

**INFORME SOBRE EL ESTADO DE
LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LA CALIDAD
EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

2018



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

Informe elaborado por



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

con la colaboración de

CREUP

Coordinadora de Representantes
de Estudiantes
de Universidades Públicas



Conferencia de
Consejos Sociales



Agencia Andaluza del Conocimiento
CONSEJERÍA DE ECONOMÍA, INNOVACIÓN Y CIENCIA



Gobierno de Canarias
Agencia Canaria de Calidad
Universitaria y Evaluación
Educativa

EUSKAL UNIBERTSITATE
SISTEMAREN KALITATE
AGENTZIA
AGENCIA DE
CALIDAD DEL SISTEMA
UNIVERSITARIO VASCO

UNIBASQ



ACPUA
AGENCIA DE CALIDAD Y PROSPECTIVA
UNIVERSITARIA DE ARAGÓN



Agència de
Qualitat
Universitària
de les Illes Balears



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



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



GENERALITAT
VALENCIANA



AVAP
AGENCIA VALENCIANA
DE FOMENTO Y PROSPECTIVA



ACSUC
AGENCIA para la CALIDAD del
SISTEMA UNIVERSITARIO de
GALICIA

fundación para el
conocimiento
madri+d

**y expertos del panorama de la mejora de la calidad de la educación
universitaria.**

Aportaciones de:

Comisión Europea (EU).
Daniel Michaels (CRECES)
Francesc Pedró (UNESCO IESALC)
George Ubachs (EADTU)
Jianxin Zhang (APQN)
José María Rosell (CREUP)
Miguel Ángel Acosta (CCS)
Sonia Viñas (Fundación Universia)
Stephen Marshall (Victoria University of Wellington)

Coordinación del informe: José M. Nyssen (ANECA)



Esta obra está sujeta a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 de Creative Commons. Se permite la reproducción, distribución y comunicación pública siempre que se cite al autor y no se haga un uso comercial <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>.

Nota: Las opiniones que aparecen en los textos a modo de colaboración son responsabilidad de sus autores y no son necesariamente compartidos por ANECA.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

ÍNDICE

Introducción.....	7
Resumen ejecutivo.	11
1. Mejora de la calidad de las enseñanzas universitarias.....	25
1.1. La evaluación de los títulos oficiales.....	25
1.2. Sellos internacionales de calidad de los títulos universitarios.....	62
<i>Quality in online and distance learning Higher Education in Europe</i>	<i>67</i>
<i>El aseguramiento de la calidad de la educación superior a distancia en América Latina.....</i>	<i>73</i>
<i>Las nuevas dinámicas desde la cooperación en Educación Superior para el aseguramiento de la calidad de la educación a distancia en América Latina y el Caribe.....</i>	<i>75</i>
<i>Online and Distance Learning in Higher Education in the Asia-Pacific Region</i>	<i>78</i>
<i>Main trends regarding external quality assurance of the online and distance learning Higher Education in Australia and New Zealand region.....</i>	<i>84</i>
2. Mejora de la calidad de las instituciones de educación superior universitaria.	91
2.1. La acreditación institucional y la evaluación externa del sistema de garantía interno de la calidad de las universidades.	92
<i>Quality assurance of higher education in the European context.</i>	<i>107</i>
<i>Garantía de calidad de la educación superior en el contexto europeo.....</i>	<i>109</i>
<i>Construyendo Educación Superior desde la Garantía de la Calidad.</i>	<i>111</i>
<i>El reto de adaptar la oferta académica a las necesidades sociales y productivas haciendo uso de mecanismos ágiles que garanticen la calidad en el sistema universitario español.</i>	<i>114</i>
<i>Sin inclusión no hay educación de calidad. Sin educación de calidad no hay inclusión.</i>	<i>116</i>
2.2. Otros procesos de evaluación de la calidad de las instituciones: la revisión de los sistemas de mejora de la calidad docente.	119
3. Mejora de la calidad profesional del personal docente e investigador de las universidades.	127
3.1. La evaluación para el acceso a figuras de profesor contratado.....	128



3.2.	La acreditación para acceso a cuerpos docentes universitarios.	158
3.3.	Valoración de la actividad del personal docente e investigador a partir de su evaluación externa.....	183
4.	Anexo de resultados.....	197
5.	Referencias.	203

INTRODUCCIÓN.

El *Observatorio de la calidad del sistema español de universidades*¹ de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) publica un año más su ***Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas***. Este Informe busca ofrecer un análisis de situación de la repercusión de las actuaciones de evaluación externa de la calidad en el sistema universitario español y su evolución hasta 2018, incidiendo en la reflexión sobre diversos temas de importancia para propiciar la mejora en los procesos y en los resultados vinculados a tales actuaciones.

Con todo, este nuevo volumen, destinado como los anteriores a la sociedad y al Ministerio responsable en materia de universidades, pretende mover al debate en diferentes asuntos relevantes para ayudar con ello a la toma de decisiones sobre las principales acciones de mejora a acometer en esta materia a nivel del sistema universitario español; y, en todo caso, de acuerdo al espíritu de la nueva *agenda renovada de la UE para la educación superior* (European Commission, 2017a) y a lo indicado en los propios Criterios y Directrices Europeos (ENQA et al., 2015), teniendo en especial consideración los intereses de los estudiantes y la sociedad.

Transcurridas dos décadas desde la firma de la Declaración que, un año después, dio pie al arranque oficial del Proceso de Bolonia, los ministros responsables de educación superior reunidos en París en 2018 reafirman conjuntamente su acuerdo de desarrollar políticas que sirvan de soporte e incentivo a las instituciones de educación superior para atender a su responsabilidad social y contribuir al logro de una sociedad más cohesionada e inclusiva a través del fortalecimiento del entendimiento intercultural, el compromiso cívico y una conciencia ética; así como garantizando un acceso equitativo a la educación superior (Ministros europeos de educación superior, 2018).

Como en anteriores ocasiones, será importante aquí insistir nuevamente en que las políticas, los instrumentos y los procesos que, en relación a la garantía de la calidad universitaria, ponen en funcionamiento los gobiernos, las universidades y las agencias de evaluación, están al servicio de los objetivos dados a la educación universitaria en marcos generales como los propuestos desde foros como el Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- (Ministros europeos de educación superior,

¹ Artículo 6. 2. a). Real Decreto 1112/2015.

1999), Unión Europea (Parlamento Europeo, 2012), Consejo de Europa (CoE, 2007), UNESCO (1998, 2009 y 2017), y también en marcos específicos y particulares de que cada universidad se dota para fijar su misión y sus metas.

Uno de los compromisos enunciados explícitamente en la Agenda 2030 por los agentes firmantes es el de proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles, incluida la educación terciaria (Naciones Unidas, 2015). Más allá de la inclusión, la configuración hoy de una educación “de calidad” supone adoptar una perspectiva capaz de considerar una constante actualización de retos que son aludidos en los objetivos antedichos. Así, es valorada la educación superior y, en este sentido directa o indirectamente su calidad, por asuntos como su contribución a lograr el *desarrollo personal*, un *empleo sostenible*, una *ciudadanía participativa* (Vossensteyn et al., 2018), o a abordar, entre otras cuestiones, el *desajuste de perfiles competenciales y el desarrollo de habilidades y destrezas*, la *inclusión social y el compromiso cívico*, la *innovación y la especialización inteligente*, etc. (European Commission, 2017b).

Con todo, se invita desde ya al lector a acercarse a este informe desde las consideraciones expuestas, pues no solo son la justificación última de este trabajo, sino que apuntan hacia los caminos por los que transitar para la mejora de la calidad de la educación universitaria.

Para dotar de contenido al Informe, ANECA ha contado con la participación de diferentes agentes relevantes, entre los que cabe citar a representantes de estudiantes a través de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP), la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas (CCS), las agencias de calidad autonómicas del sistema universitario español y diversos expertos y entidades nacionales e internacionales de reconocido prestigio.

El documento que aquí se presenta se estructura en tres capítulos.

El primer capítulo del informe analiza los procesos de evaluación encaminados a la mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios enmarcados en el EEES. También dentro de este capítulo, el informe ofrece, por un lado, información relevante sobre las actuaciones de evaluación dirigidas a la concesión de sellos internacionales de calidad a títulos universitarios de grado y de máster como reconocimiento de su orientación profesional en determinados ámbitos; y por otro

lado, una perspectiva internacional sobre la situación y los retos de la evaluación externa de la calidad de las enseñanzas online y a distancia.

El segundo capítulo se centra en analizar los procesos de evaluación conducentes al aseguramiento y la mejora de la calidad en las instituciones y centros universitarios. Dado el importante papel que está llamada a desempeñar la nueva acreditación institucional, se ofrecen los primeros resultados del impacto de los procesos de este tipo de acreditación en su fase inicial. Además, en relación con lo anterior, se examinan los procesos de evaluación del sistema de garantía interno de la calidad de centros e instituciones y, en conexión con dicho sistemas, de las actuaciones puestas en funcionamiento desde las universidades para revisar y promover la mejora de la calidad docente. También en este capítulo, por último, a partir de la perspectiva de diferentes agentes de interés, se ofrecen pistas de la importancia de la vinculación directa entre los diferentes objetivos de la educación universitaria y los procesos de garantía de calidad al servicio de los primeros; y se aborda la relación crítica entre las políticas de aseguramiento y mejora de la calidad y las políticas inclusivas en la universidad, en este caso, de las personas con discapacidad.

Finalmente, el tercer capítulo del informe da claves sobre la repercusión de los resultados desprendidos de los procesos de evaluación del personal docente investigador (PDI) encaminados a la acreditación de candidatos para el acceso a plazas de PDI contratado o funcionario. También en este capítulo, en relación al reconocimiento de la actividad del PDI en el ejercicio de sus funciones dentro de las universidades, se dedican varias páginas a examinar algunos de los principales procesos de evaluación de la actividad del PDI para la concesión de complementos retributivos a nivel nacional y autonómico.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

RESUMEN EJECUTIVO.

En el marco de su *Observatorio de la calidad del sistema español de universidades*, ANECA presenta la duodécima edición del **Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas**.

Este Informe persigue informar al Ministerio competente en materia de universidades y a los diferentes agentes de la sociedad sobre los recientes desarrollos y resultados de los procesos de evaluación, certificación y acreditación encaminados a asegurar la calidad en el ámbito de la educación universitaria en España; y, al mismo tiempo, proporcionar elementos de análisis y reflexión con respecto a diversos temas relevantes concernientes a todo lo anterior.

Como es sabido, los *Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*, como uno de los instrumentos fundamentales para la cimentación de la confianza mutua en el seno del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) e incluso, más allá, en el contexto internacional, han sido adoptados enteramente en España por universidades y agencias de evaluación a la hora de diseñar y poner en marcha, contando con la participación de los principales grupos de interés, sus principales procesos encaminados a la garantía de la calidad y la mejora continua de una educación al servicio de los estudiantes y la sociedad.

Teniendo todo ello en consideración, se expone en este informe un análisis de la evolución hasta 2018 de los principales procesos de aseguramiento externo de la calidad en el sistema universitario español. Para ello, se ha contado con aportaciones de diferentes agentes relevantes, entre los que cabe citar a representantes de estudiantes, consejos sociales de las universidades, las agencias de calidad autonómicas, agentes institucionales y diversos expertos nacionales e internacionales de reconocido prestigio.

1. Mejora de la calidad de las enseñanzas universitarias.

La evaluación de la calidad de títulos universitarios oficiales se enfoca fundamentalmente en aspectos de relevancia como los resultados de aprendizaje de tales títulos; los procedimientos para la revisión periódica de las enseñanzas para procurar su mejora continua; la evaluación de los estudiantes; la garantía de calidad del personal docente; los recursos de aprendizaje y el apoyo al estudiante;

los sistemas de información; la política y los procedimientos institucionales para encaminarse hacia una *cultura de calidad*, etc. Todo lo cual sirve para fundamentar la confianza que posibilita el reconocimiento mutuo entre los distintos sistemas educativos que conviven en el EEES, al tiempo que para ofrecer garantías a los estudiantes y a la sociedad con respecto a la calidad de dichas enseñanzas.

El proceso general de evaluación de los títulos oficiales se ha desplegado en el sistema universitario español en varias fases acumulativas que, en conjunto, facilitan guías y cauces para la mejora continua de dichos títulos, y posibilitan que periódicamente se lleve a cabo una rendición de cuentas por parte de las universidades.

El proceso se abre con las evaluaciones previas a la **verificación** de títulos. Hasta la fecha, han obtenido evaluación favorable para su verificación cerca de nueve mil quinientas propuestas de nuevos títulos, lo que ha servido para reconfigurar un sistema universitario que cuenta en la actualidad con una amplia oferta de títulos plenamente armonizados con las directrices establecidas en el EEES.

En cuanto a la fase **autorización** de un título, en algunos ámbitos autonómicos tal autorización se da previa evaluación de una serie de aspectos adicionales a los vistos en la fase de verificación. Aquí, en el periodo de once años analizado la práctica totalidad de las propuestas presentadas a autorización han obtenido una valoración favorable, de modo que, en definitiva, parece existir una muy alta correspondencia entre los títulos con evaluación favorable para ambos procesos, verificación y autorización, conducentes a la acreditación y puesta en marcha de los nuevos títulos

Por otro lado, es oportuno observar la evolución del **ajuste entre oferta** de plazas en los nuevos títulos **y demanda** efectiva por parte de los estudiantes. Dicho ajuste, que puede ser adecuado en una alta proporción de títulos y centros, sin embargo no lo es en otros casos; circunstancia esta que puede incidir directamente en la justificación de las enseñanzas, su planificación, la previsión de recursos humanos y materiales en el sistema universitario para alcanzar los objetivos previstos en cada título, etc.; en definitiva, repercute tanto en el empleo de recursos como en la calidad en las enseñanzas.

En cuanto a los resultados de la tasa de ocupación, se observan diferencias llamativas por rama de conocimiento, tipo de centro, universidad y Comunidad Autónoma. Así, por ejemplo, en este último caso, la mayor proporción de títulos-

centro de universidades públicas con tasas sostenidas de baja ocupación en estado de Alta en últimos cursos se da particularmente en tres de dichas Comunidades, pues, al menos una quinta parte de sus títulos-centro habían permanecido tres o más años entre los cursos 2014-15 y 2018-19 con tasas que no alcanzaban la mitad de la ocupación de plazas.

En definitiva, con la colaboración de todos los actores implicados, sería importante considerar las diferencias entre regiones e, incluso, universidades y en cada uno de los ámbitos de conocimiento, con el fin de mitigar desajustes relevantes que puedan ser perjudiciales para la calidad de las enseñanzas y el empleo racional de los recursos públicos que precisamente puedan reconducirse para fortalecer esta última.

A la actividad de evaluación para la verificación y la autorización de títulos, se suma la evaluación de numerosas **modificaciones** posteriores de títulos en vigor. Así, del total de títulos actualmente en estado de 'Alta' en el RUCT han presentado alguna modificación alrededor de cuatro quintas partes de los correspondientes a grado, la mitad de los correspondientes a máster y una cuarta parte de los correspondientes a doctorado.

La vigente legislación prevé asimismo que, una vez un título ha sido implantado y lleva un tiempo en funcionamiento, será necesario revisar el grado de ajuste entre el diseño de un título y la implantación efectiva de este y, en su caso, corregir las deficiencias observadas; razón por la cual se contempla una fase de evaluación de **seguimiento** previa a la fase de renovación de su acreditación.

Actualmente, en este proceso cada agencia de calidad utiliza criterios propios, de modo que se observan diferencias entre estas, por ejemplo, en el número y la frecuencia de las evaluaciones, el alcance en las dimensiones a evaluar, etc.; de ahí que la cobertura del seguimiento de los títulos implantados sea desigual entre las diferentes regiones.

Aun con todo, para el conjunto del sistema universitario español las cifras de cobertura de títulos con seguimiento con respecto a los que actualmente figuran en el RUCT como publicados en BOE tras su verificación se resumen en lo siguiente. Mientras que en los títulos de grado cuatro de cada cinco cuentan con algún informe de evaluación correspondiente a su seguimiento, dicha cobertura no llega a tres de cada cinco en los títulos de máster y tan solo roza la mitad en las enseñanzas de doctorado, probablemente debido a su más reciente implantación en algunos de los casos.

Para concluir el ciclo del proceso general de garantía de calidad de los títulos universitarios oficiales, cada uno de los títulos debe someterse periódicamente a una evaluación ex post previa a la **renovación de su acreditación**.

Desde el inicio de este procedimiento, han sido evaluados cerca de cinco mil títulos. Más de la mitad de las evaluaciones han correspondido a títulos de máster y un 46% a títulos de grado. Sin embargo, la evaluación de las enseñanzas de doctorado prácticamente no ha dado comienzo, pues está en una fase muy incipiente.

Los 2.171 títulos de grado y los 2.580 de máster que, hasta final de 2018, han obtenido evaluación favorable para la renovación de su acreditación representan el 74% y el 72%, respectivamente, de los títulos impartidos en el curso 2018-19.

Más allá de los procesos obligatorios de evaluación de títulos oficiales, el programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC) ofrece la posibilidad de obtener un reconocimiento internacional adicional a un conjunto de títulos de los ámbitos de Ingeniería, de Informática y de Química; reconocimiento concretado aquí en los sellos EUR-ACE®, EURO-INF y Chemistry Quality Eurabel®, respectivamente.

Desde el 2014, en el marco de este último programa se han recibido 229 propuestas para su evaluación; prácticamente las dos terceras partes de las cuales dirigidas a la mención EUR-ACE® para títulos de grado.

De estas, al término de 2018 cuentan con informe de evaluación para el sello EUR-ACE® un total de 121 correspondientes a títulos de grado y 29 de máster; la gran mayoría con signo favorable tras dicha evaluación.

En lo concerniente a las evaluaciones correspondientes al sello EURO-INF, cuya situación no ha cambiado desde 2016, el número de propuestas evaluadas favorablemente ha ascendido a 17; todas pertenecientes a universidades públicas.

2. Mejora de la calidad de las instituciones de educación superior universitaria.

La nueva **acreditación institucional** busca ofrecer una vía alternativa a la correspondiente a la renovación de la acreditación de títulos en los procesos obligatorios de aseguramiento de la calidad a que han de atender todas las universidades.

Dicha acreditación institucional parte de dos procesos fundamentales en los que universidades y agencias de evaluación ya vienen trabajando desde hace varios años: el primero, el proceso de renovación de la acreditación de títulos oficiales, ya

expuesto anteriormente; y, el segundo, la certificación de la implantación del sistema de garantía interno de la calidad (SGIC), encauzada fundamentalmente hasta la fecha en el programa de evaluación AUDIT.

Como novedad, por primera vez en 2018 se ha contado con informes de evaluación correspondientes a estos procesos de acreditación institucional. Así, han sido 32 centros de 7 universidades los que al término de ese último año habían obtenido una evaluación favorable para su acreditación institucional. Y, más concretamente, cuatro de dichas universidades cuentan al menos con un tercio de sus centros con acreditación institucional sobre el total de centros con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título. Destaca sobre el resto de comunidades autónomas el País Vasco, ya que todas sus universidades y algunas de manera muy clara han apostado ya a fecha de hoy por contar con centros con acreditación institucional.

Más allá, atendiendo al panorama general de centros universitarios no acreditados institucionalmente pero susceptibles de optar a dicha vía de acreditación, se observa que cuarenta centros ya cuentan con un certificado de implantación de su SGIC y cumplen la condición de contar con al menos la mitad de los títulos implantados de grado y de máster con renovación de acreditación por procedimiento ordinario.

En cambio, son 830 centros los que, aun cumpliendo esta última condición, carecen de un certificación de implantación de sus SGIC; o dicho de otro modo, dentro del total de centros que imparten algún título de grado o máster en que la universidad es coordinadora, dos de cada tres, pese a contar con al menos la mitad de los títulos implantados de grado y de máster con renovación de acreditación por procedimiento ordinario, no podrían superar la evaluación de la acreditación institucional por no estar en posesión de un certificado de implantación de su SGIC. Esta circunstancia pone sobre la mesa el principal campo de desarrollo para hacer avanzar efectivamente la acreditación institucional como vía alternativa para acreditación de títulos.

Precisamente en relación con lo anterior, los programas de evaluación para la certificación de la implantación de SGIC, como es el caso de AUDIT que cuenta con una trayectoria de once años, en términos generales buscan propiciar la adecuada puesta en marcha de SGIC orientados a la revisión y la mejora de la educación en los centros universitarios, de forma que se favorezca una coherente integración de

los recursos y las actuaciones relacionadas con la garantía de la calidad de las enseñanzas ofertadas; y de hacer posible el reconocimiento de los SGIC de las universidades a través de su certificación.

Como resultado de las evaluaciones llevadas a cabo en estos programas, por el momento, tan solo el 6% del total de centros que imparten títulos universitarios oficiales han conseguido un certificado de la implantación del SGIC; centros que se ubican en 18 universidades. Precisamente ese porcentaje del total de los centros, de tener una proporción suficiente de títulos de grado y máster con renovación de la acreditación, podrían plantearse optar por esta nueva vía de la acreditación institucional. Así, teniendo en cuenta que cerca de dos quintas partes de éstos ya la han conseguido, el margen que queda es estrecho si no avanza de manera notable la consecución de certificados de implantación de SGIC en un mayor número de centros.

Otra iniciativa en diálogo con las anteriores es el programa **DOCENTIA** para la evaluación de los sistemas de calidad docente, cuyo propósito fundamental es apoyar a las instituciones de educación superior españolas en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

Tras una dilatada trayectoria de once años, son 19 universidades del total de las más de setenta involucradas en el programa las que, al término de 2018, cuentan efectivamente con una certificación DOCENTIA.

3. Mejora de la calidad profesional del personal docente e investigador de las universidades.

Las actuaciones en materia de evaluación externa de la calidad en las universidades españolas también hacen hincapié en los procesos de evaluación curricular del PDI, vista la enorme importancia del papel de dicho personal en la mejora de la actividad universitaria.

Dos son las vertientes principales en que se desgranar estos procesos. De un lado, cabe mencionar aquellos que se centran en el aseguramiento de la calidad profesional de las personas que optan a ocupar plazas de PDI en determinados niveles académicos, tanto en cuerpos docentes de funcionarios como en otras figuras contractuales; y, por tanto, en dar garantías a los estudiantes y a la sociedad a este respecto. Y, de otro lado, también hay una atención a los procesos

de evaluación del desempeño del PDI conducentes al reconocimiento de méritos y, en su caso, la concesión de complementos retributivos individuales a lo largo de su carrera profesional en la universidad.

En cuanto a la primera de estas vertientes, es importante resaltar que los procesos de garantía de calidad aquí enmarcados, orientados a las acreditaciones tanto para las figuras contractuales de PDI como para los cuerpos docentes universitarios, están ayudando, por una parte, a dar claves de relevancia con respecto a la orientación de la carrera profesional de PDI; y, por otra, a poner a disposición de las universidades un número importante de candidaturas de contrastada solvencia profesional entre las que, conforme a la autonomía y responsabilidad de tales universidades, estas últimas puedan seleccionar a su personal de más peso para la labor docente y de investigación.

Sin descuidar ninguna de las principales facetas a que ha de atender el PDI universitario en el desempeño de su labor, particularmente la docencia y la investigación, los procesos de esta vertiente contribuyen a reforzar el cumplimiento de los ESG en lo relativo a la solvencia profesional del PDI y, por tanto, a sustentar la confianza depositada por los estudiantes y la sociedad en las universidades.

Centrando la atención en aquellos **procesos de evaluación correspondientes a las figuras de PDI contractuales**, cabe apuntar que atienden a dos tipos de ámbito en cuanto a su validez y efectos. De una parte, las certificaciones obtenidas a partir de evaluaciones realizadas por ANECA, facilitan el acceso a los procesos selectivos que convoque cualquier universidad española; mientras que las obtenidas a partir de evaluaciones realizadas una agencia autonómica, facilitan el acceso solo a los procesos selectivos que convoque cualquier universidad de la comunidad autónoma correspondiente.

Entre 2002 y 2018, han sido recibidas para evaluación en el conjunto de las agencias de calidad, nacional y autonómicas, cerca de doscientas cuarenta mil solicitudes. Concretamente, en el último año de dicho periodo se han presentado 16.993 solicitudes; más de dos terceras partes de las cuales orientadas a conseguir una certificación de validez para todo el territorio nacional.

Lejos de ser un hecho aislado, no son pocas las personas que presentan simultáneamente solicitudes a ambos tipos de procesos, nacional y autonómico, con el fin de contar con más oportunidades de lograr la acreditación correspondiente a la figura o a las figuras para las que presenta su solicitud. Por ejemplo, se estima

que alrededor de un 23% de las personas que entre 2013 y 2017 fueron evaluadas en ANECA en alguna figura, también presentaron su solicitud de evaluación a otra u otras agencias autonómicas.

En virtud de su ámbito de competencia, cada agencia de calidad ha establecido su propio modelo de evaluación. De este modo, aun existiendo coincidencia entre los distintos modelos que conviven en el panorama actual a la hora de dar un peso particularmente relevante a las funciones de investigación y de docencia del PDI, se aprecia en éstos la impronta propia de cada agencia de evaluación en función de la importancia que, en cada caso, se decide dar a las diferentes facetas de un currículo. Así, aun en el caso de la evaluación conducente a la acreditación de figuras contractuales iguales o equivalentes, entre los modelos existen diferencias en cuanto a la ponderación de diferentes aspectos a valorar; por tanto, esta circunstancia, ante un mismo tipo de figura, puede arrojar resultados de evaluación diferentes de unos mismos méritos curriculares en función de qué agencia los evalúe.

Este hecho, sumado a las desiguales tasas de éxito en los resultados de evaluación de las diferentes agencias, pudiera estar alentando indirectamente esta práctica de simultanear varias solicitudes, lo cual resulta en una multiplicación del gasto público destinado a la evaluación de un mismo currículo para una misma figura.

Sin duda, todo lo anterior puede ser motivo de reflexión desde una óptica que, cada vez más y teniendo en consideración el espíritu de armonización de sistemas de evaluación en España así como la eficiencia en el empleo de recursos públicos en el conjunto del Estado, llama a racionalización.

En cualquier caso, en la última década de funcionamiento de estos programas de evaluación se aprecia una tendencia general por la cual el número de solicitudes de evaluación para obtener certificaciones de alcance nacional se ha incrementado notablemente y el de alcance autonómico ha disminuido. Así, mientras en 2008 la proporción de solicitudes de evaluación para obtener una certificación de alcance nacional era algo superior a cuatro de cada diez sobre el total, en los últimos años esta proporción ha llegado a ser superior a siete de cada diez. Aun con esto, desde 2016 se aprecia un notable repunte de las solicitudes de ámbito autonómico en el conjunto de las agencias regionales.

Por lo que respecta al impacto de estos procesos de figuras contractuales en el conjunto del sistema universitario español, llama la atención que solo alrededor de

una cuarta parte del PDI contratado en las universidades públicas pertenezca a figuras que requieran de evaluación previa por parte de alguna agencia de calidad. Así, por ejemplo, mientras las personas contratadas a través de las figuras de Profesor Contratado Doctor y de Profesor Ayudante Doctor desde el curso 2015-16 hasta la actualidad representan un 6% y un 19%, respectivamente, del total del profesorado no funcionario; sin embargo, las personas contratadas bajo la figura de Asociado y Asociado de Ciencias de la Salud –figuras estas que no requieren de evaluación previa por parte de una agencia de calidad- suponen el 54% del PDI no funcionario desde el curso 2014-15 hasta el último de los analizados. Así, cerca de un tercio de las personas en puestos de PDI en las universidades públicas están en una de estas dos últimas categorías de profesor asociado, destinadas, según lo previsto en la legislación, a la contratación temporal y a tiempo parcial de especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario, para el desarrollo de tareas docentes a través de las que se aporten sus conocimientos y experiencia profesionales a la universidad; de modo que, ya el PDI Asociado conjuntamente con el Asociado de Ciencias de la Salud, incluso por encima del cuerpo de Profesor Titular de Universidad, ha pasado a ser desde hace años la categoría más numerosa de la Universidad pública española.

Estas llamativas cifras invitan a reflexionar sobre el probablemente no adecuado empleo de determinadas figuras contractuales en las universidades públicas, así como, en conexión con lo anterior, sobre el reducido alcance efectivo de los procesos de evaluación para el acceso al conjunto de puestos por contrato en dichas universidades.

El carácter de los textos normativos presume que las figuras de Profesor Ayudante Doctor (PAD) –o equivalente- y de Profesor Contratado Doctor (PCD) –o equivalente- puedan ser consideradas como las figuras contractuales principales en cuanto a su papel en la articulación de la carrera global del PDI en las universidades públicas españolas, y antesala de la participación en la acreditación para los cuerpos docentes universitarios o para figuras contractuales autonómicas de nivel superior. Pero aunque a lo largo de los últimos dieciséis años las agencias, como resultado de sus procesos de evaluación, han expedido ya más de ciento cuarenta y tres mil informes favorables y, con ello, han logrado poner a disposición del sistema universitario un elevado número de acreditaciones para el acceso a dichas figuras contractuales, no se aprecia en los últimos años un decidido cambio de tendencia

para que estas figuras pasen a desempeñar ese papel principal antedicho con respecto a otras figuras contractuales como las de profesor Asociado.

Este acumulado de certificaciones favorables de los últimos años, que se prevé siga aumentando, y la escasez de salidas laborales acordes para las personas involucradas tiene un impacto a considerar en el sistema universitario y, por extensión, en otros ámbitos socioeconómicos.

Asimismo, al tiempo que se dan desajustes entre la evolución de la oferta y de la demanda de plazas de PDI para las figuras contractuales, también se observa una falta de correspondencia con otro elemento clave como es la evolución del estudiantado y su distribución por rama de conocimiento.

Finalmente, precisamente en relación con lo anterior, atendiendo aquí a los procesos de evaluación válidos a nivel nacional, dos conclusiones, entre otras, son relevantes. La primera, es que se aprecia una distancia importante entre determinadas ramas de conocimiento en la edad media a la que los solicitantes obtienen una evaluación favorable.

Y la segunda conclusión, es que la edad media de las personas solicitantes capaces de obtener una evaluación favorable ha ido progresivamente en aumento en la última década; y muy especialmente en la figura de PAD en las ramas donde hay mayor retraso en el acceso a las figuras contractuales.

Sea como fuere, parece oportuno reflexionar también en este punto sobre los efectos que, en cada rama de conocimiento, podrían estar produciendo este tipo de procesos de evaluación a la hora de dar acceso a los diferentes niveles de la carrera de PDI.

Por lo que respecta al **proceso de evaluación conducentes a la acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios**, desarrollado en el marco del programa ACADEMIA de ANECA, se pretende poner a disposición de las universidades un conjunto de candidaturas que hayan demostrado poseer unos méritos académicos suficientes para presentarse a un concurso de acceso a una plaza de Profesor Titular de Universidad (TU) o de Catedrático de Universidad (CU); candidaturas entre las que las universidades públicas, de manera autónoma, pueda hacer la selección de su personal para tales cuerpos docentes.

Tras una primera fase de funcionamiento del programa, en la que fueron evaluadas aproximadamente cuarenta mil solicitudes, entró seguidamente en funcionamiento

una segunda fase en 2016 en la que, hasta diciembre de 2018, se han recibido más de cuatro mil solicitudes; de estas, cerca de nueve de cada diez ha optado por el procedimiento no automático, mientras que las restantes lo han hecho por el automático.

En cuanto a la evolución del número de solicitudes por rama de conocimiento, en la nueva fase del programa la distribución de las solicitudes por rama de conocimiento difiere ligeramente de la observada en los últimos años de la fase precedente. Así, por ejemplo, se aprecia que en esta segunda fase con respecto a la anterior, en el caso de TU las solicitudes de las ramas de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura han incrementado ligeramente su peso relativo, mientras que este se ha visto reducido particularmente en las ramas de Artes y Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas; esta última, aun con todo, con un tercio de las solicitudes, continúa siendo la rama con mayor volumen. En el caso del CU, se aprecia una mayor continuidad con respecto a la fase anterior en lo referente a la distribución porcentual de las solicitudes por rama de conocimiento; aun con esto, las solicitudes de Ciencias han aumentado ligeramente su peso en el conjunto de todas las solicitudes recibidas.

La distribución de solicitudes por rama de conocimiento, sin embargo, no tienen un reflejo claro en la composición por rama de conocimiento del PDI de los cuerpos docentes universitarios en las universidades públicas españolas ni en la evolución del volumen de estudiantes en cada rama, sino que parecen responder en mayor medida a la desigual cantidad de personas que, en cada caso, por coyunturas diversas, apuestan por seguir la carrera de PDI como salida profesional.

Por lo que concierne a los resultados de evaluación en la segunda etapa del programa ACADEMIA, hasta finales de 2018 destaca aquí el hecho de que la gran mayoría de las solicitudes evaluadas hasta la fecha han obtenido una evaluación favorable, particularmente en el caso de las solicitudes cursadas a través del procedimiento Automático.

Ahora bien, en lo que respecta al procedimiento no automático, existen diferencias importantes entre comisiones de evaluación en cuanto al porcentaje de evaluaciones favorables. De este modo, si bien todas las comisiones de la rama de Ciencias mantienen porcentajes de evaluaciones favorables superiores al 84% tanto para CU como para TU, en las ramas de Ciencias de la Salud, de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Humanidades solo dos comisiones de las once que agrupan logran

alcanzar estos porcentajes de éxito. Precisamente en estas últimas ramas se encuentran también las dos comisiones de TU y las cinco de CU que cuentan con al menos la mitad de evaluaciones desfavorables.

Aparte de lo reseñado, llegados a este punto además es importante prestar atención a los resultados de las evaluaciones en función del género de las personas que han solicitado acreditación en alguno de los cuerpos docentes. Así, en síntesis, se puede afirmar, por una parte, que pese a que no existen diferencias muy notables por género en los resultados de las evaluaciones, desde el momento inicial la desigual distribución de las solicitudes en favor de los hombres determina que la proporción más alta de acreditaciones para los cuerpos docentes universitarios haya recaído en éstos, por lo que perdura, por diferentes razones, una desigualdad de partida en el conjunto de las personas que pueden optar a las plazas ofertadas por las universidades. De este modo, si bien la acreditación y entrada en el sistema de profesorado perteneciente a generaciones más jóvenes está viniendo acompañada de un avance hacia la equiparación por género en determinadas esferas del PDI universitario y ramas de conocimiento, este progreso resulta aún tímido en los cuerpos docentes universitarios anteriormente referidos y, sobre todo, en el de CU.

Ya en la segunda de las vertientes antedichas, en este caso relativa a los **procesos de evaluación del desempeño del PDI conducentes al reconocimiento de méritos y la concesión de complementos retributivos individuales**, se advierte que tales procesos son promovidos desde los ámbitos administrativos nacional y regionales para el fortalecimiento de determinadas facetas de la labor del PDI.

Por su repercusión en el ámbito estatal, cabe mencionar particularmente en este punto el proceso de evaluación de méritos de investigación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI-ANCA). Aquí, tras un periodo de crecimiento ininterrumpido desde 2015, en el último año se ha dado un ligero descenso en el número de solicitudes presentadas; aun con ello, el número de solicitudes en 2018 de convocatoria ordinaria supera la siete mil y de convocatoria por convenio las tres mil.

También en este proceso se hacen patentes de forma notable y persistente, por un lado, diferencias en función del género, en la misma línea que las apuntadas anteriormente en procesos de evaluación del PDI conducentes a la acreditación; y,

por otro lado, diferencias que se dan por campo científico en lo que respecta al número de tramos solicitados.

Por tanto, el hecho de que existan diferencias importantes invitaría a realizar análisis en profundidad que ayuden a conocer el efecto de la evaluación curricular del PDI en cada caso, ya que el conjunto de actuaciones de evaluación pudiera estar impactando de forma no equivalente, en función de su perfil, en las personas que se aproximan a estos procesos de evaluación.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

1. MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la puesta en marcha de procesos de evaluación de la calidad ha servido para fundamentar la confianza que posibilita el reconocimiento mutuo entre los distintos sistemas educativos que conviven en dicho espacio europeo, al tiempo que para ofrecer garantías a los estudiantes y a la sociedad con respecto a la calidad de estas enseñanzas. Participe de esta dinámica, el sistema universitario español actualmente cuenta con una oferta amplia y solvente de títulos de grado, máster y doctorado.

Al hilo de lo anterior, en este capítulo se darán claves importantes sobre el estado de situación de la evaluación externa de los actuales títulos oficiales universitarios. Y, además de lo anterior, se dedicará un espacio a tratar dos asuntos que apuntan a retos presentes y futuros de los procesos de garantía de calidad de las enseñanzas. Así, por una parte, se hablará de los procesos de evaluación orientados a la concesión de sellos internacionales de calidad como EUR-ACE®, EURO-INF y Chemistry Quality Eurabel®. Y, por otra, de la situación y los retos en el aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria a distancia y online en diferentes partes del mundo; tema, sin duda, de creciente importancia.

1.1. LA EVALUACIÓN DE LOS TÍTULOS OFICIALES.

Los Criterios y Directrices Europeos (ESG)², como es conocido, han servido como referencia fundamental a los procesos de evaluación de la calidad de enseñanzas e instituciones en la configuración del EEES. En este contexto, la evaluación de la calidad de títulos universitarios oficiales en España ha centrado su atención en aspectos importantes como los resultados de aprendizaje de tales títulos; los procedimientos para la revisión periódica de las enseñanzas para procurar su mejora continua; la evaluación de los estudiantes; la garantía de calidad del personal docente; los recursos de aprendizaje y el apoyo al estudiante; los sistemas de información; la política y los procedimientos institucionales para encaminarse hacia una *cultura de calidad*, etc. Todo para poner a disposición de los estudiantes y la sociedad enseñanzas universitarias con garantías adecuadas.

² ENQA et al., 2015.

El proceso de evaluación de títulos se ha desplegado en un conjunto de fases acumulativas (Tabla 1.1.) que, en conjunto, facilitan guías y cauces para la mejora continua de dichos títulos, y posibilitan que periódicamente se lleve a cabo una rendición de cuentas por parte de las universidades.

Tabla 1.1. Fases del proceso de evaluación de los títulos oficiales³.

Fases del proceso				
	Verificación del diseño del título	Autorización	Seguimiento de la implantación del títulos	Renovación de la acreditación del título implantado
Autoevaluación	Universidad ⁴			
Evaluación externa	ANECA (2007-2009)	Determinadas agencias autonómicas por encargo de sus CCAA ⁵	ANECA y agencias autonómicas ⁶	ANECA y agencias autonómicas con competencias a estos efectos ⁷
	ANECA coordina Agencias autonómicas miembros de ENQA (2009-2010)			
	ANECA y agencias ENQA y EQAR (2010-)			
Aprobación	Consejo de Universidades	CCAA	---	Consejo de Universidades CCAA

El conjunto de fases de evaluación externa se resume del siguiente modo:

➤ **Verificación.**

En una primera etapa, para comprobar la viabilidad académica de un nuevo título, las agencias de calidad realizan una evaluación del diseño de este previa a su **verificación**.

Si bien las universidades, en virtud de su autonomía, han sido protagonistas en el diseño de las nuevas enseñanzas, mediante este proceso ex-ante se ofrecen garantías de que en tal diseño se da un cumplimiento de criterios establecidos en la legislación y alineados con los establecidos para el EEES. Y más allá, se busca dar respuesta al reto señalado desde la Comisión Europea de lograr “unos programas y unos planes de estudios de educación superior bien concebidos,

³ La ordenación y verificación de enseñanzas universitarias oficiales se establece en el Real Decreto 1393/2007 (modificado por el Real Decreto 861/2010) y en el Real Decreto 99/2011, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, de conformidad con lo previsto en el Título VI de la Ley Orgánica 4/2007.

⁴ En el caso de las fases de verificación y autorización, más que una fase de autoevaluación propiamente dicha, se da una propuesta de diseño de un título, debidamente discutido y revisado, por parte de la universidad o las universidades que presentan dicha propuesta.

⁵ ACCUEE, ACSUCYL, ACSUG, AVAP y Unibasq.

⁶ ANECA realiza la evaluación en las fases de seguimiento y de renovación de la acreditación en aquellas universidades pertenecientes a comunidades autónomas que carecen de agencia de calidad (u organismo equivalente) con las competencias que, en este sentido, se establecen legalmente.

⁷ Según se determina en el Real Decreto 1393/2007 (versión consolidada de 17 de junio de 2015).

centrados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, (...) de capital importancia para un desarrollo eficaz de las capacidades” (European Commission, 2017a).

En los niveles de grado y máster se examinan aspectos relativos a: la descripción y la justificación del título, las competencias que se pretende adquieran los estudiantes, el acceso y la admisión de éstos, la planificación de las enseñanzas, los recursos humanos y materiales que se emplearán, los resultados previstos, el sistema de garantía de la calidad y el calendario de implantación⁸ (ver Tabla 1.2.). Y, en el caso del nivel de doctorado, además de aspectos muy similares a los comentados para los niveles previos y también establecidos en la legislación de aplicación⁹, otros que también se tienen en consideración son las bases de la Agenda Revisada de Lisboa, así como la construcción del Espacio Europeo de Investigación (EEI) y, en este sentido, los objetivos expuestos en el Libro Verde de 2007¹⁰ -donde se vincula directamente con el desarrollo socioeconómico de la sociedad con la producción, transferencia y difusión del conocimiento de vanguardia¹¹- (ver Tabla 1.2.); la propia Comisión Europea señala que, “en comparación con los Estados Unidos y Japón, el número de doctores de la UE que van a trabajar fuera del ámbito académico es demasiado bajo”, por lo que “las instituciones de educación superior deben promover este objetivo haciendo mayor hincapié en programas de doctorado sobre la aplicación del conocimiento y la interacción con futuros empleadores” (European Commission, 2017a).

Además de lo anterior, es importante destacar que, en estrecha sintonía con el resto de fases de evaluación externa y particularmente con la correspondiente a la verificación de títulos, se contempla la necesidad de que las enseñanzas se actualicen y mejoren continuamente y, en razón de esto, presenten **modificaciones** a las memorias de los títulos inicialmente verificadas. Dichas

⁸ Los aspectos establecidos pueden ser consultados en ‘Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales’ en Anexo I del Real Decreto 1393/2007.

⁹ Los aspectos establecidos pueden ser consultados en ‘Memoria para la verificación de los programas de doctorado a que se refiere el artículo 10.2 de este real decreto’ en Anexo I del Real Decreto 99/2011.

¹⁰ European Commission, 2007.

¹¹ *El proceso del cambio del modelo productivo hacia una economía sostenible necesita a los doctores como actores principales de la sociedad en la generación, transferencia y adecuación de la I+D+i. Los doctores han de jugar un papel esencial en todas las instituciones implicadas en la innovación y la investigación, de forma que lideren el trasvase desde el conocimiento hasta el bienestar de la sociedad* (ver Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado).

modificaciones, también objeto de evaluación, son consideradas crecientemente como un elemento central en el sostenimiento de la garantía de la calidad.

➤ **Autorización.**

De manera casi simultánea a la fase inicial antes descrita, es habitual que algunas agencias autonómicas, antes de la **autorización e implantación** de cada título, realicen complementariamente una valoración de otros aspectos no contemplados en la evaluación previa a la verificación.

El proceso de autorización juega un papel relevante en el momento de poner en marcha un nuevo título¹², ya que es, junto a la verificación de un título tras la obtención de una evaluación favorable de su diseño por parte de una agencia de calidad, el momento a partir del cual dicho título puede pasar a ser inscrito en el Registro de Universidades, centros y Títulos (RUCT) e implantado.

Las comunidades autónomas de Aragón, Canarias, Comunitat Valenciana, Galicia y País Vasco¹³, en el ejercicio de sus competencias, contemplan un proceso de evaluación para la autorización con el fin de valorar, no tanto la suficiencia de la calidad de los títulos con respecto a unos umbrales, como otros elementos relacionados con su pertinencia y viabilidad en el contexto autonómico, y, por tanto, conforme a unos criterios propios; pueden mencionarse en este sentido, por ejemplo, la coherencia con la oferta global de enseñanzas en su territorio o la búsqueda de un equilibrio con la demanda del tejido socioproductivo (ver Tabla 1.3.).

¹² De acuerdo con lo establecido en el artículo 35.2 de la Ley Orgánica 6/2001, modificada por la Ley 4/2007, de Universidades

¹³ La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) realiza informes de autorización que no aportan aspectos adicionales a los de verificación.

Tabla 1.2. Resumen de los aspectos evaluados en la verificación de títulos oficiales.

CRITERIOS Y DIRECTRICES VERIFICACIÓN DE TÍTULOS OFICIALES	
GRADO Y MÁSTER	DOCTOR
<u>Descripción del título.</u> El título incluye una descripción adecuada y coherente con su nivel o efectos académicos, de manera que no induzca a confusión sobre su contenido, alcance y, en su caso, efectos profesionales.	<u>Descripción del programa de doctorado.</u> El programa de doctorado debe incluir una descripción coherente con su nivel y efectos académicos, de manera que esta no induzca a confusión sobre sus características. Asimismo se valora la existencia de redes o convenios internacionales, la imbricación del programa en la estrategia I+D+i de la universidad, la participación en el programa de otras instituciones participantes.
<u>Justificación del título.</u> El título debe ser relevante, adecuado a las experiencias formativas o investigadoras, coherente con el ámbito académico al que hace referencia y/o acorde con estudios similares existentes.	
<u>Competencias.</u> Las competencias a adquirir por los estudiantes deben ser evaluables y estar de acuerdo con las exigibles para otorgar el título y con las cualificaciones establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior.	<u>Competencias.</u> Las competencias a adquirir por los doctorandos deben estar de acuerdo con las exigibles para otorgar el título de doctor y con las cualificaciones establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior.
<u>Acceso y admisión de estudiantes.</u> El título debe disponer de unos sistemas accesibles que regulen e informen claramente a los estudiantes sobre las diferentes vías de acceso, admisión y orientación al inicio de sus estudios.	<u>Acceso y admisión de doctorandos.</u> El programa de doctorado debe disponer de un sistema de acceso y admisión que regule e informe, claramente, a los estudiantes sobre los criterios de admisión.
<u>Planificación de las enseñanzas.</u> El plan de estudios debe constituir una propuesta coherente de formación diseñada de forma coordinada y tomando en consideración la dedicación de los estudiantes en un periodo temporal determinado.	<u>Actividades formativas.</u> La actividades formativas incluidas en el programa de doctorado, la organización de la formación que se proporcione a los doctorandos y su planificación a los largo del desarrollo del programa de doctorado deben constituir una propuesta coherente de formación diseñada de forma coordinada y tomando en consideración la dedicación de los doctorandos en un periodo temporal determinado.
	<u>Organización del programa.</u> Los procedimientos de seguimiento del doctorando y de supervisión de la tesis doctoral o la presencia de expertos internacionales deben asegurar que el estudiante adquiere las competencias definidas en el programa de doctorado.
<u>Recursos humanos.</u> El profesorado y los recursos humanos de apoyo al título deben ser adecuados para asegurar la adquisición de las competencias previstas en el plan de estudios.	<u>Recursos humanos.</u> El programa de doctorado debe venir avalado por un conjunto de investigadores que aseguren, a priori, la viabilidad del programa en cuanto a la formación de doctores. El personal académico implicado debe ser suficiente y su cualificación y experiencia, las adecuadas para llevar a cabo el programa de doctorado.
<u>Recursos materiales y servicios.</u> Los recursos materiales y servicios necesarios para el desarrollo de las actividades previstas en el plan de estudios deben ser adecuados para asegurar la adquisición de las competencias.	<u>Recursos materiales y de apoyo disponibles para los doctorandos.</u> Los recursos materiales y servicios necesarios para el desarrollo de las actividades formativas previstas en el programa de doctorado y para la formación integral del doctorando deben asegurar la adquisición de las competencias previstas.
<u>Resultados previstos.</u> El título debe incluir una previsión de resultados y un procedimiento general para la valoración de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.	<u>Revisión, mejora y resultados del programa de doctorado.</u> El programa de doctorado debe disponer de mecanismos que permitan analizar su desarrollo y resultados, asegurando su revisión y mejora continua.
<u>Sistema de garantía de la calidad.</u> El título debe incluir un sistema de aseguramiento interno de la calidad que asegure el control, la revisión y mejora continua del mismo.	
<u>Calendario de implantación.</u> El proceso de implantación del título debe estar planificado en el tiempo y contemplar un mecanismo para acomodar, en su caso, a los estudiantes procedentes de planes de estudio ya existentes.	

Tabla 1.3. Aspectos a revisar en la evaluación para la autorización de los títulos oficiales, por agencia evaluadora.

ACCUEE¹⁴	ACSUG¹⁵	AVAP¹⁶	Unibasq¹⁷
<ul style="list-style-type: none"> - Planificación Estratégica Demanda social e inserción social -Recursos humanos y materiales. -Conocimiento en una segunda lengua. - Sistema de Garantía de Calidad. -Conexión entre Grado y Máster - Programación conjunta y coordinada. - Investigación. -Especialización y Diversidad -Equilibrio territorial -Proyección exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación Estratégica. - Demanda social e inserción laboral -Viabilidad económica. - Fomento del autoempleo -Innovación docente e Investigación - Evitar la multiplicidad de Títulos - Equilibrio entre campus 	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación del personal docente. - Adecuación de la oferta de plazas a la demanda de su entorno socioeconómico - Grado de inserción laboral de los egresados. - Zona de influencia del título. 	<ul style="list-style-type: none"> - Justificación del plan de estudios conducente a un título oficial. - Programa de formación. - Organización académica. - Recursos disponibles. - Sistema de garantía de la calidad. - Memoria económica

¹⁴Decreto 168/2008, de 22 de julio

¹⁵Decreto 222/2011, de 2 de diciembre

¹⁶Orden 86/2010, de 15 de noviembre

¹⁷Decreto 11/2009, de 20 de enero

➤ **Seguimiento.**

Tras las fases de verificación y autorización, cada título implantado es sometido periódicamente a un proceso de **seguimiento**, en el que se evalúa en qué medida la puesta en marcha del título tiene correspondencia con el diseño previamente acreditado.

Esta fase del proceso de evaluación de cada título, pese a que no determina la futura renovación de la acreditación, es de gran importancia, puesto que, por una parte, da claves sustanciales a las universidades para la mejora de los títulos puestos en marcha y, por otra, es aquí donde, una vez implantado tal título, se procede a evaluar por vez primera en qué medida su despliegue guarda correspondencia con el diseño inicialmente verificado. Y, más allá, en los títulos que han superado la renovación de la acreditación, también mediante este proceso de seguimiento se revisa periódicamente el título hasta la siguiente renovación de su acreditación.

En términos generales, las agencias de calidad, guiadas por un marco común para el seguimiento de los títulos¹⁸, revisan una serie de aspectos relativos a la información pública disponible para los estudiantes y la sociedad, a los valores de los indicadores de rendimiento de cada título, a la implantación de los sistemas de garantía de calidad, a las mejoras incorporadas fruto de evaluaciones precedentes, etc. (ver Tabla 1.4.). Aun con ello, cada agencia incorpora en sus modelos de evaluación elementos propios que, más allá de la verificación, en ocasiones, tienen particular relación con los puntos examinados en la fase de autorización del título¹⁹.

¹⁸ Protocolo aprobado por la Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación (CURSA).

¹⁹ Por ejemplo, se ha analizado el funcionamiento y resultados de los mecanismos de coordinación docente implantados (Fundación Madri+d), la dotación de recursos humanos y de infraestructuras en relación con las indicadas en el diseño del título (ACPUA), etc. También, en este sentido, se ha prestado atención a indicadores adicionales a los establecidos en el protocolo común; así, se ha observado aspectos relacionados con la demanda, la oferta y la matrícula de estudiantes de nuevo ingreso en varias de las agencias, las notas medias de acceso y notas de corte de las pruebas de acceso a la universidad (ACPUA o Unibasq), la adecuación y dedicación del PDI (AVAP), la modalidad de asistencia y modalidad lingüística de la matrícula de los estudiantes, la movilidad y la incorporación al mercado laboral de los mismos (Unibasq) y otros.

Tabla 1.4. Aspectos comunes evaluados por las agencias en el seguimiento de títulos oficiales.

<p>1. La información pertinente y relevante para los estudiantes y la sociedad en general que, sobre cada uno de sus títulos, la Universidad debe hacer pública.</p> <p>a. Las características más relevantes de la memoria del título acreditado.</p> <p>b. El despliegue operativo del plan de estudios en cada curso, identificando las concreciones de planificación docente, profesorado y orientaciones específicas para el trabajo y evaluación de los estudiantes.</p>
<p>2. Información referida a un núcleo de indicadores mínimos que faciliten la elaboración del informe anual de seguimiento.</p> <p>I- Tasa de rendimiento del título.</p> <p>II- Tasa de abandono del título.</p> <p>III- Tasa de eficiencia del título.</p> <p>IV- Tasa de graduación del título.</p>
<p>3. La información derivada de la valoración de la aplicación del sistema interno de garantía de calidad, con la identificación de las problemáticas encontradas y las decisiones adoptadas para su solución.</p>
<p>4. Las acciones llevadas a cabo ante las recomendaciones establecidas tanto en los informes de verificación como en los sucesivos informes de seguimiento.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de información del Protocolo CURSA.

➤ **Renovación de la acreditación.**

Una vez cada título ha pasado por el oportuno seguimiento, tras varios años de funcionamiento, ha de someterse periódicamente a una evaluación ex-post para determinar si cumple los requisitos necesarios para la **renovación de la acreditación** que le fue otorgada o renovada con anterioridad; lo que significaría que el título, vista su implantación y sus resultados, guarda coherencia con los compromisos adquiridos en la verificación y atiende al cumplimiento de los criterios de calidad exigibles.

En este proceso las agencias de calidad con competencias para llevar a cabo evaluaciones de este tipo²⁰ se valen, para la renovación de la acreditación inicial, de un referente común plasmado en el "Protocolo para la renovación de la acreditación de titulaciones oficiales de Grado, Máster y Doctorado" (REACU, 2014), el cual tiene en cuenta tanto el cumplimiento de los Criterios y Directrices Europeos -ESG- como la propia legislación de aplicación²¹. De este modo, cada agencia establece su propio proceso de evaluación considerando tres pilares básicos como son I) la autonomía universitaria, II) la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior a la sociedad, y III) la revisión sistemática y regular de sus actuaciones para la mejora continua de acuerdo a unos objetivos establecidos.

²⁰ Según se determina en el Real Decreto 1393/2007 (versión consolidada de 17 de junio de 2015).

²¹ Real Decreto 1393/2007 -en su versión consolidada- (modificado por el Real Decreto 861/2010 y por el Real Decreto 99/2011).

Con todo, en términos generales, los procesos de evaluación aquí involucrados persiguen:

- *Asegurar la calidad del programa formativo ofertado de acuerdo con los niveles de cualificación establecidos y los criterios expresados en la normativa legal vigente.*
- *Garantizar que la calidad de los resultados obtenidos en el desarrollo de las enseñanzas universitarias oficiales se corresponde con los compromisos adquiridos y verificados por el órgano de evaluación correspondiente.*
- *Comprobar que el título ha tenido un proceso de seguimiento apropiado y que se ha utilizado la información cuantitativa y cualitativa disponible para analizar su desarrollo, generar y poner en marcha las propuestas de mejora pertinentes.*
- *Asegurar la disponibilidad y accesibilidad de la información pública, válida, fiable, pertinente y relevante que ayude en la toma de decisiones de los estudiantes y otros agentes de interés del sistema universitario de ámbito nacional e internacional.*
- *Aportar recomendaciones y/o sugerencias de mejora para el título que apoyen los procesos internos de mejora de la calidad del programa formativo y su desarrollo, y que habrán de ser tenidos en cuenta en futuros seguimientos y renovaciones de la acreditación.*

Y lo anterior lo hacen revisando el cumplimiento adecuado de una serie de criterios distribuidos en tres dimensiones:

- *GESTIÓN DEL TÍTULO. Serán objeto de análisis la calidad, gestión y organización del plan de estudios (incluyendo el acceso, los mecanismos de coordinación docente y los sistemas de transferencia y reconocimiento de créditos); la transparencia y visibilidad del título en cuanto a la información que facilita sobre el mismo a los distintos agentes de interés y la eficacia del Sistema Interno de Garantía de Calidad como instrumento para recoger información, analizarla, implementar acciones de mejora y realizar el oportuno seguimiento de las mismas.*
- *RECURSOS. Serán objeto de análisis la adecuación y suficiencia del personal académico y de apoyo, así como los recursos materiales, infraestructuras y*

servicios disponibles para garantizar la consecución de los resultados definidos por el título.

- *RESULTADOS. Se evaluarán aspectos relacionados con los resultados del título y la evolución que éstos han tenido durante el desarrollo del mismo. En este sentido, se analizarán los mecanismos establecidos por la universidad para comprobar la adecuada adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias inicialmente definidas para el título, es decir, el cumplimiento de los resultados de aprendizaje que definen el perfil de egreso. También se analizará la evolución de los diferentes indicadores de resultados académicos, profesionales y personales (ANECA, 2017).*

Aparte de las fases expuestas en que se materializa el proceso general de evaluación de títulos oficiales en el sistema universitario español, es importante destacar que dicho proceso a su vez, en sus diferentes fases, contempla relaciones con otros procesos más directamente ligados a la evaluación institucional de centros, con el fin de lograr una creciente coherencia entre ambos tipos de procesos y, al tiempo, un empleo más eficiente de los esfuerzos realizados por parte de todos los agentes involucrados.

De este modo, la *acreditación institucional* evidencia la estrecha relación que se establece entre esta y los procesos de acreditación de títulos, pues, como se indica, *las universidades cuyos centros hayan obtenido la acreditación institucional podrán, mientras mantenga sus efectos, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento ordinario*²². Y, dicha acreditación institucional, al tiempo, establece dos requisitos principales: a) *haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto (...); b) contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad, orientado a la mejora continua de la formación que se ofrece a los estudiantes, de acuerdo a lo establecido en la legislación vigente en materia de acreditación de títulos*²³ y en los ESG.

²² Tal y como se indica en el Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales. Artículo 27 ter. Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales del Real Decreto 1393/2007.

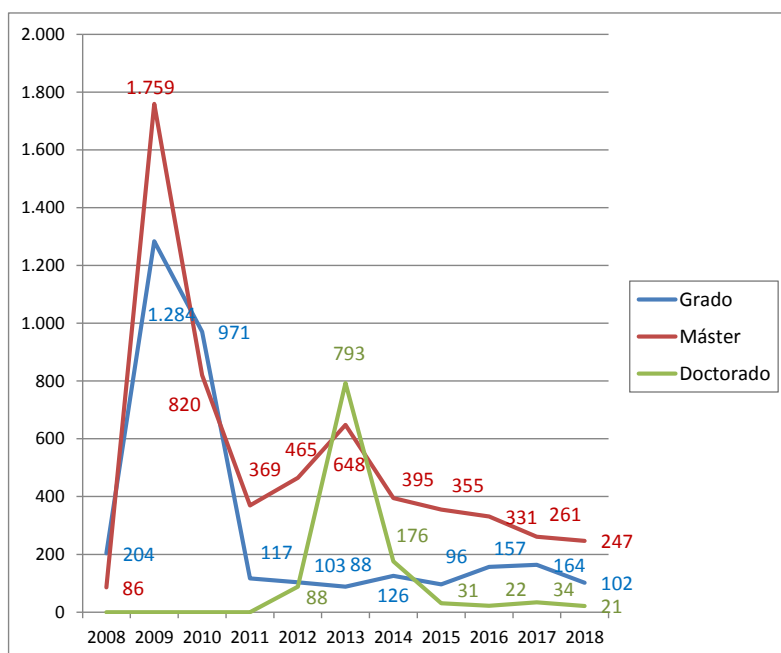
²³ Concretamente se hace referencia al apartado 9 del anexo I del Real Decreto 1393/2007.

Resultados obtenidos.

Es los últimos once años, desde que se dio el pistoletazo de salida a la evaluación de títulos para su posterior **verificación**, han sido evaluadas más de diez mil trescientas propuestas de nuevos títulos. Trabajo que ha servido para reconfigurar un sistema universitario que cuenta en la actualidad con una amplia oferta de nuevos títulos plenamente armonizados con las directrices establecidas en el EEES.

En cuanto a la evolución observada, el número de solicitudes de evaluación de propuestas de nuevos títulos presentadas por las universidades se mantiene en el último periodo en niveles más moderados que en años anteriores; de manera que en 2018, las 370 propuestas evaluadas representan el número más bajo de las anualmente presentadas a lo largo de la última década (ver Figura 1.1.). Vista dicha evolución en su conjunto, esta circunstancia puede entenderse como un síntoma más de la consolidación del vigente sistema de títulos tras varios años de funcionamiento.

Figura 1.1. Evolución del número de títulos evaluados en la fase de verificación, por nivel académico del título.

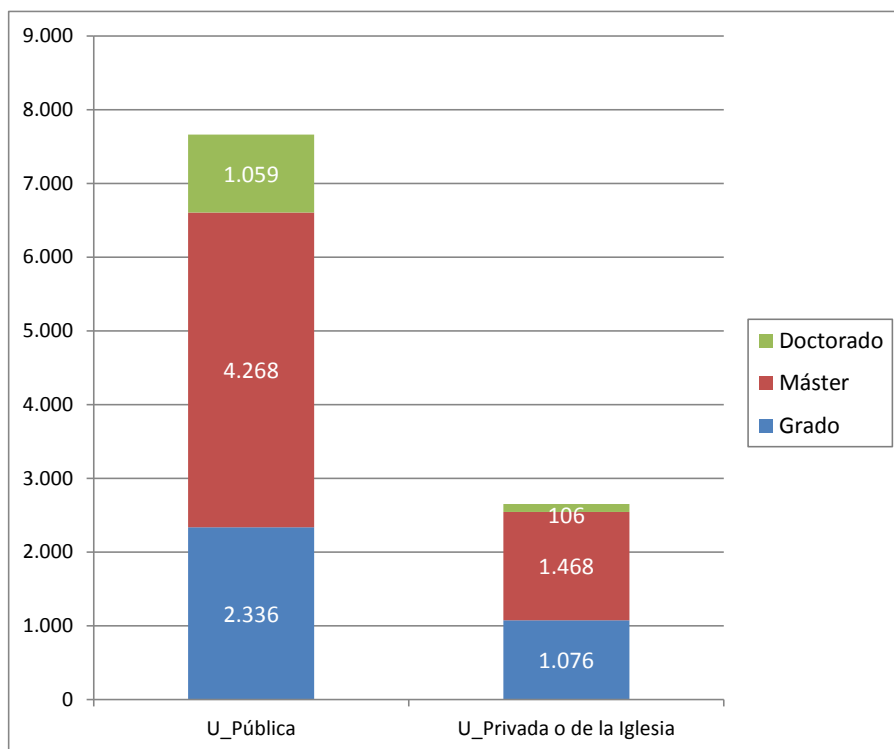


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Por lo que concierne a la distribución por tipo de universidad de las propuestas evaluadas en la fase de verificación, tres de cada cuatro pertenecientes a universidades públicas y las restantes a universidades privadas (ver Figura 1.2.). Más concretamente, las universidades públicas han presentado una oferta que ha doblado en el número de títulos de grado a las privadas, la ha triplicado en el de títulos de máster y la ha decuplicado en el de enseñanzas de doctorado.

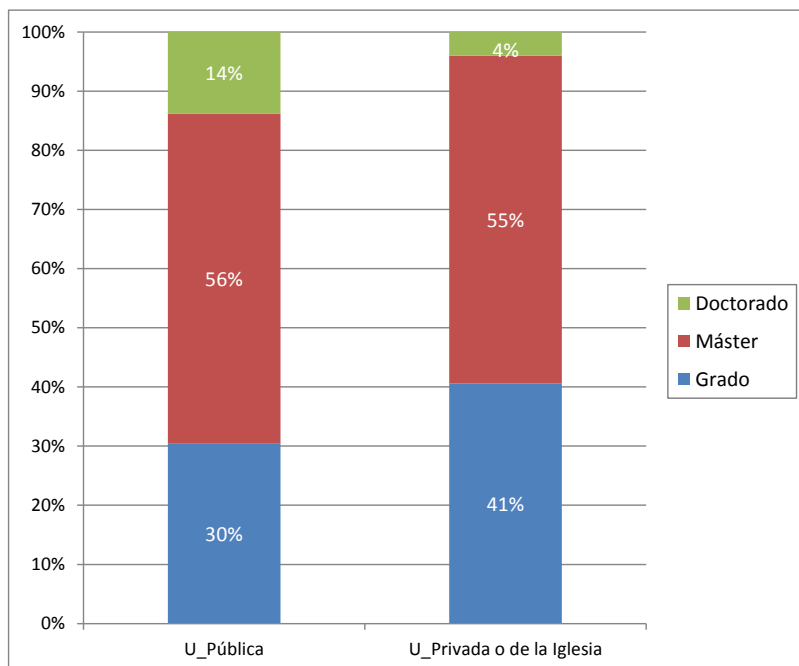
En cuanto a reparto por nivel académico del título, más de la mitad de las propuestas han correspondido a títulos de máster tanto en el conjunto de las universidades públicas como en el de las privadas; porcentaje que desciende al 30% y 41%, respectivamente, en el caso de los títulos de grado, fundamentalmente por el hecho de que en las universidades públicas el porcentaje de enseñanzas de doctorado es más elevado que el que se encuentra en las universidades privadas (ver Figura 1.3.).

Figura 1.2. Número de títulos evaluados en la fase de verificación, por nivel académico del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.3. Distribución porcentual por nivel académico del título del número de títulos evaluados en la fase de verificación, por tipo de universidad.

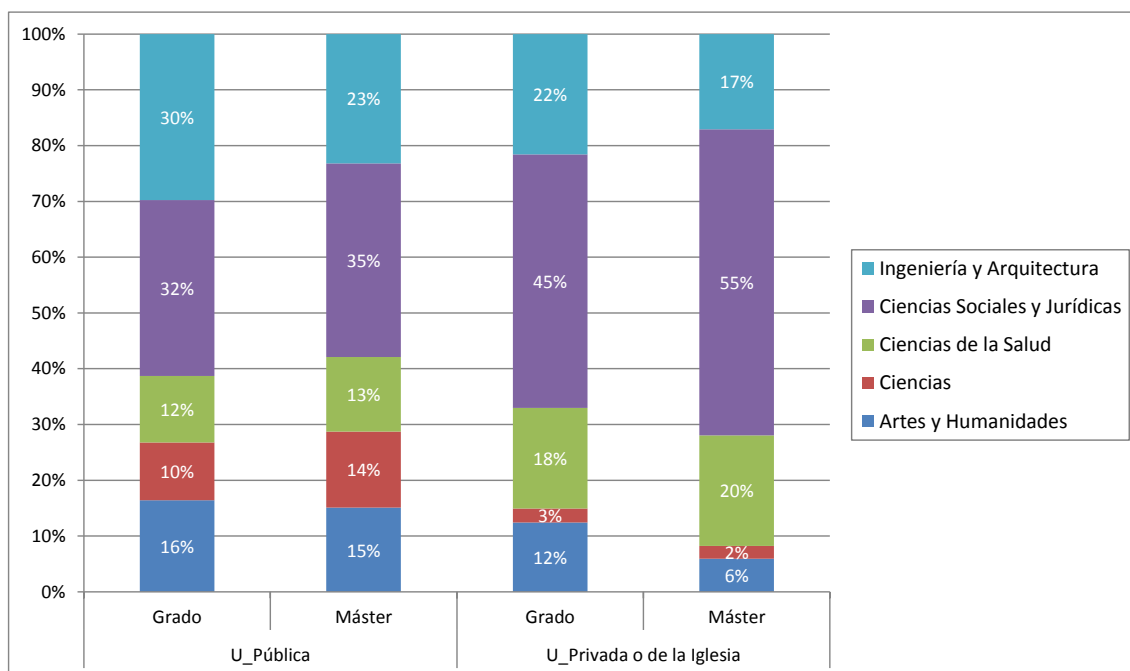


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Aquí, cabe prestar atención más en detalle a la distribución observada en los títulos en el nivel de grado y de máster por rama de conocimiento y tipo de universidad (ver Figura 1.4.). En el caso de las universidades públicas, por un lado, concentran un tercio de su oferta en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; proporción que se va reduciendo de manera escalonada para los títulos de las ramas de Ingeniería y Arquitectura, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias –este último grupo alberga un 10% de los grados y un 14% de los másteres-.

En cambio, en el caso de las universidades privadas, si bien la mayor parte de sus títulos recae también en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, aquí la proporción es sensiblemente más alta que en el caso anterior (45% de los títulos de grado y 55% de los títulos de máster son de dicha rama). Asimismo, la proporción de títulos en Ciencias de la Salud también tiene un mayor peso relativo que en las universidades públicas. En cambio, es destacable el hecho de que los títulos enmarcados en la rama de Ciencias solo alcanzan el 2% de la oferta formativa conjunta de grado y máster.

Figura 1.4. Distribución porcentual por rama de conocimiento del título del número de títulos evaluados en la fase de verificación, por nivel académico del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

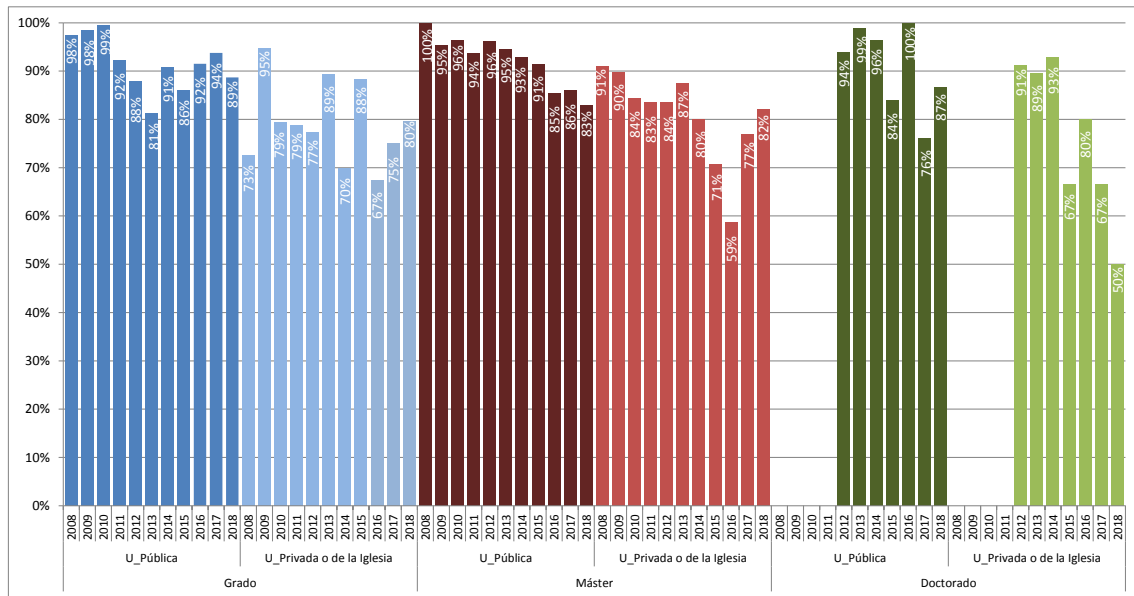
Llegados a este punto es importante resaltar que la obtención de una evaluación favorable implica la superación de unos umbrales mínimos en diferentes facetas importantes del título establecidos en los modelos de evaluación anteriormente mencionados.

En este sentido, los datos de evolución del porcentaje de evaluaciones favorables en el decenio analizado muestran dos tendencias principales. En primer lugar, el porcentaje de evaluaciones favorables, que se mantenía en niveles muy elevados, ha ido descendiendo de forma moderada progresivamente. Y, en segundo lugar, en todo el periodo las propuestas presentadas desde las universidades públicas han obtenido, en conjunto, un porcentaje de evaluaciones favorables más elevado que las universidades privadas (ver Figura 1.5.).

Con todo, como resultado del conjunto de evaluaciones realizadas, han obtenido evaluación favorable para su verificación cerca de nueve mil quinientas propuestas de nuevos títulos; un 77% de dichas propuestas procedentes de universidades públicas, mientras que las restantes de universidades privadas (ver Figura 1.6.). La mayoría de tales propuestas son, en primer lugar, títulos de máster (55%) y, en segundo a títulos de grado (33%), mientras que las enseñanzas de doctorado, muy poco presentes en universidades privadas, ocupan un segmento menor (12%).

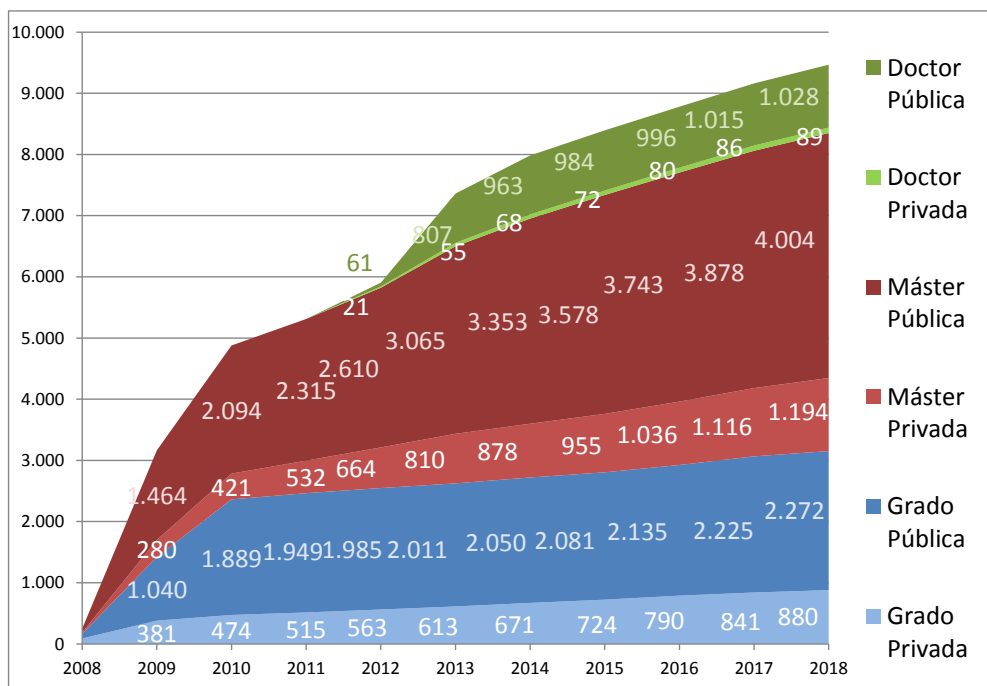
Asimismo, resulta de interés una tendencia a la concentración en determinadas regiones de la oferta de títulos verificada, lo que, en términos generales, guarda relación con el tamaño de sus respectivos sistemas universitarios (ver Figura 1.7.)

Figura 1.5. Evolución del porcentaje de evaluaciones favorables en verificación, por nivel académico del título y tipo de universidad.



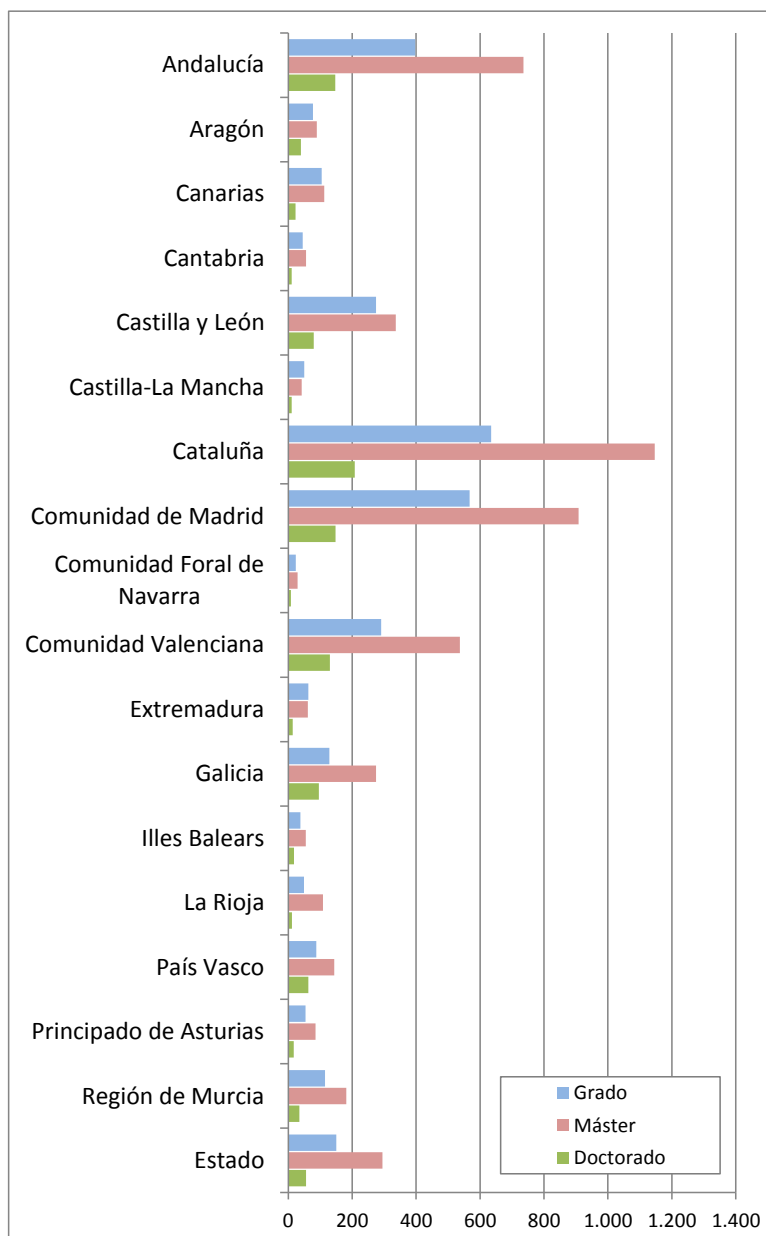
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.6. Evolución del número acumulado de títulos con informe de verificación favorable, por nivel académico del título y por tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.7. Distribución del número de títulos de grado y máster con evaluación de verificación favorable, por administración educativa responsable.



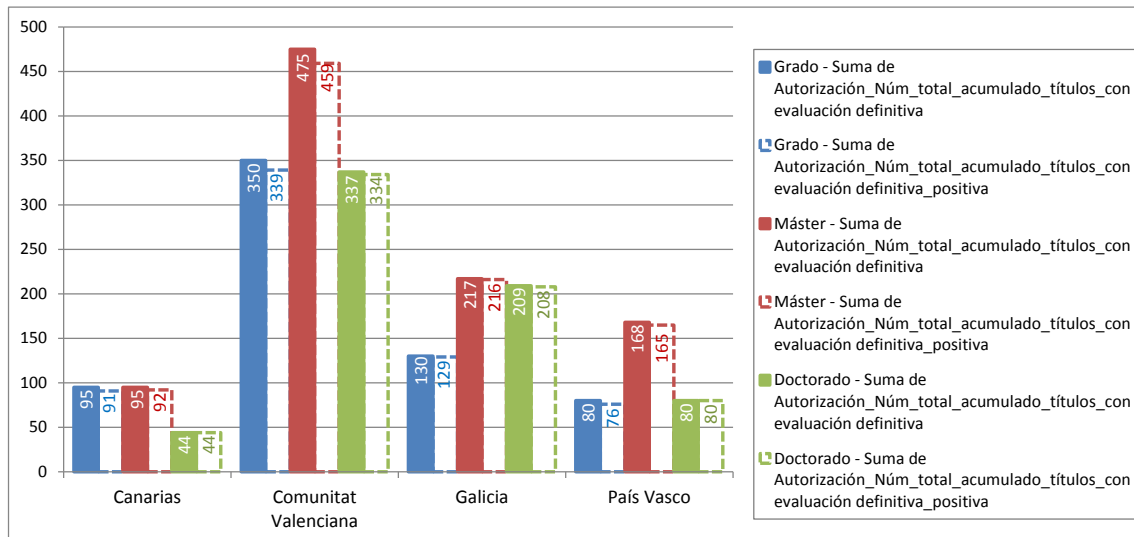
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Por lo que concierne a la **autorización** de títulos, competencia de las comunidades autónomas, en algunos casos, se da previa evaluación de una serie de aspectos adicionales a los vistos en los modelos de evaluación para la verificación. Así, determinadas comunidades autónomas, como Cataluña o País Vasco, han estimado oportuno someter a autorización las propuestas de títulos con anterioridad al proceso de verificación, de modo tal que solo pasan por la fase de verificación aquellos títulos previamente autorizados, lo que, en este sentido, repercute en una

reducción de esfuerzos empleados por universidades y agencias en dicha fase de verificación.

Con todo, las cifras indican que en el periodo de once años analizado la práctica totalidad de las propuestas presentadas a autorización han obtenido una valoración favorable (ver Figura 1.8.), de modo que, en definitiva, parece existir una muy alta correspondencia entre los títulos con evaluación favorable para ambos procesos, verificación y autorización, conducentes a la acreditación y puesta en marcha de los nuevos títulos.

Figura 1.8. Resultados para la autorización de los títulos entre 2008 y 2018, por tipo de título y agencia de evaluación.



Fuente: ACCUEE, ACSUG, AVAP, Madri+d y Unibasq

Superadas las fases de verificación y de autorización, los títulos acreditados pueden inscribirse en el RUCT y ser implantados por parte de las universidades. Si bien la mayoría de éstos son efectivamente implantados e inscritos, no en todos los casos ha sucedido así, bien porque la inscripción requiere cierto tiempo o porque tales títulos interrumpieron el proceso.

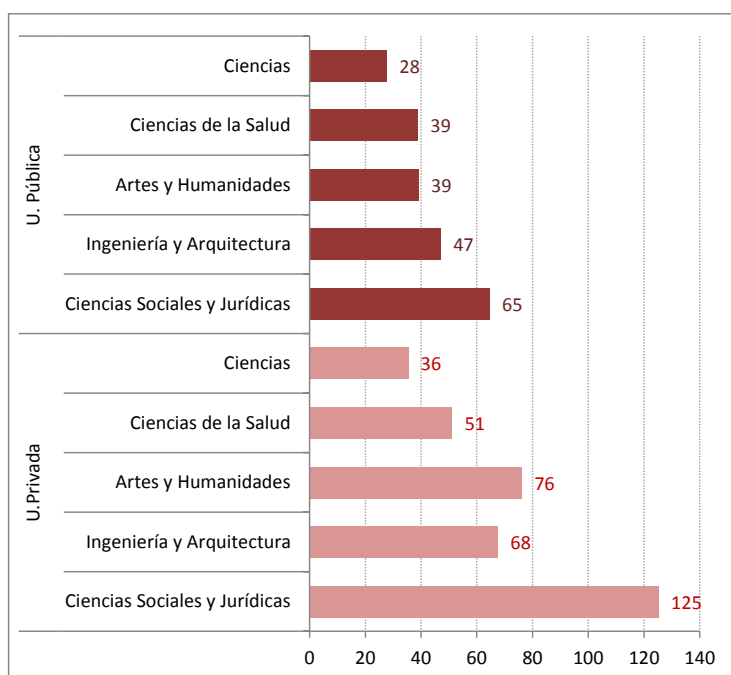
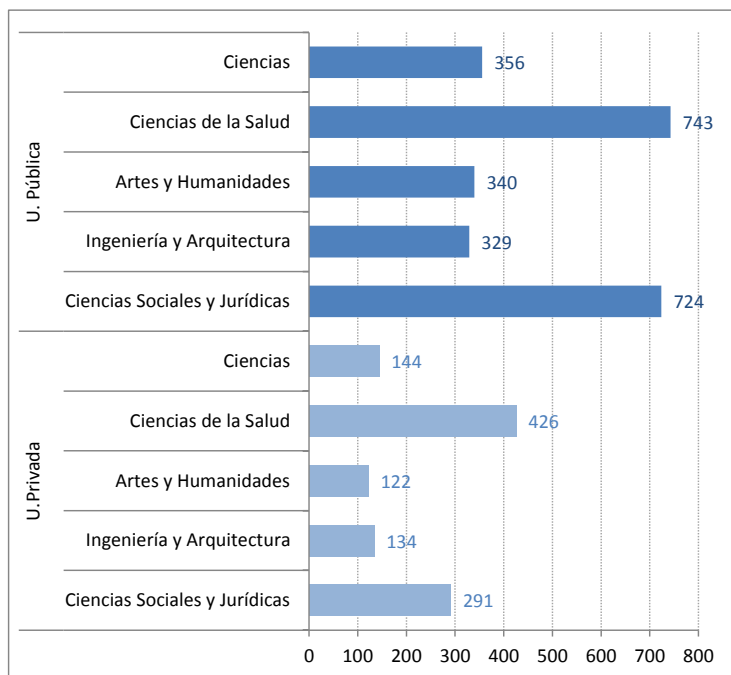
Llegados a este punto, merece la pena detenerse un momento en un factor como es el número de estudiantes matriculados por título. Un elemento este que puede afectar a la calidad de un determinado título al tiempo que al empleo eficiente de los recursos disponibles. Téngase en cuenta en este sentido el importante reto que supone para el sistema universitario español en un contexto de recursos limitados el hacer progresivamente realidad en todas sus facetas la perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante a que se refieren tanto los documentos oficiales del EEES como otros publicados desde ESU o CREUP. No en vano, la mejora en el uso eficiente de los recursos puede redundar también en que sea posible abordar con mayores dotaciones y personal títulos con gran demanda que, por sus circunstancias, encuentran dificultades en varios aspectos para aproximarse efectivamente a dicha perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.

Aquí, tanto en el caso de títulos de grado como en el caso de títulos de máster, las diferencias por tipo de universidad y rama de conocimiento de los estudios son importantes (ver Figuras 1.9 y 1.10.). De este modo, por ejemplo, en los títulos de grado en todas las ramas de conocimiento excepto en Ciencias de la Salud el número de estudiantes matriculados por título es más del doble en el conjunto de las universidades públicas que en las privadas. Sin duda, es precisamente en esta rama, seguida de la de Ciencias Sociales y Jurídicas en la que el número de estudiantes por título, en comparación con las demás, es más elevado, si bien será preciso comparar con cautela estas cifras de acuerdo a la duración de las diferentes enseñanzas²⁴.

Por lo que respecta a los estudios de máster, a diferencia de los anteriores, el desequilibrio entre universidades públicas y privadas no es tan acusado. De hecho, son las segundas las que, en este caso, cuentan con un mayor número de estudiantes por título; especialmente en la rama que cuenta con una cifra más elevada de estudiantes por enseñanza, la de Ciencias Sociales y Jurídicas, donde el volumen de estudiantes por cada máster es prácticamente el doble en la universidad privada que en la pública.

²⁴ La rama de Ciencias de la Salud cuenta con algunos títulos de grado de 300 ECTS, lo que, en términos ordinarios, extiende en un curso más la duración prevista de los estudios, por lo que hay que considerar este dato a la hora de interpretar la cifra del número de estudiantes por título con respecto a otros títulos de grado de menor duración.

Figuras 1.9. y 1.10. Número de estudiantes por cada título de grado y por cada título de máster, por rama de conocimiento y tipo de universidad en el curso 2018-19.



Nota : No se contabilizan aquí Programaciones Conjuntas de estudios Oficiales de Grado y Programaciones Conjuntas de estudios Oficiales de Máster que aparecen en la Estadística Universitaria, sino solo cada uno de los títulos contados de forma individual, formen parte o no de una de dichas programaciones conjuntas.

Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades –MCIU-.

Con respecto a la evolución en las universidades públicas de la distribución porcentual por rama de conocimiento de, por una parte, el número de títulos impartidos y, por otra, el número de estudiantes matriculados, cabe destacar lo siguiente. En primer lugar, es posible observar en determinadas ramas de conocimiento una falta de correspondencia importante, particularmente en el nivel de grado, entre la proporción de títulos con que cuentan y la proporción de estudiantes que albergan. Así, por ejemplo, aunque en Ingeniería y Arquitectura se encuentran el 30% de los títulos de grado, sin embargo en ellos están matriculados solo el 19% de los estudiantes; y, en esta línea, aunque no de manera tan llamativa, en Artes y Humanidades se encuentran el 17% de los títulos de grado, pero solo el 11% de los estudiantes se encuentran matriculados en dichas enseñanzas. Incluso en Ciencias en los niveles de máster y doctorado se aprecian desequilibrios similares (ver Figuras 1.11. a 1.16).

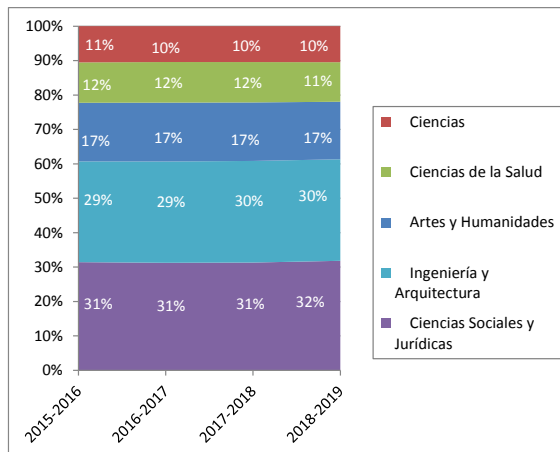
Y, en segundo lugar, pese a lo anterior y a la evolución en la distribución de los estudiantes matriculados (y, frecuentemente, en la demanda de plazas), se aprecia en todos los ciclos una situación de casi inmovilismo en la distribución de la oferta de títulos.

Dicho inmovilismo, como se verá, va acompasado con la evolución en la distribución porcentual del PDI por rama de conocimiento (ver Figuras 3.38 y 3.39); distribución esta última que también se aleja en muchas ocasiones de la evolución en la distribución de estudiantes precisamente por rama (ver Figura 3.18.).

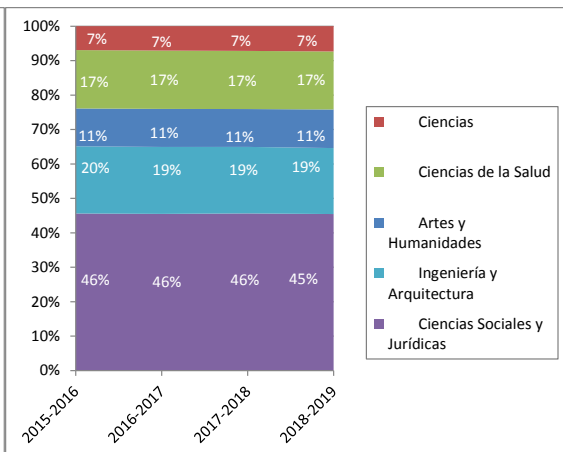
Figuras 1.11., 1.12., 1.13., 1.14., 1.15 y 1.16. Evolución de la distribución porcentual por rama de enseñanza del Número de titulaciones impartidas y del Número de estudiantes matriculados en universidades públicas, por nivel académico.

GRADO

Títulos

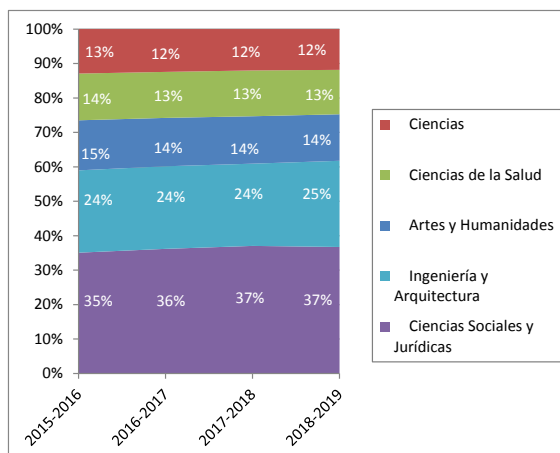


Estudiantes

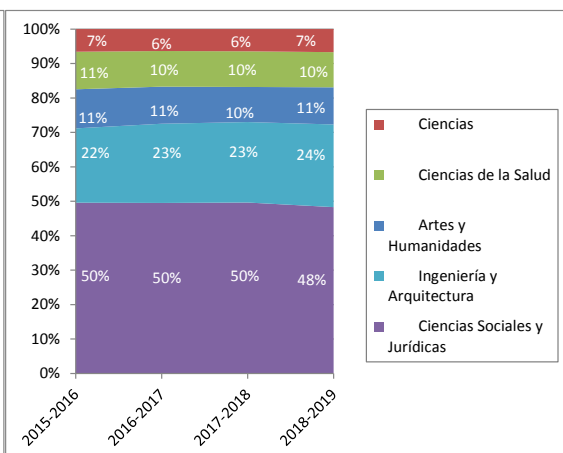


MÁSTER

Títulos

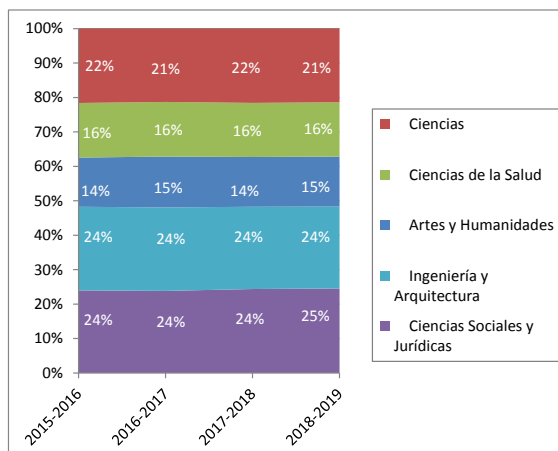


Estudiantes

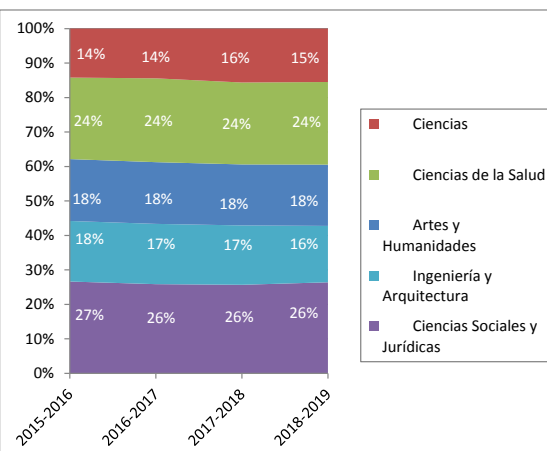


DOCTORADO

Títulos



Estudiantes



Fuente: MCIU (Estadística universitaria).

En relación con lo anterior, es oportuno observar la evolución del ajuste entre oferta de plazas en los nuevos títulos y demanda efectiva por parte de los estudiantes. Dicho ajuste, que puede ser adecuado en una alta proporción de títulos y centros, sin embargo no lo es en otros casos; circunstancia esta que puede incidir directamente en la justificación de las enseñanzas, su planificación, la previsión de recursos humanos y materiales en el sistema universitario para alcanzar los objetivos previstos en cada título, etc.; en definitiva, repercute tanto en el empleo de recursos como en la calidad en las enseñanzas.

Actualmente la estadística pública ofrece datos de los indicadores de ocupación²⁵ para el caso de los títulos de grado por centro de las universidades públicas presenciales (en adelante títulos-centro). Tomando como referencia los datos entre los cursos 2010-11 y 2018-19, se observa que uno de cada siete títulos-centro han acumulado tres o más cursos con una ocupación inferior al 50%. Y fijando la atención en el último quinquenio (cursos 2014-15 a 2018-19), se observa que es un 11% el porcentaje de títulos-centro que han acumulado tres o más cursos con una ocupación inferior al 50% (ver Tabla 1.5.).

En términos generales, más del 95% de los títulos-centro en que se visto tasas prolongadas de baja ocupación a lo largo de al menos tres años permanecen en estado de Alta (es decir, no en proceso de extinción) en el RUCT; proporción muy

²⁵ III.PRE.08 Ocupación de la titulación: Porcentaje de ocupación real de las plazas ofertadas en primer curso en un grado por estudiantes de nuevo ingreso procedentes del proceso de preinscripción. Fuente: SIIU (MICINN).

similar a la de aquellos títulos-centro que no han mostrado esta baja ocupación de manera sostenida.

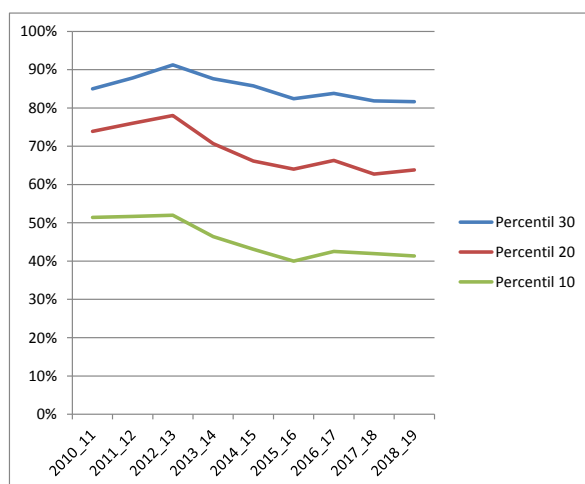
No en vano, desde el curso 2015-16 se aprecia que un 20% de los títulos-centro presentan tasas que muestra que al menos un tercio de sus plazas quedan sin cubrir (ver Figura 1.17.).

Tabla 1.5. Porcentaje de títulos-centro²⁶ de grado de universidades públicas presenciales que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19 y entre los cursos 2014-15 y 2018-19, por estado actual del título en el RUCT.

		Estado actual en RUCT		
		A EXTINGUIR	ALTA	TOTAL
% de títulos-centro de grado que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19				
NO	N	79	2087	2166
	%	82%	86%	86%
SÍ	N	17	337	354
	%	18%	14%	14%
TOTAL	N	96	2424	2520
	%	100%	100%	100%
% de títulos-centro de grado que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2014-15 y 2018-19				
NO	N	65	2130	2195
	%	96%	89%	89%
SÍ	N	3	265	268
	%	4%	11%	11%
TOTAL	N	68	2395	2463
	%	100%	100%	100%

Fuente: MCIU (RUCT y SIIU).

Figura 1.17. Evolución entre los cursos 2010-11 y 2018-19 de la tasa de ocupación de títulos-centro de grado de universidades públicas presenciales del 10% (percentil 10), 20% (percentil 20) y 30% (percentil 30) de los títulos que presentan tasas de ocupación inferiores.

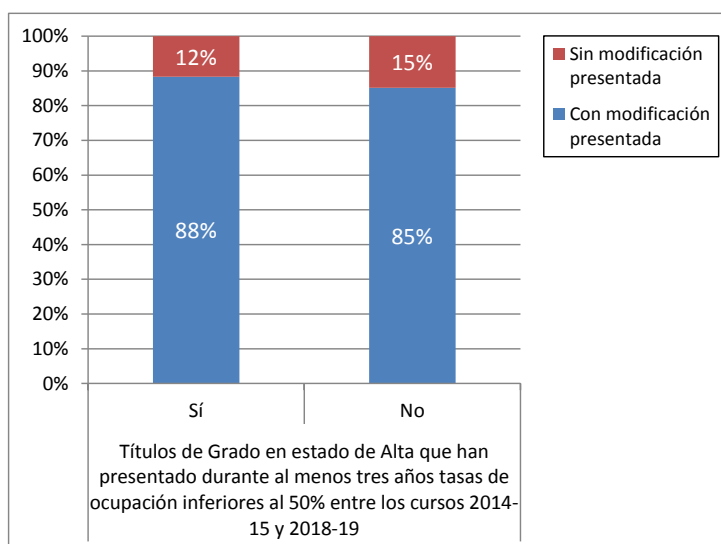


Fuente: MCIU (RUCT y SIIU).

²⁶ Producto de la combinación de títulos por centro.

Considerando lo anterior, se ha observado que en el caso de los títulos de grado en estado de Alta con bajas tasas de ocupación sostenida dentro de los últimos cinco cursos en las universidades públicas presenciales, el porcentaje de títulos-centro que han solicitado modificación de algún tipo es del 88%; dato muy cercano al 85% para el caso de los títulos-centro que no están en ese estado de baja ocupación (ver Figura 1.18.). Abundando en este sentido, y para dar una idea sobre la medida en que los títulos se actualizan, no se aprecian diferencias significativas en el número de modificación presentadas aquí entre títulos-centro con baja ocupación y el resto, pues en ambos casos el número medio de modificación es solo cercano a dos.

Figura 1.18. Porcentaje de títulos-centro que han solicitado alguna modificación, por pertenencia a no a grupo de títulos de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2014-15 y 2018-19



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y MCIU (SIIU).

En cuanto a los resultados de la tasa de ocupación por rama de conocimiento de los títulos, se observan diferencias importantes, de modo que, en cierta consonancia con lo que se expuso con relación a las diferencias entre distribuciones porcentuales por rama de títulos y de estudiantes, son los títulos-centro de las ramas de Ingeniería y Arquitectura y de Artes y Humanidades las que, por diferentes razones, albergan, en términos relativos, un porcentaje más elevado de título-centro con tasas sostenidas de baja ocupación en estado de Alta (ver Tabla 1.6.).

Aun con todo, analizando la relación de las tasas de ocupación de plazas en el periodo antedicho con la evolución de una serie de indicadores de empleo²⁷ para el caso de los egresados del curso 2013-14, en términos generales, dentro de cada una de las ramas de conocimiento, no hay diferencias destacables claras que indiquen una peor situación laboral entre los egresados en títulos con tasas sostenidas de baja ocupación de plazas con respecto a los egresados en títulos que no experimentan esta situación de baja ocupación.

Tabla 1.6. Porcentaje de títulos-centro de grado de universidades públicas presenciales en estado de 'Alta' que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19 y entre los cursos 2014-15 y 2018-19, y Porcentaje de títulos grado de universidades públicas presenciales en estado 'A extinguir' en RUCT, por rama de conocimiento.

Rama de conocimiento	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2014-15 y 2018-19	% títulos grado en estado 'A extinguir' en RUCT ²⁸
Total universidades públicas presenciales	14%	11%	4%
Artes y Humanidades	18%	15%	5%
Ciencias	4%	2%	1%
Ciencias de la Salud	2%	0%	1%
CC. Sociales y Jurídicas	14%	11%	3%
Ingeniería y Arquitectura	21%	17%	8%

Fuente: MCIU (RUCT y SIIU).

²⁷ Indicadores de empleo en MCIU (SIIU): Tasa de afiliación a la S.S.; Porcentaje de autónomos; Porcentaje de indefinidos; Porcentaje de asalariados a tiempo completo; Grupo de cotización_Universitario; Base de cotización media de los asalariados.

²⁸ A fecha de mayo de 2019.

Por otro lado, se observa que el porcentaje de título-centro con tasas sostenidas de baja ocupación en estado de Alta es en los centros adscritos de las universidades públicas el triple que en sus centros propios (ver Tabla 1.7.).

Tabla 1.7. Porcentaje de títulos-centro de grado de universidades públicas presenciales en estado de 'Alta' que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19 y entre los cursos 2014-15 y 2018-19, por tipo de centro.

Tipo de centro	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2014-15 y 2018-19
Total universidades públicas presenciales	14%	11%
Propio	11%	9%
Adscrito	35%	27%

Fuente: MCIU (RUCT y SIIU).

Resulta oportuno indicar que los títulos-centro con baja ocupación sostenida no están presentes de igual manera en el conjunto de las universidades públicas. Así, un grupo de un cuarto de las universidades tienen al menos un 20% de sus títulos-centro (en estado de Alta) con tasas sostenidas de baja ocupación por al menos tres años entre los cursos 2010-11 y 2018-19; porcentaje que, para el caso de tasas sostenidas de baja ocupación entre los cursos 2014-15 y 2018-19, recae en un grupo que conforman un quinto de las universidades.

Por comunidades autónomas, la mayor proporción de títulos-centro de universidades públicas con tasas sostenidas de baja ocupación en estado de Alta entre los cursos analizados se da en Extremadura, Cantabria y Castilla y León ya que, póngase por caso, al menos una quinta parte de tales títulos-centro de dichas Comunidades habían permanecido entre los cursos 2014-15 y 2018-19 tres o más años con tasas que no alcanzaban la mitad de la ocupación de plazas (ver Tabla 1.8.).

Como dato adicional, se aprecia que las seis Comunidades que cuentan con un valor superior al promedio nacional en cuanto al porcentaje de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19, asimismo permanecen en valores inferiores a promedio nacional con relación al porcentaje de títulos de grado actualmente en estado 'A extinguir' en el RUCT.

Tabla 1.8. Porcentaje de títulos-centro de grado de universidades públicas presenciales en estado de 'Alta' que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19 y entre los cursos 2014-15 y 2018-19, y Porcentaje de títulos grado de universidades públicas presenciales en estado 'A extinguir' en RUCT, por Comunidad Autónoma.

Comunidad Autónoma sede de la universidad	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2014-15 y 2018-19	% títulos grado en estado 'A extinguir' en RUCT ²⁹
Total universidades públicas presenciales	14%	11%	4%
C.A. de Andalucía	13%	11%	2%
C.A. de Aragón	16%	13%	2%
C.A. de Canarias	17%	17%	2%
C.A. de Cantabria	31%	21%	3%
C.A. de Castilla-La Mancha	14%	9%	0%
C.A. de Cataluña	7%	4%	14%
C.A. de Extremadura	39%	38%	0%
C.A. de Galicia	14%	12%	4%
C.A. de la Rioja	0%	0%	0%
C.A. de las Illes Balears	10%	8%	0%
C.A. del País Vasco	7%	6%	4%
C. de Castilla y León	25%	20%	1%
C. de Madrid	11%	8%	5%
C. Foral de Navarra	0%	0%	4%
C. Valenciana	19%	14%	1%
Principado de Asturias	9%	2%	4%
Región de Murcia	9%	8%	0%

Fuente: MCIU (RUCT y SIIU).

Aunque las causas de la baja ocupación de plazas son diversas y no siempre de interpretación sencilla o unilineal, sería necesario realizar análisis específicos³⁰ que contribuyan a paliar tasas de baja ocupación sostenidas en el tiempo para, en definitiva, conseguir una eficiencia mayor en los recursos destinados al conjunto de los títulos que redunde en una mayor calidad de todos ellos.

En definitiva, sería importante estudiar con detenimiento los factores que están detrás de diferencias entre regiones e, incluso, universidades para cada uno de los ámbitos de conocimiento, con el fin de mitigar desajustes relevantes que puedan ser perjudiciales para la calidad de las enseñanzas y el empleo racional de los recursos públicos que precisamente puedan reconducirse para fortalecer esta

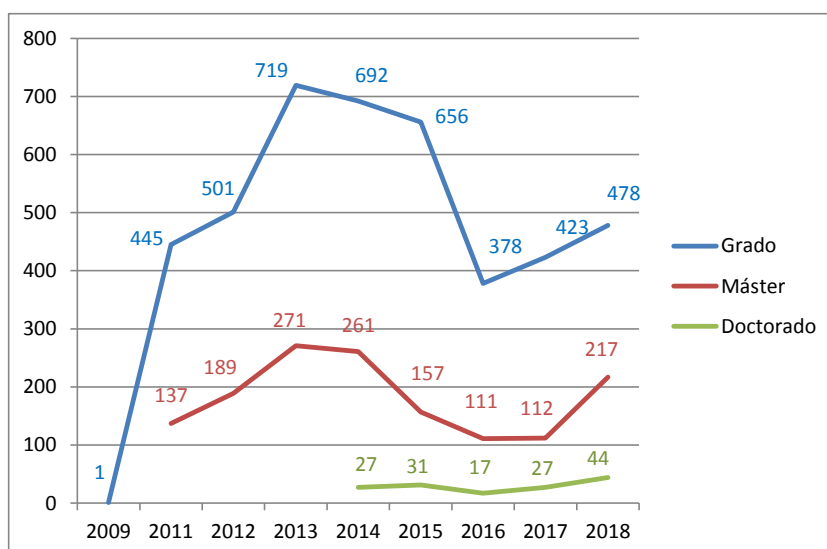
²⁹ A fecha de mayo de 2019.

³⁰ Véase, por ejemplo, ANECA, 2014.

última. Pues, si bien el sistema universitario español cuenta hoy con un importante número de títulos reconocidos a nivel europeo, también será necesario tomar en consideración cómo, en función del equilibrio entre oferta y demanda de plazas, puede ser modulado el abanico de títulos efectivamente puesto a disposición por cada universidad en las diferentes comunidades autónomas, de modo que se mejore continuamente en el uso eficiente de los esfuerzos destinados a la educación universitaria de cara a lograr adoptar crecientemente la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y a obtener los resultados pretendidos.

Capítulo aparte, a la actividad de evaluación para la verificación y la autorización de títulos anteriormente comentada, se suma la evaluación de numerosas **modificaciones** posteriores de títulos en vigor, lo que ha significado un enorme esfuerzo tanto para las universidades como para las agencias de evaluación involucradas, particularmente entre los años 2013 y 2015, con el fin de mantener adecuadamente actualizados cada uno de los títulos implantados (ver Figura 1.19.).

Figura 1.19. Evolución del número de solicitudes de evaluación de modificaciones en títulos oficiales, por nivel académico del título.

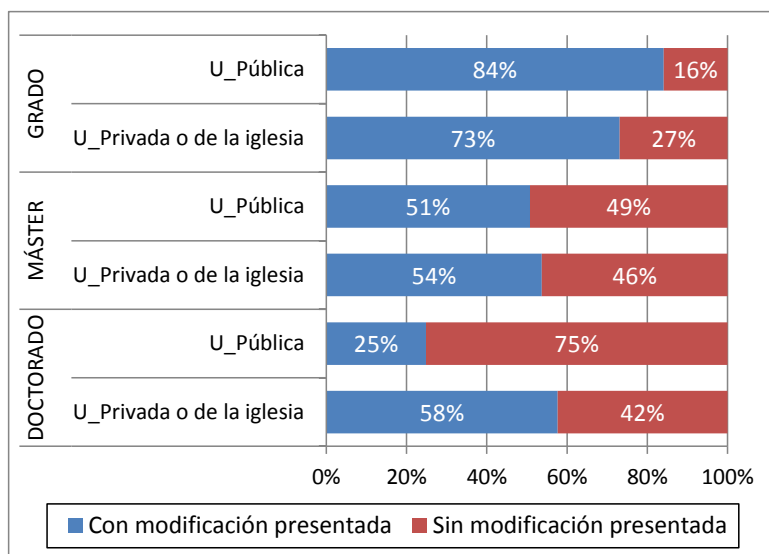


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Con todo, del total de títulos actualmente en estado de 'Alta' en el RUCT han presentado alguna modificación alrededor de cuatro quintas partes de los correspondientes a grado, la mitad de los correspondientes a máster y una cuarta parte de los correspondientes a doctorado.

Si bien, en este sentido, apenas existen diferencias entre universidades públicas y privadas para los títulos de máster; en cambio para el caso de los títulos de grado y, especialmente, de los de doctorado, sí se aprecian situaciones más alejadas entre sí (ver Figura 1.20).

Figura 1.20. Distribución porcentual del número de títulos que han presentado alguna solicitud de evaluación para su modificación, por tipo de universidad y nivel académico del título.



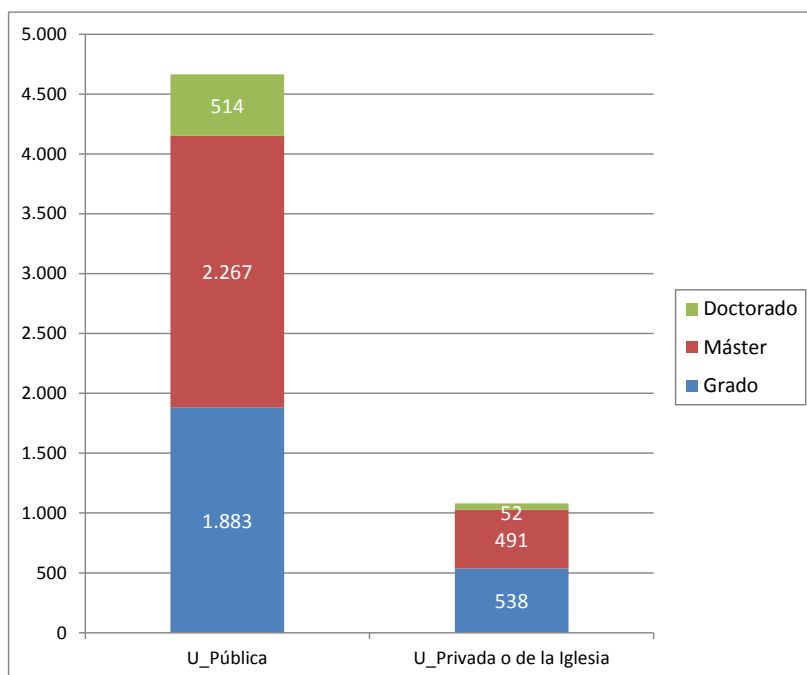
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Una vez cada título ha sido implantado y lleva un tiempo en funcionamiento, entra en juego la fase de evaluación de **seguimiento**³¹ para, con anterioridad a la evaluación para la renovación de la acreditación, revisar el grado de ajuste entre el diseño de un título y la implantación efectiva de este y, en su caso, corregir a tiempo las deficiencias observadas. Tal revisión constituye una garantía adicional para que las enseñanzas mejoren en puntos tan importantes como la atención a los agentes de interés, el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, los resultados del título, etc.

Actualmente han pasado por un proceso de seguimiento cerca de seis mil títulos, fundamentalmente de grado y máster (ver Figura 1.21.); cuatro de cada cinco encuadrados en universidades públicas, mientras que los restantes pertenecen a universidades privadas.

³¹ Conforme al ordenamiento vigente y al marco operativo establecido por REACU.

Figura 1.21. Número de títulos evaluados en la fase de seguimiento, por nivel académico del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Resulta importante ver en este punto la cobertura de títulos con seguimiento con respecto a los que actualmente figuran en el RUCT como publicados en BOE tras su verificación. Así, mientras que en los títulos de grado cuatro de cada cinco cuentan con algún informe de evaluación correspondiente a su seguimiento, dicha cobertura no llega a tres de cada cinco en los títulos de máster y tan solo roza la mitad en las enseñanzas de doctorado, probablemente debido a su más reciente implantación en algunos de los casos (ver Figura 1.22.).

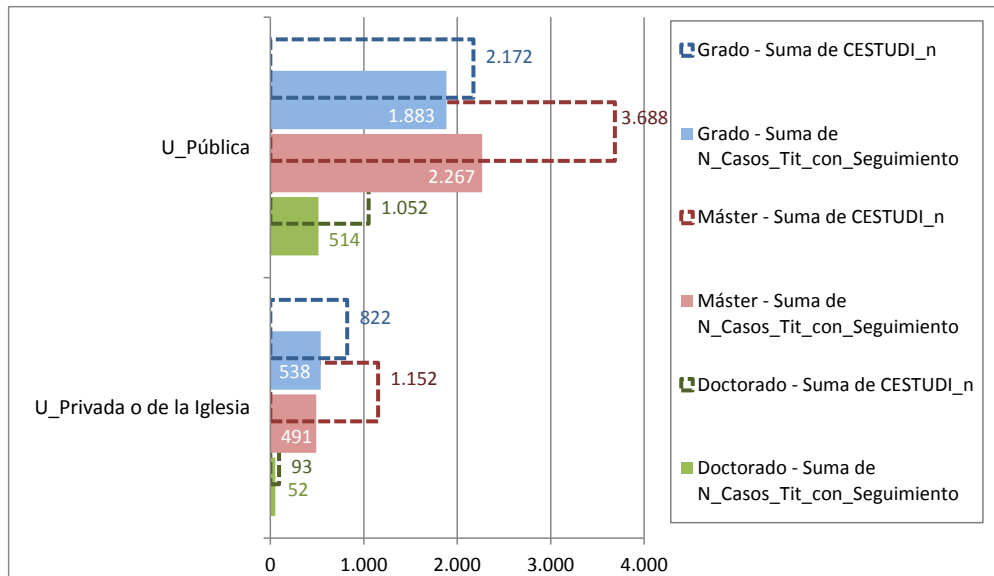
Como en anteriores informes, es importante resaltar que en este proceso cada agencia ha seguido criterios propios en las evaluaciones que afectan, entre otras cuestiones, al número y la frecuencia de las evaluaciones³², al alcance en las

³² Como se expusiese ya en el informe anterior, en algunos ámbitos se ha procedido a más de una revisión de ciertos títulos (por ejemplo, en DEVA-AAC o AQU, entre otras); lo que no necesariamente implica que la proporción de títulos que han pasado por seguimiento sobre el total de los títulos implantados sea aquí alta. Poniendo por caso Catalunya, el número de títulos presentados a seguimiento por parte de las universidades es superior al número de títulos que efectivamente pasan a ser evaluados en dicha fase. De entre todos los títulos recibidos, anualmente, AQU Catalunya selecciona una muestra de los que pasan a ser evaluados. Se da prioridad a los informes de aquellas titulaciones que las mismas universidades identifican que requieren una atención especial, de aquellas que contienen propuestas de modificación sustancial y de aquellas que se considere adecuado según el análisis de los indicadores relativos al desarrollo del programa formativo.

Por otro lado, mientras determinadas agencias están emitiendo informes de seguimiento con carácter anual, otras lo hacen con carácter bienal y otras a una selección de títulos.

dimensiones a evaluar (que, en ocasiones, más allá de la verificación, también se fija en aspectos más ligados a la autorización), etc. De ahí que la cobertura del seguimiento de los títulos implantados sea desigual entre diferentes regiones (ver Figura 1.23.).

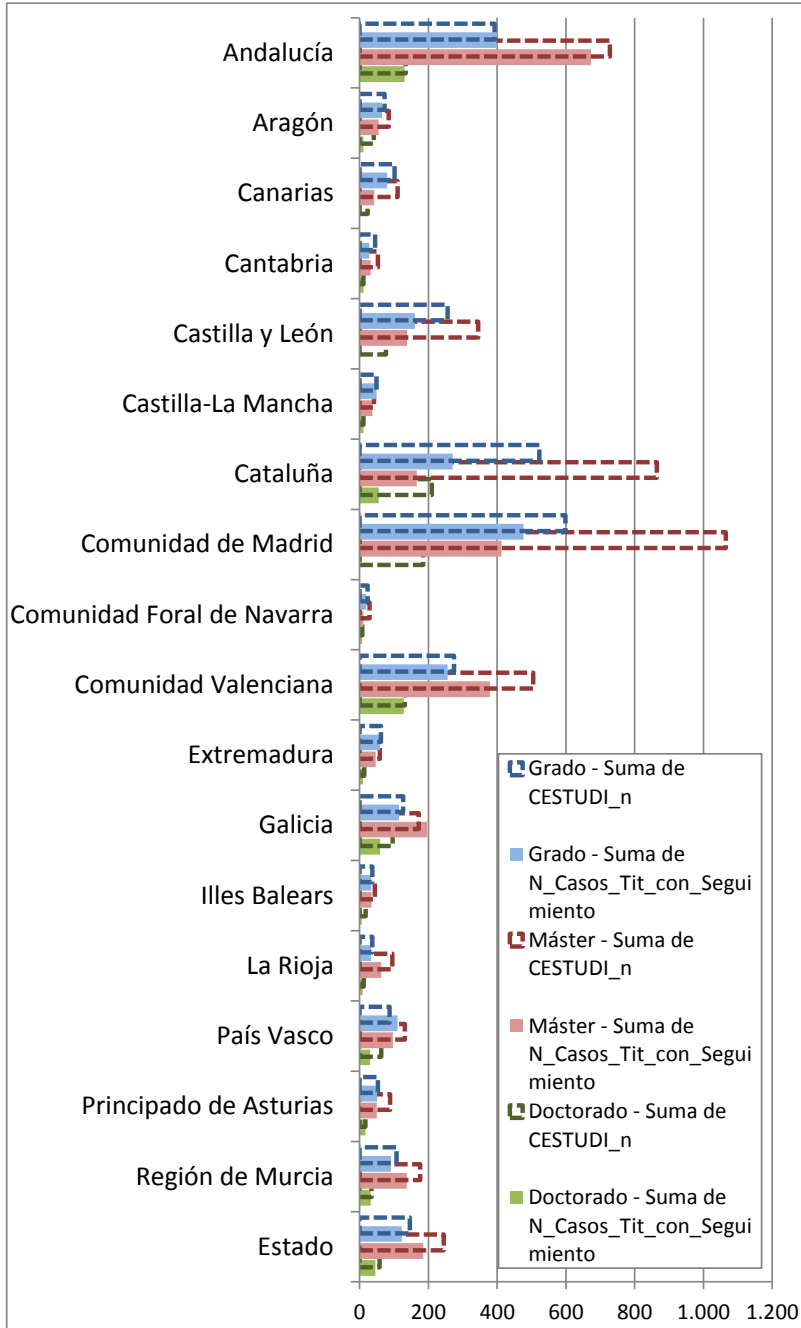
Figura 1.22. Distribución del número de títulos en BOE tras su verificación y títulos que han pasado por evaluación de seguimiento, por nivel académico del título y tipo de universidad.



Nota: Número de títulos inscritos en BOE tras su verificación (CESTUDI_n).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.23. Distribución del número de títulos inscritos en BOE tras su verificación y de títulos que han pasado por evaluación de seguimiento, por nivel académico del título y administración educativa responsable.



Nota: Número de títulos inscritos en BOE tras su verificación (CESTUDI_n).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

El ciclo del proceso general de aseguramiento de la calidad de los títulos universitarios oficiales termina con una evaluación previa a la **renovación de su acreditación**, la cual se lleva a cabo cíclicamente mientras el título permanece activo.

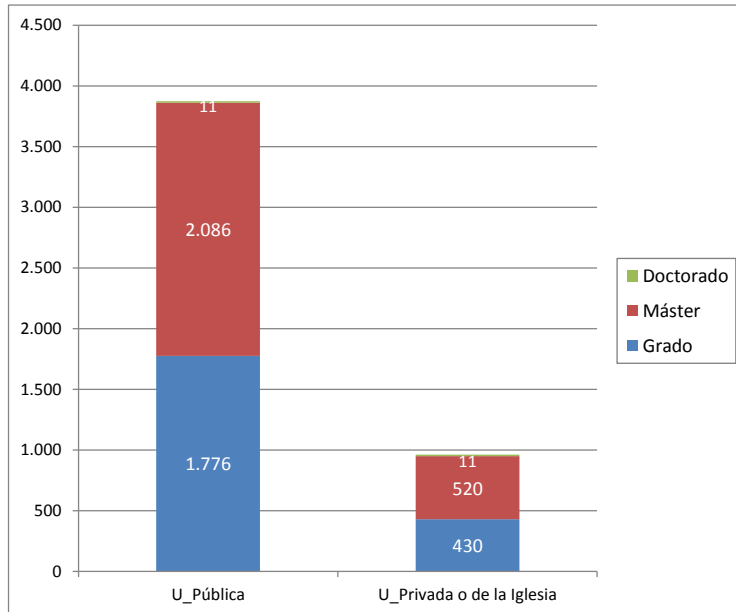
En los años de funcionamiento de este procedimiento de evaluación ex post previo a la renovación de la acreditación, las agencias de calidad involucradas han evaluado cerca de cinco mil títulos (ver Figuras 1.24. y 1.27.). En conjunto, algo más de la mitad de las evaluaciones han correspondido a títulos de máster y un 46% a títulos de grado; en este caso, la evaluación de las enseñanzas de doctorado prácticamente no ha dado comienzo, pues está en una fase muy incipiente.

En el periodo analizado han superado la evaluación conducente a la renovación de la acreditación la práctica totalidad de los títulos que debían someterse a este proceso, particularmente en instituciones públicas (ver Figura 1.25.). Este alto porcentaje se debe, por una parte, al trabajo previamente realizado en fases anteriores por universidades y agencias de calidad; y, por otra, a que varias universidades han optado por un proceso de extinción de una serie de títulos antes de llegar a presentarlos al proceso en que debieran ser evaluados para la renovación de su acreditación.

Los 2.171 títulos de grado y los 2.580 de máster que, hasta final de 2018, han obtenido evaluación favorable para la renovación de su acreditación representan el 74% y el 72%, respectivamente, de los títulos impartidos en el curso 2018-19 (ver Figura 1.26.).

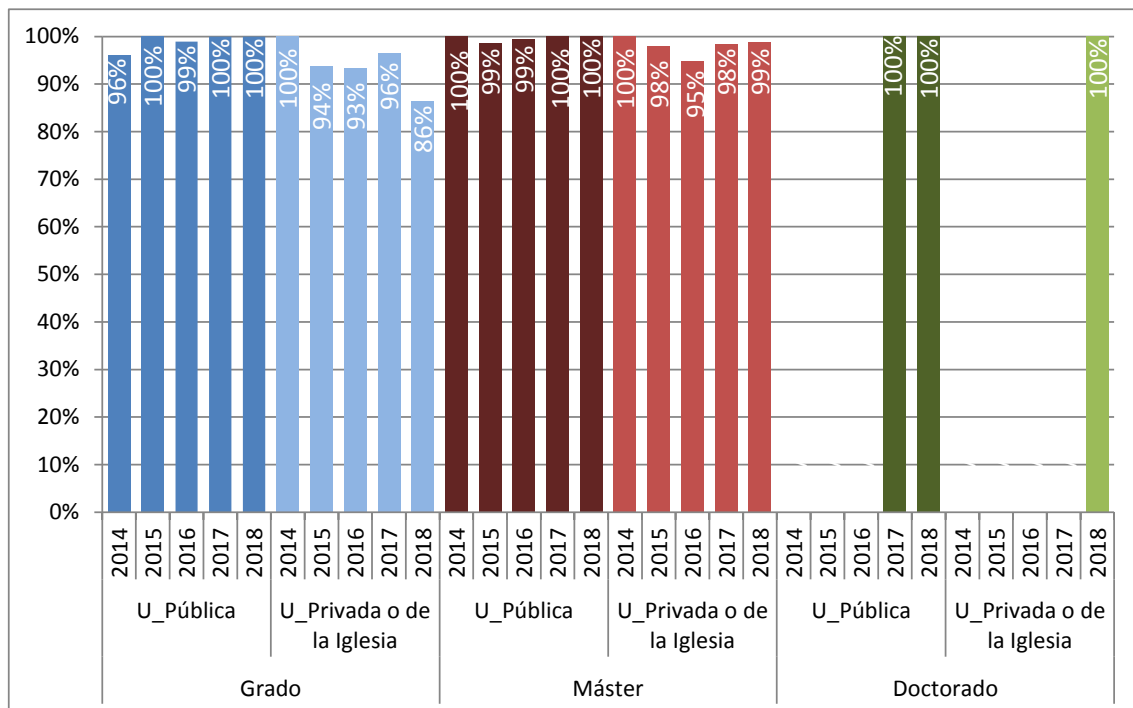
De acuerdo al calendario que afecta al conjunto de títulos actualmente en funcionamiento, previsiblemente la tendencia apunta a que el número de evaluaciones en esta fase continuará creciendo de manera importante, no solo por los títulos que se presentan por primera vez a renovación de acreditación, sino también por los títulos de máster que ya obtuvieron renovación de la acreditación y, tras cuatro años, deben ser evaluados para obtener una segunda renovación (ver Figura 1.27).

Figura 1.24. Distribución del número de títulos evaluados en el proceso para la renovación de la acreditación, por nivel académico del título y tipo de universidad.



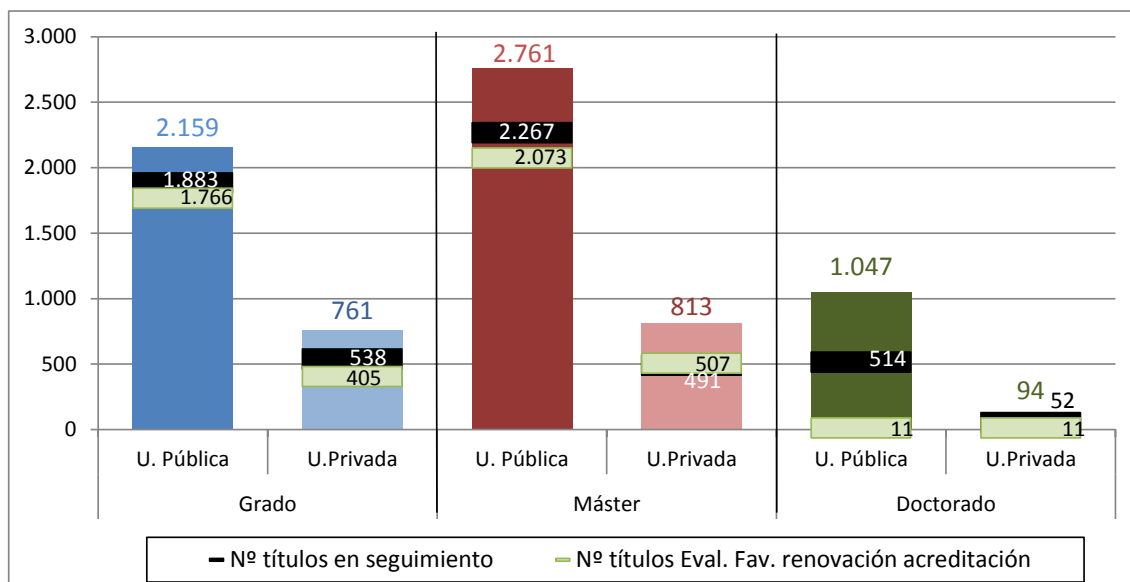
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.25. Porcentaje de evaluaciones favorables en renovación de la acreditación, por nivel académico del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.26. Número de títulos impartidos en el curso 2018-19*, número de títulos que han pasado por seguimiento y número de títulos que han obtenido evaluación favorable en la renovación de la acreditación hasta dic-2018, por nivel académico del título y tipo de universidad.**



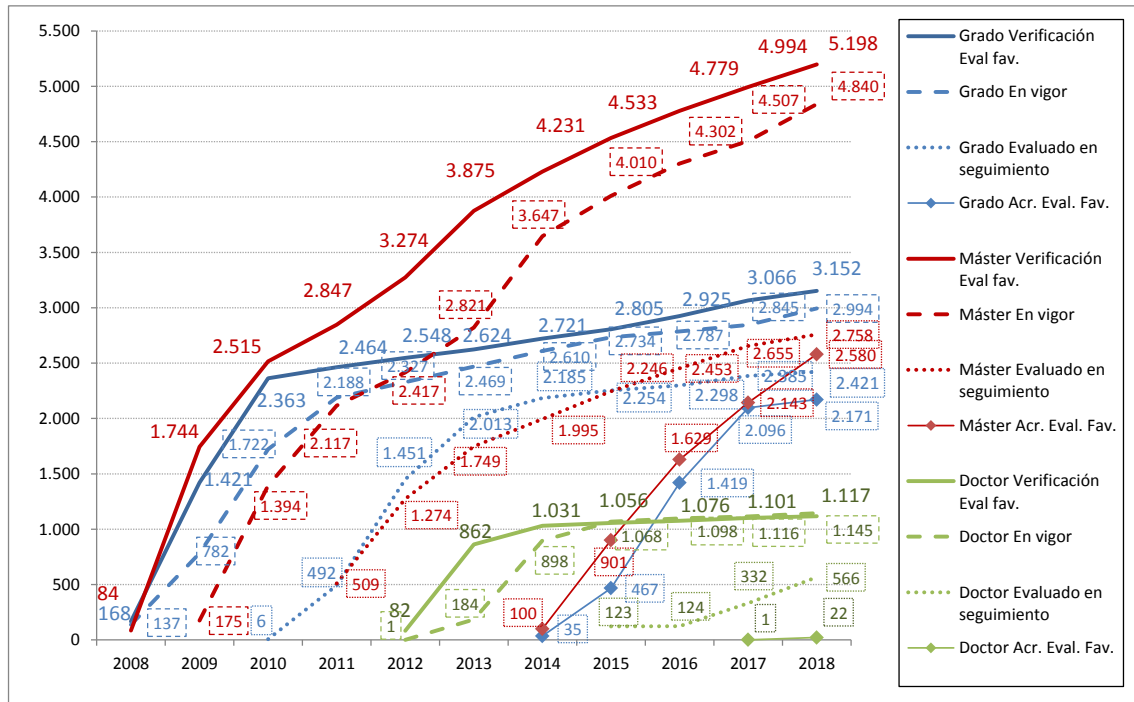
Nota 1: En el caso de los títulos de las universidades de Catalunya y País Vasco, se han presentado a seguimiento por parte de estas un número de títulos mayor del que efectivamente se ha evaluado en esta fase por la agencia correspondiente. De entre todos los títulos recibidos, AQU Catalunya y Unibasq, respectivamente, seleccionan, anualmente, una muestra de los que pasan a ser evaluados. Se da prioridad a los informes de aquellas titulaciones que las mismas universidades identifican que requieren una atención especial, de aquéllas que contienen propuestas de modificación sustancial y de aquéllas que se considere adecuado según el análisis de los indicadores relativos al desarrollo del programa formativo.

Nota 2: Dentro del conjunto de títulos que han pasado por seguimiento y de títulos que han obtenido evaluación favorable en la renovación de la acreditación hasta diciembre del año de referencia, pueden contarse algunos que ya no aparecen como impartidos en el último curso enunciado por haber sido extinguidos.

Nota 3: No se contabilizan aquí Programaciones Conjuntas de estudios Oficiales de Grado y Programaciones Conjuntas de estudios Oficiales de Máster que aparecen en la Estadística Universitaria, sino solo cada uno de los títulos contados de forma individual, formen parte o no de una de dichas programaciones conjuntas.

Fuente: MCIU (*) y Agencias pertenecientes a REACU (**).

Figura 1.27. Evolución del número acumulado de títulos con evaluación favorable en verificación y en renovación de la acreditación, del número acumulado inscritos en BOE tras su verificación y del número acumulado de títulos que han pasado evaluación de seguimiento, por nivel académico del título.

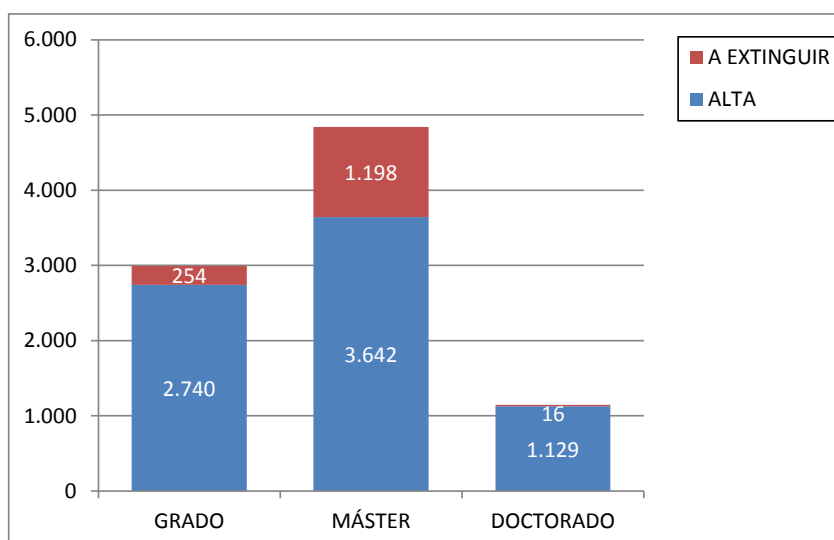


Nota: En 'Títulos en vigor' se contabilizan títulos del RUCT inscritos en BOE tras su verificación, incluidos aquellos que son títulos conjuntos internacionales no evaluados por una agencia de evaluación del Sistema Universitario Español. Dentro de éstos, en el caso de los títulos Erasmus Mundus se habrá de tener en consideración lo indicado en la Disposición adicional duodécima sobre la 'Verificación de titulaciones conjuntas internacionales Erasmus Mundus' del texto consolidado del RD 1393/2007 así como la nota publicada por el MCIU sobre la renovación de la acreditación de las titulaciones conjuntas Erasmus Mundus.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y MCIU (RUCT).

A todo lo anterior se suma, por una parte, la entrada en funcionamiento del nuevo procedimiento de acreditación institucional, el cual facilitará indirectamente una vía alternativa para la acreditación de las enseñanzas. Y por otra parte el hecho de que, dentro del conjunto de títulos que figuran en el RUCT como publicados en BOE tras su verificación, un número apreciable de estos no figuran en estado de 'Alta, sino en estado de 'A extinguir'; así, lejos de lo que ocurre para los estudios de grado o las enseñanzas de doctorado, esta circunstancia es especialmente notable en el caso de los títulos de máster, ya que a fecha de hoy por cada tres títulos en 'Alta' existe uno en estado 'A extinguir' (ver Figura 1.28.).

Figura 1.28. Número de títulos inscritos en BOE tras su verificación, por situación en RUCT y nivel académico del título.



Fuente: MCIU (RUCT).

Finalmente, como conclusión, vista la importancia de asegurar la calidad de las enseñanzas, será necesario hacer cada vez más evidente para los estudiantes y sociedad la repercusión de los procesos de evaluación de la calidad en la mejora de los resultados de las enseñanzas (por ejemplo, resultados de aprendizaje y de empleabilidad entre otros) de cara, muy especialmente, a atender a los objetivos dados a la educación superior en el marco del EEES y remarcados en los propios ESG.

1.2. SELLOS INTERNACIONALES DE CALIDAD DE LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS.

La incidencia de la internacionalización en la educación universitaria se presenta desde hace años como un asunto de creciente importancia dentro y fuera de Europa (de Wit H., 2018). Así, la evolución de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación debieran ir acompañando a los sistemas universitarios en la superación de nuevos retos que se presentan en este escenario.

En este sentido, iniciativas como el programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC) abren la puerta a la obtención de un reconocimiento internacional adicional a un conjunto de títulos oficiales de diferentes ámbitos. Así, actualmente títulos de Ingeniería, de Informática y de Química pueden obtener, respectivamente, los sellos EUR-ACE®, Euro-Inf y Chemistry Quality Eurabel® (ver Tabla 1.9.).

Para evidenciar la implicación directa de agentes de relevancia en el ámbito profesional y, al mismo tiempo, de instituciones con solvencia contrastada en la puesta en marcha de procesos de evaluación de títulos de educación superior, en estos procesos de evaluación para la concesión de los sellos EUR-ACE®, EURO-INF y Chemistry Quality Eurabel®, ANECA colabora para la concesión del primero con el Instituto de la Ingeniería de España (IIE); para la concesión del segundo con el Consejo general de Colegios de Ingeniería en Informática (CCII) y el Consejo General de Colegios Oficiales de Ingeniería Técnica en Informática (CONCITI); y para la concesión del tercero con la Real Sociedad Española de Química (RSEQ).

Dichos sellos, significan un reconocimiento de la calidad de una determinada enseñanza por parte de sectores científico-técnicos y profesionales en el ámbito europeo y, por tanto, ofrecen un respaldo a la puesta en valor a nivel internacional de los egresados de los títulos a los que se otorgan tales sellos.

Tabla 1.9. Sellos Internacionales de Calidad evaluados por agencias de calidad en España.

<p>EUR-ACE®</p>	<p>Es un certificado concedido por una agencia autorizada por la European Network for the Accreditation of Engineering Education (ENAE) a una universidad respecto a un título de ingeniería de grado o máster. El sello EUR-ACE® se gestiona desde la ENAE de manera descentralizada a través de agencias nacionales. Este sello se creó en el año 2000 con el apoyo inicial de la Comisión Europea y desde 2006 se gestiona desde la ENAE de manera descentralizada a través de agencias nacionales. ENAE es el organismo europeo responsable que otorga la capacidad de expedir el sello EUR-ACE® a agencias u otras entidades capaces de garantizar que la calidad de los programas de ingeniería que obtengan el sello se corresponda con los criterios europeos genéricos establecidos y que sus egresados adquieran las competencias definidas.</p> <p>Ya existen agencias autorizadas en varios países de Europa (como es el caso de Alemania, Italia, Francia, Reino Unido, Rusia e Irlanda) y ya se han expedido centenares de sellos EUR-ACE® a programas de ingeniería de estos países. Sin embargo, en España no existía hasta julio de 2014 una agencia habilitada por ENAE para expedir el sello.</p> <p>El sello EUR-ACE® está también promovido y apoyado por la European Society for Engineering Education (SEFI) y la European Federation of National Engineering Associations (FEANI), asociaciones miembro de ENAE.</p>
<p>Euro-Inf</p>	<p>Es un certificado concedido a una universidad respecto a un título de informática de grado o máster. Desde 2009 la European Quality Assurance Network for Informatics Education (EQANIE) es la asociación europea que regula la expedición de sello EURO-INF. Este sello se creó en el año 2006 con el apoyo inicial de la Comisión Europea. Desde 2009 la European Quality Assurance Network for Informatics Education (EQANIE) es la asociación europea que regula la expedición de sello EURO-INF, bien directamente, bien a través de agencias u otras entidades que estén en disposición de garantizar que la calidad de los programas en informática se corresponde con los criterios europeos genéricos establecidos y que sus egresados adquieren las competencias definidas para este sello. Aunque existen en la actualidad varias instituciones europeas que gestionan la expedición del sello EURO-INF (la agencia ASIIN en Alemania o la British Computer Society, BCS, en el Reino Unido), no existía una agencia autorizada en España, lo que limitaba su desarrollo en nuestro país.</p>
<p>Chemistry Quality Eurabel®</p>	<p>Es un certificado concedido por una agencia autorizada por la European Chemistry Thematic Network Association (ECTN) a una universidad respecto a un título de Química de grado o máster evaluado según una serie de estándares definidos de acuerdo con los principios de calidad, relevancia, transparencia, reconocimiento y movilidad contemplados en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, la Real Sociedad Española de Química, como institución más representativa del país de la profesión de químico, y ANECA, como actor principal en el proceso de la acreditación de títulos en España, llevan a cabo una colaboración conjunta que promueve la calidad y el reconocimiento internacional de títulos de grado y máster españoles en el ámbito de la Química.</p>

Resultados obtenidos.

Desde el 2014, año en que se puso en funcionamiento en ANECA el programa conducente a la concesión de Sellos Internacionales de Calidad, han sido recibidas para su evaluación 229 propuestas; prácticamente las dos terceras partes de las cuales dirigidas a la mención EUR-ACE® para títulos de grado.

En 2018, tras un bienio con un número moderado de solicitudes, dicho número ha repuntado visiblemente. Así, este último año ha acumulado un tercio de todas las solicitudes de sellos internacionales desde que el programa se puso en funcionamiento hace cinco años; fundamentalmente por el sello EUR-ACE para títulos tanto de grado como de máster, y por el sello Euro-Inf para títulos de grado.

Cabe destacar como novedad la presentación de solicitudes al sello Chemistry Quality Eurabel®. Si bien en este caso dicho sello está dando sus primeros pasos en España con solo dos solicitudes³³, se espera que este número crezca a partir de 2019.

En cuanto a las solicitudes efectivamente evaluadas, al término de 2018 cuentan con informe de evaluación para el sello EUR-ACE® un total de 121 títulos de grado y 29 de máster (ver Figura 1.29.). En conjunto, ocho de cada diez de estos títulos evaluados pertenecen a universidades públicas.

Con respecto a los resultados obtenidos en el proceso, en el caso de los títulos de grado, solo un 10% de los pertenecientes a universidades pública y un 25% de los pertenecientes a universidades privadas o de la Iglesia han obtenido una evaluación desfavorable (ver Figura 1.30.). Y, en el caso de los títulos de máster, el porcentaje de evaluaciones desfavorables se acerca aún más entre universidades privadas y públicas.

Ahora bien, pese a este éxito generalizado en la obtención de sellos, cabe apuntar que un porcentaje muy importante de la concesión de sellos, especialmente en el caso de los títulos de universidades públicas, se ha hecho sujeto a determinadas prescripciones.

En lo que concierne a las evaluaciones en el marco del sello EURO-INF, cuya situación no ha cambiado desde 2016, el número de propuestas evaluadas, todas de universidades públicas, ha ascendido a 17³⁴ (ver Figura 1.29.).

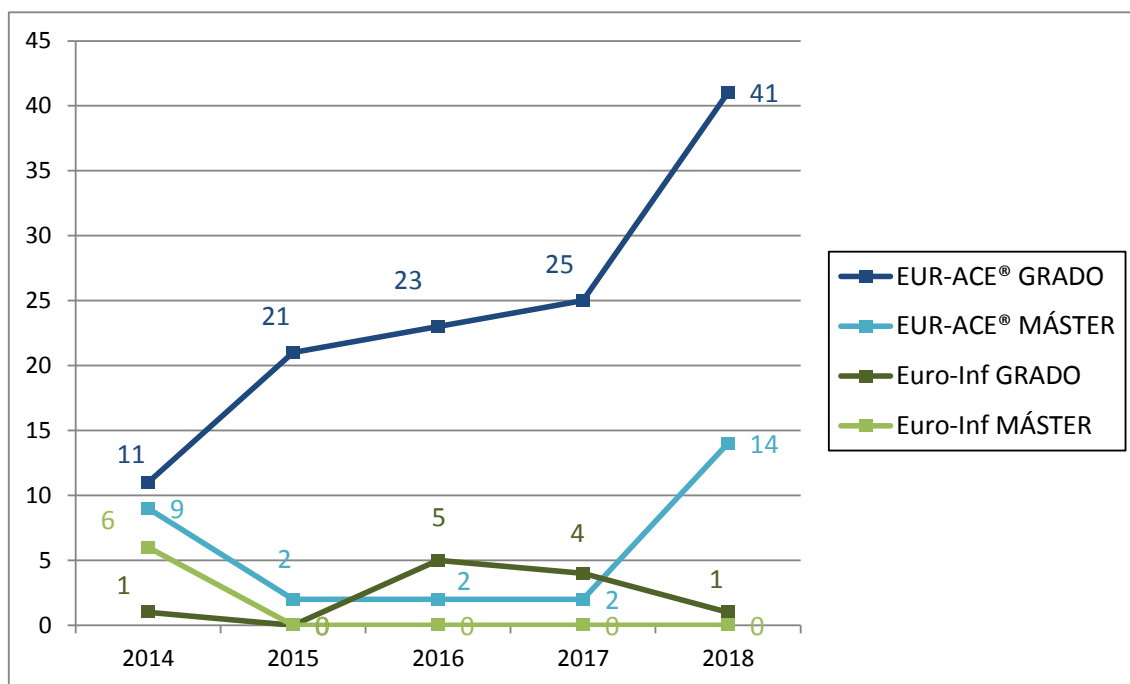
³³ Iniciadas 2 evaluaciones en el 2018 y prevista su finalización en el primer semestre del 2019.

³⁴ Al término del año 2018 estaban en proceso 17 evaluaciones de Euro-Inf (convocatoria 2018, cuya finalización está prevista en el primer semestre del año 2019).

Y en lo tocante a los resultados de evaluación, si bien todos los títulos han obtenido un informe favorable, es importante mencionar que en buena parte de las evaluaciones, especialmente en el caso del nivel de máster, el mantenimiento del sello está condicionado al cumplimiento de una serie de prescripciones a corto plazo (ver Figura 1.31.).

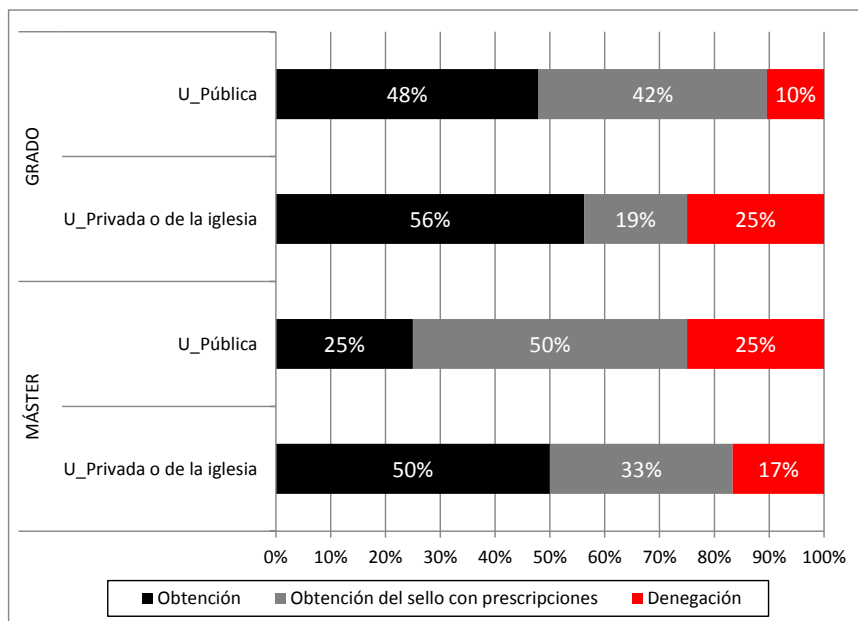
Por último, merece la pena mencionar el interés manifestado por diversas universidades en la oferta de este tipo de sellos europeos no solo en los ámbitos que abarcan EUR-ACE®, Euro-Inf y Chemistry Quality Eurabel®, sino, más allá, también en otros campos de conocimiento donde ya están implantados en otros países (como, por ejemplo, en Medicina, Veterinaria o Administración y Dirección de Empresas).

Figura 1.29. Evolución del número de solicitudes evaluadas de universidades españolas en sellos europeos EUR-ACE® y Euro-Inf, por nivel académico del título.



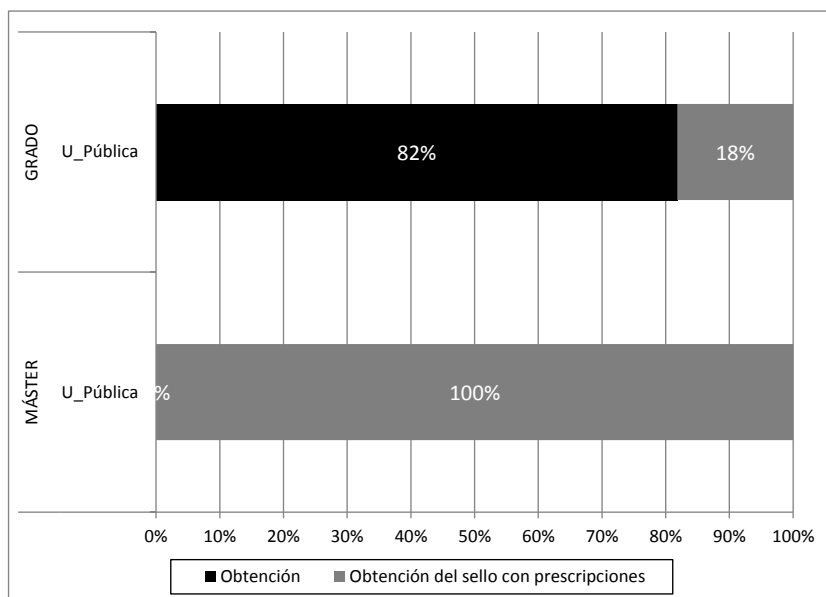
Fuente: ANECA (Sellos Internacionales de Calidad -SIC-).

Figura 1.30. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de títulos de universidades españolas evaluados en el sello EUR-ACE®, por nivel académico del título y tipo de universidad³⁵.



Fuente: ANECA (SIC).

Figura 1.31. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de títulos de universidades españolas evaluados en el sello EURO-INF, por nivel académico del título y tipo de universidad³⁶.



Fuente: ANECA (SIC).

³⁵ Datos provisionales.

³⁶ Datos provisionales.

QUALITY IN ONLINE AND DISTANCE LEARNING HIGHER EDUCATION IN EUROPE

George Ubachs
Managing Director. European Association of Distance Teaching Universities
(EADTU)

European framework

In European universities three areas of provision emerge: *degree education* as the backbone of a university; *continuing education* and continuous professional development, which probably will exceed the number of degree students; and *open education* which emerged mainly by the MOOC movement. Universities attempt policies and strategies to define their profile in these areas, which can be complementary to each other and to some extent interwoven.

Digital modes of teaching and learning can solve problems higher education is facing today and will offer new opportunities for teaching and learning in each of these areas. They will innovate and even transform higher education provisions in the course of next years:

- Blended degree education will raise the quality and efficiency of degree education, facing large numbers of students and lower staff/students ratios.
- Blended and online education will upscale the area of continuing education and continuous professional development (CPD) by offering flexible courses with a large outreach responding to the needs of learners at work, who face longer careers and career shifts.
- MOOCs are offered online only, providing massive and open learning opportunities for all, promoting engagement in the knowledge society.

Blended and online systems are important to accelerate innovation and to keep pace with the needs of learners European wide and globally of all ages and give an answer to new and rapid educational changes derived from the fourth industrial revolution. More specifically, contributing to the implementation of sustainable development to ensure inclusive and equitable quality education and promoting

lifelong learning and equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university (UNESCO "Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4). Quality assurance in online and distance education is required to support these.

External QA to keep pace with expansion of online and flexible education

New developments in education ask for new measures. Quality assurance agencies, whose role is to assess quality in the learning and teaching business also need at least some expertise in new modes of teaching by online and blended education, which they might best obtain by also having such staff in-house. This was proposed by the Dutch QA agency, NVAO, at the ENQA conference in Zagreb (Flierman, 2014). If one of the tasks of external quality assurance agencies is to support the improvement of teaching and learning, they should also look to educational processes in universities and not just to learning outcomes. The quality of teaching and learning is also determining the quality of results. In systems, where the focus is more on institutional quality assurance, quality assurance agencies should make criteria and models for internal evaluation available to universities, also for digital modes of teaching and learning. Quality assurance agencies therefore play an essential role in institutional quality assurance processes.

Although several agencies in Europe have set important steps in evaluating and valuing innovation and quality enhancement by digital education, there is still a way to go in other countries. Only a minority of agencies is giving criteria, indicators, guidelines or examples of good practice for improvement to institutions. ENQA can assure that expertise and good practice are shared between agencies and that specific criteria, benchmarks, guidelines and frameworks are developed and disseminated to institutions.

Relevant criteria, indicators or guidelines are published by agencies in Cyprus, Ireland and the United Kingdom. In the UK, learning and teaching in general, including e-learning, is covered by the Quality Code". These guidelines are a good basis for sharing criteria and indicators for quality assurance as are also frameworks, benchmarks and criteria for quality assurance developed by

international associations in the field (ICDE study, 2016; EADTU, E-xcellence, 2015³⁷).

Based on EADTU's study on accreditation of online education and cooperation with ENQA in the SEQUENT project, both organisations decided on organising the EADTU-ENQA Peer Learning Activity on blended and online education. This now forms the basis for a structured dialogue between stakeholders; EADTU (HE institutions), ENQA (QA agencies) and governments.

Already, ENQA has taken a pro-active role in response to latest developments in online and blended education by instalment of a dedicated Working Group on E-Learning, leading to the following publication; *Considerations for quality assurance of e-learning provision* (ENQA, 2018)³⁸. This report shows that not only are the ESG applicable to e-learning, it also exemplifies how quality assurance methods with new indicators can be developed. It is concluded that the present challenge remains with HEIs and QA agencies. On one hand, QA agencies should develop external review methodologies that take into consideration the particularities of e-learning, while on the other hand, traditional institutions providing e-learning or blended programmes should adapt their internal quality assurance systems in order to guarantee the quality of their teaching and learning processes.

To keep pace, and support further innovations by online and distance education, HE institutions, QA agencies and governments need to further connect in dialogue.

³⁷ <https://e-xcellencelabel.eadtu.eu/>

³⁸ <https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Considerations%20for%20QA%20of%20e-learning%20provision.pdf>

CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LÍNEA Y A DISTANCIA EN EUROPA”³⁹.

George Ubachs
Managing Director. European Association of Distance Teaching Universities
(EADTU)

Ámbito europeo

En las universidades europeas existen tres tipos de oferta educativa: la educación de *grado* como columna vertebral de cada universidad; la *educación continua* y el desarrollo profesional continuo, que probablemente acabará superando en número a los estudiantes de grado; y la *educación abierta*, que surgió principalmente debido al auge de los cursos en línea gratuitos (MOOCs). Las universidades intentan implantar políticas y estrategias para definir su perfil en estas áreas, que pueden ser complementarias entre sí y estar en cierta medida vinculadas unas a otras.

Los métodos digitales de enseñanza y aprendizaje pueden llegar a resolver problemas a los que hoy en día se enfrenta la educación superior, así como a ofrecer nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje en cada una de estas áreas. Durante los próximos años, innovarán e incluso transformarán la oferta de educación superior:

- La educación de grado semi presencial incrementará la calidad y eficiencia de la educación de grado, pues actualmente debe hacer frente a un gran número de estudiantes y a una más baja tasa de profesores/alumnos.
- La educación semi presencial y en línea aumentará el área de la educación continua y el desarrollo profesional continuo (CPD), ofreciendo cursos flexibles con un amplio alcance que responderá a las necesidades de los estudiantes con trabajo, que encaran carreras más largas y más cambios profesionales.
- Los MOOCs se ofrecen únicamente en línea, proporcionando enormes oportunidades de aprendizaje abiertas a todo el mundo, lo cual promoverá a su vez una mayor participación en la sociedad del conocimiento.

Los sistemas semi presenciales y en línea son cruciales para acelerar la innovación y seguir el ritmo de las necesidades de estudiantes de todas las edades, tanto europeos como del resto del mundo, así como para ofrecer una respuesta a los nuevos y rápidos cambios educativos derivados de la cuarta revolución industrial. De manera más específica, son esenciales para contribuir en la implementación de un desarrollo sostenible que garantice

³⁹ Traducción al español del editor a partir del texto original en inglés.

una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promueva el aprendizaje continuo y la igualdad de acceso para todas las mujeres y los hombres a una educación técnica, vocacional y terciaria asequible y de calidad, incluida la universitaria (UNESCO "Educación 2030: Declaración y Marco de Acción de Incheon para la aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible). Con el fin de lograr todos estos objetivos, se requiere un aseguramiento de la calidad en la educación en línea y a distancia.

Aseguramiento externo de calidad para mantener el ritmo de la expansión de la educación en línea y flexible

Los nuevos avances en la educación exigen la implantación de nuevas medidas. Las agencias de aseguramiento de la calidad, cuya función es evaluar la calidad en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza, también necesitan al menos cierta experiencia en nuevos métodos de enseñanza mediante la educación en línea y semi presencial, que podrían obtener con mayor facilidad si para ello contasen además con personal interno. Esta medida fue propuesta por la Agencia Holandesa de Aseguramiento de la Calidad (NVAO) en la conferencia de ENQA en Zagreb (Flierman, 2014). Si una de las tareas de las agencias de aseguramiento externo de la calidad es apoyar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, también deberían hacer hincapié en los procesos educativos en las universidades, y no solo en los resultados de aprendizaje. La calidad de la enseñanza y el aprendizaje determinan también la calidad de los resultados. En los sistemas, en los que la atención se centra más en la garantía de la calidad institucional, las agencias de aseguramiento de la calidad deberían poner a disposición de las universidades criterios y modelos de evaluación interna, así como para los métodos digitales de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, las agencias de aseguramiento de la calidad desempeñan un papel esencial en los procesos institucionales de control de calidad.

Aunque varias agencias en Europa han dado pasos importantes hacia la evaluación y la valoración de la innovación y la mejora de la calidad mediante la educación digital, todavía queda mucho camino por recorrer en otros países. Tan solo una minoría de agencias está ofreciendo criterios, indicadores, directrices o ejemplos de buenas prácticas para mejorar las instituciones. ENQA puede garantizar que los conocimientos especializados y las buenas prácticas se compartan entre las agencias y que se elaboren y difundan criterios, referencias, directrices y marcos específicos entre las instituciones.

Las agencias de Chipre, Irlanda y Reino Unido han publicado criterios, indicadores o directrices relevantes. En Reino Unido, el aprendizaje y la enseñanza en general, incluida su modalidad en línea, están cubiertos por el Código de Calidad. Estas directrices son una buena base para compartir criterios e indicadores que garanticen la calidad, como también lo son los marcos, los puntos de referencia y los criterios para el aseguramiento de la calidad

desarrollados por asociaciones internacionales vinculados a este tema (Estudio ICDE, 2016; EADTU, E-xcellence, 2015⁴⁰).

Basándose en el estudio de EADTU sobre la acreditación de la educación en línea y la cooperación con ENQA en el proyecto SEQUENT, ambas organizaciones decidieron coordinar la Actividad de Aprendizaje entre Pares EADTU-ENQA sobre educación semi presencial y en línea. En la actualidad esto constituye la base de un diálogo estructurado entre las partes interesadas: EADTU (instituciones de educación superior), ENQA (agencias de aseguramiento de la calidad) y gobiernos.

ENQA ha asumido ya un papel proactivo en respuesta a los últimos avances en la educación en línea y semi presencial a través de la creación de un grupo de trabajo dedicado al aprendizaje en línea (Working Group on E-Learning), el cual ha publicado un informe: *Considerations for quality assurance of e-learning provision* (ENQA, 2018)⁴¹. Este informe no solo demuestra que los ESG son aplicables a la enseñanza y el aprendizaje en línea, sino que también ejemplifica cómo se pueden desarrollar métodos de aseguramiento de la calidad con nuevos indicadores. Su conclusión es que el presente desafío sigue radicando en las instituciones de educación superior y en las agencias de aseguramiento de la calidad. Por un lado, las agencias de aseguramiento de la calidad deberían desarrollar metodologías de evaluación externa en base a las particularidades del aprendizaje en línea, mientras que, por otro lado, las instituciones tradicionales que proporcionen dicho aprendizaje en línea o programas semi presenciales deberían adaptar sus sistemas de aseguramiento interno de la calidad para garantizar tal calidad en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con el fin de mantener el ritmo y de promover nuevas innovaciones a través de la educación en línea y a distancia, las instituciones de educación superior, las agencias de aseguramiento de la calidad y los gobiernos deberán continuar fomentando el diálogo.



⁴⁰ <https://e-xcellencelabel.eadtu.eu/>

⁴¹ <https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Considerations%20for%20QA%20of%20e-learning%20provision.pdf>

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA.

**Francesc Pedró.
Director. UNESCO IESALC.**

Como en todo el mundo, la educación superior a distancia en América Latina lleva más de una década sujeta a una transformación de la oferta y, en parte por ello, a un incremento espectacular de la demanda. En la transformación de la oferta el papel de la tecnología está siendo crucial no solo por las oportunidades que ofrece para mejorar la flexibilidad, la personalización, el seguimiento y el apoyo al estudiante sino porque también conlleva la desaparición de las fronteras geográficas y la emergencia de un mercado global de la educación superior a distancia que ofrece aun mayores oportunidades de elección para los estudiantes.

En efecto, quien tiene acceso a internet tiene potencialmente acceso a cualquier oferta de educación superior a distancia, independientemente de dónde se origine. La cuestión es cómo, en el deseo de proteger los derechos y los intereses de los beneficiarios y, en última instancia, del país, se puede regular la calidad de una actividad que, por su propia naturaleza, elude con frecuencia los marcos regulatorios nacionales.

De hecho, el aseguramiento de la calidad de la educación a distancia siempre ha sido problemática en todo el mundo. Sus especificidades metodológicas exigen mecanismos de aseguramiento distintos de los que se emplean habitualmente en la educación superior tradicional, básicamente en todo lo relacionado con los procesos y, en particular, con la evaluación de los aprendizajes, o, por lo menos, con adaptaciones sustanciales. A esto se añade el hecho de que ni en América Latina ni en ninguna otra región la educación superior a distancia es patrimonio de instituciones especializadas, como lo era unas décadas atrás. Prácticamente todas las universidades públicas y un buen número de las privadas disponen de una oferta a distancia de mayor o menor entidad y, cada vez con más frecuencia, de ofertas híbridas que combinan componentes de educación a distancia con otros de presencialidad.

Algunos países de la región han optado por regular el aseguramiento de la calidad en función de las distintas modalidades, dando por descontado que en la oferta formativa de una universidad caben, de hecho, multitud de ellas. Los casos de Argentina, Colombia o Perú son paradigmáticos en este sentido. Se trata, con frecuencia, de regulaciones que emanan del Estado y, en menor medida, de las agencias especializadas. Pero, inevitablemente, cuanto más detalladas sean estas regulaciones mayor será la frecuencia con que deberán ser revisadas para adaptarse a un entorno cada vez más cambiante. Baste pensar, por ejemplo, en la creciente utilización de *bots*, de las métricas de aprendizaje y de aplicaciones que sacan partido de la inteligencia artificial para imaginar que, bien pronto, algunas tareas que las regulaciones actuales presuponen que son realizadas por personal académico, cuyas cualificaciones mínimas y condiciones de trabajo prescriben, dejen de serlo para ser desarrolladas por medio de soluciones tecnológicas. En este sentido, los reguladores, gobiernos y agencias, deberían recordar que hoy en día la educación superior a distancia puede ser un motor de innovación del conjunto del sistema universitario a condición de que las regulaciones oficiales no la ahoguen.

A este desafío de regular una actividad abocada a la innovación se añade otro aun más complejo: el de la regulación de la educación superior a distancia transfronteriza o global. Si el usuario puede salir a un mercado global en el que puede encontrar una oferta mejor adaptada a sus necesidades, expectativas y capacidades, lo hará sin duda. Dejando de lado las profesiones reguladas, en las que inevitablemente habrá que cumplir con la legislación nacional en el caso de querer colegiarse o ejercer, el resto de la oferta formativa, en particular de posgrado, puede ser considerada líquida a efectos regulatorios, es decir, prácticamente inasible. La única fórmula que beneficiaría a todos sigue sin ser apropiadamente explorada: los convenios internacionales. Los que la UNESCO acaba de promover tanto a escala global como regional en materia de reconocimiento de titulaciones de educación superior ofrecen una puerta abierta a consensos multilaterales en este sentido.

Pero estos consensos solo tendrán éxito si se basan en dos criterios: la transparencia de la información y la confianza mutua. La transparencia debe traducirse en que las regulaciones nacionales del país desde el que se emite la oferta obliguen a las instituciones a declarar siempre si ellas mismas o sus programas están oficialmente licenciados o acreditados por la autoridad nacional competente; de esta forma, el usuario potencial de cualquier otro país podrá tener

la seguridad que se enfrenta a una oferta regulada en origen. Por otra parte, la confianza mutua entre países en este ámbito solo se consigue promoviendo los intercambios entre las autoridades reguladoras, tal vez, si la región así lo deseara, en aras de marcos compartidos. El Instituto Internacional la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) trabaja, precisamente, en esta línea para facilitar que a través de un mejor conocimiento de los marcos y las actividades de regulación se promueva la confianza entre los Estados miembro y, al hacerlo, se protejan mejor los intereses y los derechos de la ciudadanía en materia de educación superior.



LAS NUEVAS DINÁMICAS DESDE LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.

Daniel Michaels Valderrama
Coordinador General. Centro Regional de Cooperación en Educación Superior (CRECES)



La educación superior de América Latina y el Caribe en la actualidad sostiene sistemas e instituciones considerados como un bien social estratégico, plural, basados en la autonomía, la calidad, la inclusión, la diversidad cultural, los derechos humanos y la justicia social. La calidad de estas instituciones de educación tiene que ver con la eficacia y sostenibilidad en el alcance de los objetivos, misión y visión. Su conceptualización está íntimamente relacionada a los objetivos y metas que desarrollan como instituciones. Esto es consistente con la definición de calidad de la UNESCO, que la describe como un concepto multidimensional, que abarca todas las funciones y actividades institucionales, así

como sus recursos, procesos y resultados, y se expresa en la diferenciación, la relevancia y la pertinencia. (Plan de Acción CRES 2018 – 2028).

Así mismo, la dimensión internacional de las instituciones de educación superior está referida a todo lo que trasciende las fronteras de las IES formalizando los beneficios de la cooperación internacional para la comunidad académica en general que reacciona a su vez ante los desafíos de la globalización. Es tanto un objetivo como un proceso, que permite que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional bajo la consideración interdisciplinaria e intercultural que les permita aprovechar los beneficios que están presentes en el exterior, estimulando el logro de metas de desarrollo exitoso en la región. (Plan de Acción CRES 2018 – 2028).

En este contexto el Centro Regional para la Cooperación en Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRECES) iniciativa de IESALC/UNESCO y ASCUN, ha venido consolidando núcleos en la región con el fin de aunar esfuerzos de cooperación entre los diversos entes involucrados en la Educación Superior, para lograr los fines que benefician tanto a las comunidades educativas como al desarrollo sostenible de la sociedad en general.

Entre los organismos internacionales con los que ha establecido una fuerte interacción consta el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) que tiene como misión contribuir al aseguramiento de la calidad de la educación superior y a distancia en América Latina y el Caribe y cuyas líneas estratégicas de trabajo, se orientan a fomentar la cultura y el aseguramiento de la calidad en todos los países de la región.

CRECES y CALED, con el afán de promover la inclusión, la equidad, el aprendizaje colaborativo entre todas las instituciones latinoamericanas, promueve la creación del Sistema Integral de Información de las Instituciones de Educación Superior a Distancia de América Latina y el Caribe, enmarcados en las funciones sustantivas de la Educación Superior, y alineándose a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mediante la articulación y cooperación de todos los actores involucrados en la educación superior. En esta misma línea el avance logrado por los países de la región en materia de cooperación permite que ambos organismos desarrollen proyectos de investigación, encaminados al estudio del arte de la cooperación entre instituciones de educación superior a distancia a nivel regional.

Las dos instituciones desde la cooperación, consideran imperativo una articulación política - académica en donde interaccionen permanentemente los gobiernos y universidades. La generación de redes de investigación, capacitación y especialización en evaluación en educación superior a distancia son temas pendientes en la región que permitirán consolidar comunidades que aporten en el aseguramiento de la calidad en Educación superior a distancia en la región.

BIBLIOGRAFIA:

- Plan de Acción 2018-2028, III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Recuperado el 11 de octubre de 2019, de: https://drive.google.com/file/d/1Mr_obMED-yv2RalSeC6L1YeStb1C9tiU/view
- CALED. 2010. Creación y puesta en marcha del CALED. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia – CALED. Loja – Ecuador. Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- CALED. 2016. Universidades de Educación Superior a Distancia. Recuperado el 1 de octubre de 2019, de: <http://www.caled-ead.org/vinculacion/universidades-de-educacion-superior-distancia>
- CACES. 2018. Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el Marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Recuperado el 2 de octubre de 2019, de <https://www.caces.gob.ec/documents/20143/152061/POL%C3%8DTICA+DE+EVALUACI%C3%93N+INSTITUCIONAL+DE+UNIVERSIDADES+Y+ESCUELAS+POLIT%C3%89CNICAS+EN+EL+MARCO+DEL+SISTEMA+DE+ASEGURAMIENTO+DE+LA++CALIDAD+DE+LA+EDUCACI%C3%93N+SUPERIOR.pdf/f9bed3bd-ac9b-aedc-dd75-28291a014a33>
- Michaels, D. 2019, Cerebrando la Cooperación en Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRECES, Bogotá, Colombia.
- Lupion et al. 2017. La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Recuperado el 3 de octubre 2019, de: <http://www.caled-ead.org/sites/default/files/files/Libro-La%20educacion-SaD-AL-2017.pdf>
- Rubio, M. J. 2003. MEMORIA Proyecto: “Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe”. Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado el 1 de octubre de 2019, de: <http://www.caled-ead.org/sites/default/files/memorias.pdf>
- Sosa, S. y otros. 2018. Evaluación y acreditación institucional. Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia –AIESAD-, Universidad Técnica Particular de Loja –UTPL-, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia – CALED. Loja – Ecuador. EDILOJA Cia Ltda.

ONLINE AND DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN THE ASIA-PACIFIC REGION

Prof/Dr. Jianxin Zhang
President. Asia-Pacific Network (APQN)⁴²

With the prevalence of Internet, “we media” (Wechat, QQ, whats app, face book) and digital technologies, online and distance learning programs are rapidly expanding. Higher education institutions (HEIs) that offer online programs are facing the challenges of maintaining quality. What are the situation, trend and main tools of external quality assurance (EQA) in higher education in the Asia-Pacific Region?

1. Basic Situation of Online and Distance Learning (ODL) in the Asia-Pacific Region

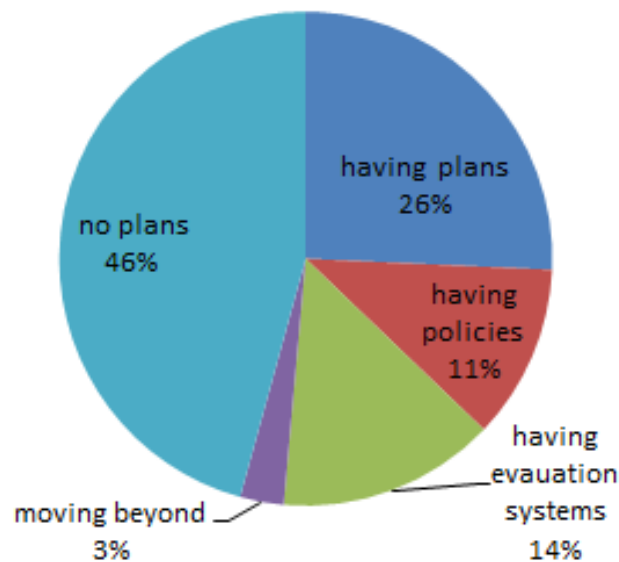
Many of these institutions are creating or adopting quality statements, standards, or criteria regarding their Web-based distance learning programs. However, there seems to be no common understanding about the terminology or the methodology of quality. Consequently, “quality assurance” of online and distance learning has become a subject of increasing importance in both researchers’ and practitioners’ communities.

According to No. 55-59 of the online survey of both IQA and EQA jointly conducted by APQN and INQAAHE in 2018, EQA of the ODL in the Asia-Pacific Region lags behind general higher education. When asking “How about evaluation of distance education (DE) in your external quality assurance agency (EQAA)”(question 55), only 14% EQAAs has established DE evaluation system while 46% has no plan to develop DE evaluation). The survey also shows the following: 1) most national

⁴² Note: The Asia-Pacific Quality Network (APQN) is a non-governmental and non-profit network who has been striving for “Enhancing the Quality of Higher Education in the Asia-Pacific Region” and “Dissolving Boundaries for a Quality Region”.

Founded in 2003, after 16-year development, APQN has 241 members from 41 countries and territories, becomes the largest and the most influential international organization on higher education in this Region. APQN has played a crucial and unique role in improving the QA mechanism, exchanging theory and practice experiences, promoting substantive co-operations, establishing Consultant Bank, reviewing Asia-Pacific Quality Register(APQR) and Asia-Pacific Quality Label(APQL) in this Region.

regulatory organizations are facing the critical problem of failure to mainstream ODL and online delivery modes in their evaluation, certification and accreditation processes; 2) most universities have adopted blended delivery that is neither fully residential nor a fully ODL mode, hence the evaluation, certification and accreditation instruments have to be changed to match with this new reality; 3) lack of capacity of the EQAAs to evaluate, accredit and certify ODL and Online programmes. There is an urgent need to build capacity of the regulatory EQAAs in all the countries in this region including involved Ministries in ODL and Online delivery.



2. The Main Trends of the ODL in the Asia-Pacific Region.

Today, technology-driven growth has resulted from the maturing of online learning provision and the emerging standardization of digital certification techniques. Online learning, distance learning and blended learning are ubiquitous to the extent that the distinction between traditional education and distance education is starting to blur. Campus universities offer all kinds of online services, from admission to examination, whereas online universities proudly promote physical contact opportunities between students (peer to peer) and staff (guidance, seminars, summer course). It is a tendency for all the education providers to stress on quality assurance in ODL in this region, too.

3. The Most Important EQA Policies and Tools Implemented in the Asia-Pacific Region

The increased use of distance teaching systems, technologies, and pedagogies by HEIs without a distance education heritage has forced the EQAAs to pay more attention to ODL by combining the traditional way with the new patterns. For example, *“Higher Education Quality Assurance Principles for the Asia Pacific Region”* released by APQN in 2008 has mentioned that “Quality assurance culture is created, defined, supported, and promulgated” to promote the quality of both traditional HE and the OLD that provide flexible learning opportunities. The standards and criteria developed by QAAs must include the contents of ODL, at the same time the HEIs are greatly encouraged to develop their own quality assurance framework for distance education. For example, School of Distance Learning at Peking University in China has made ODL quality assurance framework emphasizing four principles: 1) setting up student oriented service option; 2) reinforcing technical support service and resources infrastructures; 3) enhancing quality management and service during the course of teaching; 4) constituting an efficient mechanism of evaluation.

OLD has been integrated quality assurance processes since its inception. **The holistic perspective of ODL quality** has been adopted by most QAAs in this region, i.e. quality in online, open and flexible education should not be regarded as separated from quality assurance of all other educational provision, and quality standards, guidelines, recommendations and recognition should be developed through an integrated perspective.

We have a long, long way to go before establish the ODL quality assurance system.

APRENDIZAJE EN LÍNEA Y A DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REGIÓN DE ASIA Y EL PACÍFICO⁴³

Prof/Dr. Jianxin Zhang
President. Asia-Pacific Network (APQN)⁴⁴

Con la preponderancia de Internet, de "nosotros, los medios de comunicación" (Wechat, QQ, whatsapp, facebook) y de las tecnologías digitales, los programas de enseñanza y aprendizaje en línea y a distancia se están expandiendo con rapidez. Las instituciones de educación superior que ofrecen los programas en línea se enfrentan a desafíos asociados al mantenimiento de la calidad. ¿Cuáles son la situación, la tendencia y las principales herramientas de aseguramiento externo de la calidad (EQA) en la educación superior de la región Asia-Pacífico?

1. Situación básica de la enseñanza en línea y a distancia (ODL) en la región Asia-Pacífico

Muchas de estas instituciones están creando o adoptando declaraciones, estándares o criterios sobre la calidad con respecto a sus programas de aprendizaje a distancia basados en Internet. Sin embargo, no parece existir un entendimiento común acerca de la terminología o la metodología de la *calidad*. En consecuencia, la "garantía de la calidad" del aprendizaje en línea y a distancia se ha convertido en un tema de creciente importancia tanto en las comunidades de investigadores como de profesionales.

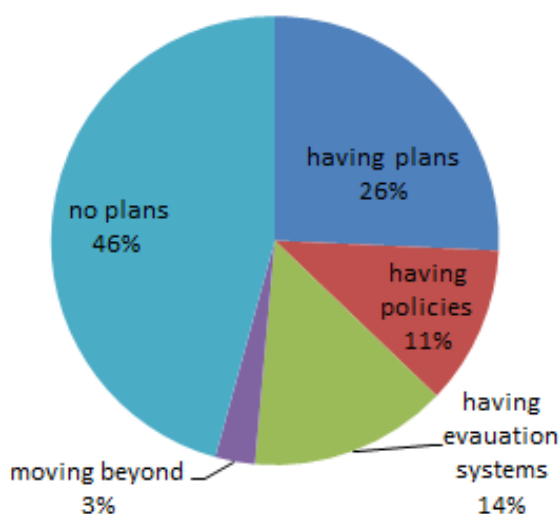
Según el número 55-59 de la encuesta en línea sobre el aseguramiento de la calidad interna y externa (IQA y EQA) realizada conjuntamente en 2018 por la APQN y la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE), la EQA de la ODL en la región Asia-Pacífico se ha quedado rezagada de la educación superior general. Ante la pregunta "acerca de la evaluación de la educación a distancia (DE) por su agencia de aseguramiento externo de la calidad (EQAA)" (pregunta 55), tan solo el 14% de las EQAA ha establecido un sistema de evaluación de la educación a distancia, mientras que el 46% no tiene ningún plan para llevar a cabo dicha evaluación. La encuesta también muestra lo siguiente: 1) La mayoría de los organismos reguladores nacionales se enfrentan al problema crucial del fracaso a la hora de regularizar el uso de los métodos ODL y oferta en línea en sus

⁴³ Traducción al español del editor a partir del texto original en inglés.

⁴⁴ Nota: La Red de Calidad Asia-Pacífico (APQN) es una red no gubernamental y sin fines de lucro que se ha esforzado por "Mejorar la calidad de la educación superior en la zona Asia-Pacífico" y "Disolver los límites para lograr una zona de calidad".

Fundada en 2003, tras un desarrollo de 16 años, la APQN cuenta con 241 miembros de 41 países y territorios, y se ha convertido en la organización internacional más grande e influyente sobre la educación superior en esta zona. La APQN ha desempeñado un papel crucial y único en la mejora del mecanismo de control de la calidad, el intercambio de experiencias teórico-prácticas, la promoción de importantes cooperaciones, la fundación del Banco de Consultores, la revisión del Registro de Calidad de Asia y el Pacífico (APQR), y la creación de la Etiqueta de Calidad Asia-Pacífico (APQL) en dicha zona.

procesos de evaluación, certificación y acreditación; 2) la mayoría de las universidades han adoptado una oferta mixta que no es totalmente presencial ni totalmente ODL, de ahí que los instrumentos de evaluación, certificación y acreditación deban de ser modificados para que se adapten a esta nueva realidad; y 3) la falta de capacidad de las EQAAs para evaluar, acreditar y certificar programas ODL y en línea. Existe la urgente necesidad de mejorar la capacidad de las EQAAs reguladoras en todos los países de esta región, incluidos los ministerios implicados en la oferta de educación ODL y en línea.



2. Las principales tendencias de la ODL en la zona Asia-Pacífico

En la actualidad, el crecimiento basado en la tecnología se debe a la maduración de la oferta de la enseñanza en línea y a la emergente normalización de las técnicas de certificación digital. El aprendizaje en línea, el aprendizaje a distancia y el aprendizaje mixto están omnipresentes en la medida en que la línea divisoria entre la educación tradicional y la educación a distancia está empezando a difuminarse. Las universidades con un campus físico ofrecen todo tipo de servicios en línea, desde la admisión hasta los exámenes, mientras que las universidades en línea promueven con orgullo oportunidades de contacto físico entre los estudiantes (cara a cara entre iguales) y con el personal (orientación, seminarios, curso de verano). También en esta región todos los proveedores de educación tienden a hacer hincapié en la garantía de la calidad de la ODL.

3. Las políticas y herramientas de EQA más importantes implementadas en la región Asia-Pacífico

El mayor uso de sistemas de enseñanza, tecnologías y pedagogías a distancia por parte de las instituciones de educación superior sin un historial de educación a distancia ha obligado a las EQAAs a prestar más atención a la ODL combinando la forma tradicional con nuevos patrones. Por ejemplo, los "[*Principios de garantía de la calidad de la educación superior en la zona de Asia y el Pacífico*](#)", publicados por la APQN en 2008, mencionan que "la cultura del

aseguramiento de la calidad se crea, se define, se sostiene y se promulga" con el fin de promover la calidad tanto de la educación superior tradicional como de la ODL, que proporciona oportunidades de aprendizaje flexibles. Las normas y criterios desarrollados por las QAAs deben incluir el contenido de las ODL, al mismo tiempo que se alienta con firmeza a las instituciones de educación superior a que desarrollen su propio marco de aseguramiento de la calidad para la educación a distancia. Por ejemplo, la Escuela de Enseñanza a Distancia de la Universidad de Pekín, en China, ha logrado que el marco de garantía de la calidad de ODL haga hincapié en cuatro principios: 1) la configuración de una opción de servicio orientado hacia el estudiante; 2) el refuerzo de las infraestructuras de servicios de soporte técnico y de recursos; 3) la mejora de la gestión de la calidad y el servicio a lo largo del curso académico; y 4) la implantación de un mecanismo eficiente de evaluación.

La ODL ha integrado procesos de garantía de la calidad desde sus inicios. **La perspectiva holística de la calidad de la ODL** ha sido adoptada por la mayoría de las QAAs en esta región; por ejemplo, la calidad de la educación en línea, abierta y flexible no debería considerarse como algo diferenciado de la garantía de calidad de toda la demás oferta educativa, y las normas, directrices, recomendaciones y reconocimientos en materia de calidad deberían desarrollarse desde una perspectiva integrada.

Tenemos ante nosotros un largo, largo camino por recorrer antes de poder establecer un sistema de aseguramiento de la calidad de la ODL.



MAIN TRENDS REGARDING EXTERNAL QUALITY ASSURANCE OF THE ONLINE AND DISTANCE LEARNING HIGHER EDUCATION IN AUSTRALIA AND NEW ZEALAND REGION

Stephen Marshall

**Associate Professor. Centre for Academic Development, Victoria University
of Wellington, New Zealand**

Higher education in New Zealand and Australia currently operate within quite different quality assurance and regulatory environments. Australian universities are subject to regulatory oversight and quality audits conducted by the Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA). New Zealand universities are self-accrediting through Universities New Zealand and subject to audits conducted by the Academic Quality Agency for Universities (AQA) which is operated by the universities. Other New Zealand degree provision is subject to quality oversight by the New Zealand Qualifications Authority (NZQA).

Australian higher education is currently preparing for a shift to a performance-based funding model. Public funding for university courses has been frozen from 2017⁴⁵ as part of a long-term policy goal of reducing public expenditure in higher education by 20%⁴⁶. This policy responds to the shift from a managed supply-driven model prior to 2012 to a demand-driven model that operated between 2012 and 2017. The demand driven funding model has seen a dramatic growth in student numbers with numbers in 2017 up 45% from those of a decade earlier⁴⁷. Under the new proposal⁴⁸ funding for growth in undergraduate numbers above 2017 limits will be subject to performance measures as well as being limited to the underlying population growth rates (estimated at 1-1.2%). Over time this is

⁴⁵ https://archive.budget.gov.au/2017-18/myefo/MYEFO_2017-18.pdf

⁴⁶ https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Bills_Legislation/Bills_Search_Results/Result?bId=r5396

⁴⁷ <https://theconversation.com/labor-wants-to-restore-demand-driven-funding-to-universities-what-does-this-mean-116060>

⁴⁸ https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/ed19-0134_-_he_performance-based_funding_review_acc.pdf

currently proposed to expand performance based funding to include a maximum of 7.5% of university funding. The proposed measures address four aspects:

- Student success, measuring first year student attrition, accounting for movement between the vocational and higher education systems, and also using contextual thresholds addressing student and course features specific to individual universities.
- Participation by equity groups: Indigenous, low socio-economic status, and regional and remote students. This measure is proposed to be based on a sector-wide average rather than contextualised to the university context or provision models.
- Graduate employment outcomes referencing historical employment rates for the university.
- Student experience based on student satisfaction measures regarding teaching quality.

Both of the last two proposed measures draw on the existing Quality in Learning and Teaching (QILT) measures already used to report on Australian universities. The technical details of how these measures will be collected, reported and enacted is yet to be decided. The exact details of the equity group measures are likely to have significant impact on distance provision particularly given the inclusion of regional and remote students.

Australia is also conducting a major review of the Australian Qualifications Framework (AQF)⁴⁹ which includes in its scope a particular focus on the role that online modes of credentials such as micro-credentials and MOOCs might play⁵⁰. These alternative credential mechanisms are not currently able to be mapped to the AQF and so sit outside of existing accreditation, regulatory, funding and quality assurance mechanisms. The review panel report was scheduled for September 2019 and is expected imminently.

In contrast, New Zealand announced a formal process for regulatory recognition and assurance of micro-credentials in 2018⁵¹ Accredited micro-credentials can be

⁴⁹ <https://www.education.gov.au/australian-qualifications-framework-review-0>

⁵⁰ <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/aqfshortercredentials.pdf>

⁵¹ <https://www.nzqa.govt.nz/assets/Providers-and-partners/Micro-credentials/guidelines-training-schemes-micro-credentials.pdf>

funded through the same mechanism used for other tertiary education offerings overseen by the government funding agency the Tertiary Education Commission (TEC). NZQA accredit micro-credentials under the New Zealand Qualification Framework. There is currently no process articulating the award obtained into a full qualification. Universities in New Zealand are self-accrediting and have established principles in line with those from NZQA. These principles require micro-credentials comply with existing standards for quality assurance and alignment to the standards and expectations of comparable university degree qualifications and courses.

Degree provision in New Zealand by non-University organizations is currently subject to a major restructuring initiative announced by the Minister of Education in February 2019⁵². The Review of Vocational Education (RoVE) proposes to restructure all public non-University degree providers into a single national provider operating in multiple sites but with a single core infrastructure. This is anticipated to drive a major shift in how online and distance provision in the non-University tertiary sector is undertaken.

Significant issues are yet to be defined as part of RoVE, notably the relationship between the new provider and the existing regulatory and accrediting agencies is yet to be defined. The new provider's internal approval and quality assurance processes are likely to have a significant impact on agency activities in the future. Also unclear in the RoVE is the ongoing role of the largest non-University provider of online and distance education, the Open Polytechnic of New Zealand, which operates a proprietary platform iQualify and operates nationally. Transition to the new model will occur over the next two years and during this time existing quality assurance and accreditation processes apply, but in the context of major uncertainty for the future.

⁵² <https://www.beehive.govt.nz/release/new-future-work-skills-training-nz>

PRINCIPALES TENDENCIAS RELACIONADAS CON EL ASEGURAMIENTO EXTERNO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LÍNEA Y A DISTANCIA EN LA REGIÓN DE AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA⁵³

Stephen Marshall
Associate Professor. Centre for Academic Development, Victoria University of Wellington, New Zealand

En la actualidad, la educación superior en Nueva Zelanda y Australia opera en el seno de entornos reguladores y de aseguramiento de la calidad bastante diferentes. Las universidades australianas están sujetas a la supervisión reguladora y a las auditorías de calidad llevadas a cabo por la Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA). Las universidades de Nueva Zelanda se auto acreditan a través del organismo Universities New Zealand y están sujetas a auditorías realizadas por la Academic Quality Agency for Universities (AQA), gestionada a su vez por las propias universidades. Otra oferta de titulaciones de Nueva Zelanda está sujeta a controles de calidad por parte de la New Zealand Qualifications Authority (NZQA).

La educación superior australiana se está preparando para un cambio hacia un modelo de financiación basado en el rendimiento. La financiación pública de los cursos universitarios ha sido congelada desde 2017⁵⁴ como parte de una política a largo plazo cuyo objetivo es la reducción del gasto público en la educación superior en un 20%⁵⁵. Esta política responde al cambio de un modelo de gestión basado en la oferta, anterior a 2012, a otro modelo basado en la demanda que estuvo en funcionamiento entre 2012 y 2017. El modelo de financiación basado en la demanda ha producido un crecimiento espectacular en el número de alumnos, pues las cifras de 2017 reflejan un aumento del 45% respecto a las de una década anterior⁵⁶. En virtud de la nueva propuesta⁵⁷, la financiación para el incremento de los alumnos de grado por encima de los límites de 2017 estará sujeta a objetivos de rendimiento y se supeditará a las tasas subyacentes de crecimiento de la población (estimadas entre el 1 y el 1,2%). En la actualidad se propone incrementar poco a poco la financiación basada en el rendimiento hasta alcanzar un máximo del 7,5% de la financiación universitaria. Las medidas propuestas abordan cuatro aspectos:

⁵³ Traducción al español del editor a partir del texto original en inglés.

⁵⁴ https://archive.budget.gov.au/2017-18/myefo/MYEFO_2017-18.pdf

⁵⁵

https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Bills_Legislation/Bills_Search_Results/Result?bId=r5396

⁵⁶ <https://theconversation.com/labor-wants-to-restore-demand-driven-funding-to-universities-what-does-this-mean-116060>

⁵⁷ https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/ed19-0134_-_he_-_performance-based_funding_review_acc.pdf

- El éxito del alumnado, en base a la tasa de abandono de los estudiantes de primer año, a la tasa de intercambio entre los sistemas de educación profesional y superior, y también al uso de umbrales contextuales que abordan las características de los estudiantes y de los cursos específicos de cada universidad.
- La participación de grupos equitativos: indígenas, personas con estatus socioeconómico bajo y estudiantes de áreas regionales y remotas. Se propone que esta medida esté basada en un promedio sectorial en lugar de en el contexto o los modelos de oferta de la universidad.
- Los resultados de empleo de los graduados en función de las tasas históricas de empleo de cada universidad.
- La experiencia de los estudiantes basada en las medidas de satisfacción estudiantil sobre la calidad de la enseñanza.

Las dos últimas medidas propuestas se basan en las medidas recogidas en Quality in Learning and Teaching (QILT), utilizadas actualmente para ofrecer información sobre las universidades australianas. Los detalles técnicos acerca de cómo se recogerán, publicarán y promulgarán estas medidas aún no se han decidido. Es probable que los detalles específicos de las medidas concernientes al grupo equitativo tengan un impacto significativo sobre las ofertas a distancia, en particular teniendo en cuenta la inclusión de estudiantes de áreas regionales y remotas.

Australia también está llevando a cabo una exhaustiva revisión del Marco de Cualificaciones Australiano (AQF)⁵⁸, que incluye en su ámbito de aplicación un enfoque particular sobre el papel que pueden desempeñar las modalidades de titulación a distancia, como los micro títulos y los cursos gratuitos en línea⁵⁹. Hoy por hoy estos mecanismos alternativos de titulación no pueden incluirse en el AQF, por lo que están fuera de los mecanismos existentes de acreditación, reglamentación, financiación y garantía de la calidad. La publicación del informe del comité de evaluación estaba prevista para septiembre de 2019, por lo que se espera que sea publicado en breve.

Nueva Zelanda, por el contrario, anunció la implantación de un proceso formal para el reconocimiento regulatorio y aseguramiento de las micro titulaciones en 2018⁶⁰. Los micro títulos oficiales pueden financiarse a través del mismo mecanismo utilizado para otras ofertas de educación terciaria gestionadas por la agencia de financiación del gobierno, la Tertiary Education Commission (TEC). La NZQA acredita las micro titulaciones en virtud del Marco de Cualificaciones de Nueva Zelanda. Actualmente no existe un proceso que articule estos

⁵⁸ <https://www.education.gov.au/australian-qualifications-framework-review-0>

⁵⁹ <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/aqfshortercredentials.pdf>

⁶⁰ <https://www.nzqa.govt.nz/assets/Providers-and-partners/Micro-credentials/guidelines-training-schemes-micro-credentials.pdf>

títulos en una cualificación completa. Las universidades de Nueva Zelanda se auto acreditan y han establecido principios en consonancia con los de la NZQA. Estos principios requieren que las micro titulaciones cumplan con los estándares existentes para garantizar su calidad y para cumplir con las normas y expectativas propias de los títulos universitarios y de otros cursos comparables.

La oferta de titulaciones en Nueva Zelanda por parte de los organismos no universitarios está actualmente sujeta a una importante iniciativa de reestructuración anunciada por el ministro de Educación en febrero de 2019⁶¹. La Revisión de la Educación Profesional (RoVE) propone reestructurar todos los proveedores de títulos públicos no universitarios en un único proveedor nacional que opere en múltiples ubicaciones pero mantenga una única infraestructura central. Se prevé que tal medida impulse un cambio importante en la forma en la que se lleva a cabo la oferta en línea y a distancia en el sector terciario no universitario.

Aún no se han definido cuestiones importantes de la RoVE, en particular la relación entre el nuevo proveedor y las agencias reguladoras y de acreditación existentes. Es probable que los procesos internos de aprobación y aseguramiento de la calidad del nuevo proveedor tengan un impacto significativo en las actividades futuras de las agencias. Tampoco está claro en la RoVE el papel del mayor proveedor no universitario de educación en línea y a distancia, la Open Polytechnic of New Zealand, que opera a nivel nacional en una plataforma propia denominada iQualify. La transición al nuevo modelo se producirá a lo largo de los próximos dos años y durante este tiempo se aplicarán los procesos existentes de aseguramiento de la calidad y de acreditación, pero en el contexto de una gran incertidumbre sobre el futuro.



⁶¹ <https://www.beehive.govt.nz/release/new-future-work-skills-training-nz>



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

2. MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA.

Actualmente son un número importante de países los que dentro del EEES han orientado su atención primordialmente al aseguramiento de la calidad en instituciones universitarias y sus centros. En este sentido, aunque en el sistema universitario español se ha puesto más el acento en la evaluación de cada una de las enseñanzas oficiales, la puesta en funcionamiento de la acreditación institucional⁶², también en consonancia con el cumplimiento de los ESG, supone una vía alternativa en los procesos obligatorios de aseguramiento de la calidad a que han de atender todas las universidades.

Esta acreditación institucional, si bien está dando sus primeros pasos en España, cuenta con antecedentes importantes en los programas de evaluación de carácter voluntario AUDIT y DOCENTIA, ambos con una trayectoria de más de una década. Tales programas tienen vocación, por un lado, de contribuir a la mejora continua de las universidades y garantizar la calidad en procesos e instrumentos que son fundamentales para llevar a cabo su misión como instituciones de educación superior; y, por otro, de reconocer públicamente las diferentes actuaciones de las universidades en la materia.

También en este capítulo, por último, a partir de la perspectiva de diferentes agentes de interés, se ofrecen pistas de la importancia de la vinculación directa entre los diferentes objetivos de la educación universitaria y los procesos de garantía de calidad al servicio de los primeros; y se aborda la relación crítica entre las políticas de aseguramiento y mejora de la calidad y las políticas inclusivas en la universidad, en este caso, de las personas con discapacidad.

⁶² Real Decreto 420/2015.

2.1. LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL Y LA EVALUACIÓN EXTERNA DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNO DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.

Como es conocido, en 2015 una nueva regulación sentó las bases de la acreditación institucional en el sistema universitario español⁶³. Es relevante el papel que se llama a desempeñar a este nuevo tipo de acreditación, ya que supone que *las universidades cuyos centros hayan obtenido la acreditación institucional podrán, mientras mantenga sus efectos, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento previsto (...), tal y como se indica en el Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales*⁶⁴.

Así, en la fase inicial a que se refiere la nueva regulación antedicha un centro universitario podrá obtener la acreditación institucional siempre que cumpla con los siguientes requisitos: *a) haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto (...); y b) contar con la certificación*⁶⁵ *de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad, orientado a la mejora continua de la formación que se ofrece a los estudiantes, de acuerdo a lo establecido en la legislación vigente en materia de acreditación de títulos*⁶⁶ *y en los ESG. A estos dos requisitos cabe añadir que, en caso de que un título se imparta en varios centros (propios o adscritos) de la misma universidad, para obtener la acreditación institucional de cualquiera de los centros implicados, previamente, dicho título, ha de haber obtenido la renovación de la acreditación conforme al procedimiento ordinario establecido*⁶⁷. Tras esta fase inicial, la renovación de la acreditación posterior deberá producirse no después de los cinco años desde la obtención de la anterior, previa evaluación del centro correspondiente a partir de una serie de criterios particulares que serán establecidos para esta nueva fase de renovación.

⁶³ Real Decreto 420/2015

⁶⁴ Artículo 27 ter. Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales del Real Decreto 1393/2007.

⁶⁵ Certificación que podrá ser expedida por ANECA o por los órganos de evaluación que la ley de las comunidades autónomas determine y que estén inscritos en el Registro Europeo de Agencias de Calidad -European Quality Assurance Register, EQAR-.

⁶⁶ Concretamente se hace referencia al apartado 9 del anexo I del Real Decreto 1393/2007.

⁶⁷ Artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

De este modo, la acreditación institucional en su fase inicial actual se sostiene sobre dos pilares fundamentales en los que universidades y agencias de evaluación ya vienen trabajando desde hace varios años: por una parte, el proceso de renovación de la acreditación de títulos oficiales; y, por otra, la certificación de la implantación del sistema de garantía interno de la calidad.

Con respecto al primero de los pilares, expuesto con mayor detalle en el capítulo anterior, se involucra enteramente el resultado de los procesos de renovación de la acreditación de títulos en marcha. Estos procesos suponen que cada título evaluado favorablemente cumple adecuadamente con un conjunto de criterios (REACU, 2014) que se detienen en examinar:

- *La gestión del título*⁶⁸.
- *Los recursos del título*⁶⁹.
- *Los resultados de título*⁷⁰.

En cuanto a los efectos sobre la acreditación institucional, se prevé que todas las titulaciones oficiales de la universidad correspondientes al centro acreditado incorporarán como fecha de renovación de la acreditación en el RUCT, la correspondiente a la resolución de acreditación institucional del Consejo de Universidades; de tal modo que los resultados del proceso de acreditación institucional incidirán en el proceso de renovación de la acreditación de títulos, dado que permitirá a las universidades, en caso de evaluación favorable de sus centros, simplificar este proceso de renovación de la acreditación de sus títulos. Sin embargo, en el caso de que se dicte una resolución desestimatoria en la acreditación institucional, la universidad deberá solicitar la renovación de la

⁶⁸ *Evaluación de la calidad, gestión y organización del plan de estudios (incluyendo el acceso, los mecanismos de coordinación docente y los sistemas de transferencia y reconocimiento de créditos); la transparencia y visibilidad del título en cuanto a la información que facilita sobre el mismo a los distintos agentes de interés y la eficacia del Sistema Interno de Garantía de Calidad como instrumento para recoger información, analizarla, implementar acciones de mejora y realizar el oportuno seguimiento de las mismas.*

⁶⁹ *Evaluación de la adecuación y suficiencia del personal académico y de apoyo, así como los recursos materiales, infraestructuras y servicios disponibles para garantizar la consecución de los resultados definidos por el título*

⁷⁰ *Evaluación de aspectos relacionados con los resultados del título y la evolución que éstos han tenido durante el desarrollo del mismo. En este sentido, se analizarán los mecanismos establecidos por la universidad para comprobar la adecuada adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias inicialmente definidas para el título, es decir, el cumplimiento de los resultados de aprendizaje que definen el perfil de egreso. También se analizará la evolución de los diferentes indicadores de resultados académicos, profesionales y personales*

acreditación a todos sus títulos oficiales⁷¹ en un plazo no superior a un año desde la fecha de la resolución.

Ahora bien, todo lo anterior se da sin menoscabo de que quepa reflexionar en el propio proceso de acreditación institucional y sus futuras renovaciones sobre los elementos que, con vistas a procurar el efectivo aseguramiento de la calidad de la educación, sea oportuno revisar en mayor medida para todos y cada uno de los títulos que se vean afectados por esta vía. En este sentido y teniendo en cuenta el compromiso que cada universidad establece con la sociedad en las memorias verificadas de sus títulos implantados, podría ser necesario garantizar determinados aspectos clave, entre otros, el cumplimiento de resultados de aprendizaje conforme a lo previsto, el reconocimiento de créditos basados en competencias, los criterios de acceso y admisión, el número de estudiantes y otros puntos que hayan sido identificados como de especial seguimiento en ciertos títulos en otros procesos de evaluación previos y que, por tanto, habría de ser tenidos en cuenta a través del sistema de garantía interno de la calidad.

Con respecto al segundo de los pilares, se involucra en este caso a los procesos de certificación de la implantación del sistema de garantía interno de la calidad (SGIC), plasmados fundamentalmente hasta la fecha en España en el programa de evaluación **AUDIT**.

Es oportuno resaltar en este punto la existencia de varias iniciativas y experiencias en varios países del EEES⁷², algunas con larga tradición, con las que este programa guarda notables similitudes. Iniciativas que se centran particularmente en la evaluación externa y, en su caso, reconocimiento público de los procesos y los sistemas para la garantía de la calidad con que, autónomamente, se dotan las universidades para cumplir con sus misiones y procurar la mejora continua de sus actuaciones; y que, al tiempo que facilitan la rendición de cuentas de estas instituciones ante los agentes sociales, fomentan que las universidades atiendan crecientemente a los diferentes grupos de interés.

En el sistema universitario español este programa voluntario, AUDIT, promovido por las agencias de calidad ACSUG, ANECA, AQU-Catalunya y Unibasq, busca que los SGIC de los centros universitarios estén orientados a garantizar y mejorar la

⁷¹ De acuerdo al artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007.

⁷² En vista de los intereses comunes de las agencias que encabezan estas diversas iniciativas, buena parte ellas han sido recogidas y compartidas en el seno de la red de agencias de calidad Quality Audit Network (AQ Austria, 2014) con el propósito de lograr un enriquecimiento mutuo.

calidad de las enseñanzas, y tengan en cuenta las expectativas de los diferentes grupos de interés, entre los que destacan los propios estudiantes. Hay además implícita una labor de orientación a las universidades, por un lado, y de información a los estudiantes y la sociedad sobre el desempeño por parte de las universidades, por otro.

Los objetivos del programa, en resumen, son facilitar la adecuada puesta en marcha de SGIC orientados a la revisión y la mejora de la educación en los centros universitarios, de forma que se favorezca una coherente integración de los recursos y las actuaciones relacionadas con la garantía de la calidad de las enseñanzas ofertadas; y hacer posible el reconocimiento de los SGIC de las universidades a través de su certificación.

AUDIT se sustenta fundamentalmente en los Criterios recogidos en la parte primera de los ESG, relativa a garantía de calidad interna en las instituciones de educación superior. De este modo, la obtención de una certificación de la implantación del SGIC en este programa implica que la institución evaluada cumple con el conjunto elementos expuestos en las directrices de tal modelo de evaluación; y, en definitiva, que el centro evaluado muestra que el SGIC implantado permite que el ciclo de mejora continua resulte eficaz, sostenible y que se oriente a dar respuesta a las necesidades de los distintos grupos de interés en este ámbito.

Para alcanzar sus objetivos previstos, el programa se vale de un modelo de evaluación, en términos generales, con determinadas líneas comunes en las agencias de calidad participantes (ver Tabla 2.1.), pero que se concreta en cada agencia en un conjunto variable de criterios (siete en el caso de Unibasq, ocho en el modelo de ANECA y AQU Catalunya⁷³ y seis en el modelo que maneja ACSUG⁷⁴).

AUDIT se desarrolla en dos etapas en las que se examinan, entre otros, procesos clave de planificación de la oferta formativa, de evaluación y revisión de su desarrollo, y de toma de decisiones para la mejora de la formación:

- En una primera etapa, de Certificación del diseño del sistema de garantía interno de la calidad, se evalúa y, en su caso, certifica el diseño del SGIC.

⁷³ En el caso específico de AQU Catalunya, se añadió una nueva directriz, denominada Aspectos Generales del Sistema de Garantía Interna de la Calidad, donde se requiere la identificación de la interrelación entre los procesos definitivos, explicación del responsable de cada proceso, indicadores, gestión de la documentación del SGIC y revisión global de implementación de las mejoras del SAIC.

⁷⁴ En el caso de ACSUG, el programa AUDIT se enmarca en un programa más amplio denominado FIDES-AUDIT, en el cual se desglosan en 6 las directrices mencionadas.

- Y, en una segunda etapa, de Certificación de la implantación del sistema de garantía interno de la calidad, se evalúa y, en su caso, certifica la implantación de dicho SGIC; lo que supone una forma de reconocimiento público de la madurez alcanzada en la implantación de los SGIC de centros y universidades. Es precisamente esta segunda etapa la que se considerará determinante en los resultados de evaluación obtenidos por aquellos centros universitarios que opten a la acreditación institucional.

Asimismo, más allá de la relación prevista entre el proceso de acreditación institucional y el de renovación de la acreditación de títulos expuesta con anterioridad, también viene dándose una ligazón explícita entre los procesos de evaluación de los SGIC y las diferentes fases del proceso general de evaluación de títulos oficiales.

En los principios para el diseño de nuevos títulos se menciona que las universidades, en su propósito de garantizar en sus actuaciones el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten y procurar su mejora continua, se habrán de dotar de políticas y sistemas de garantía de la calidad formalmente establecidos y públicamente disponibles. De este modo, se han dado ya pasos en unos y otros procesos para conseguir hacer que se complementen en mayor medida, de modo que se eviten solapamientos que hagan consumir tiempo y recursos innecesariamente a los agentes involucrados.

Atendiendo a las diferentes fases del proceso de verificación, seguimiento y renovación de la acreditación de títulos, la conexión con el proceso de evaluación institucional sustentado en el programa AUDIT se concreta del siguiente modo:

- En la verificación de títulos, aquellos que está previsto sean impartidos en un centro o universidad que ya cuenta con una evaluación favorable de su SGIC, obtendrán valoración positiva en el *Apartado 9. Sistema de garantía de la calidad*⁷⁵ de verificación del título.
- En la evaluación del seguimiento de la implantación de cada título también se revisa la adecuación del SGIC a las necesidades de la titulación. Se tienen así

⁷⁵ Aquellos títulos de grado, máster y doctorado pertenecientes a centros con un informe positivo en el programa AUDIT han contado con una evaluación positiva en el criterio del Sistema de Garantía de la Calidad de la memoria que es necesario elaborar para solicitar la verificación de títulos oficiales, dentro del Programa Verifica y de acuerdo al Real Decreto 1393/2007, modificado por Real Decreto 861/2010, y el Real Decreto 99/2011. Excepcionalmente, esta correspondencia no fue aplicada en la evaluación de los títulos de las universidades de Andalucía.

en consideración, por ejemplo, los valores de los indicadores del SGIC implantado y las acciones de mejora puestas en marcha en el marco de tal sistema.

- En la evaluación de los títulos conducente a la renovación de la acreditación, hay aspectos que obtienen directamente evaluación favorable en caso de que previamente los centros en que se imparten tales títulos hayan obtenido una certificación de la implantación de AUDIT⁷⁶. De este modo, los títulos oficiales impartidos en un centro con un certificado de implantación del SGIC vigente, al someterse al proceso de renovación de la acreditación, serán eximidos de presentar documentación relativa a los criterios vinculados a este aspecto, pues la agencia evaluadora asume directamente el cumplimiento de tales criterios cuando lleva a cabo la evaluación para la renovación de la acreditación de cada una de las titulaciones.

Cabe mencionar que en el caso de AQU Catalunya⁷⁷, a fin de racionalizar los procesos y hacerlos viables, se propone que las evaluaciones externas se hagan simultáneamente sobre todas las titulaciones oficiales que ofrezca un centro, con el objetivo de: a) integrar la evaluación de las titulaciones con la evaluación institucional; b) promover la coherencia entre los títulos de grado, máster y doctorado; c) facilitar una visión de conjunto y fortalecer la visión estratégica de cada centro; d) simplificar el proceso de evaluación externa; e) buscar economías de escala que reduzcan los costes de la evaluación externa.

Además de todo lo anterior, la puesta en marcha de la nueva acreditación institucional, ha propiciado una nueva sinergia entre los programas AUDIT y DOCENTIA, programa que se verá en páginas siguientes, la cual se traduce en la exención de la valoración del criterio 4 de AUDIT (concerniente a cómo la universidad garantiza y mejora la calidad de su personal académico) para los sistemas DOCENTIA certificados. De esta forma, se facilitan los procesos de acreditación institucional y se da un paso más en la interrelación de los programas de evaluación de la calidad del sistema de educación universitario.

⁷⁶ No obstante lo anterior, si a través de diferentes fuentes de información, las agencias detectasen incidencias en los títulos impartidos en un centro, podrán evaluar los criterios establecidos en el modelo de acreditación que se vean afectados.

⁷⁷ El programa AUDIT de esta agencia se presenta en tres fases: primera fase, de orientación del diseño de los SAIC; segunda fase, de evaluación de los SAIC; y tercera fase, de certificación de los SAIC implementados.

Ahora bien, es importante señalar en este punto, por un lado, que las agencias de evaluación españolas inscritas en EQAR que no participaban del programa AUDIT, en términos generales están trabajando en la elaboración de sus propios programas de evaluación para la certificación de la implantación de SGIC; y por otro lado, que no todas estas agencias, véase por caso ACSUCYL⁷⁸, reconocen como válidos a efectos de la acreditación institucional en sus respectivos territorios los certificados expedidos por otras agencias en el marco del programa AUDIT⁷⁹. Esta circunstancia debiera mover a la reflexión conjunta por parte de las agencias de calidad con el fin de buscar elementos de encuentro que redunden en la eficiencia en el empleo de recursos públicos para una acreditación con efectos a nivel nacional.

⁷⁸ Durante el año 2018 ACSUCYL ha diseñado con la ayuda de un grupo de trabajo formado por expertos externos y miembros de las universidades de Castilla y León un programa para la Certificación de Centros denominado Elenchos. En el mes de septiembre de 2018 solicitaron la participación en el programa piloto Elenchos cuatro centros (uno por cada universidad pública). La resolución de dicho programa piloto se realizará a lo largo de 2019.

⁷⁹ Programa mencionado a estos efectos como ejemplo en la Resolución de 7 de marzo de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas.

Tabla 2.1. Criterios del programa AUDIT⁸⁰.

CRITERIO 1. Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad.

El Centro debe consolidar una cultura de la calidad apoyada en una política y unos objetivos de calidad conocidos y accesibles públicamente, como compromiso con el aseguramiento de la calidad.

CRITERIO 2. Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos.

El Centro debe contar con mecanismos que le permitan mantener y renovar su oferta formativa, desarrollando metodologías para el diseño, aprobación, control y revisión periódica (interna y externa), de los programas.

CRITERIO 3. Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes.

El Centro debe dotarse de procedimientos que le permitan comprobar que las acciones que emprende tienen como finalidad fundamental favorecer el aprendizaje del estudiante y su acceso a las normas que regulan todas las fases del proceso formativo, desde su admisión, adquisición de competencias y habilidades, hasta la certificación de los resultados de aprendizaje adquiridos.

CRITERIO 4. Cómo la Universidad y/o Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico.

La Universidad y/o el Centro, debe contar con mecanismos que aseguren que el acceso, gestión, desarrollo y formación de su personal académico y de apoyo a la docencia, se realiza con las debidas garantías para que cumpla con las funciones que le son propias.

CRITERIO 5. Cómo la Universidad y/o Centro gestiona y mejora sus recursos y servicios.

La Universidad y/ o el Centro debe dotarse de mecanismos que le permitan diseñar, gestionar y mejorar los servicios de apoyo al alumnado, así como de los recursos humanos y materiales necesarios para facilitar un adecuado desarrollo de su aprendizaje.

CRITERIO 6. Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta la información de los resultados que obtienen los procesos del SAIC.

El Centro debe dotarse de procedimientos que le permitan medir, analizar y utilizar los resultados generados por el SAIC, entre otros, del aprendizaje, de la satisfacción de los distintos grupos de interés y de la inserción laboral/empleabilidad, para la toma de decisiones que conduzcan a una mejora de la calidad de las enseñanzas que imparte y del resto de actividades que realiza.

CRITERIO 7. Cómo la Universidad publica la información sobre los títulos y otras actividades realizadas.

La Universidad y/ o el Centro, debe dotarse de mecanismos que le permitan garantizar la publicación y difusión periódica de información fiable, actualizada y accesible, relativa a los títulos ofertados y sus resultados, así como a otras actividades realizadas en aquel.

CRITERIO 8. Cómo el Centro garantiza el mantenimiento y actualización del SAIC.

El Centro debe disponer de una metodología de trabajo y de los recursos necesarios para diseñar e implantar un Sistema de Aseguramiento Interno de Calidad (SAIC) que ayude de manera eficaz al logro y mejora de sus resultados, y posibilite su evaluación externa con carácter periódico.

⁸⁰ Modelo AUDIT vigente desde febrero de 2018 (ANECA, 2018).

Resultados obtenidos.

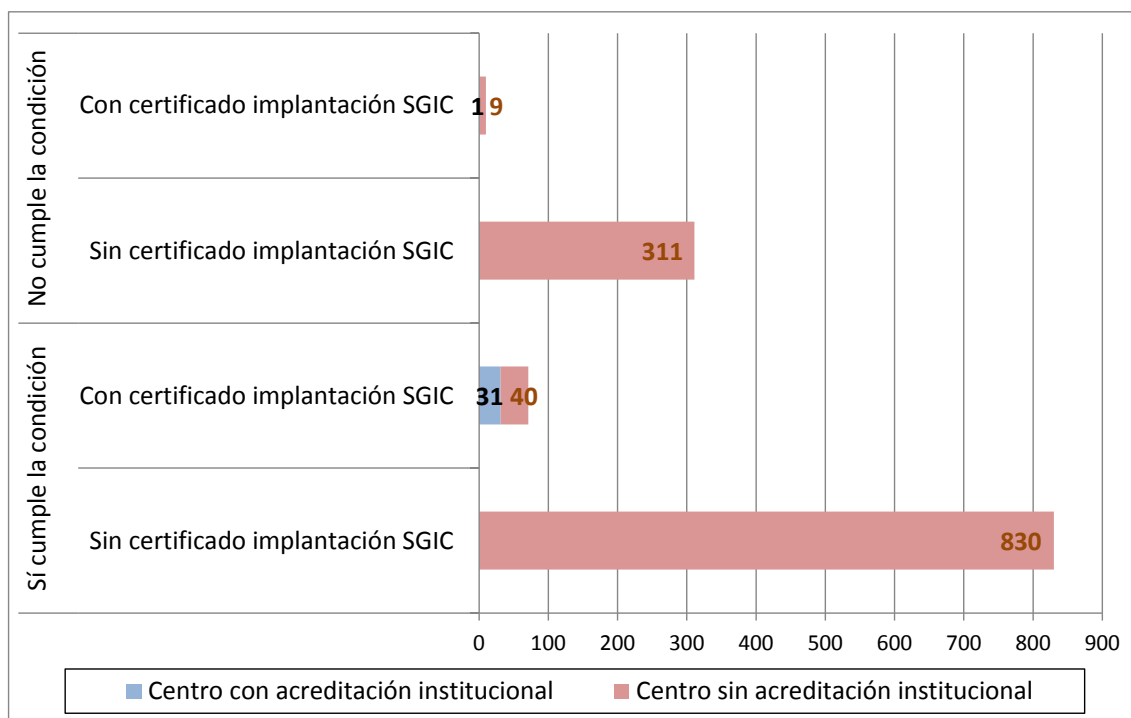
Tras un periodo de puesta en funcionamiento del proceso de **acreditación institucional**, es en 2018 cuando por primera vez se ha contado con informes desprendidos de las evaluaciones realizadas por las agencias de calidad. Así, han sido 32 centros de 7 universidades los que al término de ese último año habían obtenido una evaluación favorable para su acreditación institucional. Y, más concretamente, cuatro de dichas universidades cuentan al menos con un tercio de sus centros con acreditación institucional sobre el total de centros con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título. Destaca sobre el resto de comunidades autónomas el País Vasco, ya que todas sus universidades y algunas de manera muy clara han apostado ya a fecha de hoy por contar con centros con acreditación institucional (ver Figura 2.1. y en Anexo Tabla A.1.).

En general, vista la distribución porcentual por tipo de universidad de, por una parte, centros universitarios con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título y, por otra, centros universitarios con acreditación institucional, se observa que, dentro del conjunto de centros con dicho tipo de acreditación, el peso de los pertenecientes a universidades privadas o de la iglesia pasa a ser de un 38%, frente al 19% que representan los centros de este tipo de universidad en el conjunto del total nacional (ver Figuras 2.2. y 2.3.).

Más allá, atendiendo al panorama general de centros universitarios no acreditados institucionalmente pero susceptibles de optar a dicha vía de acreditación, se observa que cuarenta centros ya cuentan con un certificado de implantación de su SGIC y cumplen la condición de contar con al menos la mitad de los títulos implantados de grado y de máster con renovación de acreditación por procedimiento ordinario (ver Figura 2.1.).

En cambio, son 830 centros los que, aun cumpliendo esta última condición, carecen de un certificación de implantación de sus SGIC, y por tanto no podrían superar la evaluación de la acreditación institucional (ver Figura 2.1.). Esta circunstancia pone sobre la mesa el principal campo de desarrollo para hacer avanzar efectivamente la acreditación institucional como vía alternativa para acreditación de títulos.

Figura 2.1. Número de centros universitarios con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título, por situación en la acreditación institucional, posesión de certificado de implantación de SGIC y cumplimiento de condición de contar con al menos la mitad de los títulos implantados de grado y de máster con renovación de acreditación por procedimiento ordinario.

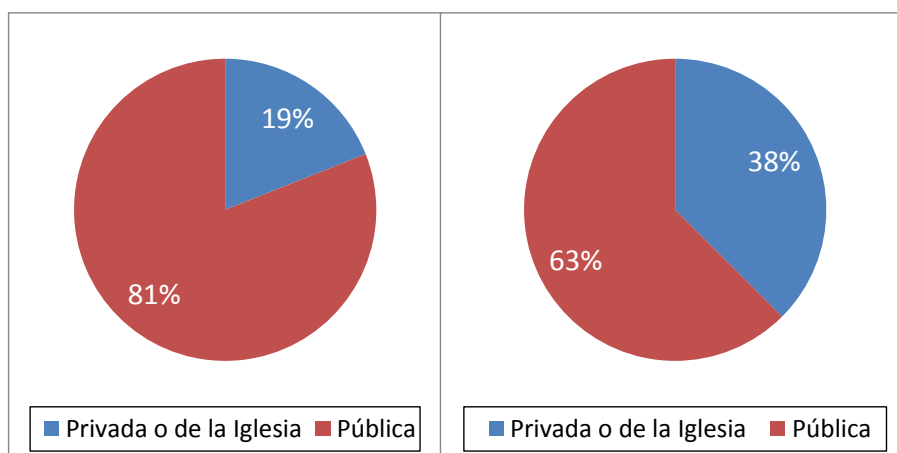


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y MCIU (RUCT).

Figuras 2.2. y 2.3. Distribución porcentual por tipo de universidad: (1) del número de centros universitarios con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título; y (2) del número de centros universitarios con acreditación institucional.

Univ. Coord.

Acreditación institucional



Fuente: MCIU (RUCT).

Precisamente en estrecha conexión con lo antedicho, será interesante analizar la evolución de los **resultados de los programas de evaluación para la certificación de la implantación de SGIC**, como **AUDIT**, en sus ya once años de andadura.

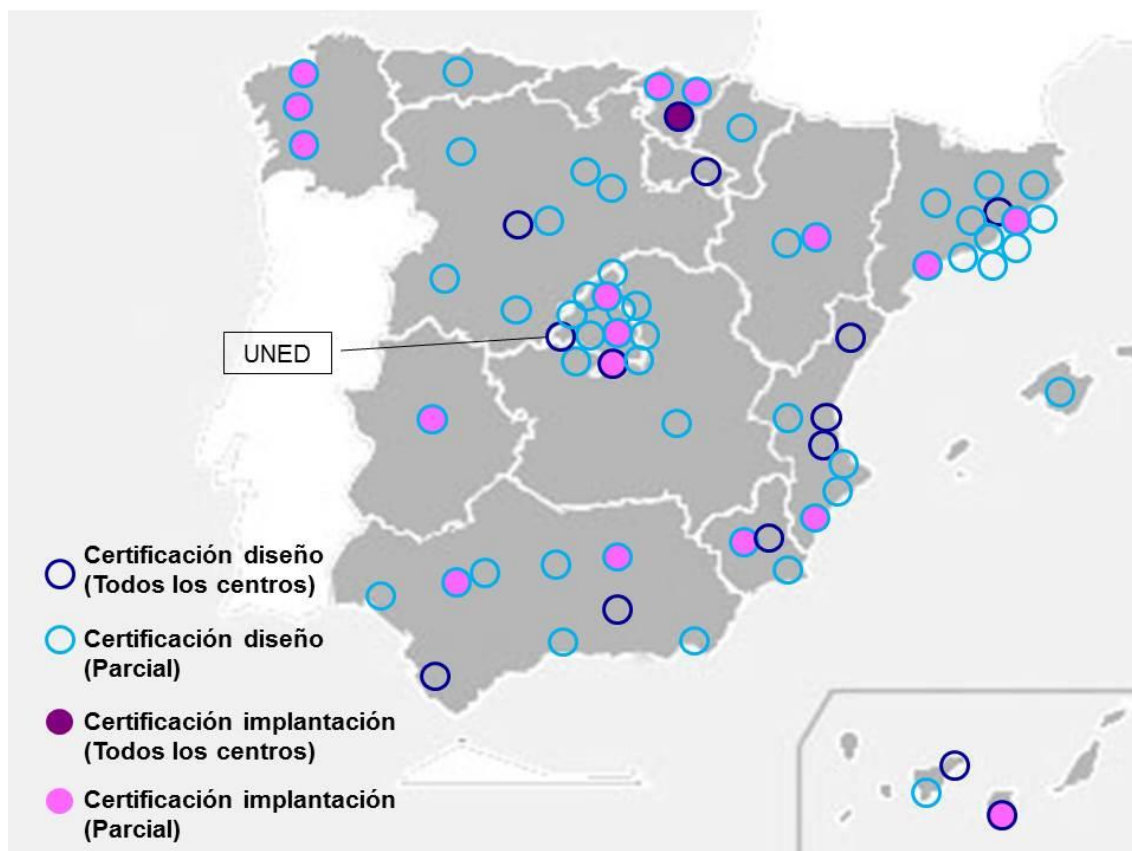
Al finalizar 2018, a nivel nacional el porcentaje de centros que imparten títulos de grado o máster con certificado del diseño del SGIC se sitúa en el 55%. Dichos centros están repartidos en 67 universidades en España, lo que significa que ocho de cada diez de estas están en alguna medida involucradas en el proceso para la certificación del diseño del SGIC en uno o varios de sus centros (ver Figura 2.4. y Tabla A.1. en Anexo de resultados).

Sin embargo, por el momento, tan solo el 6% del total de centros que imparten títulos universitarios oficiales han conseguido un certificado de la implantación del SGIC a través de este programa de evaluación promovido por las agencias de calidad. Centros que se ubican en 18 universidades, es decir, algo más de una quinta parte del total de universidades que podrían participar actualmente en un programa de certificación de SGIC de centros.

De acuerdo a lo establecido, se recordará, para que un determinado centro pueda obtener un informe de acreditación institucional favorable se ha de cumplir, por un lado, haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto; y por otro, contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad. En este sentido, solo el 6% de los centros que actualmente cuentan con un certificado de la implantación de SGIC, de tener una proporción suficiente de títulos de grado y máster con renovación de la acreditación, pueden llegar en las circunstancias actuales a tener una acreditación institucional; así, teniendo en cuenta que cerca de dos quintas partes de éstos ya la han conseguido, el margen que queda es estrecho si no avanza de manera notable la consecución de certificados de implantación de SGIC en un mayor número de centros.

Figura 2.4. Distribución territorial de las universidades participantes en un programa de certificación de SGIC válido para acreditación institucional⁸¹, según estado en el programa de sus centros oficiales.

67 universidades cuentan con algún centro con certificación del diseño del SGIC y 18 de estas cuentan con algún centro con certificación de la implantación del SGIC del total de las 83 universidades con títulos verificados publicados en BOE.

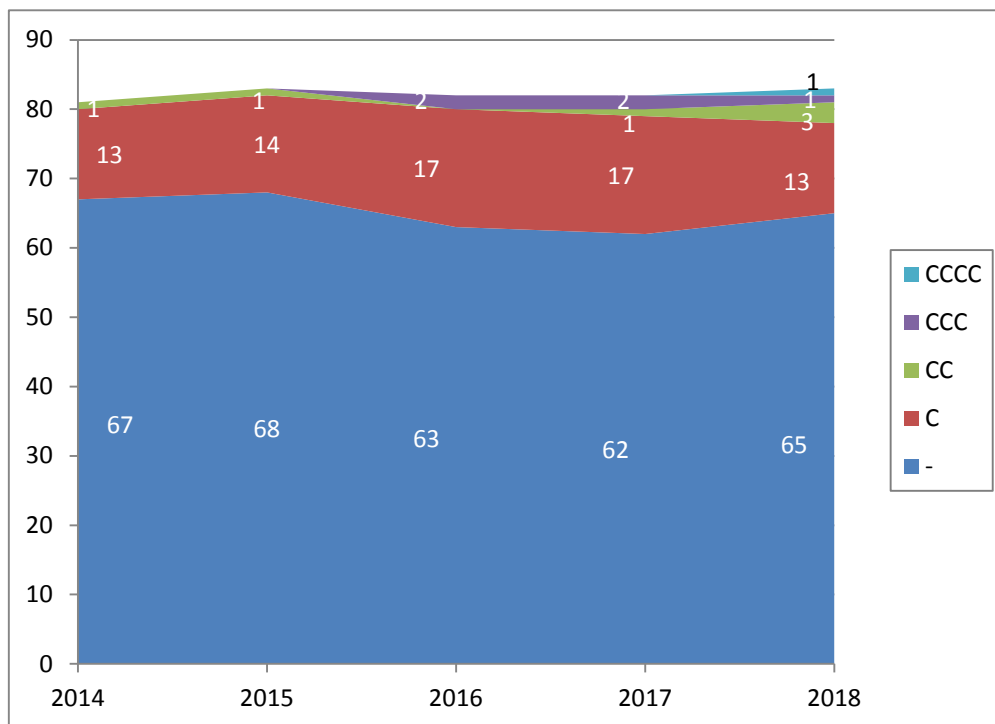


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y MCIU. Elaboración propia.

Aunque la evolución de los programas como AUDIT en los cinco últimos años muestra que apenas se han sumado nuevas universidades a los programas de certificación de implantación de SGIC en centros universitarios, en el cómputo general hay un cierto avance de las universidades participantes en lo que a su implicación con el programa respecta, ya que, con relación a los años iniciales del periodo, se aprecia un ligero aumento en la proporción de las universidades que cuentan con una certificación de la implantación en varios de sus centros (Figura 2.5.).

⁸¹ Conforme a la administración educativa responsable de la acreditación institucional en cada universidad.

Figura 2.5. Evolución del número de universidades participantes en programas de evaluación para la certificación de implantación de SGIC válidos para acreditación institucional⁸², según su nivel de cobertura con respecto a la fase de certificación de la implantación de SGIC.



Leyenda:

- CCCC Implantación certificada en la totalidad de los centros
- CCC Implantación certificada en al menos las tres cuartas partes de los centros
- CC Implantación certificada en al menos la mitad de los centros
- C Implantación certificada en menos de la mitad de los centros
- No participa en esta fase

Nota: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y MCIU. Elaboración propia.

Por lo que respecta a las diferencias por tipo de universidad, tanto en la fase de certificación del diseño del SGIC como en la fase de certificación de su implantación, se observa que las universidades públicas están, en mayor proporción que las privadas, involucradas en la participación en el programa. Aun con ello, el porcentaje de universidades privadas con al menos la mitad de sus centros con diseño certificado está cerca del de las públicas y en ambos casos ronda el 60%. (ver Figura 2.6.).

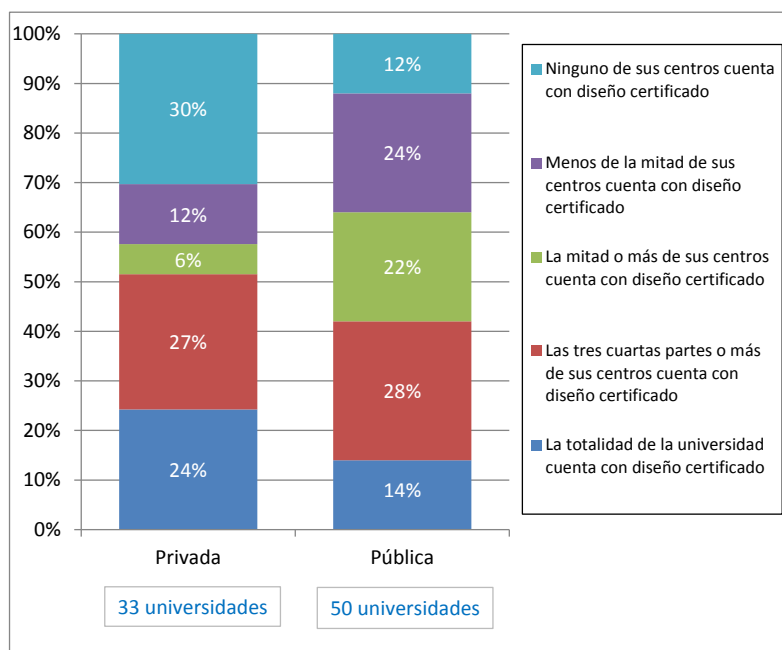
⁸² Conforme a la administración educativa responsable de la acreditación institucional en cada universidad.

En contraste con lo anterior, tanto para el caso de universidades privadas como públicas, el porcentaje de universidades con centros con certificado de implantación desciende muy considerablemente con respecto al porcentaje visto para la certificación del diseño (ver Figuras 2.7.).

El bajo porcentaje de universidades con todos sus centros con certificado en el diseño pudiera deberse a que determinadas universidades, especialmente las de mayor tamaño, cuentan con un número notable de centros que, además, son en ocasiones un tanto heterogéneos; por ejemplo, no es poco frecuente que ciertas universidades que han conseguido certificado para todos sus centros propios, en cambio, no logran lo mismo para sus centros adscritos.

En cuanto a la certificación de la implantación del SGIC, solo una universidad privada cuenta a día de hoy con la totalidad sus centros con un certificado de implantación (ver en Anexo tabla A.1.).

Figura 2.6. Cobertura en la participación de las universidades en la fase de evaluación externa de diseño de SGIC en el marco de programas con certificaciones reconocidas para la acreditación institucional⁸³.

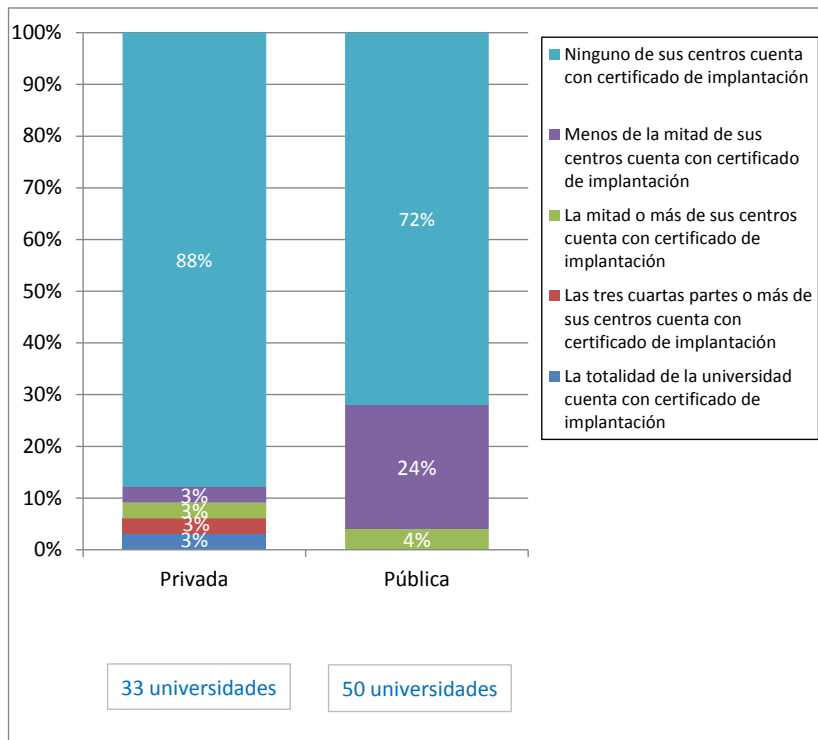


Nota: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y MCIU. Elaboración propia.

⁸³ Conforme a la administración educativa responsable de la acreditación institucional en cada universidad.

Figura 2.7. Cobertura en la participación de las universidades en la fase de certificación de la implantación de SGIC en el marco de programas con certificaciones reconocidas para la acreditación institucional⁸⁴.



Nota: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y MCIU. Elaboración propia.

Cabe concluir que la puesta en marcha de la nueva acreditación institucional puede servir de incentivo a las universidades para involucrar crecientemente a sus centros universitarios en procesos de aseguramiento de la calidad de sus respectivos SGIC.

⁸⁴ Conforme a la administración educativa responsable de la acreditación institucional en cada universidad.

QUALITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION IN THE EUROPEAN CONTEXT.

Unidad de Educación Superior de la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. Comisión Europea (EU).

Quality assurance processes allow higher education systems to demonstrate accountability and enhance quality. This also contributes to transparency and the provision of information on higher education, thus helping to build mutual trust and better recognition of qualifications and programmes.

Higher education institutions have ultimate responsibility for the quality of their learning offer (setting, monitoring and renewing their quality goals through '*internal*' quality assurance). They are supported by quality assurance agencies which assess quality standards, evaluating and/or accrediting either the programmes or the institution as a whole ('*external*' quality assurance). European cooperation and tools developed in a European context provide the bases that underpin trust across systems.

The **renewed EU agenda for higher education**, adopted by the Commission in May 2017, identifies four key goals to address challenges and transform EU higher education so that it becomes more inclusive, efficient, connected and competitive through:

1. tackling future skills mismatches and promoting excellence in skills development;
2. building inclusive and connected higher education systems;
3. ensuring higher education institutions contribute to innovation; and
4. supporting effective and efficient higher education systems.

In line with these objectives, EU Leaders – at their Social Summit in November 2017, in Gothenburg –, singled out education and culture as the first issues for discussion on the future of Europe. To feed into this discussion, the European Commission proposed to work towards a **European Education Area by 2025** where learning mobility is the norm, where universities can work seamlessly across

borders, where it is normal to speak two languages in addition to the mother tongue, where school and higher education diplomas are automatically recognised, and where everyone feels they belong, irrespective of their background. This resulted in the European Council conclusions of 14 December 2017 calling on Member States, the Council and the Commission to take forward the European Education Area.

Since then, the Commission presented a set of initiatives to make the European Education Area a reality. It includes the launch of first pilot call for the ambitious vision of the European Universities Initiative, which is expected to act as a game changer and a testbed for the universities of the future. In addition, to overcome obstacles to the free movement of learners, the Commission put forward and the Council approved Recommendations to promote automatic recognition of school and higher education qualifications, as well as that of learning periods abroad.

Underpinning these initiatives, **quality assurance is a key element to widen the necessary trust across borders in Europe**. Through European cooperation in quality assurance, **significant progress has been achieved to engender mutual trust in higher education systems, but legal conditions and practical implementation are uneven across countries and institutions**. To improve quality assurance practices, national authorities and stakeholders are invited to:

- **Make wider use of institutional evaluations** in order to make institutions more responsive for emerging needs from the society and to foster innovation in learning and teaching.
- **Promote reform in learning and teaching in higher education systems**. This includes capacity building at institutions to support a genuine quality culture, based on more active involvement of students, staff and relevant stakeholders in quality assurance mechanisms.
- **Improve legal frameworks** to
 - ensure the independence of quality assurance agencies in external evaluations
 - allow any EQAR-registered agency to operate in other Member States
 - encourage the use of the European Approach to Quality Assurance of Joint Programmes

- support higher education institutions to engage in deeper levels of integration with other institutions in Europe, to join forces for higher quality learning and teaching and for more adequate solutions for sustainability.

In this light, national authorities and quality assurance agencies can ensure significant contribution to foster the development of the **European Education Area**, and to improve the overall quality of European higher education.

GARANTÍA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO EUROPEO⁸⁵.

Unidad de Educación Superior de la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. Comisión Europea (EU).

Los procesos de garantía de calidad permiten que los sistemas de educación superior puedan demostrar su fiabilidad y mejorar su calidad. Tales procesos también contribuyen a una mayor transparencia y oferta de información sobre la educación superior, lo cual permite a su vez generar una confianza mutua y un mejor reconocimiento de las cualificaciones y programas.

Las instituciones de educación superior son en última instancia responsables de la calidad de su oferta de aprendizaje (mediante la implantación, el control y la renovación de sus objetivos de calidad a través de la garantía de calidad «*interna*»). Además, cuentan también con el apoyo de agencias de aseguramiento de la calidad que evalúan criterios de calidad, evaluando y/o acreditando los programas o la institución en su conjunto (garantía de calidad «*externa*»). La cooperación europea y las herramientas desarrolladas en un contexto europeo sientan las bases que sustentan la confianza en todos los sistemas.

La **renovada agenda de la UE sobre la educación superior**, adoptada por la Comisión en mayo de 2017, identifica cuatro objetivos clave para abordar los retos existentes y transformar la educación superior de la UE con el fin de que sea más inclusiva, eficiente, conectada y competitiva a través de:

1. la resolución de los futuros desajustes en términos de habilidades y la promoción de la excelencia en el desarrollo de habilidades;

⁸⁵ Traducción al español del editor a partir del texto original en inglés.

2. la implantación de sistemas de educación superior inclusivos y conectados;
3. la garantía de que las instituciones de educación superior contribuyan a la innovación; y
4. la promoción de sistemas de educación superior eficaces y eficientes.

En consonancia con estos objetivos, los líderes de la UE, en su Cumbre Social celebrada en Gotemburgo en noviembre de 2017, escogieron a la educación y a la cultura como asuntos primordiales para el debate sobre el futuro de Europa. Con el fin de alimentar este debate, la Comisión Europea propuso trabajar hacia un **Espacio Europeo de Educación para 2025** en el que la movilidad del aprendizaje sea la norma, donde las universidades puedan trabajar sin problemas a través de las fronteras, donde sea normal hablar dos idiomas además de la lengua materna, donde los diplomas escolares y de educación superior se reconozcan automáticamente, y donde todo el mundo pueda sentir que forma parte de la comunidad, con independencia de su origen. Esto dio lugar a las conclusiones del Consejo Europeo de 14 de diciembre de 2017 en las que se instaba a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión a que avanzaran hacia este Espacio Europeo de Educación.

Desde ese momento, la Comisión ha presentado un conjunto de iniciativas para hacer realidad el Espacio Europeo de Educación, entre las que se incluye la puesta en marcha de la primera convocatoria piloto para la ambiciosa visión de la Iniciativa Europea de Universidades, que se espera que actúe como un punto de inflexión y un banco de pruebas para las universidades del futuro. Además, para superar los obstáculos a la libre circulación de los alumnos, la Comisión ha presentado y el Consejo ha aprobado una serie de recomendaciones para promover el reconocimiento automático de las cualificaciones escolares y de educación superior, así como de los períodos de aprendizaje en el extranjero.

Partiendo de estas iniciativas, **la garantía de la calidad es un elemento clave para incrementar la confianza necesaria a través de las fronteras europeas**. Gracias a la cooperación europea en la garantía de la calidad, **se han logrado progresos significativos a la hora de generar una confianza mutua en los sistemas de educación superior, pero las condiciones jurídicas y la aplicación práctica aún no son homogéneas en todos los países e instituciones**. Para mejorar las prácticas de aseguramiento de la calidad, se invita a las autoridades nacionales y a las partes interesadas a:

- **Hacer un uso más amplio de las evaluaciones institucionales** para lograr que las instituciones respondan mejor a las necesidades emergentes de la sociedad, así como para fomentar la innovación en el aprendizaje y en la enseñanza.
- **Promover una reforma en el aprendizaje y la enseñanza en los sistemas de educación superior**. Tal reforma incluye que las instituciones estén dispuestas a apoyar una genuina cultura de calidad, basada en una participación más activa de los

estudiantes, el personal y los agentes de interés relevantes en los mecanismos de garantía de calidad.

- **Mejorar los marcos jurídicos** para
 - garantizar la independencia de las agencias de aseguramiento de la calidad en las evaluaciones externas
 - permitir que cualquier organismo que forme parte del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR) opere en otros estados miembros
 - fomentar el uso del Enfoque Europeo para la Garantía de la Calidad de los Programas Conjuntos
 - prestar apoyo a las instituciones de educación superior para que alcancen niveles más profundos de integración con otras instituciones en Europa, y unan fuerzas a la hora de lograr un aprendizaje y una enseñanza de mayor calidad, así como de encontrar soluciones más adecuadas para alcanzar la sostenibilidad.

En base a esto, las autoridades nacionales y las agencias de aseguramiento de la calidad pueden garantizar una contribución significativa para fomentar el desarrollo del **Espacio Europeo de Educación** y mejorar la calidad general de la educación superior europea.



**CONSTRUYENDO EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA
GARANTÍA DE LA CALIDAD.**

José María Rosell Bueno.

**Secretario Ejecutivo. Coordinadora de Representantes de Estudiantes de
Universidades Públicas.**



Hace ya unos meses que la European Student's Union (ESU), la Asociación europea que aglutina a las distintas uniones nacionales de estudiantes que pertenecen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), publicó su último "Bologna with

Student Eyes”, un informe periódico en el que se evalúa la situación de la Educación Superior en un contexto europeo desde el punto de vista del estudiantado. En este informe se resalta que, probablemente, estemos entrando en la última fase (2018-2020) de desarrollo de Bolonia, a la par que se hace hincapié en nueve áreas que, a juicio de los representantes de estudiantes, quedan por desarrollar: la participación estudiantil, la dimensión social del EEES, la garantía de la calidad, el reconocimiento de los estudios, la movilidad y la internacionalización, las reformas estructurales, la financiación de la educación superior, el aprendizaje centrado en el estudiante y el futuro del proceso Bolonia.

Indudablemente, la garantía de la calidad, tanto interna como externa, es de vital importancia para terminar de desarrollar el proyecto de Bolonia y conseguir en Europa, y particularmente en España, un sistema universitario de calidad, integrador, igualitario, reconocido internacionalmente y en el que toda la comunidad tenga un papel relevante. Obviamente, las Agencias de Garantía de la Calidad, tanto ANECA como las competentes a nivel autonómico, tienen un papel fundamental en este ámbito.

En primer lugar, las Agencias de Aseguramiento de la Calidad han sido fieles defensoras de la participación del estudiantado en la vida universitaria y, más concretamente, en los procesos de evaluación. Sin embargo, amén de los avances conseguidos, queda trabajo por delante para que la voz de toda la comunidad universitaria (académicos, expertos en calidad, profesionales y estudiantes) tenga el mismo reconocimiento. Así, la participación del estudiantado debe seguir alejándose del mero formalismo para ser una cuestión de principios y una declaración de lo que queremos que sea el Sistema Universitario Español (SUE): un espacio de diálogo y construcción común. Para ello, deben desarrollarse mayores espacios de trabajo común entre las agencias y los representantes de estudiantes, a la par que se facilita, en mayor medida, el acceso a la información y la transparencia. Es de vital importancia para todos y, especialmente, para la sociedad, a la que se debe todo el Sistema, fortalecer la credibilidad de los procesos de evaluación, de tal manera que se perciban como acciones llenas de transparencia e independencia.

Por otro lado, como ya se señalaba en el artículo facilitado por CREUP para el Informe del año 2018, las Agencias de Calidad tienen un papel clave en el desarrollo del Aprendizaje Centrado en el Estudiante. La inercia del día a día, en

muchas ocasiones, limita la innovación en el seno de las Universidades, y son las Agencias, las que, con sus procesos de evaluación, logran cambios y mejoras sustanciales. En este sentido, bastaría con integrar en los criterios de evaluación que dentro de la formación del profesorado se ofrezcan cursos de innovación docente y pedagogía, o que se dé mayor importancia a esta formación en los procesos de acreditación del profesorado. Si queremos que el estudiante sea un sujeto verdaderamente relevante en su proceso de aprendizaje necesitamos que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para implantar los cambios necesarios, herramientas de las que, hoy en día, carecen.

Por último, una rigurosa e independiente evaluación externa de la calidad, garantiza la confianza internacional en nuestro Sistema Universitario, lo cual impacta directamente en el reconocimiento de los estudios cursados en nuestro país, tan importante tanto para la movilidad internacional como para la futura empleabilidad de los egresados.

Estos son, quizá, los tres ámbitos del informe a los que más pueden aportar las Agencias de Evaluación, aunque, evidentemente, también tienen un papel relevante en el aseguramiento de la igualdad de oportunidades a través de la evaluación de las infraestructuras o en el control de aspectos clave del sistema como el uso de los ECTS.

En definitiva, si queremos lograr que el proceso de Bolonia se implante por completo, no podemos aislar la garantía externa de la calidad de la realidad y los problemas que acucian al EEES, ni podemos considerarla un agente ajeno a la acción institucional europea. Asimismo, tampoco puede construirse ni consolidarse un proyecto de tal envergadura sin contar con todos sus agentes, reconociéndoles la misma importancia y legitimidad. Por ello, la representación de estudiantes, en la figura de CREUP, siempre estará dispuesta a aportar la visión del colectivo estudiantil en beneficio de una Educación Superior mejor para todas y todos.



**EL RETO DE ADAPTAR LA OFERTA ACADÉMICA A LAS
NECESIDADES SOCIALES Y PRODUCTIVAS HACIENDO USO
DE MECANISMOS ÁGILES QUE GARANTICEN LA CALIDAD
EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL.**

Miguel Ángel Acosta Rodríguez.

**Secretario General. Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades
Españolas (CCS).**

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Universidades de 2001, el Sistema Universitario Español comienza a adaptarse a los requerimientos de aseguramiento de la calidad que desde los años 80 del siglo pasado se habían instaurado en un número creciente de países europeos y que fue calando hasta que los ministros responsables de Educación Superior Europeos declararon en Berlín (EHEA, 2003) que *la calidad de la educación superior está en el corazón de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior*.

Ha transcurrido casi dos décadas desde entonces y nadie discute la necesidad de disponer de unos *Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad (ESG)* y la de explorar distintos caminos para asegurar un sistema adecuado de revisión de dicha garantía de calidad, así como la acreditación de agencias.

Desde la reunión de Berlín han surgido otras reuniones de ministros donde se ha apuntado la necesidad de avanzar en el aseguramiento de la calidad a través de mecanismos internos y externos. En este punto, sin desmerecer el gran esfuerzo llevado a cabo por las universidades implantando mecanismos internos de calidad, es apropiado y justo reconocer el trabajo profesional realizado por ANECA y las Agencias de Calidad Autonómicas en la evaluación de las universidades españolas en sus múltiples vertientes: titulaciones, personal docente e investigador y servicios. No obstante, todas las agencias que llevan a cabo alguno de estos procesos de evaluación deben necesariamente superar el proceso de acreditación y registro de ENQA, cuestión que en la actualidad no se cumple en algunos pocos casos.

La experiencia en materia de calidad hizo que en 2015 los ministros competentes en materia de educación superior firmaran el Comunicado de Yereván (EHEA, 2015) que contempla, entre otros aspectos, un enfoque transnacional para la garantía de la calidad: la actividad de las agencias de calidad en un futuro no debe estar acotada a su entorno geográfico, pudiendo cada institución de educación superior ser evaluada por cualquier agencia de calidad que cumpla con los parámetros que guíen el funcionamiento de las agencias. Verdaderamente se trata de un salto cualitativo que aún no ha sido implantado. Las Instituciones de Educación Superior podrán elegir el sello de calidad que consideren sea el más prestigioso para ellas, acabando con los ámbitos geográficos de actuación de cada una de ellas.

Mientras llega este cambio en la concepción del aseguramiento de la calidad de las universidades en la que ENQA juega el papel certificador de dichas agencias, en España se ha avanzado estableciendo mecanismos de acreditación institucional que debe ser el paso previo a una acreditación global de la Universidad. En este sentido, los consejos sociales consideran que se deben establecer mecanismos que desburocraticen los sistemas de acreditación, sobre todo en lo referente a las titulaciones, cediendo el paso a otros más globales a nivel de la Universidad y otorgando mayor confianza en los procesos internos de aseguramiento de la calidad.

En definitiva, tal y como se ha acordado en los órganos de la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas, sería necesario abrir una reflexión sobre cómo optimizar los procesos de diseño, aprobación y evaluación de los títulos oficiales para reducir los tiempos de tramitación y los procedimientos burocráticos que ahora llevan aparejados, auténtica clave de bóveda para que pueda producirse una permanente adaptación de los títulos a las cambiantes necesidades del entorno, proponiéndose al respecto un mayor protagonismo de los sistemas internos de garantía de la calidad de las universidades en los procesos de verificación y seguimiento de los títulos. Por tanto, se debe apostar decididamente por una transformación hacia un sistema ágil y desburocratizado de verificación, evaluación y acreditación de los títulos, basado no tanto en el requerimiento de previa aprobación administrativa preceptiva del título sino en la confianza de que las universidades lo implantará inicialmente con arreglo a unos determinados estándares para ser sometidos a verificación *a posteriori* con las consecuencias que se deriven en caso de incumplimiento de los requerimientos preestablecidos, contando, claro está, con el gran potencial que poseen los consejos sociales como

órganos de enlace entre la sociedad y la universidad.

**SIN INCLUSIÓN NO HAY EDUCACIÓN DE CALIDAD. SIN
EDUCACIÓN DE CALIDAD NO HAY INCLUSIÓN.**

**Sonia Viñas Sánchez.
Directora. Fundación UNIVERSIA.**

Según la *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad* el número total de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas en 2018 era de 22.190. Según esta misma fuente, desde 2007 a 2014 el total de estudiantes universitarios con discapacidad ha tenido crecimientos interanuales de alrededor del 33%. A partir de 2014, cuando se alcanzan los 21.913 universitarios con discapacidad, este número ha permanecido prácticamente sin cambios con una representación en relación al total de estudiantes de en torno al 1,5%.

Con este contexto, desde hace 8 años se publica de manera bienal el *Estudio 'Universidad y Discapacidad'*, elaborado por la Fundación Universia con el apoyo del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), Fundación ONCE, el Real Patronato sobre Discapacidad y la colaboración de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), para medir el nivel de inclusión educativa en el sistema universitario español. El último estudio, publicado en 2019, revela conclusiones de interés que podrían orientar las diferentes políticas públicas y mecanismos de calidad promovidos por las agencias de evaluación en este ámbito:

- **Continuidad en los estudios:** La proporción de estudiantes con discapacidad va disminuyendo a medida que avanzan los estudios

universitarios, un 1,8% de estudiantes de grado, primer y segundo ciclo; 1,2% de posgrado y máster y 0,7% de doctorado.

- **Brecha de género:** En relación a la distribución por género, se observa que hay una menor proporción de mujeres con discapacidad que estudian en la universidad con respecto a la de hombres, con un 49,1% de mujeres estudiantes de grado, un 48,7% de postgrado y un 43,4% de doctorado. Este dato contrasta con el de la comunidad de estudiantes universitarios general donde existe una mayor representación de mujeres en las aulas. Además un 15,2% de mujeres con discapacidad han afirmado que el hecho de ser mujer ha supuesto mayores dificultades en el desarrollo de sus estudios, o ha implicado más discriminación o exclusión que la experimentada por sus compañeros hombres.
- **Becas, acceso al empleo y formación docente:** De manera generalizada, los estudiantes con discapacidad han señalado diferentes aspectos que mejorarían la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades: mayores ayudas y becas (existe una demanda generalizada para que se mantengan los apoyos con los que se cuentan en etapas educativas anteriores), incremento de apoyos en la inserción profesional y mejora en la formación docente a los profesores que permita implementar una metodología inclusiva con el alumnado con discapacidad, en un sistema accesible, capaz de prestar los apoyos y ajustes razonables.
- **Sensibilización y concienciación:** Por último, los estudiantes con discapacidad piden una mayor empatía y concienciación de la comunidad universitaria en general, y en particular por parte de sus pares, de los que sienten aislamiento. Una adecuada toma de conciencia, por parte de los estudiantes, es fundamental para una efectiva inclusión que respete el bienestar de todos y la dignidad inherente de cada uno.

La Agenda 2030 promueve el desarrollo y potenciación de la comunidad humana diversa "sin dejar a nadie atrás". Esto significa que las universidades son responsables de generar experiencias de aprendizaje equitativas y participativas, en un entorno que atienda las necesidades individuales de cada estudiante.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, firmada y ratificada por nuestro país en 2008, incide en estos mismos aspectos, llamando la

atención sobre la importancia de una educación basada en la igualdad de oportunidades.

En conclusión, un sistema educativo inclusivo y de calidad implica dar respuestas adecuadas y flexibles a las necesidades del estudiante. Esto hace más compleja la evaluación de la calidad de la educación que tiene que constatar que el sistema educativo universitario se adapta a las diferentes capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje respetando la diversidad. La inclusión y la calidad están pues correlacionadas: **sin inclusión no hay educación de calidad. Y sin educación de calidad no hay inclusión.**



2.2. OTROS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES: LA REVISIÓN DE LOS SISTEMAS DE MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE.

También en el ámbito de la evaluación institucional desde 2007 se viene desarrollando el programa DOCENTIA; iniciativa puesta en marcha por ANECA en coordinación con todas las agencias de calidad del sistema universitario español. El objetivo del programa es apoyar a las instituciones de educación superior en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, y favorecer su desarrollo y reconocimiento (ANECA *et al.*, 2015). Así, dicho programa pretende fomentar la creciente importancia de la calidad de la actividad docente en la educación superior⁸⁶ y, por tanto, su revisión y mejora, como lo evidencian algunas iniciativas promovidas en diferentes instituciones y organizaciones relacionadas con la orientación en su desempeño y el reconocimiento de esta actividad⁸⁷.

Más concretamente, atendiendo al cumplimiento de los *ESG* (ENQA *et al.*, 2015)⁸⁸ y otras líneas maestras como las desprendidas del documento de criterios elaborado por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2009), la meta general del programa DOCENTIA es *contribuir a la mejora de la calidad de la docencia para que de ese modo mejoren también los resultados de aprendizaje de los estudiantes*. Y en este sentido el programa persigue, sin soslayar la autonomía universitaria:

- *Proporcionar un marco de referencia que oriente y apoye a las instituciones de educación superior en el diseño y aplicación de procedimientos propios que les permitan abordar la evaluación de la actividad docente de su profesorado, situando dicha evaluación en el marco de las prácticas al uso internacionalmente reconocidas, así como alineando la evaluación de la actividad docente con los criterios de garantía de calidad de los títulos universitarios.*

⁸⁶ Ver en Barber, Donnelly y Rizvi ,2013; EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013; y Hénard y Roseveare, 2012.

⁸⁷ Se pueden mencionar iniciativas como la de EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013, 2014), la University Teaching Qualification (UTQ) y, ya en el ámbito nacional, la de la Red Estatal de Docencia Universitaria -REDU- (Paricio, 2018).

⁸⁸ Ver Criterio 1.5. en ENQA *et al.*, 2015.

- *Favorecer el desarrollo del profesorado, su promoción personal y profesional, de modo que pueda ofrecer un mejor servicio a la sociedad, y apoyar individualmente al profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su actividad docente.*
 - *Favorecer el proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación, que afectan a diferentes elementos en la política y gestión de los recursos humanos de las universidades.*
 - *Contribuir al necesario cambio cultural en las universidades que supone la evaluación de la actividad docente desde el respeto y la potenciación de su autonomía.*
 - *Potenciar el intercambio de experiencias entre las universidades para la mejora continua de la actividad docente.*
 - *Ser una herramienta para favorecer la cultura de la calidad alineando la actividad docente del profesorado con los objetivos de la institución.*
- (ANECA et al., 2015).

En este caso, el modelo general de evaluación del programa DOCENTIA valora específicamente: la fundamentación y objetivos de la evaluación docente; las dimensiones, criterios y fuentes para la recogida de información; el procedimiento de la universidad para realizar la evaluación de la actividad docente; el procedimiento de la universidad para la toma de decisiones derivadas de la evaluación de la actividad docente; la difusión de los resultados de la evaluación docente; y la revisión y mejora del proceso de evaluación de la actividad docente (ver Tabla 2.2.).

El programa garantiza, a través de varias etapas, la adecuada puesta en funcionamiento de los sistemas con que, autónomamente, se dotan las universidades:

- *Primera etapa.* La universidad elabora y presenta a evaluación un diseño de su propio modelo y los procedimientos que van a utilizar para abordar la evaluación de la actividad docente del PDI.
- *Segunda etapa.* Una vez *verificado* el modelo en cuestión, la universidad procede a la implantación de este con carácter experimental por, al menos, dos años; periodo a lo largo del cual la universidad junto a las agencias de calidad involucradas harán un seguimiento para procurar una apropiada implantación.

- *Tercera etapa.* Superadas las fases anteriores, la universidad podrá acceder, previo informe de evaluación favorable, a una certificación de la implantación del modelo; lo que supone *un reconocimiento externo del interés y la preocupación de la institución por la mejora de la calidad y la innovación de la actividad docente que en ella se imparte, e igualmente permite reconocer los resultados de las evaluaciones obtenidas por sus profesores con vistas a su posterior aplicación en otros procesos de evaluación.* Por último, dado que la certificación obtenida inicialmente tienen un periodo de validez de cinco años, transcurrido este la universidad interesada en mantener su vigencia deberá someter su modelo a un nuevo proceso de evaluación conducente a la renovación de dicha certificación (ANECA et al., 2015).

Adicionalmente, al igual que sucede con el programa AUDIT, los resultados de DOCENTIA son tenidos en cuenta en otros programas de evaluación. En concreto, en el proceso de renovación de la acreditación de los títulos oficiales⁸⁹ es considerada la participación en DOCENTIA, eximiendo de la evaluación de algunos elementos del título, a la hora de valorar los distintos aspectos del Sistema de Evaluación de la Calidad Docente⁹⁰.

Además, por otro lado, el programa ACADEMIA de evaluación curricular para la acreditación en los cuerpos docentes universitarios ha reforzado su vínculo con el programa DOCENTIA al requerir, como mérito obligatorio, la aportación por los solicitantes de *una valoración positiva de la actividad docente refrendada por programas de calidad de la docencia* como DOCENTIA (ANECA, 2016).

⁸⁹ En el Anexo 3 del *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster* de ANECA (2017) hay una mención explícita al diálogo entre los programas DOCENTIA y Acredita.

⁹⁰ Específicamente, las directrices del programa ACREDITA que aparecen en el Anexo 3 del documento marco del citado programa no serán objeto de evaluación por las comisiones durante la visita realizada para la renovación de la acreditación de los títulos del centro.

Tabla 2.2. Marco DOCENTIA para la evaluación de la calidad docente.

<p>1. DIMENSIÓN ESTRATÉGICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE</p> <p>A. FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Finalidades y consecuencias de la evaluación docente 2. Ámbito de aplicación de la evaluación docente 3. Voluntariedad/Obligatoriedad de la evaluación docente 4. Periodicidad de la evaluación docente 5. Difusión del proceso de evaluación de la actividad docente 6. Agentes implicados en el procedimiento de evaluación <p>2. DIMENSIÓN METODOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE</p> <p>B. DIMENSIONES, CRITERIOS Y FUENTES PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensiones para la evaluación docente (objeto de evaluación) 2. Criterios de evaluación 3. Fuentes y procedimientos de recogida de información 4. Especificaciones respecto al modelo DOCENTIA <p>C. PROCEDIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comités de Evaluación 2. Protocolo de evaluación 3. Informe de evaluación 4. Presentación de alegaciones por parte del evaluado <p>3. DIMENSIÓN RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE</p> <p>D. PROCEDIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD PARA LA TOMA DE DECISIONES DERIVADAS DE LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procedimiento para la toma de decisiones derivadas de la evaluación docente 2. Procedimiento para el seguimiento de las acciones derivadas de la evaluación docente <p>E. DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procedimiento para la difusión de los resultados de la evaluación docente <p>F. REVISIÓN Y MEJORA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sistemática para la revisión y mejora del proceso de evaluación de la actividad docente
--

Fuente: ANECA et al., 2015.

Resultados obtenidos.

El primer dato a destacar es que más de setenta universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación están involucradas en el programa DOCENTIA desde hace varios años en alguna de sus fases, lo que supone que alrededor de nueve de cada diez de tales instituciones participan en el programa (ver Figura 2.8. y Tabla A.1. en Anexo de resultados).

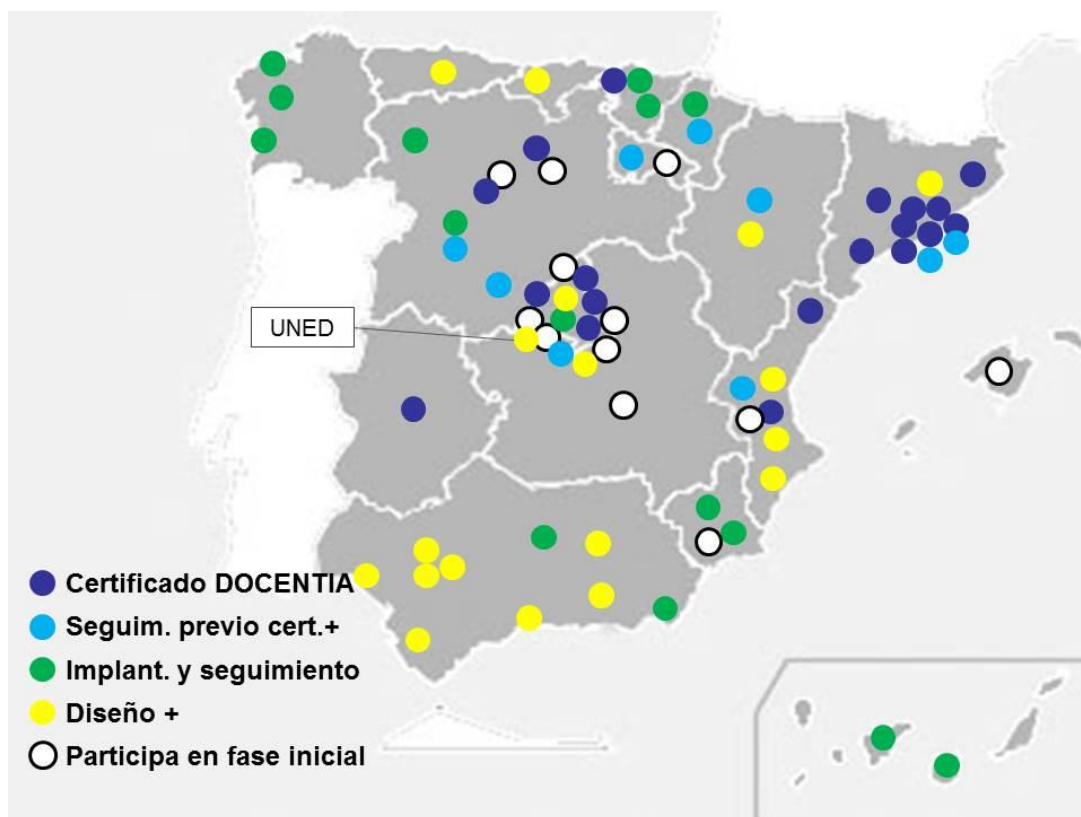
Ahora bien, junto a esta destacada participación en el programa, también es reseñable el hecho de que en los últimos cinco años en términos generales se aprecia un avance moderado en la situación de las universidades implicadas (ver Figura 2.9.); en los últimos años algunas universidades se han ido sumando al programa y otras, con un sistema ya en marcha, han adaptado y mejorado sus respectivos modelos. Esta evolución parece deberse al periodo de tiempo necesario para la consolidación de los sistemas de evaluación de la calidad docente, dado que se presentan, cada vez en mayor número, revisiones sobre los modelos para iniciar un nuevo proceso de evaluación con un sistema renovado después de varios años de implantación. Esto da idea de la preocupación de las universidades por mantener

actualizados sus sistemas y de su interés por ajustarlos para que sean realmente útiles a la propia institución, a las personas que la conforman y a los distintos agentes de interés, así como a la sociedad en que revierten sus resultados y consecuencias. Así, la evaluación de la actividad docente resulta relevante para las universidades en la medida en que la garantía de calidad de sus enseñanzas pasa por asegurar, entre otros aspectos importantes, la calidad de la docencia que en ellas se imparte.

Con todo, como balance de los once años de funcionamiento del programa, son 19 universidades repartidas en seis comunidades autónomas las que cuentan, en definitiva, con una certificación de DOCENTIA (o un programa similar promovido desde una agencia de calidad); y 13 de dichas universidades están localizadas en las comunidades autónomas de Cataluña y Madrid (Tabla A.1. en Anexo de resultados).

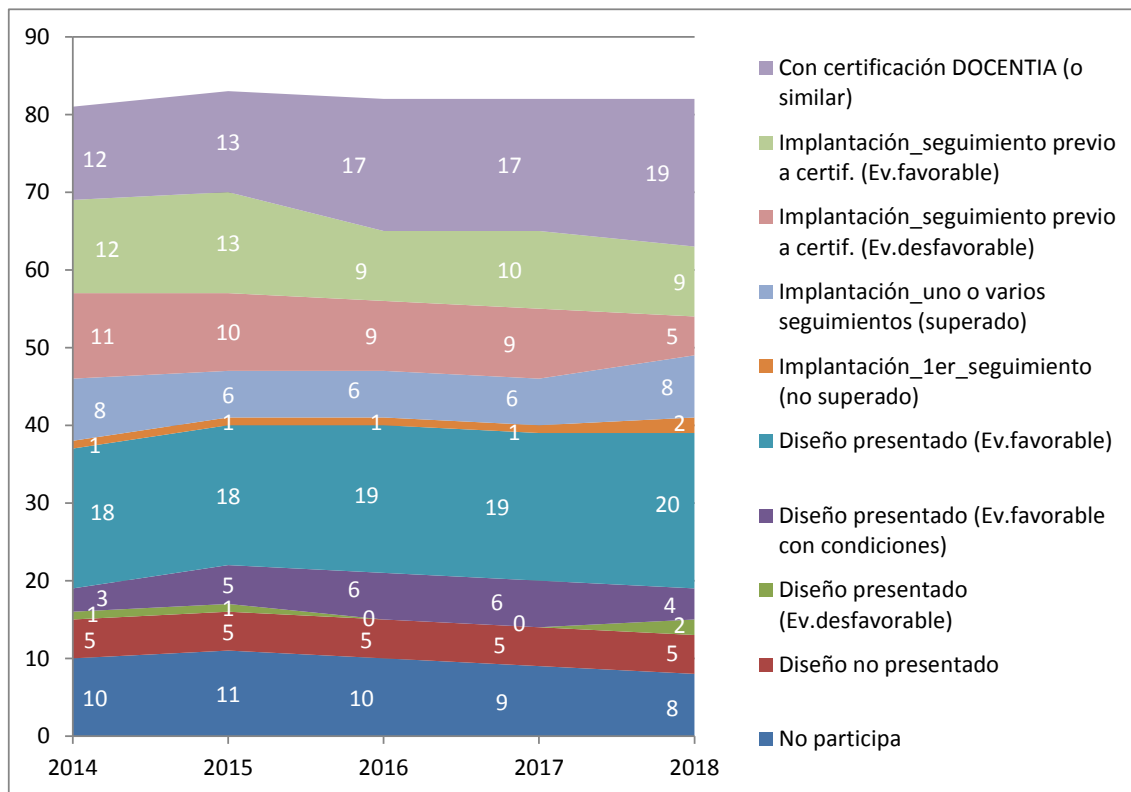
Figura 2.8. Distribución territorial de las universidades participantes en el programa DOCENTIA, según estado en el programa.

74 universidades participantes sobre un total de 83 con títulos ya implantados o presentados a verificación. 19 universidades con certificado DOCENTIA.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU. Elaboración propia.

Figura 2.9. Evolución del número de universidades participantes en el programa DOCENTIA según su nivel de avance hacia la de certificación de su modelo.



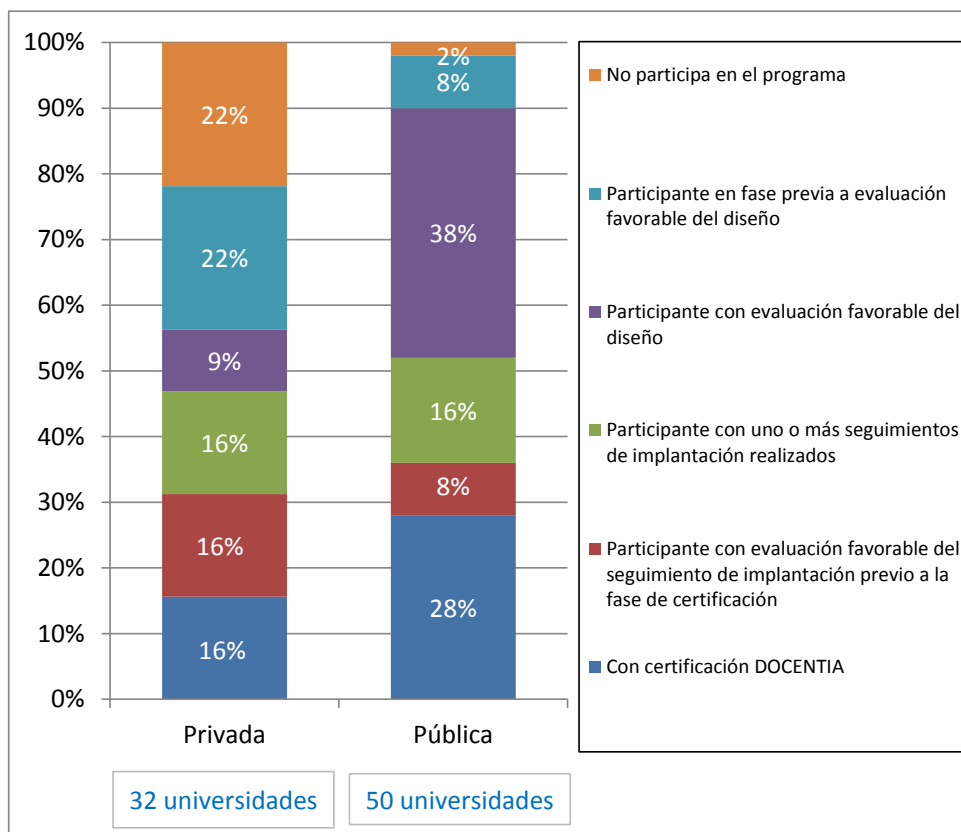
Nota 1: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

Nota 2: 'Otra certificación' se refiere a la certificación otorgada en un programa similar a DOCENTIA en las universidades de Catalunya.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Por lo que se refiere a la participación por tipo de universidad, como en el caso de AUDIT, las universidades públicas, en términos generales, muestran una mayor participación en el programa; circunstancia que es importante por ser estas las que albergan un mayor número de estudiantes. Incluso, más allá de la participación, son precisamente estas últimas las que, en conjunto, han conseguido una mayor proporción de certificaciones DOCENTIA (ver Figura 2.10.).

Figura 2.10. Implantación de DOCENTIA en el conjunto de las universidades españolas, por tipo de universidad.



Nota 1: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

Nota 2: 'Otra certificación' se refiere a la certificación otorgada en un programa similar a DOCENTIA en las universidades de Catalunya.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

En conclusión, el programa DOCENTIA está logrando servir de estímulo para incrementar la implicación de las universidades y de su PDI en la mejora de la calidad docente, a través del impulso del papel de las universidades en la revisión y mejora de dicha calidad docente (y el reconocimiento de la misma), así como de la difusión de buenas prácticas institucionales puestas en marcha y el otorgamiento de reconocimiento público a tales prácticas.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

3. MEJORA DE LA CALIDAD PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR DE LAS UNIVERSIDADES.

Dado el papel fundamental desempeñado por el personal docente investigador (PDI) en la mejora de la actividad universitaria, y la importancia de asegurar la competencia de este personal y que su contratación se hace de manera justa y transparente⁹¹, de forma complementaria a programas de evaluación institucional y de títulos descritos en capítulo anteriores, la actividad de las agencias de calidad en España también hace hincapié de manera importante en los procesos de evaluación curricular de dicho PDI.

Estos procesos de evaluación tienen un doble objetivo. Por una parte, el de orientar y valorar la carrera académica del PDI universitario y, por otra, el de ofrecer garantías a la sociedad con relación a su calidad profesional.

Dos son las vertientes principales en que se desgranar estos procesos:

- De un lado, cabe mencionar aquellos que se centran en el aseguramiento de la calidad profesional de las personas que optan a ocupar plazas de PDI en determinados niveles académicos, tanto en cuerpos docentes de funcionarios como en otras figuras contractuales.
- Y, de otro lado, también hay una atención a los procesos de evaluación del desempeño del PDI conducentes al reconocimiento de méritos y, en su caso, la concesión de complementos retributivos individuales a lo largo de su carrera profesional en la universidad.

Actualmente nueve agencias de calidad tienen en marcha programas en este sentido. Así, de acuerdo a los *ESG*, se llevan a cabo procesos de evaluación con criterios públicos⁹² y en los que se cuenta con la participación de evaluadores académicos seleccionados y formados para emitir de forma colegiada resoluciones que son tomadas en consideración para la concesión de las acreditaciones o los incentivos a que se refiere cada proceso en cuestión. Dicho de otro modo, se han seguido en la configuración de estos procesos de evaluación los principios generales de 'objetividad' (criterios asumidos por la comunidad, adaptados por figuras y ramas, y aplicados homogéneamente por los evaluadores -garantías

⁹¹ Ver Criterio 1.5. en ENQA et al., 2015.

⁹² En ocasiones, en procesos dependientes de las universidades, son éstas las que establecen los criterios de evaluación correspondientes y los hacen públicos.

procedimentales-); 'transparencia' (publicidad de criterios, comités y procedimiento); e 'independencia' ("soberanía" de los comités de evaluación en la toma de decisiones).

Todo ello se hace desde el respeto a la autonomía de las instituciones de educación en que este personal trabaja y buscando la mejora continua en las diferentes facetas que conforman la labor del PDI; principalmente las que atañen a la docencia y a la investigación, ya que el hecho de garantizar la calidad solo en una de estas facetas no implica alcanzar el nivel necesario en otras también importantes. Incluso, más allá, continúa siendo un reto importante lograr un mayor diálogo entre las actividades de investigación y las dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de las que participan docentes y estudiantes (Fung et al., 2017).

De acuerdo a las dos vertientes antedichas, el presente capítulo se detendrá en exponer un análisis de situación de los procesos de evaluación de las agencias, en primer lugar, conducentes a la certificación previa al acceso a figuras contractuales de PDI y cuerpos docentes universitarios; y, en segundo lugar, orientados a valorar méritos para el reconocimiento del desempeño del PDI.

3.1. LA EVALUACIÓN PARA EL ACCESO A FIGURAS DE PROFESOR CONTRATADO.

Los procesos de selección de personas para ocupar las plazas de PDI en las universidades españolas han de hacerse de acuerdo a criterios de mérito y capacidad, y respetando los derechos de no discriminación de persona alguna que concurra a dichas plazas. Con todo, más allá de estas premisas, en términos generales es posible diferenciar dos fases principales en los procesos de selección de PDI en una serie de figuras contractuales legalmente establecidas:

- En la primera fase, antes de la selección última de personal por parte de las universidades para una oferta específica de plazas para las figuras de Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor de Universidad Privada y otras figuras contractuales determinadas por decisión de las diferentes comunidades autónomas, la persona interesada ha de mostrar, previa evaluación por parte de una agencia de calidad, una acreditación oficial que garantizaría que dicha persona ya ha superado, para el nivel de cada figura en cuestión, cierto umbral de capacidad para el ejercicio profesional. Estos procesos de evaluación además de servir para poner a disposición de las

universidades un conjunto de posibles candidatos a ocupar las plazas que aquellas oferten, también juegan un importante papel a la hora de orientar a los solicitantes con respecto a las pautas básicas de la carrera académica del PDI.

- Y en la segunda fase, las universidades, en el ejercicio de su autonomía y responsabilidad, hacen la selección última de los candidatos que, de entre todos los que consiguieron una acreditación en una determinada figura, efectivamente pasarán en tales universidades a ocupar una plaza de PDI.

Cabe puntualizar que si bien en el caso de las universidades públicas la oferta de estas plazas ha de ser aprobada por la administración competente, en el de las universidades privadas la norma prevé que un porcentaje igual o superior al cincuenta por ciento de su profesorado debe estar en posesión del título de Doctor y, de este grupo, al menos el 60 por ciento del total de su profesorado ha de haber obtenido la evaluación positiva por parte de una de las mencionadas agencias para la figura de Profesor de Universidad Privada⁹³.

Son precisamente los procesos aludidos en dicha primera fase los que serán objeto de este apartado del informe.

Las acreditaciones desprendidas de tales procesos de evaluación, como es conocido, atienden a dos tipos de ámbito en cuanto a su validez y efectos. De una parte, las obtenidas a partir de evaluaciones realizadas por ANECA, facilitan el acceso a los procesos selectivos que convoque cualquier universidad española; y, de otra, las obtenidas a partir de evaluaciones realizadas una agencia autonómica, facilitan el acceso solo a los procesos selectivos que convoque cualquier universidad de la comunidad autónoma correspondiente.

En virtud de su ámbito de competencia, cada agencia de calidad ha establecido su propio modelo de evaluación. De este modo, aun existiendo coincidencia entre los distintos modelos que conviven en el panorama actual a la hora de dar un peso particularmente relevante a las funciones de investigación y de docencia del PDI, se aprecia en éstos la impronta propia de que cada agencia de evaluación en función de la importancia que, en cada caso, se decide dar a las diferentes facetas de un currículo (ver Tabla 3.1.). Así, aun en el caso de la evaluación conducente a la acreditación de figuras contractuales iguales o equivalentes, entre los modelos existen diferencias en cuanto a la ponderación de diferentes aspectos a valorar; por

⁹³ Figura que es equiparada o asimilada en criterios y baremos a la de Profesor Contratado Doctor.

tanto, esta circunstancia, ante un mismo tipo de figura, podría arrojar resultados de evaluación diferentes de unos mismos méritos curriculares en función de qué agencia los evalúe.

Tabla 3.1. Ponderación de los diferentes apartados de méritos en la evaluación para la contratación de profesorado en 2018, por agencia de evaluación y figura contractual.

Figura	Apartados	ACCUEE	ACSUCYL	ACSUG ^a	ANECA	AQU ^{b, c}	AQUIB	AVAP	DEVA-AAC ^d	Madri+d	Unibasq ^e
Profesor Ayudante Doctor (PAD)	Formación Académica	35%	20%	20% (más un 15% Estancias en Centros)	21%	15% - 20%	27%	14%	25% (incluye 10% Estancias)	20%	13,6%
	Experiencia Investigadora	30%	50%	25%	60%	60% - 65%	60%	55%	55%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 35% Producción Científica y Académica	59,1%
	Experiencia Docente	25%	20%	20%	9%	15% - 25%	10%	25%	10%		22,8%
	Experiencia profesional	10%	10%	15%	5%		3%	6%	5%		
	Gestión			5%							4,5%
	Otros méritos			--	5%		2%		5%	5%	
Profesor Contratado Doctor (PCD)	Formación Académica	15%(1) - 10%(2)	10%	10%	6%		10%	4%	6%	15%	9,1%
	Experiencia Investigadora	45%(1) - 70%(2)	50%	45%	60%	85%	55%	55%	50%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 40% Producción Científica y Académica	59,1%
	Experiencia Docente	30% (1) - 10% (2) con Exp. Prof.	30%	30%	30%	7,5%	30%	35%	40%		27,3%
	Experiencia profesional	10% (1) Con Otros méritos - 10% (2) con Formación Académica	10%	10%	2%		5%	6%	2%		
	Gestión			5%							4,5%
	Otros méritos	10% Incluye Exp. Prof (1) - 10% (2)		--	2%	7,5%	2%		2%	5%	
Profesor Universidad Privada (PUP)	Formación Académica		10%	10%	6%			4%	6%	15%	13,6%
	Experiencia Investigadora		50%	45%	60%			55%	50%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 40% Producción Científica y Académica	54,6%
	Experiencia Docente		30%	30%	30%			35%	40%		27,3%
	Experiencia profesional		10%	10%	2%			6%	2%		
	Gestión			5%							4,5%
	Otros méritos			--	2%				2%	5%	

Leyenda:

La figura de ayudante doctor para AQU Catalunya se debe interpretar como 'Lector' y para Unibasq como 'Adjunto'. De igual forma, 'Contratado Doctor' equivale a la figura de Unibasq de 'Agregado' y en el caso de AQU Catalunya engloba a las figuras de 'Agregado' y 'Catedrático Contratado'.

- (1): Contratado Doctor tipo 1
(2): Contratado Doctor tipo 2.

^a: El apartado "otros méritos" desaparece como mérito individual a partir de 2009, ya que se incluye como subapartado en el resto de ítems valorados.

^b: En el campo de Arquitectura, AQU Catalunya aplicará la ponderación de méritos siguiente: Experiencia investigadora: 60%; Experiencia docente: 20%; Otros méritos: 20%.

^c: Durante el período 2003-2007, AQU Catalunya ha evaluado el profesorado de las universidades privadas en los términos previstos en los convenios firmados con cada uno de estos centros y, a partir de 2008, la evaluación del profesorado de las universidades privadas se ha integrado a los procesos de

emisión de los informes de profesorado lector, las acreditaciones de investigación y las acreditaciones de investigación avanzada, que son comunes para todas las universidades públicas y privadas.

^d:DEVA-AAC, además, evalúa la figura de 'Profesor Contratado Doctor con vinculación clínica'.

La ponderación es: 1) Experiencia investigadora y de transferencia del conocimiento: 50; 2) Experiencia docente y asistencial: 40; 3) Formación académica y Experiencia profesional: 8; 4) Otros: 2.

^e: Unibasq, además, evalúa la figura de 'Pleno' y 'Personal Doctor Investigador'.

En el caso de la figura de 'Pleno' la ponderación para cada apartado de méritos en las evaluaciones es: experiencia investigadora 63,7%, experiencia docente y experiencia profesional 31,8% y gestión 4,5%.

En el caso de 'Personal Doctor Investigador' la ponderación es para formación académica del 9,1%, experiencia investigadora 77,3%, experiencia docente y experiencia profesional 9,1% y gestión 4,5%.

Nota: Habrá que tener en cuenta que en algunas agencias, para poder obtener una evaluación positiva, es necesario superar una puntuación mínima establecida en determinados apartados, además de la puntuación global requerida.

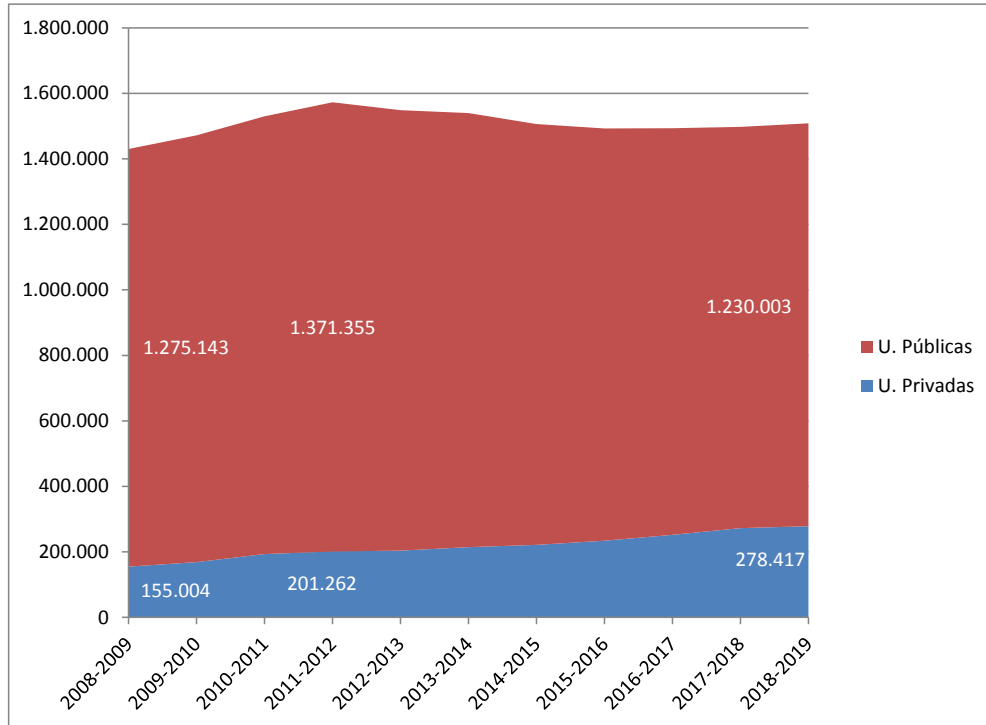
Fuente: DEVA-AAC, ACCUEE, ACSUCYL, ACSUG, ANECA, AQU Catalunya, AQUIB, AVAP, Madri+d y Unibasq. Elaboración propia.

Resultados obtenidos.

Entre los cursos 2011-12 y 2018-19 se observa una progresiva evolución descendente en el número de estudiantes universitarios en el conjunto de las universidades públicas españolas, la cual parece frenarse en el último curso. Tendencia no coincidente a la que se viene dando en las universidades privadas, donde el número de estudiantes no ha cesado de crecer de manera importante a lo largo de los últimos once años. (ver Figura 3.1.).

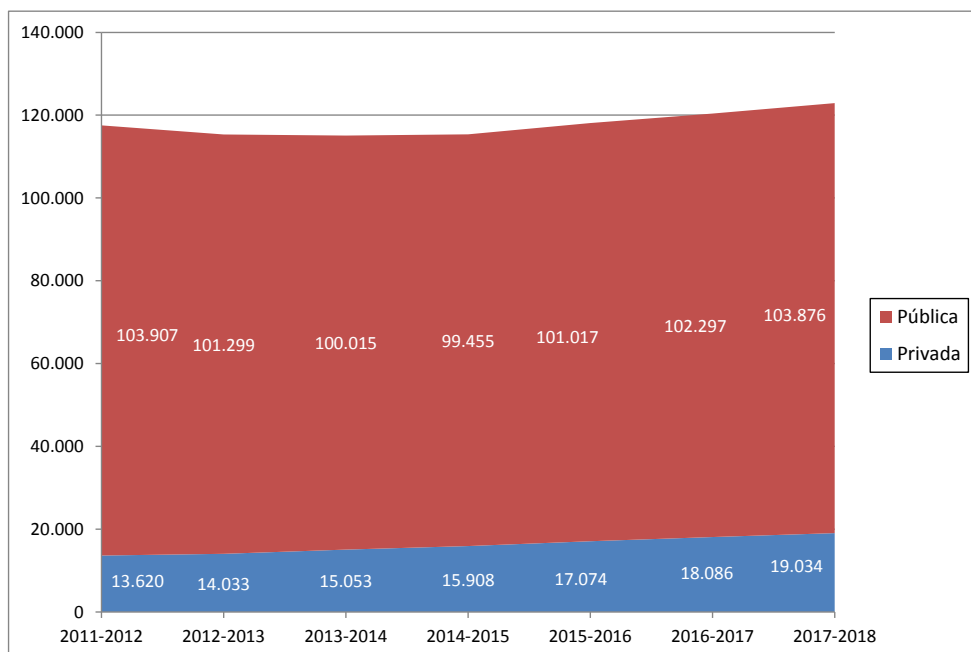
A resultas de esta evolución, en el curso 2017-18 en las universidades privadas, en las que también ha crecido el número de docentes en el periodo antedicho (ver Figura 3.2.), había cerca de 14 estudiantes por cada persona dedicada a la labor de PDI. Esta cifra es superior a lo vivido en las universidades públicas para el mismo curso, pues en estas últimas, donde se ha recuperado el número de docentes de hace seis años, han sido cerca de 12 los estudiantes matriculados por cada persona dedicada a dicha labor. Con todo, a grandes rasgos, parece haberse llegado a un punto en que el porcentaje de estudiantes en universidades públicas con respecto al total (82%) y el porcentaje de PDI de estas mismas universidades también con respecto al total (85%) están próximos; y, por tanto, de igual modo sucede en las universidades privadas.

Figura 3.1. Evolución del número de estudiantes matriculados en Estudios de 1º y 2º ciclo, grado y máster, por tipo de universidad.



Fuente: MCIU (Estadística universitaria).

Figura 3.2. Evolución del número de personas que ocupan plaza de PDI, por tipo de universidad.

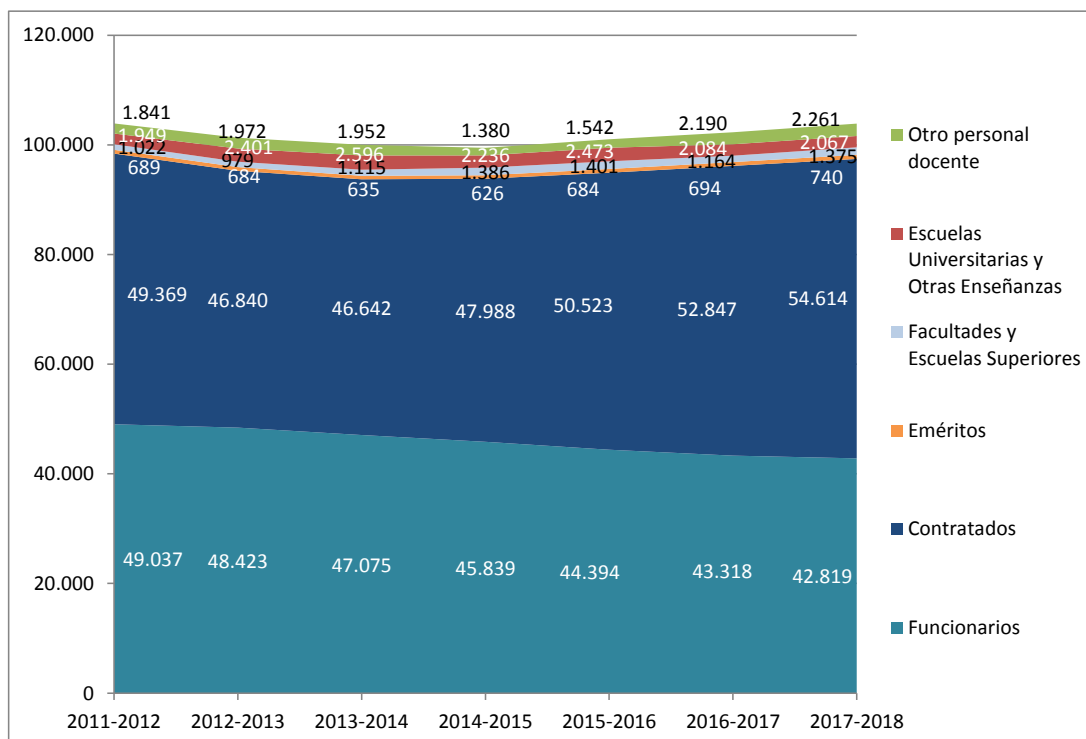


Fuente: MCIU (Estadística universitaria).

Como es conocido, la gran mayoría de las personas que presentan su solicitud a evaluación en los programas de evaluación curricular promovidos por las agencias de calidad persiguen plaza en alguna universidad pública. En este caso, se observa que, pese a la aparente estabilidad general en la evolución de su PDI, este presenta características en que merece la pena detenerse no solo porque aportan información de interés sobre el perfil del profesorado de estas universidades y su vinculación con las instituciones en que trabajan, sino porque además ayuda a entender en mayor medida la cobertura y el impacto efectivo de los programas de evaluación del PDI en los últimos años y, con respecto a esto, las actuaciones de las universidades a la hora de conformar sus plantillas docentes para atender, con los recursos de que disponen, a su función.

Como es sabido, dejando aparte el personal emérito, que apenas representa un uno por ciento del PDI en estas universidades, actualmente existe una divisoria en cuanto a la relación de trabajo del PDI con la institución. Así, de una parte el personal funcionario perteneciente a los cuerpos docentes universitarios, en ligero descenso en los últimos siete años, en el curso 2017-18 ha albergado el 41% de los puestos de PDI; mientras que, de otra, el personal restante ha representado en ese curso el 58% de tales puestos, lo que da la medida de la importancia que este grupo tiene en las universidades públicas (ver Figura 3.3.).

Figura 3.3. Evolución del número de personas que ocupan plaza de PDI en universidades públicas, por tipo de relación laboral con la universidad.



Fuente: MCIU (Estadística universitaria).

Con respecto a la distribución por figuras del personal contratado, llama la atención que solo alrededor de una cuarta parte de dicho personal pertenezca a figuras que requieran de evaluación previa por parte de alguna agencia de calidad. Así, por ejemplo, mientras las personas contratadas a través de las figuras de Profesor Contratado Doctor y de Profesor Ayudante Doctor desde el curso 2015-16 hasta la actualidad representan un 6% y un 19%, respectivamente, del total del profesorado no funcionario; sin embargo, las personas contratadas bajo la figura de Asociado y Asociado de Ciencias de la Salud –figuras estas que no requieren de evaluación previa por parte de una agencia de calidad- suponen el 54% del PDI no funcionario desde el curso 2014-15 hasta el último de los analizados (ver Figura 3.4.). Así, cerca de un tercio de las personas en puestos de PDI en las universidades públicas están en una de estas dos últimas categorías de profesor asociado, destinadas, según lo previsto en la legislación, a la contratación temporal y a tiempo parcial de especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario, para el desarrollo de tareas docentes a través de las que se aporten sus conocimientos y experiencia

profesionales a la universidad; de modo que, ya el PDI Asociado conjuntamente con el Asociado de Ciencias de la Salud, incluso por encima del cuerpo de Profesor Titular de Universidad, ha pasado a ser desde hace años la categoría más numerosa de la Universidad pública española.

Cabe añadir a este respecto, no obstante, la notable diferencia que se da entre las distintas ramas de conocimiento. Así, en los centros propios de las universidades públicas, mientras en la rama de Ciencias, donde el porcentaje de PDI funcionario es el más elevado, la proporción de profesorado en las categorías de Asociado y Asociado de Ciencias de la Salud no llega a una de cada diez personas; en cambio en el caso de la rama de Ciencias de la Salud dicha proporción es superior a seis de cada diez. Menos diferencias hay, sin embargo, entre ramas de conocimiento en los porcentajes de PDI que ocupan plaza en las figuras de Profesor Ayudante Doctor y Profesor Contratado Doctor con respecto al total de PDI en cada rama, en ningún caso superiores al 5% y al 14%, respectivamente (ver Figura 3.5.).

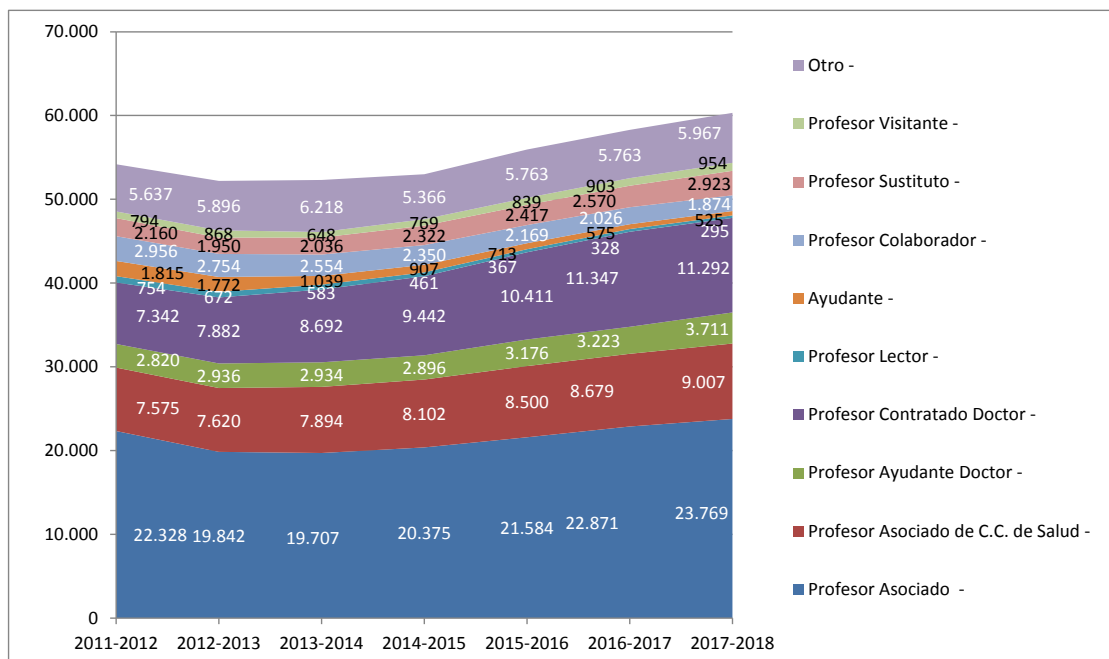
Aun con todo, el carácter de los textos normativos presume que las figuras de Profesor Ayudante Doctor (PAD) –o equivalente- y de Profesor Contratado Doctor (PCD) –o equivalente-⁹⁴ puedan ser consideradas como las figuras contractuales principales en cuanto a su papel en la articulación de la carrera global del PDI en las universidades públicas españolas, y antesala de la participación en la acreditación para los cuerpos docentes universitarios o para figuras contractuales autonómicas de nivel superior. Pero aunque a lo largo de los últimos dieciséis años las agencias, como resultado de sus procesos de evaluación, han logrado poner a disposición del sistema universitario un elevado número de acreditaciones para el acceso a dichas figuras contractuales, no se aprecia en el periodo reciente un decidido cambio de tendencia para que estas figuras pasen a desempeñar ese papel principal antedicho con respecto a otras figuras contractuales como las de profesor Asociado; figura esta última que, pese a ser económicamente menos costosa, no está orientada, como las anteriores, a ser parte de la estructura estable fundamental del PDI en la Universidad pública.

Estas llamativas cifras invitan a reflexionar sobre el, probablemente, no adecuado empleo de determinadas figuras contractuales en las universidades públicas, así como, en conexión con lo anterior, sobre el reducido alcance efectivo de los

⁹⁴ La actual legislación, como se recordará, ya no contempla la evaluación de la figura de Profesor Colaborador (PC).

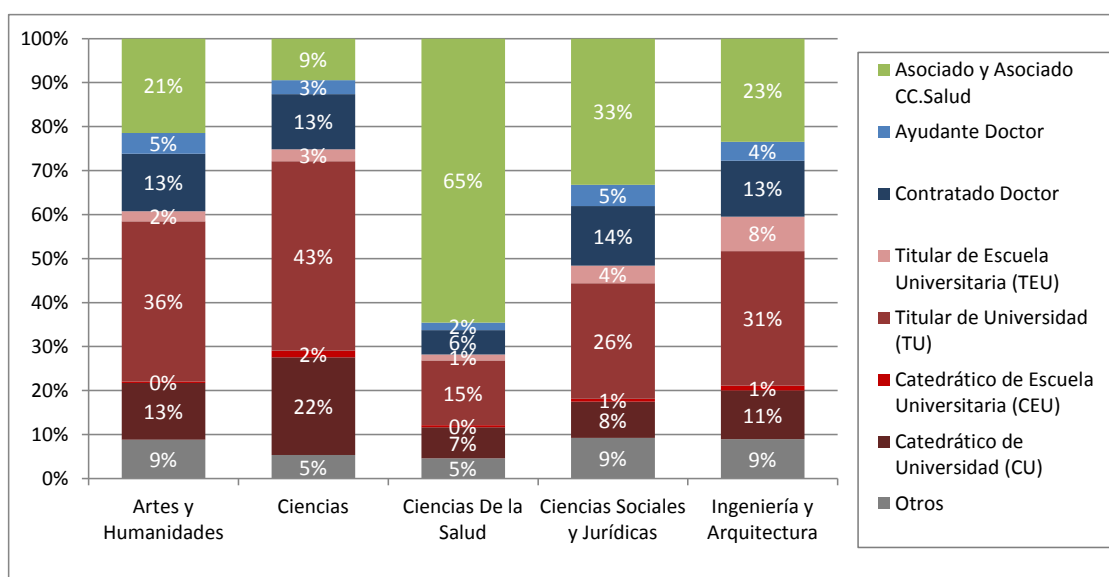
procesos de evaluación para el acceso al conjunto de puestos por contrato en dichas universidades.

Figura 3.4. Evolución del número de personas que ocupan plaza de PDI contratado en universidades públicas, por figura contractual.



Fuente: MCIU (Estadística universitaria).

Figura 3.5. Distribución porcentual por cuerpo docente/categoría del número de personas que ocupan plaza de PDI en centros propios de universidades públicas, por rama de conocimiento. Curso 2017-18.



Fuente: MCIU (SIU). Elaboración propia.

Como se adelantaba, las solicitudes de evaluación previa a la acreditación de figuras contractuales de PDI pueden ser presentadas a procesos encaminados a conseguir una certificación válida a nivel nacional, en cuyo caso serán evaluadas por ANECA, o válida a nivel autonómico, donde serán las agencias de las respectivas comunidades autónomas las que lleven a cabo las evaluaciones (ver Tabla 3.2.).

Tabla 3.2. Ámbito territorial de validez de las evaluaciones realizadas y agencia evaluadora:

Andalucía	DEVA-AAC
Comunidad de Madrid	Madri+d
Canarias	ACCUEE
Castilla y León	ACSUCYL
Galicia	ACSUG
Castilla-La Mancha	ACUCM
Cataluña	AQU Catalunya
Illes Balears	AQUIB
Comunidad Valenciana	AVAP
País Vasco	Unibasq
Total nacional	ANECA

Agencias pertenecientes a REACU

Entre 2002 y 2018, han sido recibidas para evaluación en el conjunto de las agencias de calidad, nacional y autonómicas, cerca de doscientas cuarenta mil solicitudes (ver Figuras 3.6. y 3.7.). Concretamente, en el último año de dicho periodo se han presentado 16.993 solicitudes; más de dos terceras partes de las cuales orientadas a conseguir una certificación de validez para todo el territorio nacional.

El número de personas que presentan simultáneamente solicitudes a ambos tipos de procesos, nacional y autonómico, con el fin de contar con más oportunidades de lograr la acreditación correspondiente a la figura o a las figuras para las que presenta su solicitud es notable. Por ejemplo, tomando como referencia los datos desprendidos de una encuesta a solicitantes de evaluación en el programa PEP de ANECA entre 2013 y 2017⁹⁵, se estima que alrededor de un 23% de las personas

⁹⁵ **Ficha técnica de encuesta a usuarios del programa PEP de ANECA.**

Ámbito: Nacional.

Universo: Personas solicitantes del programa PEP (2013-17) que autorizaron el empleo de sus datos para la realización de encuestas y que han recibido algún informe con resultado de evaluación definitivo.

Tamaño de la muestra: 1.888 entrevistas.

Afijación: No proporcional. Para tratar la muestra en su conjunto es necesaria la aplicación de coeficientes de ponderación.

Procedimiento de muestreo: Estratificado, con selección de las unidades últimas de muestreo de forma aleatoria proporcional. Los estratos se han formado por el cruce de las variables 'Sexo' (2 categorías) y 'Rama de Conocimiento' (5 categorías).

que entre esos años fueron evaluadas en esta última agencia en alguna figura, también presentaron su solicitud de evaluación a otra u otras agencias autonómicas.

Entre las razones que señalan estas personas para presentar su solicitud a otras agencias aparte de ANECA, principalmente estaría la de contar con más posibilidades para superar la evaluación para una determinada figura. Ahora bien, cabe mencionar que casi una de cada cinco de tales personas presenta simultáneamente su solicitud a ANECA y otra agencia autonómica para simplemente tratar de obtener méritos curriculares adicionales; y solo una minoría (4%) sitúa como principal motivo de seguir esta práctica el contar con la oportunidad de superar la evaluación en una figura de PDI no existente en ANECA (ver Figura 3.8).

Con ello, se dan casos en que un mismo currículum, al ser evaluado simultáneamente para una determinada figura en dos agencias distintas, obtienen en cada una de estas resultados de evaluación opuestos.

El hecho de que, aun considerando la legislación estatal común, no exista un marco de evaluación compartido por todas las agencias del sistema universitario español, sumado, como se verá, a las desiguales tasas de éxito en los resultados de evaluación de las diferentes agencias, pudiera estar alentando indirectamente esta práctica de simultanear varias solicitudes, lo cual resulta en una multiplicación del gasto público destinado a la evaluación de un mismo currículum para una misma figura con efectos de acreditación equivalentes, pese tener un alcance diferenciado en cuanto al ámbito territorial de aplicación.

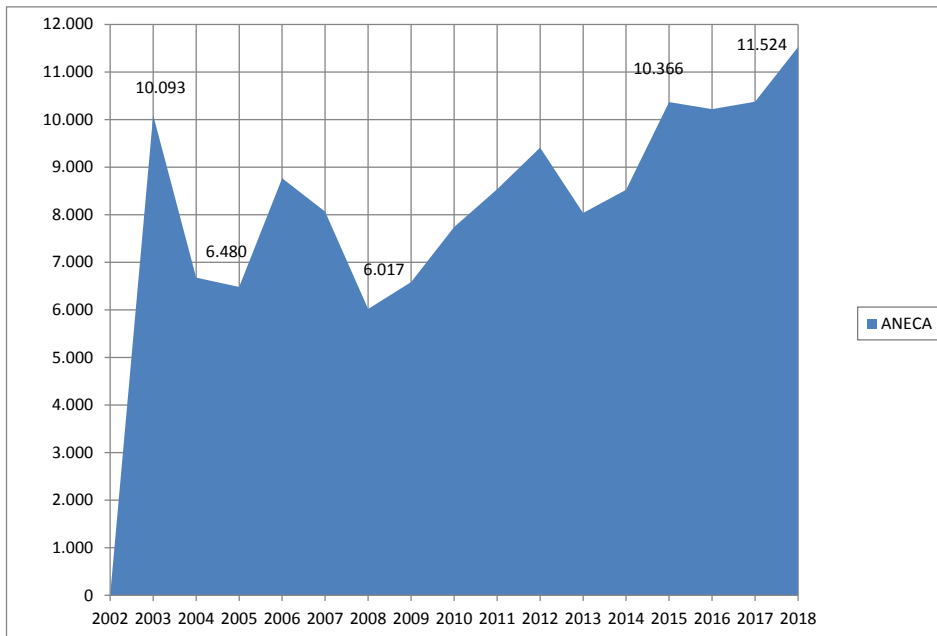
Los cuestionarios se han aplicado mediante encuesta autocumplimentada on-line.

Error muestral: Para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas) y $P = Q$, el error es de $\pm 2,3\%$ para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

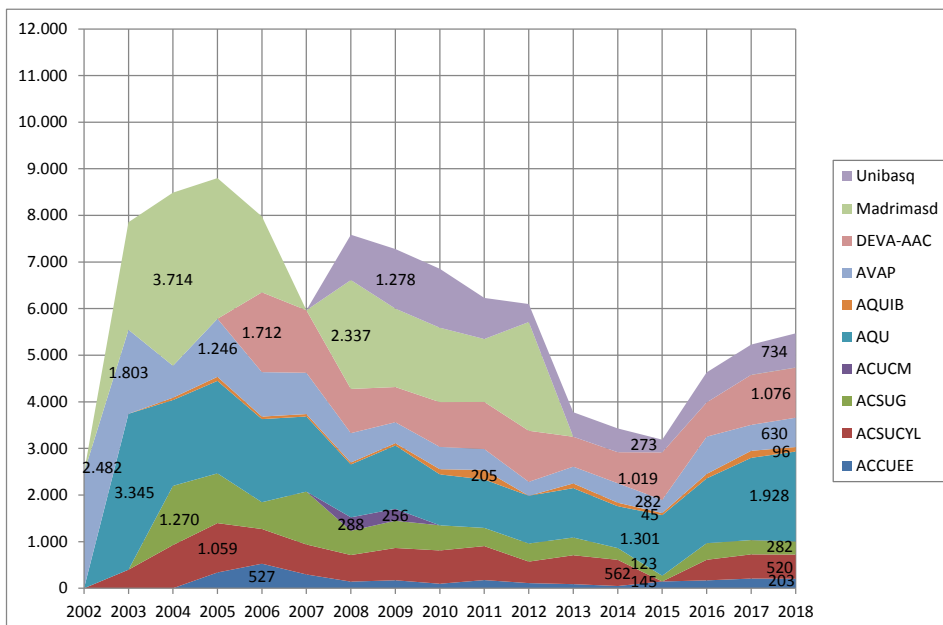
Fecha de realización: Del 10 al 30 de enero de 2018.

Figuras 3.6. y 3.7. Evolución del número de solicitudes presentadas a los programas evaluación de las figuras contractuales del PDI universitario por parte de las agencias de calidad, por ámbito de alcance del resultado de evaluación.

Alcance nacional

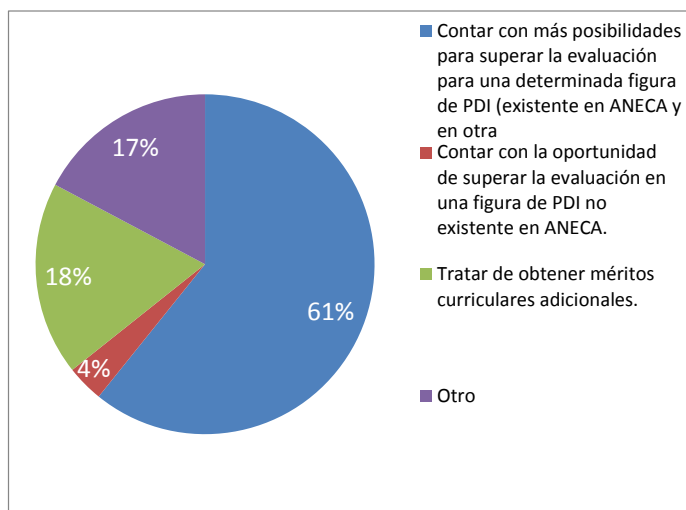


Alcance autonómico



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 3.8. ¿Cuál fue el principal motivo para presentar su solicitud de evaluación a una agencia autonómica además de a la ANECA?



Fuente: ANECA (Encuesta a usuarios del programa PEP).

A lo largo del último decenio se aprecia una tendencia general por la cual el número de solicitudes de evaluación para obtener certificaciones de alcance nacional se ha incrementado notablemente, mientras que el de alcance autonómico ha disminuido (ver Figuras 3.9. y 3.10.). Así, mientras en 2008 la proporción de solicitudes de evaluación para obtener una certificación de alcance nacional era algo superior a cuatro de cada diez sobre el total, en los últimos años esta proporción ha llegado a ser superior a siete de cada diez. Aun con esto, desde 2016 se aprecia un notable repunte de las solicitudes de ámbito autonómico en el conjunto de las agencias regionales.

Más allá de la evolución de la cantidad de solicitudes anteriormente comentada, la distribución de estas por figura contractual tras la supresión de la figura de Profesor Colaborador (PC)⁹⁶ se mantiene en 2018 con respecto a años anteriores bastante estable en términos porcentuales tanto en el caso de las certificaciones nacionales como en el caso de las autonómicas. Con respecto a las primeras, se distribuyen casi a partes iguales entre las tres figuras contractuales evaluadas: Profesor

⁹⁶ Es oportuno recordar aquí los cambios experimentados en el peso total de las evaluaciones favorables para la figura de PC, producto, éstos, de las modificaciones acaecidas en la legislación a partir de 2007, donde se introdujo como requisito el disponer de un título de diplomado, ingeniero técnico o arquitecto técnico para poder solicitar la evaluación en esta figura, reduciéndose a partir de este cambio normativo el número de solicitudes. Adicionalmente, con posterioridad la legislación de aplicación estableció que las universidades no podrían ofertar plazas de Profesor Colaborador a partir del 3 de mayo de 2013.

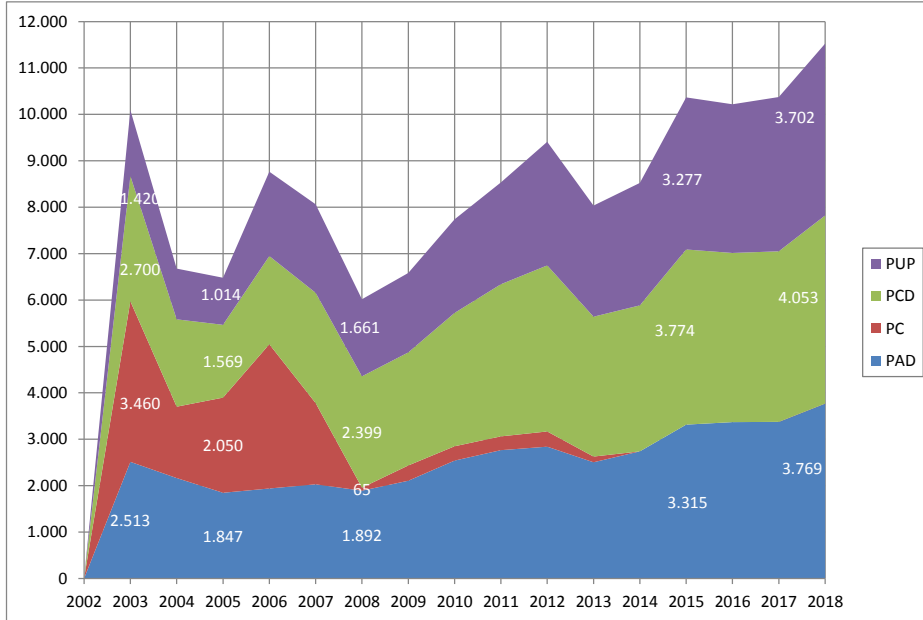
Ayudante Doctor (PAD), Profesor de Universidad Privada (PUP)⁹⁷ y Profesor Contratado Doctor (PCD), si bien es esta última figura la que concentra un número ligeramente más elevado de solicitudes.

Y con respecto a las segundas, de alcance autonómico, con una variedad amplia de figuras contractuales en algunas regiones, a grandes rasgos concentran ocho de cada diez solicitudes entre las figuras de PAD (o figura equivalente) y PCD (o figura equivalente), aunque con algo más de incidencia en el caso de la primera dichas figuras; en cambio, a diferencia de los que se observa en el caso de las certificaciones a nivel nacional, la figura de PUP queda relegada en este caso a un segundo plano con aproximadamente una décima parte de las solicitudes para una certificación autonómica (ver Figuras 3.9. y 3.10.).

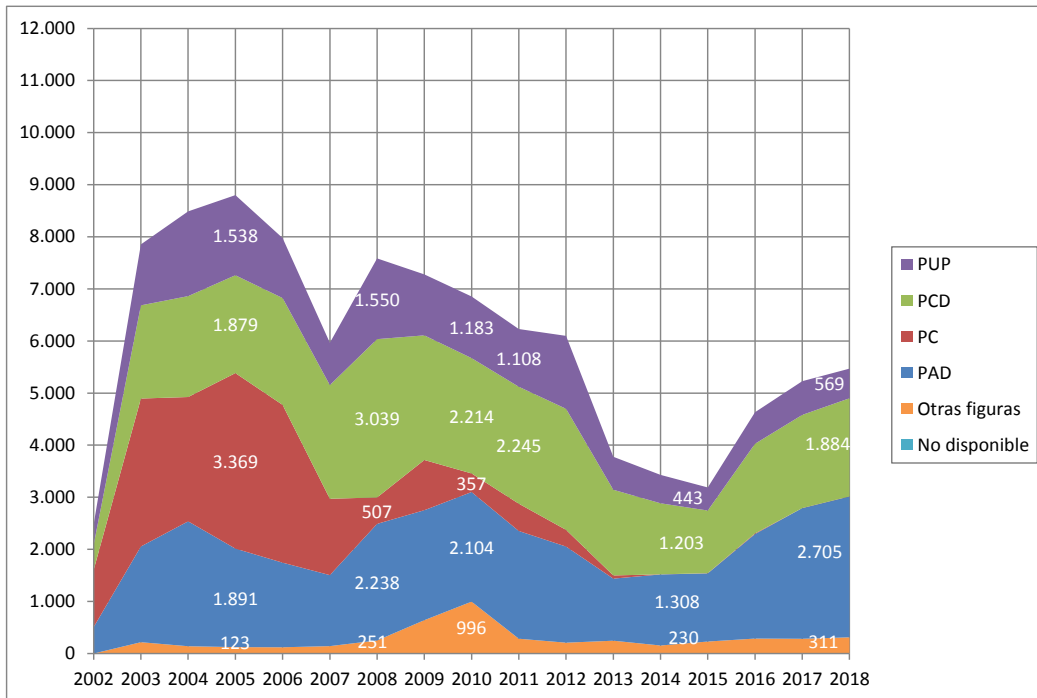
⁹⁷ La figura PUP, en cuanto a requisitos para superar la evaluación, habitualmente guarda un estrecho paralelismo con la figura de PCD, razón por la que es frecuente que un mismo solicitante presente simultáneamente solicitud a ambas figuras.

Figuras 3.9. y 3.10. Evolución del número de solicitudes presentadas a los programas evaluación de las figuras contractuales del PDI universitario por parte de las agencias de calidad, por figura contractual y ámbito de alcance del resultado de evaluación.

Alcance nacional.



Alcance autonómico.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

En cuanto a la evolución en los últimos diez años de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación para las figuras de PAD y PCD (o equivalentes), la tasa de evaluaciones favorables para una misma figura (o una equivalente), en ocasiones, dista considerablemente entre agencias, tanto en el conjunto del periodo examinado como anualmente (ver Figuras 3.11, 3.12, 3.13 y 3.14). Así, por ejemplo, en la figura de PAD el rango del porcentaje de evaluaciones favorables en el que se sitúan el conjunto de las agencias va en 2018 desde un 56% de AQUIB hasta un 92% de ACCUEE (ver en Anexo de resultados la Tabla A.2.).

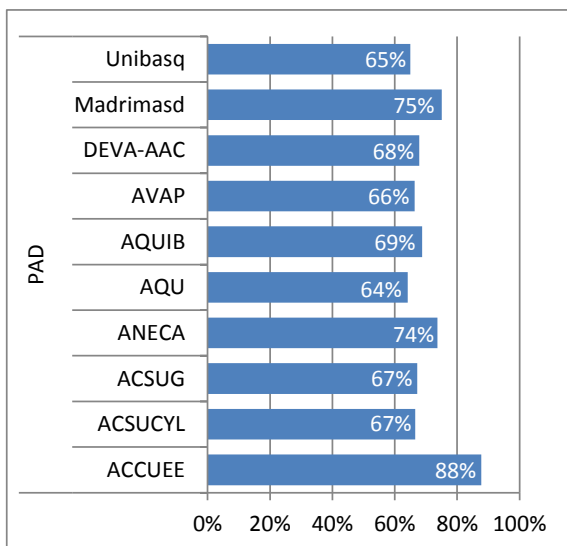
Adicionalmente, en relación con lo anterior, es importante destacar que mientras varias de las agencias no presentan fluctuaciones notables en los resultados, en cambio otras, lejos de esa estabilidad, sí presentan cambios muy considerables incluso de un año para otro.

La razones de estas notables diferencias mantenidas a lo largo del tiempo entre agencias en los resultados de evaluación para figuras contractuales de PDI iguales o equivalentes pueden responder, en parte, a la convivencia de formas de proceder y modelos de evaluación distintos en cuanto a la ponderación de determinados méritos frente a otros, lo que, a la postre, convierte tales figuras solo iguales o equivalentes en su reconocimiento y efectos, pero no en el acceso de los solicitantes a su certificación.

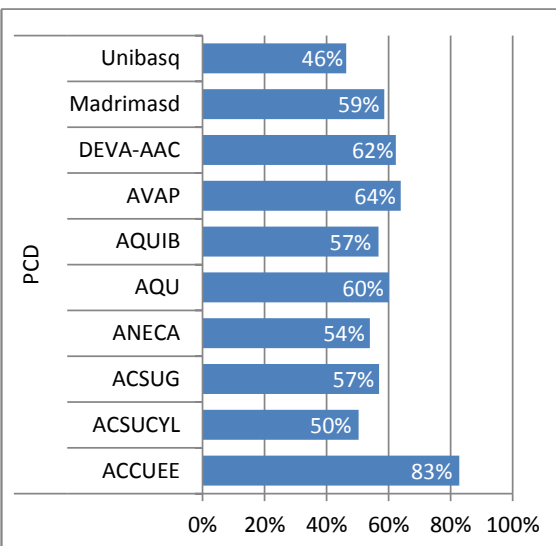
Sin duda, todo lo descrito puede ser motivo de reflexión desde una óptica que, cada vez más y teniendo en consideración el espíritu de armonización de sistemas de evaluación en España así como la eficiencia en el empleo de recursos públicos en el conjunto del Estado, llama a racionalización.

Figuras 3.11, 3.12, 3.13 y 3.14. Porcentaje medio y evolución de la distribución porcentual de evaluaciones favorables entre 2007 y 2018 en las figuras de PAD y PCD (o equivalentes), por agencia de evaluación.

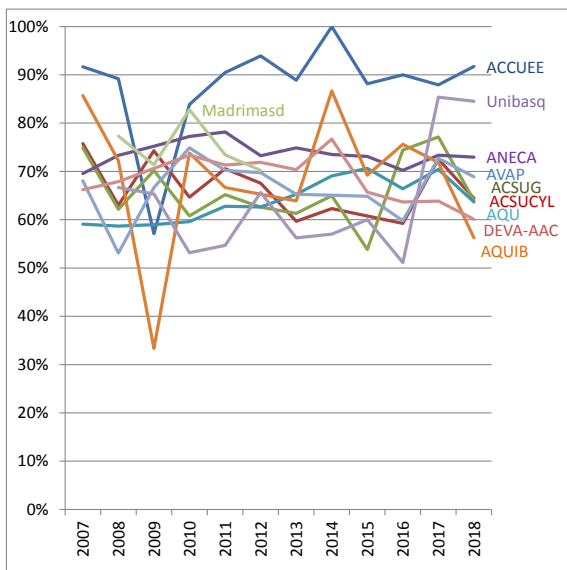
PAD



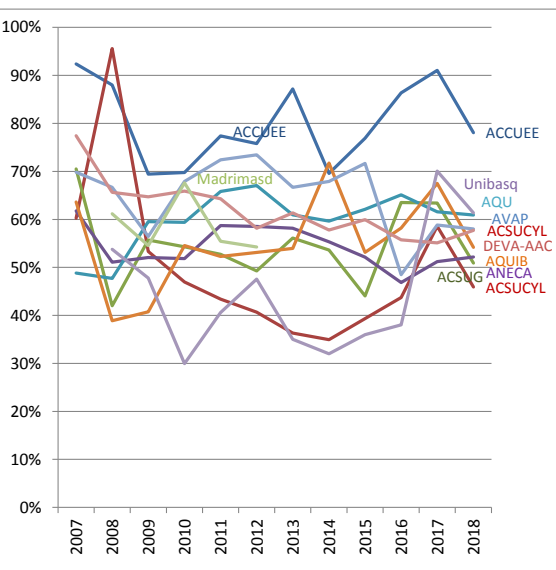
PCD



PAD



PCD



Nota: no se aportan los datos de la extinta agencia de Castilla-La Mancha (ACUCM).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Desde 2002, el conjunto de las agencias ha expedido más de ciento cuarenta y tres mil informes favorables (ver Figuras 3.15. y 3.16.); un 36% de los cuales corresponden a la figura de PAD, mientras que otro 31% recaen en la de PCD.

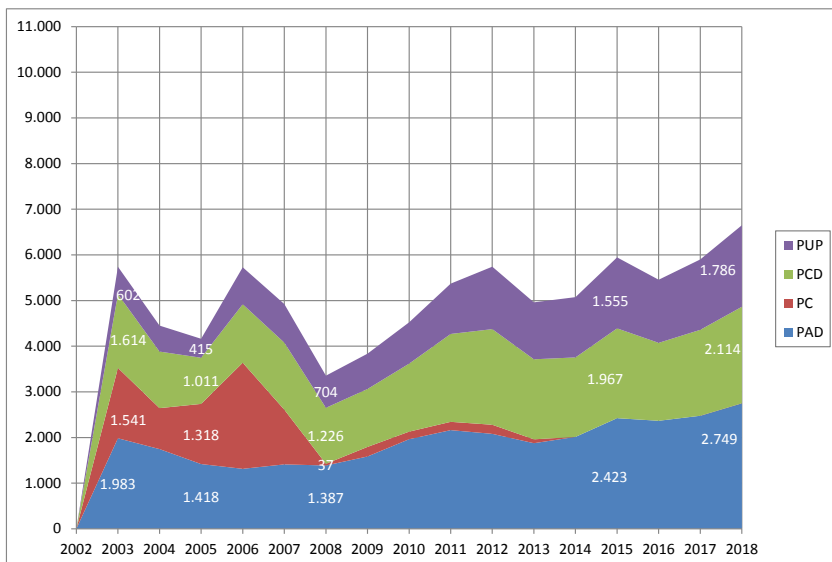
El progresivo aumento del peso de las evaluaciones con validez nacional con respecto a las autonómicas comentado anteriormente también tiene su reflejo aquí; de modo que dos tercios de los casi diez mil certificados favorables emitidos en 2018 por las agencias tienen una validez de carácter nacional (ver Figuras 3.15. y 3.16.).

Solo considerando las más de treinta mil acreditaciones para la figura de PAD y las más de veinticinco mil para la figura de PCD válidas para todo el territorio nacional, ya es posible hacerse una primera idea de la distancia entre el número de personas que pudieran presentar su candidatura a plazas para estas figuras docentes y el número de puestos de este tipo que efectivamente las universidades públicas pudieran estar en disposición de ofrecer. Así, por ejemplo, en el caso de la figura de PAD, pese a la evolución comentada del creciente número de personas con certificación para concursar a plazas en esta figura, el número de puestos para dicha figura en las universidades se ha mantenido bastante estable en los últimos tres años con algo más de tres mil personas que trabajan contratadas en esta categoría, si bien es cierto que entre los cursos 2014-15 y 2017-18 ha existido un progresivo incremento para esta figura superior a las ochocientas plazas.

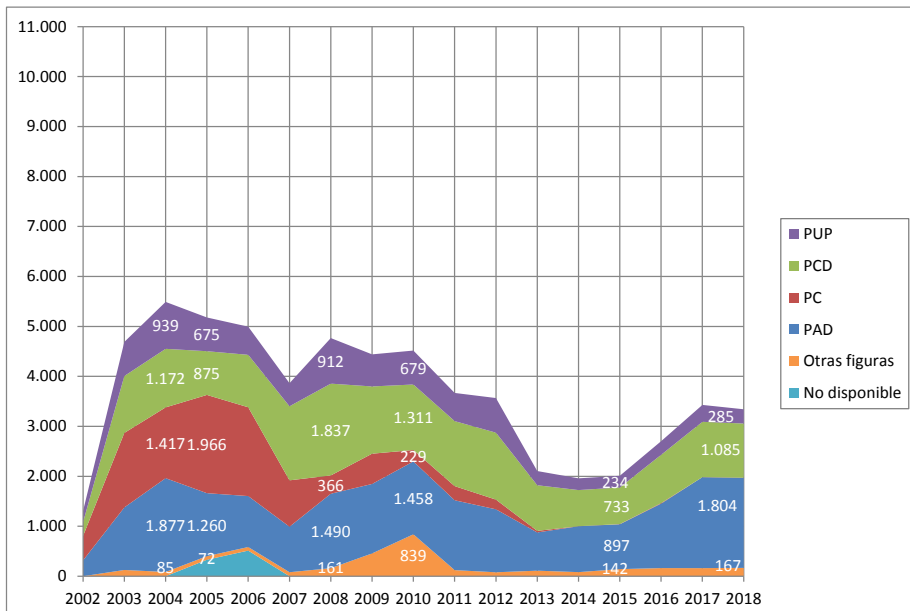
También en el caso de la figura de PCD, con algo más de once mil personas ocupando esta categoría en el curso 2017-18 y sin llegar a desequilibrios tan agudos como en el caso anterior, existe un número de plazas ofertadas muy inferior al de demandadas por parte de las personas solicitantes. De este modo, un grupo no determinado de estas personas, aun sin haber conseguido desempeñar su labor en dicha figura, visto que cumplen los requisitos para presentarse, optan también por pedir directamente su solicitud de evaluación para el cuerpo docente de Profesor Titular de Universidad (TU).

Figuras 3.15. y 3.16. Evolución del número de solicitudes evaluadas favorablemente en los programas evaluación de las figuras contractuales del PDI universitario por parte de las agencias de calidad, por figura contractual y ámbito de alcance del resultado de evaluación.

Alcance nacional.



Alcance autonómico.



Nota: no figuran las 843 evaluaciones positivas de la agencia de Canarias en 2005 y 2006, por no estar disponibles los datos por figura contractual

Otras figuras: Catedrático Contratado (AQU Catalunya); Asociado, Personal Doctor Investigador y Profesor Pleno (Unibasq).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Con todo, un creciente número de certificaciones favorables acumuladas en los últimos años y las escasas salidas laborales que, al margen de la carrera universitaria, los titulados en este nivel encuentran en España en comparación con otros países europeos con niveles económicos per cápita superiores, sin duda, está teniendo un impacto tanto en el sistema universitario como en otros ámbitos socioeconómicos que debiera ser estudiado con detenimiento; máxime teniendo en cuenta las propias consideraciones que desde la Unión Europea se vienen haciendo a este respecto (European Commission, 2017a; p.9-10).

Conforme a los datos desprendidos de la última encuesta realizada a usuarios del programa PEP de ANECA, se puede destacar que, tras la obtención de un resultado de evaluación favorable en ANECA u otra agencia autonómica en alguna de las figuras contractuales evaluadas, el porcentaje de personas que dicen haber logrado posteriormente una plaza en alguna de tales figuras es de solo el 41% en el caso de la figura de PAD (o equivalente), del 24% en el caso de la figura de PCD (o equivalente) y un porcentaje inferior al quince por ciento en el resto de las figuras (ver Tabla 3.3.). Y, por lo que respecta al tiempo que estas personas tardan en acceder a sus plazas, es superior al año tanto en PAD como en PCD.

En ambos supuestos la gran mayoría de las personas que lograron plaza de PAD (un 77%) o de PCD (un 93%) ya trabajaban previamente precisamente en la universidad en que obtuvieron dicha plaza. Así, por ejemplo, en el caso de las personas que ya venían trabajando en la misma universidad antes de lograr plaza en la figura de PAD, pese a estar esta figura prevista como un paso inicial en la carrera docente, casi ocho de cada diez ya lo venían haciendo como PDI en otra figura contractual en tal universidad. Esta vinculación previa con la universidad en que se logra plaza viene reafirmada por el hecho de que una proporción superior a dos tercios de las personas que lograron plaza, precisamente obtuvieron el título de doctor en esa universidad (ver Tabla 3.3.). Y, en la misma línea, un indicador similar para el conjunto del PDI a nivel nacional confirma que tres cuartas partes del PDI que ocupan en el curso 2016-17 plaza de Profesor Titular de Universidad (76%), Profesor Contratado Doctor (76%) y Profesor Ayudante Doctor (75%) habían leído su tesis doctoral en la misma universidad en la que imparten docencia.

De hecho, tanto para el caso del PDI funcionario como para el caso del PDI contratado en centros propios del conjunto de las universidades públicas presenciales, la tendencia se ha mantenido estable durante los últimos años, ya

que por cada persona que no ha leído su tesis en la misma universidad en la que imparte docencia hay tres que sí lo han hecho (ver Figura 3.17).

En este sentido se observan diferencias importantes entre universidades en el porcentaje de PDI que lee la tesis en la misma universidad en la que imparte docencia (ver Tabla 3.4).

En cuanto a esto, no existe una relación clara entre este hecho y la producción científica expresada en el número medio de sexenios del profesorado; tanto es así que, entre las universidades con un mayor número medio de sexenios, existen tanto instituciones con altos porcentajes de PDI que lee la tesis en la misma universidad como instituciones con porcentajes bajos.

Sí, en cambio, dentro del grupo de universidades con porcentajes más bajos de PDI que lee la tesis en la misma universidad en la que imparte docencia, parecen estar en mayor medida presentes, salvo excepciones, universidades más jóvenes (ver Tabla 3.4.).

También en relación del perfil del profesorado, será importante prestar una creciente atención a la dimensión de internacionalización del profesorado. Más allá de los aspectos relacionados con la producción científica con reconocimiento internacional en el seno de las universidades españolas, la cual ha ido en aumento en las últimas décadas, actualmente se estima que en dichas universidades menos de un 5% de su PDI proviene de otros países; cifra que contrasta con la observada en otros estados del EEES, como Suiza o Reino Unido donde el porcentaje de PDI proveniente de otros países se estima alcanza hasta el 40% y el 25%, respectivamente (ETER, 2019). Esta circunstancia debiera invitar a analizar con mayor detenimiento tanto el impacto de contar con este tipo de personal para el logro de los objetivos de la educación superior, como las políticas y cauces efectivos, también desde el aseguramiento de la calidad, para, en caso oportuno, atraer e incorporar sólidamente a este personal en las universidades españolas.

En definitiva, dentro del marco legislativo de aplicación y los ESG que, entre otras cuestiones inciden en el respeto a principios de mérito y capacidad en el acceso al empleo, es cada universidad la que tiene la última palabra en la incorporación de su personal de acuerdo a sus objetivos y necesidades como institución.

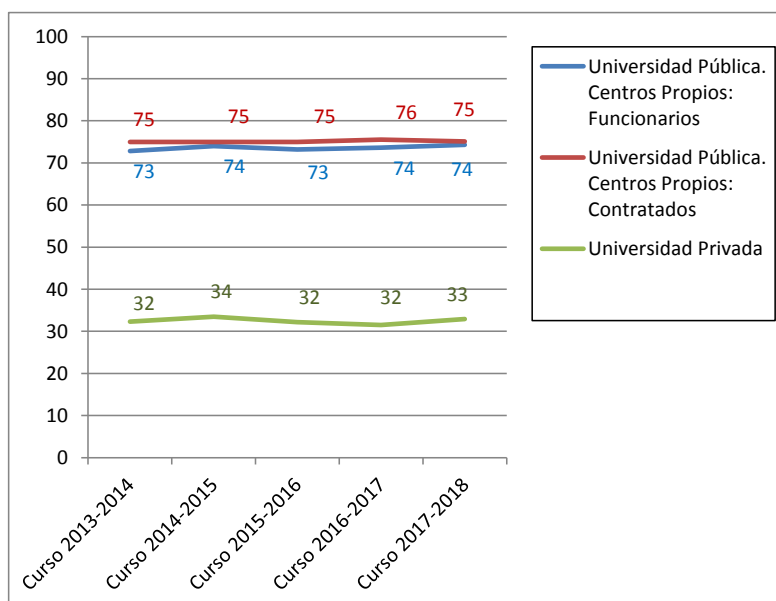
Tabla 3.3. Incorporación en plazas de PDI tras la obtención de acreditación en figuras contractuales de PDI.

	PAD (o equivalente)	PCD (o equivalente)	PC (o equivalente)	PUP (o equivalente)	Otra figura autonómica
Tras la acreditación obtenida en ANECA u otra agencia, ¿logró plaza en la figura correspondiente (o una equivalente)?					
% de Sí	41%	24%	14%	12%	12%
N	1035	815	161	500	15
¿En cuánto meses logró la plaza en esta figura tras su acreditación?*					
Promedio del número de meses	14	13			
N	409	175			
¿Trabajaba en dicha universidad previamente a obtener esta acreditación?*					
% de Sí	77%	93%			
N	419	190			
Coincide universidad en que obtuvo título de doctor					
% de Sí	67%	61%			
N	388	165			

* Referirse solo a la primera de las plazas, en caso de que haya ocupado más de una en tal figura entre 2013 y 2017.

Fuente: ANECA (Encuesta a usuarios del programa PEP).

Figura 3.17. Evolución del porcentaje de profesorado de universidades presenciales que ha leído la tesis doctoral en la misma universidad en la que imparte docencia, por tipo de universidad y tipo de personal.



Fuente: MCIU (SIU).

Tabla 3.4. Año de creación de la universidad, Porcentaje de PDI que ha leído la tesis en la misma universidad en la que imparte docencia y Número medio de sexenios entre el PDI, por universidad.

Nombre de universidad	Año de creación de la universidad	IV.PDI.15 % PDI que lee la tesis en la misma universidad en la que imparte docencia	IV.PDI.12 Nº medio de sexenios
Salamanca	1218	84%	2,3
Murcia	1272	79%	2,3
Valladolid	1292	78%	2,0
Barcelona	1450	85%	2,7
Zaragoza	1474	83%	2,3
València (Estudi General)	1502	89%	2,7
Santiago de Compostela	1504	n.d.	2,7
Sevilla	1505	88%	2,2
Granada	1531	91%	2,4
Oviedo	1608	84%	2,3
La Laguna	1792	90%	2,0
Complutense de Madrid	1836	83%	2,7
Autónoma de Madrid	1968	63%	3,2
Autónoma de Barcelona	1968	75%	3,1
País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	1968	91%	2,0
Politécnica de Catalunya	1971	78%	2,3
Politécnica de València	1971	90%	1,8
Politécnica de Madrid	1971	76%	1,6
Córdoba	1972	76%	2,6
Cantabria	1972	78%	2,5
Málaga	1972	78%	1,9
Extremadura	1973	73%	2,2
Alcalá	1977	54%	2,5
Illes Balears (Les)	1978	65%	2,2
Alicante	1979	73%	2,1
León	1979	65%	2,0
Cádiz	1979	70%	1,8
Castilla-La Mancha	1982	50%	2,0
Pública de Navarra	1987	50%	2,5
Carlos III de Madrid	1989	45%	2,9
Vigo	1989	48%	2,0
A Coruña	1989	61%	1,7
Las Palmas de Gran Canaria	1989	92%	1,5
Pompeu Fabra	1990	28%	3,0
Jaume I de Castellón	1991	94%	2,1
Rovira i Virgili	1992	53%	2,4
Lleida	1992	46%	2,2
Girona	1992	42%	2,2
La Rioja	1992	63%	2,1
Jaén	1993	46%	2,0
Almería	1993	53%	1,9
Huelva	1993	48%	1,8
Burgos	1994	50%	1,3
Miguel Hernández de Elche	1996	60%	2,5
Rey Juan Carlos	1996	33%	2,0
Pablo de Olavide	1997	35%	2,4
Politécnica de Cartagena	1998	43%	1,8

Fuente: MCIU (RUCT y SIIU).

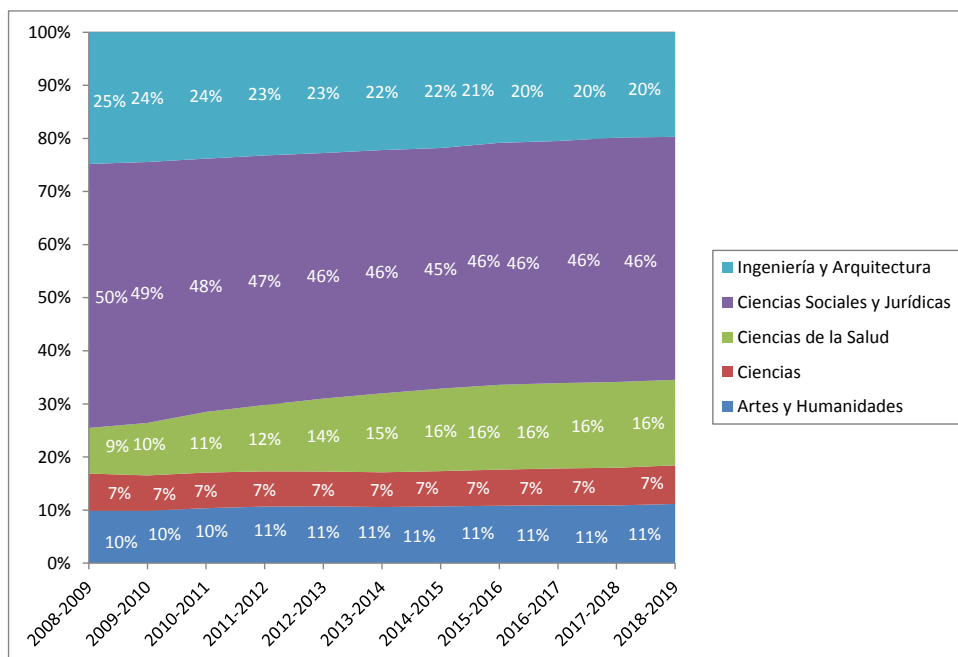
En otro orden de cosas, la evolución de la distribución por rama de conocimiento de estudiantes, tanto en universidades públicas como en universidades privadas, ha experimentado cambios apreciables que han supuesto un incremento en la proporción de estudiantes en la rama de Ciencias de la Salud y, por contra, cierta disminución en tal proporción en ramas como Ingeniería y Arquitectura (ver Figuras 3.18. y 3.19.)

Ahora bien, al comparar la distribución del estudiantado universitario con la de las personas que solicitan evaluación en las figuras contractuales del PDI, se aprecia una considerable falta de coincidencia. Por ejemplo, mientras que en los últimos once años los estudiantes de Ciencias son un 7% en las universidades públicas y una cifra no superior al 2% en las privadas, en las figuras de PAD, PCD y PUP en todo este periodo siempre ha sido superior al 20% el porcentaje que representan solicitudes de esta rama de conocimiento con respecto al total de las que obtuvieron evaluación favorable en el conjunto de las ramas (ver Figuras 3.20., 3.21. y 3.22.).

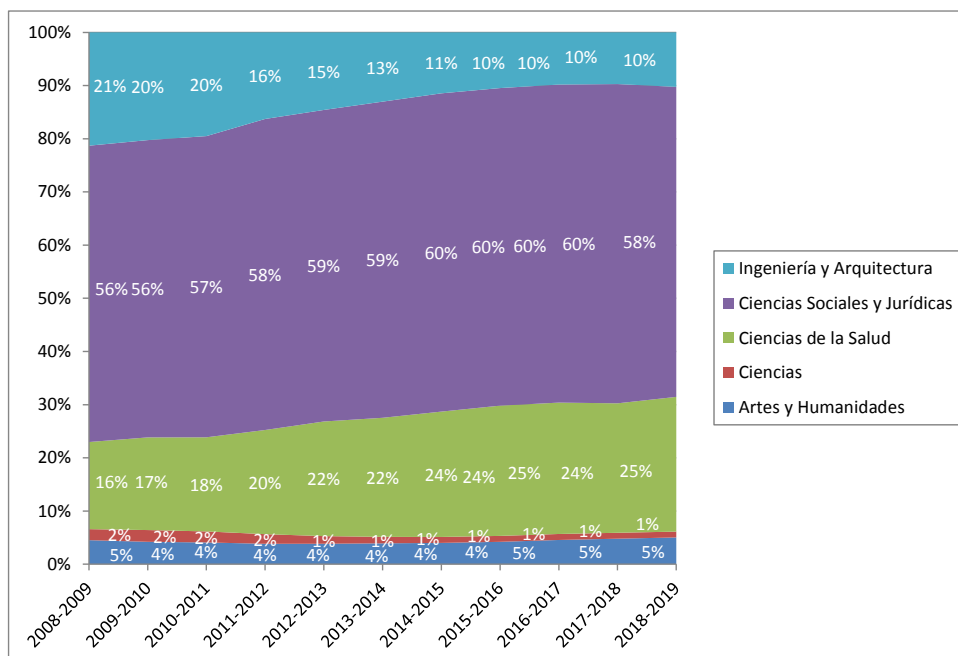
En definitiva, la evolución de las solicitudes en las figuras contractuales de PDI por rama de conocimiento y, con ella, la evolución de la oferta de personas con certificación favorable para ocupar una determinada plaza de PDI, parece responder a la coyuntura de búsqueda de salidas laborales a través de la carrera profesional de PDI en cada ámbito de conocimiento, y no tanto a la evolución de las cifras de estudiantes universitarios.

Figuras 3.18. y 3.19. Evolución de la distribución porcentual por rama de conocimiento de número de estudiantes matriculados en estudios de 1º y 2º ciclo, grado y máster, por tipo de universidad.

Universidades públicas.



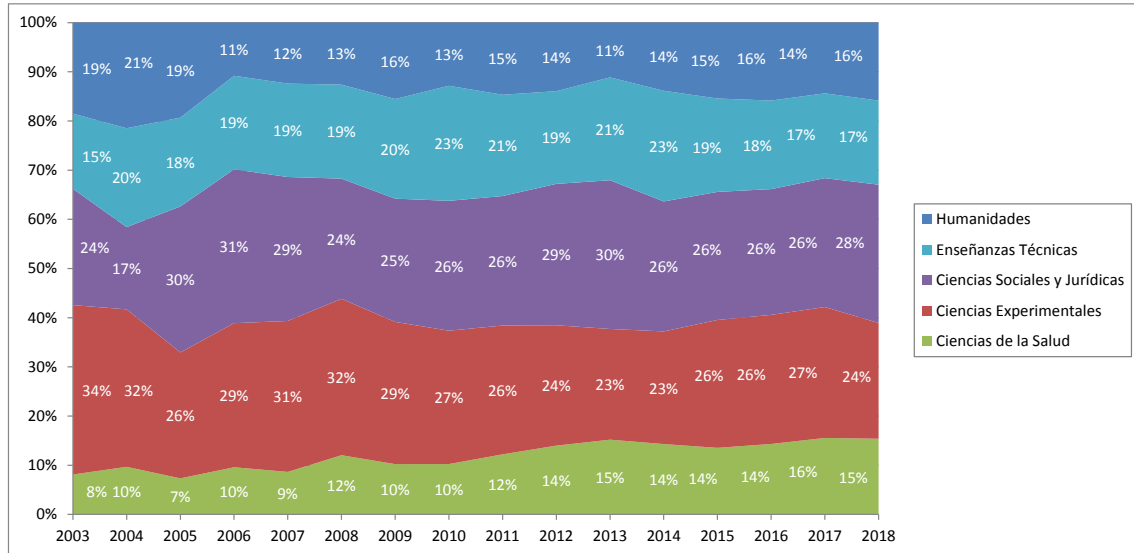
Universidades privadas.



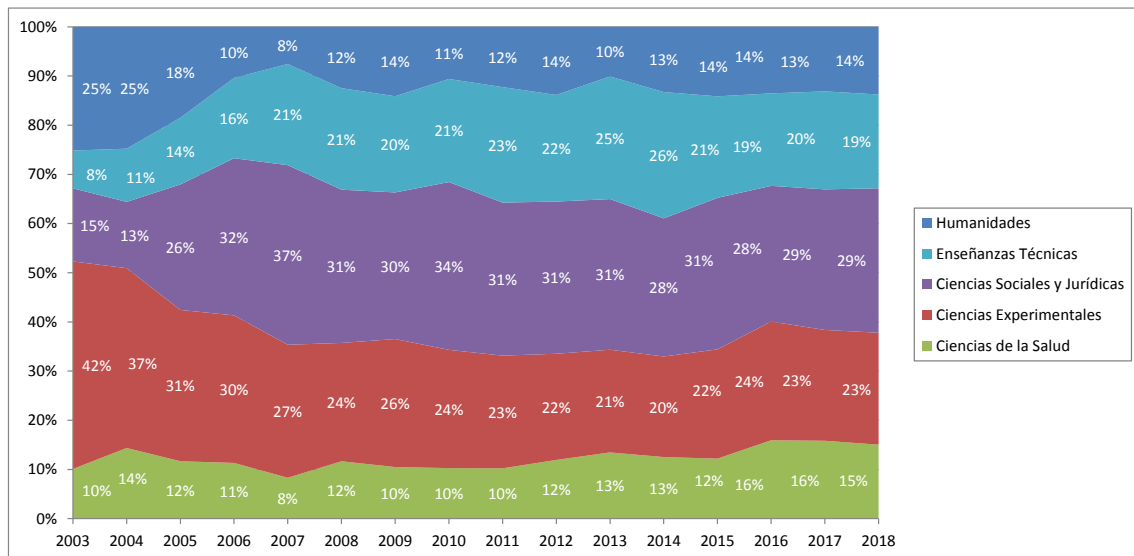
Fuente: MCIU (Estadística universitaria).

Figuras 3.20., 3.21. y 3.22. Evolución de la distribución porcentual por rama de conocimiento del número de solicitudes con alcance nacional evaluadas favorablemente, por figura contractual.

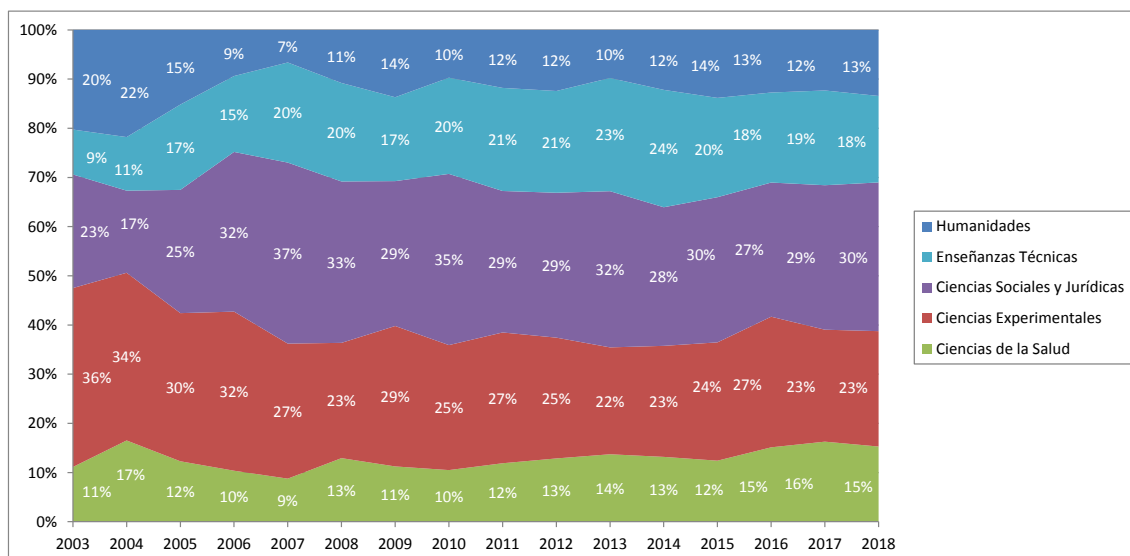
PAD.



PCD.



PUP.



Fuente: ANECA (PEP).

También aquí será relevante ver la evolución de la edad media a la que las personas solicitantes obtienen una evaluación favorable en las diferentes figuras contractuales y para cada rama de conocimiento. Respecto a los procesos de evaluación válidos a nivel nacional, dos hechos destacan sobre el resto. El primer, es que se aprecia una distancia importante entre determinadas ramas de conocimiento en la edad media a la que los solicitantes obtienen una evaluación favorable. Así, por ejemplo, los solicitantes de las ramas de Humanidades y de CC. de la Salud obtienen su certificación en las figuras contractuales de PAD y PCD, en general, con una edad que supera en más de dos años la de los solicitantes de las ramas de CC. Experimentales y EE. Técnicas. Hasta tal punto que la edad media a la que obtienen en estas dos últimas ramas una evaluación favorable en la figura de PCD es actualmente inferior a la edad media a la que obtienen una evaluación favorable en la figura de PAD solicitantes de las ramas de Humanidades y CC. de la Salud (esta última, en el año 2018 cerca de los 38 años de edad). Incluso, más allá, en el caso de la acreditación a cuerpos docentes, los solicitantes de la rama de Ingeniería y Arquitectura que obtuvieron en 2016 una evaluación favorable para Titular de Universidad (TU) tenían una edad media solo ligeramente superior a la que, en ese año, presentaban los solicitantes con evaluación favorable en la figura de PAD para la rama de Ciencias de la Salud (ver Figuras 3.23.,3.24., 3.25., 3.26. y 3.27.). Y en 2018, la edad media de las personas evaluadas favorablemente en la figura de PCD en las ramas de Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud ha sido

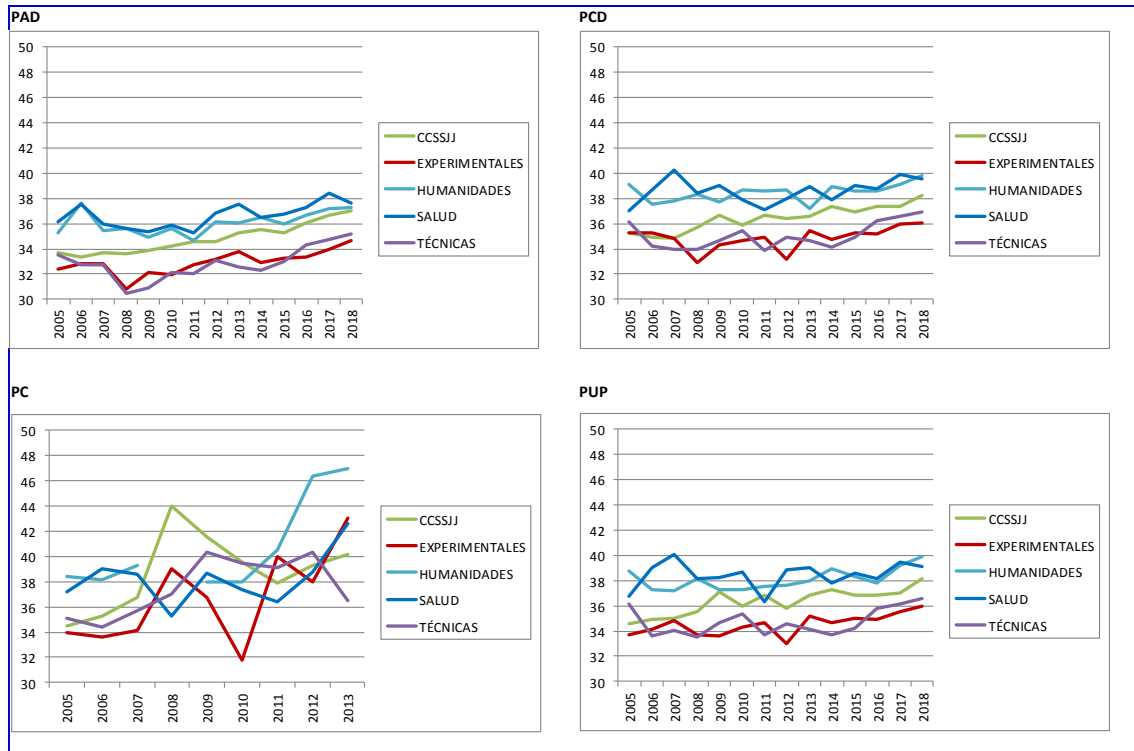
muy similar a la edad media de cuarenta años de las personas que han obtenido evaluación favorable para el cuerpo de TU⁹⁸ en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura.

Y el segundo hecho es que la edad media de las personas solicitantes capaces de obtener una evaluación favorable ha ido progresivamente en aumento en la última década. Esto ha sido así muy especialmente en la figura de PAD, llegando dicha edad media a estar cada vez más próxima a la edad media a la que los solicitantes logran su certificación para la figura de PCD, particularmente en las ramas donde, como se veía, hay mayor retraso en el acceso a las figuras contractuales (ver Figuras 3.23., 3.24., 3.25., 3.26. y 3.27.).

En razón de lo anterior, sería necesario reflexionar sobre los efectos que, en cada rama de conocimiento, podrían estar produciendo los modelos de evaluación de PEP y, como continuación de este, ACADEMIA a la hora de dar acceso a los diferentes niveles de la carrera de PDI.

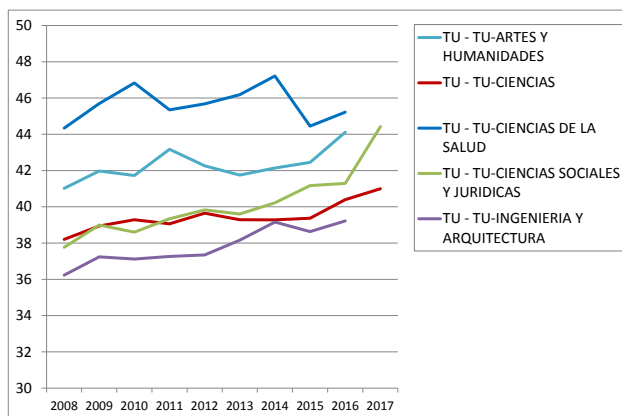
⁹⁸ Edad media (en número de años) en 2018 de las personas solicitantes de acreditación en TU evaluadas a través del procedimiento 'No automático' favorablemente, por rama de conocimiento: **Artes y Humanidades**: 44 años; **Ciencias**: 41 años; **Ciencias de la Salud**: 44 años; **Ciencias Sociales y Jurídicas**: 40 años; **Ingeniería y Arquitectura**: 40 años. Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figuras 3.23., 3.24., 3.25. y 3.26. Evolución de la edad media (en número de años) de las personas solicitantes con evaluación favorable en PEP, por figura contractual y rama de conocimiento.



Fuente: ANECA (PEP)

Figura 3.27. Evolución de la edad media (en número de años) de las personas solicitantes con evaluación favorable en ACADEMIA en el cuerpo de TU, por rama de conocimiento.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Cabe concluir este apartado subrayando que los procesos de garantía de calidad llevados a cabo por las agencias de evaluación están contribuyendo, por una parte, a dar claves para ayudar a orientar la carrera profesional de PDI; y, por otra, a poner a disposición de las universidades un número importante de candidatos de contrastada solvencia profesional entre los que, conforme a la autonomía y responsabilidad de tales universidades, estas puedan seleccionar a su personal para la labor docente y de investigación.

En este escenario, al tiempo, se detectan en el sistema universitario desajustes entre la evolución de la oferta y de la demanda de plazas de PDI para las figuras contractuales; oferta que tampoco guarda correspondencia con otro elemento clave como es la evolución del estudiantado en su distribución por rama de conocimiento.

Será importante intentar poner solución a varios de los desajustes y problemáticas expuestos y que, en ocasiones, se muestran inflexibles pese a todo. Y, de igual modo, se anima a los agentes responsables a explorar nuevos caminos para mejorar el empleo adecuado y eficiente de recursos económicos y humanos implicados en el conjunto de los procesos de evaluación.

Por último, otro punto no de menor importancia en el que es preciso insistir tiene que ver con el aprovechamiento de los esfuerzos empleados anualmente en la formación de un gran número de personas con título de doctor. Tales esfuerzos habrían de ir acompañados crecientemente de medidas encaminadas a sacar efectivamente provecho de tales esfuerzos y a ayudar a encauzar laboralmente a estos profesionales tanto en el marco universitario como más allá de este, visto que, sobre todo en determinadas áreas, existe un número de personas que buscan una salida profesional a través de la carrera del PDI muy superior al número de nuevas plazas que requiere el sistema universitario. Así, parece necesario ofrecer, cada vez más, alternativas que permitan aprovechar adecuadamente las aportaciones que puede ofrecer a la sociedad este personal con alta cualificación.

3.2. LA ACREDITACIÓN PARA ACCESO A CUERPOS DOCENTES UNIVERSITARIOS.

Visto el papel de especial responsabilidad que el marco regulador llama a desempeñar a los cuerpos docentes universitarios en el funcionamiento de las universidades públicas, de igual modo que para las figuras contractuales de PDI vistas anteriormente, se han establecidos procesos orientados, por una parte, a guiar la trayectoria profesional de este personal y, por otro, a garantizar a la sociedad que las personas que forman parte de tales cuerpos han superado unos determinados umbrales de preparación⁹⁹.

De este modo, se pretende, mediante un proceso de acreditación conducido por ANECA, poner a disposición de las universidades un conjunto de candidaturas que, tras la superación de un proceso de evaluación a nivel nacional, hayan demostrado poseer unos méritos académicos suficientes para presentarse a un concurso de acceso a una plaza de Profesor Titular de Universidad (TU) o de Catedrático de Universidad (CU); candidaturas entre las que las universidades públicas, de manera autónoma, pueda hacer la selección de su personal para tales cuerpos docentes.

Con todo, este programa se centra en la evaluación de los méritos curriculares del PDI en dimensiones fundamentales de su actividad como son las de investigación, docencia, transferencia/actividad profesional, formación académica y gestión, en este caso del modo establecido en el Real Decreto 415/2015; y, al tiempo, procura, a la hora de otorgar un peso particular a los diferentes aspectos del modelo de evaluación, hacerlo de manera que se mantenga cierta continuidad con respecto a fases de evaluación para las figuras contractuales previas.

Así, obtendrán una resolución positiva los solicitantes que, en su evaluación curricular de méritos de Actividad investigadora¹⁰⁰, Actividad docente¹⁰¹, Transferencia de conocimiento y experiencia profesional¹⁰², Experiencia en gestión y

⁹⁹ La Ley Orgánica 4/2007 establece que “el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (...) exigirá la previa obtención de una acreditación nacional que, valorando los méritos y competencias de los aspirantes, garantice la calidad en la selección del profesorado”. Complementariamente, el Real Decreto 1312/2007 reguló los aspectos esenciales de la acreditación nacional para el acceso al cuerpo de profesores funcionarios.

¹⁰⁰ Calidad y difusión de resultados de la actividad investigadora; Calidad y número de proyectos competitivos y contratos de investigación con resultados constatables; Movilidad; Otros méritos investigadores.

¹⁰¹ Dedicación docente; Calidad de la actividad docente; Formación docente; Otros méritos docentes.

¹⁰² Patentes y productos con registro de propiedad intelectual, transferencia de conocimiento al sector productivo, implicación en empresas de base tecnológica, etc.; Calidad y dedicación a actividades profesionales en empresas, instituciones, organismos públicos de investigación u hospitales, distintas a las docentes o investigadoras; Contratos de transferencia o prestación de servicios profesionales con

administración educativa, científica y tecnológica¹⁰³, y Formación académica¹⁰⁴ (esta última dimensión solo para la acreditación en el cuerpo de TU), consigan, al menos, la combinación de calificaciones que se detalla en la Tabla 3.5. En términos generales, se priorizan de forma especial los méritos en investigación y docencia, de modo que, una evaluación positiva de estas dos dimensiones conforme a lo dispuesto en la nueva normativa hará innecesario tener en cuenta más méritos para conseguir la acreditación. Además, también se señala que, en el caso de que un solicitante no alcance el nivel mínimo exigible, y siempre que la insuficiencia no sea grave, esta se podrá compensar en virtud de méritos relevantes en las tres dimensiones restantes.

Tabla 3.5. Combinaciones de calificaciones mínimas para la acreditación en el baremo general fijado en el Real Decreto 415/2015.

	TU					CU					
Combinaciones de calificaciones mínimas para superar evaluación ¹											
Investigación	B	A	B	B	C	B	A	B	B	C	C
Docencia	B	C, E ²	C	C	B	B	C, E	C	C	B	B
Transferencia / Actividad profesional			B		A			B		A	
Gestión				B					B		A
Formación		B	B	B	B						

¹ Baremo: La evaluación de los méritos aducidos y debidamente justificados dará lugar a una calificación alfabética de la A a la E. En cada uno de las dimensiones esta calificación tendrá el siguiente significado: A, excepcional; B, bueno; C, compensable; D, insuficiente; E, circunstancia especial.

² El nivel E solo es válido para la acreditación cuando un solicitante haya desarrollado su carrera principalmente en una institución no universitaria o en una universidad no española donde el cómputo y los instrumentos de medición de la calidad de la actividad docente resulten difíciles de trasladar al sistema español.»

Fuente: B.O.E.

empresas, Administraciones públicas y otras instituciones suscritos al amparo del artículo 83 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades; Otros méritos de transferencia de conocimiento y experiencia profesional.

¹⁰³ Desempeño de cargos unipersonales de responsabilidad en la gestión universitaria recogidos en los estatutos de las universidades, o que hayan sido asimilados a ellos; o en organismos públicos de investigación; Desempeño de puestos en el entorno educativo, científico o tecnológico dentro de la Administración General del Estado o de las comunidades autónomas; Otros méritos de gestión.

¹⁰⁴ Calidad de la formación predoctoral y doctoral; Calidad de la formación posdoctoral; Otros méritos de formación académica.

Resultados obtenidos.

Transcurrida ya más de una década desde la puesta en marcha del programa ACADEMIA, se consideró oportuno que en dicho programa se diera paso a una segunda fase que, valiéndose de la experiencia anterior, apuntase a una actualización y mejora en el modelo de evaluación y el programa en su conjunto.

En la primera fase de funcionamiento el programa fue capaz de evaluar aproximadamente cuarenta mil solicitudes; nueve de cada diez a través del procedimiento ordinario 'no automático' y las restantes por el procedimiento excepcional 'automático'¹⁰⁵ (ver Figura 3.28.).

En cuanto al procedimiento automático, prácticamente la mitad de las solicitudes se presentaron durante 2008, el primer año de funcionamiento del programa. Lo que supuso a partir del año siguiente un pronunciado descenso en el número de solicitudes a través de dicho procedimiento.

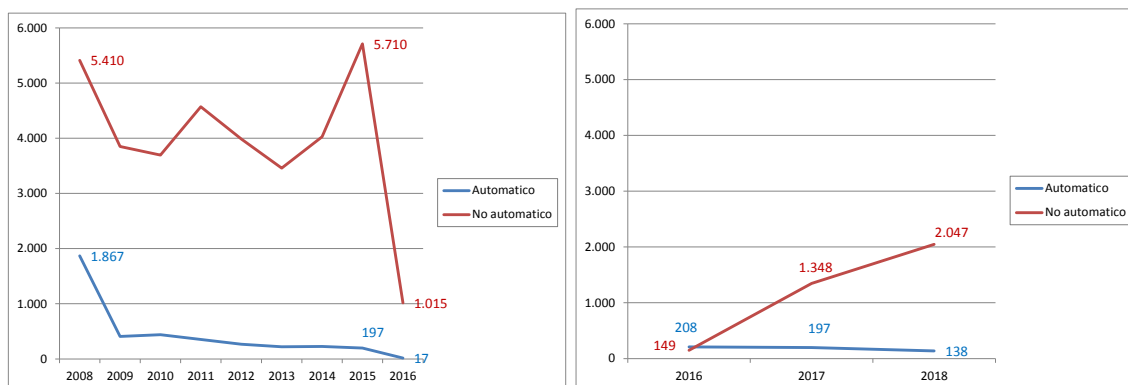
Por lo que respecta al procedimiento ordinario no automático, en conjunto, más del sesenta por ciento de sus solicitudes de evaluación fueron dirigidas a la obtención de la acreditación en el cuerpo docente de Titular de Universidad (TU) y cerca del cuarenta por ciento restante a la obtención de la acreditación de Catedrático de Universidad (CU). Si bien la opción mayoritaria para evaluar las solicitudes fue mediante comisiones de rama de conocimiento, en el caso de la figura de TU, un número superior al millar de solicitudes fue encauzado por la vía no automática que se establecía en las Disposiciones Adicionales 1 y 3¹⁰⁶ de la normativa de aplicación.

Terminada la primera fase de funcionamiento del programa, entra en funcionamiento la segunda fase en 2016 con la presentación de las primeras solicitudes. Entre dicho año y 2018 se han recibido más de cuatro mil solicitudes; de estas, cerca de nueve de cada diez van dirigidas al procedimiento no automático, mientras que las restantes han optado por el procedimiento automático que contempla el marco regulador (ver Figura 3.29).

¹⁰⁵ Han obtenido evaluación favorable por esta vía aquellos expedientes que cumplen algún supuesto del punto 4 de la Disposición adicional primera del Real Decreto 1312/2007.

¹⁰⁶ Disposición adicional primera. Acreditación de los profesores o profesoras titulares de escuela universitaria y Disposición adicional tercera. De la acreditación de los profesores estables o permanentes de los centros de titularidad pública de enseñanza superior (INEF) que se acojan a la disposición adicional decimoséptima de la Ley Orgánica 4/2007 (Real Decreto 1312/2007).

Figuras 3.28 y 3.29. Evolución anual del número de solicitudes de acreditación en la primera fase y en la segunda fase del programa ACADEMIA, por tipo de procedimiento.



Fuente: ANECA (ACADEMIA)

Por lo que concierne a la evolución de las solicitudes por rama de conocimiento en la primera fase de funcionamiento del programa ACADEMIA, ya se observó que en cada uno de los dos cuerpos docentes se aprecian entre tales ramas diferencias importantes que habrían de ser tomadas en consideración. En el caso de CU, las ramas con un mayor número de solicitantes son Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, e Ingeniería y Arquitectura; y en el caso de TU la rama claramente con más solicitudes es Ciencias Sociales y Jurídicas, seguida a cierta distancia por Ingeniería y Arquitectura (ver Figuras 3.30. y 3.32.).

En la nueva fase del programa, la distribución de las solicitudes por rama de conocimiento difiere ligeramente de la observada en los últimos años de la fase precedente (ver Figuras 3.31. y 3.33.). Así, por ejemplo, se aprecia que en esta segunda fase con respecto a la anterior, en el caso de TU las solicitudes de las ramas de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura han incrementado ligeramente su peso relativo, mientras que este se ha visto reducido particularmente en las ramas de Artes y Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas; esta última, aun con todo, con un tercio de las solicitudes, continúa siendo la rama con mayor volumen. En el caso del CU, se aprecia una mayor continuidad con respecto a la fase anterior en lo referente a la distribución porcentual de las solicitudes por rama de conocimiento; aun con esto, las solicitudes de Ciencias han aumentado ligeramente su peso en el conjunto de todas las solicitudes recibidas.

Ahora bien, al bajar al nivel de ámbito específico de conocimiento dentro de cada rama, se observa que son particularmente algunas comisiones de evaluación las que concentran la mayoría de las solicitudes tanto por procedimiento automático

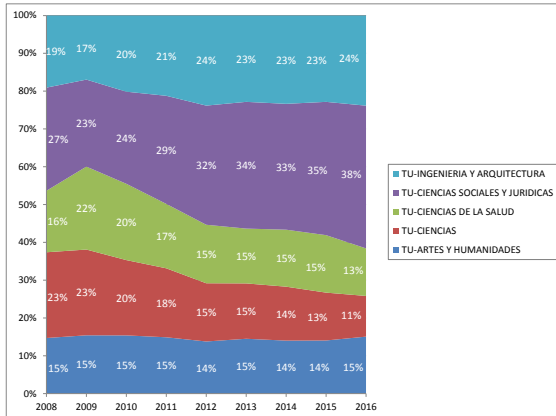
como por procedimiento no automático. En primer lugar, por ejemplo, en el caso del primero de los procedimientos señalados, solo seis comisiones acumulan un número superior a las cincuenta solicitudes (ver Figura 3.34). Y, en segundo lugar, en el caso del procedimiento no automático, las seis comisiones de CU que superan el número de setenta solicitudes acumulan casi la mitad de la totalidad de las solicitudes para este cuerpo; y las tres comisiones de TU que superan el número de ciento cincuenta solicitudes acumulan una cuarta parte de la totalidad de las solicitudes para este cuerpo presentadas por procedimiento no automático (ver Figura 3.35).

La distribución de solicitudes por rama de conocimiento, sin embargo, como ya se comentó en un informe anterior, no tienen un reflejo claro en la composición por rama de conocimiento del Personal Docente Investigador (PDI) de los cuerpos docentes universitarios en las universidades públicas españolas (ver Figuras 3.36, 3.37., 3.38. y 3.39.) ni en la evolución del volumen de estudiantes en cada rama (ver Figura 3.18.), sino que parecen responder en mayor medida a la desigual cantidad de personas que, en cada caso, por coyunturas diversas, apuestan por seguir la carrera de PDI como salida profesional.

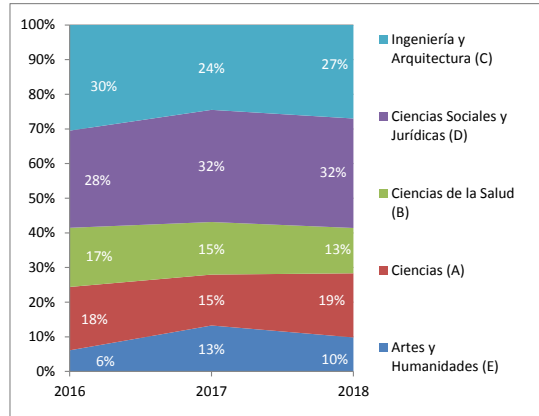
Figuras 3.30., 3.31., 3.32. y 3.33. Evolución anual de la distribución porcentual del número de solicitudes de acreditación a través del procedimiento 'No automático' en las primera y segunda fases del programa ACADEMIA, por cuerpo docente y comisión de evaluación de rama de conocimiento.

Cuerpo de 'Profesor Titular de Universidad' (TU).

Primera fase de ACADEMIA

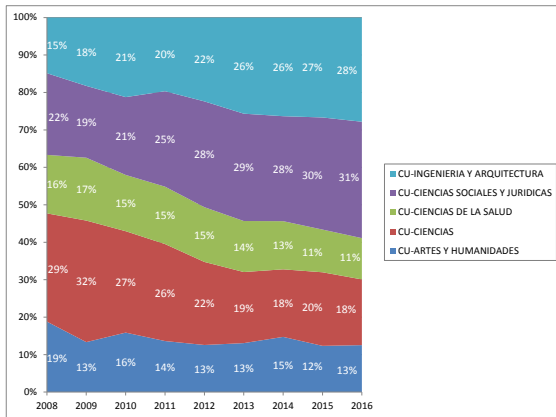


Segunda fase de ACADEMIA

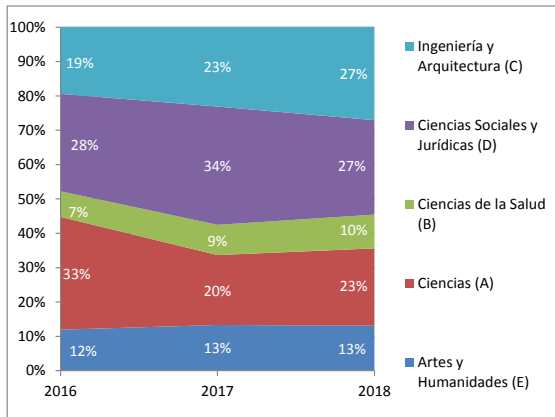


Cuerpo de 'Catedrático de Universidad' (CU).

Primera fase de ACADEMIA

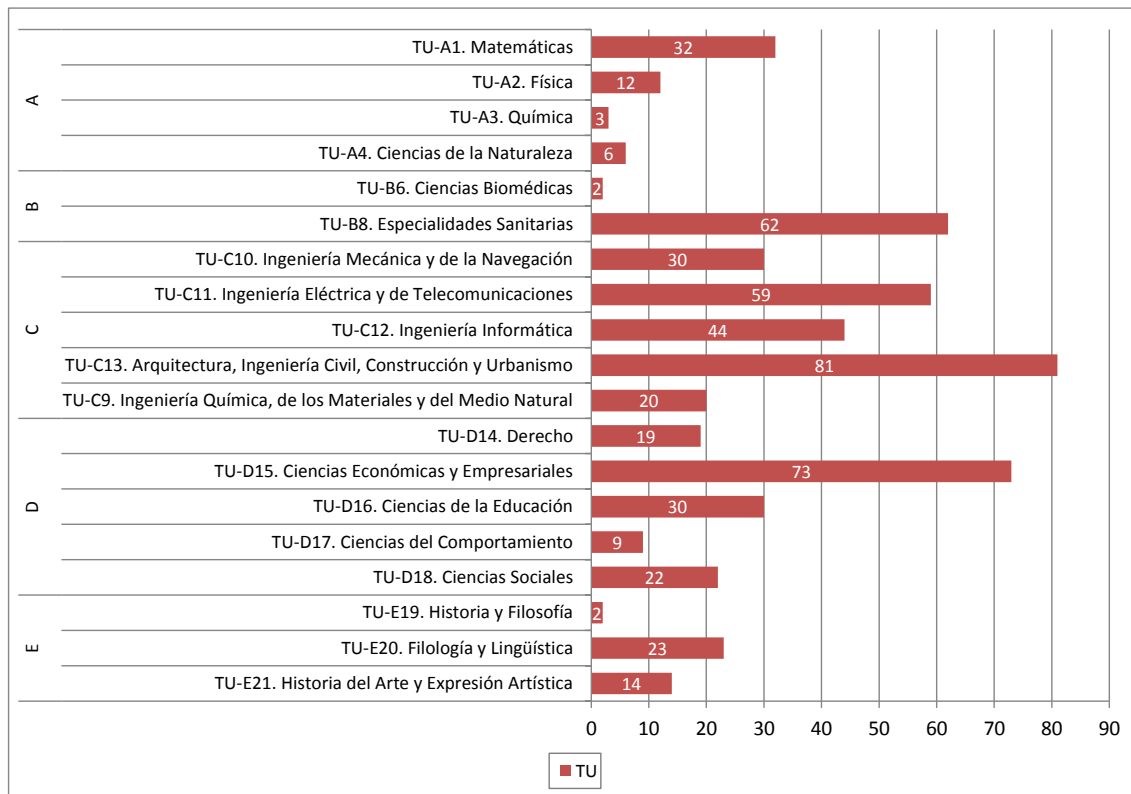


Segunda fase de ACADEMIA



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

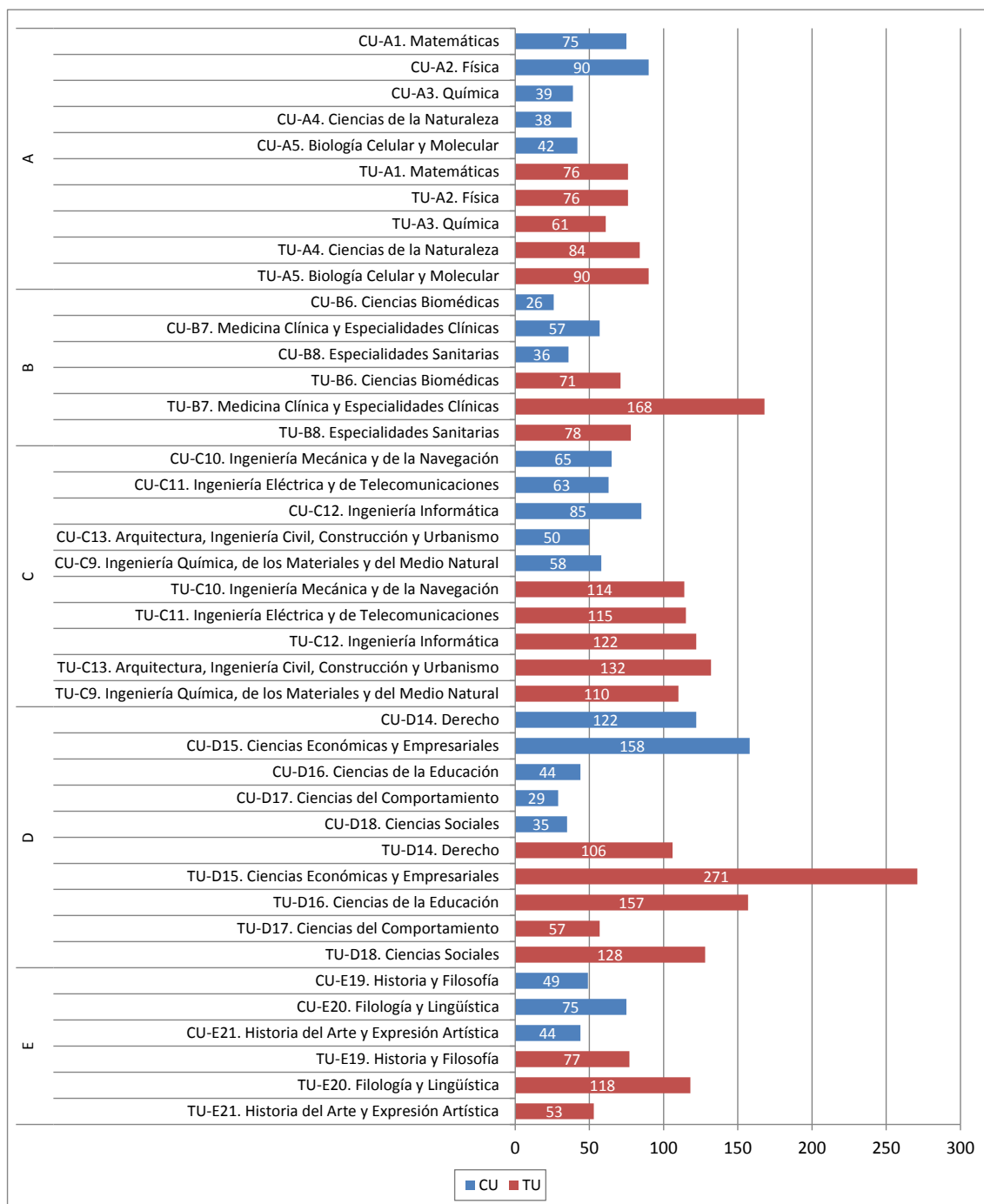
Figura 3.34. Número de solicitudes de acreditación a través de procedimiento 'Automático', por rama de conocimiento, comisión de evaluación y cuerpo docente.



Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.35. Número de solicitudes de acreditación a través de procedimiento 'No automático', por rama de conocimiento, comisión de evaluación y cuerpo docente.

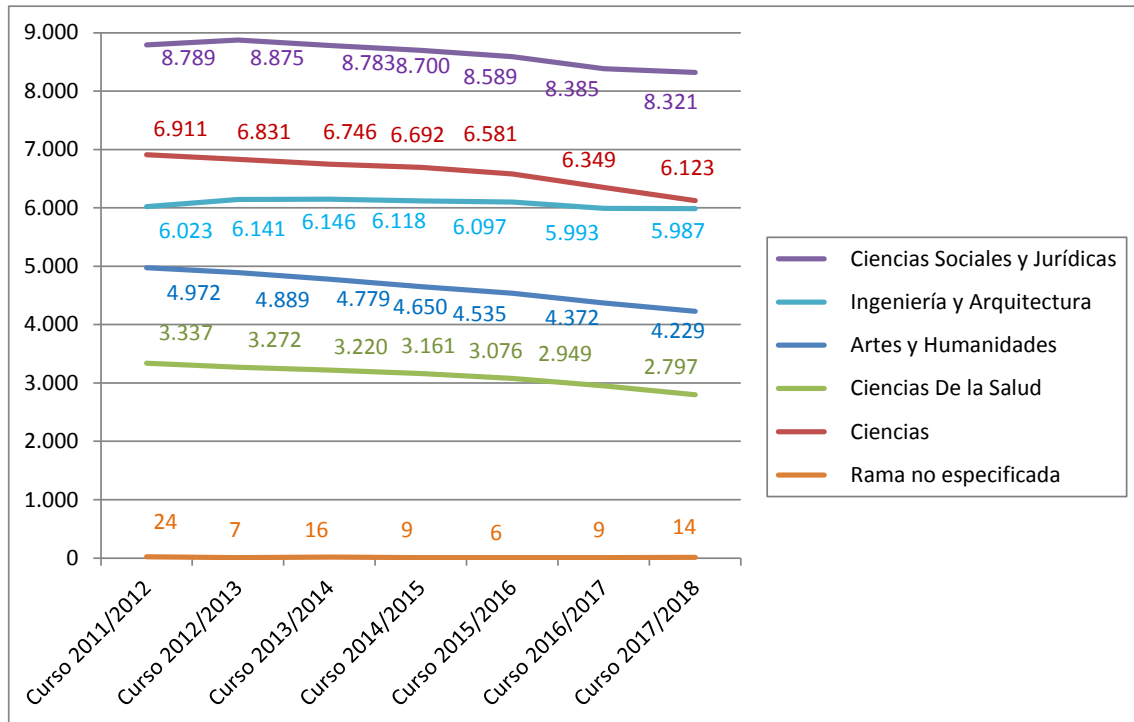


Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

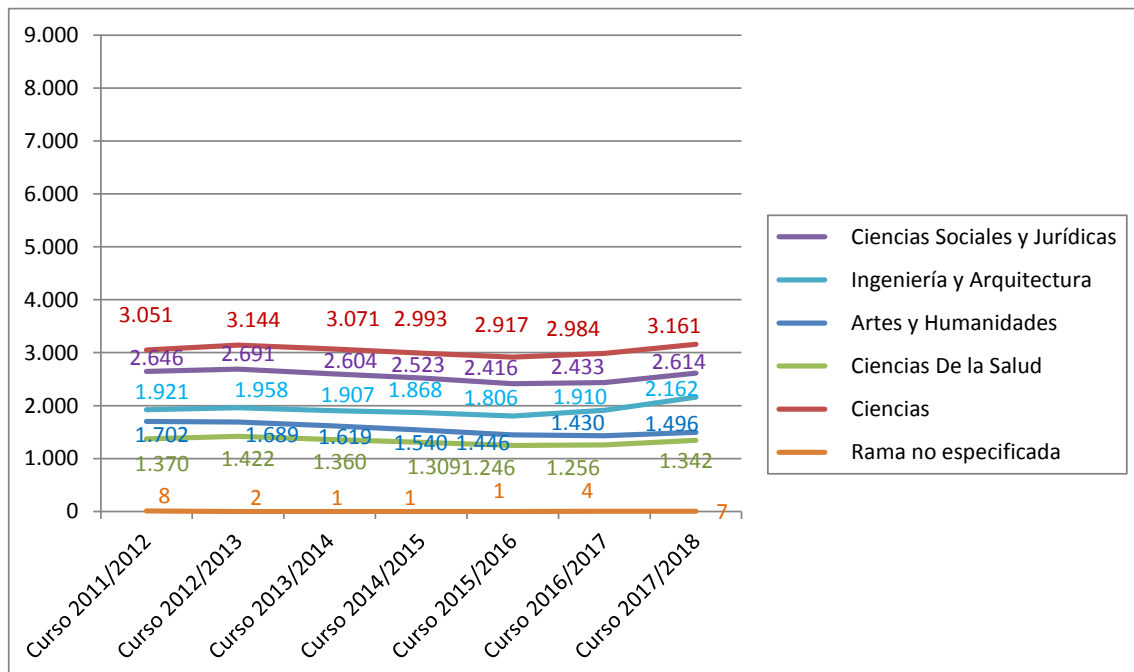
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figuras 3.36. y 3.37. Evolución del PDI funcionario en centros propios de universidades públicas por rama de enseñanza y cuerpo docente.

Profesor Titular de Universidad.



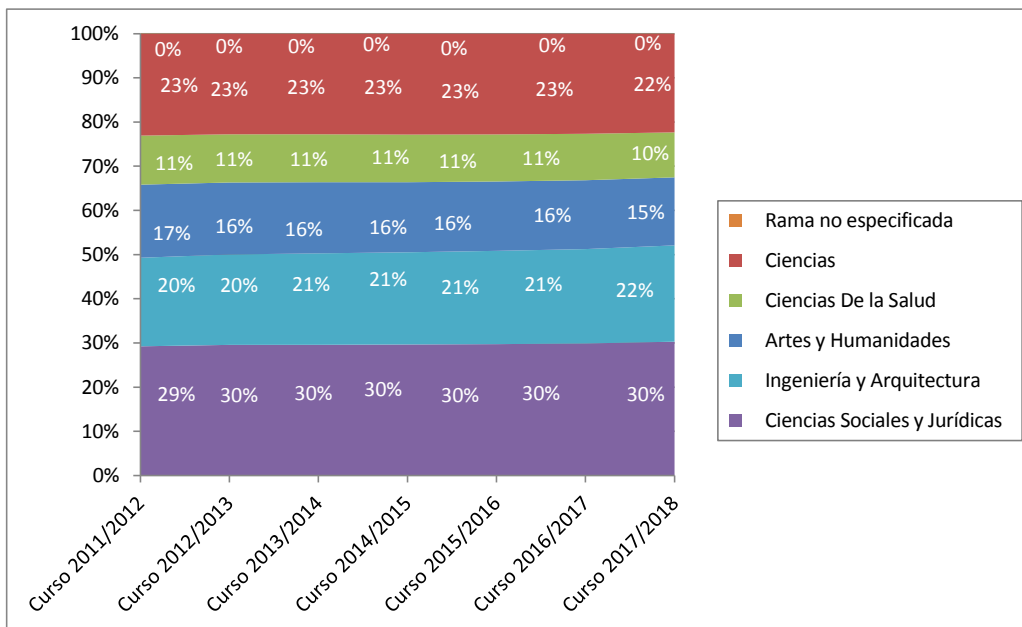
Catedrático de Universidad.



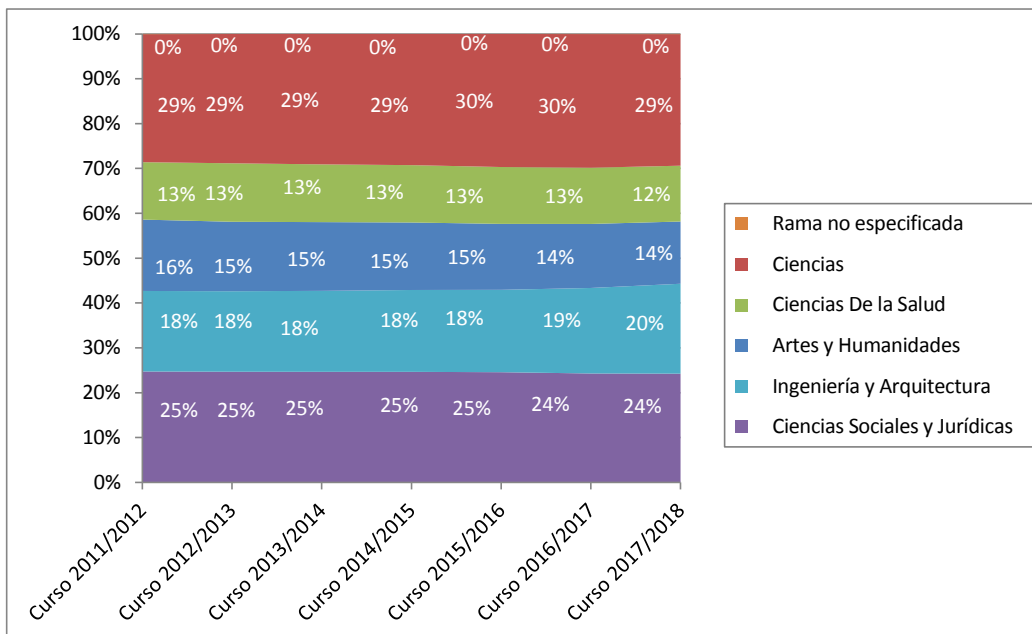
Fuente: MCIU (Estadística universitaria).

Figuras 3.38. y 3.39. Evolución de la distribución porcentual por rama de conocimiento del PDI funcionario en centros propios de universidades públicas, por cuerpo docente.

Profesor Titular de Universidad.



Catedrático de Universidad



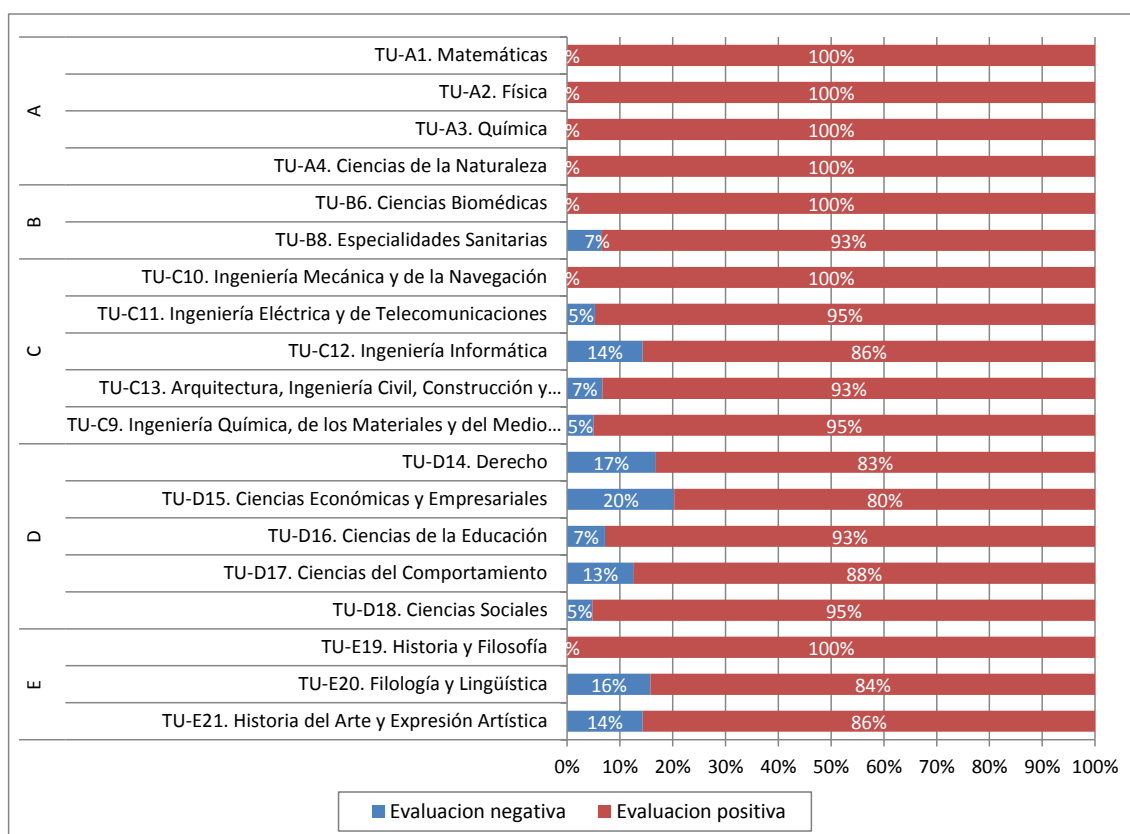
Fuente: MCIU (Estadística universitaria).

Por lo que concierne a los resultados de evaluación en la segunda etapa del programa ACADEMIA, destaca aquí el hecho de que la gran mayoría de las solicitudes evaluadas hasta la fecha han obtenido una evaluación favorable,

particularmente en el caso de las solicitudes cursadas a través del procedimiento Automático (ver Figuras 3.40. y 3.41.).

Ahora bien, en lo que respecta al procedimiento no automático, existen diferencias importantes entre comisiones de evaluación en cuanto al porcentaje de evaluaciones favorables. De este modo, si bien todas las comisiones de la rama de Ciencias mantienen porcentajes de evaluaciones favorables superiores al 84% tanto para CU como para TU, en las ramas de Ciencias de la Salud, de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Humanidades solo dos comisiones de las once que agrupan logran alcanzar estos porcentajes de éxito. Precisamente en estas últimas ramas se encuentran las dos comisiones de TU y las cinco de CU que cuentan con al menos la mitad de evaluaciones desfavorables.

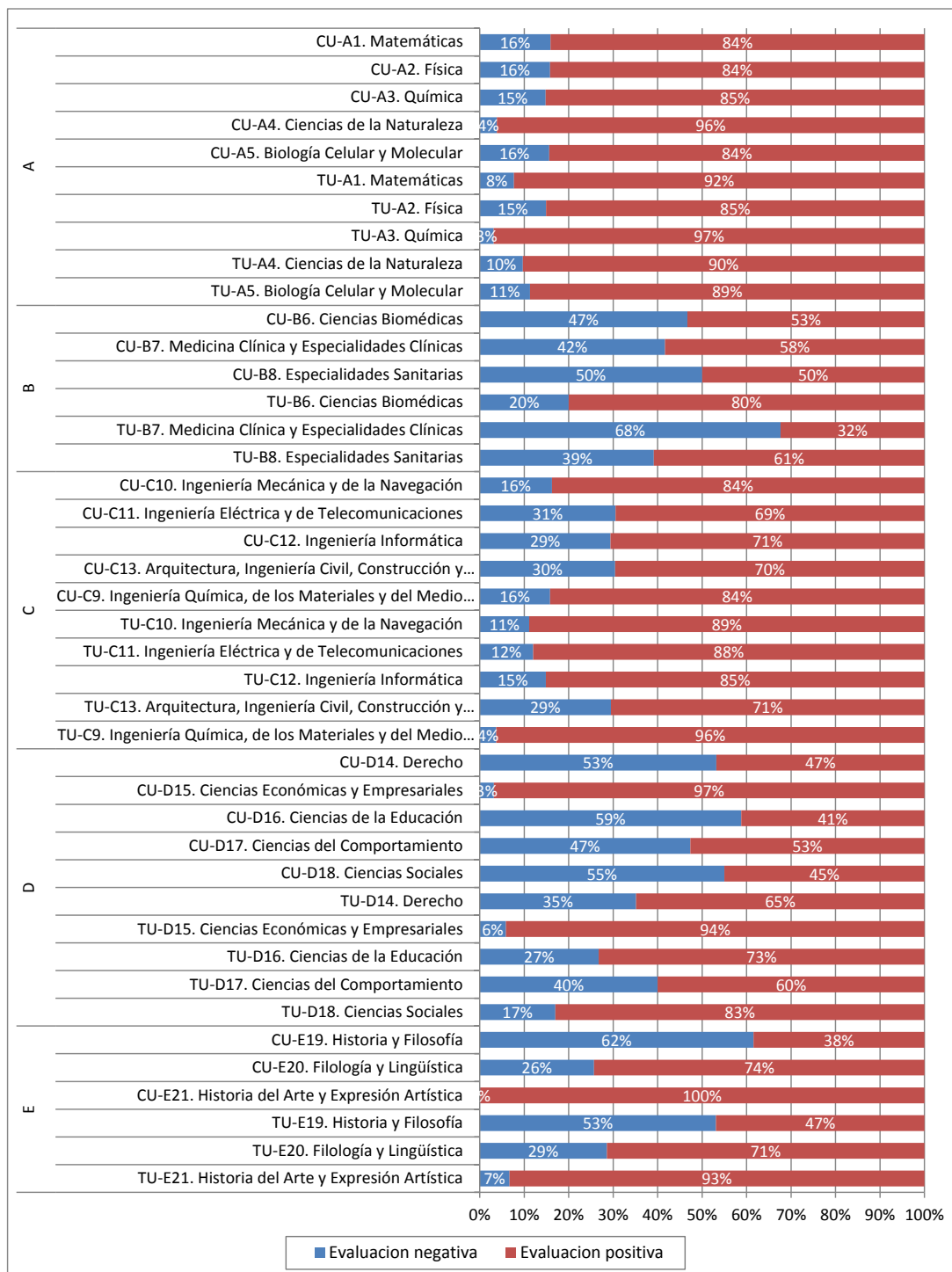
Figura 3.40. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'Automático', por rama de conocimiento y comisión de evaluación.



Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.41. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'No automático', por rama de conocimiento y comisión de evaluación.



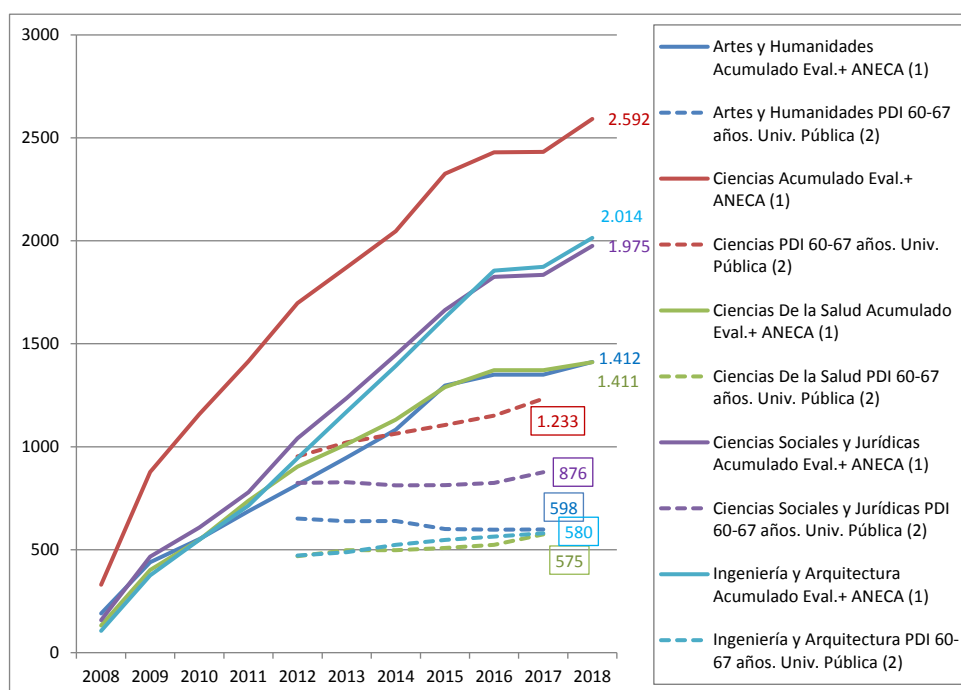
Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Más allá de estas cifras iniciales, considerando el programa en términos generales y su histórico, se prevé una demanda de plazas por parte de personas acreditadas superior a la oferta existente en las universidades, máxime teniendo en consideración la evolución tanto del número de estudiantes en las universidades públicas como del personal que ocupa plaza en cuerpos docentes y que, por razón de edad, está próximo a retirarse (ver Figura 3.42.).

Es conocido que los vigentes procesos de evaluación para la acreditación de los cuerpos docentes universitarios no buscan reemplazar las políticas en materia de PDI que, en virtud de su autonomía y responsabilidad ejercen universidades y comunidades autónomas; sin embargo, sí sería conveniente tener en cuenta en su conjunto el escenario descrito, ya que da pistas de importancia sobre las expectativas del PDI acreditado en contraste con la situación en el acceso a los cuerpos docentes universitarios y la previsión de esta en los próximos años.

Figura 3.42. Evolución del número acumulado de personas que obtienen acreditación de CU, y del número de personas entre 60 y 67 años que ocupan plaza de CU en universidades públicas, por rama de conocimiento.



(1) Fuente: ANECA (ACADEMIA). Número de evaluaciones favorables a través de procedimiento ordinario (Adicionales 1 y 3, TU y CU) y procedimiento automático.

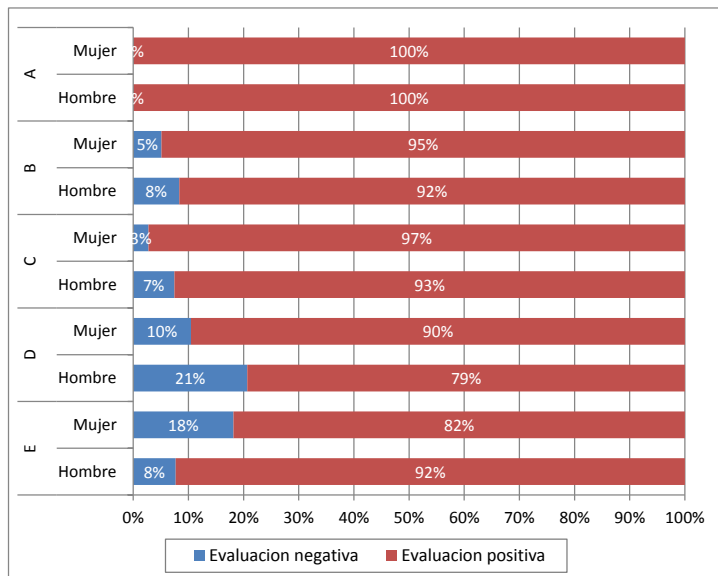
(2) Fuente: MCIU (SIU).

Aparte de lo reseñado, llegados a este punto también es importante prestar atención a los resultados de las evaluaciones en función del género de las personas que han solicitado acreditación en alguno de los cuerpos docentes.

Una conclusión inicial a destacar a la luz de estos resultados es que, tanto en el caso de TU como en el caso de CU, como se viera en el informe anterior, no se apreciaban en la primera etapa del programa diferencias notables entre hombres y mujeres en las distintas ramas de conocimiento, ni en las evaluaciones realizadas a través de diferentes vías.

Y en la segunda etapa del programa, la cual está en una fase incipiente, tales diferencias por género en los resultados de las evaluaciones realizadas tanto por el procedimiento 'automático' como por 'no automático' hasta el final del periodo analizado, pese a existir en uno u otro sentido en las diferentes ramas, en general, no son excesivamente llamativas (ver Figuras 3.43. y 3.44.); sí existen dos excepciones donde, en el procedimiento automático, aparecen diferencias superiores a diez puntos porcentuales entre ambos sexos. En cualquier caso, visto que esta segunda etapa está en una fase inicial, será preciso hacer un seguimiento de estos resultados en años sucesivos.

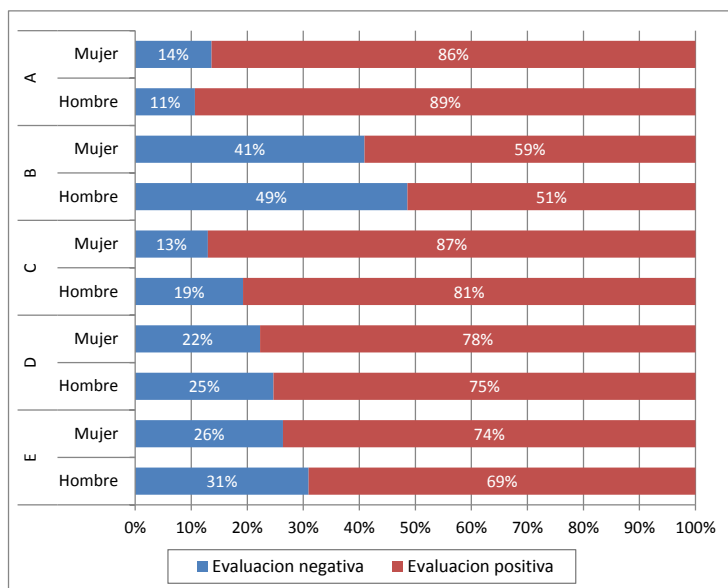
Figura 3.43. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'Automático', por rama de conocimiento y género de la persona solicitante.



Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.44. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'No automático', por rama de conocimiento y género de la persona solicitante.



Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Otra conclusión relevante, y que año tras año se presenta como un hecho recurrente, subraya las notables diferencias en función del género del número de solicitantes que efectivamente se presentan a evaluación para la acreditación en ambos cuerpos docentes y, particularmente, en determinadas ramas de conocimiento.

A día de hoy, gracias a una progresiva incorporación de las mujeres a la educación superior en las últimas décadas, seis de cada diez personas que consiguen una titulación universitaria en la Unión Europea son mujeres; hecho este que no implica que, en comparación con los hombres, se haya acabado con la brecha existente entre los logros de las mujeres en el ámbito educativo y su posición en el mercado laboral (Parlamento Europeo, 2015a y 2015b). En este contexto educativo, por ejemplo, si bien se aprecia que efectivamente es más probable que las mujeres cursen educación superior, estas “siguen sobrerrepresentadas en campos vinculados con los roles femeninos tradicionales, como los relacionados con tareas asistenciales, e infrarrepresentadas en carreras de ciencias, matemáticas, tecnologías de la información e ingenierías. Como resultado, la desigualdad en las ocupaciones en lugar de disminuir, adopta formas nuevas y, a pesar de su empeño por formarse, las chicas siguen teniendo el doble de probabilidades que los chicos de ser económicamente no activas” (European Commission, 2016, p.8).

En el caso de España, pese a los avances en lo que respecta a la incorporación de la mujer a la educación terciaria (incluso en los niveles de doctorado donde el número de tesis leídas por mujeres y hombres es muy similar), todavía se aprecian desequilibrios muy evidentes en su incorporación efectiva a las diferentes categorías de PDI en las universidades y, particularmente, en los cuerpos docentes universitarios.

Por lo que respecta a la evolución de la distribución porcentual por género del número de solicitudes de evaluación desde el inicio del programa ACADEMIA, en primer lugar cabe diferenciar entre las situaciones que se dan en las evaluaciones al cuerpo de TU y las correspondientes al cuerpo de CU.

En el cuerpo de TU, la primera fase del programa finalizó con cierta tendencia a la disminución paulatina de desequilibrios agudos en función del género en cuatro de las cinco ramas de conocimiento (ver Figuras 3.45. y 3.47.). Sin embargo, la entrada en funcionamiento de la segunda fase muestra que los desequilibrios persisten, muy especialmente, en la rama de Ingeniería y Arquitectura; en esta, tan

solo tres de cada diez solicitudes han sido presentadas por mujeres el último año. Únicamente la rama de Artes y Humanidades ha pasado recientemente a una situación en la que el número de mujeres es superior al de hombres (ver Figura 3.46.).

En el caso del cuerpo de CU las distancias entre hombres y mujeres en el número de solicitudes permanecen más claras que en TU en favor de los primeros. Aquí, en la segunda fase del programa, si bien en el último año se avanza muy tímidamente a la equiparación, las desigualdades por género son evidentes en todas las ramas; y muy especialmente en las ramas de Ingeniería y Arquitectura y de Ciencias, donde solo un 23% y un 28% de las solicitudes, respectivamente, han sido presentadas por mujeres (ver Figura 3.48.).

Vistas las tendencias expuestas, cabe aventurar que no aparecen signos claros en estos cuerpos a lo largo de los últimos años que inviten a pensar que se avanza sólidamente hacia una mejora en la equiparación en este aspecto.

Y, al examinar con detalle la distribución por género de las solicitudes dentro de cada una de las ramas, las diferencias son aún más acusadas.

Así, en las solicitudes al procedimiento automático en todas y cada una de las comisiones de la rama de Ingeniería y Arquitectura, una proporción superior a las tres cuartas partes de las solicitudes ha sido presentada por hombres (ver Figura 3.49.).

Y en las solicitudes al procedimiento no automático también se aprecian desequilibrios de igual o incluso mayor calado en algunos ámbitos. Destacan especialmente, en el caso de TU, comisiones como las de Física, Ingeniería Eléctrica y de Telecomunicaciones, e Ingeniería Informática entre otras. Y en el caso de CU, las comisiones de Matemáticas, Física, Historia y Filosofía y todas las comisiones de la rama de Ingeniería y Arquitectura salvo de la de Ingeniería Química, de los Materiales y del Medio Natural, que presenta diferencias más moderadas. En ninguna de todas ellas el porcentaje de solicitudes presentado por mujeres alcanza el veinticinco por ciento (ver Figuras 3.50. y 3.51.).

Asimismo, en casi ninguna de estas comisiones que presentan fuertes desequilibrios la edad media del grupo mayoritario es, en términos generales, sustancialmente superior a la del grupo que presenta un menor número de solicitudes; incluso, es

más frecuente encontrar precisamente lo contrario en el cuerpo de CU (ver Figuras 3.52., 3.53. y 3.54.).

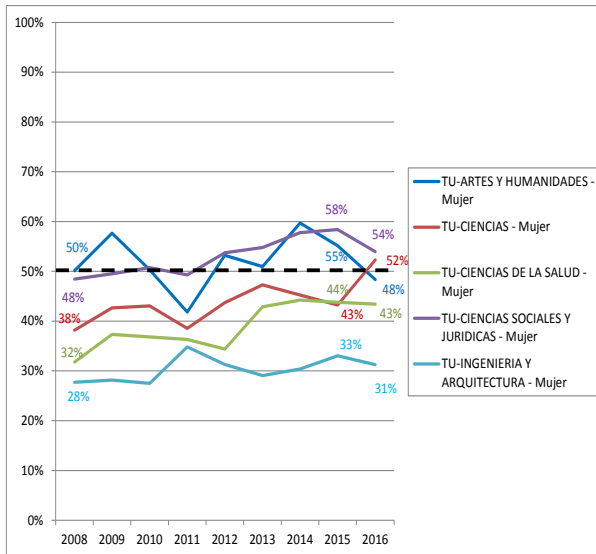
En síntesis, se puede afirmar, por una parte, que pese a que no existen diferencias muy notables por género en los resultados de las evaluaciones, la desigual distribución de las solicitudes vista determina que la proporción más alta de acreditaciones para los cuerpos docentes universitarios haya recaído en hombres, por lo que perdura, por diferentes razones, una desigualdad de partida en el conjunto de las personas que pueden optar a las plazas ofertadas por las universidades.

Y, por otra parte, que si bien la acreditación y entrada en el sistema de profesorado perteneciente a generaciones más jóvenes está viniendo acompañada de un avance hacia la equiparación por género en determinadas esferas del PDI universitario y ramas de conocimiento, este progreso resulta aún tímido en los cuerpos docentes universitarios anteriormente referidos y, sobre todo, en el de CU.

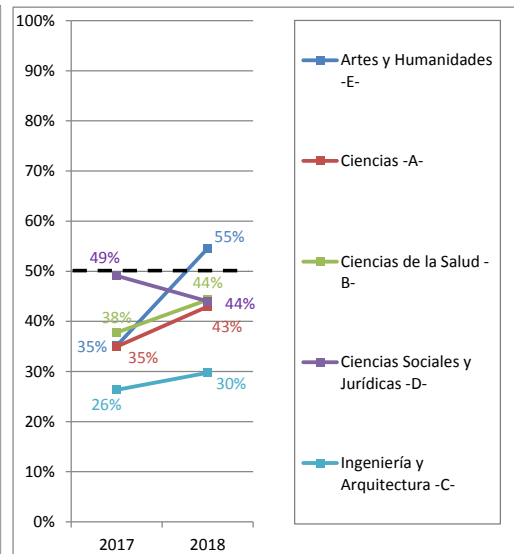
Figuras 3.45., 3.46., 3.47. y 3.48. Evolución de la distribución porcentual por género del número de mujeres que, sobre el total de solicitantes, presentan solicitud de acreditación a través del procedimiento 'No automático', por cuerpo docente y comisión de evaluación de rama de conocimiento.

Profesor Titular de Universidad (TU).

Primera fase de ACADEMIA

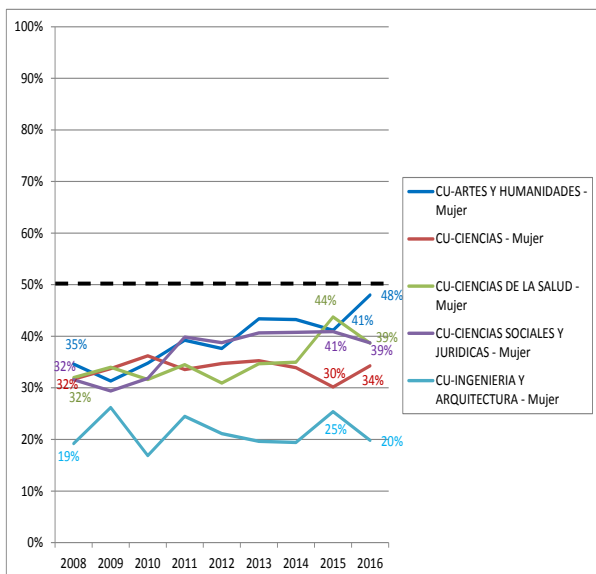


Segunda fase de ACADEMIA

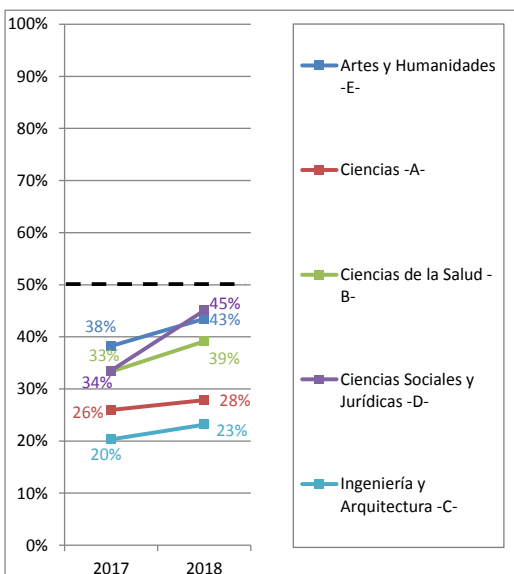


Catedrático de Universidad (CU).

Primera fase de ACADEMIA

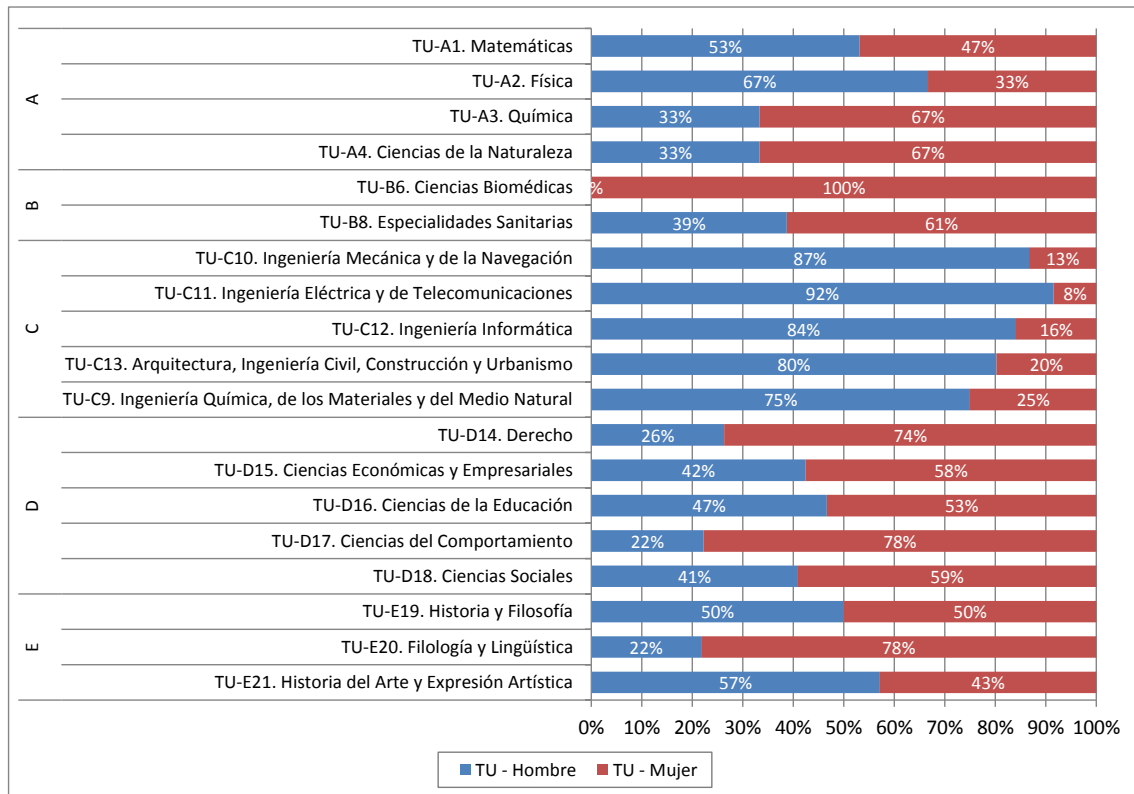


Segunda fase de ACADEMIA



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

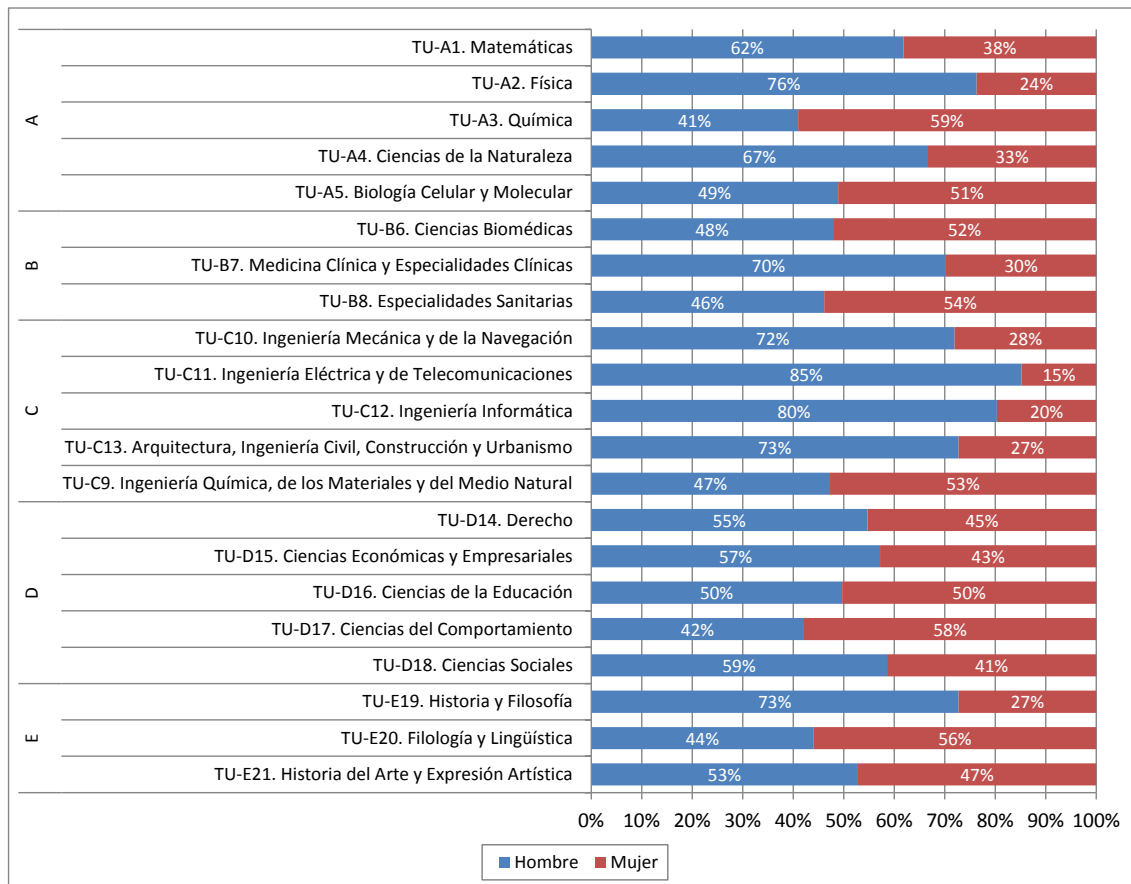
Figura 3.49. Distribución porcentual de solicitudes de acreditación por género de la persona solicitante a través del procedimiento 'Automático', por rama de conocimiento y comisión de evaluación.



Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

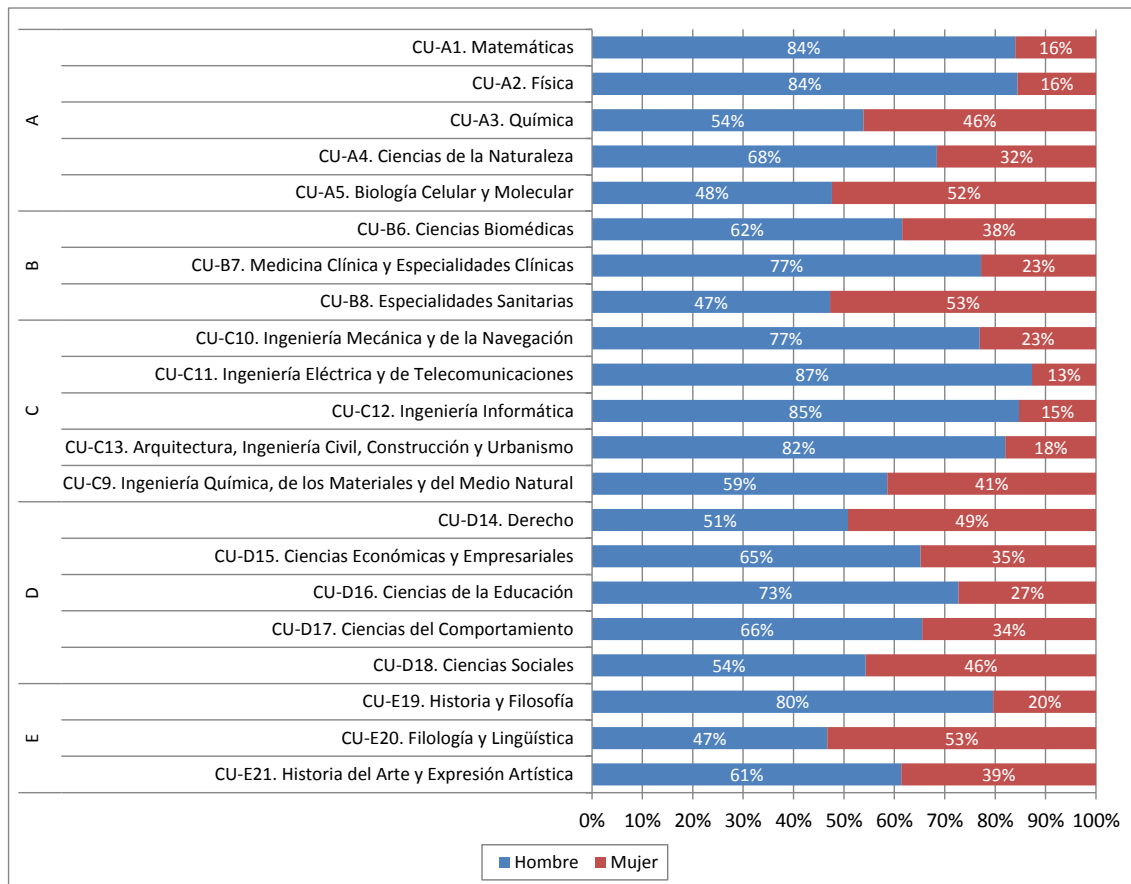
Figura 3.50. Distribución porcentual de solicitudes de acreditación por género de la persona solicitante a través del procedimiento 'No automático' en el cuerpo de 'Profesor Titular de Universidad' (TU), por rama de conocimiento y comisión de evaluación.



Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

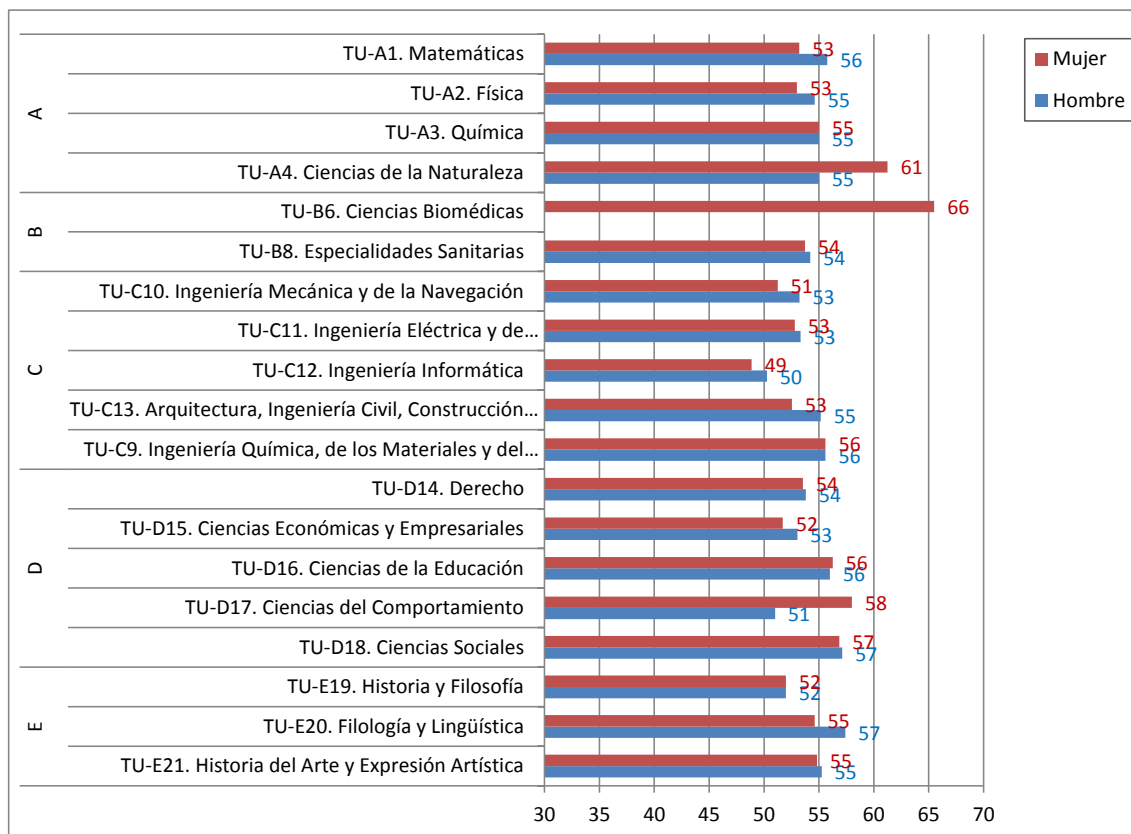
Figura 3.51. Distribución porcentual de solicitudes de acreditación por género de la persona solicitante a través del procedimiento 'No automático' en el cuerpo de 'Catedrático de Universidad' (CU), por rama de conocimiento y comisión de evaluación.



Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

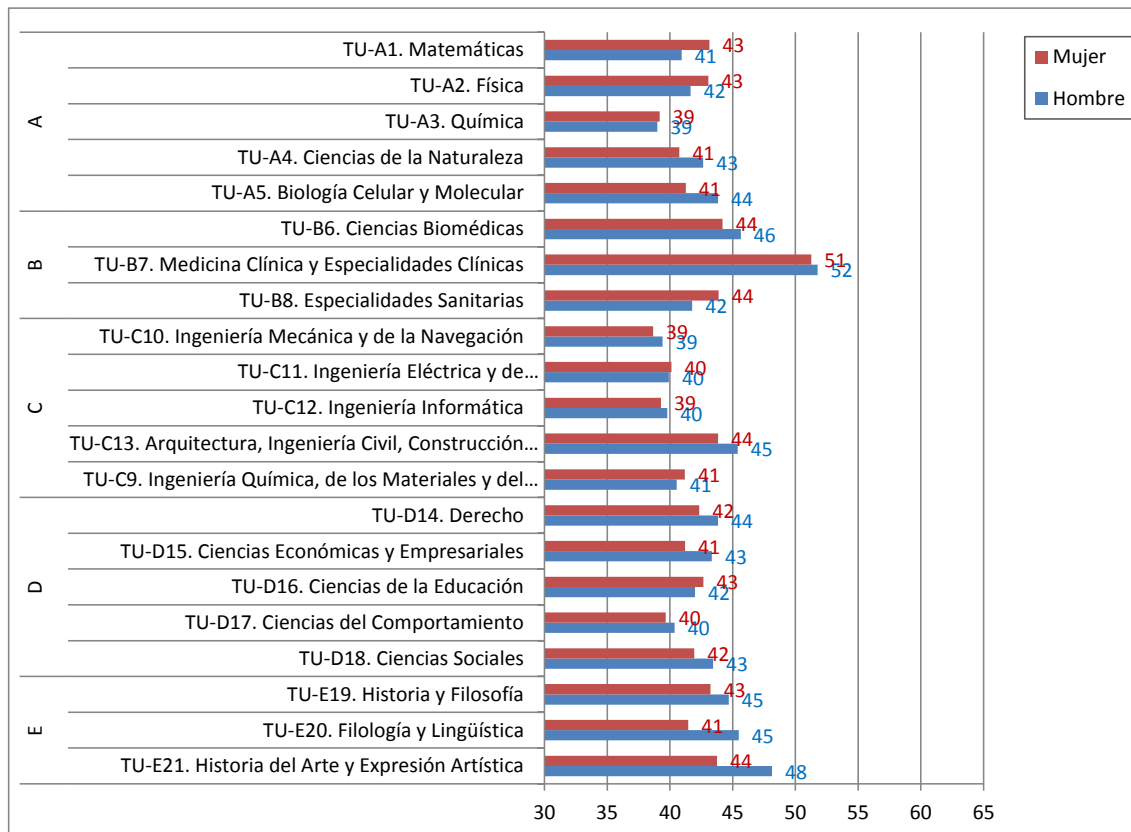
Figura 3.52. Edad media (en número de años) de las personas solicitantes de acreditación a través del procedimiento 'Automático', por rama de conocimiento, comisión de evaluación y género de la persona.



Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

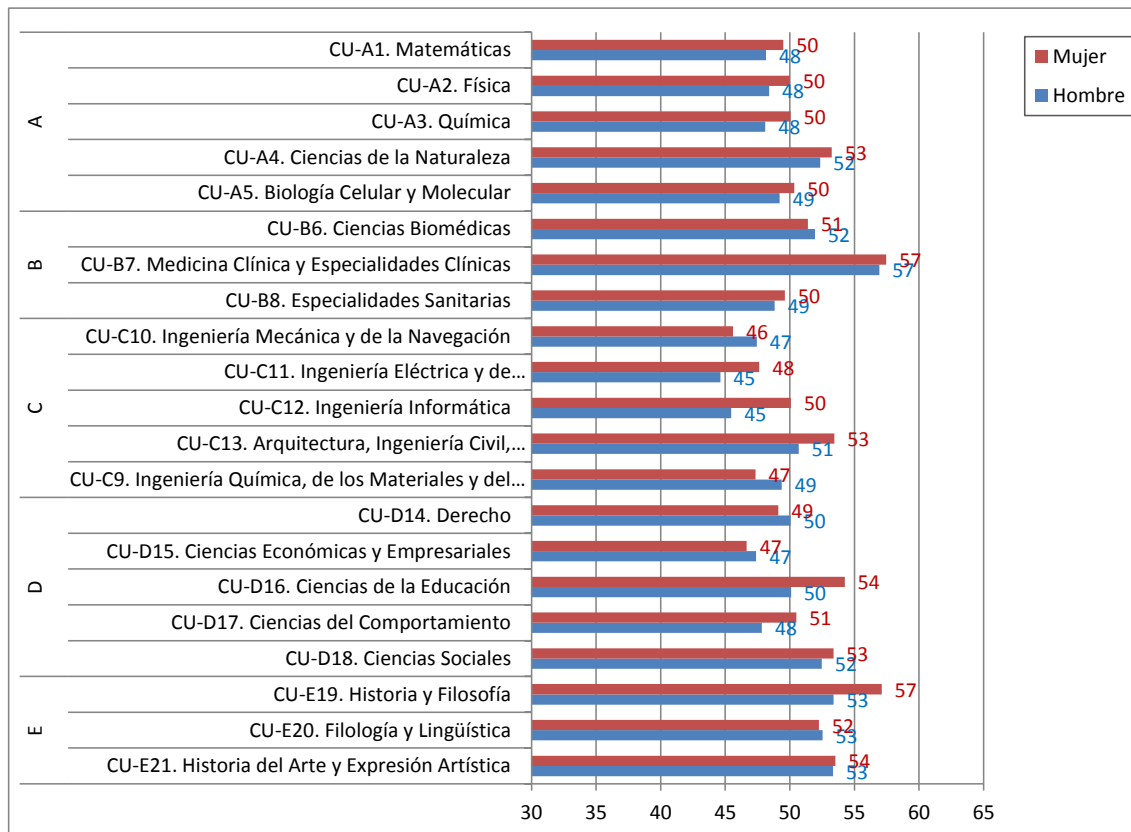
Figura 3.53. Edad media (en número de años) de las personas solicitantes de acreditación a través del procedimiento 'No automático' en el cuerpo de 'Profesor Titular de Universidad' (TU), por rama de conocimiento, comisión de evaluación y género de la persona.



Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.54. Edad media (en número de años) de las personas solicitantes de acreditación en el cuerpo de 'Catedrático de Universidad' (CU), por rama de conocimiento, comisión de evaluación y género de la persona.



Nota: A: Ciencias; B: Ciencias de la Salud; C: Ingeniería y Arquitectura; D: Ciencias Sociales y Jurídicas; E: Artes y Humanidades.

Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Finalmente, dos son los puntos a rescatar como conclusión del presente apartado. El programa ACADEMIA ha contribuido a asegurar que las universidades públicas cuenten para sus nuevas plazas con un amplio conjunto de candidatos y candidatas adecuadamente preparados para desempeñar su labor en los cuerpos docentes de PDI.

Asimismo, sin descuidar ninguna de las principales facetas a que ha de atender el PDI universitario en el desempeño de su labor, particularmente la docencia y la investigación, este proceso de evaluación contribuye a reforzar el cumplimiento de los ESG en lo relativo a la solvencia profesional del PDI y, por tanto, a sustentar la confianza depositada por los estudiantes y la sociedad en las universidades.

3.3. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR A PARTIR DE SU EVALUACIÓN EXTERNA.

Desde hace varios años, también tienen importancia para el PDI del sistema universitario español los procesos de evaluación encaminados a guiar, valorar y reconocer su desempeño. Estos procesos se centran en una o varias de las funciones nucleares asignadas a este personal en sus facetas de investigación, docencia y gestión y, aparte de contribuir a incentivar y reconocer a través de complementos retributivos la mejora de la calidad en el sistema universitario, también añaden transparencia a la rendición de cuentas a la sociedad.

Los procesos de evaluación externa del PDI para la concesión de dichos incentivos individuales son promovidos desde ámbitos administrativos diferentes. Así, póngase por caso, cabe hablar de los de ámbito estatal¹⁰⁷ donde, cuando se refieren a la actividad investigadora, se evalúan en periodos de seis años (sexenios) por la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI-ANECA); y cuando se refieren a la actividad docente, se evalúan o reconocen en periodos de cinco años (quinquenios) por parte de las propias universidades. Y, en convivencia con los anteriores, también existen procesos de evaluación externa para la concesión de complementos retributivos autonómicos.

Evaluación de complementos retributivos nacionales del PDI ligados a la actividad investigadora

Con el objetivo de promover y reconocer el desempeño del profesorado universitario y del personal investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), en 1989¹⁰⁸ se introduce en su régimen retributivo un procedimiento destinado a incentivar la actividad investigadora mediante evaluaciones periódicas. Sumado a lo anterior, desde que se publicó la llamada Ley de la Ciencia¹⁰⁹ y el Estatuto de ANECA, se evalúa también al personal de los OPI'S estatales.

¹⁰⁷ Regulados por el Real Decreto 1086/1989. Asimismo, al margen de los 'sexenios' y 'quinquenios' contemplados en el marco de este Real Decreto, desde otras instancias también se evalúan otros tipos de 'sexenios' y 'quinquenios' para PDI contratado.

¹⁰⁸ Con la publicación del Real Decreto 1086/1989 y de la Resolución del Ministerio de Hacienda de 28 de diciembre de 1989.

¹⁰⁹ Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Dicho régimen contempla que la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), dependiente hoy de ANECA, concreta y revisa¹¹⁰ un conjunto de criterios establecidos en sus líneas generales y con carácter orientativo por el Ministerio competente en materia de universidades¹¹¹ que, teniendo en consideración referencias e indicios de calidad de relevancia, servirán a dicha Comisión para evaluar los méritos presentados periódicamente por personal de universidades y centros de investigación.

Las evaluaciones, tanto para personal funcionario como no funcionario¹¹², son llevadas a cabo por un conjunto de quince comités asesores de la CNEAI¹¹³, nombrados a tal efecto, enfocados cada uno de ellos en un determinado ámbito de conocimiento; con esta desagregación se pretende conseguir una proximidad suficiente en las evaluaciones al ámbito de conocimiento de cada currículum.

Con respecto a los **resultados obtenidos** en este proceso, tras un periodo de crecimiento ininterrumpido desde 2015, en el último año se da un ligero descenso en el número de solicitudes presentadas; aun con ello, el número de solicitudes en 2018 de convocatoria ordinaria supera la siete mil y de convocatoria por convenio las tres mil (ver Figura 3.55.).

¹¹⁰ Póngase por caso la Resolución de 26 de noviembre de 2015, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación (<https://www.boe.es/boe/dias/2015/11/30/pdfs/BOE-A-2015-12970.pdf>); y la Resolución de 24 de noviembre de 2016, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación (<https://www.boe.es/boe/dias/2016/11/26/pdfs/BOE-A-2016-11189.pdf>)

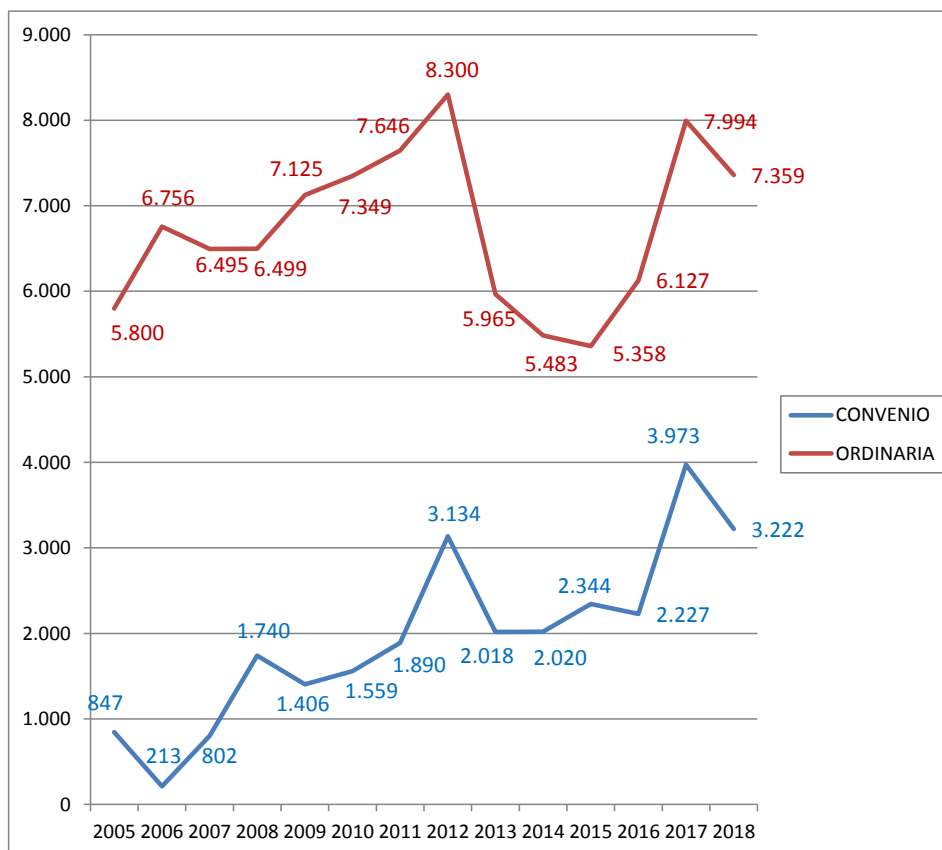
¹¹¹ En la Orden de 2 de diciembre de 1994 («BOE» del 3) del Ministerio de Educación y Ciencia para el profesorado universitario y en la Resolución de 5 de diciembre de 1994 («BOE» del 8) del Secretario de Estado de Universidades e Investigación para los investigadores del CSIC.

¹¹² De conformidad con lo que dispone el artículo 50 de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.

¹¹³ Comités asesores de CNEAI:

- Comité asesor 1. Matemáticas y Física
- Comité asesor 2. Química
- Comité asesor 3. Biología Celular y Molecular
- Comité asesor 4. Ciencias Biomédicas
- Comité asesor 5. Ciencias de la Naturaleza
- Comité asesor 6.1 Tecnologías Mecánicas y de la Producción
- Comité asesor 6.2 Ingenierías de la Comunicación, Computación y Electrónica
- Comité asesor 6.3 Arquitectura, Ingeniería Civil, Construcción y Urbanismo
- Comité asesor 7.1. Ciencias Sociales, Políticas y del Comportamiento
- Comité asesor 7.2. Ciencias de la Educación
- Comité asesor 8. Ciencias Económicas y Empresariales
- Comité asesor 9. Derecho y Jurisprudencia
- Comité asesor 10. Historia, Geografía y Artes
- Comité asesor 11. Filosofía, Filología y Lingüística
- Comité asesor 0. Transferencia del Conocimiento e Innovación.

Figura 3.55. Evolución del número de tramos de investigación solicitados, por tipo de convocatoria.



Fuente: ANECA (CNEAI).

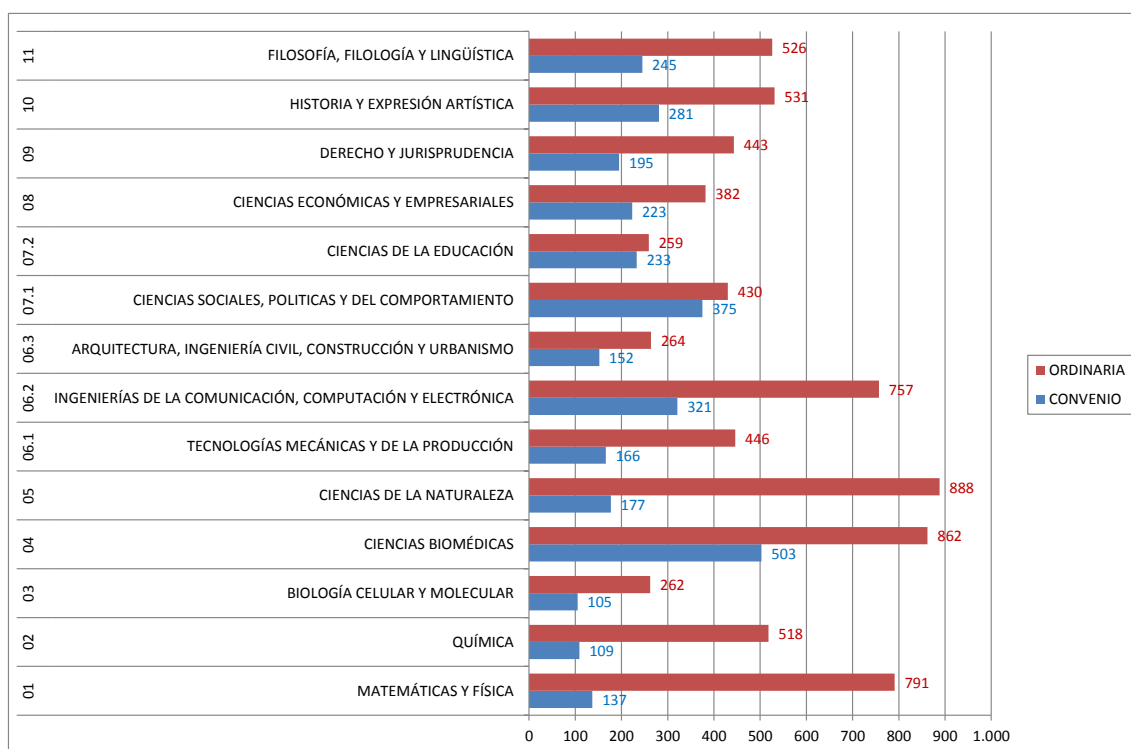
Precisamente también en esta reciente convocatoria 2018 se hace patente, en primer lugar, las notables y persistentes diferencias que se dan por campo científico en lo que respecta al número de tramos solicitados tanto en las evaluaciones por procedimiento ordinario como en las realizadas por convenio (ver Figura 3.56.).

En el caso de las primeras, la rama de Ciencias, que representa en el curso 2017/18 el 24% del PDI funcionario, aglutina un tercio de los tramos presentados a la convocatoria ordinaria 2018. Sin embargo, la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, que actualmente alberga al 29% del PDI funcionario en centros propios de las universidades públicas, suma solo algo más de uno de cada cinco del total de los tramos presentados a evaluación en dicha convocatoria ordinaria (ver Figura 3.56.).

En cuanto a las evaluaciones a PDI no funcionario realizadas por convenio, poniendo por caso de nuevo las ramas anteriores, la de Ciencias Sociales y

Jurídicas, que cuenta con el 35% del PDI contratado en centros propios, ha presentado el 32% de los tramos de esta convocatoria; porcentaje este superior al del 16% presentado por la rama de Ciencias, si bien en este último caso se alcanza con tan solo un 8% del PDI contratado. Igual proporción de tramos presentados se da en la rama de Ciencias de la Salud con un 16% a pesar de que, en este caso, cuenta con un 26% del PDI contratado de las universidades antedichas (ver Figura 3.56.).

Figura 3.56. Número de tramos de investigación solicitados en convocatoria 2018, por tipo de convocatoria y campo científico.

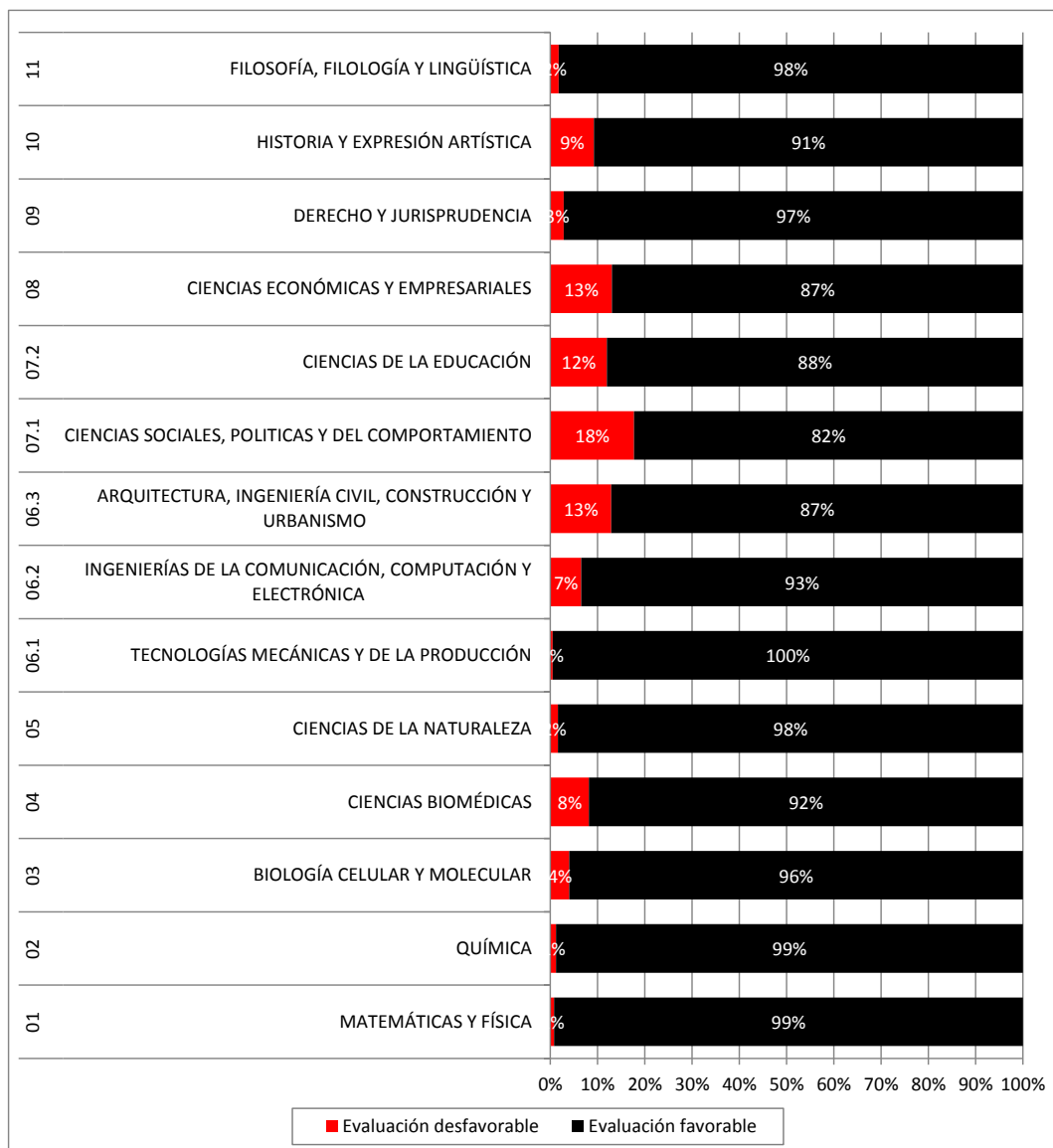


Fuente: ANECA (CNEAI).

A lo anteriormente comentado cabe añadir que precisamente en los campos científicos englobados en la rama de Ciencias, tanto en la convocatoria ordinaria como en la de convenio, en términos generales, el porcentaje de consecución es más elevado que en campos científicos de otras ramas como Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura o Artes y Humanidades. Diferencias que se aprecian aún más entre los campos de las diferentes ramas; por ejemplo, mientras el porcentaje de tramos con evaluación favorable en el campo de Matemáticas y Física es superior al 98% en la convocatoria ordinaria y en la convocatoria por convenio, en el caso del campo de Ciencias Sociales, Políticas y del

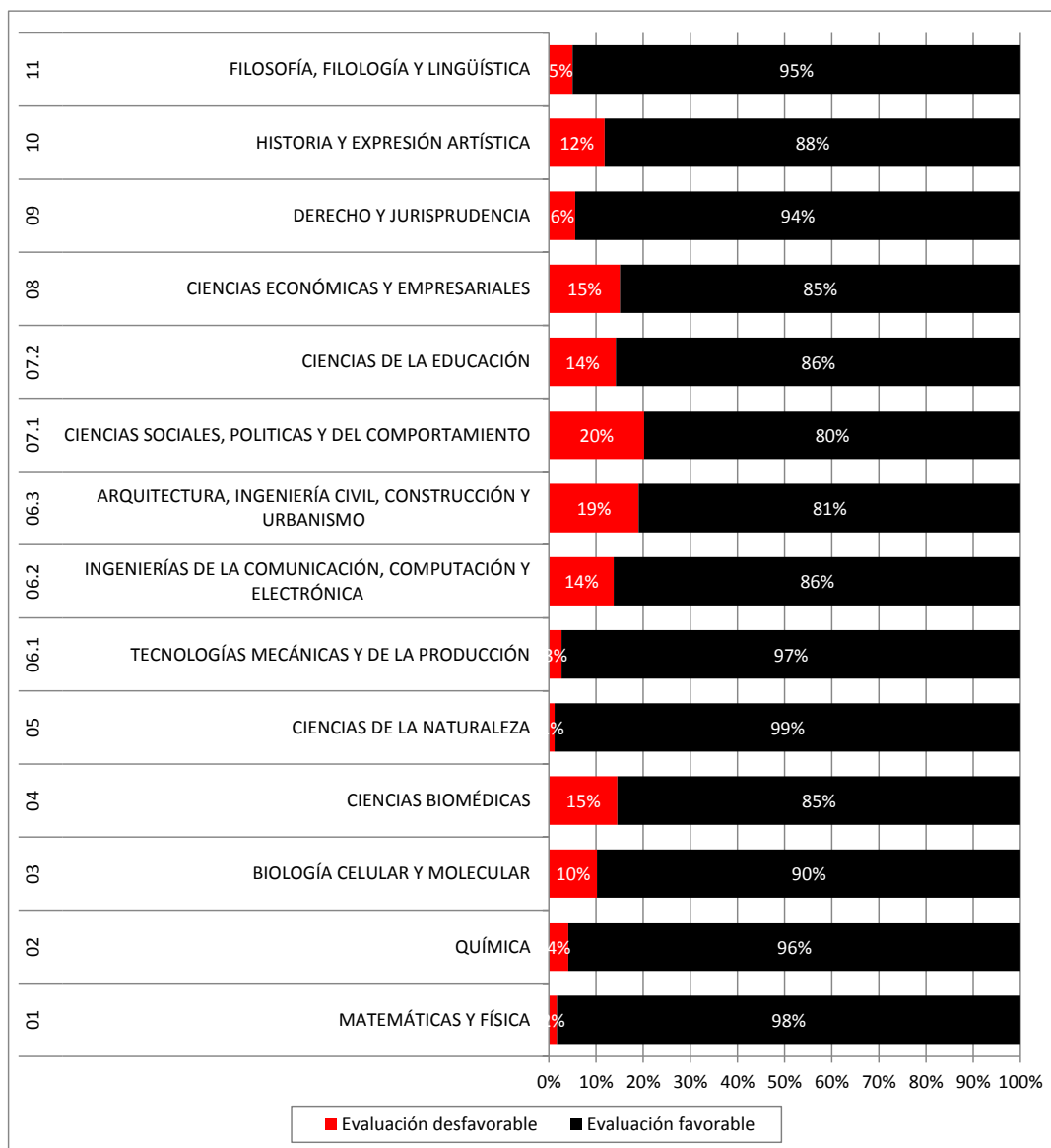
Comportamiento estos porcentajes alcanzan un 82% y un 80%, respectivamente (ver Figuras 3.57. y 3.58.).

Figura 3.57. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de tramos de investigación solicitados en convocatoria ordinaria 2018, por campo científico.



Fuente: ANECA (CNEAI).

Figura 3.58. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de tramos de investigación solicitados en convocatoria de convenio 2018, por campo científico.



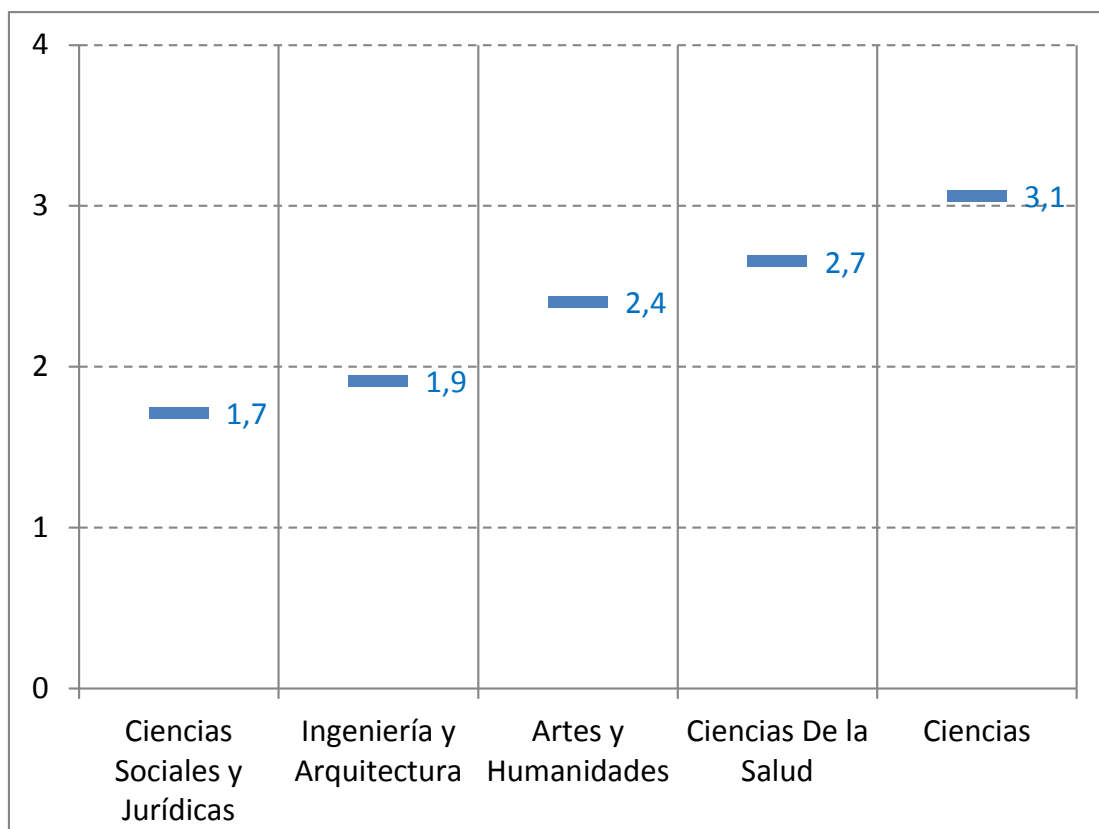
Fuente: ANECA (CNEAI).

Aunque las causas de las diferencias expuestas no tienen probablemente una explicación única, los modelos de evaluación curricular actuales dan un peso importante a determinado tipo de producción científica en revistas indexadas que tiene una trayectoria más asentada en unos campos que en otros. También será importante prestar atención, de acuerdo a lo visto en páginas precedentes, a la composición del PDI en cuanto a su vinculación con la universidad, y también a sus cargas de gestión y docentes. En este último punto, por ejemplo, como se exponía en el pasado informe, cabe mencionar que, salvo en el caso de la rama de Ciencias

de la Salud, en el conjunto de las ramas de conocimiento se observa que en aquellas con un menor número de estudiantes por profesor (contabilizado este último a tiempo completo), el número medio de tramos de investigación de los cuerpos docentes universitarios es más elevado. En definitiva, estos y otros factores pueden estar pesando de diferente manera en las desigualdades recurrentes que se observan entre ramas de conocimiento en el número medio de sexenios de los cuerpos docentes universitarios (ver Figura 3.59.).

Vistas las importantes diferencias apuntadas por rama de conocimiento, sería oportuno realizar a mayores análisis en profundidad que ayuden a conocer el efecto de la evaluación curricular del PDI en cada caso, ya que el conjunto de actuaciones de evaluación pudiera estar impactando de forma no equivalente en los solicitantes de cada una de las distintas ramas.

Figura 3.59. Número medio de sexenios de los cuerpos docentes universitarios¹¹⁴ en el curso 2017-18, por rama de conocimiento.

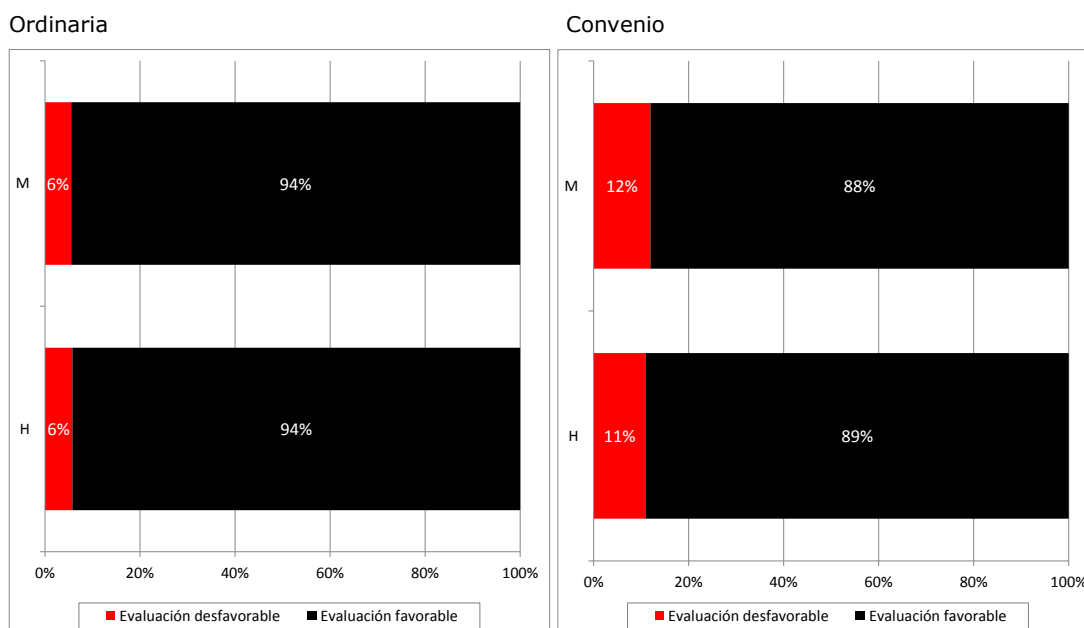


Fuente: MCIU (SIIU). Elaboración propia.

¹¹⁴ No se incluyen los funcionarios interinos.

Por lo que concierne a la situación de las evaluaciones de los tramos de investigación por género, el porcentaje de informes favorables es muy similar en mujeres y hombres (ver Figuras 3.60. y 3.61.). Sin embargo, al igual que en los programas de evaluación previa al acceso a cuerpos docentes, sí existen acusadas diferencias por género en el momento de presentar la solicitud, y muy especialmente en determinados campos científicos vinculados a la Ingeniería y la Arquitectura, y a Matemáticas y Física (ver Figuras 3.62. y 3.63.). Poniendo por caso la convocatoria ordinaria destinada a PDI funcionario de cuerpos docentes universitarios, en ninguno de los campos científicos el número de tramos presentados por mujeres supera al de los presentados por hombres; circunstancia que se equilibra algo más en el caso de la convocatoria por convenio.

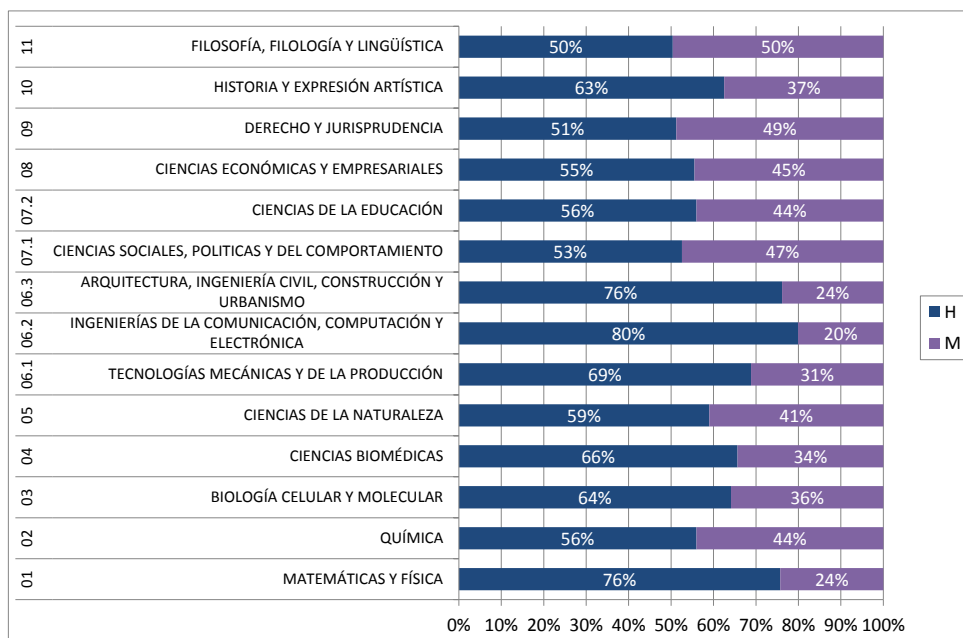
Figuras 3.60 y 3.61. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de tramos de investigación solicitados en convocatoria ordinaria y de convenio 2018, por género de la persona solicitante.



Nota: Hombre (H); Mujer (M).

Fuente: ANECA (CNEAI).

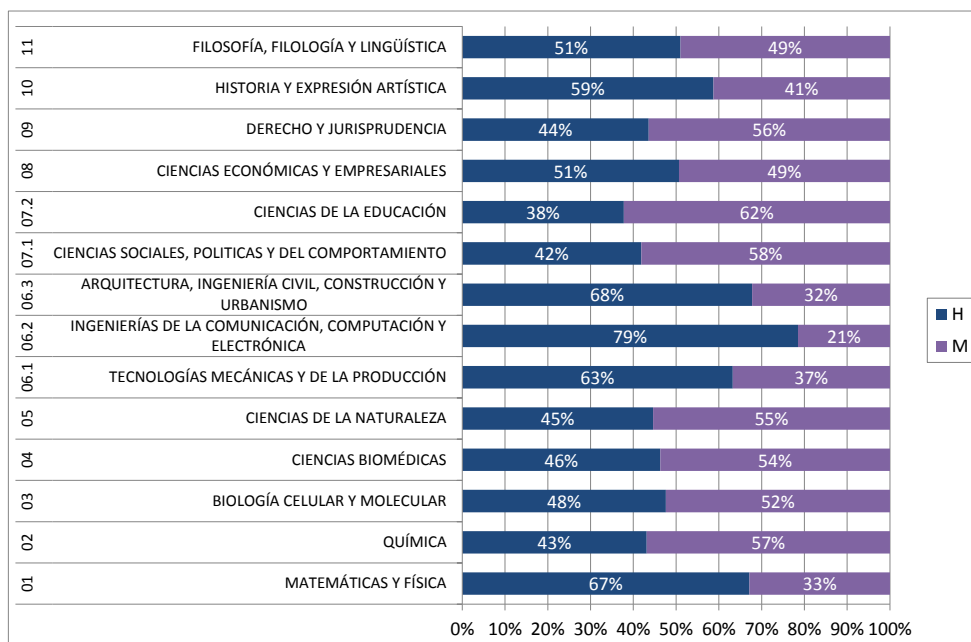
Figura 3.62. Distribución porcentual por género de la persona solicitante del número de tramos de investigación solicitados en convocatoria ordinaria 2018, por campo científico.



Nota: Hombre (H); Mujer (M).

Fuente: ANECA (CNEAI).

Figura 3.63. Distribución porcentual por género de la persona solicitante del número de tramos de investigación solicitados en convocatoria de convenio 2018, por campo científico.



Nota: Hombre (H); Mujer (M).

Fuente: ANECA (CNEAI).

Evaluación de complementos retributivos autonómicos

Además de lo comentado para el ámbito nacional, para procurar la mejora en el desempeño del PDI en las facetas más relevantes en que está involucrado, también las agencias de evaluación autonómicas tienen en marcha todo un conjunto de iniciativas a partir de las cuales se otorga al PDI determinados complementos retributivos¹¹⁵. Todo lo cual redundará en un fortalecimiento de la calidad del sistema universitario a través de la orientación de la labor del PDI y el reconocimiento de su trabajo.

De este modo, en función de las prioridades establecidas por el gobierno autonómico correspondiente, cada agencia hará hincapié en unos determinados aspectos en sus respectivos procesos de evaluación (ver Tabla 3.6.):

¹¹⁵ Previstos en el artículo 55 de la Ley Orgánica 4/2007.

Tabla 3.6. Complementos retributivos autonómicos evaluados por parte de las agencias de calidad.

Perfil de PDI que puede optar a los mismos y vinculación a la concesión de quinquenios o sexenios.

En esta tabla se reflejan los tipos de complementos retributivos que se evalúan y el perfil del profesorado universitario que puede solicitarlos.

	Aspecto a evaluar			
	Investigación y transferencia (y vinculación a sexenios)	Docencia (y vinculación a quinquenios)	Gestión	Otros
Aragón -ACPUA-	<u>Méritos de investigación</u> Cuerpo Docente funcionario/a PDI contratado/a. Tiempo completo. (Sexenios)		<u>Méritos de docencia</u> Cuerpo Docente funcionario/a PDI contratado/a. Tiempo completo	<u>Méritos de dedicación profesional</u> Cuerpo Docente funcionario/a PDI contratado/a Tiempo completo
Baleares (Illes) -AQUIB-	<u>Complemento retributivo de estímulo y reconocimiento de la actividad investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado en régimen laboral (indefinido) Tiempo completo. 6 años de antigüedad. (Sexenios)	<u>Complemento retributivo de estímulo y reconocimiento de la excelencia investigadora y transferencia del conocimiento</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado en régimen laboral (indefinido) Tiempo completo. 12 años de antigüedad.	<u>Complemento retributivo de estímulo y reconocimiento de la docencia y la formación permanente</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado en régimen laboral (indefinido) Tiempo completo. 2 años de antigüedad. (Quinquenios)	
Canarias -ACCUEE-	<u>Méritos investigadores</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado. Vinculación durante el periodo objeto de evaluación. Tiempo completo		<u>Méritos docentes</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado. Vinculación durante el periodo objeto de evaluación. Tiempo completo o parcial	<u>Méritos en servicios institucionales</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado. Vinculación durante el periodo objeto de evaluación. Tiempo completo o parcial
Castilla y León -ACSUCYL-	<u>Complemento de reconocimiento de la labor investigadora por el grado de doctor</u> Cuerpo docente funcionario/a. PDI contratado/a (indefinido) Posesión título de doctor. 1 año de antigüedad	<u>Complemento de reconocimiento de la labor docente</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a (indefinido) Tiempo completo o parcial. 1 año de antigüedad	<u>Complemento de reconocimiento por los cargos académicos desempeñados en la gestión universitaria</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a (indefinido). 2 años de antigüedad desempeñando un cargo académico.	

(continuación)

	Aspecto a evaluar			
	Investigación y transferencia (y vinculación a sexenios)	Docencia (y vinculación a quinquenios)	Gestión	Otros
Comunitat Valenciana -AVAP-	<u>Méritos de experiencia docente e investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a. (Sexenios) / (Quinquenios) <u>Méritos docentes e investigadores</u> Cuerpo docente funcionario/a <u>Méritos de movilidad docente e investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a		<u>Méritos de dedicación a la gestión universitaria</u> Cuerpo docente funcionario/a	
	<u>Méritos de productividad investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a			
Galicia -ACSUG-	<u>Complemento retributivo de labor docente y labor investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores	<u>Complemento retributivo de labor docente y labor investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores	<u>Complemento retributivo por cargos de gestión</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores	<u>Complemento retributivo de excelencia curricular</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores
País Vasco¹¹⁶ -Unibasq-	<u>Complementos retributivos adicionales del PDI</u>			
	<u>Méritos investigadores, Transferencia del conocimiento y divulgación científica</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a Tiempo completo o parcial	<u>Méritos docentes</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a Tiempo completo o parcial	<u>Méritos de gestión</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a Tiempo completo o parcial	
	<u>Profesorado con contrato laboral permanente de la UPV/EHU</u> (Profesorado pleno, agregado, colaborador permanente e investigadores permanentes y para el personal e investigador laboral doctor que ocupe de forma interina alguna plaza permanente hasta que esa plaza salga a concurso). Tiempo completo o parcial. (Sexenios)			

¹¹⁶Unibasq realiza dos tipos de evaluaciones:

- 1.- La evaluación para la asignación de los complementos retributivos adicionales del PDI de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En esta evaluación se revisa: la docencia, la investigación y la gestión.
- 2.- La evaluación de la actividad investigadora para la asignación de sexenios al profesorado con contrato laboral permanente (profesor pleno, agregado, colaborador permanente e investigador permanente) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Esta evaluación se realiza de forma anual, coincidiendo ésta con la convocatoria de evaluación para el profesorado funcionario.

Nota 1: Madrid (Comunidad de) –Fundación madri+d- : La evaluación complementos retributivos realizada por la Fundación –Complemento de méritos (investigación, proyectos de financiación externa y docencia) y Complemento específico- ha sido sustituida en la Comunidad Autónoma de Madrid por una transferencia finalista a las Universidades Públicas, para retribuciones del personal de carácter variable, ligadas a méritos individuales docentes, investigadores y de gestión.

Nota 2: Adicionalmente, ANECA ha suscrito convenios para la valoración de méritos individuales del personal docente e investigador para la concesión de complementos retributivos con las siguientes universidades: Universidad de Cantabria, Universidad de Extremadura y Universidad Rey Juan Carlos.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU. Elaboración propia.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

4. ANEXO DE RESULTADOS.

Tabla A.1. Síntesis de resultados de la participación de las universidades en programas conducentes a certificación de SGIC¹¹⁷ y DOCENTIA, porcentaje de centros¹¹⁸ con acreditación institucional (AI), hasta 31/12/2018, por CCAA y universidad.

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación SGIC	Certificación DOCENTIA	% centros con A.I.
Andalucía			
Universidad de Almería	A	DD	0%
Universidad de Cádiz	AAAA	D+	0%
Universidad de Córdoba	A	DD	0%
Universidad de Granada	AAAA	D+	0%
Universidad de Huelva	AAA	D+	0%
Universidad de Jaén	CA	D+	0%
Universidad de Málaga	AAA	D+	0%
Universidad de Sevilla	A	D+	0%
Universidad Internacional de Andalucía	---	D+	0%
Universidad Loyola Andalucía	---	D+	0%
Universidad Pablo de Olavide	CCAA	D+	0%
Aragón			
Universidad de Zaragoza	C	D+	5%
Universidad San Jorge	A	DD+	0%
Canarias			
Universidad de La Laguna	A	DD	0%
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	CAAA	DD	22%
Universidad Europea de Canarias	AAAA	---	0%
Universidad Fernando Pessoa-Canarias (UFP-C)	---	---	0%
Universidad del Atlántico Medio	n.p.	n.p.	0%
Cantabria			
Universidad de Cantabria	---	D+	0%
Universidad Europea del Atlántico	---	---	0%
Castilla y León			
IE Universidad	---	---	0%
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	A	DD+	0%
Universidad de Burgos	AAA	DDD	0%
Universidad de León	AAA	DD	0%
Universidad de Salamanca	A	DD+	0%
Universidad de Valladolid	A	D-	0%
Universidad Europea Miguel de Cervantes	AAAA	DDD	0%
Universidad Internacional Isabel I de Castilla	AAA	D-	0%
Universidad Pontificia de Salamanca	---	DD	0%
Castilla-La Mancha			
Universidad de Castilla-La Mancha	A	+	0%

¹¹⁷ Certificación de implantación SGIC con reconocimiento para acreditación institucional conforme a administración educativa correspondiente.

¹¹⁸ Sobre el total de centros con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título.

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación SGIC	Certificación DOCENTIA	% centros con A.I.
Catalunya			
Universitat Abat Oliba CEU	AAAA	DD+	0%
Universitat Autònoma de Barcelona	AA	DDD	0%
Universitat de Barcelona	AA	DDD	0%
Universitat de Girona	A	DDD	0%
Universitat de Lleida	AA	DDD	0%
Universitat de Vic	AA	D+	0%
Universitat Internacional de Catalunya	AAA	DDD	0%
Universitat Oberta de Catalunya	AA	DD+	0%
Universitat Politècnica de Catalunya	AA	DDD	0%
Universitat Pompeu Fabra	AA	DDD	0%
Universitat Ramon Llull	CAA	DDD	6%
Universitat Rovira i Virgili	CA	DDD	0%
Comunidad de Madrid			
Universidad a Distancia de Madrid	---	+	0%
Universidad Alfonso X El Sabio	AAA	+	0%
Universidad Antonio de Nebrija	AAA	DDD	0%
Universidad Autónoma de Madrid	A	DDD	0%
Universidad Camilo José Cela	AAA	+	0%
Universidad Carlos III de Madrid	AAA	D+	0%
Universidad Complutense de Madrid	---	DD	0%
Universidad de Alcalá	AA	DD+	0%
Universidad Europea de Madrid	AAA	---	0%
Universidad Francisco de Vitoria	A	DDD	0%
Universidad Politécnica de Madrid	CA	D+	0%
Universidad Pontificia Comillas	CCAA	+	33%
Universidad Rey Juan Carlos	CAA	DDD	0%
Universidad San Pablo-CEU	---	D	0%
Universidad Tecnología y Empresa	n.p.	n.p.	0%
Comunidad Foral de Navarra			
Universidad de Navarra	A	DD	0%
Universidad Pública de Navarra	---	DD+	0%
Comunitat Valenciana			
Universidad Cardenal Herrera-CEU	AAAA	D+	0%
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	AAA	DD+	0%
Universidad de Alicante	AAA	D+	0%
Universidad Europea de Valencia	---	---	0%
Universidad Jaime I de Castellón	AAA	DDD	0%
Universidad Miguel Hernández de Elche	CAA	D+	0%
Universitat de València (Estudi General)	A	D	0%
Universitat Internacional Valenciana	---	---	0%
Universitat Politècnica de València	AAAA	DDD	0%
Extremadura			
Universidad de Extremadura	CCA	DDD	32%
Galicia			
Universidad de A Coruña	CAA	DD	0%
Universidad de Santiago de Compostela	CAA	DD	0%
Universidad de Vigo	CAA	DD	0%

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación SGIC	Certificación DOCENTIA	% centros con A.I.
Illes Balears			
Universidad de las Illes Balears	A	D+	0%
La Rioja			
Universidad de la Rioja	---	DD+	0%
Universidad Internacional de La Rioja	AAAA	D	0%
País Vasco			
Mondragón Unibertsitatea	CCCC	DD	75%
Universidad de Deusto	CCC	DD	71%
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	CA	DDD	17%
Principado de Asturias			
Universidad de Oviedo	AAA	D+	0%
Región de Murcia			
Universidad Católica San Antonio	AAAA	DD	0%
Universidad de Murcia	CAA	DD	12%
Universidad Politécnica de Cartagena	AA	D	0%
Estado			
Universidad Internacional Menéndez Pelayo	---	---	0%
Universidad Nacional de Educación a Distancia	AAAA	D+	0%

Programa certificación SGIC

---	No participa
A	Diseño certificado en menos de la mitad de los centros
AA	Diseño certificado en al menos la mitad de los centros
AAA	Diseño certificado en al menos las tres cuartas partes de los centros
AAAA	Diseño certificado en la totalidad de los centros
C	Implantación certificada en menos de la mitad de los centros
CC	Implantación certificada en al menos la mitad de los centros
CCC	Implantación certificada en al menos las tres cuartas partes de los centros
CCCC	Implantación certificada en la totalidad de los centros
n.p.	no procede

Nota: En caso de darse 'implantación certificada' la 'C' sobrescribe a la 'A' de 'diseño certificado'.

DOCENTIA

---	No participa
+	Diseño no presentado
D-	Diseño presentado (evaluación desfavorable)
D	Diseño presentado (evaluación favorable con condiciones)
D+	Diseño con evaluación favorable
DD	Implantación: uno o más seguimientos realizados
DD+	Implantación: seguimiento previo a la certificación con evaluación favorable
DDD	Con certificación DOCENTIA
n.p.	no procede

Fuentes:

- MCIU. Registro Oficial de Universidades, Centros y Títulos.
- Agencias pertenecientes a REACU. Elaboración propia.

Tabla A.2. Resultados de los programas de evaluación del profesorado en la agencias de evaluación, por figura de contratación y comité de evaluación. Año 2018.

	ACCUUE		ACSUCYL*		ACSUG**		ANECA		AQU		AQUIB		AVAP		DEVA-AAC		Unibasq	
	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+
TOTAL																		
PAD	121	92%	239	64%	111	64%	3.769	73%	1288	64%	48	56%	225	69%	421	60%	252	85%
PCD	82	78%	281	46%	110	51%	4.053	52%	468	61%	48	54%	331	58%	357	58%	207	61%
PUP	0				61	49%	3.702	48%	0		0		74	50%	298	54%	136	43%
Otras figuras									172	62%							139	43%
Total general	203	86%	520	54%	282	56%	11.524	58%	1.928	63%	96	55%	630	61%	1076	58%	734	62%
RAMA DE CONOCIMIENTO																		
Ciencias Sociales y Jurídicas																		
PAD	30	83%	81	62%	47	66%	1247	62%	373	51%	14	21%	100	56%	189	59%	80	86%
PCD	28	82%	73	42%	42	60%	1314	47%	124	49%	12	67%	121	46%	169	68%	82	76%
PUP	0				23	57%	1217	44%	0		0		29	28%	148	61%	49	51%
Otras figuras									44	41%							34	56%
Total Ciencias Sociales y Jurídicas	58	83%	154	53%	112	62%	3.778	51%	541	50%	26	42%	250	48%	506	62%	245	71%
Ciencias de la Salud																		
PAD	30	97%	74	57%	28	46%	535	79%	326	66%	13	77%	35	77%	54	44%	20	95%
PCD	30	73%	113	35%	29	31%	597	53%	168	58%	13	54%	61	67%	46	43%	17	71%
PUP	0				19	26%	547	50%	0		0		20	50%	34	47%	9	22%
Otras figuras									52	65%							12	42%
Total Ciencias de la Salud	60	85%	187	44%	76	36%	1.679	60%	546	64%	26	65%	116	67%	134	45%	58	66%
Ciencias Experimentales																		
PAD	18	100%	35	89%	7	71%	757	85%	167	77%	8	63%	30	93%	45	60%	52	98%
PCD	5	100%	35	69%	4	100%	820	59%	49	82%	7	57%	31	65%	34	21%	24	71%
PUP	0				3	100%	768	55%	0		0		8	50%	27	15%	29	24%
Otras figuras									25	64%							47	38%
Total Ciencias Experimentales	23	100%	70	79%	14	86%	2.345	66%	241	77%	15	60%	69	75%	106	36%	152	61%
Enseñanzas Técnicas																		
PAD	19	95%	22	73%	9	78%	635	74%	253	73%	3	100%	29	79%	69	74%	50	78%
PCD	14	79%	27	52%	14	50%	720	56%	66	77%	8	50%	76	68%	65	62%	56	41%
PUP	0				5	60%	610	51%	0		0		11	82%	52	62%	29	59%
Otras figuras									39	90%							26	42%
Total Enseñanzas Técnicas	33	88%	49	61%	28	61%	1.965	60%	358	75%	11	64%	116	72%	186	66%	161	56%
Humanidades																		
PAD	24	88%	27	56%	20	75%	595	73%	169	60%	10	60%	31	68%	64	63%	50	70%
PCD	5	60%	33	61%	21	52%	602	48%	61	57%	8	38%	42	55%	43	56%	28	46%
PUP	0				11	55%	560	43%	0		0		6	100%	37	49%	20	35%
Otras figuras									12	33%							20	35%
Total Humanidades	29	83%	60	58%	52	62%	1.757	55%	242	58%	18	50%	79	63%	144	57%	118	53%

* En esta convocatoria de ACSUCYL evalúa conjuntamente las figuras PCD y PUP, por lo que los datos de ambas aquí aparecen asignados a PCD.

** En esta convocatoria de ACSUG las ramas científicas de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales se han fusionado en un único comité de evaluación, de manera que los datos de ambos aparecen aquí en la rama de Ciencias de la Salud.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

Figuras contractuales:

- **PAD:** Profesor Ayudante Doctor.
- **PCD:** Profesor Contratado Doctor.
- **PUP:** Profesor de Universidad Privada.
- **Otras:** Otras figuras contractuales (AQU Catalunya: Catedrático –contratado-; Unibasq: Asociado, Personal Doctor Investigador y Profesor Pleno).

N. Sol. %: Número de solicitudes evaluadas

% Ev. +: Porcentaje de solicitudes evaluadas positivamente (incluidos recursos admitidos) sobre el total de evaluaciones realizadas

Fuente: ACCUE, ACSUG, ANECA, AQU Catalunya, AQUIB, AVAP, DEVA-AAC y Unibasq. Elaboración propia



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

5. REFERENCIAS.

ANECA (2014). *Informe sobre la transición del antiguo Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales al Registro de Universidades, Centros y Títulos, y el ajuste entre oferta y demanda de plazas*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/13028/161516/file/informe_transicional_ruct_141209.pdf.

- (2016). *Orientaciones generales para la aplicación de los criterios Acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (Real Decreto 415/2015)*. Madrid: ANECA. Recuperado de: <http://www.aneca.es/content/download/13778/171421/file/ORIENTACIONES%20GENERALES%20CRITERIOS%2002.pdf>.

- (2017). *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster Universitario. Programa ACREDITA*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12737/157930/file/Documento%20Marco_v5_180109.pdf.

- (2018). *Nuevo modelo del Programa AUDIT*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/14130/174966/file/NuevoModeloAUDIT_V1_2018.pdf.

ANECA et al. (2015). *Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/13305/164819/file/DOCENTIA_nuevadoc_v1_final.pdf.

AQ Austria (2014). *Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches*. Wien: Facultas Verlags.

Barber, M., Donnelly, K., y Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead*. London: Institute for Public Policy Research. Recuperado de

https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2013/04/avalanche-is-coming_Mar2013_10432.pdf

Council of Europe –CoE- (2007). *Recommendation Rec (2007) 6 of the Committee of Ministers[of the Council of Europe] to member states on the Public Responsibility for Higher Education and Research*. Recuperado de: https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/news/pub_res_en.pdf.

de Wit H. (2018) *The Bologna Process and the Wider World of Higher Education: The Cooperation Competition Paradox in a Period of Increased Nationalism*. En: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer, Cham. Recuperado de: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-77407-7_2.pdf.

ENQA et al. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium. Recuperado de: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

ETER (2019). *Internationalisation of Academic Staff in European Higher Education*. ETER. Recuperado de: https://eter-project.com/uploads/analytical-reports/ETER_AnalyticalReport_01_final.pdf.

EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: European Union. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

- (2014). *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: European Union. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf.

European Commission (2007). *Libro verde. El Espacio europeo de Investigación: nuevas perspectivas*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de: https://ec.europa.eu/research/era/pdf/era_gp_final_es.pdf.

- (2016). *Compromiso estratégico para la igualdad entre mujeres y hombres 2016-2019*. Luxemburgo: Unión Europea. Recuperado de:

http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/document/files/strategic_engagement_es.pdf.

- (2017a). *Comunicación sobre sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior*. Luxemburgo: Unión Europea. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=es> .

- (2017b). *Commission Staff Working document Accompanying the document A renewed EU agenda for higher education*. Luxemburgo: Unión Europea. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017SC0164&from=EN> .

European Students' Union –ESU- (2018). *Bologna with Student Eyes 2018: The final countdown*. Brussels: ESU. Recuperado de: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2019/02/BWSE-2018_web_Pages.pdf .

Fung, D. Besters-Dilger, J & van der Vaart, R. (2017) *Excellent education in research-rich universities*. Leuven: LERU. Recuperado de: <https://www.leru.org/files/Excellent-Education-in-Research-Rich-Universities-Full-paper.pdf>.

Gobierno de España (1989). *Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 216.

- (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 307.

- (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por el que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 89.

- (2007). *Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.240.

- (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.260.

 - (2010). *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.161.

 - (2011a). *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.35.

 - (2011b). *Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.131.

 - (2013). *Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.167.

 - (2015). *Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público*. Boletín Oficial del Estado, n. 236.

 - (2015). *Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Boletín Oficial del Estado, n. 144.

 - (2015). *Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 144.

 - (2015). *Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 302.
-

- (2018). *Resolución de 7 de marzo de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 63.

Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf> .

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation and Gullickson A. R. (2009) *The Personnel Evaluation Standards: How to Assess Systems for Evaluating Educators*. California: SAGE Publications. Recuperado de: <http://www.jcsee.org/personnel-evaluation-standards>.

Ministros europeos de educación superior (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

- (2018). *Paris Communiqué*. Recuperado de: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf .

Parlamento Europeo (2012). *Resolución del Parlamento Europeo, de 20 de abril de 2012, sobre la modernización de los sistemas de educación superior en Europa (2011/2294(INI))*. (2013/C 258 E/08). Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0139+0+DOC+XML+V0//ES>.

- (2015a). *Informe sobre la estrategia de la UE para la igualdad entre mujeres y hombres después de 2015 (2014/2152(INI))*. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A8-2015-0163+0+DOC+PDF+V0//ES>.

- (2015b). *Informe sobre las carreras profesionales de las mujeres en los ámbitos científico y académico y los techos de cristal existentes (2014/2251(INI))*. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A8-2015-0235+0+DOC+PDF+V0//ES>.

Paricio, J. (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Zaragoza: Red Estatal de Docencia Universitaria. Recuperado de https://red-u.org/wp-content/uploads/2018/06/MarcoREDU_Doc1_PlanteamGral_1.pdf .

REACU (2014). *Criterios y directrices de evaluación para la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado*. Recuperado de: <http://www.aneca.es/content/download/13033/161542/file/Criterios%20y%20Directrices%20REACU.pdf>.

UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>.

- (2009). *Comunicado. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>.

- (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>.

United Nations -UN- (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UN. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf .

Vossensteyn et al. (2018). *Promoting the relevance of higher education*. Luxembourg: European Union. Recuperado de: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59d3a999-84b9-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en> .