

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

2016

Informe elaborado por
la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA–



con la colaboración de

Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas -CREUP-, Agencia Andaluza del Conocimiento –DEVA-AAC-, Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa –ACCUEE-, Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco –Unibasq-, Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón –ACPUA-, Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears –AQUIB-, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León –ACSUCYL-, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya –AQU Catalunya-, Agencia Valenciana d’Avaluació i Prospectiva –AVAP-, Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia –ACSUG- y Fundación para el Conocimiento Madrimasd –Madri+d-, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) con Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) y Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED (CUED), y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) con Fundación ONCE.



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 instituciones de educación superior universitaria.	27
1.1. Evaluación y reconocimiento de sistemas de garantía interna de la calidad en las universidades y acreditación institucional.	28
El marco de la nueva acreditación institucional y su relación con los actuales programas de evaluación institucional y de evaluación de títulos.	34
La inclusión, un valor de excelencia de las universidades.....	44
Evaluación de la calidad universitaria e inclusión de estudiantes con discapacidad.....	48
1.2. Otros procesos de evaluación de la calidad de las instituciones: la revisión de los sistemas de mejora de la calidad docente.	52
Los programas de evaluación institucional y el aprendizaje centrado en el estudiante	61
2. Mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios.	63
2.1. La evaluación de los títulos oficiales universitarios.	64
Evaluación de la Educación Superior a distancia	98
Algunas adaptaciones requeridas para la evaluación de titulaciones que son impartidas a través de modalidades no presenciales.....	101
2.2. Sellos europeos de calidad para los títulos universitarios como reconocimiento de su orientación profesional: el programa ACREDITA PLUS.	105
Los programas de evaluación de títulos y el aprendizaje centrado en el estudiante	111
3. Mejora de la calidad profesional del personal docente e investigador de las universidades.	113
3.1. La evaluación para el acceso a figuras de profesor contratado.	115
3.2. La acreditación para acceso a cuerpos docentes.	140
3.3. Valoración de la actividad del personal docente e investigador a partir de su evaluación externa.....	169
4. Anexo de resultados.....	185
5. Referencias.	191



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

INTRODUCCIÓN.

El ***Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas***, destinado a la sociedad y al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tiene el propósito principal de 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, incidiendo en la reflexión sobre diversas cuestiones consideradas de importancia para propiciar la mejora en los procesos y en los resultados derivados de dicha actividad de evaluación.

Así, con este informe, que viene realizándose desde 2006, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) abunda en su cometido de actuar como observatorio de la calidad del sistema español de universidades¹, al tiempo que atiende al cumplimiento de los *Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior –ESG–* (ENQA et al., 2015) en lo relativo a la publicación regular de informes que describan y analicen las conclusiones generales de las actividades de aseguramiento externo de la calidad².

Merece la pena recordar que tanto los *ESG* como las políticas y los procesos que en relación a la garantía de la calidad desarrollan las universidades y las agencias de evaluación son meros instrumentos al servicio de los objetivos generales dados a la educación universitaria en marcos como el del Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- (Ministros europeos de educación superior, 1999), Unión Europea (Parlamento Europeo, 2012) o UNESCO (1998 y 2009), y el de la misión particular que cada universidad, en este contexto, define para sí. Entre otros, objetivos que han sido expuestos en sucesivos comunicados desde la Declaración de Bolonia y que se fijan en el importante papel de la educación superior para procurar el crecimiento social y humano, y para facilitar a la ciudadanía europea *las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural*

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

² *Standard 3.4 Thematic analysis. Agencies should regularly publish reports that describe and analyse the general findings of their external quality assurance activities* (ENQA et al., 2015).

común (Ministros europeos de educación superior, 1999; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Con todo, más allá de una mera descripción de actividades, los análisis aquí expuestos pretenden propiciar una reflexión en diferentes asuntos de importancia que pueda ayudar a la toma de decisiones sobre las principales acciones de mejora a acometer en esta materia a nivel del Sistema Universitario Español en su conjunto y, en todo caso, al servicio de los intereses de los estudiantes y la sociedad.

Para la elaboración del informe ANECA ha contado con la valiosa participación de representantes de estudiantes a través de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP), las agencias de calidad autonómicas del sistema universitario español y otros agentes institucionales como son el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) junto a Fundación ONCE, la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED y la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).

Dicho informe, que ofrece cifras hasta la finalización de 2016, se ha dividido, al igual que el anterior, en tres bloques principales.

El primer bloque se detiene en analizar la mejora de la calidad en las instituciones y centros de educación superior universitaria. Aquí, se examinan los procesos de evaluación de los sistemas de garantía interna de calidad de tales centros e instituciones y, en conexión con dichos sistemas, de las actuaciones puestas en funcionamiento desde las universidades para revisar y promover la mejora de la calidad docente. Asimismo, relacionado con los anteriores procesos de evaluación, se reflexiona sobre la nueva 'Acreditación institucional' dado el importante papel que ésta está llamada a desempeñar así como la incidencia que puede tener en otras iniciativas de evaluación externa vigentes. También en este bloque se aborda la importancia de la perspectiva a nivel institucional de la enseñanza centrada en el estudiante tanto en los procesos de aprendizaje como en aspectos ligados a una mejor inclusión de colectivos con discapacidades.

El segundo bloque del informe analiza los procesos de evaluación encaminados a la mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios enmarcados en el EEES. Además, se presta atención a la futura convivencia de la Acreditación de títulos con la Acreditación institucional y sus posibles implicaciones. También dentro de este

bloque el informe se detiene, por un lado, en las actuaciones de evaluación encaminadas a la concesión de sellos europeos de calidad a títulos universitarios de grado y de máster como reconocimiento de su orientación profesional en determinados ámbitos; y, por otro lado, en reflexionar desde los procesos de evaluación de enseñanzas en la perspectiva de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante, así como en las particularidades de la enseñanza a distancia.

Finalmente, el tercer bloque del informe da claves sobre la repercusión de los resultados desprendidos de los procesos de evaluación del personal docente investigador (PDI) de las universidades, bien encaminados al reconocimiento de la actividad del PDI en el ejercicio de sus funciones dentro de las universidades, o bien encaminados a la acreditación de candidatos para el acceso a plazas de PDI contratado o funcionario. Precisamente en este segundo caso ha sido oportuno entrar a examinar el nuevo marco normativo para la acreditación de personas interesadas en formar parte de los cuerpos docentes universitarios. Por último, en relación a dicho reconocimiento del desempeño, 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.

Esta nueva edición del ***Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas***, dirigido al Ministerio competente en materia de universidades y a los diferentes agentes de la sociedad, busca, al igual que los anteriores, informar sobre el desarrollo y los resultados de los procesos de evaluación, certificación y acreditación encaminados a asegurar la calidad en el ámbito de la educación universitaria en España.

Los procesos de evaluación de instituciones, enseñanzas y PDI en que, desde las agencias calidad, se viene trabajando tienen una clara intención de procurar la mejora continua de los sistemas de educación superior contando con la participación de los diferentes grupos de interés y de facilitar una apropiada rendición de cuentas a la sociedad; de modo que dichos procesos muestran también en sus fundamentos una clara alineación con los *Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*.

Además de lo anterior, cabe mencionar las medidas de coordinación que en el ámbito de la evaluación externa se vienen tomando para procurar que los diferentes procesos de evaluación sean complementarios entre sí, lo que redundará en un mejor aprovechamiento de los esfuerzos que universidades y agencias de calidad realizan.

Con todo, el presente informe, que ha contado con la participación de representantes de estudiantes, las agencias de evaluación autonómicas y otros agentes institucionales, se ha ocupado de analizar, en este caso hasta la finalización de 2016, la evolución de la garantía de la calidad en el sistema universitario español en tres ámbitos: las instituciones de educación superior, los títulos oficiales universitarios y el personal docente investigador.

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

En esta esfera se pueden mencionar una serie de procesos de evaluación de carácter voluntario y que, en buena medida, están muy próximos a otras iniciativas puestas en marcha desde hace años en diferentes países europeos.

En primer lugar cabe hablar del programa de evaluación **AUDIT**, cuyo objetivo es propiciar y robustecer el desarrollo de sistemas de garantía interna de calidad (SGIC) en las universidades y sus centros, así como su mejora continua.

Al término de 2016, el porcentaje de centros a nivel nacional con certificado del diseño se sitúa en el 54%. Dichos centros están repartidos en 67 universidades, lo que significa que ocho de cada diez están en alguna medida involucradas en el proceso para la certificación del diseño del SGIC en uno o varios de sus centros.

Sin embargo, tras nueve años de funcionamiento, tan solo aproximadamente el 5% del total de centros que imparten títulos universitarios han conseguido un certificado de la implantación del SGIC a través de este programa de evaluación.

Pese a que la evolución del programa en los tres últimos años muestra que no se han sumado nuevas universidades al programa, al mismo tiempo sí se evidencia un progresivo avance de las universidades participantes en lo que a su implicación con el programa respecta, ya que ha aumentado la proporción de las universidades que cuentan con una certificación del diseño en todos sus centros así como de las que tienen certificado de la implantación en varios centros.

Dado el importante papel llamado a desempeñar a la nueva **acreditación institucional**, precisamente la fase de AUDIT de certificación de la implantación guarda un interés particular en cuanto a su conexión con el requisito de dicha acreditación referido al hecho de que los centros cuenten con una 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 y lo descrito en los *ESG*.

A modo de acercamiento a la potencial participación de centros en este nuevo tipo de acreditación institucional en el sistema universitario español, hay que considerar que solo 10 de las 19 universidades con algún centro certificado cuentan con

renovación de la acreditación en al menos la mitad de los títulos de grado y máster que tienen en funcionamiento, por lo que continúa siendo un reto para las agencias de calidad y las universidades involucrar, a través de este programa, a un creciente número de centros universitarios en el proceso de certificación de la implantación de sus SGIC.

En cualquier caso, esta acreditación institucional supone una apuesta firme por la garantía de la calidad tomando en consideración conjuntamente tanto los procesos de evaluación de títulos como los procesos de evaluación de los sistemas internos de garantía de calidad en que ya venían participando las universidades.

En este sentido cabe apuntar, en primer lugar, la importancia de reflexionar sobre los posibles solapamientos y sinergias entre los procesos de acreditación de títulos y los de acreditación institucional, pues ello presumiblemente redundará en una mayor eficiencia en el empleo de esfuerzos. En segundo lugar, como complemento a lo anterior, será necesario prestar atención a que, en la nueva situación de convivencia de ambos procesos, también se garantice la calidad de todos los títulos en aspectos esenciales como los resultados de aprendizaje. Y, en tercer lugar, será preciso dar pasos para afianzar la coordinación entre todas las agencias de evaluación intervinientes en los procesos de acreditación involucrados.

Por otro lado, como complemento de las actuaciones expuestas, también en el terreno de la evaluación institucional, se viene desarrollando desde hace años el programa **DOCENTIA**, el cual tiene como objetivo 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 a favorecer su desarrollo y reconocimiento.

La participación de las universidades en dicho programa continúa siendo notable, ya que más de setenta universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación están involucradas en éste desde hace varios años. Ahora bien, pese a estas cifras de participación, también es reseñable el hecho de que en el último periodo ha variado solo ligeramente la situación del conjunto de las universidades implicadas; de tal forma que no se aprecia que, en términos generales, buena parte de las universidades participantes estén evolucionando a través de las diferentes fases propuestas en DOCENTIA o que, incluso, se sumen nuevas universidades al programa. Con todo, a día de hoy, son 17 universidades repartidas en cuatro

comunidades autónomas las que cuentan efectivamente con una certificación de este programa.

2. Mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios.

La creación de la nueva configuración de títulos de grado, máster y doctorado enmarcados en el EEES ha venido de la mano de procesos de evaluación de la calidad de tales títulos. Dichos procesos han servido para hacer realidad una parte esencial del reconocimiento mutuo entre los distintos sistemas educativos que conviven en tal EEES, al tiempo que para ofrecer garantías a los estudiantes y a la sociedad con respecto a la calidad y solvencia de estas enseñanzas.

Como es conocido, los procesos de evaluación antedichos se han desplegado en varias fases acumulativas que, de forma progresiva, han ido facilitando unas guías para la mejora de los títulos y han posibilitado que periódicamente se lleve a cabo una rendición de cuentas por parte de las universidades.

Así, en una primera fase de evaluación previa a la **verificación**, desde 2008 hasta la actualidad, han sido evaluadas cerca de nueve mil quinientas propuestas de nuevos títulos; la mayoría de las cuales han obtenido un resultado de evaluación favorable.

A este respecto, cabe señalar dos tendencias generales. En primer lugar, el porcentaje de evaluaciones favorables, que se mantenía en niveles muy elevados, ha ido descendiendo de forma moderada progresivamente desde 2008. 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 privadas.

La fase de verificación va acompañada de una fase de **autorización** responsabilidad de cada una de las comunidades autónomas. En algunos casos, dicha autorización se da previa evaluación de una serie de aspectos adicionales a los vistos en los modelos de evaluación para la verificación.

Como resultado de las evaluaciones para la autorización, la práctica totalidad de las propuestas presentadas han obtenido una valoración favorable, de modo que, en definitiva, se da 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.

Más allá de estas cifras generales, sería importante acompañar estos procesos de evaluación de ciertos análisis que ayuden a entender la evolución del ajuste entre la oferta de plazas en los nuevos títulos y la demanda efectiva por parte de los estudiantes, así como de las repercusiones aparejadas. Y es que, aunque actualmente el ajuste entre oferta y demanda puede ser adecuado en una alta proporción de títulos y centros, sin embargo, no ocurre así en otros casos; circunstancia ésta que incide 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.

Si bien es cierto que la oferta de plazas y recursos en cada caso atañe a competencias directas de las gobiernos regionales y universidades, no lo es menos que, en materia de calidad universitaria, hacer progresivamente realidad en todas sus facetas la perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante supone un reto importante para el Sistema Universitario Español en un contexto de recursos limitados. En definitiva, el Sistema Universitario cuenta hoy con un importante número de títulos reconocidos y valorados a nivel europeo y, por tanto, a nivel internacional, pero también sería 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, de modo que se mejore continuamente en el uso eficiente de los recursos 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.

Ya en otra fase posterior, cada título implantado y con un cierto tiempo en funcionamiento ha de pasar por una evaluación de **seguimiento**. Esta fase es relevante porque, por una parte, permite revisar por primera vez el grado de ajuste entre el diseño de un título y la implantación efectiva de éste; y, por otra, da pistas esenciales de cara a la superación de la futura evaluación para la renovación de la acreditación.

Cada una de las agencias involucradas en esta fase de evaluación, dentro de un marco común, ha adoptado su propia dinámica en las evaluaciones en elementos

como el número y la frecuencia de tales evaluaciones, el alcance en las dimensiones a evaluar (que, en ocasiones, más allá de la verificación, también se fija en aspectos más ligados a la autorización), etc.

Por lo que concierne a la cobertura de títulos con seguimiento con respecto a los que actualmente están en estado de alta en RUCT, en el caso de los títulos de grado el 85% cuentan con algún informe de evaluación en esta fase; porcentaje que, probablemente debido a su reciente implantación en algunos de los casos, desciende al 65% en los títulos de máster y al 11% en las enseñanzas de doctorado.

En la última de las fases establecidas en el ciclo de evaluación de los títulos universitarios oficiales, conducente a la **renovación de la acreditación**, se ha superado a fecha de hoy la cifra de tres mil títulos evaluados.

Visto que durante el periodo analizado el porcentaje de evaluaciones favorables es superior al noventa por ciento tanto en títulos de universidades públicas como de privadas, fruto en gran medida del trabajo previamente realizado en fases anteriores, la cifra de títulos que renueva la acreditación es muy cercana a la de títulos presentados a evaluación.

Con todo, continúa siendo un reto importante la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante para contribuir a su capacitación para una ciudadanía activa, para su empleabilidad y para su desarrollo personal; y todo sin olvidar una firme apuesta por favorecer una educación universitaria europea más inclusiva y capaz de tener en consideración a diversos grupos de interés de la sociedad. Aspectos todos ellos destacados en recientes documentos de referencia del EEES y de la Unión Europea.

Asimismo, visto el abultado número de títulos actual, parece oportuno asegurar la sostenibilidad de los sistemas de acreditación de títulos, dada la importancia que estos sistemas tienen para la garantía de la calidad de las enseñanzas y sus resultados para los estudiantes y la sociedad. Es importante destacar aquí que estos sistemas a su vez han ido estableciendo relaciones con diferentes procesos más directamente ligados a la evaluación institucional con el fin de lograr una creciente coherencia entre procesos de evaluación diferentes y, al tiempo, un empleo más eficiente de los esfuerzos realizados por parte de todos los agentes involucrados.

Y además, resulta necesario hacer cada vez más evidente para dichos estudiantes y sociedad la repercusión de la garantía de la calidad en la mejora de los resultados de las enseñanzas (por ejemplo, resultados de aprendizaje y de empleabilidad entre otros) de cara a atender a los objetivos dados a la educación superior.

En otro orden de cosas, aparte de procesos obligatorios de evaluación comentados en el apartado anterior y que han permitido el reconocimiento de los títulos oficiales universitarios de las universidades españolas en el EEES, con el programa **ACREDITA PLUS** la Agencia Nacional abre la puerta a títulos de grado y máster de Ingeniería y de Informática a poder contar, tras la superación de un determinado proceso voluntario de evaluación, con los sellos europeos EUR-ACE® y EURO-INF, respectivamente. Sellos que, en definitiva, suponen un reconocimiento adicional 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 en los títulos a los que se otorgan tales sellos.

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

Dos líneas principales de actuaciones son las que inciden de manera particular en esta dimensión. La primera repercute 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 consiguiente, en dar garantías a los estudiantes y a la sociedad a este respecto. Y la segunda incentiva, previa evaluación del desempeño, el reconocimiento de méritos y la concesión de complementos retributivos individuales a lo largo de la carrera profesional del PDI en la universidad.

Dentro de la primera de las líneas indicadas, cabe fijarse en los procesos de **evaluación conducente a la acreditación para el acceso a plazas en un determinado grupo de figuras contractuales** relevantes de PDI establecidas en el marco legislativo vigente.

Así, al término de 2016 las agencias han revisado, desde que estos programas de evaluación para el acceso a figuras de PDI contratado iniciasen su recorrido en 2002, más de doscientas mil solicitudes; cifra que da cuenta del intenso trabajo que, año a año, se desarrolla para garantizar la calidad profesional del profesorado

que opta a las plazas contractuales de PDI establecidas en las leyes nacional y autonómicas, al tiempo que se contribuye a orientar la carrera de dicho PDI.

Con respecto a la repercusión de estos procesos de evaluación en el conjunto del Sistema Universitario, llama la atención que menos de una tercera parte del PDI contratado 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 en el último curso de los analizados 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 suponen el 54% del PDI contratado.

A pesar de las cifras comentadas, las figuras de Profesor Ayudante Doctor (PAD) –o equivalente- y de Profesor Contratado Doctor (PCD) –o equivalente- pueden 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. Y aunque que las agencias de calidad vienen desarrollando desde hace casi tres lustros los procesos de evaluación para estas figuras y que se da un abultado número de solicitudes de evaluación para éstas con respecto a las plazas existentes, la evolución de los últimos cinco años no muestra una decidida apuesta para que estas figuras cobren ese papel principal antedicho con respecto a otras figuras como las de profesor Asociado que no están destinadas, como las anteriores, a ser parte de la estructura estable fundamental del PDI en la Universidad pública.

Con relación a las acreditaciones resultantes de los procesos de evaluación de las agencias, cabe distinguir entre las que son válidas para todo el ámbito nacional, con lo que posibilita el acceso a los procesos selectivos que convoque cualquier universidad española -en caso de que la evaluación haya sido llevada a cabo por ANECA-, o aquellas cuya validez se ciñe a las plazas de PDI de una determinada comunidad autónoma -en el caso de que tal evaluación haya sido llevada a cabo por la correspondiente agencia autonómica-.

En este sentido, los modelos de evaluación empleados por las diferentes agencias si bien, en términos generales, consideran el currículum del solicitante en su conjunto y

hacen particular hincapié en las facetas investigadora y docente, también tienen sus señas de identidad propias de acuerdo a la importancia que, en cada caso, se decide dar a las diferentes facetas de dicho currículo. Por tanto, cada agencia ha establecido un modelo propio de evaluación aun estando referidos en algunos casos a la evaluación de figuras iguales o equivalentes. Así, en definitiva, pese a evidenciar efectos similares en términos de acreditación frente a una determinada plaza, puede tener su repercusión en resultados de evaluación diferentes en función de qué agencia evalúe unos mismos méritos curriculares.

La evolución en la última década de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación para las figuras de PAD y PCD (o equivalentes) muestra que la proporción de evaluaciones favorables para una misma figura (o una equivalente) dista en ocasiones considerablemente entre las diferentes agencias de calidad. A lo que cabe añadir que la convergencia entre agencias en cuanto a sus resultados para figuras iguales o equivalentes no parece haber ido en aumento con el tiempo, pese a las persistentes diferencias entre sus resultados. Así, por ejemplo, en la figura de PCD el rango del porcentaje de evaluaciones favorables en el que se sitúan el conjunto de las agencias va en 2016 desde un 38% de Unibasq hasta un 86% de ACCUEE.

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. De este modo, cabe analizar una situación que contrasta con una óptica que, cada vez más, llama a la armonización y coordinación de los procesos de evaluación en el ámbito nacional.

En la última década de funcionamiento de estos programas de evaluación en España 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. 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 el último

periodo esta proporción, aun considerando el ligero repunte de las solicitudes de ámbito autonómico en el último año, ha llegado a ser superior a siete de cada diez.

Por otro lado, la evolución de la distribución por rama de conocimiento de los estudiantes muestra cambios composición del estudiantado motivada por 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. Sin embargo, al comparar dicha distribución 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 ocho 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 dentro del total de las que obtuvieron evaluación favorable.

Así, 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 quizá más a la coyuntura de búsqueda de salidas laborales a través de la carrera profesional de PDI en cada ámbito de conocimiento que a la evolución de las cifras de estudiantes universitarios.

El acumulado de certificaciones favorables de los últimos quince años, que se prevé siga aumentando visto el considerable número de personas que anualmente obtienen un título de doctor y las escasas salidas laborales que encuentran, sin duda, incide en 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, y tiene un impacto en el sistema universitario y, por extensión, en otros ámbitos socioeconómicos.

Aun con todo, cabe concluir aquí que los procesos de garantía de calidad llevados a cabo por las agencias de evaluación están ayudando, tal y como es su objetivo, no solo 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, éstas puedan seleccionar a su

personal para la labor docente y de investigación, sino también a dar claves de relevancia con respecto a la orientación de la carrera profesional de PDI.

Ya en el ámbito de los **procesos de evaluación correspondientes a la acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios**, llevados a cabo por ANECA, en la primera fase que ahora toca a su fin del programa ACADEMIA han sido evaluadas en nueve años aproximadamente cuarenta mil solicitudes; nueve de cada diez a través del procedimiento ordinario no automático y las restantes por el procedimiento excepcional automático.

En este periodo se pueden diferenciar tres momentos. En primer lugar, el año de apertura del programa, éste registró un acumulado de más de siete mil solicitudes, el número anual más elevado de todos los registrados hasta la fecha. Tras esta fase, el número de solicitudes se estabilizó alrededor de una cifra de cuatro mil anuales. Finalmente, ya en penúltimo año, una vez se dio a conocer la renovación prevista del programa, se produjo un nuevo repunte que alcanzó una cifra de cerca de seis mil solicitudes, previo éste a los meses finales de cierre de ciclo y en el que el número de solicitudes ha sido la cuarta parte que en un año de funcionamiento habitual.

Por lo que concierne a la evolución de las solicitudes en cada uno de los cuerpos, Titular de Universidad (TU) y Catedrático de Universidad (CU), por rama de conocimiento, tanto en número de solicitudes presentadas como en las tendencias a lo largo de tiempo se observan entre tales ramas diferencias importantes que habrían de ser tomadas en consideración. Estas tendencias, sin embargo, 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 ni en la evolución del número 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.

En cuanto a los resultados de evaluación, atendiendo a las solicitudes cursadas a través del procedimiento 'automático', en términos generales, salvo en dos años puntuales, han obtenido evaluación favorable más de un ochenta por ciento de los expedientes revisados. Porcentajes superiores a los que han obtenido las solicitudes cursadas a través de un procedimiento no automático tanto directamente para los

cuerpos de CU y TU como para los expedientes tramitados por vía de las disposiciones adicionales 1 y 3. Con todo, en esta primera etapa del programa ACADEMIA, dos de cada tres solicitudes evaluadas por el procedimiento 'no automático' han obtenido resultado favorable. Sin embargo, se dan diferencias apreciables en función de la vía de evaluación, del cuerpo docente y de la rama de conocimiento.

Cabe destacar así que la distancia ya recurrente entre ramas de conocimiento en cuanto a los resultados cosechados, como se comentaba en informes anteriores, habría de conducir a reflexionar sobre los elementos que la motivan, y que pudieran estar relacionados, entre otros, con el ajuste entre los modelos de evaluación a la hora de garantizar un umbral mínimo de calidad y el perfil de solicitante existente, o con las condiciones que, en cada caso, encuentra el PDI en el desempeño de su labor y la compatibilidad de tales condiciones con el desarrollo de la carrera de dicho PDI en el sentido en que apuntan los modelos de evaluación.

Transcurrida una década desde la puesta en marcha del programa ACADEMIA, se ha considerado oportuno que en dicho programa se dé paso a una segunda fase que, valiéndose de la experiencia anterior, apunte a una actualización y mejoras en el modelo de evaluación y el programa en su conjunto. Así, se recordará, durante 2015 fue publicada una modificación de la norma que regula la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Aquí, en términos generales, como venía ya ocurriendo en el sistema anterior, 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. Asimismo, 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, ésta se podrá compensar en virtud de méritos relevantes en las dimensiones restantes.

Con todo, mediante el proceso de acreditación de la primera etapa ha sido posible poner a disposición de las universidades un conjunto de candidatos que, tras la superación de un proceso de evaluación a nivel nacional, han demostrado poseer unos méritos académicos suficientes para presentarse a un concurso de acceso a una plaza de TU o de CU. Por tanto, posteriormente y de manera autónoma, las universidades han ido realizando la selección última de las personas que se han incorporado a las plazas de cuerpos docentes universitarios ofertadas.

Desde que el programa ACADEMIA entrase en funcionamiento han obtenido una nueva acreditación para TU, a través de los diferentes procedimientos y vías, más de diecisiete mil personas, y para CU casi nueve mil. Estas cifras distan mucho del número de personas próximas a la edad de jubilación que ocupan actualmente plaza en estas categorías. De este modo, se prevé una demanda de plazas por parte de personas recientemente acreditadas superior a la oferta existente, máxime teniendo en consideración la evolución decreciente, en términos generales, del número de estudiantes en las universidades públicas.

Como es conocido, 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 consideración 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 ésta en los próximos años.

Adicionalmente a todo lo anterior, como segunda línea de actuación de las comentadas, las agencias de calidad también desarrollan otros procesos de evaluación encaminados a guiar, valorar y reconocer el desempeño del PDI universitario a través de la **concesión de complementos retributivos**. Tales 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 la mejora de la calidad en el sistema universitario, también añaden transparencia a la rendición de cuentas a la sociedad.

Dentro de los anteriores, se pueden señalar los complementos de ámbito estatal referidos a la **evaluación de la actividad investigadora por parte de CNEAI**. En la última década, a grandes rasgos se aprecia, por una parte, que las solicitudes de evaluación por convocatoria ordinaria, tras un periodo de crecimiento ininterrumpido hasta 2012 (donde se llegaron a presentar a evaluación más de ocho mil tramos de investigación), experimentaron a partir de 2013 un notable descenso y en los últimos tres años la cifra de tramos presentados a evaluación es algo inferior a los cinco mil quinientos; y, por otra parte, un progresivo aumento de las solicitudes de evaluación por convenio; de manera que en la última convocatoria del periodo analizado llegaron a presentarse a evaluación algo más de dos mil

cuatrocientos tramos de investigación, con lo que cerca de un tercio del total de tramos evaluados recientemente pertenece a PDI no funcionario.

Centrando la atención en la convocatoria 2016, se hace patente la existencia de notables diferencias 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. En el caso de las primeras, la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, que actualmente alberga al 29% del PDI funcionario de las universidades públicas, suma algo más de uno de cada cinco del total de los tramos presentados a evaluación. Sin embargo, la rama de Ciencias que representa el 23% del PDI funcionario, prácticamente aglutina uno de cada tres de los tramos presentados a la convocatoria ordinaria. 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, ha presentado el algo más de una cuarta parte de los tramos de esta convocatoria; proporción muy similar a la presentada por la rama de Ciencias con tan solo un 8% del PDI contratado total de las universidades públicas.

A lo comentado anteriormente cabe añadir que precisamente en los campos científicos englobados en la rama de Ciencias, tanto en la convocatoria ordinaria como en la de convenio, el porcentaje de consecución de evaluaciones favorables es significativamente más elevado que en campos científicos de otras ramas como Ciencias Sociales y Jurídicas o Artes y Humanidades. Así, por ejemplo, mientras el porcentaje de tramos con evaluación favorable en los campos de Química y Ciencias de la Naturaleza es del 99% en la convocatoria ordinaria y del 97% en la convocatoria por convenio, en el caso del campo de Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación estos porcentajes alcanzan solo un 77% y un 67%, respectivamente.

Sea como fuere, como se apuntaba, 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 las distintas ramas de conocimiento.

Finalmente, cabe añadir que los complementos retributivos de ámbito nacional anteriormente comentados conviven con otra serie de **incentivos de ámbito**

autonómico. Cada agencia de calidad, en la evaluación previa a la concesión de los mencionados complementos retributivos o incentivos, hacen así hincapié en determinados aspectos en función de las prioridades establecidas desde la comunidad autónoma correspondiente.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

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

En su labor para la mejora continua y la rendición de cuentas a la sociedad tanto universidades como agencias de calidad encuentran en los Criterios y Directrices Europeos -ESG- (ENQA et al., 2015) un punto de apoyo fundamental, ya que éstos sirven de orientación en diversos aspectos a la hora de acometer dicha labor.

Estos ESG en su *'Parte 1: Criterios para el aseguramiento interno de la calidad'*, destacan varios elementos a tener en consideración: *Política de aseguramiento de la calidad; Diseño y aprobación de programas; Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante; Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes; Personal docente; Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes; Gestión de la información; Información pública; Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas; Aseguramiento externo de la calidad cíclico.* Elementos que, en su desarrollo, son acompañados por una serie de directrices que dan pistas fundamentales sobre el modo en que se espera desarrollen las universidades su trabajo en este marco europeo.

En este sentido, los procesos de garantía de calidad que conjuntamente llevan a cabo agencias de evaluación y universidades a nivel de instituciones y centros toman, sin duda, de manera fundamental esta óptica. Así, la evaluación de instituciones en que, desde las agencias calidad, se ha venido trabajando, fundamentalmente a través de los programas de evaluación de carácter voluntario AUDIT y DOCENTIA, muestra una clara alineación con los criterios y directrices europeos mencionados.

Tales programas, respetando la diversidad en el conjunto de las instituciones, 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.

Ahora bien, ambos programas tienen orientaciones diferentes, aunque complementarias entre sí.

En primer lugar, el programa AUDIT para la evaluación y el reconocimiento de los sistemas de garantía interna de calidad (SGIC) de las instituciones universitarias, que está muy próximo a iniciativas puestas en marcha desde hace años en diferentes países europeos, tiene como objetivo propiciar y robustecer el desarrollo de tales sistemas en las universidades y sus centros, así como su mejora continua.

Como ampliación de la estrategia que venía liderando este programa, cabe recordar que la publicación del Real Decreto 420/2015³ dio el pistoletazo de salida para la puesta en funcionamiento de la nueva 'Acreditación institucional' en el Sistema Universitario Español. Acreditación, dirigida a centros de universidades públicas y privadas, que supone una apuesta firme por la garantía de la calidad tomando en consideración conjuntamente tanto los procesos de evaluación de títulos como los procesos de evaluación de los sistemas de garantía interna de calidad en que ya venían participando las universidades.

Y, en segundo lugar, el programa DOCENTIA para la evaluación de los sistemas de calidad docente, tiene el propósito de facilitar un apoyo a las universidades en el diseño y aplicación de procedimientos propios destinados a la evaluación y el reconocimiento de la calidad de la actividad docente de su profesorado.

1.1. EVALUACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE SISTEMAS DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL.

En el sistema universitario español la evaluación de sistemas de garantía interna de calidad de las universidades ha venido de la mano, fundamentalmente, del programa AUDIT.

El programa además de servir de orientación a las universidades, persigue evaluar los SGIC de sus centros con el fin, por una parte, de que tales SGIC estén dirigidos a garantizar y mejorar la calidad de las enseñanzas, y tengan en cuenta las expectativas de los diferentes grupos de interés, entre los que destacan los propios estudiantes; y, por otra parte, de informar a los estudiantes y la sociedad del desempeño en este aspecto por parte de las universidades.

³ Real Decreto 420/2015.

En consonancia con lo anterior, el programa tiene los objetivos de favorecer 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.

AUDIT, promovido por las agencias de calidad ACSUG, ANECA, AQU-Catalunya y Unibasq, como ya se expuso en informes pasados, se sustenta en dos referentes europeos importantes:

- En primer lugar, el núcleo central de su modelo de evaluación toma muy en consideración los Criterios recogidos en la parte primera de los *ESG*, relativa a garantía de calidad interna en las instituciones de educación superior.
- Y, en segundo lugar, en conexión con el punto anterior, es oportuno resaltar la existencia de varias iniciativas y experiencias, algunas con larga tradición, en varios países del EEES⁴. Iniciativas que, además de procurar una concordancia con los *ESG*, persiguen, en términos generales, fomentar la atención por parte de las universidades hacia los diferentes grupos de interés y facilitan la rendición de cuentas de estas instituciones ante los agentes sociales. Para ello, 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.

Para alcanzar sus objetivos previstos, el programa se vale, en función de la agencia de que se trate, de un particular modelo de evaluación, en términos generales, con contenidos comunes con respecto a las demás (ver Tabla 1.1.), pero que se concreta en un conjunto variable de directrices (siete en el caso de ANECA y Unibasq, ocho en el modelo de AQU Catalunya⁵ y diez en el modelo que maneja

⁴ 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.

⁵ 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 SGIC.

ACSUG⁶). Con todo, la obtención de una evaluación favorable en el programa implica que la institución evaluada cumple en diseño o en implantación con el conjunto elementos expuestos en las directrices de tal modelo de evaluación. Y, en definitiva, la certificación implica 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.

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 de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad, se evalúa y, en su caso, certifica el diseño del SGIC; y
- en una segunda etapa, de Certificación de la implantación de los Sistemas de Garantía Interna de 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.

⁶ En el caso de ACSUG, el programa AUDIT se enmarca en un programa más amplio denominado FIDES-AUDIT, en el cual se desglosan en 10 las directrices mencionadas.

Tabla 1.1. Directrices del programa AUDIT.

<p>1.0. Política y objetivos de calidad</p> <p>El Centro debe consolidar una cultura de la calidad apoyada en una política y unos objetivos de calidad conocidos y accesibles públicamente.</p> <p>1.1. Garantía de la calidad de los programas formativos.</p> <p>El Centro debe contar con mecanismos que le permitan mantener y renovar su oferta formativa, desarrollando metodologías para la aprobación, el control y la revisión periódica de sus programas.</p> <p>1.2. Desarrollo de los programas formativos para favorecer el aprendizaje del estudiante.</p> <p>El Centro debe dotarse de procedimientos que le permitan comprobar que las acciones que emprende tienen como finalidad fundamental favorecer el aprendizaje del estudiante.</p> <p>1.3. Garantía y mejora de la calidad del personal académico y de apoyo a la docencia.</p> <p>El Centro/Universidad debe contar con mecanismos que aseguren que el acceso, gestión 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.</p> <p>1.4. Gestión y mejora de los recursos materiales y servicios.</p> <p>El Centro/Universidad debe dotarse de mecanismos que le permitan diseñar, gestionar y mejorar sus servicios y recursos materiales para el adecuado desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>1.5. Análisis y utilización de los resultados.</p> <p>El Centro/Universidad debe dotarse de procedimientos que le permitan garantizar que se miden, analizan y utilizan los resultados (del aprendizaje, de la inserción laboral y de la satisfacción de los distintos grupos de interés) para la toma de decisiones y la mejora de la calidad de las enseñanzas.</p> <p>1.6. Publicación de información sobre las titulaciones.</p> <p>El Centro debe dotarse de mecanismos que le permitan garantizar la publicación periódica de información actualizada relativa a las titulaciones y los programas.</p>
--

Por otra parte, como se recordará, también hay una ligazón explícita entre los procesos de evaluación de los SGIC y los procesos de evaluación de títulos oficiales. En los principios generales 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 Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecidos y públicamente disponibles. De este modo, en parte anticipando la futura acreditación institucional, se han dado 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, como se comentaba en la pasada edición de este informe, 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*⁷ 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 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

⁷ 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.

certificación de la implantación de AUDIT⁸. 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 Catalunya⁹, 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.

Finalmente, la apuesta decidida por un nuevo marco de 'acreditación institucional' puede resultar determinante para poner en valor y reconfigurar los procesos de evaluación institucional que se llevan a cabo actualmente, sin olvidar su relación prevista con el proceso de acreditación de títulos oficiales vigente.

Precisamente la fase de AUDIT de certificación de la implantación guarda un interés particular en cuanto a su conexión con el requisito de la **acreditación institucional** referido a que los centros cuenten con una 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 y en los *ESG*.

⁸ 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.

⁹ El programa AUDIT de esta agencia se presenta en tres fases: primera fase, de orientación del diseño de los SGIC; segunda fase, de evaluación de los SGIC; y tercera fase, de certificación de los SGIC implementados.

El marco de la nueva acreditación institucional y su relación con los actuales programas de evaluación institucional y de evaluación de títulos.

De acuerdo al Real Decreto 420/2015 en que se establece el nuevo marco para la *acreditación institucional* en España, un centro universitario podrá obtener esta acreditación siempre que cumpla una serie de requisitos legales: 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 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 títulos¹⁰ y en los *ESG* (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-).

Asimismo se deberá tener en cuenta, por una parte, que, *en el caso de que un título, o más, se imparta en varios centros de la misma universidad, no se podrá solicitar la acreditación de los centros implicados hasta que se renueve la acreditación del título o títulos en cuestión,* de nuevo conforme a lo establecido en la legislación vigente en materia de acreditación de títulos¹¹; y, por otra parte, que en el caso de que se dicte una resolución desestimatoria, la universidad deberá solicitar la renovación de la acreditación a todos sus títulos oficiales¹² en un plazo no superior a un año desde la fecha de la resolución.

De este modo, en primer término, no pasa desapercibida la importancia que se llama a jugar 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 oficiales¹³.

¹⁰ Concretamente se hace referencia al apartado 9 del anexo I del Real Decreto 1393/2007.

¹¹ En este caso, indicado en el Real Decreto 1393/2007.

¹² De acuerdo al artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007.

¹³ Artículo 27 ter. Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales del Real Decreto 1393/2007.

Por su parte, la renovación de la acreditación de un título universitario supone que dicho título cumple adecuadamente con un conjunto de criterios (REACU, 2014) que se detienen en examinar:

=> *La 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.*

=> *Los recursos del título: 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.*

=> *Los resultados de título: 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*

Teniendo en cuenta las evidentes coincidencias entre la Parte 1 de los ESG –a que habrá de ser sensible la acreditación institucional- y los criterios en que se sustenta la evaluación para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales universitarios, será preciso reflexionar sobre los posibles solapamientos y sinergias entre procesos de evaluación para la acreditación institucional y evaluación para la renovación de la acreditación de títulos, pues ello presumiblemente redundará en una mayor eficiencia en el empleo de esfuerzos, tiempo y recursos por parte de universidades y agencias de calidad; todo en pro de la sostenibilidad del sistema, y de su utilidad para la mejora continua y la rendición de cuentas.

Y, en segundo término, resulta evidente la relación existente entre la acreditación institucional y los procesos de evaluación de títulos e instituciones que, desde hace varios años, vienen desarrollando las agencias de calidad.

Como se puede observar, los requisitos legales antedichos hacen referencia a la normativa en que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. No solamente por la referencia a la renovación de la acreditación con que han de contar al menos la mitad de los títulos, sino también por la definición del propio sistema de garantía interno de calidad a implantar institucionalmente. Sistema que, conforme a lo establecido, habrá de contar con:

a. Responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios; b. Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado; c. Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad; d. Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida y en su caso su incidencia en la revisión y mejora del título; e. Procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados (estudiantes, personal académico y de administración y servicios, etc.) y de atención a las sugerencias o reclamaciones y, en su caso, su incidencia en la revisión y mejora del título; f. Criterios específicos en el caso de extinción del título¹⁴.

En virtud de lo expuesto, cabe apuntar posibles problemáticas sobre las que será preciso reflexionar al hilo de la efectiva puesta en funcionamiento de la acreditación institucional.

Por ejemplo, en primer lugar, de acuerdo a la actual visión sería importante vigilar que no se dan solapamientos entre los procesos de acreditación de títulos y los de acreditación institucional; así, una coordinación evidente entre los modelos de evaluación redundará en una mayor eficiencia en el empleo de esfuerzos de todos los agentes implicados.

En segundo lugar, como complemento a lo anterior, asimismo sería relevante prestar atención a que, en la nueva situación de convivencia de ambos procesos, también se garantiza la calidad de todos los títulos en aspectos esenciales como los **resultados de aprendizaje**. Estas nuevas condiciones que permiten a las universidades, mientras mantenga en vigor su acreditación institucional, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento ordinario, pudieran abrir la puerta a que alguna universidad, simplemente favoreciendo una determinada distribución de títulos en los centros y propiciando una ordenación para presentar los títulos de grado o máster más 'solventes' a la renovación de la acreditación, consiga que precisamente sus títulos con 'menos garantías de calidad' renueven automáticamente la acreditación sin que se revise adecuadamente algo tan esencial como el cumplimiento de los resultados de aprendizaje en títulos reconocidos a nivel nacional y, por extensión, en el EEES.

Y, en tercer lugar, convendría continuar empleando esfuerzos en la coordinación entre las agencias de evaluación intervinientes en los procesos de acreditación involucrados, dado que, en función del nivel de implantación de tales procesos en cada una de las agencias pudiera darse, cuando la legislación de aplicación así lo permita, que una misma universidad se presente a una determinada agencia para la acreditación de títulos y a otra agencia diferente para la acreditación institucional; procesos que no pueden ser ajenos entre sí.

¹⁴ Real Decreto 1393/2007.

Resultados obtenidos.

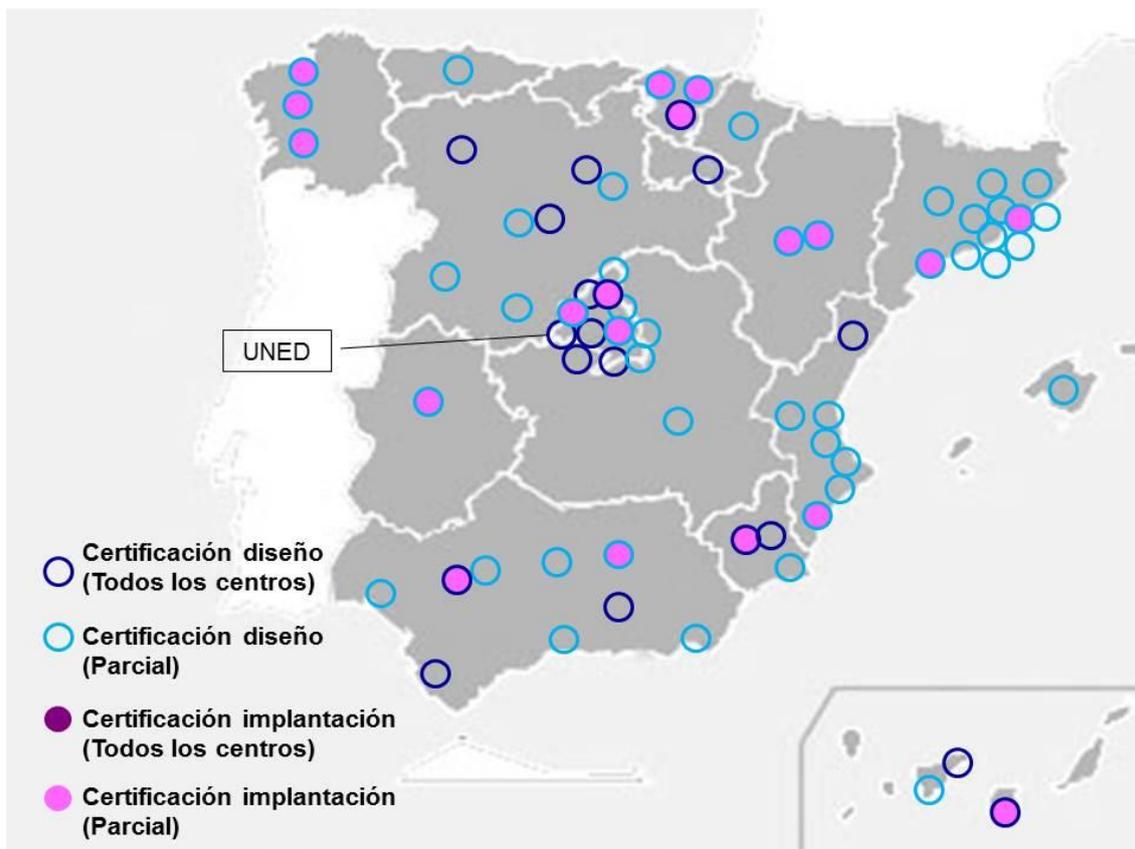
Transcurridos nueve años de funcionamiento desde la puesta en funcionamiento del programa, AUDIT ha logrado un espacio propio en el sistema universitario español.

Al término de 2016, el porcentaje de centros a nivel nacional con certificado del diseño se sitúa en el 54%. Dichos centros están repartidos en 67 universidades en España, lo que significa que ocho de cada diez están en alguna medida involucradas en el proceso para la certificación del diseño del SGIC en uno o varios de sus centros (ver Figura 1.1. y Tabla A.1. en Anexo de resultados).

Sin embargo, tan solo el 5% 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 19 universidades, es decir, en cerca de la cuarta parte del total de universidades que podrían participar actualmente en el programa AUDIT.

Figura 1.1. Distribución territorial de las universidades participantes en el programa AUDIT, según estado en el programa de sus centros oficiales.

67 universidades cuentan con algún centro con certificación del diseño del SGIC y 19 de éstas cuentan con algún centro con certificación de la implantación del SGIC del total de las 82 universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación en España.

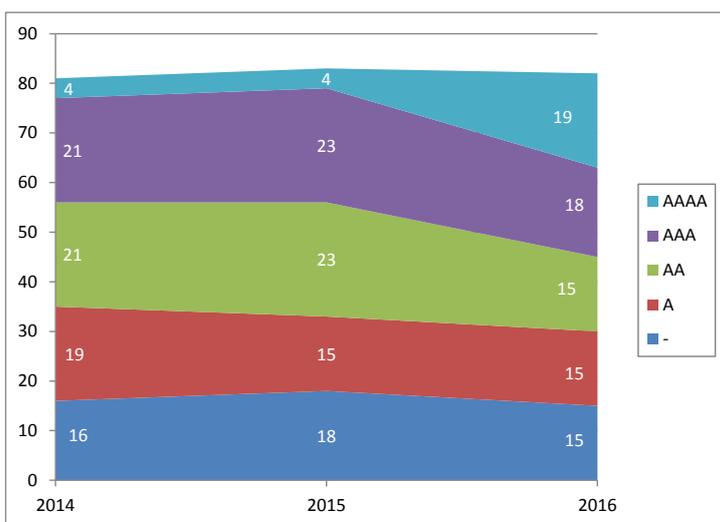


Fuentes: MECD. Registro Oficial de Universidades, Centros y Títulos; y ACSUG, ANECA, AQU Catalunya y Unibasq. Elaboración propia.

Pese a que la evolución del programa en los tres últimos años muestra que no se han sumado nuevas universidades al programa, al mismo tiempo sí se evidencia un progresivo avance de las universidades participantes en lo que a su implicación con el programa respecta, ya que ha aumentado la proporción de las universidades que cuentan con una certificación del diseño en todos sus centros así como de las que tienen certificado de la implantación en varios centros (Figuras 1.2. y 1.3.). Dicho avance ha sido propiciado, probablemente, por la confluencia de varias

circunstancias; así, la madurez que paulatinamente han adquirido los SGIC de las universidades y la intensificación en la labor de acompañamiento desde las agencias han encontrado un contexto particularmente favorable con la aprobación de la puesta en marcha de la futura acreditación institucional.

Figura 1.2. Evolución del número de universidades participantes en el programa AUDIT según su nivel de cobertura con respecto a la fase de certificación del diseño de SGIC.



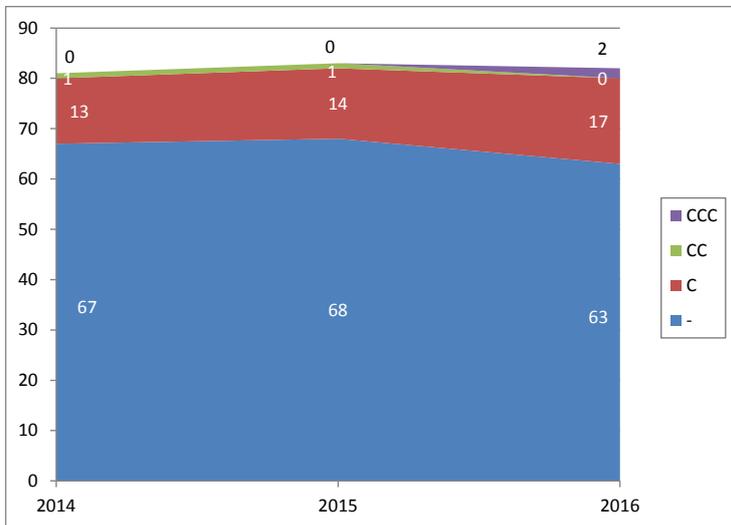
Leyenda:

- AAAA Diseño certificado en la totalidad de los centros
- AAA Diseño certificado en al menos las tres cuartas partes de los centros
- AA Diseño certificado en al menos la mitad de los centros
- A Diseño certificado 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.

Fuentes: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD- (Registro de Universidades Centros y Títulos -RUCT-), ACSUG, ANECA, AQU Catalunya y Unibasq. Elaboración propia.

Figura 1.3. Evolución del número de universidades participantes en el programa AUDIT 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

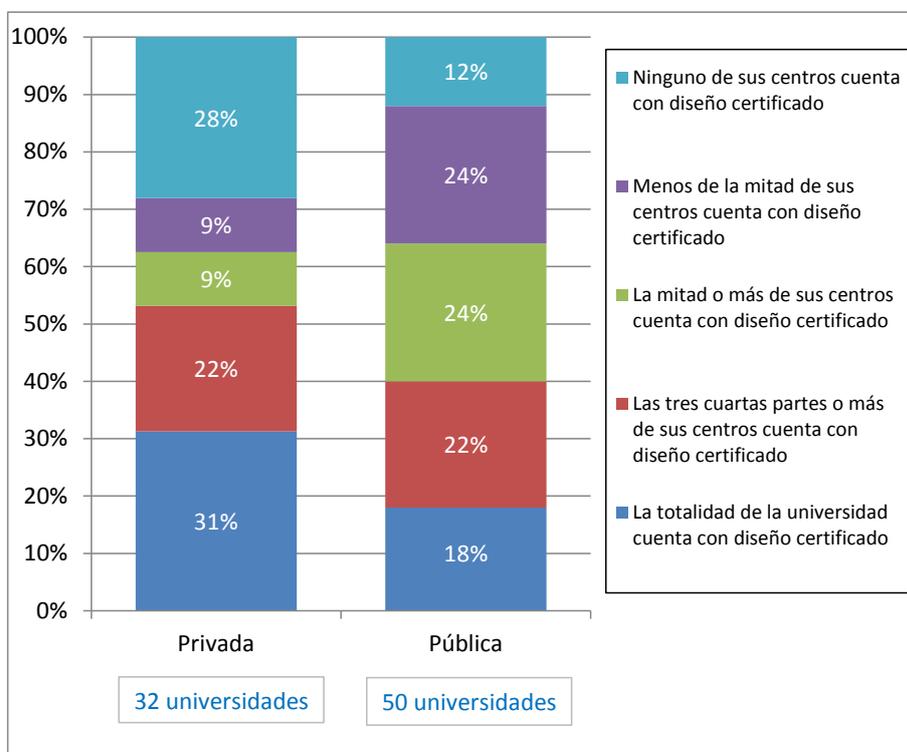
Nota: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

Fuentes: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD- (Registro de Universidades Centros y Títulos -RUCT-), ACSUG, ANECA, AQU Catalunya y Unibasq. 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 (Figuras 1.4. y 1.5.). Aun con ello, el porcentaje de universidades privadas con la totalidad de sus centros con diseño certificado supera el treinta por ciento, mientras que en el caso de las públicas no llega al veinte por ciento. Y, en la misma línea, solo dos universidades privadas cuentan a día de hoy con al menos tres cuartas partes de sus centros con un certificado AUDIT de la implantación del SGIC.

Como se anticipaba en el informe anterior, el bajo porcentaje de universidades con todos sus centros con certificado en el diseño se debe fundamentalmente a que determinadas universidades, especialmente las públicas, 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.

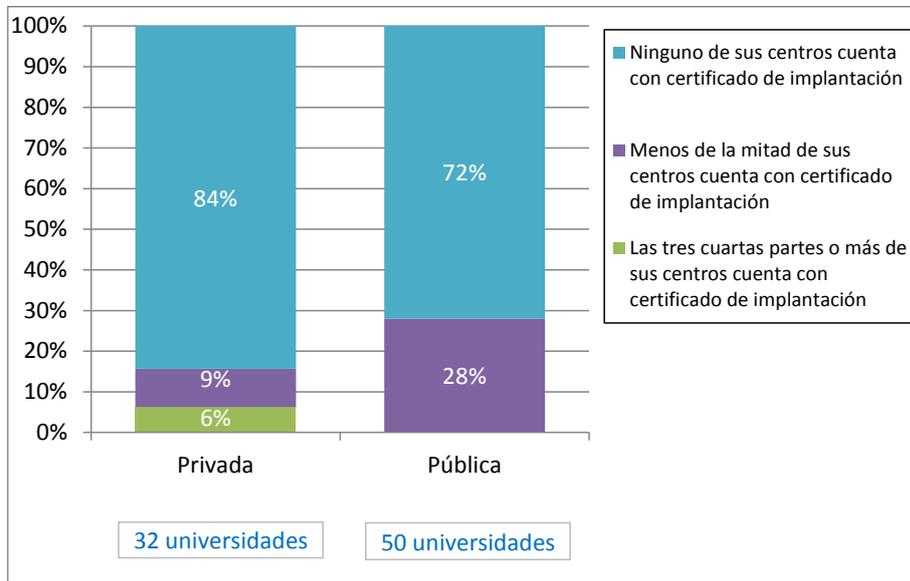
Figura 1.4. Cobertura en la participación de las universidades en el programa AUDIT en la fase de evaluación de diseño de SGIC.



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

Fuentes: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD- (Registro de Universidades Centros y Títulos -RUCT-), ACSUG, ANECA, AQU Catalunya y Unibasq. Elaboración propia.

Figura 1.5. Cobertura en la participación de las universidades en el programa AUDIT en la fase de certificación de la implantación de SGIC.



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

Fuentes: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD- (Registro de Universidades Centros y Títulos -RUCT-); y ACSUG, ANECA y Unibasq. Elaboración propia.

Finalmente, dado el importante papel llamado a desempeñar a la nueva **acreditación institucional**, a la vista de que son aproximadamente un 5% los centros -localizados en 19 universidades- los que actualmente cuentan con un certificado de la implantación de AUDIT, solo de tener tales centros una proporción suficiente de títulos de grado y máster con renovación de la acreditación pudieran plantearse optar por esta nueva vía de la acreditación institucional una vez se ponga en marcha. Ahora bien, a modo de acercamiento a la potencial participación, hay que considerar que solo 10 universidades con algún centro certificado cuentan asimismo con renovación de la acreditación en al menos la mitad de los títulos de grado y máster que tienen en funcionamiento (ver Tabla A.1. en Anexo de resultados); universidades que están repartidas en seis comunidades autónomas, si bien 7 de tales universidades se ubican en Galicia, Madrid y País Vasco. Aunque estas cifras no son exactamente coincidentes con el número preciso de centros que estarían efectivamente en disposición de presentarse a la acreditación institucional,

sí al menos dan una información importante sobre la potencial cobertura de este programa en su fase inicial.

En definitiva, continúa siendo un reto para las agencias de calidad y las universidades involucrar, a través de este programa, a un creciente número de centros universitarios en el proceso de certificación de la implantación de sus SGIC.

La inclusión, un valor de excelencia de las universidades.

Las Universidades españolas se encuentran en este momento inmersas en un proceso de reflexión y cambios profundos ante la necesidad de adaptarse a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento y la innovación. La Universidad está replanteando así sus roles y junto con la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento, se considera importante también generar valor social ya que hay que tener en cuenta que las universidades constituyen un gran agente de transformación y cambio social. Todas compiten ahora por situarse en los mejores niveles de excelencia y competitividad, pero cuando hablamos de excelencia en las Universidades, sólo pensamos en ranking e indicadores internacionales que nos posicionen en los mejores puestos. Sin embargo, en estos ranking faltan aún, algunos indicadores que sin duda son un fiel reflejo de la excelencia de las Universidades y que no se tienen en cuenta habitualmente. Entre estos indicadores están la responsabilidad social y la apuesta por la diversidad y la inclusión. De esta manera podríamos hablar de excelencia y calidad en la medida en la que estas universidades inclusivas contribuyen a la cohesión social, garantizando la igualdad de oportunidades y evitando la discriminación.

La educación es un derecho humano universal y como tal debe ser aplicado por las universidades, para que todas las personas con discapacidad o cualquier otra circunstancia personal o social tenga acceso a la educación superior en igualdad de condiciones y sin discriminación. De esta manera las universidades cumplirán con su misión de dar respuesta a las necesidades sociales.

Desde la Convención de Naciones Unidas para los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrada en 2006, España -que fue el primer país en ratificarla-, ha vivido una intensa oleada de normas que han hecho posible un cierto acelerón en la garantía de derechos de un colectivo que supone el 10% de la población mundial y en España casi 4 millones de personas. A pesar de eso, las personas con discapacidad siguen viviendo un gran número de obstáculos y situaciones de discriminación que les hacen estar en una clara situación de desventaja social. En el ámbito laboral y el ámbito educativo esta desventaja determina su falta de autonomía y desarrollo personal y profesional. Por eso, uno de los principales objetivos sociales del país, pasan necesariamente por fomentar la educación inclusiva y el acceso a la educación superior, que es la máxima garantía para conseguir una vida personal y profesional plena.

Entre los objetivos de Desarrollo Sostenible para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos, se encuentra el objetivo 4 que establece la necesidad de garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, y el real Decreto 1393/ 2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establecía acciones específicas para la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades y la obligación entre otras cosas, de que las Universidades promuevan acciones para favorecer a todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad. También establecía que las Universidades tienen que ofrecer los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria. Además los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, tienen en virtud de la norma que ser accesibles para todas las personas. A pesar de eso, y de otras disposiciones legales recogidas en los Estatutos Universitarios y el Estatuto del estudiante, la inclusión en las universidades avanza sólo lentamente.

Actualmente el número de estudiantes con discapacidad en las Universidades españolas, según se recoge en el III Informe sobre Universidad y Discapacidad de la Fundación Universia y el CERMI, es de 17.634, lo que representa el 1,7% de los universitarios y de ellos más del 40% estudia en la UNED. Si subimos hasta niveles de posgrado o doctorado, el porcentaje es aún menor, representando sólo el 1,2% de los universitarios de postgrado y el 0,9% los de doctorado.

TABLA 1. Estudiantes con discapacidad

Estudiantes	Total estudiantes	Total estudiantes con discapacidad	% estudiantes con discapacidad
Total estudiantes (*)	1.057.039	17.634	1,7%
Total estudiantes universidades públicas	914.083	16.104	1,8%
Total estudiantes en universidades privadas	142.956	1.530	1,1%
Total estudiantes en universidades de modalidad presencial	833.061	10.285	1,2%
Total estudiantes en universidades de modalidad a distancia	223.978	7.349	3,3%
Total de estudiantes de grado, primer y segundo ciclo	870.003	15.594	1,8%
Total estudiantes de posgrado y máster	128.921	1.529	1,2%
Total estudiantes de doctorado	58.115	511	0,9%

* Se incluye a estudiantes de grado, primer y segundo ciclo, de posgrado y máster y de doctorado.

Algunas universidades españolas han sido pioneras en la inclusión de alumnado con discapacidad, poniendo en marcha un servicios de atención a la discapacidad, e incluso poniendo a disposición del alumnado intérpretes de lengua de signos, (cuando aún no existía la Ley oficial de lengua de signos) y otro tipo de mecanismos de apoyo.

Es importante que tengamos en cuenta que el acceso a una educación inclusiva de calidad resulta beneficioso para todas las personas, tengan o no una discapacidad; primero porque convivir con la sociedad diversa que somos, nos hace más ricos en experiencias y aprendizajes y segundo porque el aumento del número de personas con discapacidad en posesión de un título universitario, se traduce en una mayor presencia de su talento y capacidades en el mercado laboral y por ende en nuestra sociedad.

Desde Fundación ONCE, Fundación Universia y otras instituciones, llevamos años apoyando a las universidades y trabajando con ellas para favorecer la inclusión de personas con discapacidad y contribuir a crear universidades inclusivas, porque entendemos que todos los recursos invertidos en construir y desarrollar campus y universidades inclusivas, redundan de manera directa en un aumento de presencia de personas con discapacidad en las aulas. De hecho está comprobado que cuantos más recursos de apoyo a las personas con discapacidad dedica una universidad, mayor es el número de alumnos y alumnas con discapacidad que estudian en sus aulas.

Sería fundamental por tanto que en la evaluación de la calidad y la excelencia de las universidades se tuviera en cuenta esta apuesta por la inclusión, para conseguir universidades inclusivas para sociedades incluyentes.

Entre los indicadores a valorar se destacan:

- Número de alumnado con discapacidad.
- Número de personal docente e investigador con discapacidad.
- Número de PAS con discapacidad.
- Recursos destinados al Servicio de Apoyo a los estudiantes con discapacidad.
- Accesibilidad. En los edificios e instalaciones y en las plataformas digitales y tecnológicas.
- Recursos de apoyo disponibles (traducción en lengua de signos, asistencia personal, productos de apoyo tecnológicos, etc.).
- Garantía de adaptaciones curriculares.
- Becas específicas para alumnado con discapacidad.
- Promoción del alumnado con discapacidad en los programas de movilidad internacional.
- Presencia de personas con discapacidad en los órganos de representación y de gobierno.
- Normativa específica que regule el derecho a la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad. (Estatutos y/o reglamentos).

-
- Cumplimiento de la normativa en materia de reserva al acceso público garantizando la reserva del 5% de personas con discapacidad en el acceso al empleo público de las universidades (PDI, PAS)
 - Inclusión de la discapacidad y la accesibilidad y diseño para todas las personas en los planes de estudio y planes de formación de grado y posgrado.
 - Inclusión de la discapacidad en las actividades de I+D+I impulsadas por la universidad a través de cátedras, proyectos ó centros de investigación.
 - Inclusión de la variable discapacidad en los sistema de acreditación de la ANECA, para facilitar su identificación en la reserva de plazas de empleo público.
 - Consideración científica adecuada en los criterios de valoración de la ANECA de los estudios, investigaciones y publicaciones sobre discapacidad y en los diferentes protocolos y procesos competencia de la ANECA.

Isabel M Martínez Lozano
Fundación ONCE

Evaluación de la calidad universitaria e inclusión de estudiantes con discapacidad

Conocer la situación actual de los estudiantes universitarios con discapacidad, cuáles son las deficiencias y debilidades del sistema, cuáles las acciones de mejora para garantizar la igualdad de oportunidades, el diseño para todos y la accesibilidad universal... debiera ser el punto de partida para fijar las líneas maestras de un plan de acceso, inclusión y participación de las personas con discapacidad en la Universidad. Un plan que sistematice acciones planificadas y orientadas a incorporar, de acuerdo con el proceso de convergencia europea de la Educación Superior, la inclusión de este alumnado en la enseñanza superior como un indicador de calidad de las universidades, que deberá ser evaluado conforme a unos estándares de calidad consensuados.

Desde el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)¹⁵ de forma sistemática venimos trabajando sobre propuestas normativas y otras operativas acerca de cómo promover el acceso de las personas con discapacidad a la enseñanza superior, cómo estimular su permanencia y promoción dentro de estas enseñanzas, y cómo mejorar la respuesta de la Universidad ante estos estudiantes, entre otros aspectos, en materia de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal.

El CERMI publicó una *Guía para la elaboración de un Plan de Atención al Alumnado con Discapacidad en la Universidad* (2010) con objeto de orientar a las universidades a la hora de materializar los mandatos de la vigente legislación universitaria. La Guía contiene un protocolo de atención a estudiantes con discapacidad: principios y derechos, actuaciones previas al acceso a la Universidad, ingreso en la Universidad, permanencia e inserción laboral, y detalla los distintos elementos de un plan de atención: accesibilidad universal (edificación y urbanismo, transporte, información y comunicación), recursos humanos y productos de apoyo, adaptaciones no significativas y de acceso al currículo, movilidad nacional e internacional, inclusión laboral, investigación e innovación, establecimiento de

¹⁵ El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), es la plataforma de representación, defensa y acción de la ciudadanía española con discapacidad y de sus familias, constituida por las principales organizaciones estatales de la discapacidad, varias entidades adheridas de acción sectorial y un nutrido grupo de plataformas autonómicas, todas las cuales agrupan a su vez a más de 5.000 asociaciones y entidades, que representan en su conjunto a los tres millones y medio de personas con discapacidad que hay en España, un 9% de la población total.

indicadores, actuaciones en relación con la formación del profesorado, acciones de extensión universitaria y campañas de sensibilización, etc.

A pesar de los numerosos avances de los diez últimos años, la discapacidad está infrarrepresentada en la Universidad. Según datos del curso 2014/15 (Informe del Consejo Escolar del Estado 2016), en España, solo un 4,6% del alumnado con necesidades educativas especiales ha cursado enseñanzas postobligatorias no universitarias. Los datos recogidos de las 55 universidades participantes en el III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad, llevado a cabo por CERMI y Fundación Universia (curso 2015/16), indican que hay 17.634 de estudiantes con discapacidad, lo que supone el 1,7% sobre el total de estudiantes. Según el Informe sobre políticas y prácticas en educación, formación y empleo para estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales en la Unión Europea (NESSE, 2012) sólo el 5% de los ciudadanos europeos con discapacidad dispone de un título de educación superior.

Por tanto, es necesaria una apuesta real y efectiva de las Administraciones Educativas y de las Universidades, tal como quedó recogido en la Disposición Adicional séptima de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), y de acuerdo también con lo contenido en el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010 por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario). Todo ello vinculado en último término con la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), que establece que los sistemas educativos, en todos sus niveles, incluida la Educación Superior, deben ser inclusivos. También la Estrategia Europea 2020 sitúa la mejora de los niveles educativos como una de las prioridades fundamentales para esta década.

La actual legislación educativa en todas sus normas de desarrollo consagra el principio de calidad de la educación para todo el alumnado, y en todos los niveles educativos, buscando garantizar la igualdad efectiva de oportunidades. Sin embargo, como la propia legislación sobre la materia establece, no se puede hablar de calidad si, al mismo tiempo, no se contempla la equidad: la disposición de apoyos y recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno/a como garantía de dicha igualdad y en evitación de cualquier tipo de discriminación.

Son varias las cuestiones prioritarias, no siempre resueltas, sobre las que se debe trabajar con objeto de lograr hacer de la enseñanza universitaria, tomada ésta como un sistema social, un entorno inclusivo. Cuestiones que han de ser tenidas en cuenta para la determinación de los estándares e indicadores de calidad y buenas prácticas:

- **Asegurar que los centros universitarios incorporan planes de atención a la diversidad**, que se reflejan entre los **indicadores de calidad y de buenas prácticas** de los mismos.

- **Identificar las necesidades específicas de apoyo y la disposición adecuada y estable de los recursos de apoyo**, que precisa cada estudiante en función de las necesidades educativas derivadas de su discapacidad.
- **Incorporar los principios de no discriminación, accesibilidad universal y diseño para todos** en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los de evaluación.
- **Adecuar las nuevas tecnologías a los principios de accesibilidad universal y diseño para todos**, con objeto de que los estudiantes con discapacidad encuentren en ellas una oportunidad y no una barrera para el acceso a la información, a la comunicación y al conocimiento.
- **Incorporar la promoción de derechos humanos, el diseño para todos y la accesibilidad universal, junto a la perspectiva de género e igualdad, en la propuesta curricular de formación** y en la adquisición de competencias prevista en las distintas titulaciones de enseñanza superior.
- **Promover la formación inicial y permanente del profesorado** con conocimiento no sólo de los diversos recursos didácticos, tecnológicos..., que permiten atender en igualdad de oportunidades y en términos de calidad y equidad a este alumnado, sino con un mayor conocimiento también desde la perspectiva humanista.
- **Asegurar que el Plan de Becas y Ayudas al estudio esté al alcance de todos los estudiantes con discapacidad**, con independencia del grado y tipo de la misma, adoptando las medidas económicas necesarias para asegurar que ningún alumno o alumna con discapacidad, por falta de recursos económicos, renuncie a su formación, al tener que asumir, entre otros, el sobrecoste que implica la inversión personal en productos de apoyo, materiales adaptados, transporte y movilidad.
- **Potenciar los servicios de orientación e intermediación laboral y emprendimiento**, con objeto de posibilitar el acceso al empleo y la inclusión en el mundo laboral, al mismo tiempo que se promueve la **coordinación entre los centros educativos de enseñanza secundaria y la Universidad** con objeto de posibilitar el tránsito entre estas etapas educativas, para la posterior capacitación profesional e inserción laboral.
- **Promover una evaluación continua y rigurosa sobre la base de unos estándares de calidad comunes en materia de atención a la discapacidad**, que permitan conocer el grado de cumplimiento del mandato legal acerca del diseño y aplicación de los Planes de Atención al Alumnado con Discapacidad en la Universidad, los recursos invertidos, la gestión de los mismos, y su repercusión sobre nivel de conocimientos, desarrollo de aptitudes y capacidades y de habilidades instrumentales orientadas a la inserción laboral.

- **Recabar datos estadísticos e indicadores** que ofrezcan información precisa por tipos de discapacidad, recursos existentes... para disponer de una radiografía completa sobre la situación de las personas con discapacidad que cursan estas enseñanzas, así como la tasa de estudiantes universitarios con discapacidad en relación con los distintos objetivos de estudio que se plantee la Universidad en cada momento en relación con el acceso a la Educación Superior, el abandono prematuro o la conclusión de los estudios y el acceso al mundo laboral.
- **Promover** que la gobernanza del sistema educativo se abra a la **participación y corresponsabilización del tejido asociativo representativo de la discapacidad**, considerado como un actor educativo más.
- **Impulsar la toma de conciencia y la corresponsabilidad por parte de toda la Comunidad Universitaria, así como de todos los agentes involucrados**, en relación con la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad, conducentes a la mejora de los niveles de formación de éstas y a su plena participación.

La acción planteada por CERMI se dirige a convertir el entorno universitario en un ámbito libre de restricciones para las mujeres y hombres con discapacidad, incluso, en el que exista una real y efectiva igualdad de oportunidades, dado que uno de los factores que tradicionalmente más ha influido en la exclusión social de las personas con discapacidad, ha sido -y es- el bajo grado de acceso a la formación, sobre todo en los niveles superiores del sistema educativo. Por tanto, nuestra aspiración no puede ser otra que la incorporación de la atención a la discapacidad como eje de acción transversal en la política universitaria, en todos sus ciclos de enseñanza y en toda la actividad académica, cultural, deportiva o social, que emana de dicha política.

Carmen Jáudenes Casaubón.
Comisión de Educación y Cultura de CERMI y
Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.

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

Como complemento de las actuaciones expuestas en el apartado anterior, también en el terreno de la evaluación institucional se viene desarrollando desde hace años el programa DOCENTIA.

Dicho programa tiene el propósito de 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 a favorecer su desarrollo y reconocimiento (ANECA *et al.*, 2015). Por tanto, aunque la preocupación por la calidad de la docencia es compartida también por AUDIT y otros programas de evaluación de títulos, DOCENTIA se detiene específicamente en este aspecto.

De hecho, sin menoscabo de la relevancia de la actividad investigadora que habitualmente es encomendada al PDI, es palpable la importancia crítica de la actividad docente en este panorama y su revisión y mejora tal y como, por ejemplo, también evidencian algunas iniciativas promovidas en diferentes instituciones relacionadas con la orientación en su desempeño y el reconocimiento de esta actividad¹⁶.

En resumen, la meta general del programa es de *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 que, para ser alcanzada, requiere que desde el programa, sin descuidar la autonomía universitaria, se persiga:

- *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.*

¹⁶ Se pueden mencionar iniciativas como la de High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013) o la University Teaching Qualification (UTQ).

- 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).

Como otros de los programas de evaluación externa que se comentan en el presente informe, el programa DOCENTIA toma en consideración en su orientación principal los Criterios y Directrices Europeos –ESG- (ENQA et al., 2015). Así, su objetivo fundamental es que las universidades pongan en marcha procesos directamente encaminados a garantizar la competencia de su personal docente¹⁷. Además, cabe resaltar que el programa, en su diseño, también observa las líneas maestras desprendidas del documento de criterios elaborado por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2009).

En este caso, el modelo general de evaluación del programa en cuestión, empleado por todas las agencias de calidad del sistema universitario español, se detiene en valorar: 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 1.2.).

¹⁷ Ver Criterio 1.5. en ENQA et al., 2015.

Tabla 1.2. 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.

En su desarrollo, el programa se ha desplegado en una serie de etapas, a modo de proceso acumulativo, que progresivamente van garantizando la adecuada puesta en funcionamiento de los sistemas de que, en este contexto, se dotan autónomamente las universidades:

- Tras la formalización por parte de cada universidad de su participación en el programa, se establece una *primera etapa* en que 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.
- En una *segunda etapa*, una vez *verificado* el modelo en cuestión, la universidad procede a la implantación de éste 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.
- En una *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*. Finalmente, dado que la certificación obtenida inicialmente tienen un periodo de validez de cinco años, transcurrido éste 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).

Finalmente, cabe mencionar que, de modo similar a lo que se comentaba en el caso de AUDIT, el programa DOCENTIA convive con otras importantes iniciativas de evaluación externa que, asimismo, tienen en consideración la importancia crítica de la actividad docente y sus resultados. En este sentido, en pro de un empleo más eficiente de esfuerzos por parte de universidades y de agencias en los procesos de evaluación, las agencias procuran que sus actuaciones de evaluación estén coordinadas entre sí, de modo que se consiga mayor complementariedad y se eviten redundancias innecesarias.

Así, por ejemplo, en el caso de la evaluación de títulos, la valoración de los distintos aspectos del Sistema de Evaluación de la Calidad Docente a través de DOCENTIA es tomada en consideración en el proceso de renovación de la acreditación de los títulos¹⁸; de esta manera, las directrices del programa ACREDITA que aparezcan en el Anexo 3 del documento marco del citado programa (3.3 y 4.3) no serán objeto de evaluación por las comisiones durante la visita realizada para la renovación de la acreditación de los títulos del centro.

Además, tal y como se indica en los criterios de evaluación del programa ACADEMIA, las valoraciones positivas de la actividad docente acreditada por programas de calidad como DOCENTIA se contarán como mérito obligatorio de los solicitantes. Y también se usan los resultados desprendidos de los sistemas de evaluación de la calidad docente en varios ámbitos para tener elementos de juicio

¹⁸ En el Anexo 3 del *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado* de ANECA hay una mención explícita al diálogo entre los programas DOCENTIA y Acredita.

en la selección de PDI en determinados puestos, o para reconocer mediante algún tipo de incentivo la actividad docente de calidad.

Resultados obtenidos.

La participación de las universidades en el programa, al igual que en años anteriores, continúa siendo notable, ya que más de setenta universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación están involucradas en éste desde hace varios años (ver Figura 1.6. y Tabla A.1. en Anexo de resultados).

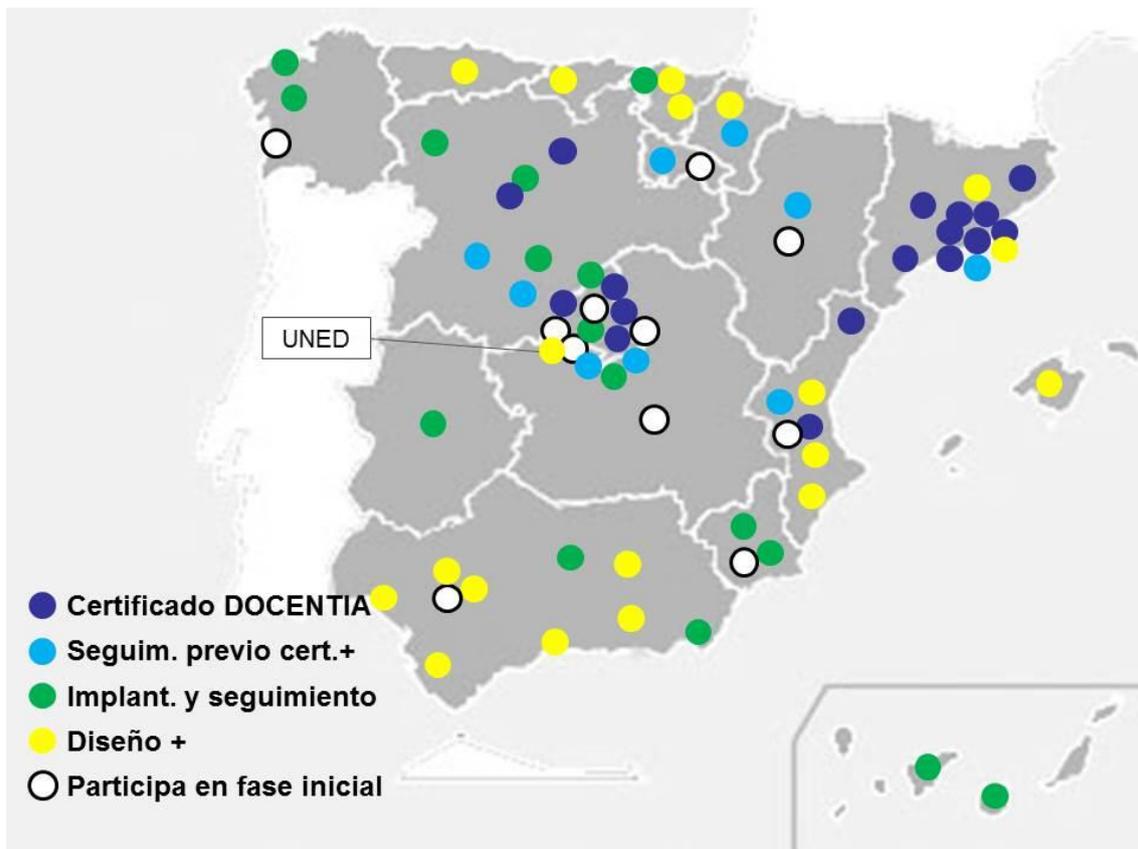
El trabajo y los esfuerzos desarrollados por las instituciones es muestra de su interés en continuar la implantación del programa y merece un apropiado reconocimiento por parte de las agencias. Ciertas universidades que no participaban se han ido sumando al programa DOCENTIA y universidades con su sistema en marcha están reformulando sus modelos por otros mejor adaptados a su realidad y necesidades, tras un tiempo de implantación, como parte del proceso de mejora continua en la universidad.

Pese a esta destacada participación en el programa, también es reseñable el hecho de que en el último periodo ha variado solo ligeramente la situación de las universidades implicadas, tal y como se desprende de las cifras de los tres últimos años (Figura 1.7.). Así, no se aprecia que, en términos generales, las universidades participantes estén evolucionando a través de las diferentes fases propuestas en DOCENTIA o que, incluso, se sumen nuevas universidades al programa.

Con todo, a día de hoy, son 17 universidades repartidas en cuatro 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.

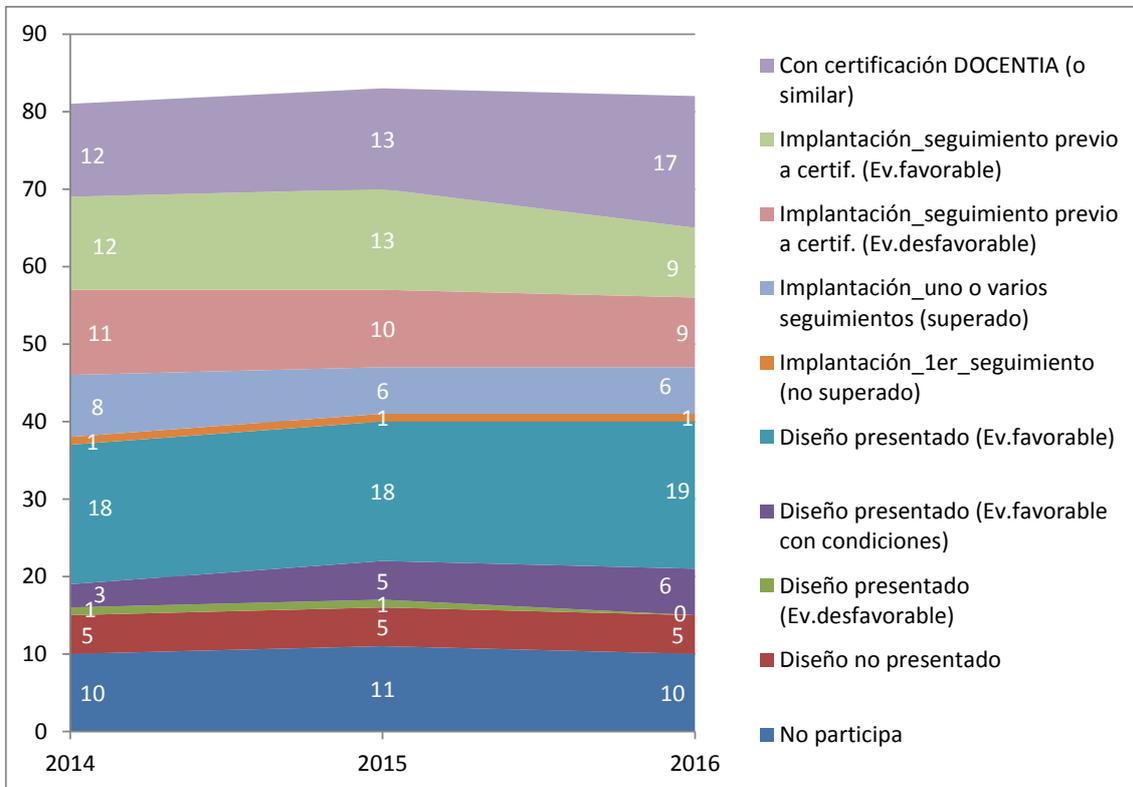
Figura 1.6. Distribución territorial de las universidades participantes en el programa DOCENTIA, según estado en el programa.

72 universidades participantes sobre un total de 82 con títulos ya implantados o presentados a verificación.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.7. Evolución del número de universidades participantes en el programa DOCENTIA según su nivel de avance hacia la de certificación de su modelo.



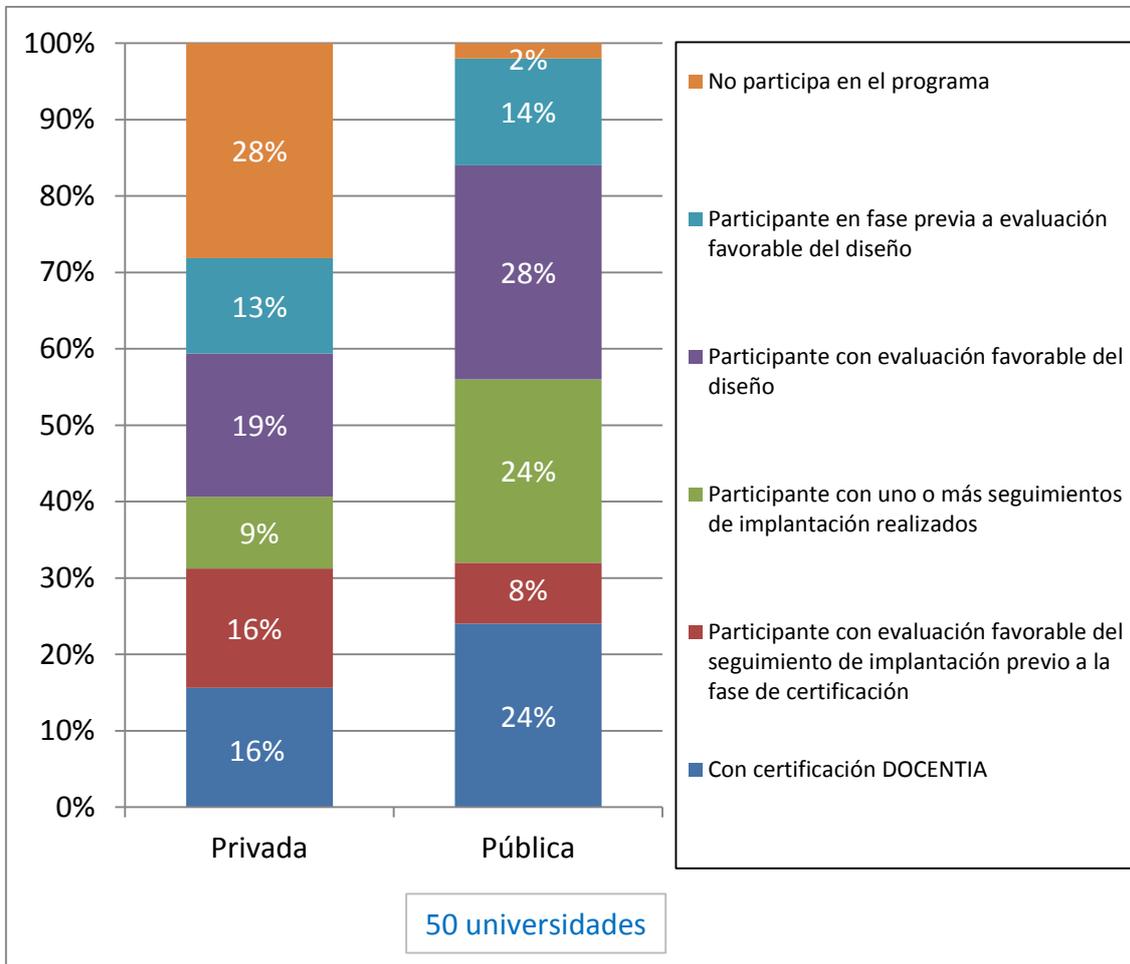
Nota 1: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

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.

El nivel de participación en el programa, al igual que sucedía en AUDIT, presenta diferencias por tipo de universidad, de tal forma que también en este caso las universidades públicas, en términos generales, muestran una mayor implicación; circunstancia que es importante por ser éstas 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 (Figura 1.8.).

Figura 1.8. 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 definitiva, como ya se decía en el informe anterior, se puede afirmar que el programa DOCENTIA está sirviendo de estímulo para incrementar la implicación de las universidades y de su PDI en la mejora de la calidad docente, encauzar la responsabilidad de las universidades en su papel de revisión y mejora de dicha calidad docente (y el reconocimiento de la misma), y difundir buenas prácticas institucionales puestas en marcha y dar reconocimiento público a éstas.

Los programas de evaluación institucional y el aprendizaje centrado en el estudiante

Desde la implantación del tan controvertido proceso Bolonia, hemos podido comprobar cómo desde el sistema universitario se ha intentado modificar el proceso de enseñanza en la educación superior universitaria, dejando de lado la enseñanza a través del sistema de clases magistrales disfrutadas –o sufridas– por generaciones anteriores. El giro hacia un sistema basado en una evaluación continuada ha sido difícil y, como estudiantes, hemos podido comprobar cómo este método aún no se lleva correctamente a cabo en muchos campus españoles.

Sin embargo, desde las últimas conferencias ministeriales europeas se está imponiendo con más fuerza el Aprendizaje Centrado en el estudiante (ACE), nueva metodología de enseñanza que obliga a cambiar el polo que hasta ahora rige la educación universitaria: el docente escogiendo qué conceptos deberían ser aprendidos por el estudiante. Modificar este sistema situando el origen de la planificación docente en cuáles tienen que ser los objetivos del aprendizaje desde la perspectiva del estudiante es la base de este nuevo sistema.

La aplicación de esta nueva metodología no es inmediata. Abordar la planificación docente desde los conceptos aplicables a adquirir es mucho más sencillo que añadir técnicas educativas o pedagógicas a la planificación, teniendo en cuenta la diversidad de los y las estudiantes o los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos. Es por ello que el ACE no puede convertirse en una política universitaria secundaria, sino que se debe situar en el foco de la evaluación de la calidad docente.

Sin duda, en la evaluación externa de la docencia deben tenerse en cuenta estos esfuerzos. Un avance es la toma en consideración de estos conceptos en programas como DOCENTIA o AUDIT. Desde el estudiantado valoramos positivamente que cada vez se valoren más la innovación docente, el desarrollo de resultados del aprendizaje adaptados al estudiante o la transparencia en los métodos, programación y desarrollo de la enseñanza en las asignaturas.

La incorporación de estos conceptos en los programas de evaluación institucional es agradecida, pero se echan en falta medidas reales de motivación para el docente, que provoquen un cambio patente en las aulas. Es una exigencia del colectivo el aumento de la repercusión cuando se acrediten malos resultados en la calidad de la docencia. La acreditación de la actividad investigadora sigue siendo la principal vía para la promoción y la mejora de las condiciones del profesorado, quedando relegada a un segundo plano la

innovación y la mejora de la vertiente docente del funcionariado. Esta vertiente debe ser potenciada en los procesos internos, siendo realmente puesta en valor.

La mejora docente no puede ser relegada a un segundo plano en la universidad, por lo que programas como DOCENTIA o AUDIT deberían tener carácter obligatorio en todos los casos y aplicarse medidas y planes de mejora a aquellos docentes que no cumplan los exigentes cánones que exige la sociedad en el siglo XXI. La evaluación es imprescindible para fomentar el clima de mejora docente entre el profesorado y la definitiva implantación de los principios del aprendizaje centrado en el estudiante.

Sin embargo, no todo se debe achacar al docente. En muchas ocasiones resulta incoherente exigir técnicas alternativas de enseñanza y conocimientos de pedagogía a un profesorado al que siempre se le ha exigido únicamente alto conocimiento en la materia a impartir. Solución para ello es algo tan fácil de decir en la teoría como difícil de aplicar en la práctica: docencia. Para adaptar al profesorado a estos nuevos estándares europeos es totalmente necesaria la creación de programas de enseñanza y reciclaje que involucren a los docentes en el aprendizaje centrado en el estudiante.

Solo acercando al docente un método traído del extranjero, conseguiremos el cambio de modelo en las aulas. Solo apostando fuertemente por el aprendizaje centrado en el estudiante, lograremos adaptarnos a los estándares europeos y modificar realmente la docencia en la universidad española.

Francisco J. Jiménez González

Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas -CREUP-

2. MEJORA DE LA CALIDAD DE LOS TÍTULOS OFICIALES UNIVERSITARIOS.

En España, al igual que ha sucedido en otros países europeos, la creación de una nueva configuración de títulos de grado, máster y doctorado ha venido de la mano de procesos de evaluación de la calidad de tales títulos. Dichos procesos han servido para hacer realidad una parte esencial del 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 y solvencia de estas enseñanzas.

Dentro de las prioridades que se destacan en el último comunicado de ministros de los países que conforman el EEES (Ministros de educación superior, 2015) se cita el interés por procurar la mejora de la calidad y la relevancia del aprendizaje y la enseñanza, fortalecer la empleabilidad de los titulados y hacer los sistemas educativos más inclusivos. Sin duda, es evidente en estos objetivos la centralidad de los títulos universitarios y, por tanto, la garantía de la calidad de los diferentes aspectos que están involucrados.

La propia legislación española a este respecto, en línea con lo anterior, busca, en definitiva, garantizar un adecuado diseño e implantación de tales títulos en el territorio nacional, de manera que sea posible poner a disposición de la sociedad una educación superior que, sin merma de la autonomía de las universidades, cumpla unos umbrales mínimos de calidad esenciales y sea reconocida en su conjunto en el ámbito europeo.

Y, más allá, desde algunas agencias se promueve el interés para que títulos de determinados ámbitos de conocimiento también orienten sus esfuerzos a lograr una mayor visibilidad en el panorama internacional a partir del reconocimiento que supone la consecución de sellos de calidad europeos de notable prestigio.

En consonancia con esto, universidades y agencias de evaluación han venido haciendo, de manera coordinada, una intensa labor que, a la postre, han resultado en que, actualmente, el sistema universitario español cuente con una oferta amplia y solvente de nuevos títulos de grado, máster y doctorado.

Además de lo anterior, continúa siendo un reto importante la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante para contribuir a su capacitación para una ciudadanía activa, para su empleabilidad y para su desarrollo personal; y todo sin olvidar una firme apuesta por favorecer una educación universitaria europea más capaz de tener en consideración a diversos grupos de la sociedad. Aspectos todos ellos destacados en recientes documentos de referencia del EEES y de la Unión Europea.

El capítulo que aquí se presenta ofrece información de relevancia, en una primera parte, sobre el estado de la evaluación externa de los actuales títulos oficiales universitarios; y en una segunda parte, sobre los procesos de evaluación orientados a la concesión de los sellos europeos EUR-ACE® y EURO-INF.

2.1. LA EVALUACIÓN DE LOS TÍTULOS OFICIALES UNIVERSITARIOS.

A día de hoy se puede afirmar que los procesos de evaluación de la calidad de los nuevos títulos oficiales han contribuido de forma importante a poner a disposición de los estudiantes y la sociedad enseñanzas universitarias con garantías adecuadas y a sustentar el reconocimiento mutuo en el EEES.

Dichos procesos que, como se recordará, han servido para llevar a cabo la transición desde el anterior Catálogo de Títulos a una situación de plena integración en el EEES, han tenido como referencia fundamental el cumplimiento de los Criterios y Directrices Europeos¹⁹. De este modo, la evaluación de títulos en que se han involucrado universidades y agencias de calidad se ha detenido en examinar, por ejemplo, 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.

Los procesos de evaluación antedichos se han desplegado en varias fases acumulativas (Tabla 2.1.) que, de forma progresiva, han ido facilitando unas guías

¹⁹ ENQA et al., 2015.

para la mejora de los títulos y han posibilitado que periódicamente se lleve a cabo una rendición de cuentas por parte de las universidades.

Tabla 2.1. Fases del proceso de evaluación de los títulos oficiales²⁰.

Fases del proceso				
	Verificación del diseño del título	Autorización	Seguimiento de la implantación del títulos	Renovación de la acreditación del título implantado
Autoevaluación	Universidad ²¹			
Evaluación externa	ANECA (2007-2009)	Determinadas agencias autonómicas por encargo de sus CCAA ²²	ANECA y agencias autonómicas ²³	ANECA y agencias autonómicas con competencias a estos efectos ²⁴
	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

Fuente: Elaboración propia.

Estas fases son:

➤ **Verificación.**

En una primera etapa, para comprobar la viabilidad académica de un nuevo título, las agencias de calidad realizan una evaluación del diseño de éste 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

²⁰ 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.

²¹ 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.

²² ACCUEE, ACPUA, ACSUCYL, ACSUG, AVAP y Unibasq.

²³ 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.

²⁴ Según se determina en el Real Decreto 1393/2007 (versión consolidada de 17 de junio de 2015).

en la legislación y alineados con los establecidos para el EEES. 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 implantación²⁵ (ver Tabla 2.2.); 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 aplicación²⁶, 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 2007²⁷ -donde se vincula directamente con el desarrollo socioeconómico de la sociedad con la producción, transferencia y difusión del conocimiento de vanguardia²⁸- (ver Tabla 2.2.).

²⁵ Los aspectos establecidos pueden ser consultados en 'Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales' en Anexo I del Real Decreto 1393/2007.

²⁶ 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.

²⁷ European Commission, 2007.

²⁸ *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).

Tabla 2.2. 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 ésta 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> Las actividades formativas incluidas en el programa de doctorado, la organización de la formación que se proporcione a los doctorandos y su planificación a lo 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 Garantía Interna de la Calidad (SGIC) 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.	

➤ **Autorización.**

De manera casi simultánea a la fase 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 título²⁹, 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 implantado.

Comunidades autónomas como Aragón, Canarias, Comunitat Valenciana, Galicia y País Vasco³⁰, 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, la existencia de recursos humanos disponibles para asumir la docencia, o la búsqueda de un equilibrio con la demanda del tejido socioproductivo (ver Tabla 2.3.).

²⁹ De acuerdo con lo establecido en el artículo 35.2 de la Ley Orgánica 6/2001, modificada por la Ley 4/2007, de Universidades

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

ACCUEE³¹	ACPUA³²	ACSUG³³	AVAP³⁴	Unibasq³⁵
<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. - Investigación. - Recursos humanos y materiales 	<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

³¹Decreto 168/2008, de 22 de julio

³²Orden de 19 de diciembre de 2011

³³Decreto 222/2011, de 2 de diciembre

³⁴Orden 86/2010, de 15 de noviembre

³⁵Decreto 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 títulos³⁶, 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 2.4.). 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 examinados en la fase de autorización del título³⁷.

³⁶ Protocolo aprobado por la Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación (CURSA).

³⁷ 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 2.4. 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 los títulos han pasado por el oportuno seguimiento, tras varios años de funcionamiento, han de someterse periódicamente³⁸ a una evaluación ex-post para determinar si el título cumple los requisitos necesarios para la **renovación de la acreditación** que le fue otorgada en un primer momento; lo que significaría que el título, vista su implantación y sus resultados, guarda

³⁸La renovación de la acreditación de los títulos oficiales deberá realizarse con la siguiente periodicidad:

- Los títulos universitarios oficiales de Grado de 240 créditos deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de seis años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación.
- Los títulos universitarios oficiales de Grado de 300 créditos, deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de siete años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación.
- Los títulos universitarios oficiales de Grado de 360 créditos deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de ocho años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación.
- Los títulos universitarios oficiales de Máster deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de cuatro años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación.
- Los títulos universitarios oficiales de Doctorado deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de seis años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación.

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 tipo³⁹ se valen 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 aplicación⁴⁰. 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 transparente 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.

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.*

³⁹ Según se determina en el Real Decreto 1393/2007 (versión consolidada de 17 de junio de 2015).

⁴⁰ Real Decreto 1393/2007 –en su versión consolidada– (modificado por el Real Decreto 861/2010 y por el Real Decreto 99/2011).

- *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.*

Aparte de los procesos expuestos en que se materializa la evaluación de títulos oficiales en el Sistema Universitario Español, como se comentó en páginas anteriores, es importante destacar que éstos a su vez han ido estableciendo relaciones con diferentes procesos más directamente ligados a la evaluación institucional con el fin de lograr una creciente coherencia entre procesos de evaluación diferentes y, al tiempo, un empleo más eficiente de los esfuerzos realizados por parte de todos los agentes involucrados.

Así, en algunas agencias de calidad los procesos de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales participan de los resultados de programas como AUDIT y DOCENTIA, ya que éstos también se detienen en la valoración de aspectos importantes para garantizar la calidad de las propias enseñanzas.

En el caso de AUDIT, que busca orientar el diseño de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) que integren todas aquellas actividades relacionadas con la garantía de calidad de las enseñanzas, se da en la fase de renovación de la acreditación de títulos un reconocimiento de las valoraciones favorables en determinados puntos previamente examinados en AUDIT en la fase correspondiente a la implantación de SGIC⁴¹. Y, de forma similar, en el caso del programa DOCENTIA, dirigido a apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento, las evaluaciones para la renovación de la acreditación tienen en consideración las evaluaciones favorables obtenidas previamente por las universidades en dicho programa⁴²

Además de lo anterior, como se expuso en el primer capítulo del presente informe, la nueva acreditación institucional evidencia la estrecha relación que se prevé se establezca entre ésta y los procesos de acreditación de títulos, pues *las universidades cuyos centros hayan obtenido la acreditación institucional podrán, mientras mantenga sus efectos, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales*

⁴¹No obstante, si a través de diferentes fuentes de información fuesen detectadas incidencias en los títulos impartidos en un centro, podrán evaluarse los criterios establecidos en el modelo de renovación de la acreditación que se vean afectados.

⁴² Ver Anexo 3 en ANECA, 2014b.

que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento ordinario⁴³. Y, dicha acreditación institucional, se recordará, 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 títulos⁴⁴ y en los ESG.

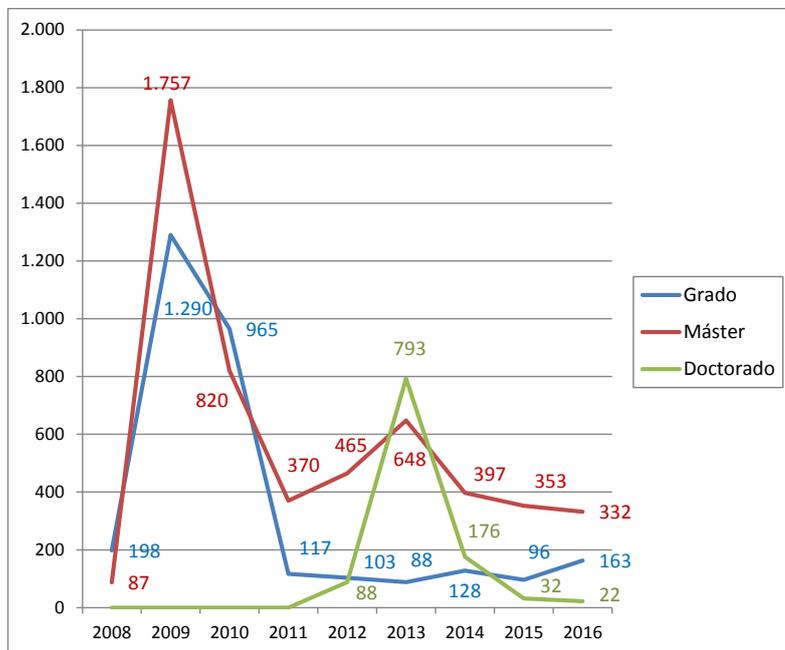
Resultados obtenidos.

Transcurrida casi una década desde la emisión de los primeros informes de evaluación previa a la **verificación** de títulos universitarios oficiales, bajo el paraguas de este proceso han iniciado su andadura varios miles de nuevos títulos plenamente armonizados con las directrices establecidas en el EEES. Si bien, como es conocido, en los años inmediatamente posteriores a la publicación de la Ley Orgánica 4/2007 se produjo en el panorama nacional en un corto periodo de tiempo una actualización de la mayor parte de las enseñanzas oficiales en los niveles de grado y máster, y cuatro años después, en doctorado, en los últimos años el número de solicitudes muestra ya en enseñanzas de los tres niveles un número de propuestas más moderado y estable (ver Figura 2.1.).

⁴³ 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.

⁴⁴ Concretamente se hace referencia al apartado 9 del anexo I del Real Decreto 1393/2007.

Figura 2.1. Evolución del número de títulos evaluados en la fase de verificación, por nivel del título.

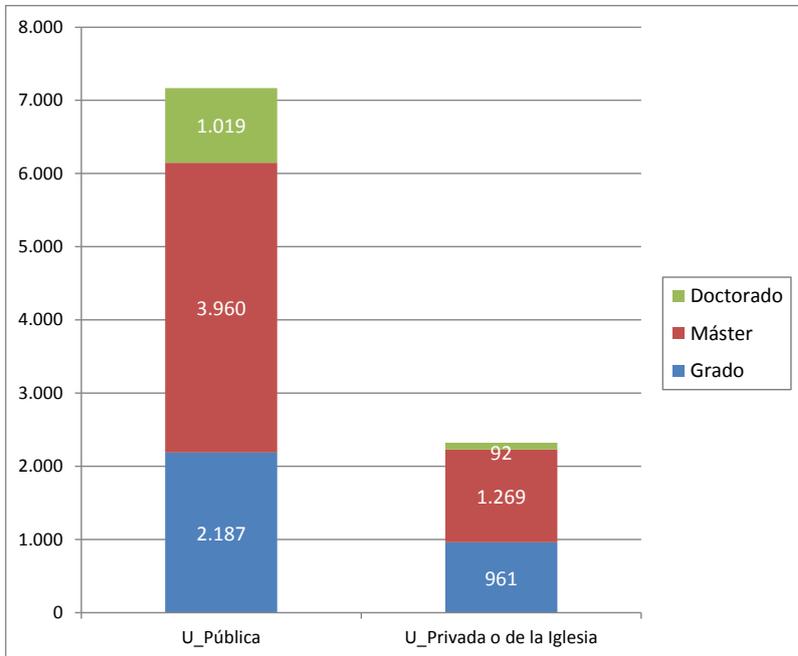


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Desde 2008 hasta la actualidad han sido evaluadas cerca de nueve mil quinientas propuestas de títulos para su verificación; las tres cuartas partes pertenecientes a universidades públicas. Y, adicionalmente, en numerosos casos, sus posteriores modificaciones, lo que ha significado un enorme trabajo para las universidades y para las agencias de evaluación involucradas. Gracias a ello, como resultado, se puede considerar que, a día de hoy, el conjunto de las enseñanzas del sistema universitario español se ha transformado enteramente y es parte del EEES.

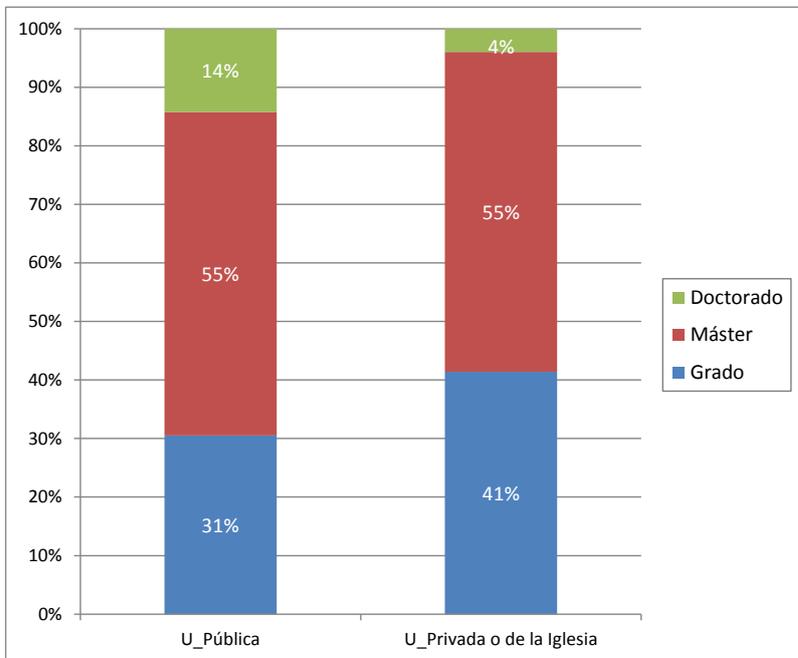
En el caso de evaluación de títulos previa a la verificación, el 55% pertenecen al nivel de máster tanto en el conjunto de las universidades públicas como en el de las privadas. En el caso de los títulos de grado, este porcentaje desciende al 31% y 41%, respectivamente, fundamentalmente por hecho de que en las primeras el porcentaje de enseñanzas de doctorado es sustancialmente superior al que se encuentra en las universidades privadas (ver Figuras 2.2. y 2.3.).

Figura 2.2. Número de títulos evaluados en la fase de verificación, por nivel del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.3. Distribución porcentual por nivel del título del número de títulos evaluados en la fase de verificación, por tipo de universidad.



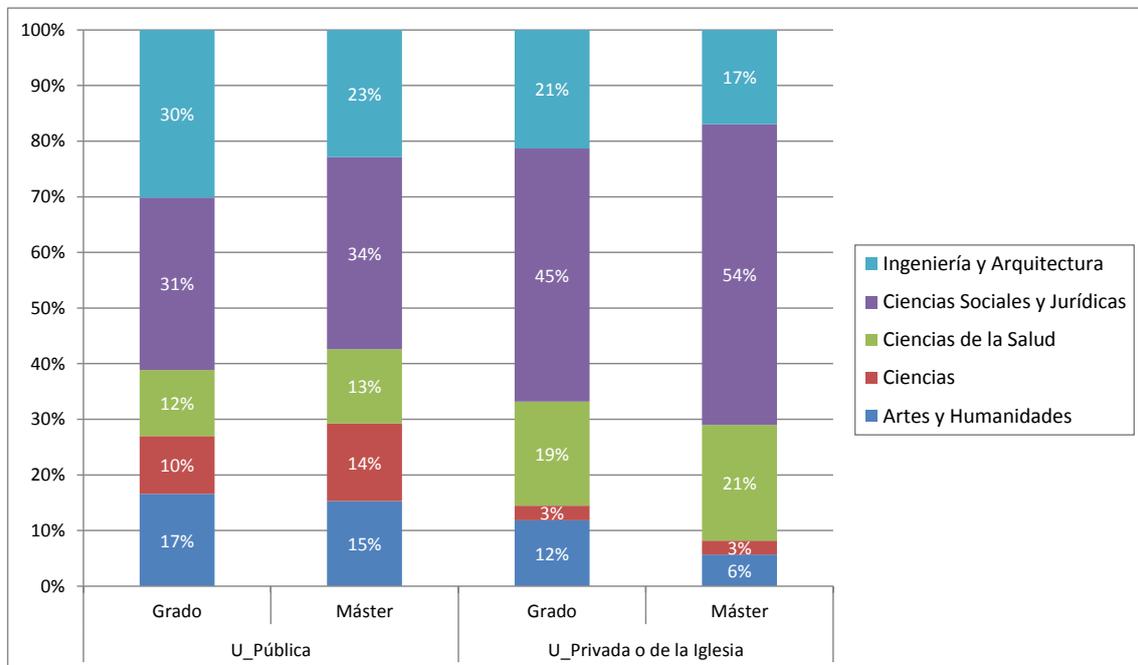
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Merece la pena, en este punto, detenerse en la distribución observada en los títulos en el nivel de grado y de máster por rama de conocimiento y tipo de universidad (ver Figura 2.4.).

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-.

Por otro lado, 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. 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 apenas alcanzan el 3% de la oferta formativa de grado y máster.

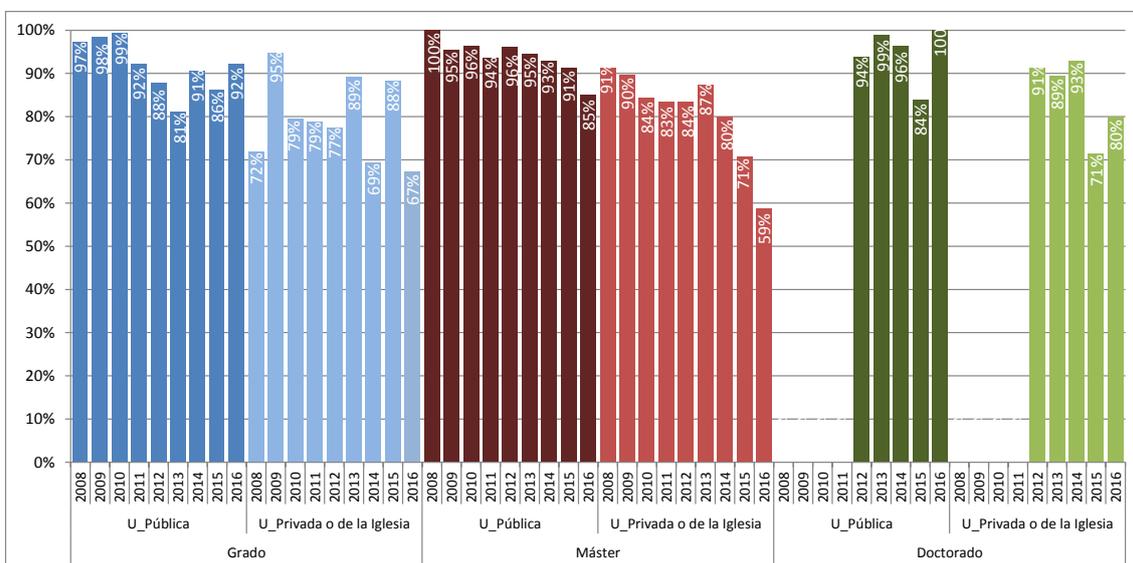
Figura 2.4. Distribución porcentual por rama de conocimiento del título del número de títulos evaluados en la fase de verificación, por nivel del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

En cuanto al resultado fruto de las evaluaciones llevadas a cabo en el periodo analizado, dos tendencias generales, que ya se avanzaban en el pasado informe, son claras. En primer lugar, el porcentaje de evaluaciones favorables, que se mantenía en niveles muy elevados, ha ido descendiendo de forma moderada progresivamente desde 2008. 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 2.5.).

Figura 2.5. Evolución del porcentaje de evaluaciones favorables en verificación, por nivel del título y tipo de universidad.

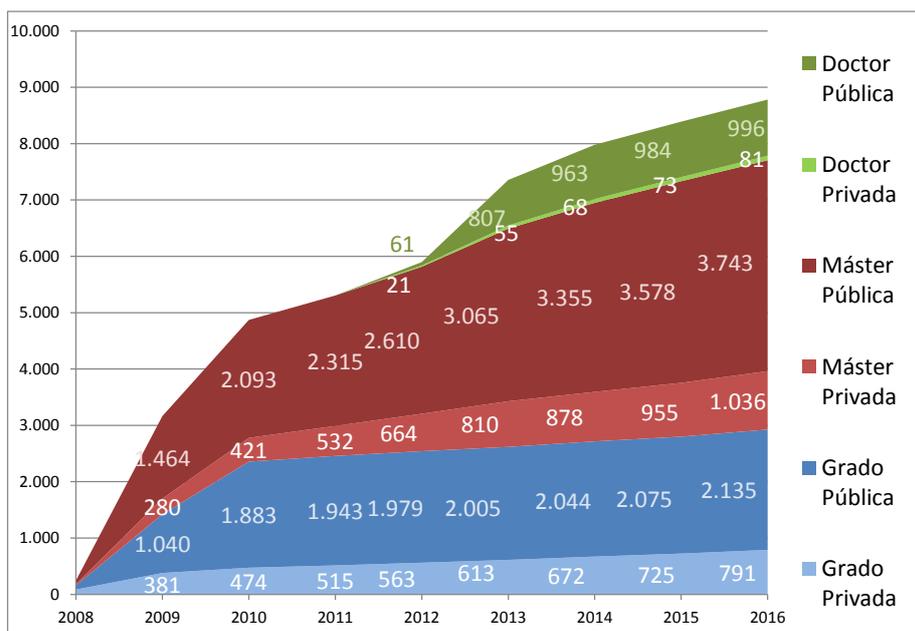


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

En definitiva, a resultas de los procesos de evaluación comentados, actualmente han obtenido evaluación favorable para su verificación cerca de nueve mil propuestas de nuevos títulos, de las cuales una proporción próxima a cuatro de cada cinco han sido presentadas desde universidades públicas (ver Figura 2.6.). El hecho de obtener una evaluación favorable, implica la superación de unos umbrales mínimos en diferentes facetas importantes del título establecidos en los modelos de evaluación anteriormente señalados. La mayoría de dichas propuestas pertenecen, en primer lugar, a títulos de máster (54%) 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%). Con todo, en sintonía con las

evoluciones ya comentadas sobre el número de nuevas propuestas presentadas a evaluación así como de los resultados cosechados por éstas, el aumento de títulos con evaluación favorable en los últimos tres años, aunque continuado, ha sido visiblemente más moderado que en los años precedentes.

Figura 2.6. Evolución del número acumulado de títulos con informe de verificación favorable, por ciclos del título y por tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

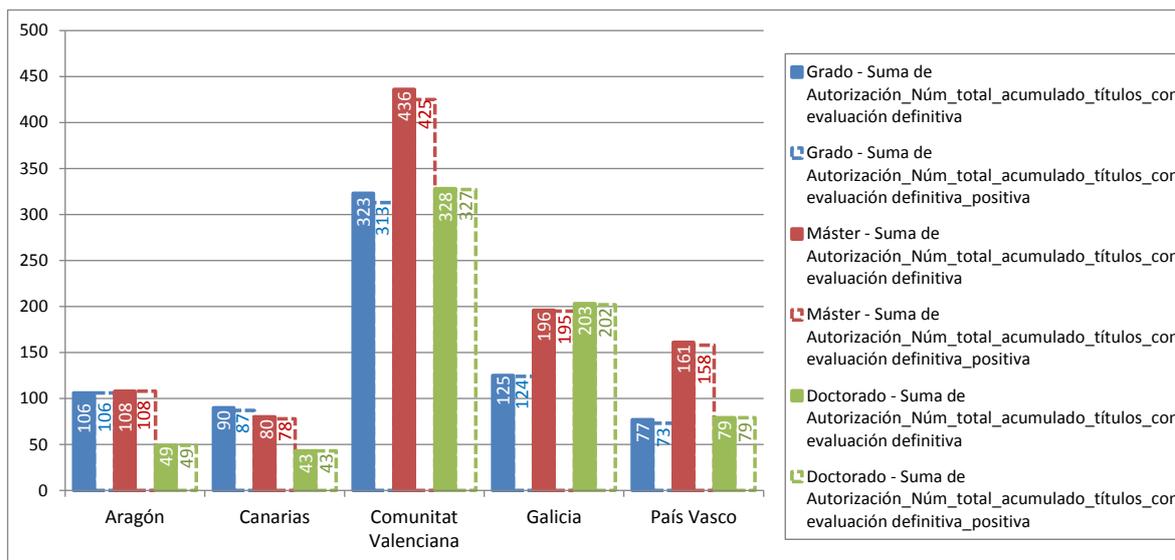
Como es conocido, la fase de verificación va acompañada de una fase de **autorización** responsabilidad de cada una de las comunidades autónomas. En algunos casos, dicha autorización se da previa evaluación de una serie de aspectos adicionales a los vistos en los modelos de evaluación para la verificación.

Cabe mencionar que ciertas 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 son sometidos a verificación aquellos títulos previamente autorizados, lo que, en este sentido, repercute en una reducción de esfuerzos empleados por universidades y agencias en la fase de verificación.

Como resultado de las evaluaciones para la autorización, la práctica totalidad de las propuestas presentadas han obtenido una valoración favorable (ver Figura 2.7.), de

modo que, en definitiva, se da una 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 2.7. Resultados para la autorización de los títulos entre 2008 y 2016, por tipo de título y agencia de evaluación⁴⁵.



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

Una vez superados los trámites de verificación y de autorización, los títulos acreditados pueden pasar a implantarse y, consecuentemente, a inscribirse en el Registro de Universidades, Centros y Títulos –RUCT-. Aunque la mayoría de éstos son puestos en funcionamiento, no todas las propuestas de títulos evaluadas favorablemente han sido inscritas en RUCT, ya sea porque el paso de una fase a otra requiere cierto tiempo o porque, en algunos casos, tales propuestas no están actualmente como títulos activos (ver Figuras 2.8 y 2.9.).

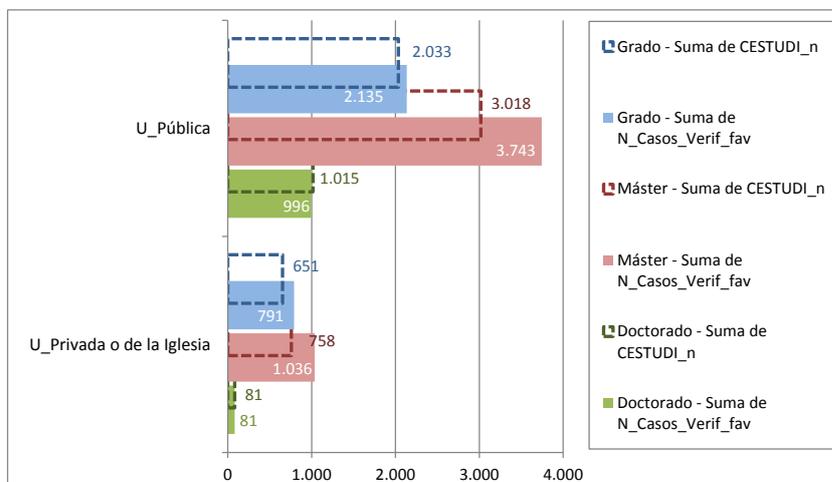
Vista la oferta de títulos existente, llegados a este punto, interesa atender por un momento a la cifra del número de estudiantes matriculados por título. Como se comentaba en anteriores informes, tanto en el caso de títulos de grado como en el caso de títulos de máster, las diferencias por tipo de universidad y rama de conocimiento de los estudios son muy apreciables (ver Figuras 2.10 y 2.11.). De este modo, por ejemplo, en los títulos de grado en cuatro de las cinco ramas de conocimiento el número de estudiantes matriculados por título es el triple en el

⁴⁵ En el caso de Aragón se ofrecen datos hasta 2014.

conjunto de las universidades públicas que en las privadas; solo en el caso de Ciencias de la Salud esa cifra baja al doble de estudiantes en las primeras con respecto a las segundas. Sin duda, es precisamente en esta rama, seguida de la de Ciencias Sociales y Jurídicas en la que la proporción de estudiantes por título, en comparación con las demás, es más elevada, si bien será preciso comparar con cautela estas cifras de acuerdo a la duración de las diferentes enseñanzas⁴⁶.

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.

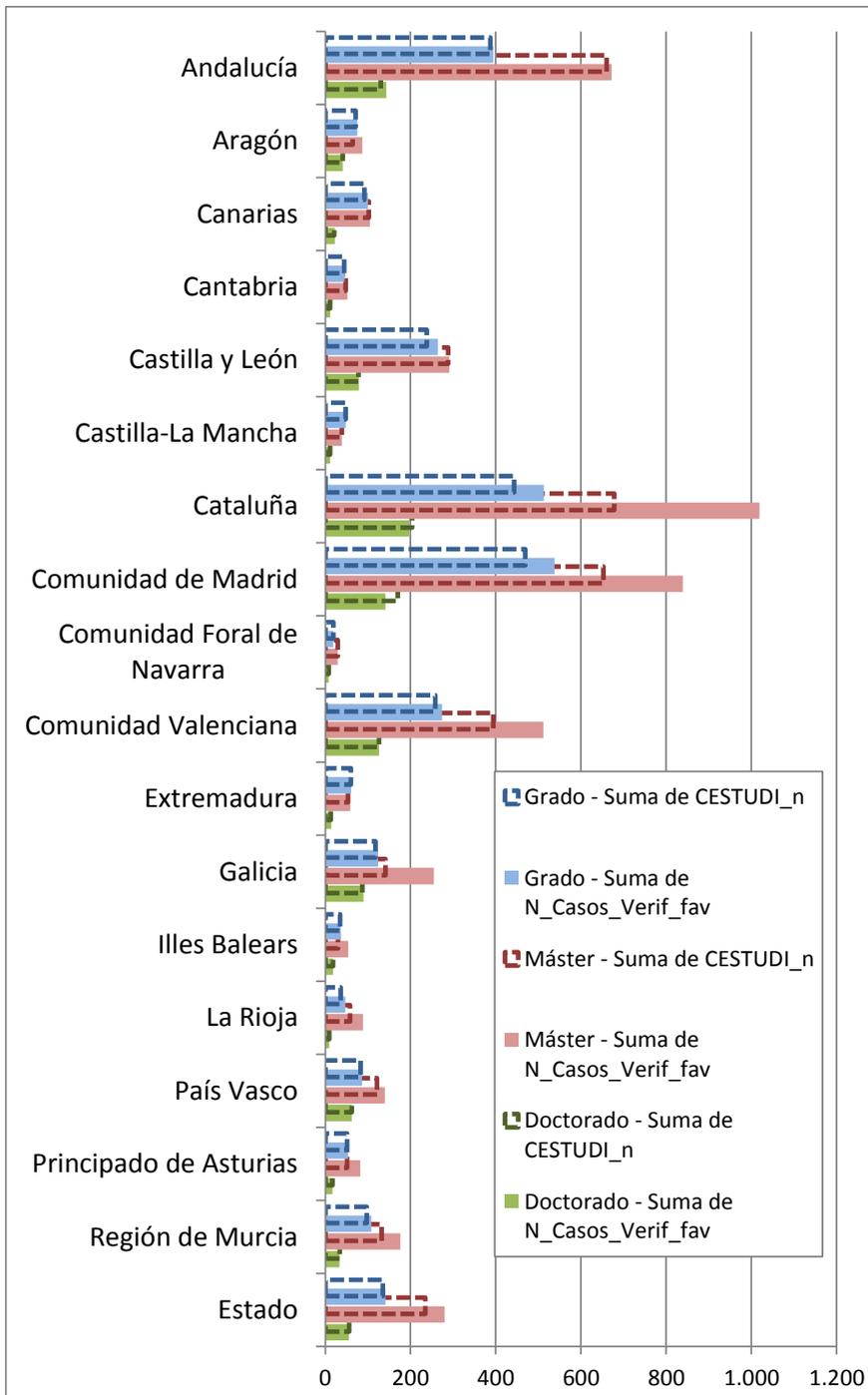
Figura 2.8. Distribución del número de títulos de grado y máster con evaluación favorable y títulos en vigor, por tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

⁴⁶ 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.

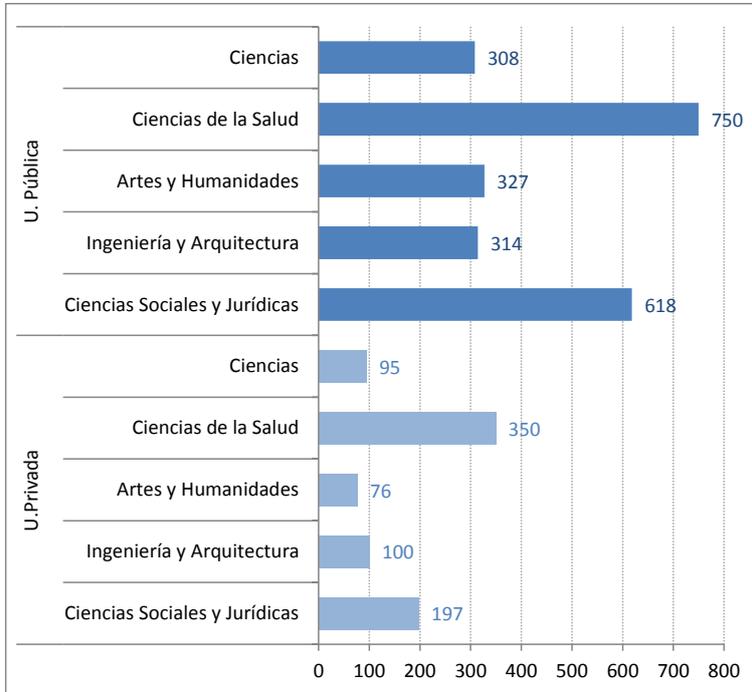
Figura 2.9. Distribución del número de títulos de grado y máster con evaluación favorable y de títulos en vigor, por administración educativa responsable.



Nota: Número de títulos en vigor (CESTUDI_n).

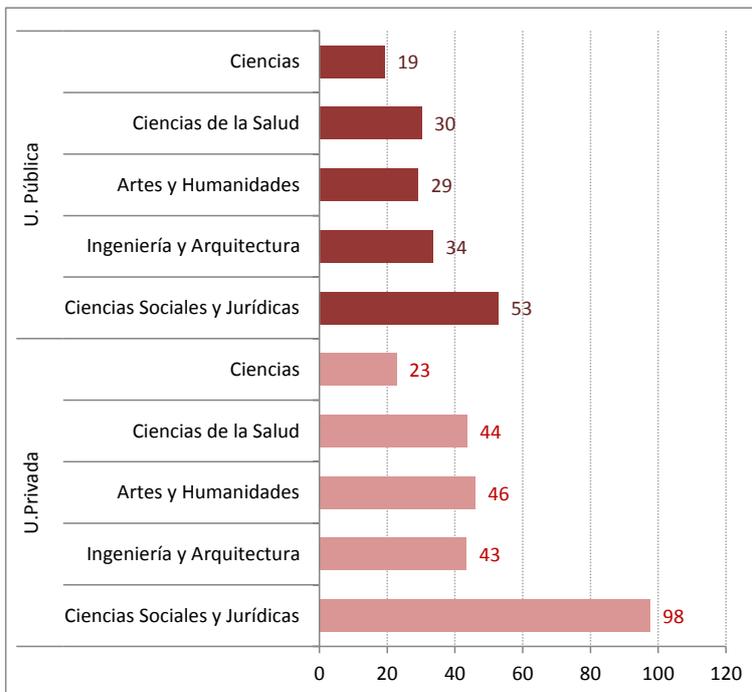
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.10. Número de estudiantes por cada título de grado, por rama de conocimiento y tipo de universidad en el curso 2015-16.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura 2.11. Número de estudiantes por cada título de máster, por rama de conocimiento y tipo de universidad en el curso 2015-16.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Más allá de estas cifras generales, sería importante descender a un nivel de detalle mayor a través de estudios específicos⁴⁷ para entender la evolución del ajuste entre oferta de plazas en los nuevos títulos y demanda efectiva por parte de los estudiantes, y de las repercusiones aparejadas. No en vano, si bien es cierto que la oferta de plazas y recursos en cada caso atañe a competencias directas de los gobiernos autonómicos y de las universidades, no lo es menos que, en materia de calidad universitaria, 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 supone un reto importante para el Sistema Universitario Español en un contexto de recursos limitados. Así, 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.

Si bien el ajuste entre oferta y demanda puede ser adecuado en una alta proporción de títulos y centros, sin embargo, no ocurre así en otros casos; circunstancia ésta que incide 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.

Atendiendo al caso de los títulos de grado de las universidades públicas presenciales, los cuales en el curso 2016/17 concentran las tres cuartas partes de los estudiantes de grado en España, se estima que, con respecto a la oferta de plazas⁴⁸, no se habrían cubierto inicialmente⁴⁹, de acuerdo a las tasas de ocupación,

⁴⁷ Véase, por ejemplo, ANECA, 2014a.

⁴⁸ Especificaciones SIIU:

III.PRE.01 Oferta de plazas de Grado. Número de plazas universitarias para los estudiantes de nuevo ingreso en los estudios oficiales de Grado en universidades públicas presenciales.

⁴⁹ Especificaciones SIIU:

III.PRE.02 Matrícula de nuevo ingreso por preinscripción. Número de estudiantes de nuevo ingreso en el estudio universitario oficial (no en el sistema universitario) que acceden a través del proceso de preinscripción. Son estudiantes que realizan el proceso de preinscripción, que son admitidos y que finalmente optan por matricularse en ese estudio.

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.

aproximadamente veintiocho mil plazas de las inicialmente previstas en estudios que no llegan a llenar toda su oferta; esta cifra es superior, por ejemplo, al número de estudiantes de nuevo ingreso en las ramas de Ciencias (17.726 estudiantes) o de Artes y Humanidades (25.097 estudiantes) en el conjunto total de títulos de grado de estas universidades.

Actualmente, en dichas instituciones el 90% de los títulos por centro se imparten en centros propios y el 10% restante se imparte en centros adscritos; sin embargo, estos últimos acogen el 23% de los títulos por centro que no alcanzan un cincuenta por ciento en su tasa de ocupación. Es decir, en términos generales, la incidencia de la baja ocupación de los títulos es más notable en los centros adscritos que en los propios.

Diferencias notables en las tasas de ocupación también se dan entre regiones, entre universidades y entre ramas de conocimiento o ámbitos de estudio de los títulos (ver en Anexo de resultados la Tabla A.2.).

Así, al examinar la proporción de títulos en RUCT que en uno o varios de los centros en que se imparten tienen una tasa de ocupación inferior al cincuenta por ciento, mientras en el caso de la rama de Ciencias de la Salud dicha proporción se puede considerar nula, sin embargo en el caso de las ramas de Ingeniería y Arquitectura y de Artes y Humanidades uno de cada cinco títulos está en esta situación. Todo ello tiene su reflejo en que en la rama de Ingeniería y Arquitectura una proporción superior a una de cada siete universidades cuenta con títulos en que en uno o varios de los centros en que se imparten se da una tasa de ocupación inferior al cincuenta por ciento; proporción que es superior a una de cada cinco en el caso de la rama de Artes y Humanidades. Estas circunstancias están además en consonancia con el hecho de que el porcentaje de plazas no ocupadas con respecto a las ofertadas (en títulos y centros que no alcanzan una tasa de ocupación total) sea también más elevado en estas dos ramas (con un 21% y un 16%, respectivamente) que en el resto; muy particularmente en más de una cuarta parte de estas universidades públicas presenciales donde se estima que un tercio o más de las plazas ofertadas quedan sin ocupar.

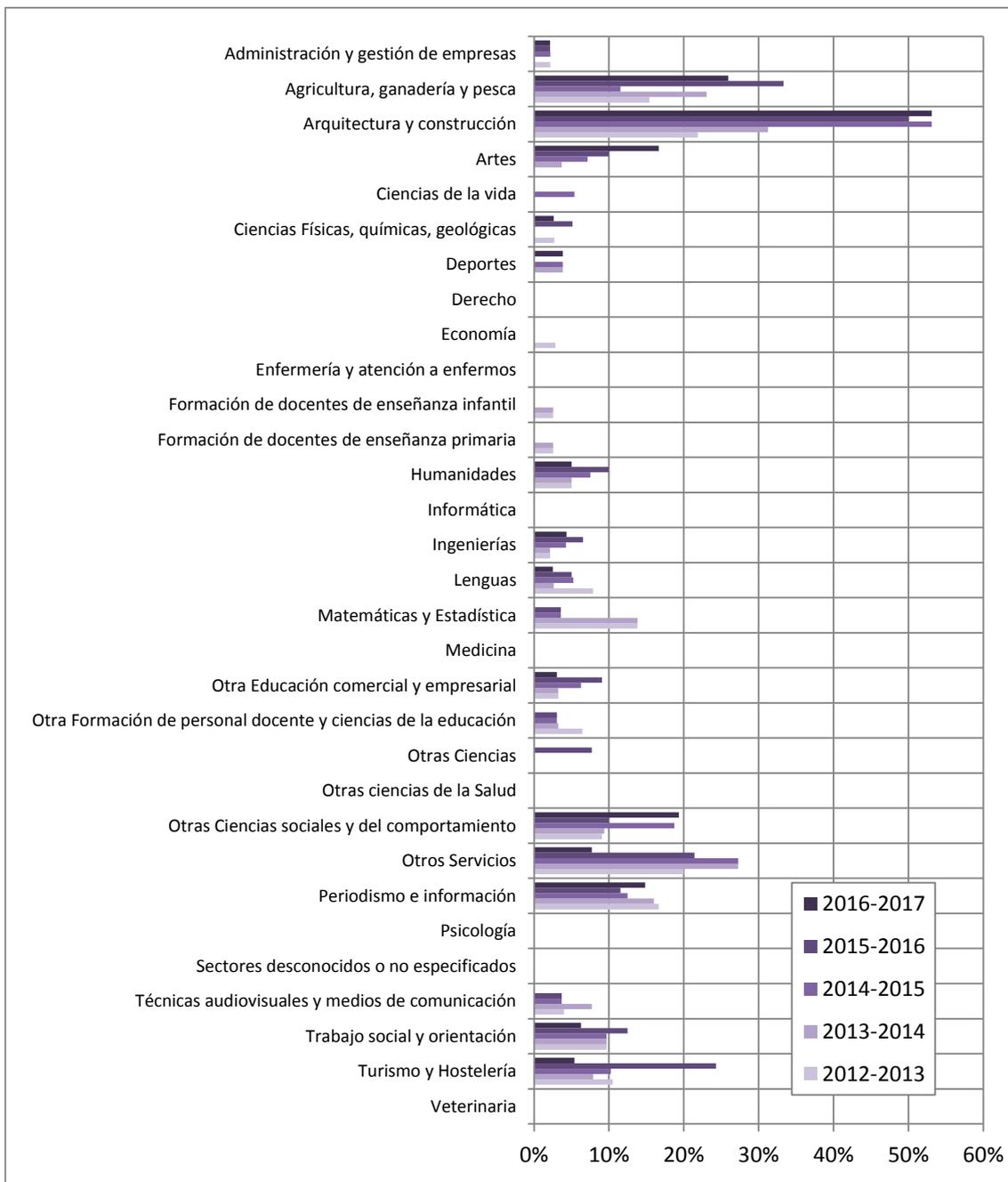
Ahora bien, al atender con mayor detalle a los diferentes ámbitos de conocimiento en que se distribuyen los títulos de grado en cada una de las cinco ramas y su evolución para ver la capacidad de adaptación del sistema, resulta llamativo el

hecho de que en algunos de estos ámbitos un porcentaje nada desdeñable de universidades no alcanza un valor del cincuenta por ciento en su tasa de ocupación. Ocurre así, por ejemplo, en títulos de grado del ámbito de 'Agricultura, ganadería y pesca' y del ámbito de 'Arquitectura y construcción' (ver Figura 2.12.). En este segundo, en los últimos cursos más de la mitad de las universidades públicas presenciales que impartía estos títulos ni tan siquiera cubrieron con alumnos matriculados el 50% de las plazas que ofertaban en primer curso; y, dentro de éstas, prácticamente dos tercios no alcanzaron a cubrir en el curso 2016-17 el 30% de tales plazas.

Asimismo, es importante considerar las diferencias entre regiones y, incluso, universidades para cada una de las ramas. Tanto es así que, por ejemplo en el caso de la rama de Humanidades, hay regiones como Extremadura o Cantabria en que al menos la mitad de sus títulos en uno o varios de los centros en que se imparten tienen una tasa de ocupación inferior al cincuenta por ciento, y porcentajes de plazas no ocupadas en primera instancia con respecto a las ofertadas (en títulos y centros que no alcanzan una tasa de ocupación total) superiores al 45% (ver en Anexo de resultados la Tabla A.2.).

En conclusión, si bien el sistema universitario español cuenta hoy con un importante número de títulos reconocidos y valorados a nivel europeo y, por tanto, a nivel internacional, 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 recursos 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.

Figura 2.12. Evolución del porcentaje de universidades con una tasa de ocupación interior al 50% sobre el total de universidades públicas presenciales que ofertan títulos de grado en un determinado ámbito de conocimiento.



Nota: 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: Elaboración propia a partir de datos de SIIU (MECD)

Ya en otra fase posterior del proceso de la evaluación externa de las enseñanzas, una vez cada título ha sido implantado y lleva un tiempo en funcionamiento habrá de pasar por una evaluación de **seguimiento**. Esta fase es relevante porque, por una parte, permite revisar el grado de ajuste entre el diseño de un título y la implantación efectiva de éste; y, por otra, da pistas esenciales de cara a la superación de la posterior evaluación para la renovación de su acreditación.

Las agencias de evaluación, dentro del marco legal común y considerando los acuerdos comunes alcanzados en el seno de REACU, han puesto en marcha este proceso de evaluación para el seguimiento. Así, en términos generales, se ha revisado la implantación de una importante proporción de títulos en sus aspectos centrales y, con ello, se ha movido a la reflexión dentro de las universidades. Todo lo cual supone una garantía adicional para mejorar 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.

Ahora bien, cada una de las agencias ha adoptado su propia dinámica en las evaluaciones de esta fase en elementos como el número y la frecuencia de las evaluaciones⁵⁰, el alcance en las dimensiones a evaluar (que, en ocasiones, más allá de la verificación, también se fija en aspectos más ligados a la autorización), etc.

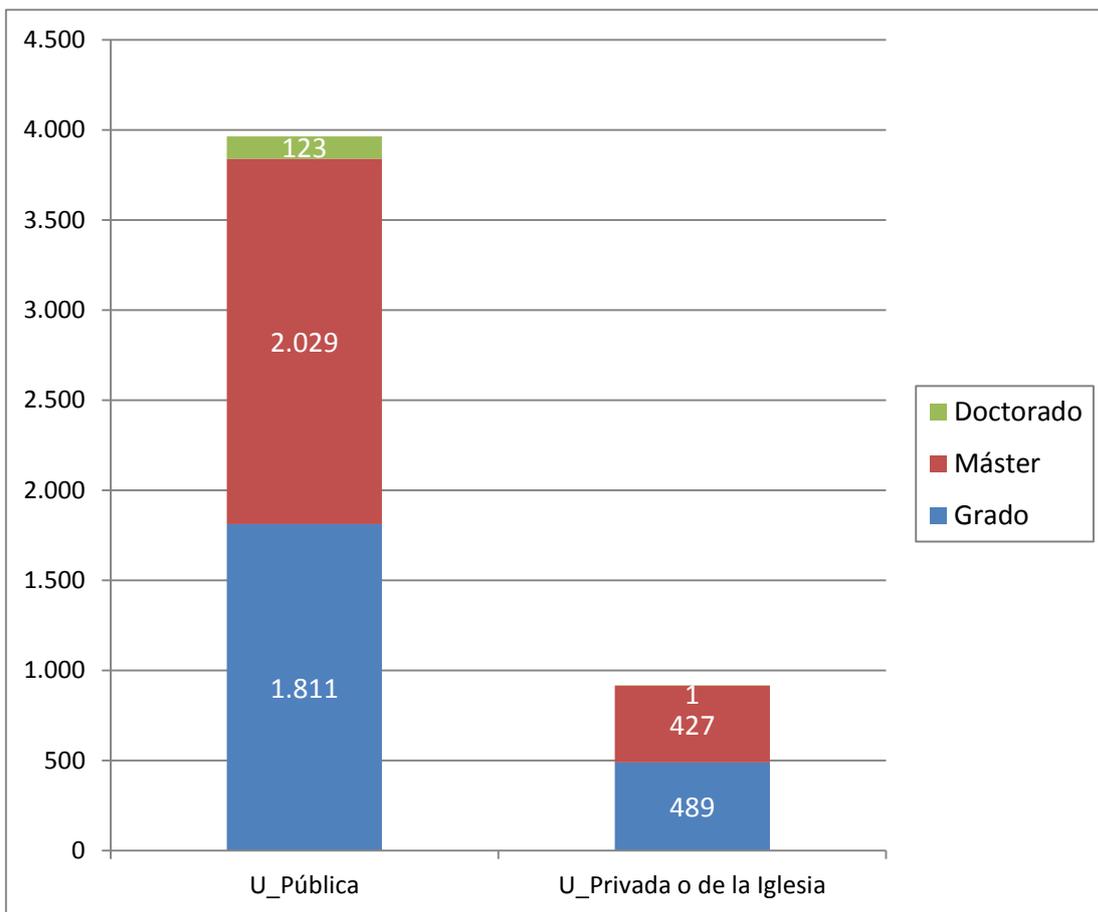
En cuanto al número de título revisados en la fase de seguimiento, actualmente cuentan con informe de evaluación cerca de ocho mil títulos distribuidos prácticamente a partes iguales entre máster (50%) y grado (47%) (ver Figura

⁵⁰ 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 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.

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.

2.13.). Cuatro de cada cinco de dichos títulos pertenecen a universidades públicas, mientras que los restantes son de universidades privadas.

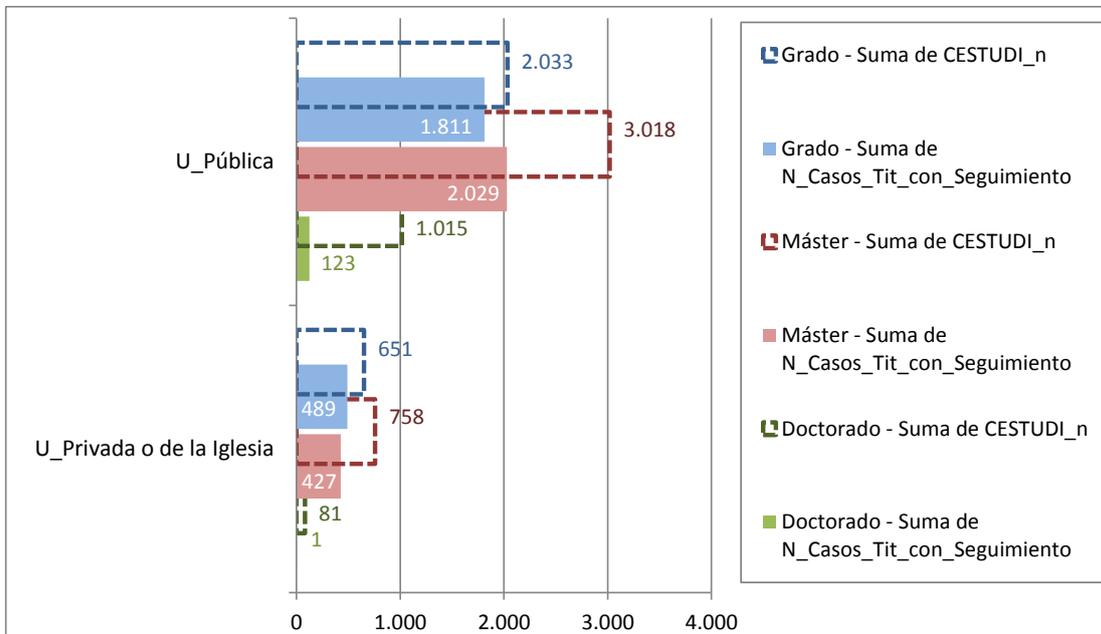
Figura 2.13. Número de títulos evaluados en la fase de seguimiento, por nivel del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

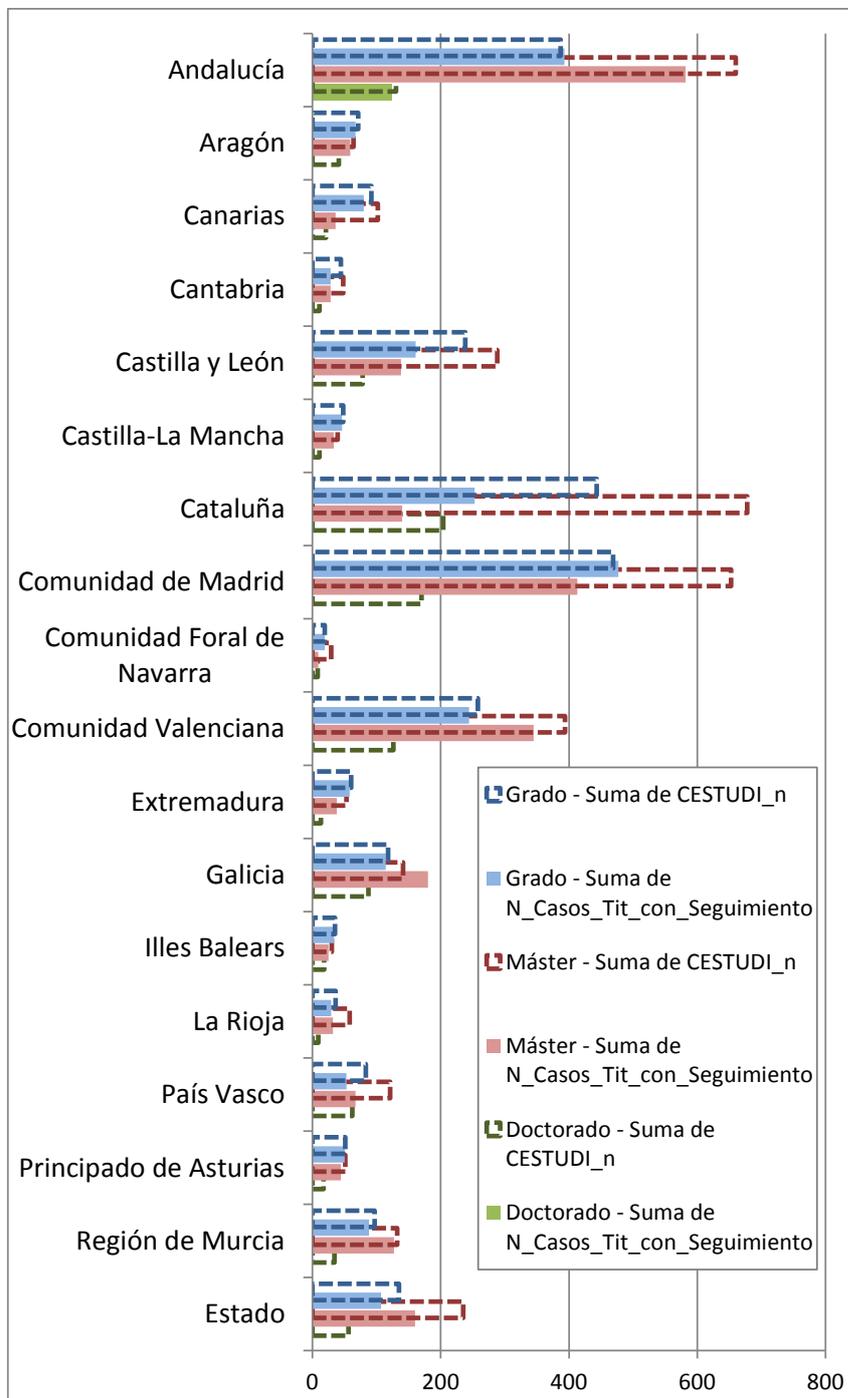
Por lo que concierne a la cobertura de títulos con seguimiento con respecto a los que actualmente están en estado de alta en RUCT, en el caso de los títulos de grado el 85% cuentan con algún informe de evaluación en esta fase; porcentaje que, probablemente debido a su reciente implantación en algunos de los casos, desciende al 65% en los títulos de máster y al 11% en las enseñanzas de doctorado (ver Figuras 2.14. y 2.15.).

Figura 2.14. Distribución del número de títulos de grado y máster en vigor y títulos que han pasado por evaluación de seguimiento, por tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.15. Distribución del número de títulos de grado y máster en vigor y de títulos que han pasado por evaluación de seguimiento, por administración educativa responsable.



Nota: Número de títulos en vigor (CESTUDI_n).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

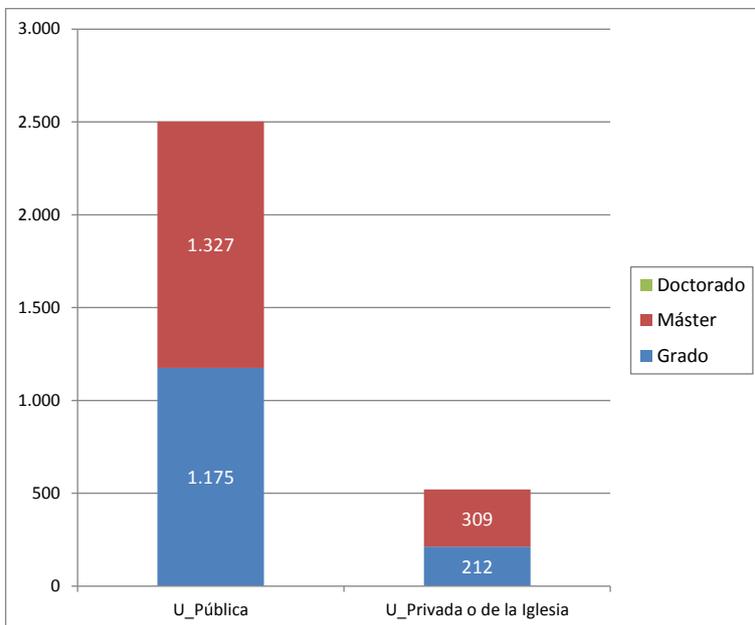
En la última de las fases establecidas en el ciclo de evaluación de los títulos universitarios oficiales, conducente a la **renovación de la acreditación**, las agencias de evaluación nacional y autonómicas llevan a cabo, en cada territorio, la evaluación expost de las enseñanzas empleando para ello, tal y como se indica en la legislación vigente, un protocolo común.

En los tres años de funcionamiento de este procedimiento previo a la renovación de la acreditación se ha superado la cifra de tres mil títulos evaluados (ver Figuras 2.16. y 2.19.). En conjunto, el 54% de las evaluaciones pertenecen a títulos de máster y el porcentaje restante títulos de grado, de modo que en el caso de las enseñanzas de doctorado aún esta fase del proceso no ha comenzado.

Visto que durante el periodo analizado el porcentaje de evaluaciones favorables es superior al noventa por ciento tanto en títulos de universidades públicas como de privadas, fruto en gran medida del trabajo previamente realizado en fases anteriores, la cifra de títulos que renueva la acreditación es muy cercana a la de títulos presentados a evaluación (ver Figura 2.17.). Así, los 1.363 títulos de grado y los 1.613 de máster con evaluación favorable de renovación de la acreditación representan el 49% y el 43%, respectivamente, de los títulos en cada nivel impartidos en el curso 2016-17 (ver Figura 2.18.).

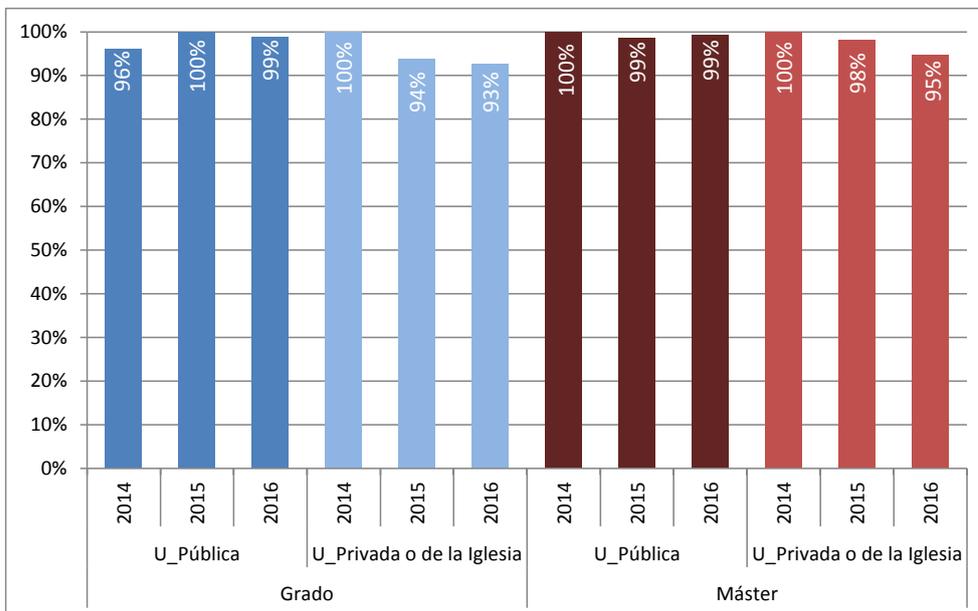
Es de prever que, en vista de la evolución de la implantación de títulos, por una parte, estos porcentajes continúen creciendo de manera notable durante los siguientes años y, por otra, que los títulos de máster que en 2014 ya obtuvieron renovación de la acreditación comiencen a preparar, para atender a los plazos previstos, su paso por una segunda renovación de la acreditación (ver Figura 2.19.). Todo ello requerirá tanto a universidades como a agencias de calidad seguir empleando esfuerzos considerables en este proceso. Y, asimismo, en este escenario puede ser importante valorar el proceso de renovación de la acreditación de títulos y la complementariedad de éste con el de la futura acreditación institucional, con evidentes repercusiones mutuas.

Figura 2.16. Distribución del número de títulos de grado y máster evaluados en el proceso para la renovación de la acreditación, por tipo de universidad.



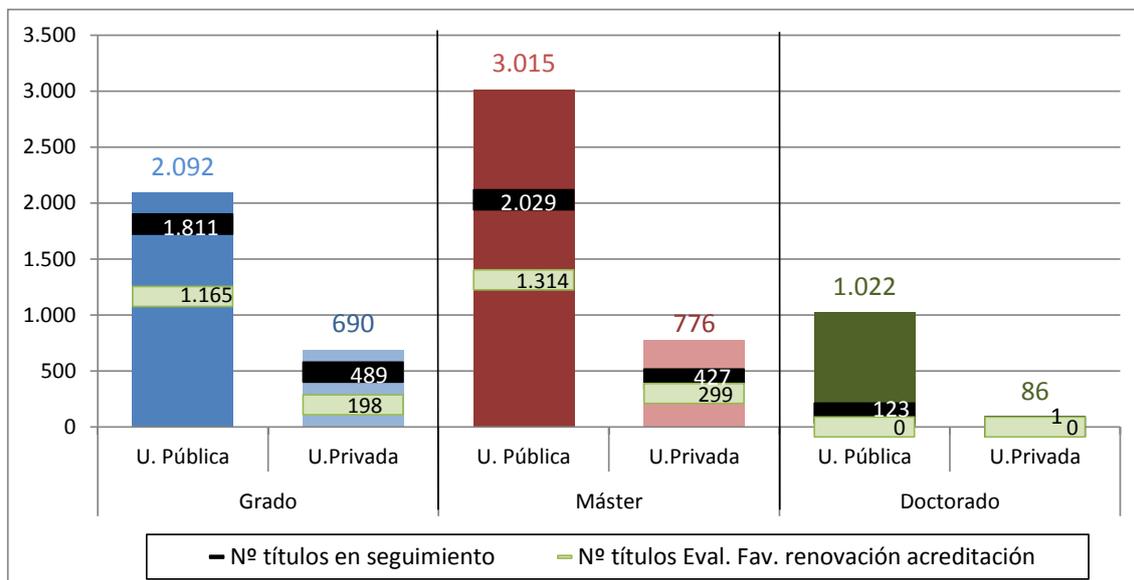
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.17. Porcentaje de evaluaciones favorables en renovación de la acreditación, por ciclo del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.18. Número de títulos impartidos en el curso 2016-17*, 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-2016, por tipo de universidad.**



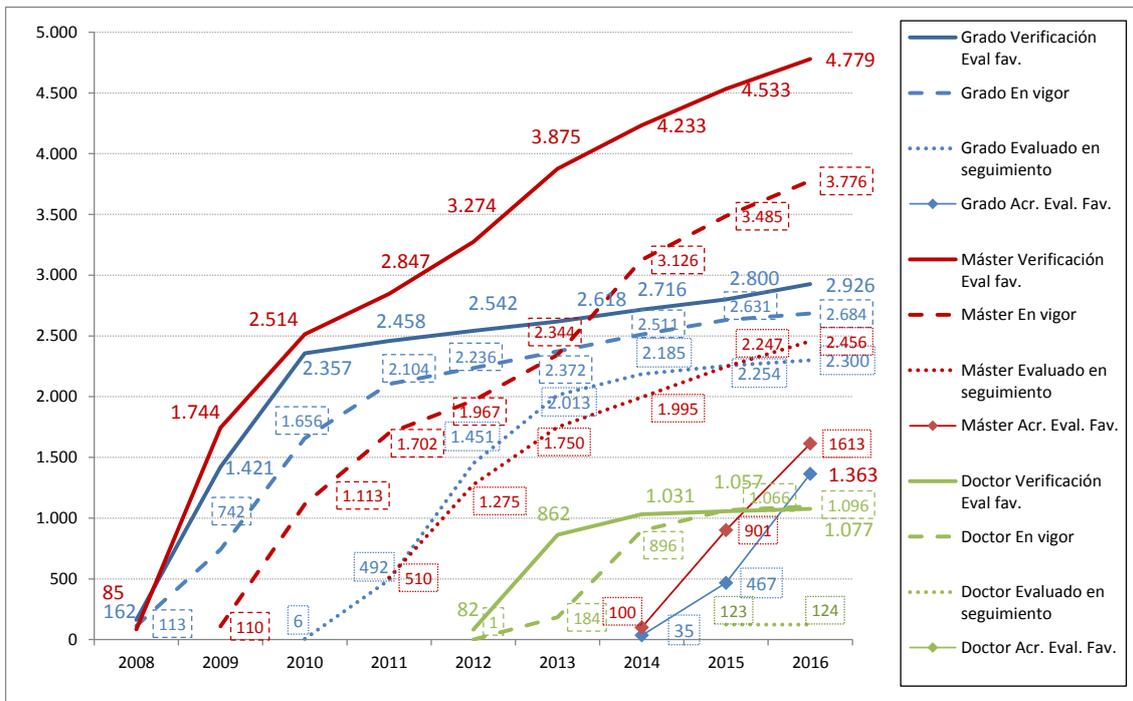
Nota 1: En el caso de los títulos de las universidades de Catalunya y País Vasco, se han presentado a seguimiento por parte de éstas un número de títulos mayor del que efectivamente se ha evaluado en esta fase por la agencia correspondiente. De entre todos los títulos recibidos, AQU Catalunya y Unibasq, 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 de 2016, pueden contarse algunos que ya no aparecen como impartidos en el curso 2016-17 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: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (*) y Agencias pertenecientes a REACU (**).

Figura 2.19. Evolución del número acumulado de títulos con evaluación favorable en verificación y en renovación de la acreditación, del número acumulado de títulos en vigor y del número acumulado de títulos que han pasado evaluación de seguimiento, por ciclo del título.



Nota: En 'Títulos en vigor' se contabilizan títulos que figuran en situación de 'Alta' en RUCT, 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 MECED sobre la renovación de la acreditación de las titulaciones conjuntas Erasmus Mundus.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Finalmente, cabe insistir en algunas de las conclusiones ya señaladas en el pasado informe. En primer lugar, será importante reflexionar sobre la oferta de nuevos títulos y en qué medida ésta responde efectivamente en cada caso a la demanda de los estudiantes. En segundo lugar, visto el abultado número de títulos actual, parece oportuno asegurar la sostenibilidad de los sistemas de acreditación de títulos, dada la importancia que estos sistemas tienen para la garantía de la calidad de las enseñanzas y sus resultados para los estudiantes y la sociedad. Y, en tercer lugar, sería necesario hacer cada vez más evidente para dichos estudiantes y

sociedad la repercusión de la garantía de la calidad en la mejora de los resultados de las enseñanzas (por ejemplo, resultados de aprendizaje y de empleabilidad entre otros) de cara a atender a los objetivos dados a la educación superior.

Evaluación de la Educación Superior a distancia

Los procesos de garantía de calidad de la Educación a Distancia en los últimos años han evolucionado. Existen en la actualidad diversas organizaciones que preocupadas por el aseguramiento de la calidad han desarrollado modelos de evaluación a nivel internacional, nacional e institucional adaptando criterios de la modalidad presencial y desarrollando otros específicos para la modalidad a distancia. Las instituciones con modelos destacados son: ACDE (Consejo Africano para Educación a Distancia), ACODE (Consejo Australiano para Educación Abierta a Distancia y en Línea o Virtual), AVU (Universidad Virtual Africana), CALED (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia), CHEA (Consejo de Educación Superior y Acreditación), EADTU (Asociación Europea de Universidades de Educación a Distancia), EFQUEL (Fundación Europea por la Calidad de la Educación Virtual o En Línea), Ako Aotearoa (Centro Nacional para la Excelencia de la Enseñanza Terciaria), Ministerio de Educación Superior de Nueva Zelanda-Fondo de Investigación para Educación Virtual o En Línea, NAHE (Agencia Nacional Sueca para la Educación Superior), Red de Agencias de Aprendizaje, OLC (Consortio de Aprendizaje En Línea o Virtual- anteriormente Sloan C) y CEMCA (Centro de Medios Educativos de la Mancomunidad del Centro de Asia). (ICDE, 2015).

La estructura más común de los modelos desarrollados resalta criterios, estándares e indicadores, considerando su aplicabilidad para las modalidades presencial y a distancia en algunos de sus niveles:

Respecto al criterio **Liderazgo y Estilo de Gestión**, está relacionado directamente con la estructura organizacional del programa, con las acciones de sus responsables, con el marco de procesos y el sistema de gestión necesarios para la política y estrategia que mantiene la organización, considerando indicadores similares para una u otra modalidad.

El criterio, **Política y Estrategia**, analiza cómo cada programa desarrolla su misión y visión; y cómo las aplica a través de una planificación general orientada hacia los agentes implicados en el desarrollo del programa. Es aquí donde merece especial importancia la modalidad a distancia, considerando que los objetivos del programa deben estar orientados a las necesidades y expectativas de los alumnos inmersos en el programa de estudios; una planificación adecuada, actualizada y mejorada periódicamente.

Un tercer criterio a considerar de igual importancia en las dos modalidades de estudio, es el **Desarrollo de las personas**. Aquí cobra especial importancia cómo la organización del programa promueve la participación, la formación y el desarrollo del personal, de forma

individual o en equipo, con el fin de contribuir a la eficaz y eficiente gestión del programa; cobra en este criterio especial importancia el personal académico que labora en la modalidad a distancia, quienes habitualmente cuentan con un profesor autor y con un equipo de docentes tutores capacitados en tecnologías de la información y comunicación utilizadas como soporte en la modalidad a distancia.

En lo referente al criterio **Recursos y Alianzas**, hace referencia a la optimización de los recursos internos y externos con que cuenta la organización para la planificación y ejecución del programa. Tanto la modalidad a distancia como la modalidad presencial deben contar con la infraestructura física y tecnológica adecuada considerando las necesidades y expectativas del programa desarrollado e implementando métodos de mantenimiento y conservación. Pero cabe recalcar que es en la modalidad a distancia donde la institución debe asegurarse de proporcionar al estudiante acceso a bibliotecas y recursos de aprendizaje adecuados.

Respecto al criterio **Destinatarios y Procesos Educativos**, se considera a este criterio como uno de los aspectos claves de la educación a distancia; en él se identifica principalmente a los destinatarios y los procesos educativos para el desarrollo del programa, la puesta en marcha de los procesos, su revisión y evaluación para asegurar la mejora del programa.

Es en este aspecto donde cobra especial importancia el perfil del estudiante a distancia, su edad, localización geográfica, estado civil, horarios de trabajo y obligaciones familiares, que se deben considerar al momento de diseñar el currículo del programa a ofrecer, considerando la oferta existente en el mercado y las necesidades y expectativas de los futuros profesionales. De igual forma la organización de las distintas actividades como: sistema de tutorías, tutores, diseño de materiales de aprendizaje impreso – en línea, sistema de evaluación, convenios para prácticas profesionales, metodología docente, son entre otros algunos de los principales aspectos que diferencian a la modalidad a distancia de la presencial.

El proceso educativo apoyado en la mediación pedagógica y didáctica de la tecnología educativa, especialmente de los entornos virtuales de aprendizaje y de los recursos educativos abiertos, basados en diseños bien estructurados y planificados, son básicos en la modalidad a distancia, no de la misma manera que se requiere en la modalidad presencial, donde el alumno y profesor interactúan cuantas veces sea necesario. Además, se debe considerar que el uso de la tecnología permite un servicio de interacción más cercana al estudiante, donde el docente debe tener cuidado en asegurar que las interacciones proporcionen un ambiente de apoyo al estudiante, con el fin de lograr los resultados deseados de aprendizaje; además de proporcionar contenidos y estimular al estudiante a que busque y gestione todo tipo de recursos educativos, constituyéndose en el soporte fundamental de la labor tutorial, tanto síncrona como asíncrona.

Otro de los componentes diferenciadores de la modalidad a distancia, son los centros de apoyo, coordinados y administrados desde la sede matriz, que brindan soporte institucional para el desarrollo de procesos de aprendizaje en la modalidad a distancia, los cuales deben contar con una adecuada infraestructura tecnológica y pedagógica, con el fin de facilitar el acceso a los estudiantes; además es en estas unidades de apoyo donde se gestionan las actividades de vinculación con la sociedad, prácticas pre-profesionales y trabajos colaborativos. Además se debe mencionar que los recursos académicos, administrativos y tecnológicos de los centros de apoyo deben considerarse en función de la cantidad de estudiantes, de las carreras y programas a ofertarse, y de la población a la que se desee dar atención.

Así mismo, con el fin de conocer el alcance de la puesta en práctica de los criterios mencionados anteriormente, es necesario analizar criterios de percepción y rendimiento orientados a los **resultados de los destinatarios y procesos educativos**, considerando el grado de satisfacción, de desempeño y rendimiento de los estudiantes; los **resultados del desarrollo de las personas**, analizando para ello qué es lo que está consiguiendo el programa en relación con el desarrollo de las personas y la existencia de los medios necesarios para el adecuado desempeño de sus funciones; los **resultados de la sociedad** y los **resultados globales**, en cuanto hacen referencia a que si el programa cumple con las expectativas de la institución ejecutora del programa, las necesidades del entorno local, nacional e internacional.

De esta forma los criterios resultados, orientados hacia el resultado del desarrollo de los destinatarios y proceso educativo, de las personas, de la sociedad y los resultados globales, son aplicables a la modalidad presencial y a distancia, dado que permitirán conocer los resultados alcanzados por el programa sujeto a evaluación.

Mary Morocho Quezada

Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) e

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED)

Algunas adaptaciones requeridas para la evaluación de titulaciones que son impartidas a través de modalidades no presenciales.

La literatura científica desde hace años viene aportando evidencias sobre la calidad, eficacia y eficiencia de los programas educativos impartidos con metodología a distancia, generalmente hoy a través de tecnologías digitales. Cierto es que esas modalidades pueden invitar a generar productos académicos de escasa calidad amparados en unas corrientes que vienen a relacionar, sin sólidos argumentos, la innovación tecnológica con la calidad de los procesos educativos.

Resulta evidente que, al igual que existen procesos y productos educativos convencionales, de carácter presencial, que encierran diferentes niveles de eficacia y eficiencia, no debería dudarse de la excelente calidad que pueden alcanzar programas impartidos bajo la modalidad a distancia, que deben apreciarse, al igual que en los formatos presenciales, siempre que las diferentes variables organizativas y curriculares muestren los estándares requeridos.

Dada la proliferación de titulaciones que, cada vez más, se están impartiendo a través de entornos virtuales y otras que, progresivamente, van introduciendo en sus diseños el uso de tecnologías digitales, las diferentes agencias de evaluación deben estar atentas a estos modelos educativos y adecuar sus criterios de evaluación, tanto en los procesos de verificación como de acreditación de las diferentes titulaciones.

Los protocolos de verificación y acreditación actuales, en principio, se pensaron para titulaciones impartidas en formatos presenciales, si bien es cierto que algunas agencias fueron posteriormente modulando y adaptando algunos criterios. De ahí que se hayan podido producir algunas disfunciones o desencuentros cuando se ha procedido a la evaluación de titulaciones impartidas íntegramente a distancia. No se pone en duda que en dichos protocolos existen criterios, buena parte de ellos, que son igualmente válidos para formatos presenciales y a distancia. Sin embargo, cuando se observan resultados de estas evaluaciones y, más aún, cuando se desarrollan las propias sesiones de las comisiones en los centros a distancia, llegan a producirse algunas situaciones que muestran falta de criterio o deficiente adaptación de los criterios existentes al aplicarlos a realidades diferentes. Analicemos algunos de ellos, agrupados según las dimensiones que aparecen en los protocolos.

Respecto a los criterios que hacen referencia a la **Dimensión "Gestión del título"**, podrían ser los mismos en una y otra modalidad. Más allá de lo que supone la, generalmente, mayor transparencia en la información y difusión de los servicios que ofrecen las instituciones a distancia a los estudiantes a través de la Web. Estos centros suelen igualmente ofrecer planes de acogida a los estudiantes de nuevo ingreso que pudieran estar menos habituados al estudio no presencial.

En la **Dimensión "Recursos"** la valoración del personal académico y de apoyo habría de adecuarse al modelo concreto de educación a distancia que imparte la institución. En la presencial un profesor habitualmente es responsable de una asignatura que se imparte a un determinado grupo. En los modelos a distancia, generalmente, las asignaturas son impartidas por equipos docentes a un gran número de estudiantes. Equipos docentes que pueden estar apoyados por profesores-tutores, coordinados por aquellos y que pueden impartir tutorías presenciales y virtuales.

En cuanto a la carga docente de las instituciones a distancia, en cursos con gran número de estudiantes suele ser habitual que varios profesores, equipos docentes, atienden la docencia de varias asignaturas afines, pertenecientes todas a una misma materia con un reparto muy flexible y ajustable de trabajo, más por tareas docentes específicas que por asignaturas.

Respecto a los recursos materiales e infraestructuras, los matices son grandes. No son comparables las necesidades de servicios e infraestructuras en instituciones presenciales o a distancia. Sin embargo, sí que deberá mantenerse la exigencia en las titulaciones a distancia de las garantías suficientes para la realización de las prácticas presenciales que se puedan suponer como necesarias, con el apoyo en su caso de los laboratorios y talleres simulados y remotos. Finalmente, los recursos tecnológicos y los servicios y unidades a ellos ligados deben comportar un apartado fundamental en la evaluación de titulaciones a distancia, tales como las tecnologías propiamente dichas -hard y soft- y los servicios de apoyo al profesorado: para el diseño de la asignatura y de los materiales didácticos, para el desarrollo y seguimiento de la acción pedagógica y para los procesos de evaluación de los estudiantes.

Dimensión referida a los "Resultados". Sería interesante destacar que lo que debemos perseguir en los procesos de evaluación son los resultados, y en este caso los "learning outcomes". Y esos deben ser comparables sea la modalidad que fuere. Podría haber diferencias en determinadas competencias (autodisciplina, selección de información en la red, etc...) pero no debería haber diferencias en el "saber" alcanzado.

En esta dimensión existen diferencias sustanciales; inicialmente, las referidas al perfil del estudiante a distancia, su edad, su dedicación generalmente **parcial** por sus ocupaciones familiares y profesionales. Igualmente, las actividades formativas, las metodologías docentes y los sistemas de evaluación se conforman de manera distinta en una y otra modalidad. En

los formatos no presenciales, debería resultar relevante centrarse en la infraestructura tecnológica integral, tanto en la formación y apoyo a los docentes como en lo referente al diseño, desarrollo de materiales y seguimiento del proceso de aprendizaje, así como en todos los elementos administrativos y de servicios que los estudiantes necesiten más allá de las aulas.

Respecto a las garantías en cuanto a la **identidad** de los estudiantes y la autoría de las actividades entregadas, conviene resaltar que en todas aquellas actividades que no se hacen delante de un profesor y en un entorno controlado, el fraude en los exámenes, el plagio o la suplantación de identidad en determinados trabajos entregados, son problemas comunes y similares, sea en universidades presenciales o a distancia. Es decir, en la mayor parte de actividades de evaluación fuera de los exámenes presenciales, las dificultades y por tanto los niveles de incertidumbre son los mismos en ambas modalidades. Más allá de las posibilidades de la videoconferencia y los vídeo mensajes que pueden dar fe de la identidad.

Las modalidades a distancia mediadas por tecnologías, generalmente, facilitan contextos de evaluación enriquecidos gracias a: una mayor personalización del proceso evaluativo; una evaluación diagnóstica previa mediante pruebas en línea; mayor diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación formativa continuada gracias al *feedback* automático; posibilidad de portfolios en línea y seguimiento de la realización de actividades; herramientas tecnológicas para el trabajo colaborativo; realización de prácticas en entornos simulados o remotos controlados por tecnologías; herramientas de comunicación para la evaluación de competencias escritas y orales; mayor posibilidad de seguimiento y apoyo, síncrono y asíncrono para la evaluación; apoyo a la gestión de la evaluación mediante rúbricas en línea; acceso a un número sustancialmente mayor de datos individuales y grupales (analíticas de aprendizaje), ...

En definitiva, en las modalidades a distancia mediadas por tecnologías, los registros en línea ofrecen una gran transparencia, tanto del trabajo realizado por los estudiantes fuera del aula (ya sea de manera individual o grupal), mediante el registro que sus actividades dejan en la plataforma, como de las actividades de tutorización y seguimiento llevadas a cabo por los docentes en respuesta a las necesidades y dudas de los estudiantes, también reflejadas en las plataformas virtuales, lo que genera un gran conocimiento de cada estudiante y de sus posibilidades a la hora de adoptar un criterio final de evaluación y una huella del trabajo de cada profesor.

En relación a los **indicadores de satisfacción y rendimiento**, una de las cuestiones problemáticas en los formatos a distancia tiene que ver con los resultados obtenidos en las tasas de abandono y de egreso. Y ello porque en el cálculo de las mismas se vienen aplicando los mismos criterios que a las universidades presenciales.

Respecto al **abandono** o tasas de deserción, sería conveniente diferenciar entre el abandono antes de los primeros exámenes, sin que el estudiante haya procedido realmente a iniciar sus estudios, y la no re-matriculación tras haber cursado alguna/s asignatura/s el primer año. Las tasas de abandono en los sistemas a distancia están vinculadas muy fuertemente a traslados de expedientes a otras universidades para, tras las primeras asignaturas superadas, continuar los estudios en instituciones presenciales.

Cabe referirse, por otro lado, al hecho de que algunas universidades a distancia, por la función social que les ha sido encomendada, no presentan nota de corte de entrada, mostrando una gran heterogeneidad frente a las universidades presenciales convencionales, dado que un elevado porcentaje de sus estudiantes son adultos, a tiempo parcial y con una formación previa muy diversa. Estas razones, no solo están en la base de las mayores tasas de abandono informadas por todas las instituciones a distancia nacionales e internacionales, sino también en la menor tasa de egreso, así como del egreso más tardío, dado que el ritmo de estudio es necesariamente más lento al ser inferior el número de créditos matriculados anualmente.

Sabemos que la **tasa de egreso** en los grados, que refleja aquellos estudiantes que, matriculándose a tiempo completo (de más de 45 ECTS anuales) son capaces de completar 240 ECTS en 4 o 5 años, sólo puede aplicarse a universidades presenciales cuyos estudiantes son mayoritariamente jóvenes (estudiantes “profesionales”) que no tienen responsabilidades familiares ni profesionales. Esta tasa difícilmente debería aplicarse a universidades a distancia. **El perfil** de estos estudiantes en grados es muy diferente al de las universidades presenciales. Una gran parte de ellos son personas entre 36 y 55 años que estudian mayoritariamente para enriquecer su visión del mundo o para promocionar en sus puestos de trabajo y que acceden a la universidad con una formación muy diversa. Teniendo en cuenta este perfil, la mayoría de estos estudiantes se matriculan mayoritariamente a **tiempo parcial**, por lo que, aun siendo máximamente eficientes, es imposible que se puedan graduar en 4 o 5 años. Y esa tasa de abandono temprano (fundamentalmente en el 1º curso) también incide en el cálculo de la tasa de graduación.

En consecuencia, el no requerimiento de nota de corte para primer ingreso, las diferencias en formación previa y el estudio a tiempo parcial, marcan diferencias claras con los estudiantes de las universidades presenciales, lo que debería tenerse en cuenta necesariamente en la consideración de los indicadores de rendimiento como las tasas de abandono y egreso.

Lorenzo García Aretio
Cátedra UNESCO de Educación a Distancia

2.2. SELLOS EUROPEOS DE CALIDAD PARA LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS COMO RECONOCIMIENTO DE SU ORIENTACIÓN PROFESIONAL: EL PROGRAMA ACREDITA PLUS.

Aparte de procesos obligatorios de evaluación comentados en el apartado anterior y que han permitido el reconocimiento de los títulos oficiales universitarios de las universidades españolas en el EEES, con el programa ACREDITA PLUS la Agencia Nacional abre la puerta a títulos de Ingeniería y de Informática a poder contar, tras la superación de un determinado proceso voluntario de evaluación, con los sellos EUR-ACE®⁵¹ y EURO-INF⁵², respectivamente. Sellos que, en definitiva, suponen un reconocimiento adicional por parte de sectores científico-técnicos y profesionales en

⁵¹ 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.

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.

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.

⁵² 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 adquieran 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.

el ámbito europeo y, por tanto, ofrecen un respaldo a la puesta en valor a nivel internacional de los egresados en los títulos a los que se otorgan tales sellos.

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® y EURO-INF ANECA colabora para la concesión del primero con el Instituto de la Ingeniería de España (IIE), y 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).

Por otra parte, al igual que sucede con otros programas de evaluación ya presentados en este informe, con el fin de aprovechar sinergias entre procesos de evaluación con puntos relacionados y, al tiempo, hacer más eficientes los esfuerzos empleados por universidades y agencias de calidad, este programa establece en su modelo de evaluación estrechos vínculos con el correspondiente al programa ACREDITA para la evaluación previa a la renovación de la acreditación; de tal modo que también ha sido previsto como un cauce a través del cual los títulos pueden afrontar la evaluación para la renovación de la acreditación de forma simultánea con la evaluación para la obtención del sello europeo. Para hacerlo posible, se tuvo en consideración el Marco Europeo de Cualificaciones, la diversidad de contextos normativos nacionales para el ejercicio profesional en Europa⁵³ y la integración del modelo de evaluación de renovación de acreditación con los modelos de evaluación de cada sello, respetando sus respectivas particularidades.

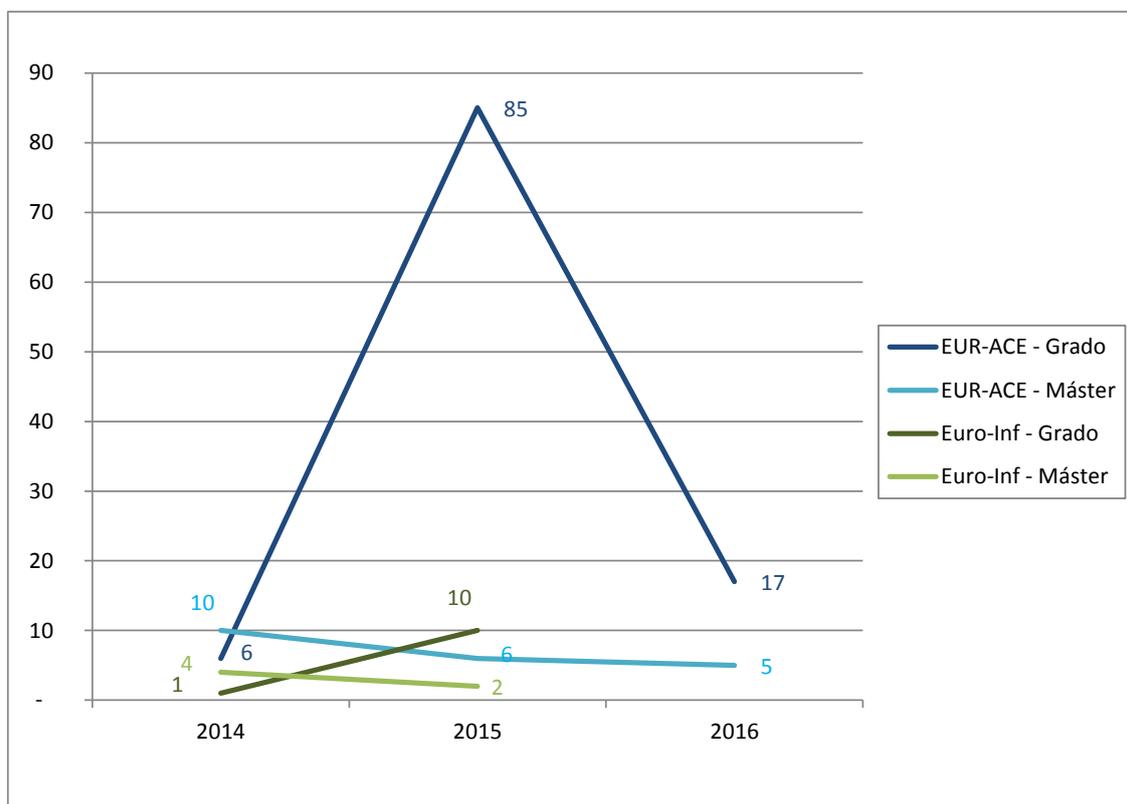
Resultados obtenidos.

Desde el inicio del programa se ha alcanzado una cifra de 146 propuestas de títulos presentadas a ACREDITA PLUS; prácticamente nueve de cada diez de las cuales, en su mayoría referidas a títulos de grado, fueron destinadas a la consecución de una mención EUR-ACE®.

⁵³ Siempre se refiere a titulados, centrándose exclusivamente en los aspectos de la educación superior, y sin entrar en la potestad de los países para decidir si una determinada cualificación, acreditada o no, es suficiente para el ejercicio de la profesión (dejando libertad en ese aspecto para requerir un determinado nivel de cualificación, o la necesidad de demostrar un mínimo de práctica profesional).

Por lo que concierne a las cifras de evaluación del programa, en el último año se han presentado 22 nuevas propuestas para la obtención del sello EUR-ACE® y ninguna para el sello Euro-Inf (ver Figura 2.20.), tras limitarse la convocatoria temporalmente por los cambios jurídicos de la ANECA en el año 2016 a los títulos de Ingeniería y de Informática, cuya evaluación de acreditación es competencia de la Agencia. Todo ello ha supuesto un descenso en el número de títulos que se presentan a evaluación con respecto al año precedente, que incrementará al abrirse la convocatoria del nuevo programa de Sellos Internacionales de Calidad, que sustituirá al programa ACREDITA PLUS, a todo el territorio español en la convocatoria 2018.

Figura 2.20. Evolución del número de títulos de universidades españolas que solicitan evaluación en sellos europeos EUR-ACE® y EURO-INF, por nivel del título.



Fuente: ANECA.

Dentro de este marco general de solicitudes presentadas, al término de 2016 han sido evaluadas en EUR-ACE® 62 títulos de grado y 14 de máster (ver Figura 2.21.). En conjunto una proporción superior a las cuatro quintas partes de los títulos pertenecen a universidades públicas.

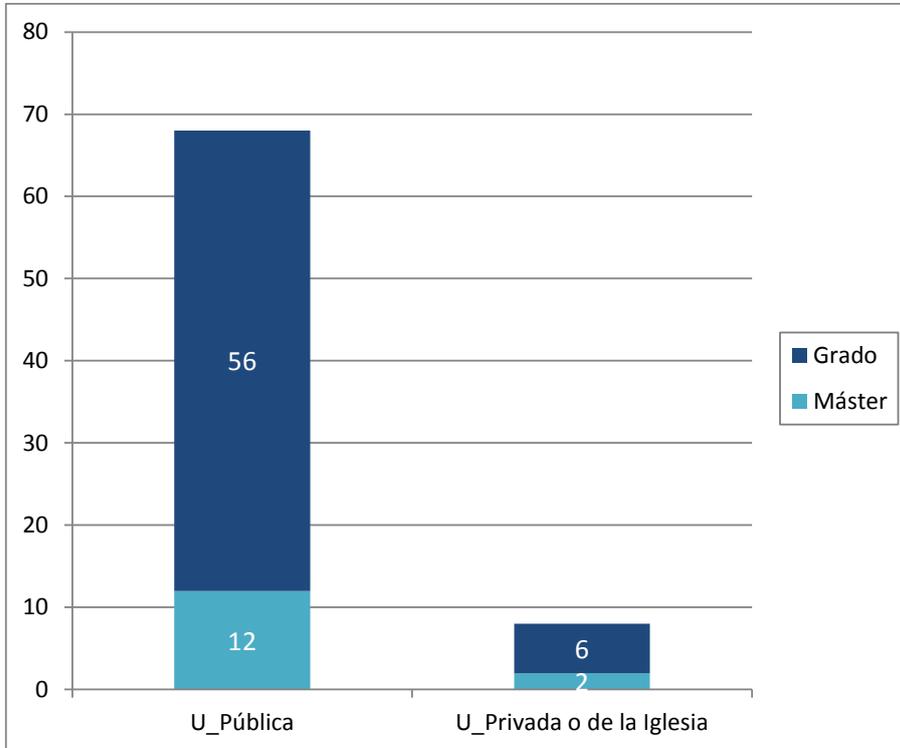
Con respecto a los resultados obtenidos en el proceso, en las universidades privadas han obtenido una evaluación favorable la mitad de los títulos presentados tanto en grado como en máster, mientras que en las universidades públicas esta proporción ha sido más elevada, particularmente en el caso de los títulos de grado, donde nueve de cada diez han obtenido el sello EUR-ACE® (ver Figura 2.22.).

En cuanto a las evaluaciones en el marco del sello EURO-INF, el número de propuestas evaluadas, todas de universidades públicas, ha ascendido a 17 (ver Figura 2.23.).

Y en lo tocante a los resultados de evaluación, si bien todos los títulos han obtenido un resultado favorable, es importante mencionar que en buena parte de los informes, 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 2.24.).

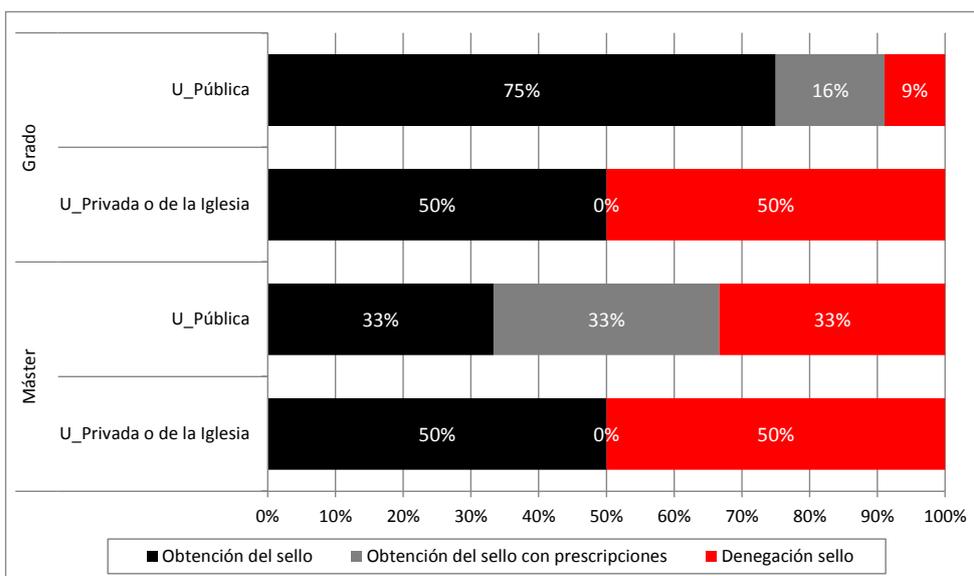
Finalmente, merece la pena mencionar el interés manifestado por diversas universidades en la oferta de este tipo de sellos europeos no solo en los campos que abarcan EUR-ACE® y Euro-Inf, sino, más allá, también en otros campos de conocimiento donde ya están implantados en otros países (como, por ejemplo, en química, medicina, veterinaria o administración y dirección de empresas).

Figura 2.21. Número de títulos de universidades españolas evaluados en el sello EUR-ACE®, por nivel del título y tipo de universidad.



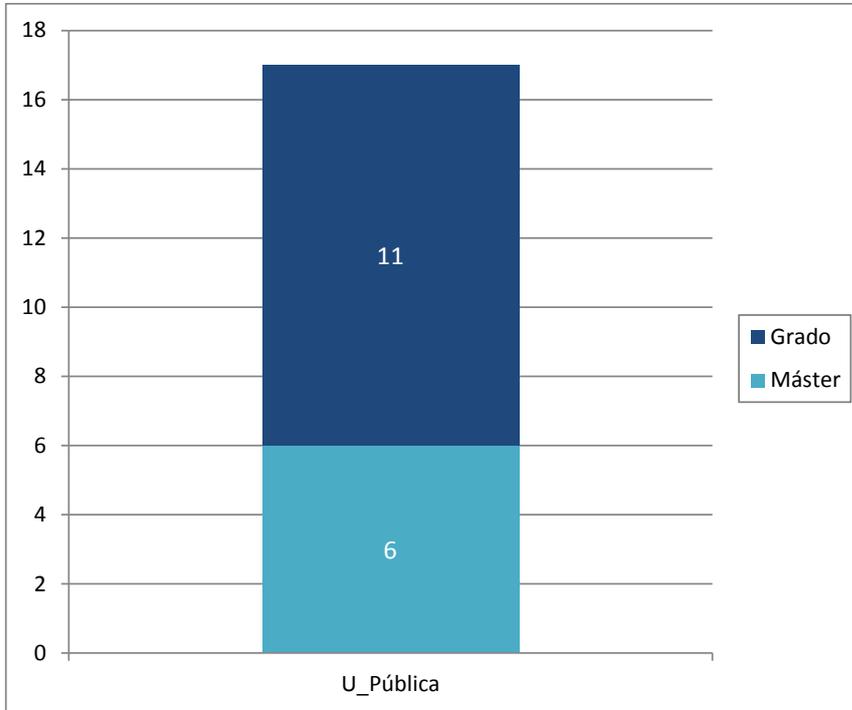
Fuente: ANECA.

Figura 2.22. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de títulos de universidades españolas evaluados en el sello EUR-ACE®, por nivel del título y tipo de universidad.



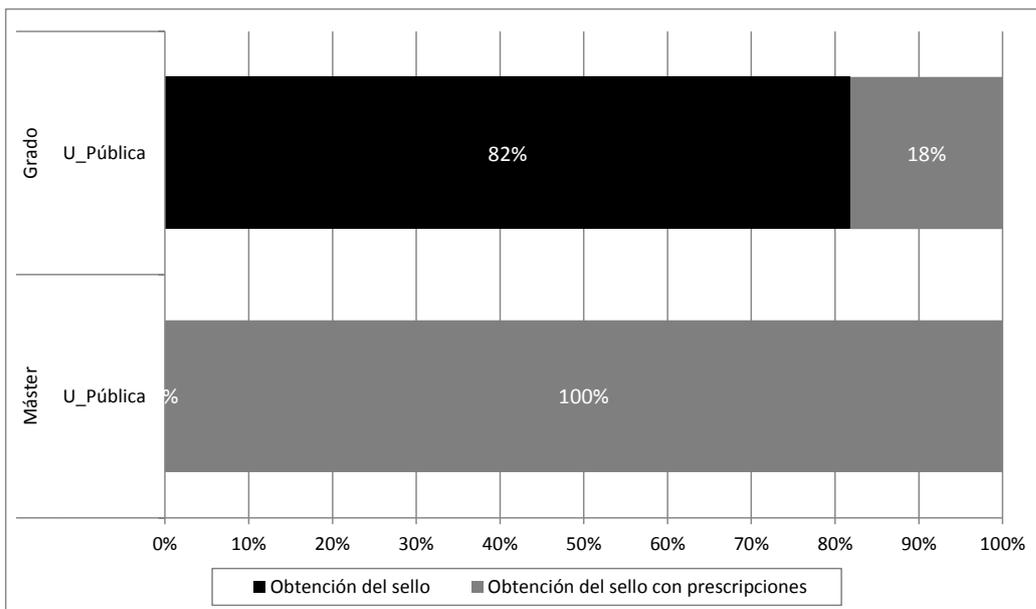
Fuente: ANECA.

Figura 2.23. Número de títulos de universidades españolas evaluados en el sello EURO-INF, por nivel del título y tipo de universidad.



Fuente: ANECA.

Figura 2.24. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de títulos de universidades españolas evaluados en el sello EURO-INF, por nivel del título y tipo de universidad.



Fuente: ANECA.

Los programas de evaluación de títulos y el aprendizaje centrado en el estudiante

El Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE) es novedoso como concepto en sus fórmulas de enseñanza. A muchas personas de la comunidad universitaria les resultará como un compendio de buenas palabras e intenciones, que difícilmente pueda aplicarse a la universidad española, tal y como está hoy en día.

Nada más lejos de la realidad. En otros países de Europa el ACE ya ha sido implantado y en general con gran éxito. El gran problema que este sistema supone es la financiación necesaria para implantar con garantías un sistema de tanta exigencia. Reducir el tamaño de los grupos de estudiantes, adaptar las instalaciones a los nuevos métodos docentes o actualizar el conocimiento del personal docente e investigador a los conceptos defendidos por el aprendizaje centrado en el estudiante nunca saldrá a coste cero.

Para ello, es imprescindible que la financiación aumente, tanto en las universidades propiamente dichas, potenciando el presupuesto dedicado a la garantía interna de la calidad y a actualizar la plantilla del profesorado, entre otras; pero también resulta necesario el empoderamiento financiero de las agencias de evaluación externa de la calidad, indispensables agentes que auditan el buen hacer de la Academia.

Como decíamos, la formación docente en contenidos pedagógicos y psicológicos es muy importante para el correcto desarrollo de este sistema, por lo que su planificación y puesta en marcha deberían ser valoradas muy favorablemente. Esta es una de las claves para poder aplicar el sistema, ya que es muy complicado exigir ACE a una persona que no ha oído hablar de ACE, que se adecúe a lo que defiende este sistema.

Por otro lado, desde el estudiantado valoramos positivamente que desde el inicio se estén evaluando las instalaciones o cuestiones de gestión como puede ser el tamaño de los grupos de estudiantes, entre otras muchas. Estos términos deben ser actualizados a lo exigido en ACE, de forma que una valoración excelente implique grupos de prácticas y teoría de muy pocos estudiantes, y cada vez seamos mucho más exigentes con la enseñanza masiva con las pautas establecidas hace décadas.

En este sentido y continuando con la docencia, el empoderamiento de los paneles de expertos a la hora de hacer recomendaciones es fundamental. Éstos deberían poder realizar sugerencias que no se hayan abordado desde la dirección de centro o la comisión de autoevaluación, cuestión que hasta ahora está relativamente limitada por uno u otro motivo.

La puesta en valor del estudiante es básica y se debería trabajar profundamente en ello. Por un lado, empoderar la opinión del estudiante en los paneles de evaluación, puesta en cuestión en demasiadas ocasiones. Para ello, la posibilidad de evaluación de todos los criterios por parte de todos los integrantes del panel es muy importante, de forma que realmente se trate de un trabajo colaborativo en grupo.

Además, el papel del estudiantado en el día a día de la universidad debe ser valorado con mucha vehemencia. El fomento de la representación estudiantil en los centros es importantísimo para la puesta en valor de una doctrina que centra al estudiante en el método de docencia. Para ello, no sólo se debe asegurar la presencia de estudiantes en la composición de todos los órganos de gestión, sino también aspectos como la creación de un órgano de representación estudiantil autónomo o el empoderamiento y participación activa del colectivo en la modificación de los planes de estudio, docencia o garantía interna de la calidad.

Está más que acreditada la capacidad del estudiante para emitir juicios sensatos y cargados de razones de peso, por lo que las agencias de calidad deberían hacer un mayor esfuerzo en el empoderamiento del estudiantado tanto en las universidades como en sus propios hábitos.

Actualmente se está trabajando fuertemente desde ANECA y REACU en el desarrollo de la evaluación institucional, paso muy importante para la implantación y evaluación de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) en las universidades españolas. Valoramos este esfuerzo, ya que si se realiza con los parámetros necesarios, podremos asegurar una mejora continua de la docencia y gestión en los centros, más allá de la imprescindible periódica evaluación externa de la calidad.

En este ámbito, será de un importante valor la creación de procedimientos claros y concisos de gestión de las reclamaciones de los y las estudiantes con respecto a la docencia y la gestión. Estos procedimientos, exigidos desde entidades como CREUP o ESU, deben ser transparentes para el colectivo, de forma que éste vea protección suficiente en ellos y la voluntad de la mejora de la docencia por parte de la institución.

En resumen, como estudiantes valoramos enormemente el papel de las agencias de evaluación de la calidad y los esfuerzos realizados desde su papel. Sin duda, una tarea harto complicada. La valoración de los estudiantes ha sido siempre elevada, muestra de ello es la buena relación que CREUP mantiene con ANECA desde hace muchos años. Sin embargo, todos los agentes involucrados en la universidad española debemos responsabilizarnos y redoblar nuestros esfuerzos para actualizar ésta a un sistema tan exigente como es el Aprendizaje Centrado en el Estudiante.

Francisco J. Jiménez González

Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas -CREUP-

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

Dada la importancia del papel del PDI en la mejora de la actividad universitaria, el tercer y último capítulo del presente informe se centra particularmente en este aspecto.

Con el doble objetivo, por una parte, de orientar y valorar la carrera académica del PDI universitario y, por otra, de ofrecer garantías a la sociedad con relación a su calidad profesional, las universidades, los gobiernos nacional y autonómicos y las agencias de calidad han puesto en funcionamiento toda una serie de estrategias que, sin duda, redundan en el cumplimiento de los *ESG* (ENQA et al., 2015) en la medida en que, por ejemplo, contribuyen a asegurar la competencia de este personal y que su contratación se hace de manera justa y transparente⁵⁴.

De forma complementaria a programas de evaluación institucional descritos en el primer capítulo y que se detienen particularmente en revisar los sistemas de mejora docente de las universidades, también se desarrollan, como se expondrá a continuación, procesos de evaluación curricular del PDI externos a las universidades. Estos procesos, liderados por el Ministerio responsable en materia de universidades y diferentes comunidades autónomas, inciden particularmente en dos líneas.

La primera repercute, como es conocido, 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 la segunda incentiva, previa evaluación del desempeño, el reconocimiento de méritos y la concesión de complementos retributivos individuales a lo largo de la carrera profesional del PDI en la universidad.

De este modo, atendiendo en su proceder a lo estipulado en los *ESG*, las agencias de calidad nacional y autonómicas se han involucrado en el desarrollo de las

⁵⁴ Ver Criterio 1.5. en ENQA et al., 2015.

iniciativas antedichas estableciendo procesos de evaluación con criterios públicos⁵⁵ y en los que se cuenta con la participación de evaluadores académicos adecuadamente 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. En otras palabras, las agencias de calidad intervinientes en estos procesos han adoptado una serie de principios generales compartidos: objetividad (criterios asumidos por la comunidad, adaptados por figuras y ramas, y aplicados homogéneamente por los evaluadores -garantías procedimentales-); transparencia (publicidad de criterios, comités y procedimiento); e independencia (“soberanía” de los comités de evaluación en la toma de decisiones).

Precisamente, visto el relevante papel de los procesos de evaluación externa en este punto, el presente capítulo se detendrá en analizar la situación de cada una de dichas líneas en el ámbito nacional en los últimos años.

Por último, será importante insistir, como ya se hiciera en anteriores informes, que a la postre existe una responsabilidad compartida por parte de todas las instituciones y profesionales involucrados en estos procesos –PDI evaluador, universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejerías de educación y agencias de evaluación- para procurar, por un lado, garantías adecuadas en la labor del PDI, respetando su autonomía así como la de las instituciones de educación en que este personal trabaja; y, por otro lado, la mejora continua en las diferentes facetas que conforman dicha labor, 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.

⁵⁵ En ocasiones, en procesos dependientes de las universidades, son éstas las que establecen los criterios de evaluación correspondientes y los hacen públicos.

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

Con respecto a la primera de las líneas indicadas orientada a asegurar la calidad profesional de las personas que optan a ocupar plazas de PDI en determinados niveles académicos dentro de las universidades, este apartado se detiene en examinar el caso de la evaluación conducente a la acreditación para el acceso a plazas en un determinado grupo de figuras contractuales relevantes de PDI establecidas en el marco legislativo vigente.

Actualmente, dicho marco, en términos generales, prevé que los procesos de selección de personas para ocupar las plazas de PDI se haga de acuerdo a criterios de mérito y capacidad, y respetuosos con los derechos de no discriminación de persona alguna que concurra a dichas plazas. Ahora bien, más allá de estas premisas, es posible diferenciar dos fases principales en los procesos de selección:

- 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 éstas 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 Privada⁵⁶.

Con respecto a las acreditaciones resultantes de los procesos de evaluación de las agencias, cabe distinguir entre las que son válidas para todo el ámbito nacional, con lo que posibilita el acceso a los procesos selectivos que convoque cualquier universidad española -en caso de que la evaluación haya sido llevada a cabo por ANECA-, o aquellas cuya validez se ciñe a las plazas de PDI de una determinada comunidad autónoma -en el caso de que tal evaluación haya sido llevada a cabo por una agencia autonómica-.

En este sentido, los modelos de evaluación empleados por las diferentes agencias si bien, en términos generales, consideran el currículum del solicitante en su conjunto y hacen particular hincapié en las facetas investigadora y docente, también tienen sus señas de identidad propias de acuerdo a la importancia que, en cada caso, se decide dar a las diferentes facetas de dicho currículum. Por tanto, cada agencia ha establecido un modelo propio de evaluación que puede distar de los demás, aun compartiendo en algunos casos la evaluación de figuras iguales o equivalentes (ver Tabla 3.1.). Se aprecia así que, entre los modelos que conviven en el sistema universitario español, es posible apreciar diferencias en cuanto a la ponderación de diferentes aspectos a valorar en virtud de la importancia que se les otorga incluso en tales figuras iguales o equivalentes. Aspecto éste que, en definitiva, pese evidenciar efectos similares en términos de acreditación frente a una determinada plaza, puede tener su repercusión en resultados de evaluación diferentes en función de qué agencia evalúe unos mismos méritos curriculares.

⁵⁶ Figura que es equiparada o asimilada en criterios y baremos a la de Profesor Contratado Doctor.

Tabla 3.1. Ponderación de los diferentes apartados de méritos en la evaluación para la contratación de profesorado en 2016, por agencia de evaluación y figura contractual.

Figura	Apartados	ACCUEE	ACSUCYL ^a	ACSUG ^b	ANECA	AQU ^{c, d}	AQUIB	AVAP	DEVA-AAC ^c	Madri+d	Unibasq ^f
Profesor Ayudante Doctor (PAD)	Formación Académica	35%	20%	20% (más un 15% Estancias en Centros)	21%	15% - 20%	27%	22% (incluye experiencia profesional)	25% (incluye 10% Estancias)	20%	13,6%
	Experiencia Investigadora	30%	40%	25%	60%	60% - 65%	60%	55%	55%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 35% Producción Científica y Académica	59,1%
	Experiencia Docente	25%	25%	20%	9%	15% - 25%	10%	20%	10%		22,8%
	Experiencia profesional	10%	15%	15%	5%		3%		5%		
	Gestión			5%			3%				4,5%
	Otros méritos			--	5%		2%		5%	5%	
Profesor Contratado Doctor (PCD)	Formación Académica	15%(1) - 10%(2)	15%	10%	6%		10%	12% (incluye experiencia profesional)	6%	15%	9,1%
	Experiencia Investigadora	45%(1) - 70%(2)	40%	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%	30%	40%		27,3%
	Experiencia profesional	10% (1) Con Otros méritos - 10% (2) con Formación Académica	15%	10%	2%		5%		2%		
	Gestión			5%						4,5%	
	Otros méritos	10% Incluye Exp. Prof (1) - 10% (2)		--	2%	7,5%	2%		2%	5%	
	Experiencia Docente	35%			25%		45%	3%			50% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 35% Producción Científica y Académica
	Experiencia Investigadora	40%		20%		10%					
	Experiencia profesional			30%		35%					
	Gestión			5%							
Otros méritos	5%		--					2%	5%		
Profesor Universidad Privada (PUP)	Formación Académica		15%	10%	6%			12% (incluye experiencia profesional)	6%	15%	13,6%
	Experiencia Investigadora		40%	45%	60%			55%	50%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 40% Producción Científica y Académica	54,6%
	Experiencia Docente		30%	30%	30%			30%	40%		27,3%
	Experiencia profesional		15%	10%	2%				2%		
	Gestión			5%			3%			5%	4,5%
	Otros méritos			--	2%				2%		

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:ACSUCYL, además evalúa al profesorado asociado. La ponderación para cada apartado es el siguiente: Objetivos docentes 25%, Metodología docente 25%, Evaluación de los aprendizajes 25%, Actividades profesionales y académicas 25%.

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

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

^d: 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.

^e: 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.

^f: 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.

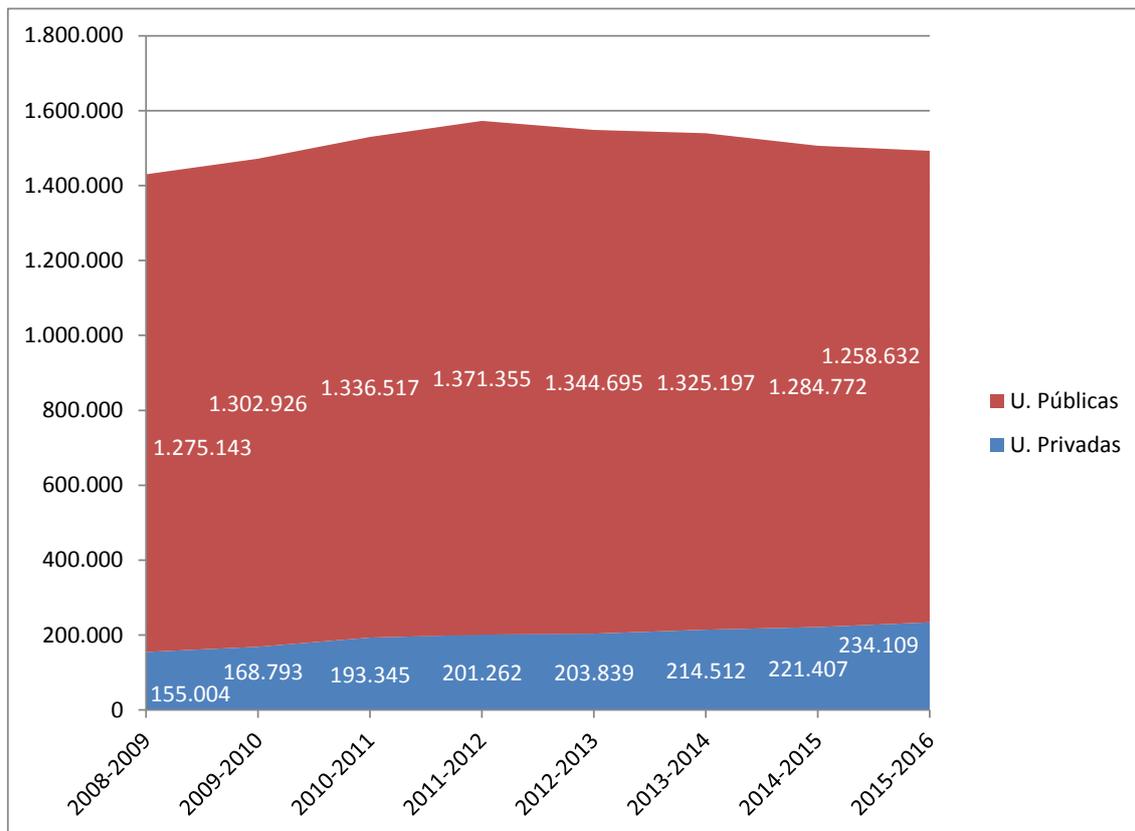
Resultados obtenidos.

En el anterior informe, para ayudar a comprender el contexto en que se inscriben los programas de evaluación del profesorado, se expusieron cifras de la evolución del número de estudiantes y de PDI en el conjunto de las universidades españolas. Como es conocido, el número de estudiantes en dichas universidades se han mantenido en cifras que oscilan el millón y medio de personas, si bien es cierto que entre los cursos 2011-12 y 2015-16 se observa cierta tendencia por la cual el número de estudiantes en universidades públicas ha descendido ligeramente, mientras que en las universidades privadas ha continuado el ascenso que ya venía experimentando desde cursos atrás. Aun con todo, el 84% del estudiantado ha seguido sus estudios en universidades públicas durante el curso 2015-16 (ver Figura 3.1.).

En sintonía con la evolución ascendente en el número de estudiantes en las universidades privadas y de la creciente cantidad de éstas, también las cifras de PDI han experimentado un ligero aumento en los últimos años, llegando a más de diecisiete mil docentes. Sin embargo, en el caso de las universidades públicas en los últimos cuatro cursos la cifra de PDI se ha mantenido estable alrededor de las cien mil personas (que supone, aun así, un 86% del total del PDI de las universidades españolas) (ver Figura 3.2.).

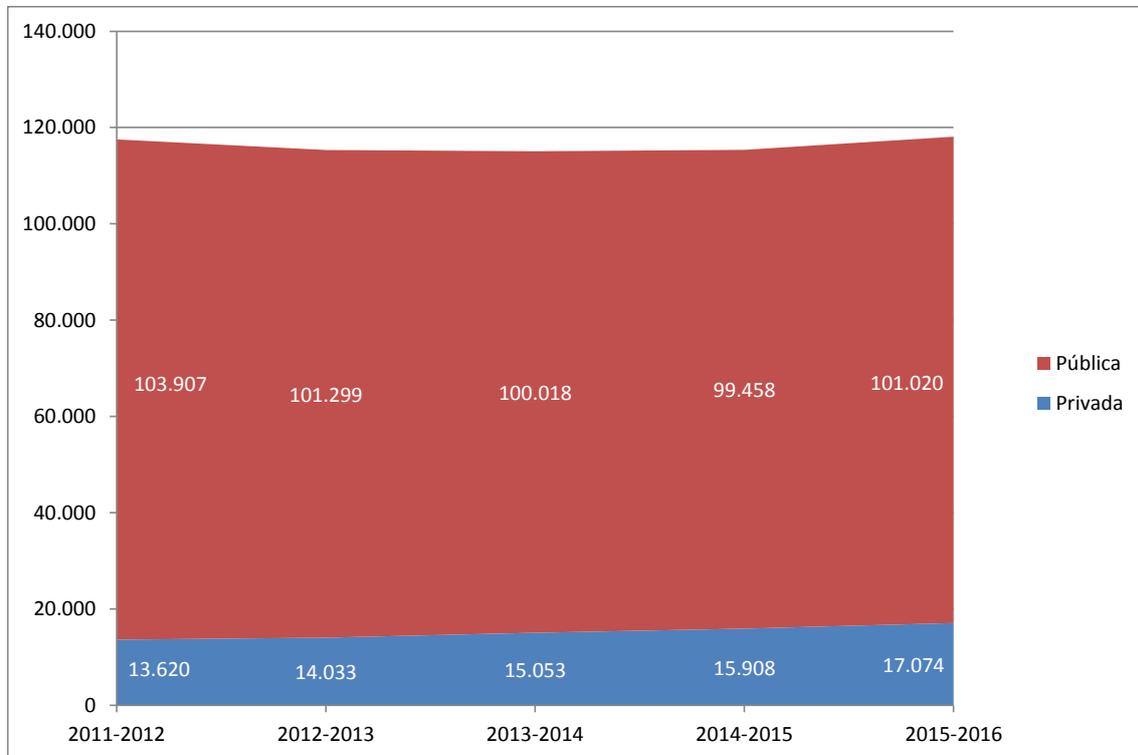
A grandes rasgos, a resultas de lo comentado, en el curso 2015-16 ya había en las universidades privadas cerca de 14 estudiantes por cada persona dedicada a la labor de PDI, ligeramente por encima de lo que ocurría en las universidades públicas, donde han sido algo más de 12 los estudiantes matriculados por cada persona dedicada a dicha labor docente.

Figura 3.1. Evolución del número de estudiantes matriculados en Estudios de 1º y 2º ciclo, Grado y Máster por tipo de universidad, nivel de estudios y rama de enseñanza.



Fuente: MECD.

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



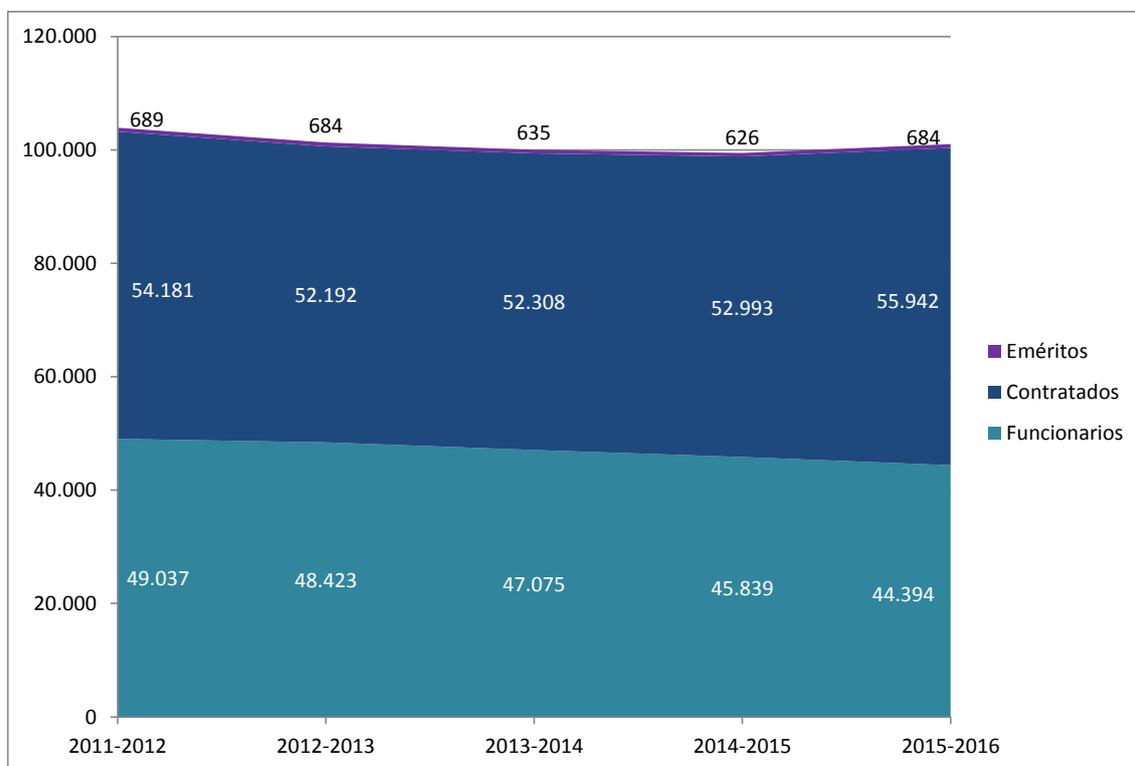
Fuente: MECD.

Cabe centrar la atención en el PDI de las universidades públicas, pues, por una parte, aglutinan el grueso de las personas ocupadas en este trabajo, y, por otra, la gran mayoría de las personas que presentan su solicitud a evaluación en alguno de los programas de evaluación curricular promovido por las agencias de calidad persiguen precisamente plaza en alguna de estas universidades públicas.

La evolución de PDI comentada en dichas universidades, pese a la aparente estabilidad general, presenta rasgos 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 cinco años, en el curso 2015-16 ha albergado el 44% de los puestos de PDI; mientras que, de otra, el personal contratado ha representado en ese curso el 55% 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 con la universidad.



Fuente: MECD.

Con respecto a la distribución por figuras del personal contratado, llama la atención que menos de una tercera 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 en el último curso de los

analizados 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 éstas que no requieren de evaluación previa por parte de una agencia de calidad- suponen el 54% del PDI contratado (ver Figura 3.4.). Así, tres de cada diez 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 y Asociados de Ciencias de la Salud, incluso por encima del cuerpo de Profesor Titular de Universidad, ha pasado a ser la categoría más numerosa de la Universidad pública española.

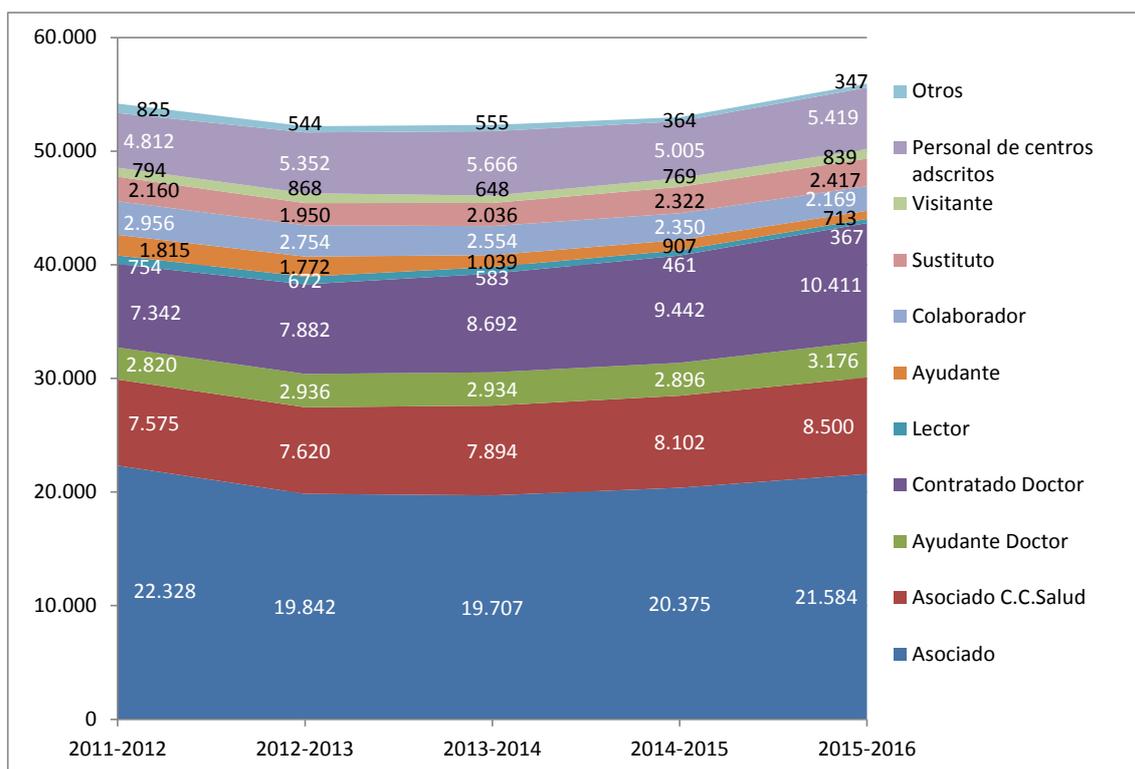
Cabe añadir a este respecto, no obstante, la notable diferencia que se da entre las distintas ramas de conocimiento (ver Figura 3.5.). Así, mientras en la rama de Ciencias, donde el porcentaje de PDI funcionario es el más elevado, la proporción de profesorado en las categorías de Asociado o Asociado 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 4% y al 13%, respectivamente.

A la postre, todas estas llamativas cifras no solo invitan a reflexionar sobre el adecuado empleo de determinadas figuras contractuales en las universidades públicas, sino también sobre el reducido alcance efectivo de los procesos de evaluación para el acceso al conjunto de puestos por contrato en dichas universidades. A pesar de las cifras comentadas, las figuras de Profesor Ayudante Doctor (PAD) –o equivalente- y de Profesor Contratado Doctor (PCD) –o equivalente-⁵⁷ pueden ser consideradas como las figuras contractuales principales en cuanto a su papel en la articulación de la carrera global del PDI en las

⁵⁷ La actual legislación, como se recordará, ya no contempla la evaluación de la figura de Profesor Colaborador (PC).

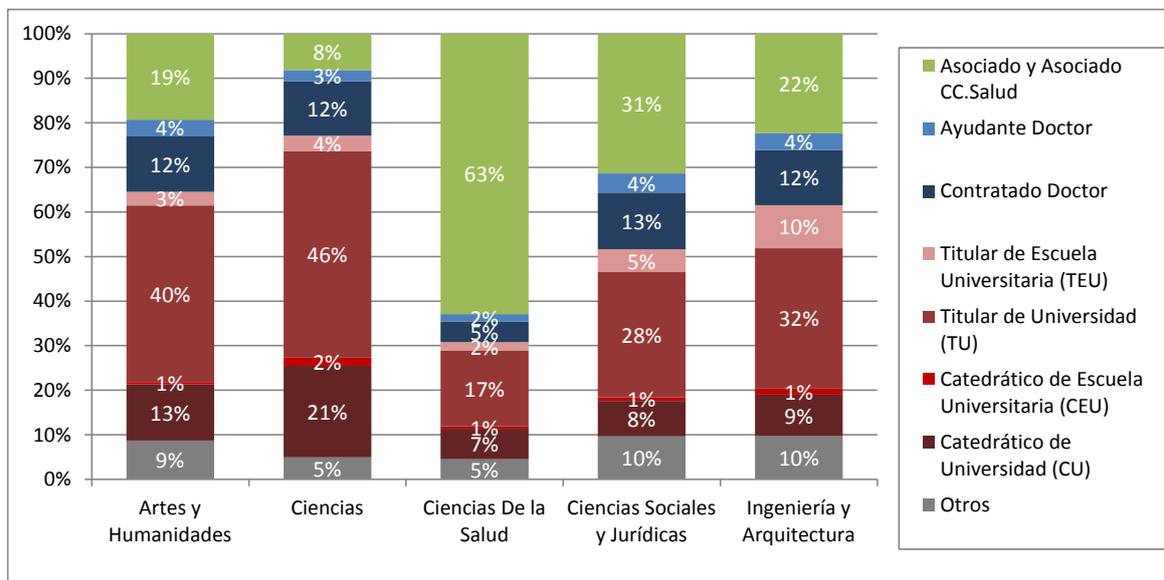
universidades públicas españolas, y antesala de la participación en la acreditación para los cuerpos docentes universitarios o para figuras contractuales autonómicas de nivel superior. Y aunque que las agencias de calidad vienen desarrollando desde hace casi tres lustros los procesos de evaluación para estas figuras y que, como se verá, se da un abultado número de solicitudes de evaluación para éstas con respecto a las plazas existentes, la evolución de los últimos cinco años no muestra una decidida apuesta para que estas figuras cobren ese papel principal antedicho con respecto a otras figuras como las de profesor Asociado que, aunque pueden ser económicamente menos costosas, no están destinadas, como las anteriores, a ser parte de la estructura estable fundamental del PDI en la Universidad pública.

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



Fuente: MECD.

Figura 3.5. Distribución porcentual por cuerpo docente/categoría del número de personas que ocupan plaza de PDI contratado en centros propios de universidades públicas, por rama de conocimiento. Curso 2015-16.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del SIIU (MECD).

Ya en el terreno de la evaluación por parte de las agencias de calidad de solicitudes para la acreditación que da la posibilidad de concurrir a determinadas figuras contractuales de PDI tanto en universidades públicas como privadas, al término de 2016 estas agencias han revisado, desde que estos programas de evaluación iniciasen su recorrido en 2002, más de doscientas mil solicitudes (ver Figuras 3.6. y 3.7.); cifra que da cuenta del intenso trabajo que, año a año, se desarrolla para garantizar la calidad profesional del profesorado que opta a las plazas contractuales de PDI establecidas en las leyes nacional y autonómicas, al tiempo que se contribuye a orientar la carrera de dicho PDI.

Como es conocido, las solicitudes 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.). No es infrecuente que un mismo interesado presente simultáneamente solicitudes a ambos tipos de procesos 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. Además, el hecho de que, pese a la legislación general compartida, no exista un marco de evaluación común entre las agencias participantes y de que, como se verá, muestren porcentajes de éxito dispares en los resultados de las evaluaciones que acometen, pudiera estar reforzando esta práctica por parte de algunas personas a la hora de simultanear sus solicitudes. Tanto es así que se pueden dar casos en que un mismo solicitante, al ser evaluado simultáneamente para una determinada figura –reconocida en la norma estatal– en dos agencias distintas, obtenga en cada una de éstas resultados de evaluación opuestos.

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

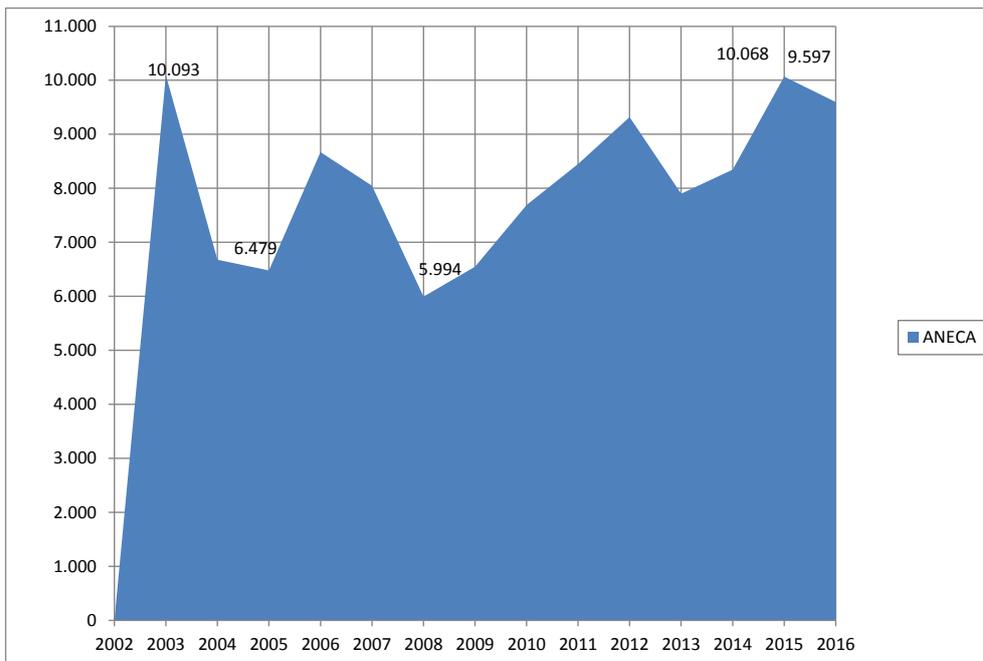
Andalucía	DEVA-AAC
Comunidad de Madrid	Madri+d
Canarias	ACCUEE
Castilla y León	ACSUCYL
Galicia	ACSUG
Castilla-La Mancha	ACUCM
Cataluña	AQU Catalunya
Illes Balears	AQUIB
Comunidad Valenciana	AVAP
País Vasco	Unibasq
Total nacional	ANECA

Agencias pertenecientes a REACU

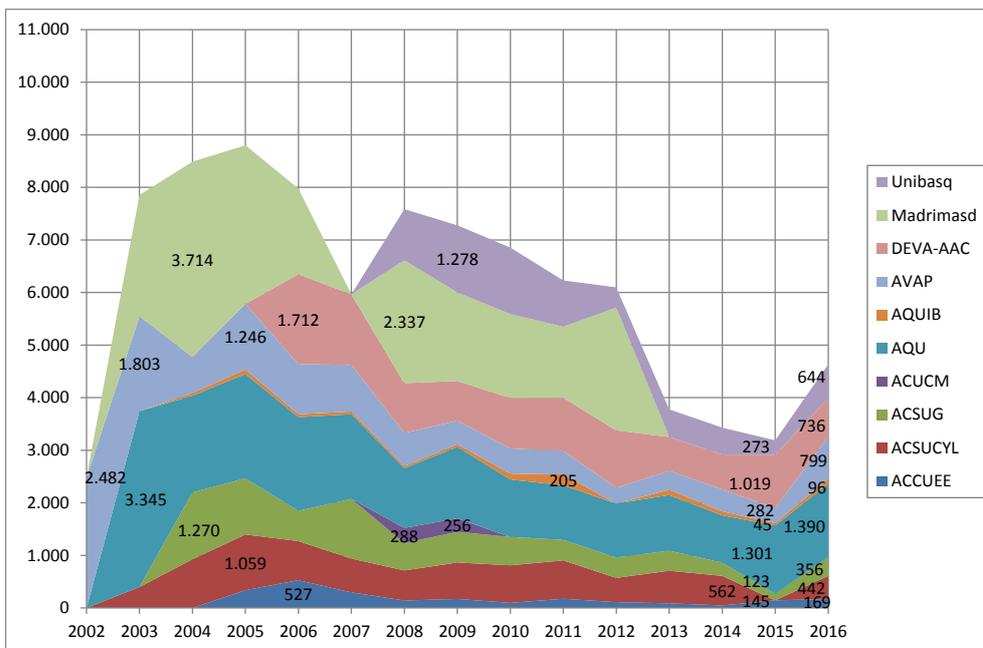
En la última década de funcionamiento de estos programas de evaluación en España se aprecia una tendencia general por la cual el número de solicitudes de evaluación para obtener certificaciones de alcance nacional se ha incrementado notablemente, mientras que el de alcance autonómico ha disminuido (ver Figuras 3.6. y 3.7.). 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, en 2016 se aprecia un ligero repunte de las solicitudes de ámbito autonómico en el conjunto de las agencias regionales.

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



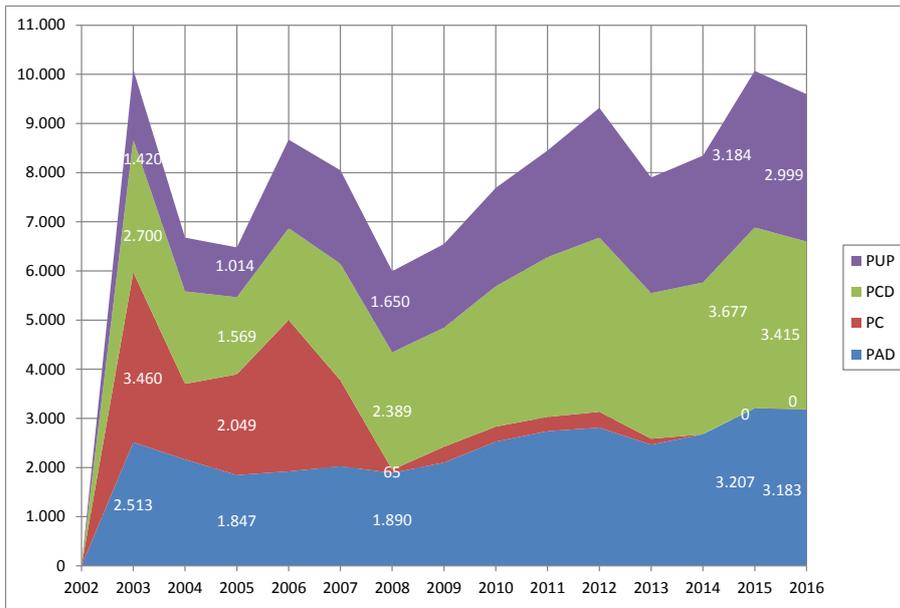
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Más allá de la evolución de la cantidad de solicitudes anteriormente comentada, la distribución de éstas por figura contractual, tras la supresión de la figura de Profesor Colaborador (PC)⁵⁸, se mantiene 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 figuras de PAD, Profesor de Universidad Privada (PUP) -figura que, 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- y PCD, si bien es esta última figura la que concentra un número ligeramente más elevado de solicitudes (ver Figuras 3.8. y 3.9.). 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 en las figuras de PAD (o figura equivalente) y PCD (o figura equivalente), distribuidas casi a partes iguales 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 séptima parte de las solicitudes para una certificación autonómica.

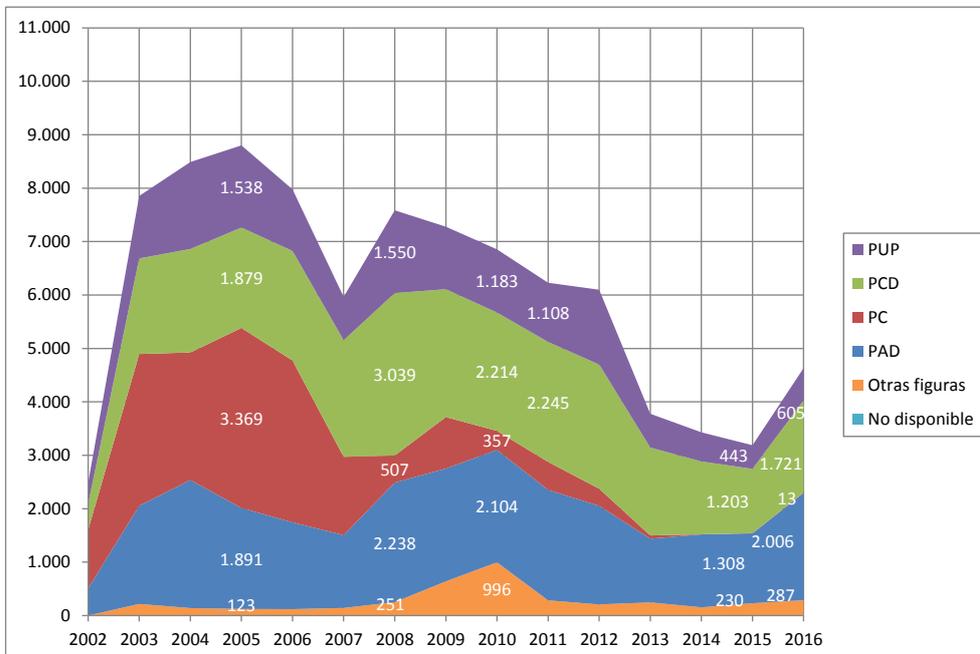
⁵⁸ Es oportuno recordar aquí los cambios experimentados en el peso total de las evaluaciones favorables para la figura de PC, producto, éstos, de las modificaciones acaecidas en la legislación a partir de 2007, donde se introdujo como requisito el disponer de un título de diplomado, ingeniero técnico 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.

Figuras 3.8. y 3.9. 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.

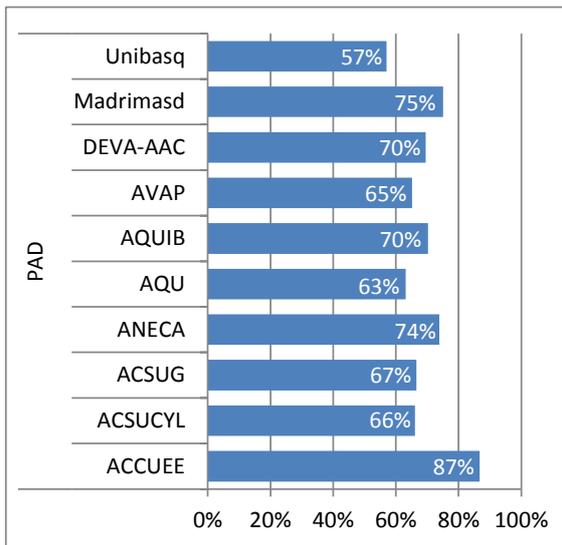
Por lo que concierne a la evolución en la última década de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación para las figuras de PAD y PCD (o equivalentes), tal y como se comentó en pasados informes, la proporción de evaluaciones favorables para una misma figura (o una equivalente), en ocasiones, dista considerablemente entre las diferentes agencias de calidad tanto en el conjunto del periodo examinado como año a año (ver Figuras 3.10, 3.11, 3.12 y 3.13). Así, por ejemplo, en la figura de PCD el rango del porcentaje de evaluaciones favorables en el que se sitúan el conjunto de las agencias va en 2016 desde un 38% de Unibasq hasta un 86% de ACCUEE (ver en Anexo de resultados la Tabla A.3.).

Adicionalmente, en relación con lo anterior, es importante destacar dos aspectos sobre la evolución expuesta. En primer lugar, se observa que mientras varias de las agencias no presentan fluctuaciones notables en los resultados, en cambio otras, lejos de esa estabilidad, sí presentan cambios considerables incluso de un año para otro. Y, en segundo lugar, la convergencia entre agencias en cuanto a sus resultados para figuras iguales o equivalentes no parece haber ido en aumento con el tiempo, pese a las persistentes diferencias entre sus resultados.

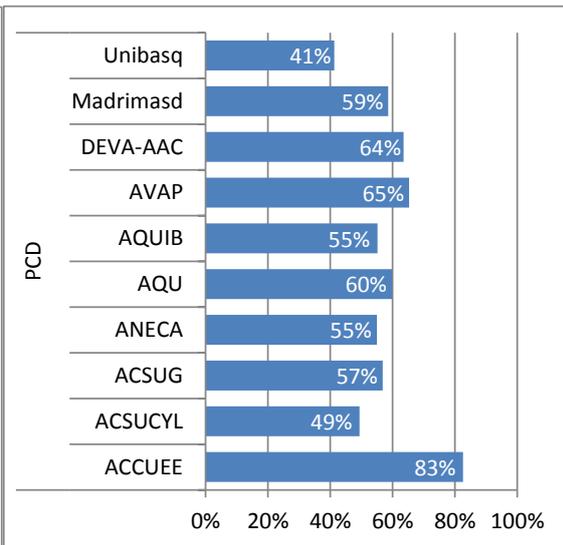
La razones de estas notables diferencias mantenidas a lo largo del tiempo entre agencias en los resultados de evaluación para figuras contractuales de PDI iguales o equivalentes pueden responder, en parte, a la convivencia de formas de proceder y modelos de evaluación distintos en cuanto a la ponderación 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, llama a la armonización y coordinación de los procesos de evaluación en el ámbito nacional.

Figuras 3.10, 3.11, 3.12 y 3.13. Porcentaje medio y evolución de la distribución porcentual de evaluaciones favorables entre 2007 y 2016 en las figuras de PAD y PCD (o equivalentes), por agencia de evaluación.

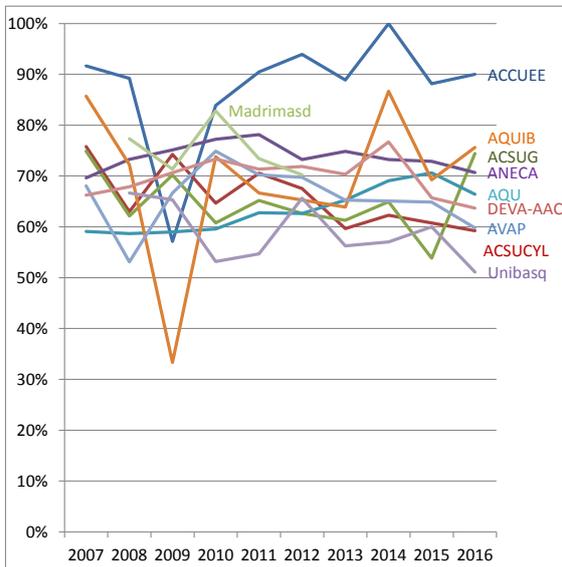
PAD



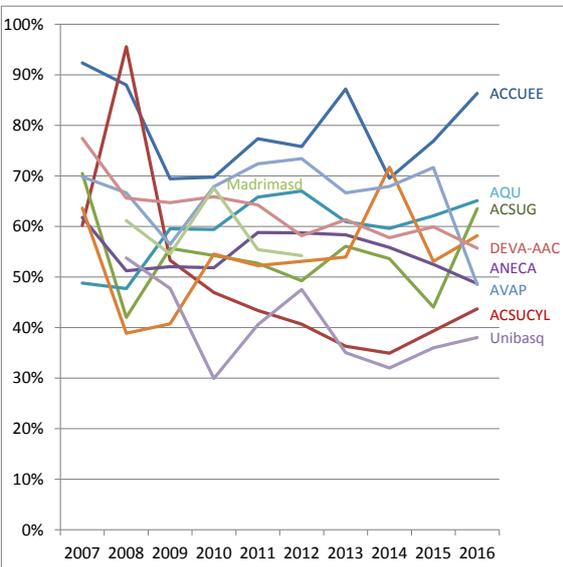
PCD



PAD



PCD



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

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

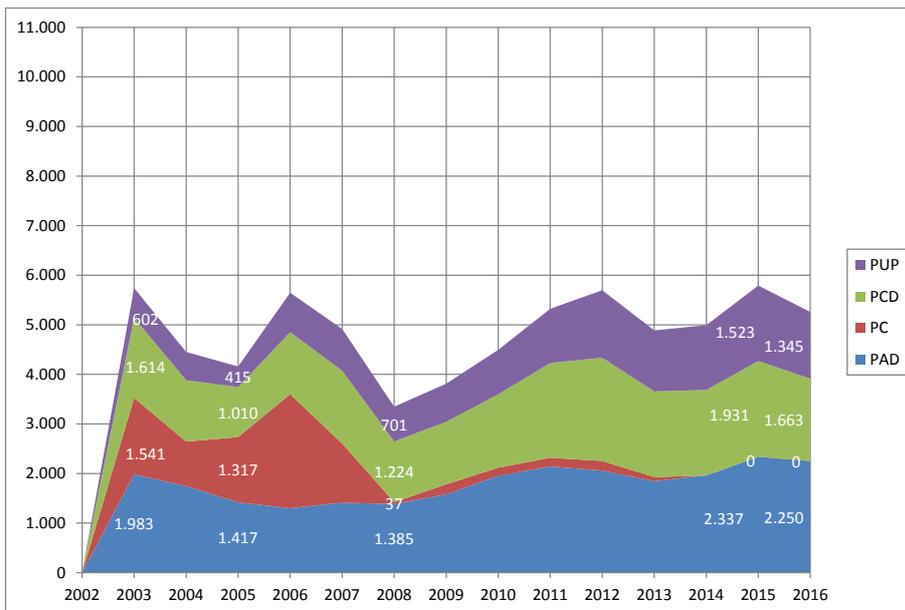
Como resultado de las evaluaciones llevadas a cabo desde las diferentes agencias de evaluación desde 2002, a fecha de hoy se han expedido ya más de ciento veinte mil informes favorables (ver Figuras 3.14. y 3.15.); la dos terceras partes de los cuales corresponden casi a partes iguales a las figuras de PCD y PAD, si bien el mayor peso recae sobre esta última.

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 7.960 certificados favorables emitidos en el último año por las agencias tienen una validez de carácter nacional (ver Figuras 3.14. y 3.15.).

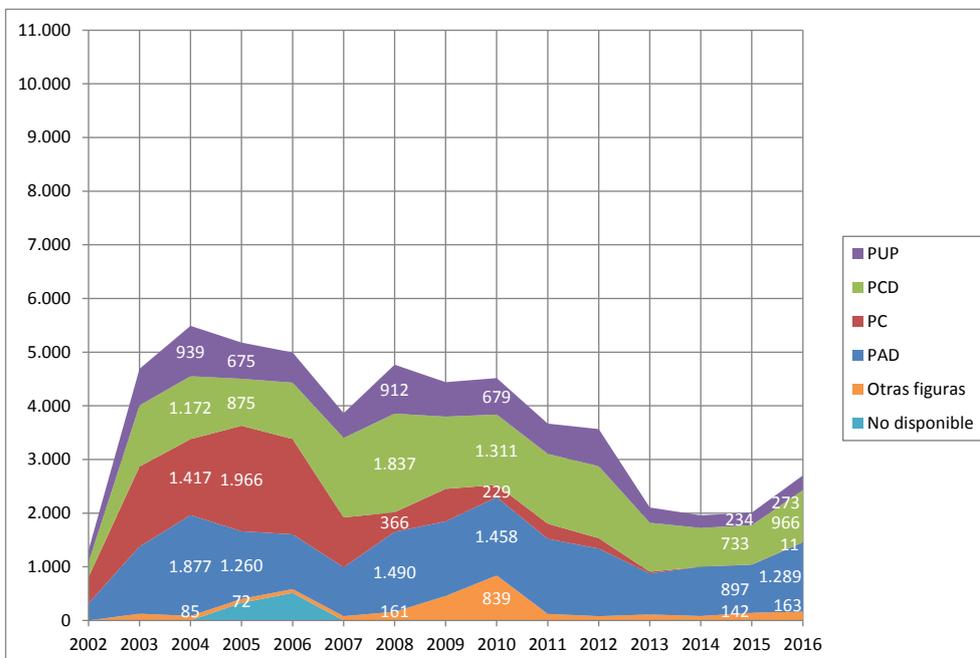
El acumulado de certificaciones favorables de los últimos quince años, que se prevé siga aumentando visto el considerable número de personas que anualmente obtienen un título de doctor y las escasas salidas laborales que, al margen de la carrera universitaria, los titulados en este nivel encuentran en España en comparación con otros países europeos con niveles económicos per cápita superiores (ver Figura 3.16.), sin duda, tiene un impacto en el sistema universitario y, por extensión, en otros ámbitos socioeconómicos.

Figuras 3.14. y 3.15. 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.

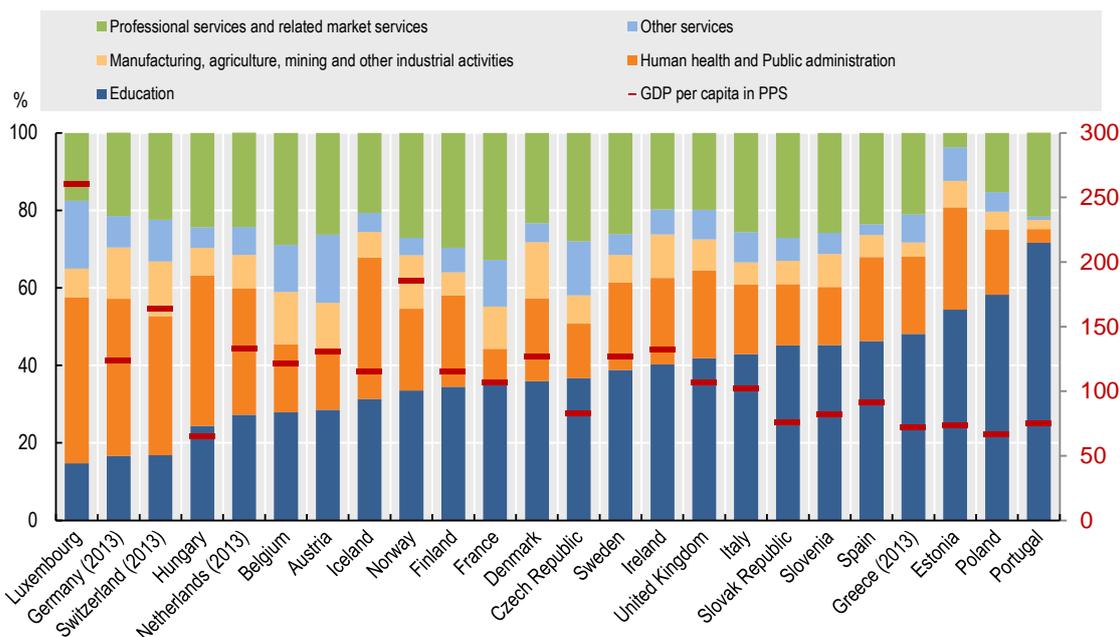


Nota: no figuran las 843 evaluaciones positivas de la agencia de Canarias en 2005 y 2006, por no estar disponibles los datos por figura contractual

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

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 3.16. Distribución porcentual por actividad económica de personas con título de doctor y Producto Interior Bruto per cápita⁵⁹ en 2012.



Fuentes:

- OCDE, 2015 (<http://dx.doi.org/10.1787/888933273616>)
- Eurostat
 (<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tec00114&plug in=1>)

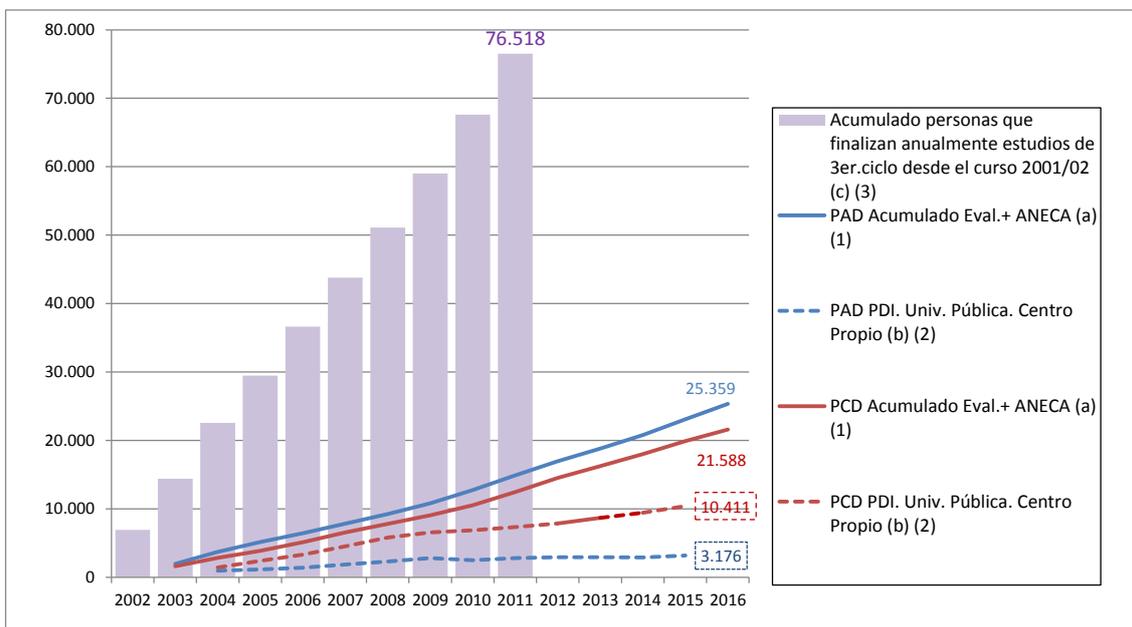
Solo considerando las más de veinticinco mil acreditaciones para la figura de PAD y las más de veinte mil para la figura de PCD válidas para todo el territorio nacional, ya es posible hacerse una primera idea de la distancia entre el número de personas que pudieran presentar su candidatura a plazas para estas figuras docentes y el número de puestos de este tipo que efectivamente las universidades públicas pudieran estar en disposición de ofrecer (ver Figura 3.17.). 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 prácticamente

⁵⁹ PPS. Index (EU28 = 100).

estable en los últimos cinco años en torno a tres mil personas que trabajan contratadas en esta categoría.

También en el caso de la figura de PCD, 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). Este comportamiento, no infrecuente, si bien se aparta de la trayectoria profesional prevista de pasar ordenadamente por los estadios de PAD-PCD-TU, responde a la búsqueda de otras alternativas para incorporarse a las universidades.

Figura 3.17. Evolución del número acumulado de personas que obtienen acreditación de PAD y de PCD válida a nivel nacional, del número de personas en puestos de PAD y de PCD en centros propios de universidades públicas, y del número acumulado de personas que finalizan estudios de tercer ciclo.



Leyenda:

(a) Año evaluación.

(b) Año de inicio de curso académico. PDI de centros propios de universidades públicas.

(c) Año finalización estudios. Aquellas personas que en el periodo de referencia han finalizado más de una vez estudios de tercer ciclo, aparecen aquí contadas tantas veces como veces han finalizado estudios de tercer ciclo.

Fuentes:

- (1) ANECA
- (2) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- (3) INE

A las circunstancias comentadas anteriormente, cabe añadir que en el último lustro se observa un progresivo descenso en el número de estudiantes matriculados en estudios de 1º y 2º ciclo, Grado y Máster en universidades públicas.

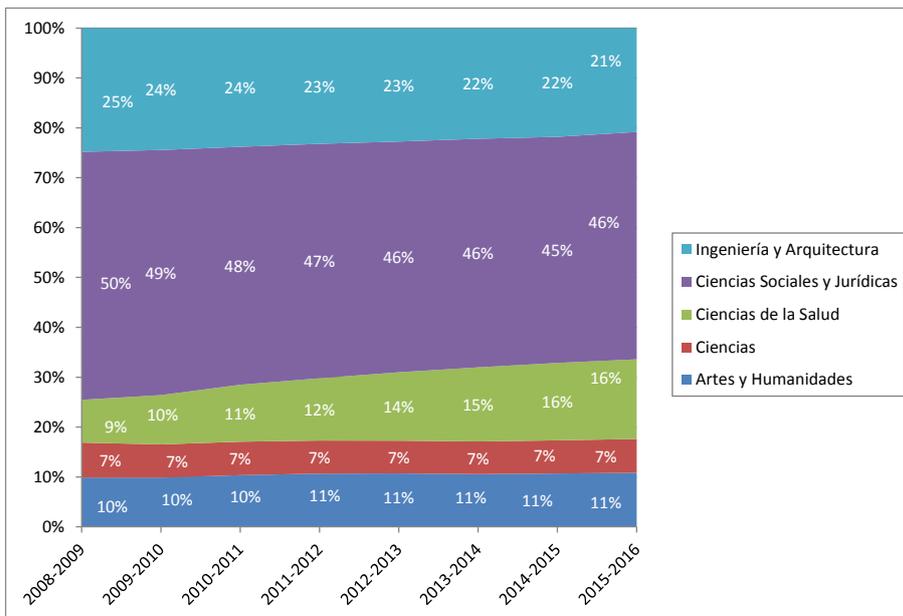
Como se veía en el pasado informe, la evolución de la distribución por rama de conocimiento de dichos estudiantes ha experimentado, tanto en universidades públicas como en universidades privadas (instituciones, en su conjunto, con diferencias en la distribución de los estudiantes por rama de conocimiento), cambios con similitudes 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.)

Sin embargo, al comparar dicha distribución 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 ocho 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 (ver Figuras 3.20., 3.21. y 3.22.). En cambio, la evolución creciente de la proporción de estudiantes en Ciencias de la Salud no encuentra correspondencia en la proporción de solicitantes de Ciencias de la Salud que obtuvieron evaluación favorable en PAD, PCD y PUP.

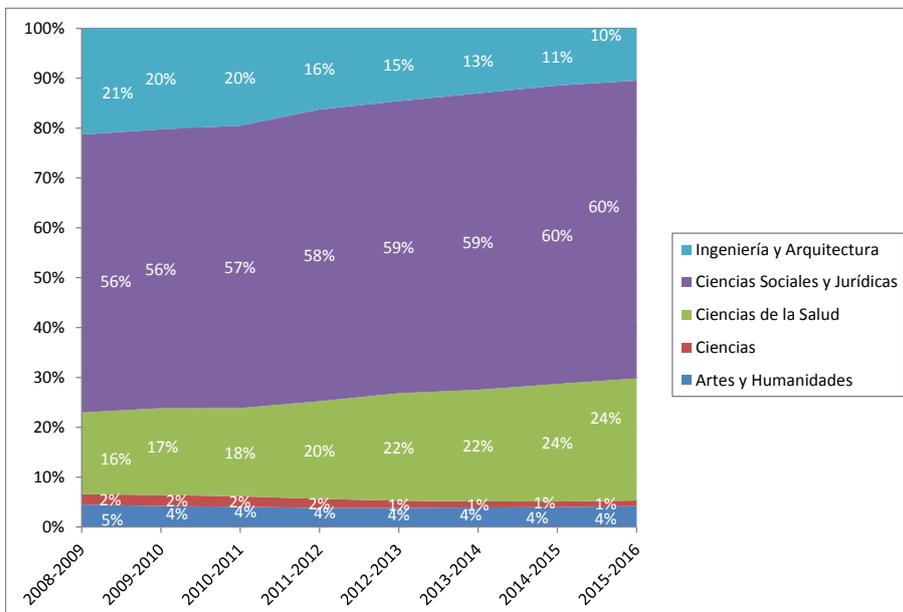
En definitiva, la evolución de las solicitudes en las figuras contractuales de PDI por rama de conocimiento y, con ella, la evolución de la oferta de personas con certificación favorable para ocupar una determinada plaza de PDI, parece responder quizá más a la coyuntura de búsqueda de salidas laborales a través de la carrera profesional de PDI en cada ámbito de conocimiento que 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.



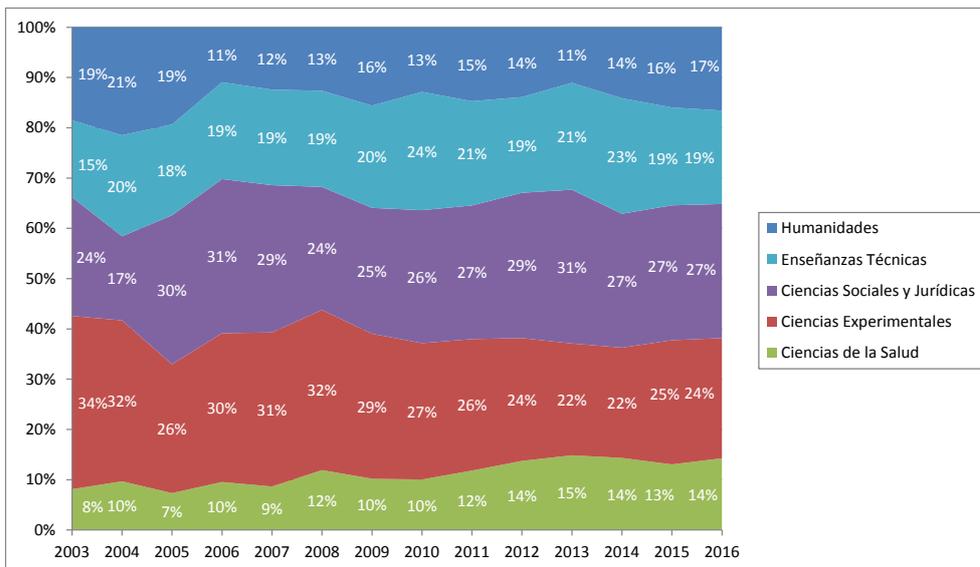
Universidades privadas.



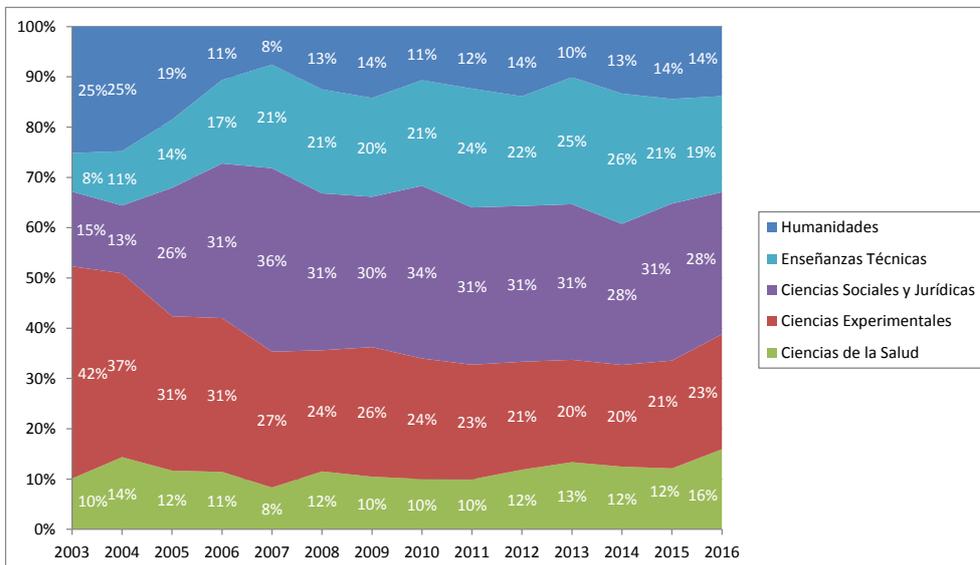
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

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.

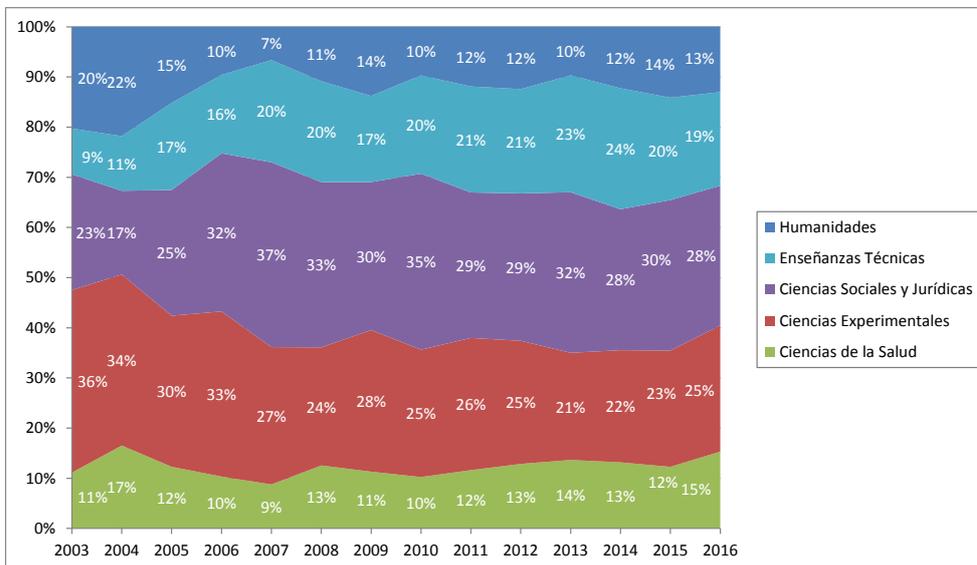
PAD.



PCD.



PUP.



Fuente: ANECA.

Por todo lo expuesto en este apartado, cabe concluir, de un lado, que los procesos de garantía de calidad llevados a cabo por las agencias de evaluación están ayudando, tal y como es su objetivo, no solo 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, éstas puedan seleccionar a su personal para la labor docente y de investigación, sino también a dar claves de relevancia con respecto a la orientación de la carrera profesional de PDI.

Y, de otro lado, que se aprecian determinados desajustes en el sistema universitario español entre la evolución de la oferta y la demanda de plazas de PDI para las figuras evaluadas, y también entre dicha evolución de la oferta de posibles candidatos a ocupar una plaza docente y la situación que presenta el estudiantado tanto en sus cifras generales como en su distribución por rama de conocimiento, elemento este último que debiera ser clave en la evolución de la composición del PDI.

Cabe, por tanto, reflexionar sobre las causas y posibles soluciones a algunos de estos desajustes que, en ocasiones, se muestran inflexibles pese a las circunstancias. Y, asimismo, merecerá la pena explorar nuevos caminos para

mejorar tanto la planificación de las políticas de selección en las universidades de acuerdo al servicio que ofrecen y a su misión, como el empleo adecuado y eficiente de recursos económicos y humanos en el conjunto de la sociedad. Los esfuerzos empleados anualmente en la formación de un gran número de profesionales con título de doctor altamente cualificados habrían de ir acompañados crecientemente de medidas encaminadas a aprovechar tales esfuerzos y a ayudar a encauzar convenientemente a estos profesionales tanto en el marco universitario como más allá de éste; ya 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, por lo que parece necesario ofrecer, cada vez más, alternativas que permitan aprovechar adecuadamente las aportaciones que puede ofrecer a la sociedad este personal de alta cualificación. En definitiva, se trata de dar pasos para maximizar la participación y la motivación de estas personas en pro de la calidad universitaria en sus diferentes facetas y relaciones con el entorno, dado que, de darse desincentivos y desmotivación generalizadas, ello podría suponer un serio riesgo para el necesario progreso de dicha calidad.

3.2. LA ACREDITACIÓN PARA ACCESO A CUERPOS DOCENTES.

La legislación actual en materia de aseguramiento y mejora de la calidad de las universidades, además de prestar atención a las enseñanzas, ha hecho hincapié de forma particular en la labor del PDI. Ello es prueba inequívoca de la consideración en que se tiene tal labor, por ser ésta de importancia crítica para que las universidades logren los objetivos encomendados.

Dado, por una parte, el considerable peso que en el sistema universitario español tienen el PDI de las instituciones públicas y, dentro de éste, el personal comprendido dentro de los cuerpos docentes universitarios de Profesor Titular de Universidad (TU) y de Catedrático de Universidad (CU), y, por otra parte, la relevancia de tales cuerpos docentes en lo tocante a su carácter de especial responsabilidad en el funcionamiento de dichas instituciones, no sorprende que el marco normativo estatal se haya preocupado por establecer, también aquí, una serie de elementos encaminados a guiar la trayectoria profesional de este personal y garantizar a la sociedad que las personas que forman parte de éste han superado unos determinados umbrales de preparación⁶⁰.

Al igual que sucediera para el caso de las figuras contractuales, expuesto en el apartado anterior, mediante un proceso de acreditación, en este caso llevado a cabo por ANECA, ha sido posible poner a disposición de las universidades un conjunto de candidatos que, tras la superación de un proceso de evaluación a nivel nacional, han demostrado poseer unos méritos académicos suficientes para presentarse a un concurso de acceso a una plaza de TU o de CU. Por tanto, de manera autónoma, las universidades han ido realizando la selección última de las personas que se han incorporado a las plazas de cuerpos docentes universitarios ofertadas.

Este proceso de evaluación conducente a la acreditación ha tratado de mantener en todo momento una coherencia con los procesos relativos a la evaluación de determinadas figuras contractuales, puesto que todos ellos prestan una orientación a la carrera del PDI. De este modo, además de centrar la evaluación de los méritos

⁶⁰ 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.

curriculares en las dimensiones de investigación, docencia, formación académica y gestión del modo establecido en el Real Decreto 1312/2007⁶¹, ha procurado, a la hora de otorgar un peso particular a los diferentes aspectos del modelo de evaluación, como se apuntaba, hacerlo de manera coherente para mantener una adecuada continuidad con respecto a fases de evaluación para figuras previas (ver Tabla 3.3).

Tabla 3.3. Puntuaciones máximas por criterio y requisitos mínimos para la acreditación en el baremo general fijado en el Real Decreto 1312/2007.

	TU		CU	
	Punt. máxima	Punt. mínima para superar evaluación	Punt. máxima	Punt. mínima para superar evaluación
Total	100	65	100	80
Actividad investigadora	50	60 (entre ambos apartados)	55	-
Actividad docente o profesional	40		35	20
Formación académica	5	-	-	-
Experiencia en gestión y administración	5	-	10	-

Fuente: ANECA

A resultas de la experiencia acumulada en este proceso, durante 2015 ha sido publicada una modificación de la norma que regula la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios⁶². A través de dicha modificación se han incorporado una serie de novedades entre las que podrían mencionarse las siguientes:

- Se establece un sistema en el que la acreditación obtenida produce efectos por separado en una de las cinco ramas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura), a diferencia del anterior sistema que suponía una acreditación 'universal' a efectos de las plazas a que concurrir dentro de un determinado cuerpo docente, pues era válida para cualquier rama. De este modo ahora se garantizaría que las personas que obtengan una acreditación en una rama de conocimiento habrían sido evaluadas conforme a criterios semejantes y

⁶¹ Este Real Decreto fija, entre otros aspectos, los criterios de evaluación, el procedimiento para la composición, selección y renovación de las comisiones de evaluación, las distintas facetas a valorar en el currículo de los solicitantes y la importancia otorgada a éstas.

⁶² Real Decreto 415/2015.

estándares análogos, y que no necesariamente serán los mismos en otras ramas⁶³.

- Se crean comisiones más cercanas al ámbito científico y académico de las personas solicitantes, con el propósito de garantizar el principio de especialización en la evaluación del profesorado, así como la calidad del sistema de evaluación. De este modo, se pasa de 5 a 21 comisiones de acreditación repartidas entre las cinco grandes ramas de conocimiento⁶⁴.
- Y se reformulan los criterios⁶⁵ y baremos de evaluación, con lo que se persigue, evitando la excesiva atomización de los méritos académicos, reforzar el carácter global e integral de la evaluación, y establecer umbrales mínimos o niveles de referencia adecuados en función del cuerpo docente para el que se solicite la acreditación y del ámbito científico de que se trate. Por ejemplo, en el modelo hasta ahora vigente, la transferencia quedaba dentro de la investigación y la actividad profesional aparecía asociada a la docencia. Ello conducía a una infravaloración de los méritos de transferencia y actividad profesional en ámbitos donde resultan particularmente relevantes. Así, pasa ahora a considerarse como dimensión autónoma la transferencia y la actividad profesional.

⁶³ Se arbitrarán, en todo caso, procedimientos para que los solicitantes que desarrollen una especialización de carácter multidisciplinar o en ámbitos científicos interdisciplinarios en los que concurran dos o más ramas diferentes puedan, como resultado de un mismo proceso de evaluación, ser acreditados en más de una rama.

⁶⁴ COMISIONES DE ACREDITACIÓN: **A. Ciencias:** A1. Matemáticas; A2. Física; A3. Química; A4. Ciencias de la Naturaleza; A5. Biología Celular y Molecular. **B. Ciencias de Salud:** B6. Ciencias Biomédicas; B7. Medicina Clínica y Especialidades Clínicas; B8. Especialidades Sanitarias. **C. Ingeniería y Arquitectura:** C9. Ingeniería Química, de los Materiales y del Medio Natural; C10. Ingeniería Mecánica y de la Navegación; C11. Ingeniería Eléctrica y de Telecomunicaciones; C12. Ingeniería Informática; C13. Arquitectura, Ingeniería Civil, Construcción y Urbanismo. **D. Ciencias Sociales y Jurídicas:** D14. Derecho; D15. Ciencias Económicas y Empresariales; D16. Ciencias de la Educación; D17. Ciencias del Comportamiento; D18. Ciencias Sociales. **E. Arte y Humanidades:** E19. Historia y Filosofía; E20. Filología y Lingüística; E21. Historia del Arte y Expresión Artística.

⁶⁵ Corresponderá a ANECA la aprobación de los criterios de evaluación de cada uno de los cuerpos docentes universitarios y de los distintos campos, ajustándolos para mayor consistencia del modelo global, si bien cada Comisión propondrá los que estime apropiados en cada campo.

Con todo, obtendrán una resolución positiva los solicitantes que, en su evaluación curricular de méritos de Actividad investigadora⁶⁶, Actividad docente⁶⁷, Transferencia de conocimiento y experiencia profesional⁶⁸, Experiencia en gestión y administración educativa, científica y tecnológica⁶⁹, y Formación académica⁷⁰ (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 3.4. En términos generales, como venía ya ocurriendo en el sistema anterior, 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. Asimismo, 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, ésta se podrá compensar en virtud de méritos relevantes en las tres dimensiones restantes.

⁶⁶ 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.

⁶⁷ Dedicación docente; Calidad de la actividad docente; Formación docente; Otros méritos docentes.

⁶⁸ 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 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.

⁶⁹ 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.

⁷⁰ Calidad de la formación predoctoral y doctoral; Calidad de la formación posdoctoral; Otros méritos de formación académica.

Tabla 3.4. 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 ³	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.»

³ 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.

Resultados obtenidos.

Transcurrida una década desde la puesta en marcha del programa ACADEMIA, se ha considerado oportuno que en dicho programa se dé paso a una segunda fase que, valiéndose de la experiencia anterior, apunte a una actualización y mejoras en el modelo de evaluación y el programa en su conjunto.

En la primera fase de funcionamiento el programa ha sido 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'⁷¹.

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 (ver Figura 3.24.).

⁷¹ 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.

Por lo que respecta al procedimiento ordinario no automático, en conjunto, más del sesenta por ciento de sus solicitudes de evaluación han ido dirigidas a la obtención de la acreditación en el cuerpo docente de Titular de Universidad (TU) y cerca de un cuarenta por ciento a la obtención de la acreditación de Catedrático de Universidad (CU) (ver Figura 3.23.).

Si bien la opción mayoritaria para evaluar las solicitudes ha sido mediante comisiones de rama de conocimiento, en el caso de la figura de TU un número superior al millar de solicitudes ha sido encauzado por la vía no automática que se establece en las Disposiciones Adicionales 1 y 3⁷² de la normativa de aplicación (ver Figura 3.23.).

En el periodo que cubre esta primera etapa del programa se pueden diferenciar tres momentos. En primer lugar, en el año de apertura del programa, éste registró un acumulado de más de siete mil solicitudes, el número anual más elevado de todos los registrados hasta la fecha. Tras esta fase, el número de solicitudes en el programa se estabilizó alrededor de una cifra de cuatro mil anuales. Finalmente, ya en penúltimo año, una vez se dio a conocer la renovación prevista del programa, se produjo un nuevo repunte que alcanzó una cifra de cerca de seis mil solicitudes; previo éste a los meses finales de cierre de ciclo y en el que el número de solicitudes ha sido la cuarta parte que en un año de funcionamiento habitual (ver Figuras 3.24 y 3.25.).

Aun con una evolución similar, en el procedimiento no automático el número de solicitudes dirigidas a la acreditación como TU ha sido siempre, excepto en el primer año de andadura del programa, al menos un cincuenta por ciento superior que las dirigidas a la acreditación como CU, llegando a ser un ochenta por ciento superior en años puntuales como 2010 y 2012.

Por lo que concierne a la evolución de las solicitudes en cada uno de estos dos cuerpos por rama de conocimiento, tanto en número de solicitudes presentadas como en las tendencias a lo largo de tiempo se observan entre tales ramas diferencias importantes que habrían de ser tomadas en consideración. De este

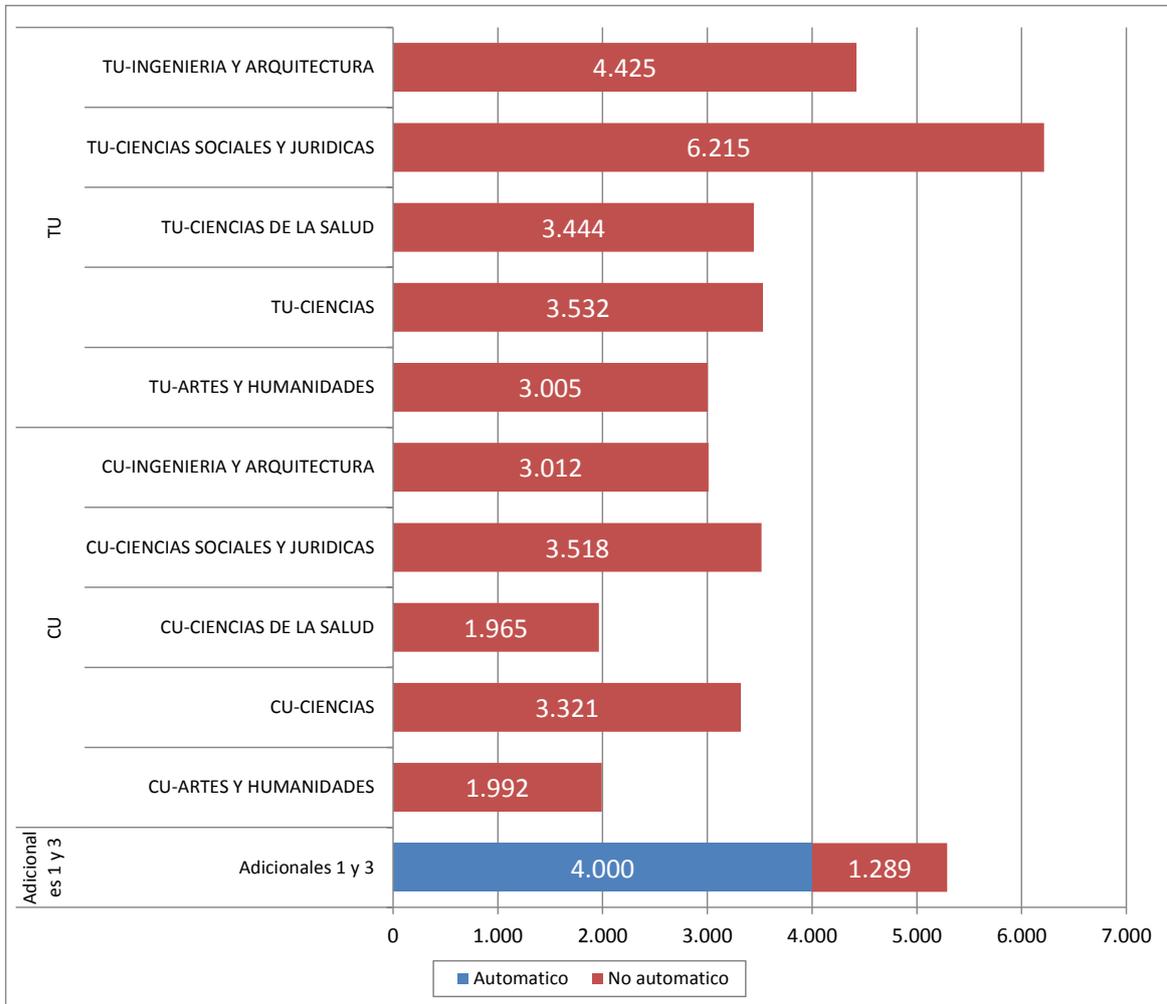
⁷² Disposición adicional primera. Acreditación de los profesores o profesoras titulares de escuela universitaria y Disposición adicional tercera. De la acreditación de los profesores estables o permanentes de los centros de titularidad pública de enseñanza superior (INEF) que se acojan a la disposición adicional decimoséptima de la Ley Orgánica 4/2007 (Real Decreto 1312/2007).

modo, aunque todas las ramas participan de un comportamiento general antes descrito, lo cierto es que es la evolución de las ramas con un mayor número de solicitudes la que, lógicamente, tanto en TU como en CU, más decisivamente marca la pauta del conjunto (ver Figuras 3.26. y 3.27.). En el caso de CU estas ramas 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.

Baste tomar como ejemplo de la desigual evolución de algunas de las ramas la comparación entre las solicitudes de Ciencias y de Ciencias Sociales y Jurídicas para el cuerpo de TU; si bien en 2009 ambas ramas recibieron en torno a quinientas solicitudes, la progresión creciente en la segunda de las mencionadas ramas llegó hasta el punto en que en 2015, el año en que se experimentó el repunte previo al cierre de la primera etapa de ACADEMIA, se llegaron a recibir 1.192 solicitudes, mientras que en este mismo año en Ciencias este número llegó a tan solo 428 casos. Fruto de esta desigual evolución de las solicitudes en las diferentes ramas de conocimiento, ha hecho que el peso relativo de unas con respecto a otras también haya experimentado cambios notables. Poniendo por caso el ejemplo anterior, en la rama de Ciencias se ha pasado en el periodo examinado de un 23% a un 11% del total de solicitudes en dicho cuerpo; sin embargo, las solicitudes de Ciencias Sociales y Jurídicas partiendo de un porcentaje similar en 2009 han llegado progresivamente a representar un 38% al término de 2016 (ver Figuras 3.28. y 3.29.).

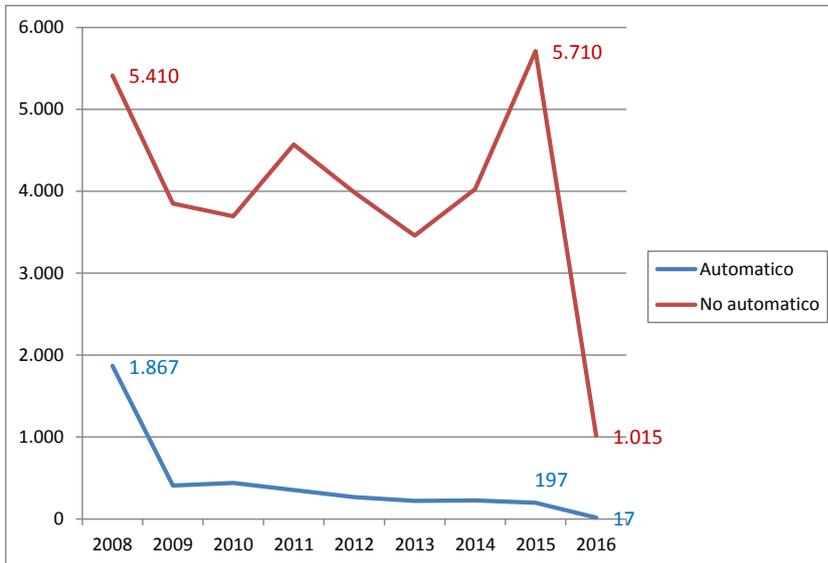
Estas tendencias, sin embargo, como ya se comentó en el informe anterior, no tienen un reflejo claro en la composición por rama de conocimiento del Personal Docente Investigador (PDI) de los cuerpos docentes universitarios en las universidades públicas españolas ni en la evolución del número de estudiantes 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.

Figura 3.23. Número de solicitudes de acreditación, por tipo de procedimiento, vía de evaluación y comisión de evaluación de rama de conocimiento.



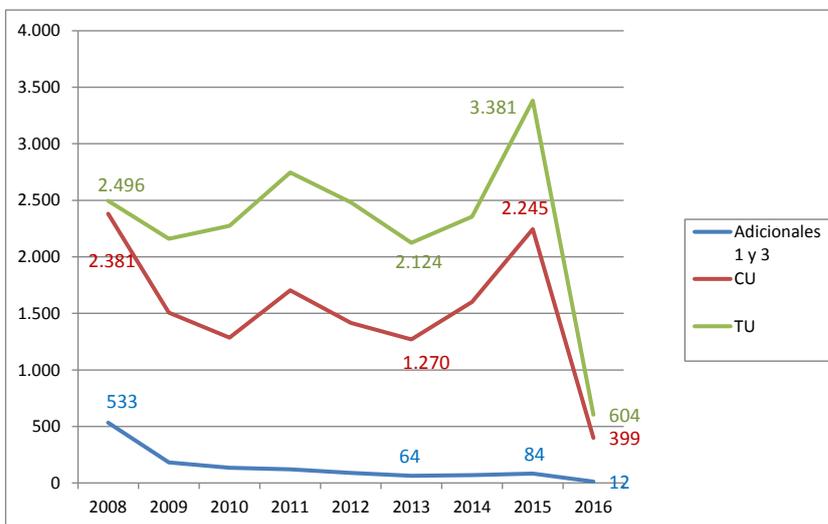
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.24. Evolución anual del número de solicitudes de acreditación, por tipo de procedimiento.



Fuente: ANECA (ACADEMIA)

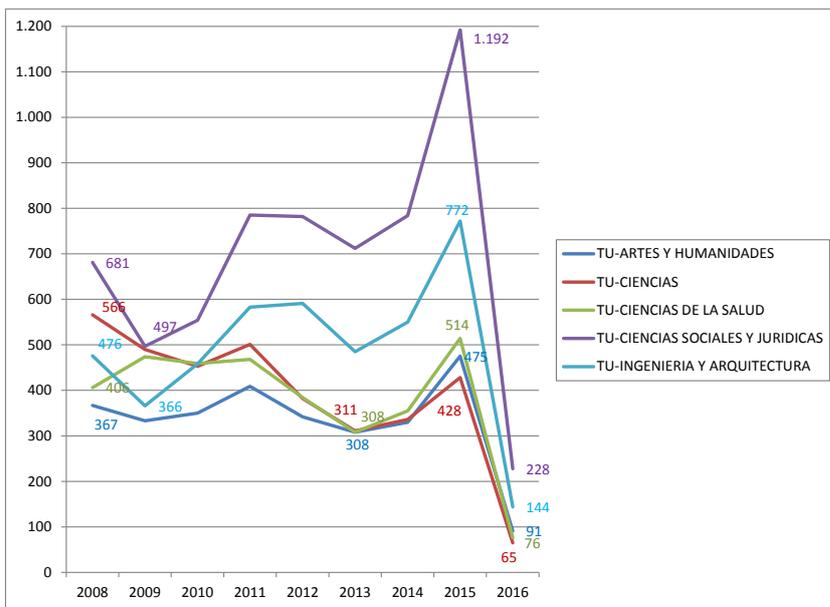
Figura 3.25. Evolución anual del número de solicitudes de acreditación a través del procedimiento 'No automático', por vía de evaluación.



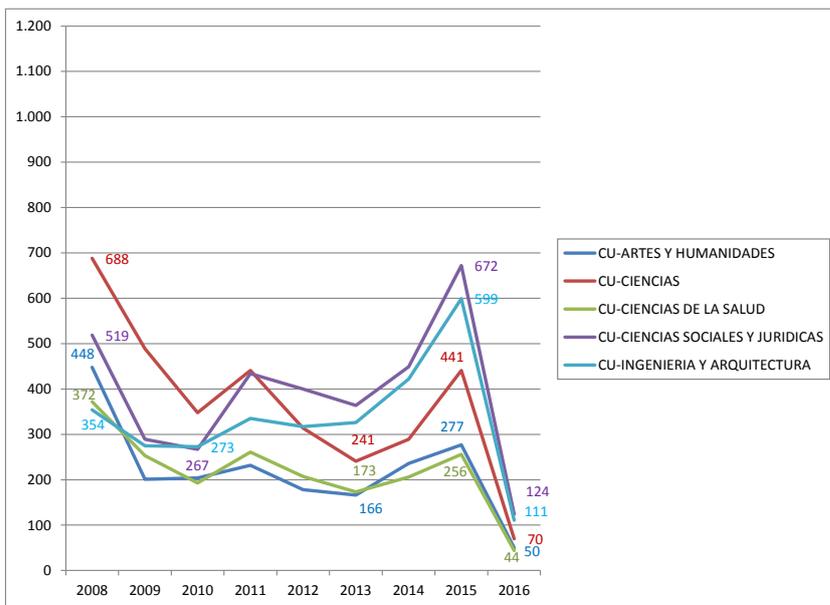
Fuente: ANECA (ACADEMIA)

Figuras 3.26. y 3.27. Evolución anual del número de solicitudes de acreditación a través del procedimiento 'No automático', por cuerpo docente y comisión de evaluación de rama de conocimiento.

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



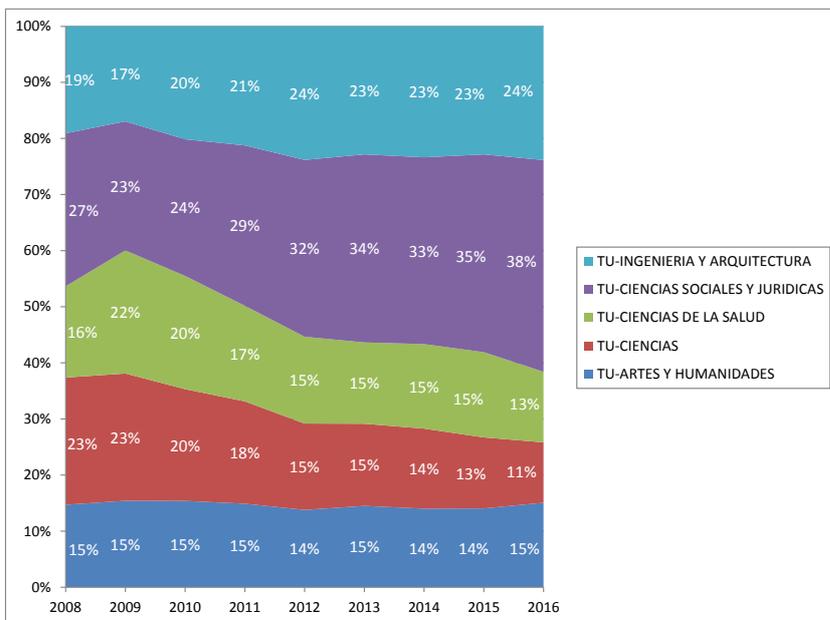
Cuerpo de 'Catedrático de Universidad' (CU).



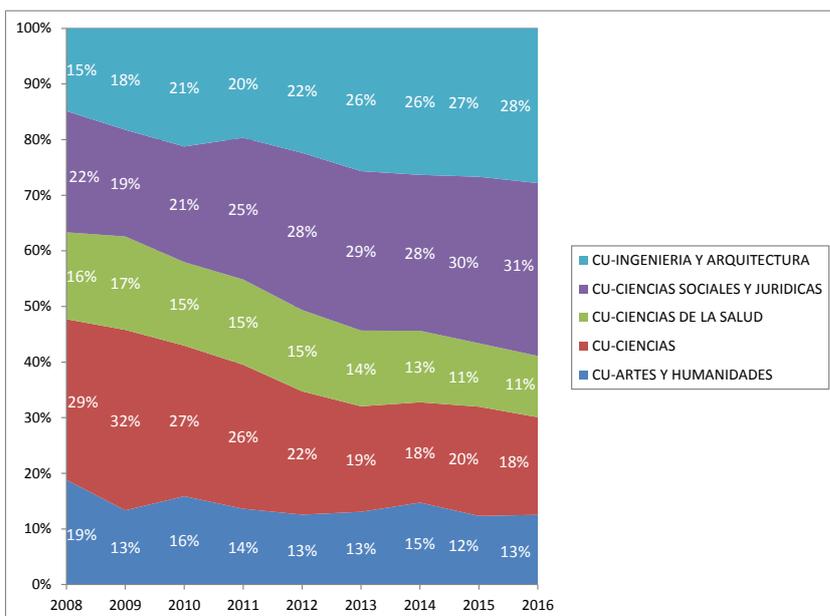
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figuras 3.28. y 3.29. Evolución anual de la distribución porcentual del número de solicitudes de acreditación a través del procedimiento 'No automático', por cuerpo docente y comisión de evaluación de rama de conocimiento.

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



Cuerpo de 'Catedrático de Universidad' (CU).



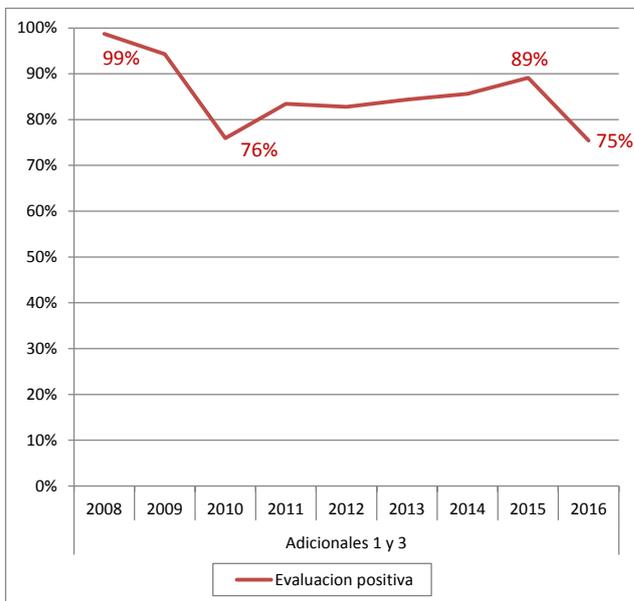
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Por lo que concierne a los resultados de evaluación desprendidos de la primera etapa del programa ACADEMIA, cabe hablar de ellos de forma separada en función, en primer lugar, del tipo de procedimiento seguido y, en segundo, del cuerpo docente a que se ha presentado la solicitud en cada caso.

Atendiendo a las solicitudes cursadas a través del procedimiento 'automático', en términos generales, salvo en dos años puntuales, han obtenido evaluación favorable más de un ochenta por ciento de los expedientes revisados. Porcentajes superiores a los que, como se verá, han obtenido las solicitudes cursadas a través de un procedimiento no automático tanto directamente para los cuerpos de CU y TU como para los expedientes tramitados por vía de las disposiciones adicionales 1 y 3 (ver Figuras 3.30 y 3.31.).

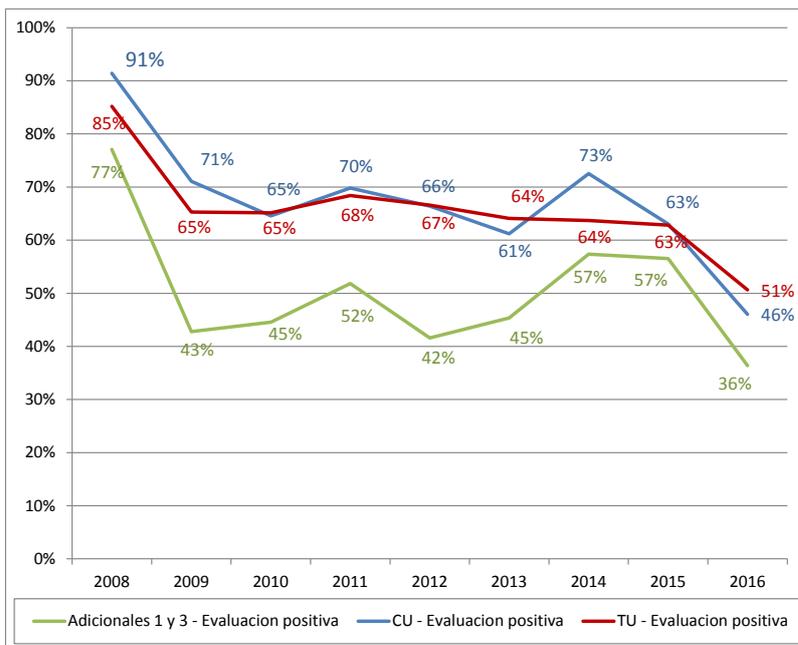
Precisamente en el caso de los expedientes no automáticos, a grandes rasgos aparece una tendencia común en los años analizados (ver Figura 3.31.). Tras el primer año de funcionamiento del programa, en que el porcentaje de evaluación favorable fue notablemente más elevado que en cualquiera de los siguientes, se observa un periodo central de siete años con una estabilidad apreciable en el conjunto de los resultados de evaluación, si bien con ciertas diferencias, sobre todo entre los expedientes tramitados a través de lo marcado en las disposiciones adicionales 1 y 3 con respecto al resto, pues en estos primeros los porcentajes de éxito son, de manera generalizada, visiblemente más bajos. Por último, en el año de fin de etapa del programa donde, se recordará, el número de solicitudes se incrementó inusualmente, el porcentaje de evaluaciones favorables decreció significativamente en todos los tipos de solicitudes, seguramente producto de cierta precipitación en algunos casos a la hora de presentar la solicitud de evaluación.

Figura 3.30. Evolución anual de la distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'Automático', por la vía de evaluación de las Disposiciones adicionales 1 y 3.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.31. Evolución anual de la distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'No automático', por vía de evaluación.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

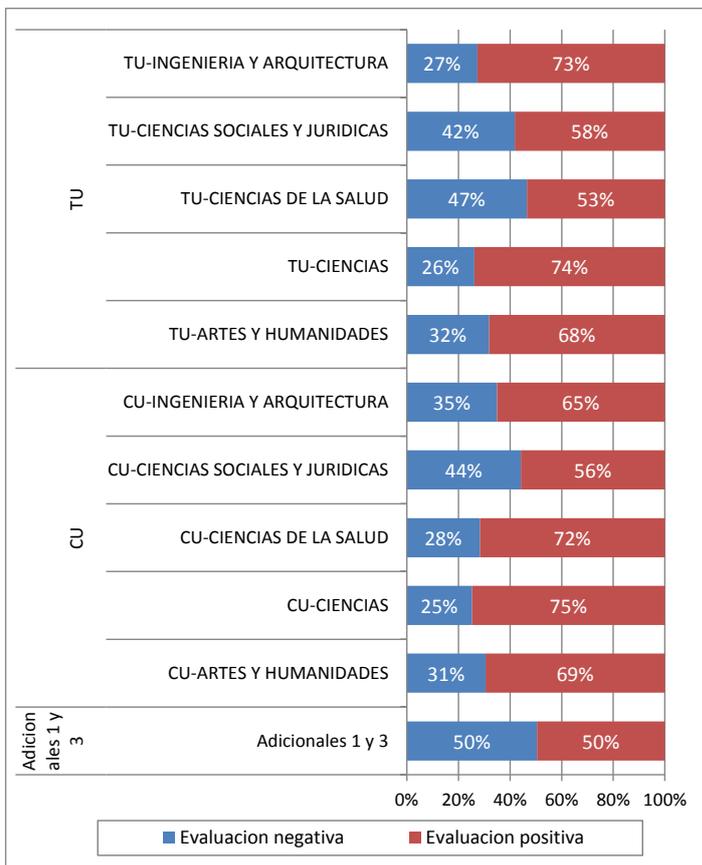
Con todo, en el primer periodo de funcionamiento del programa ACADEMIA, dos de cada tres solicitudes evaluadas por el procedimiento 'no automático' han obtenido resultado favorable. Sin embargo, se dan diferencias apreciables en función de la vía de evaluación, del cuerpo docente y de la rama de conocimiento (ver Figura 3.32.).

Por una parte, en el caso de las solicitudes revisadas de la vía de evaluación de Adicionales 1 y 3, solo la mitad de las solicitudes ha obtenido evaluación positiva.

Y, por otra parte, ya dentro de las solicitudes revisadas por vía ordinaria, es palpable la distancia por rama de conocimiento en la proporción de solicitudes con resultado favorable; así, por ejemplo, en el cuerpo de TU mientras cerca de tres cuartas partes de las solicitudes presentadas en la rama de Ciencias obtuvieron acreditación, en cambio esta proporción es solo algo superior a la mitad en el caso de la rama de Ciencias de la Salud. Por lo que respecta al cuerpo de CU, en este caso la distancia más amplia en los resultados de evaluación se observa entre la rama de Ciencias, que de nuevo aquí tiene una tasa de éxito similar al visto en TU, y la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas que llega a un 56% de evaluaciones positivas en el conjunto de los años de esta primera etapa.

La distancia ya recurrente entre ramas de conocimiento en cuanto a los resultados cosechados, como se comentaba en informes anteriores, habría de conducir a reflexionar sobre los elementos que pudieran motivarla, y que pudieran estar relacionados, entre otros, con el ajuste entre los modelos de evaluación a la hora de garantizar un umbral mínimo de calidad y el perfil de solicitante existente, o con las condiciones que, en cada caso, encuentra el PDI en el desempeño de su labor (carga docente y tamaño de los grupos de estudiantes, acceso a recursos, etc.) y la compatibilidad de tales condiciones con el desarrollo de la carrera de dicho PDI en el sentido en que apuntan los modelos de evaluación.

Figura 3.32. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'No automático', por vía de evaluación y comisión de evaluación de rama de conocimiento.

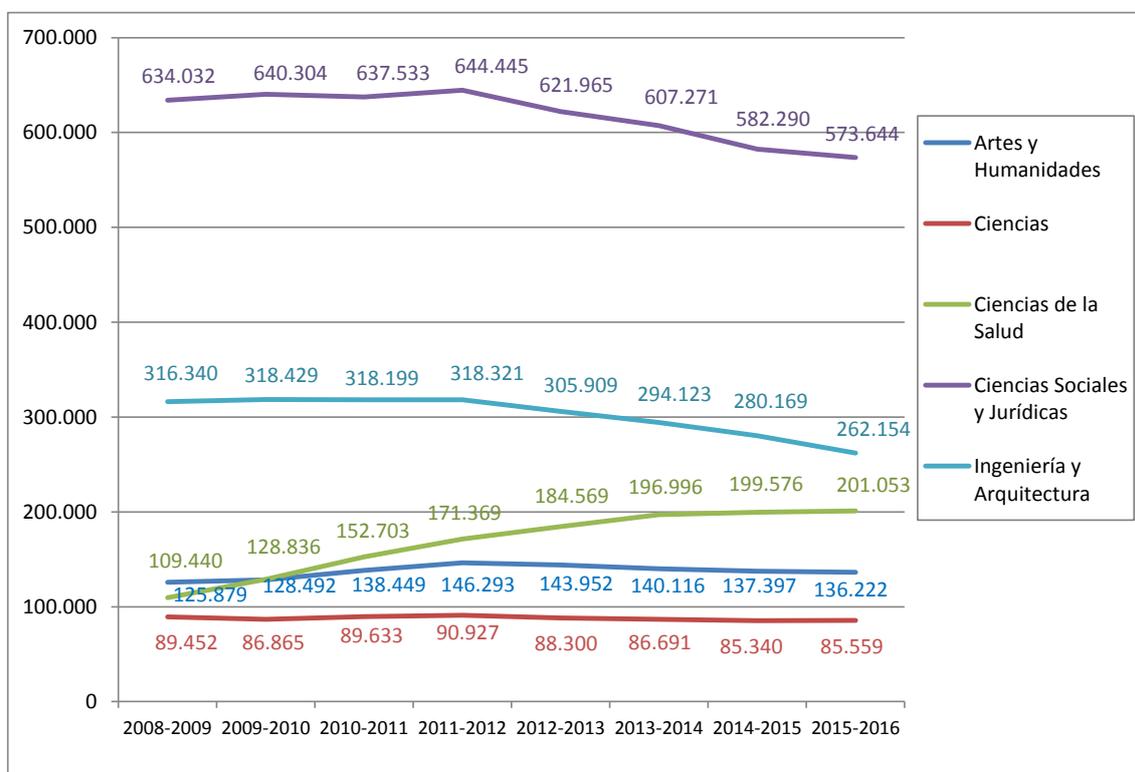


Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Como se veía en la sección previa del informe, las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (CC.SS. y JJ.) y de Ingeniería y Arquitectura (I. y A.) pese a que han visto descender progresivamente el número de estudiantes matriculados en enseñanzas de 1º y 2º ciclo, grado y máster en universidades públicas, concentran en el curso 2015-16 dos de cada tres estudiantes matriculados en universidades públicas (46% en CC.SS. y JJ. Y 21% en I. y A.), mientras que en la rama de Ciencias (CC.) están matriculados solo el 7% de los estudiantes en dichas universidades (ver Figura 3.33.). En cambio, en consonancia con lo que fue comentado en páginas anteriores, esta distribución por rama de conocimiento de los estudiantes matriculados dista notablemente de la distribución -casi inamovible en los últimos años- del PDI en los cuerpos docentes universitarios de Profesor Titular de Universidad (TU) y

Catedrático de Universidad (CU); así, volviendo al caso de la rama de Ciencias, actualmente cuenta con cerca de una cuarta parte del total del PDI en el cuerpo de TU y con el 30% del total del PDI en el cuerpo de CU, porcentaje éste que está por encima incluso del observado en la rama de CC.SS. y JJ., que es, con gran diferencia, la que alberga un mayor número de estudiantes matriculados sobre el resto (ver Figuras 3.34., 3.35., 3.36. y 3.37.)

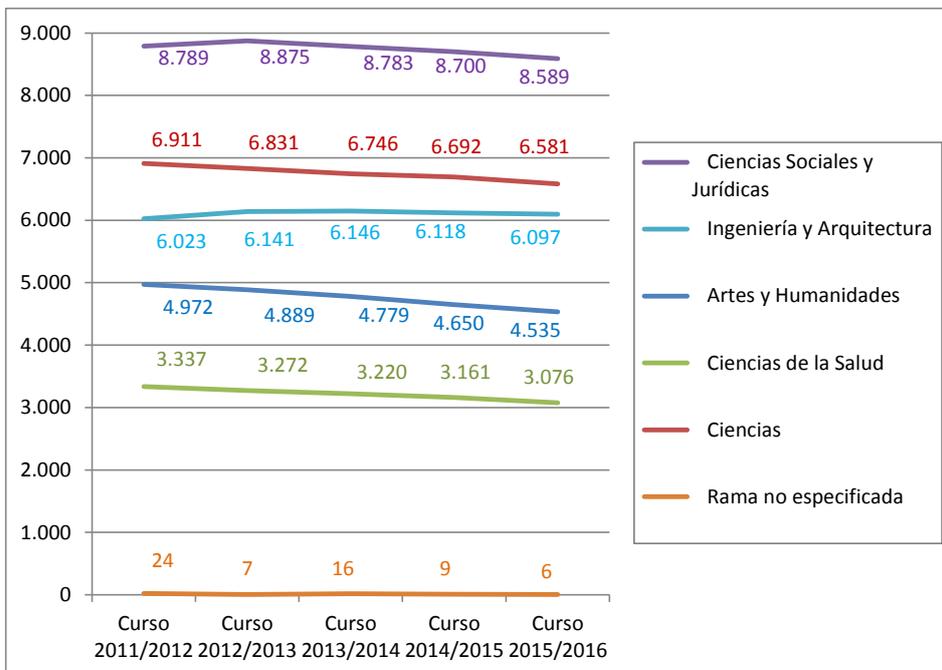
Figura 3.33. Evolución del número de estudiantes en enseñanzas de 1º y 2º ciclo, Grado y Máster en universidades públicas, por rama de enseñanza.



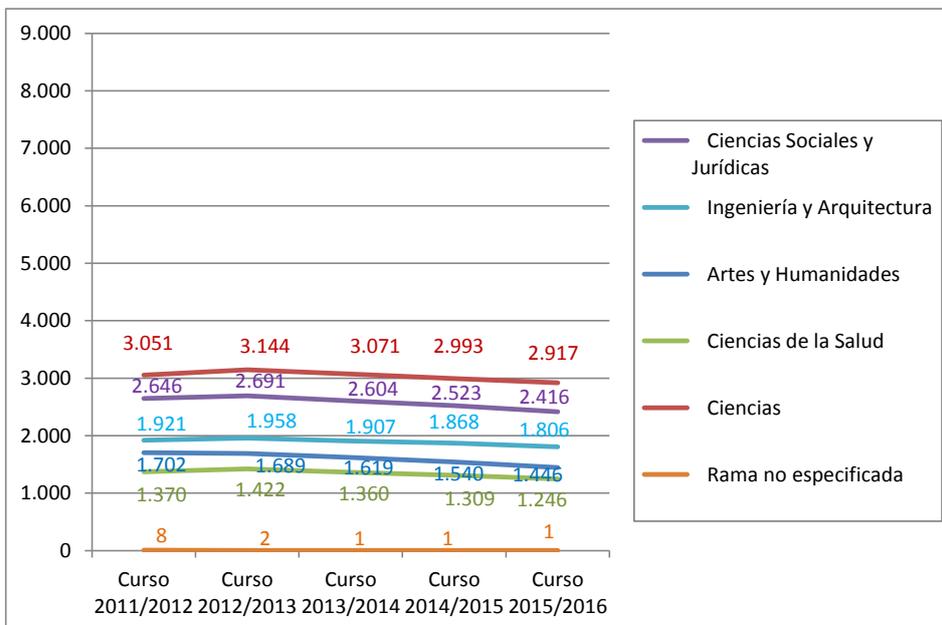
Fuente: MECD. Estadísticas Universitarias. Serie de estudiantes matriculados 2008 a 2014.

Figuras 3.34. y 3.35. Evolución del PDI funcionario en centros propios de universidades públicas por rama de enseñanza y cuerpo docente.

Profesor Titular de Universidad.



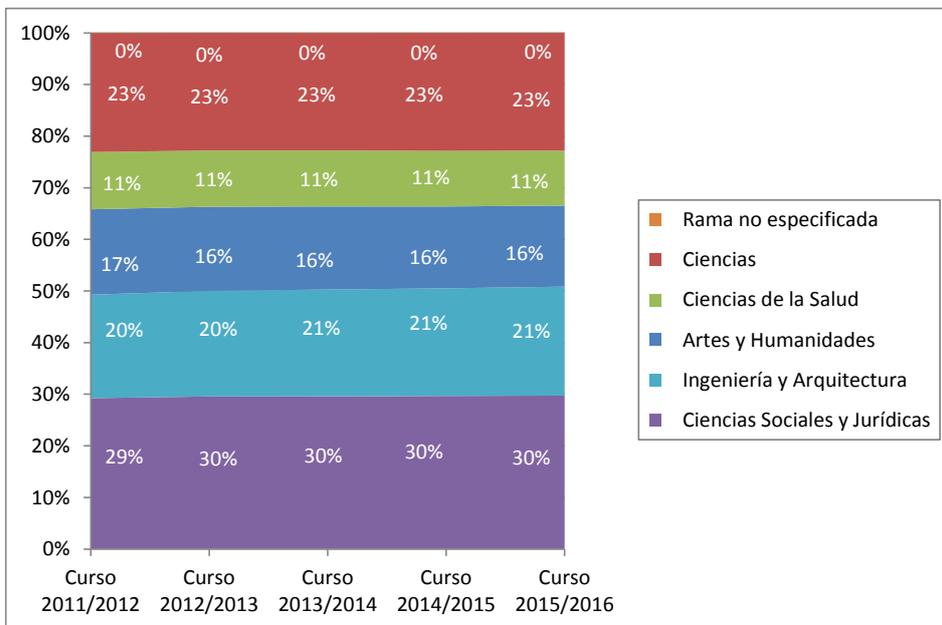
Catedrático de Universidad.



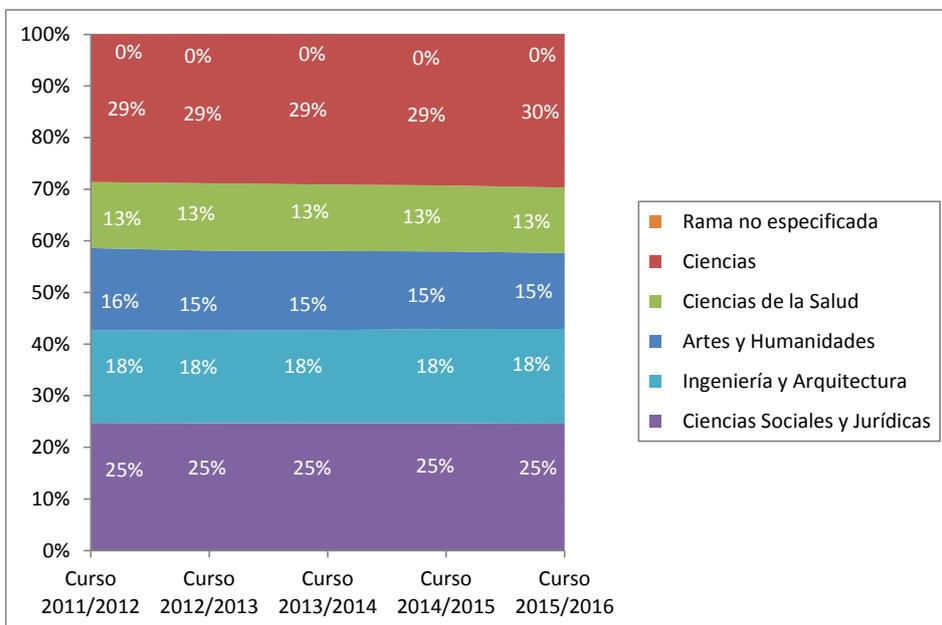
Fuente: MECD. Estadísticas Universitarias. Estadística de personal de las universidades: Personal Docente e Investigador.

Figuras 3.36. y 3.37. 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



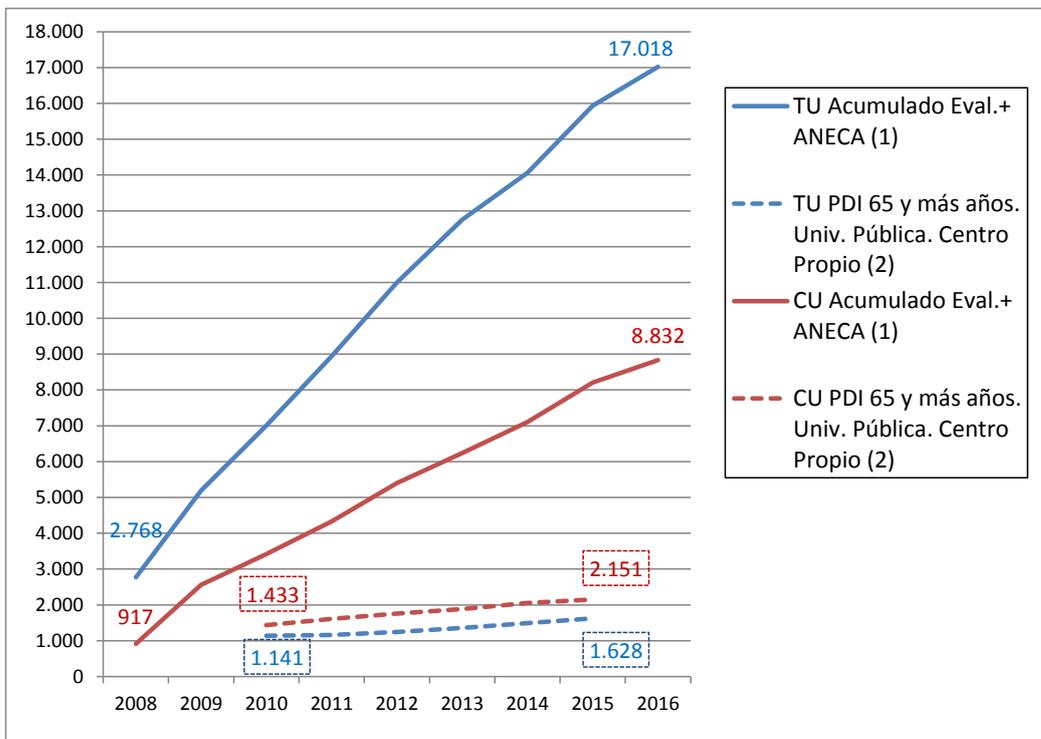
Fuente: MECD. Estadísticas Universitarias. Estadística de personal de las universidades: Personal Docente e Investigador.

Desde que el programa ACADEMIA entrase en funcionamiento han obtenido una nueva acreditación para TU, a través de los diferentes procedimientos y vías, más de diecisiete mil personas y para CU casi nueve mil. Estas cifras distan mucho del número de personas que ocupan actualmente plaza en estas categorías y están más próximas a la edad de jubilación (ver Figura 3.38.). Incluso, tomando como ejemplo la situación en las acreditación para el cuerpo de Catedrático de Universidad, por ser éste el de más alta categoría en la carrera del PDI, aparecen acusadas diferencias en función de la rama de conocimiento (ver Figura 3.39.); de este modo, en ramas como Ciencias o Ingeniería y Arquitectura, la distancia es mayor que en la rama de Artes y Humanidades.

De este modo, se prevé una demanda de plazas por parte de personas recientemente acreditadas superior a la oferta existente, máxime teniendo en consideración la evolución, en términos generales, del número de estudiantes en las universidades públicas.

Como es conocido, 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 consideración 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 ésta en los próximos años.

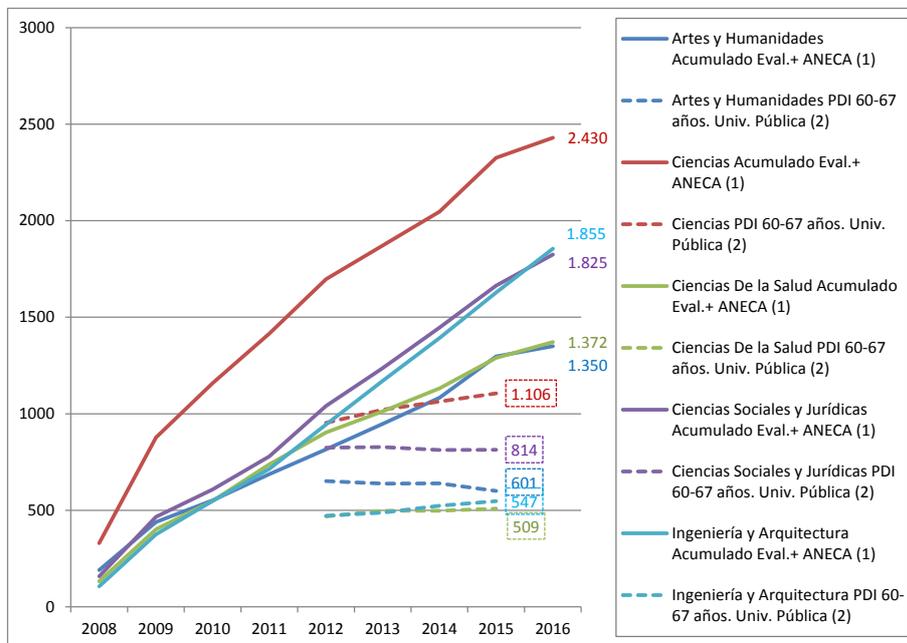
Figura 3.38. Evolución del número acumulado de personas que obtienen acreditación de CU y de TU, y del número de personas de 65 y más años que ocupan plaza de TU y de CU en centros propios de universidades públicas.



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

(2) Fuente MECD. Estadística de personal de las universidades: Personal Docente e Investigador. Curso 2014-2015. I.8 Número total de PDI en centros propios de universidades públicas por sexo, grupo de edad y categoría de personal.

Figura 3.39. 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.



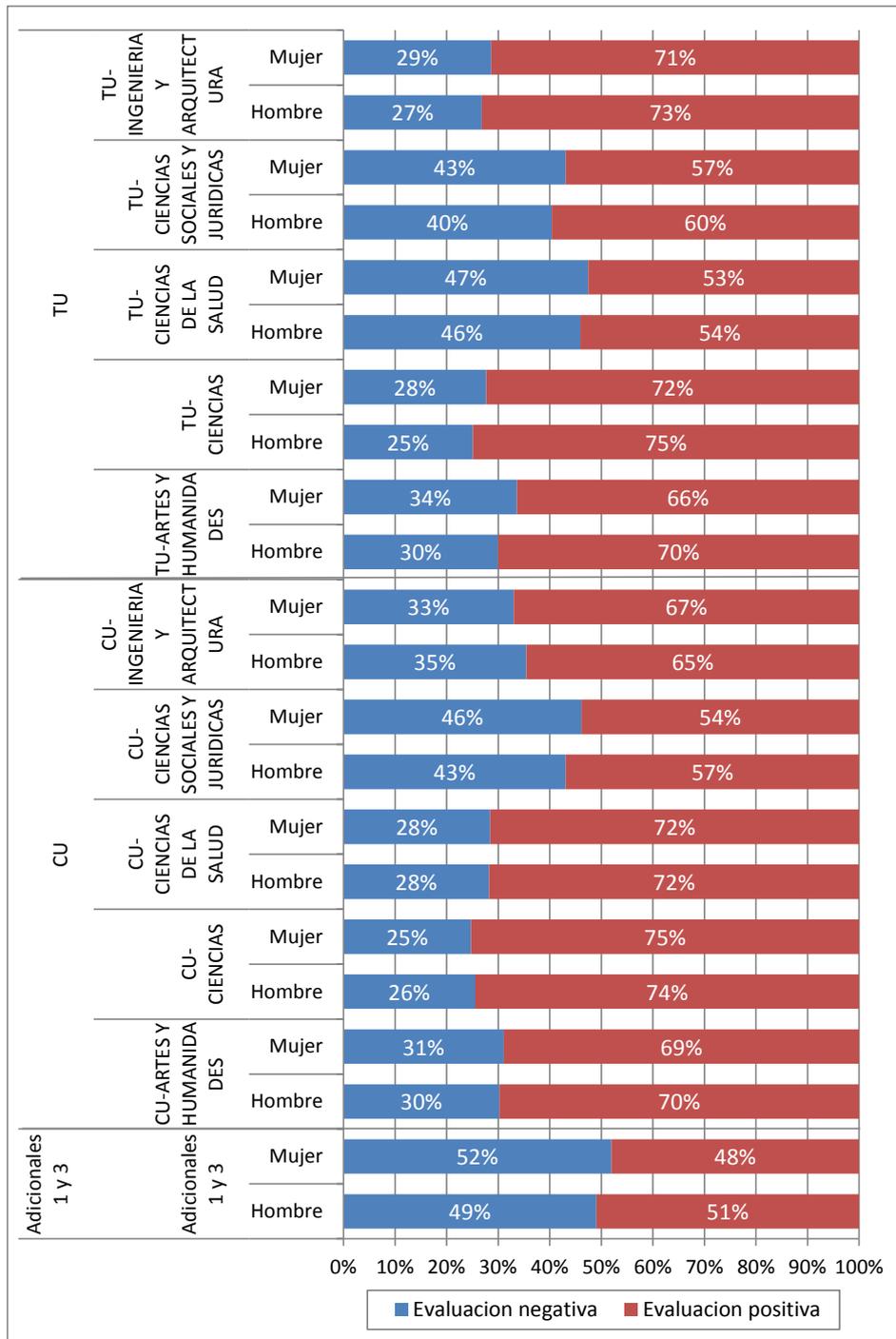
(1) Fuente ANECA. Número de evaluaciones favorables a través de procedimiento ordinario (Adicionales 1 y 3, TU y CU) y procedimiento automático.

(2) Fuente SIIU (MECD).

Aparte de lo anterior, 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.

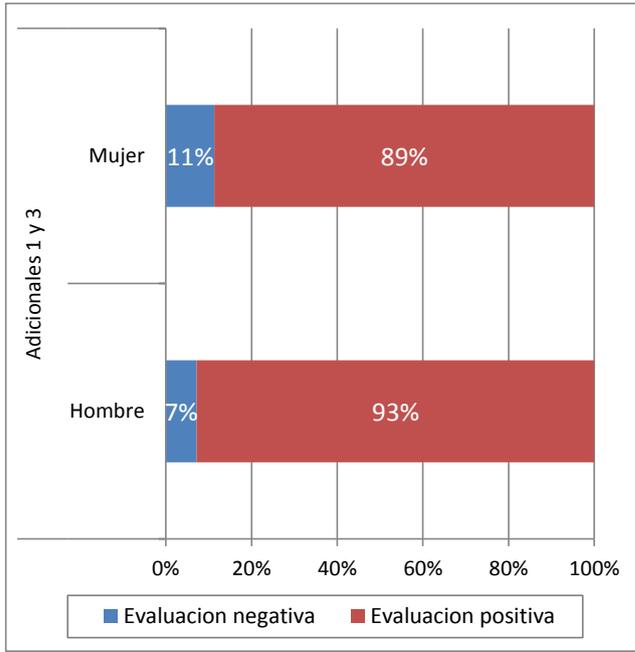
La primera conclusión a destacar a la luz de estos resultados es que, tanto en el caso de TU como en el caso de CU, no se aprecian diferencias notables entre hombres y mujeres en las distintas ramas de conocimiento, ni en las evaluaciones realizadas a través de diferentes vías (ver Figuras 3.40. y 3.41.).

Figura 3.40. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'No automático', por vía de evaluación, comisión de evaluación de rama de conocimiento y género de la persona solicitante.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

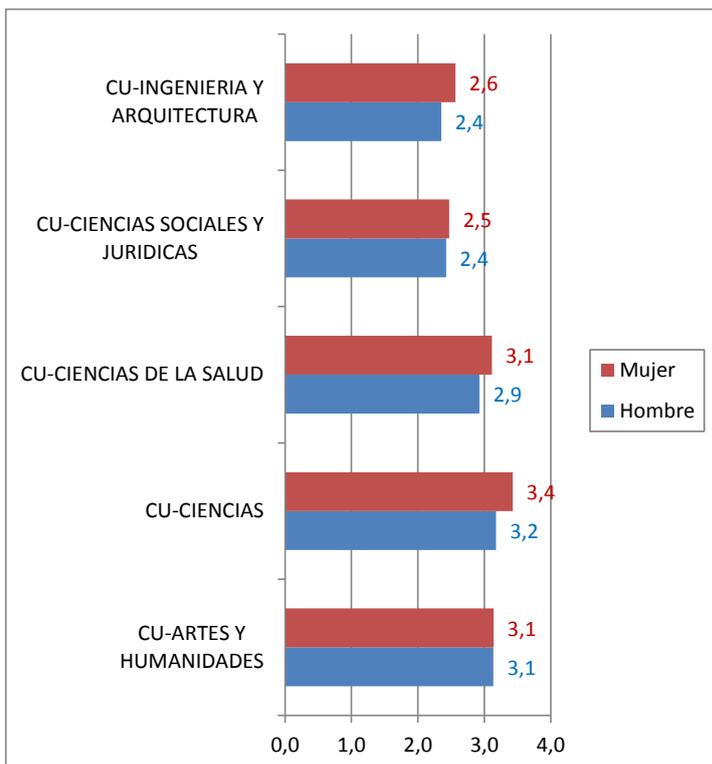
Figura 3.41. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'Automático', por vía de evaluación y género de la persona solicitante.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Pese a ello, es posible apreciar que, en el caso de las evaluaciones conducentes a la acreditación para el cuerpo de CU, las mujeres que han conseguido evaluación favorable aportan, salvo en la rama de Artes y Humanidades, un número de tramos de investigación reconocidos ligeramente más elevado que los hombres en esta misma situación (ver Figura 3.42.).

Figura 3.42. Número medio de tramos de investigación reconocidos (sexenios) de las personas solicitantes de acreditación evaluadas favorablemente a través del procedimiento 'No automático', por comisión de evaluación de rama de conocimiento y género de la persona solicitante.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

La segunda 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.

Tal y como se exponía en el informe anterior, 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 éste 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 participación y posición en el mercado laboral

(Parlamento Europeo, 2015a⁷³). En este contexto educativo, por ejemplo, si bien se aprecia que efectivamente es más probable que las mujeres cursen educación superior, éstas “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” (Comisión Europea, 2016, p.8)⁷⁴

En el caso de España, pese a los sólidos 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 similar⁷⁵, aún 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 al cuerpo de CU. En el primero de los casos, en cuatro de las cinco ramas de conocimiento paulatinamente parece existir cierta tendencia a la disminución o desaparición de desequilibrios agudos en función del género. Sin embargo, en el caso de la rama de Ingeniería y Arquitectura tales desequilibrios han permanecido prácticamente sin cambios, de modo que tan solo tres de cada diez solicitudes para acreditación en el cuerpo de TU en dicha rama son presentadas por mujeres (ver Figura 3.43.).

En el caso del cuerpo de CU las distancias entre hombres y mujeres en el número de solicitudes permanecen, en términos generales, más claras que en el caso

⁷³ Parlamento Europeo (2015a). Informe sobre la estrategia de la UE para la igualdad entre mujeres y hombres después de 2015 (2014/2152(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A8-2015-0163+0+DOC+PDF+V0//ES>

⁷⁴ Comisión Europea (2016). *Compromiso estratégico para la igualdad entre mujeres y hombres 2016-2019*. http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/document/files/strategic_engagement_es.pdf

⁷⁵ Entre los años 2009 y 2014, sobre el total de tesis doctorales aprobadas, el porcentaje de las que pertenecen a mujeres ha oscilado entre el 47% y el 50% (Fuente: TESEO –MECD-).

anterior en favor de los primeros, si bien en las ramas de Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas se observa cierta evolución hacia la equiparación en los últimos años. Lejos de esta equiparación, en cambio, parecen haberse estancado el resto de las ramas, y muy especialmente, también aquí, la rama de Ingeniería y Arquitectura en la que tan solo dos de cada diez solicitudes han sido presentadas por mujeres sin que exista además signo alguno a lo largo de los últimos años que invite a pensar que se avanza hacia mejora en la equiparación en este aspecto (ver Figura 3.44.).

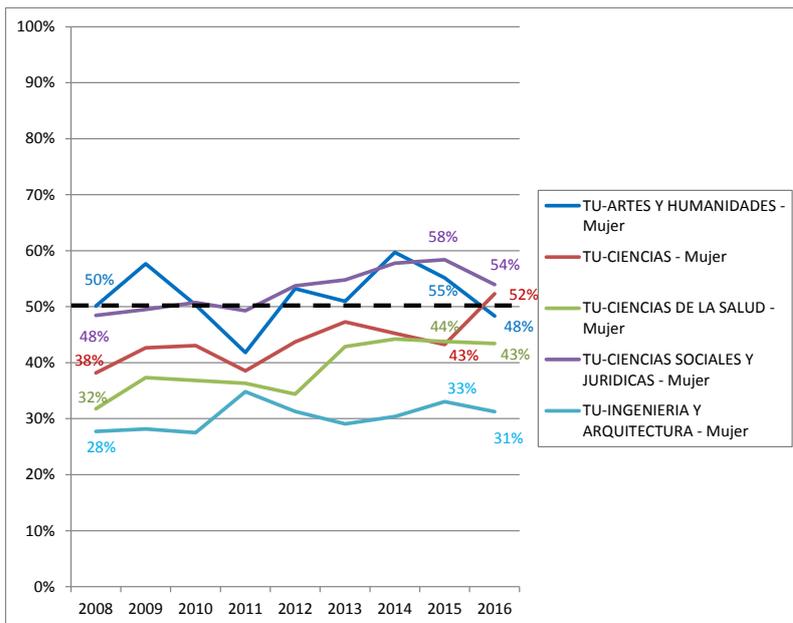
Más allá del proceso de evaluación, se da actualmente un desequilibrio incluso más importante entre las personas que efectivamente ocupan una plaza de CU; por ejemplo, en ninguna de las ramas el porcentaje de mujeres alcanza el 30% de las personas con una plaza en este cuerpo; y particularmente en la rama de Ingeniería y Arquitectura dicho porcentaje se sitúa en tan solo el 12% en el curso 2015-16 (ver Figuras 3.45. y 3.46.).

En síntesis, se puede afirmar, por una parte, que pese a que apenas existen diferencias 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.

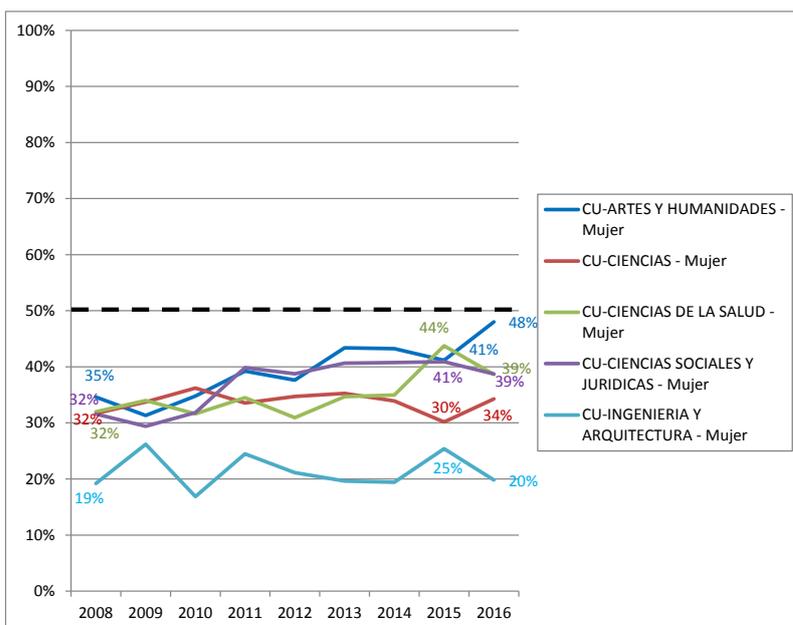
Y, por otra parte, que si bien la acreditación y entrada en el sistema de profesorado perteneciente a generaciones más jóvenes está viniendo acompañada de un avance hacia la equiparación por género en determinadas esferas del PDI universitario y ramas de conocimiento, este progreso resulta aún tímido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

Figura 3.43. y 3.44. 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).



Catedrático de Universidad (CU).



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.45. Porcentaje de mujeres con respecto al total de personas con acreditación de CU en ACADEMIA, entre 2008 y 2016, y porcentaje de mujeres, con respecto al total de personas ocupando plaza de CU en curso 2015-16, por rama de conocimiento.

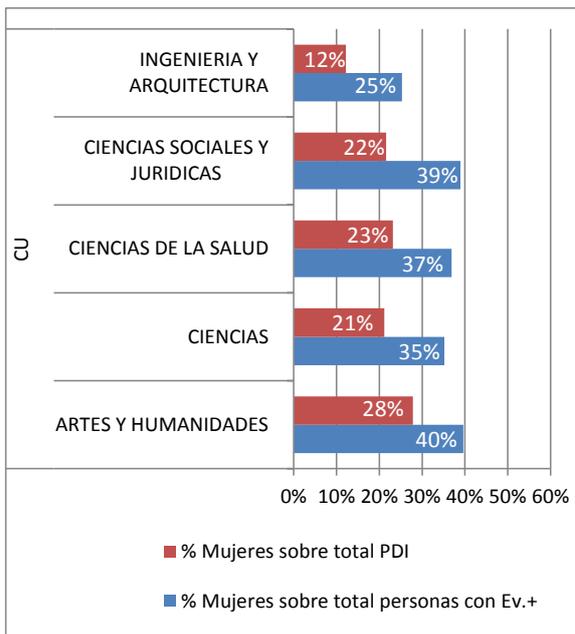
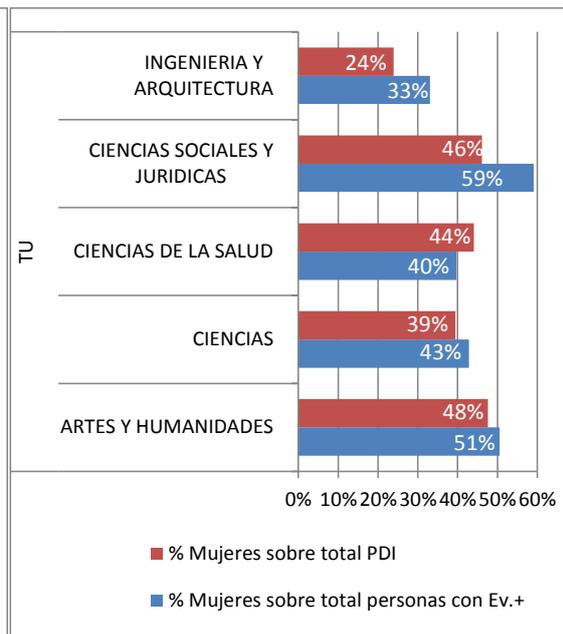


Figura 3.46. Porcentaje de mujeres con respecto al total de personas con acreditación de TU en ACADEMIA, entre 2008 y 2016, y porcentaje de mujeres, con respecto al total de personas ocupando plaza de TU en curso 2015-16, por rama de conocimiento.



Fuentes:

ANECA. Programa ACADEMIA.

S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Número total de PDI funcionario en centros propios de universidades públicas por sexo, cuerpo y rama de enseñanza

Finalmente, como conclusión al presente apartado, cabe insistir en varios de los puntos que ya fuesen señalados en anteriores ocasiones. De un lado, el programa ACADEMIA en su primera etapa, y de manera complementaria a los procesos de acreditación para el acceso a figuras contractuales de PDI, ha contribuido a asegurar que las universidades públicas cuentan para sus nuevas plazas con un amplio conjunto de candidatos y candidatas adecuadamente preparados para desempeñar su labor en los cuerpos docentes de PDI funcionario; lo que, sin duda, anima a seguir empleando esfuerzos en este sentido.

Y, de otro lado, 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 externa y de acreditación de las personas entre las que se seleccionará el personal para las plazas de mayor nivel y responsabilidad, complementario a los que llevan a cabo las propias universidades, contribuye a reforzar el cumplimiento de los Criterios y Directrices Europeos en lo relativo a la solvencia profesional del PDI y, por tanto, a sustentar la confianza depositada por los estudiantes y la sociedad en estas instituciones de educación superior.

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

Como ya fue expuesto en páginas anteriores de este informe, los procesos de evaluación que las universidades han puesto en funcionamiento como medio para revisar y mejorar la calidad docente están cobrando gran relevancia puesto que, progresivamente, contribuyen a evidenciar su responsabilidad en este terreno. De este modo, a través de la evaluación tanto del desempeño en la actividad docente como de los mecanismos para su mejora continua, no solo se incide en la rendición de cuentas sino que, además, en la medida en que existe también un reconocimiento público, supone una guía de actuación y un acicate para los agentes implicados.

De forma complementaria, se ha visto en los apartados previos, los procesos de evaluación del PDI conducentes a su acreditación para el acceso a determinadas figuras contractuales o a los cuerpos docentes universitarios aportan elementos importantes para la garantía de la calidad profesional de dicho personal en las posiciones docentes de mayor peso en las universidades.

Adicionalmente a todo lo anterior, es conocido que las agencias de calidad también desarrollan otros procesos de evaluación encaminados a guiar, valorar y reconocer el desempeño del PDI universitario. Tales 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.

Atendiendo al ámbito de cada uno de los procesos de evaluación externa del PDI para la concesión de dichos incentivos individuales, se pueden señalar, por una parte, los de ámbito estatal⁷⁶ 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-ANCA); y cuando se refieren a la actividad docente, se evalúan o reconocen en periodos de cinco años (quinquenios) por parte de las propias universidades.

⁷⁶ 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.

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

Tal y como se refleja en la normativa vigente, desde 1989⁷⁷ se introduce en el régimen retributivo del profesorado universitario y del personal investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) un procedimiento destinado a incentivar la actividad investigadora mediante evaluaciones periódicas.

La Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), órgano competente para llevar a cabo estas evaluaciones a nivel estatal y que pasa recientemente a estar integrado en ANECA, precisa y matiza para cada convocatoria la aplicación de los criterios de evaluación, buscando la mayor claridad en la formulación de los mismos y la mayor objetividad de las referencias e indicios de calidad. Así se refleja, por ejemplo, en los cambios aprobados recientemente en 2015 y 2016 por el pleno de la CNEAI⁷⁸ por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación.

La distribución en campos y subcampos en que se distribuyen las solicitudes de evaluación de tramos de investigación, tanto en el caso de evaluaciones de carácter ordinario de los méritos del personal funcionario como en el caso de evaluaciones establecidas por convenio de los méritos del personal no funcionario⁷⁹, es la actualmente la siguiente:

- Campo 1. Matemáticas y Física
- Campo 2. Química
- Campo 3. Biología Celular y Molecular
- Campo 4. Ciencias Biomédicas
- Campo 5. Ciencias de la Naturaleza

⁷⁷ Con la publicación del Real Decreto 1086/1989 y de la Resolución del Ministerio de Hacienda de 28 de diciembre de 1989.

⁷⁸ 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 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>)

⁷⁹ De conformidad con lo que dispone el artículo 50 de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.

- Campo 6. Ingenierías y Arquitectura
 - o Subcampo 6.1 Tecnologías Mecánicas y de la Producción
 - o Subcampo 6.2 Ingenierías de la Comunicación, Computación y Electrónica
 - o Subcampo 6.3 Arquitectura, Ingeniería Civil, Construcción y Urbanismo
- Campo 7. Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación
- Campo 8. Ciencias Económicas y Empresariales
- Campo 9. Derecho y Jurisprudencia
- Campo 10. Historia, Geografía y Artes
- Campo 11. Filosofía, Filología y Lingüística
- Campo 0. Transferencia del Conocimiento e Innovación.

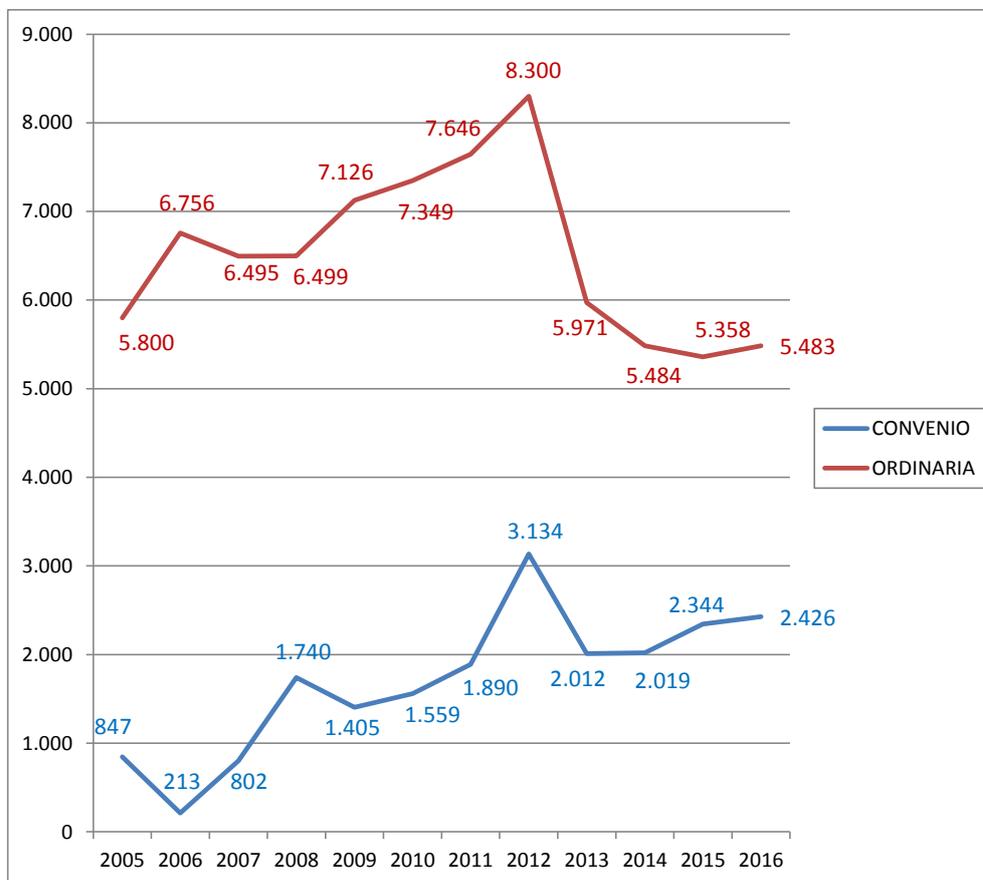
Este tipo de evaluación reglada, según se explica en la Ley, encuentra su sustento en los criterios de calidad establecidos en sus líneas generales y con carácter orientativo por el Ministerio competente en materia de universidades⁸⁰

Resultados obtenidos

En cuanto a la evolución en la última década de las cifras de la evaluación de tramos de investigación, a grandes rasgos se aprecia, por una parte, que las solicitudes de evaluación por convocatoria ordinaria, tras un periodo de crecimiento ininterrumpido hasta 2012, donde se llegaron a presentar a evaluación más de ocho mil tramos de investigación, experimentaron a partir de 2013 un notable descenso; y en los últimos tres años la cifra de tramos presentados a evaluación es algo inferior a los cinco mil quinientos. Y, por otra parte, un progresivo aumento de las solicitudes de evaluación por convenio, de manera que en la última convocatoria del periodo analizado llegaron a presentarse a evaluación algo más de dos mil cuatrocientos tramos de investigación, con lo que cerca de un tercio del total de tramos evaluados recientemente pertenece a PDI no funcionario (ver Figura 3.47.).

⁸⁰ 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.

Figura 3.47. Evolución del número de tramos solicitados, por tipo de convocatoria.



Fuente: ANECA (CNEAI).

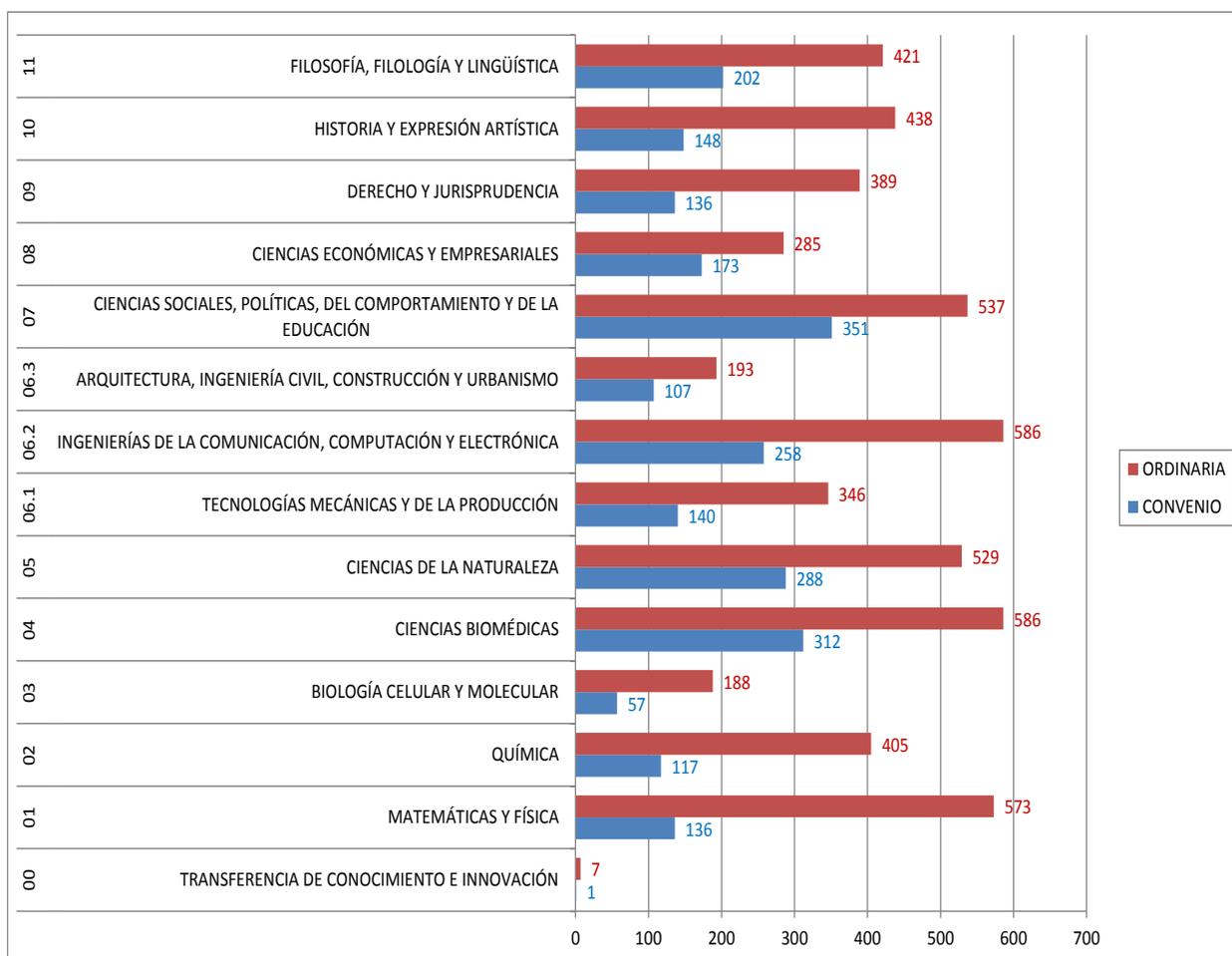
Centrando la atención en la convocatoria 2016, se hace patente, en primer lugar, las notables diferencias que existen por campo científico en lo que respecta al número de tramos solicitados tanto en las evaluaciones por procedimiento ordinario como en las realizadas por convenio (ver Figura 3.48.).

En el caso de las primeras, la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, que actualmente alberga al 29% del PDI funcionario de las universidades públicas, suma algo más de uno de cada cinco del total de los tramos presentados a evaluación. Sin embargo, la rama de Ciencias que representa el 23% del PDI funcionario, prácticamente aglutina uno de cada tres de los tramos presentados a la convocatoria ordinaria 2016 (ver Figuras 3.48 y 3.49).

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

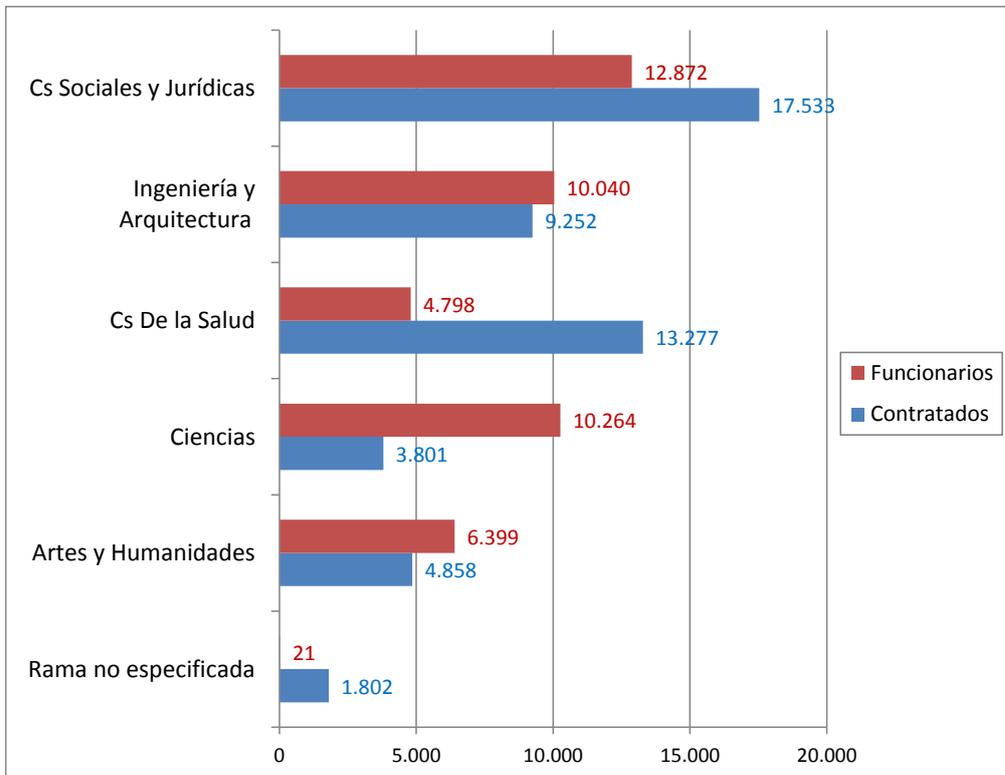
Jurídicas, que cuenta con el 35% del PDI contratado, ha presentado el algo más de una cuarta parte de los tramos de esta convocatoria; proporción muy similar a la presentada por la rama de Ciencias con tan solo un 8% del PDI contratado total de las universidades públicas. Muy por debajo de esta proporción de tramos presentados estaría la rama de Ciencias de la Salud a pesar de que, en este caso, cuenta con un 26% del PDI contratado de las universidades antedichas (ver Figuras 3.48. y 3.49.).

Figura 3.48. Número de tramos solicitados en convocatoria 2016, por tipo de convocatoria y campo científico.



Fuente: ANECA (CNEAI).

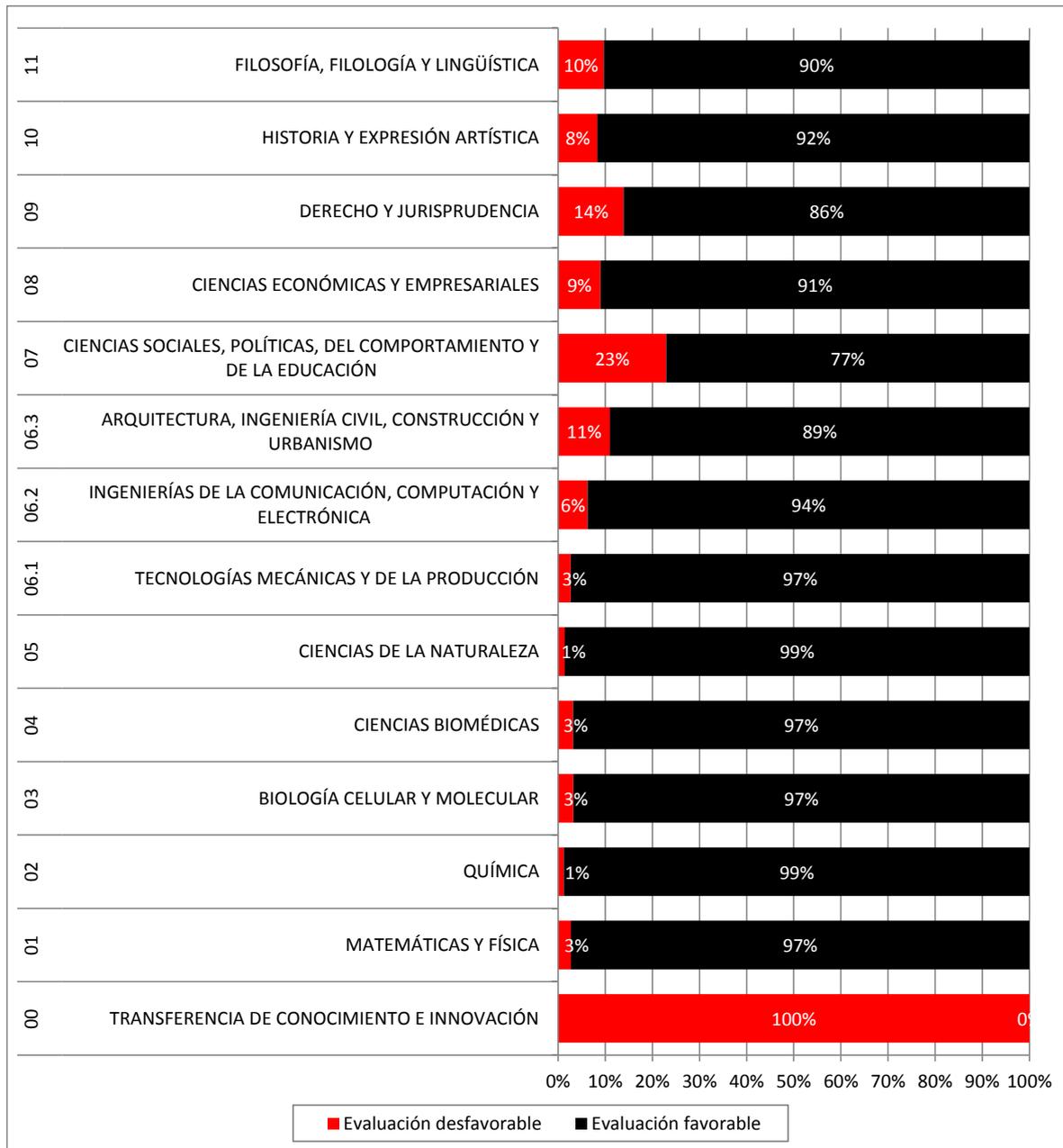
Figura 3.49. Número total de PDI en centros propios de universidades públicas por universidad, tipo de personal y rama de enseñanza. Curso 2015-2016.



Fuente: MECD. Estadística de personal de las universidades: Personal Docente e Investigador.

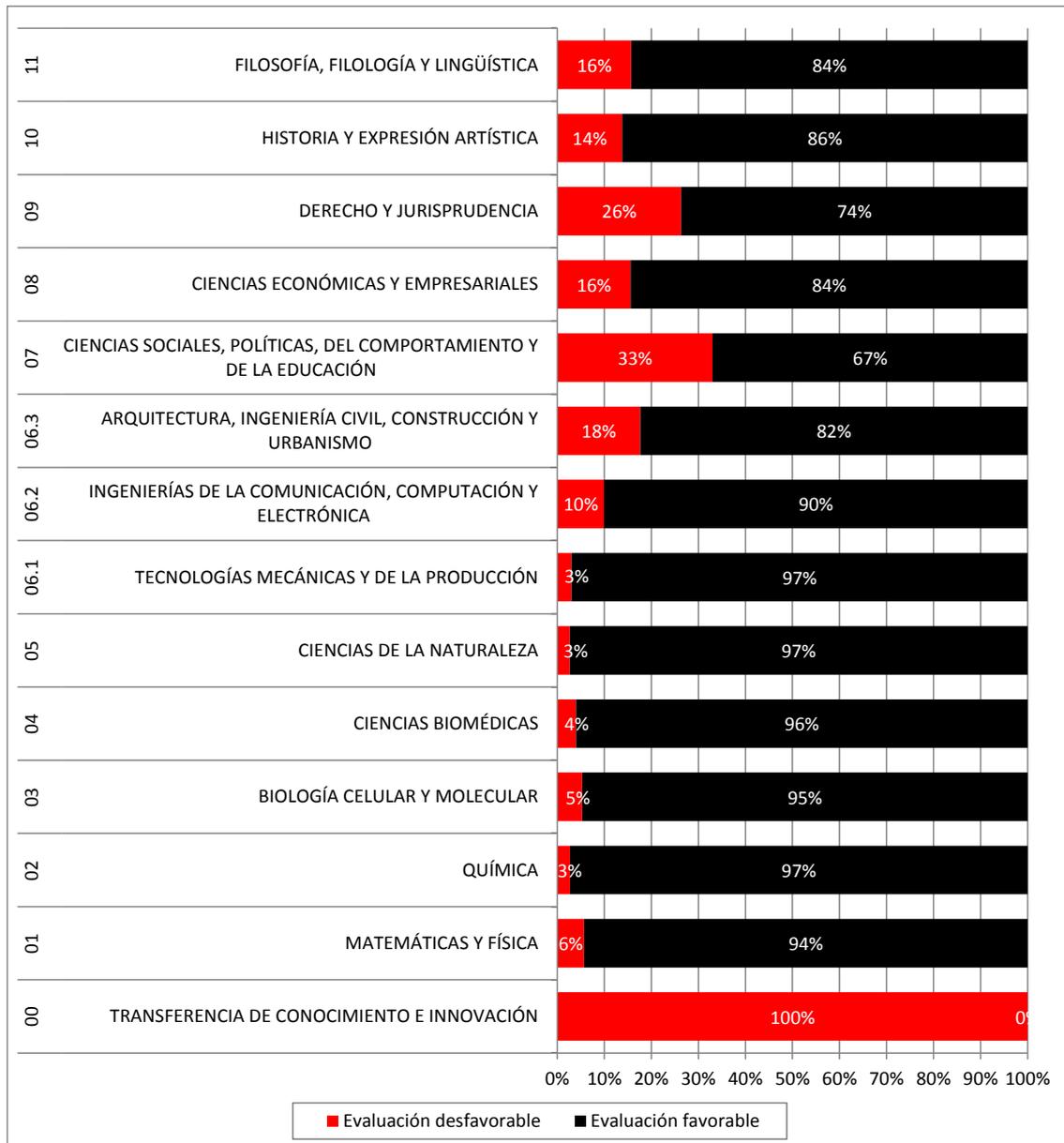
A lo comentado anteriormente cabe añadir que precisamente en los campos científicos englobados en la rama de Ciencias, tanto en la convocatoria ordinaria como en la de convenio, el porcentaje de consecución es significativamente más elevado que en campos científicos de otras ramas como Ciencias Sociales y Jurídicas o Artes y Humanidades. Así, por ejemplo, mientras el porcentaje de tramados con evaluación favorable en los campos de Química y Ciencias de la Naturaleza es del 99% en la convocatoria ordinaria y del 97% en la convocatoria por convenio, en el caso del campo de Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación estos porcentajes alcanzan solo un 77% y un 67%, respectivamente (ver Figuras 3.50. y 3.51.).

Figura 3.50. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de tramos solicitados en convocatoria ordinaria 2016, por campo científico.



Fuente: ANECA (CNEAI).

Figura 3.51. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de tramos solicitados en convocatoria de convenio 2016, por campo científico.



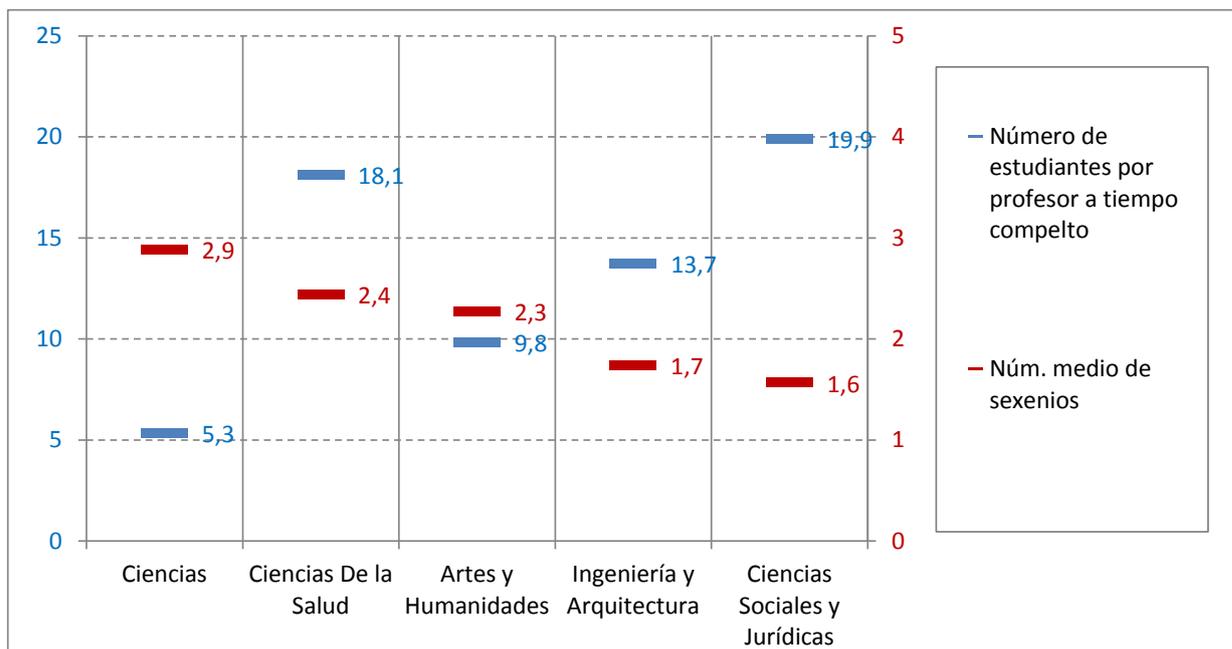
Fuente: ANECA (CNEAI).

Aunque las causas de las diferencias expuestas no tienen probablemente una explicación única, cabe mencionar el hecho de 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 (ver Figura 3.52.). Circunstancia a la que se suma otra también conocida donde 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.

Sea como fuere, como se apuntaba, 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 las distintas ramas de conocimiento.

Figura 3.52. Número de estudiantes por profesor a tiempo completo en universidades públicas presenciales en el curso 2014-15 y número medio de sexenios de los cuerpos docentes universitarios⁸¹ en el curso 2015-16, por rama de conocimiento.

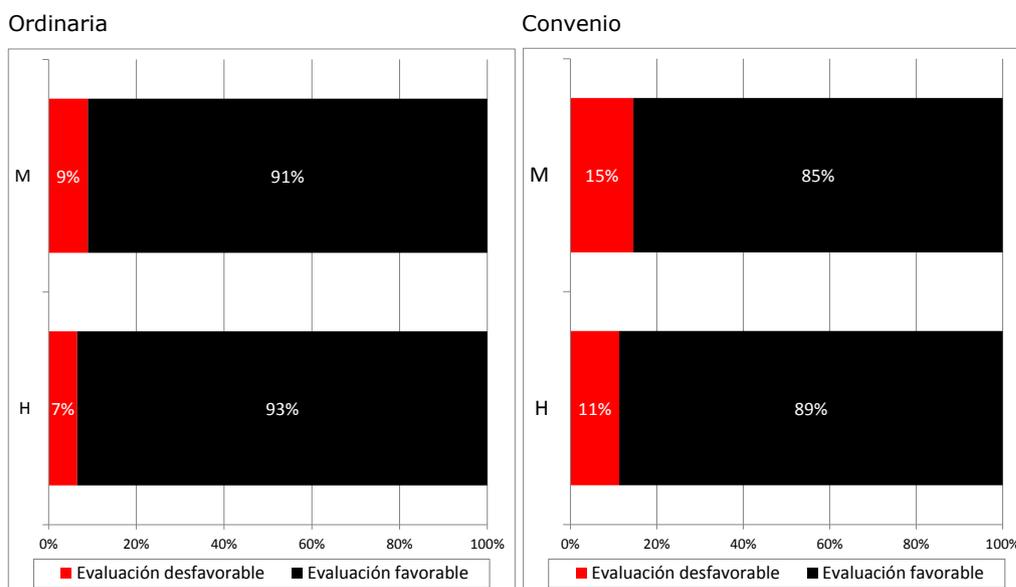


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de SIIU (MECD).

⁸¹ No se incluyen los funcionarios interinos.

En cuanto a la situación de las evaluaciones de los tramos de investigación por género, el porcentaje de informes favorables es similar en mujeres y hombres, si bien es cierto que es algo más elevado entre estos últimos tanto en el caso de la convocatoria ordinaria como en el caso de la convocatoria por convenio (ver Figuras 3.53. y 3.54.).

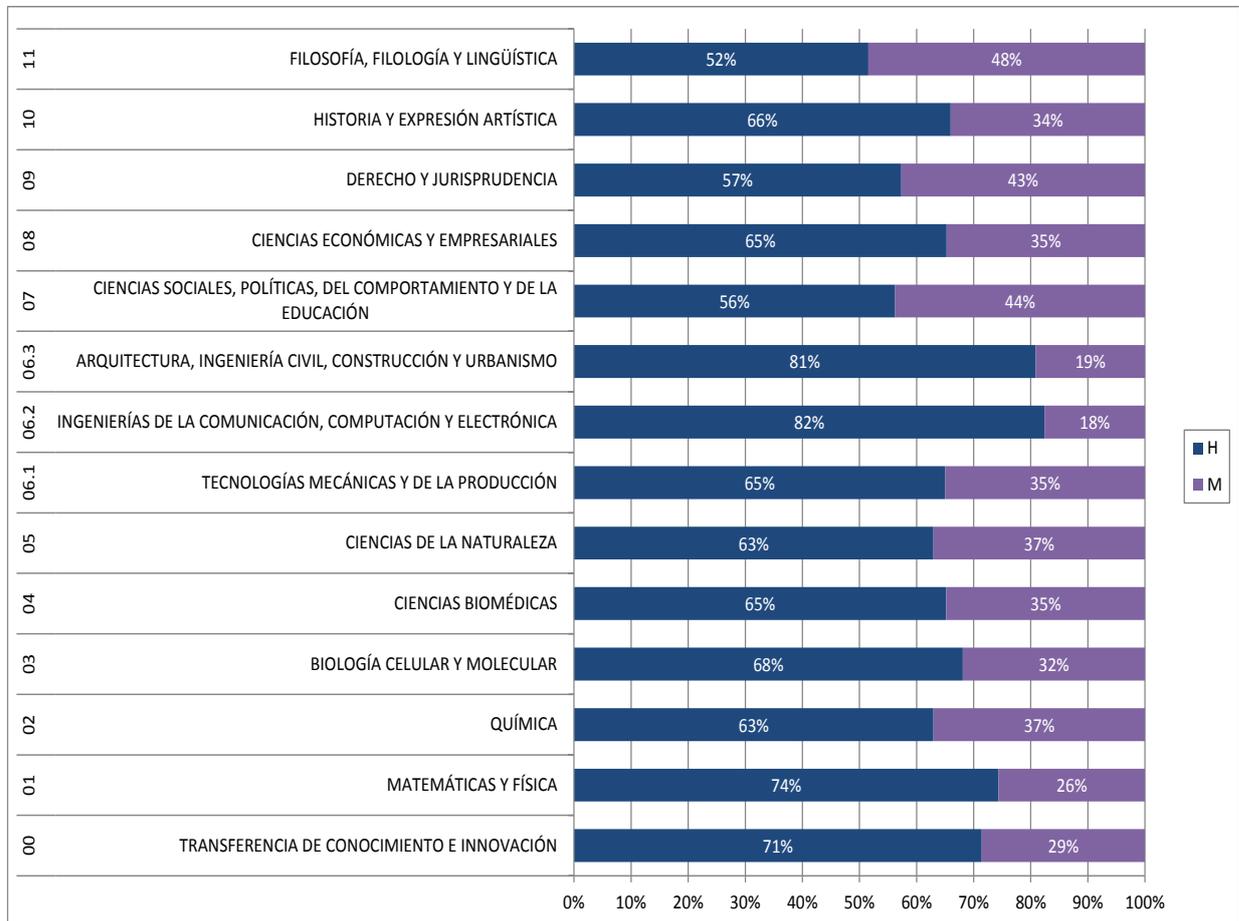
Figuras 3.53 y 3.54. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de tramos solicitados en convocatoria ordinaria y de convenio 2016, por género de la persona solicitante.



Fuente: ANECA (CNEAI).

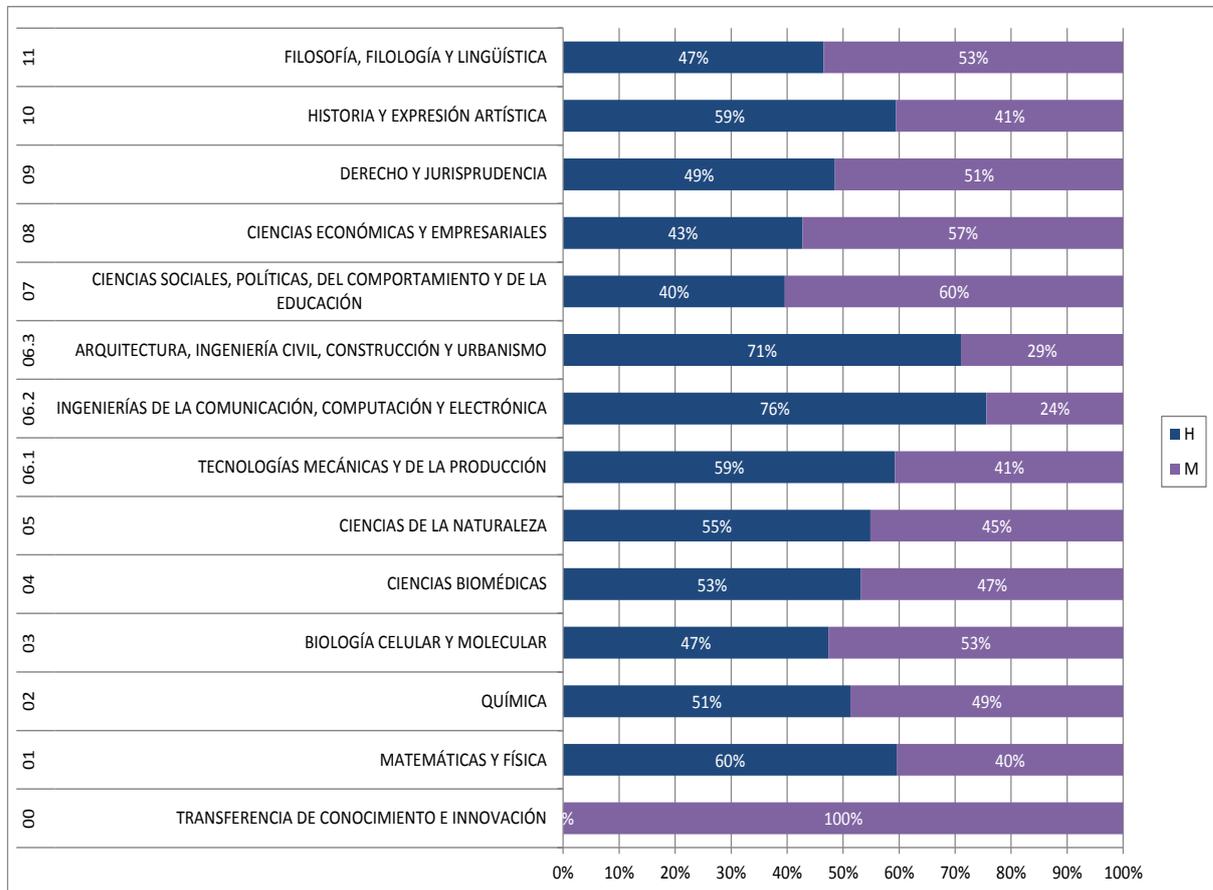
Como ya se viese en los programas de evaluación previa al acceso a cuerpos docentes, las diferencias por género son mucho más importantes en el momento de presentar la solicitud, y especialmente en determinados campos científicos. Poniendo por caso la convocatoria ordinaria destinada a PDI funcionario 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 (ver Figuras 3.55. y 3.56.). Ahora bien, en todo este escenario, perviven situaciones muy llamativas como, por ejemplo, en los campos científicos vinculados a Arquitectura e Ingeniería, en los que, en la convocatoria ordinaria, cuatro de cada cinco solicitudes han sido presentadas por hombres.

Figura 3.55. Distribución porcentual por género de la persona solicitante del número de tramos solicitados en convocatoria ordinaria 2016, por campo científico.



Fuente: ANECA (CNEAI).

Figura 3.56. Distribución porcentual por género de la persona solicitante del número de tramos solicitados en convocatoria de convenio 2016, por campo científico.



Fuente: ANECA (CNEAI).

Evaluación de complementos retributivos autonómicos

Los complementos retributivos de ámbito nacional anteriormente comentados conviven con otra serie de incentivos de ámbito autonómico⁸². Cada agencia de calidad, en la evaluación previa a la concesión de los mencionados complementos retributivos o incentivos, hace hincapié en determinados aspectos en función de las prioridades establecidas desde la comunidad autónoma correspondiente. Así, se describen todo un conjunto de actuaciones conducentes a la mejora de la calidad de las diferentes facetas en que está involucrado el PDI universitario (ver Tabla 3.5.).

⁸² Previstos en el artículo 55 de la Ley Orgánica 4/2007.

Tabla 3.5. 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 Vasco⁸³ -Unibasq-	<u>Complementos retributivos adicionales del PDI</u>			
	<u>Méritos investigadores</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>Méritos lingüísticos</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). Tiempo completo o parcial. (Sexenios)			

⁸³Unibasq 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) -madr+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. Porcentaje de títulos de grado y máster que, sobre el total de los impartidos, cuentan con renovación de la acreditación, y síntesis de resultados de la participación de las universidades en AUDIT y DOCENTIA hasta 31/12/2016, por CCAA y universidad.

Administración Educativa Responsable y Universidad	% Títulos R. Acred.	Certificación AUDIT	Certificación DOCENTIA
Andalucía			
Universidad de Almería	48%	A	DD
Universidad de Cádiz	11%	AAAA	D+
Universidad de Córdoba	13%	A	DD
Universidad de Granada	50%	AAAA	D+
Universidad de Huelva	39%	AAA	D+
Universidad de Jaén	7%	CA	D+
Universidad de Málaga	61%	AAA	D+
Universidad de Sevilla	61%	A	D
Universidad Internacional de Andalucía	9%	---	D+
Universidad Loyola Andalucía	0%	---	---
Universidad Pablo de Olavide	39%	CAAA	D+
Aragón			
Universidad de Zaragoza	64%	C	+
Universidad San Jorge	48%	CAA	DD+
Canarias			
Universidad de La Laguna	33%	A	DD
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	55%	CAAA	DD
Universidad Europea de Canarias	0%	AAAA	---
Universidad Fernando Pessoa-Canarias (UFP-C)	0%	---	---
Universidad del Atlántico Medio	---	n.p.	n.p.
Cantabria			
Universidad de Cantabria	49%	---	D+
Universidad Europea del Atlántico	0%	---	---
Castilla y León			
IE Universidad	14%	---	DD
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	20%	AA	DD+
Universidad de Burgos	43%	AAA	DDD
Universidad de León	38%	AAAA	DD
Universidad de Salamanca	34%	A	DD+
Universidad de Valladolid	43%	A	DD
Universidad Europea Miguel de Cervantes	15%	AAAA	DDD
Universidad Internacional Isabel I de Castilla	0%	AAAA	---
Universidad Pontificia de Salamanca	14%	---	---
Castilla-La Mancha			
Universidad de Castilla-La Mancha	53%	A	+

Administración Educativa Responsable y Universidad	% Títulos R. Acred.	Certificación AUDIT	Certificación DOCENTIA
Catalunya			
Universitat Abat Oliba CEU	35%	A	DD+
Universitat Autònoma de Barcelona	46%	AA	DDD
Universitat de Barcelona	45%	AA	DDD
Universitat de Girona	51%	A	DDD
Universitat de Lleida	44%	AA	DDD
Universitat de Vic	43%	AA	D+
Universitat Internacional de Catalunya	50%	AAA	DDD
Universitat Oberta de Catalunya	32%	AA	D+
Universitat Politècnica de Catalunya	41%	AA	DDD
Universitat Pompeu Fabra	53%	AA	DDD
Universitat Ramon Llull	35%	CAA	DDD
Universitat Rovira i Virgili	39%	CAA	DDD
Comunidad de Madrid			
Universidad a Distancia de Madrid	34%	---	DD
Universidad Alfonso X El Sabio	51%	AAA	+
Universidad Antonio de Nebrija	54%	AAAA	DDD
Universidad Autónoma de Madrid	48%	A	DDD
Universidad Camilo José Cela	34%	AAAA	DD+
Universidad Carlos III de Madrid	55%	AAAA	DD
Universidad Complutense de Madrid	47%	---	D
Universidad de Alcalá	47%	AA	DD+
Universidad Europea de Madrid	63%	AAAA	---
Universidad Francisco de Vitoria	54%	A	DDD
Universidad Politécnica de Madrid	62%	CA	DD
Universidad Pontificia Comillas	36%	CAAA	+
Universidad Rey Juan Carlos	53%	CAA	DDD
Universidad San Pablo-CEU	47%	---	D
Universidad Tecnología y Empresa	---	n.p.	n.p.
Comunidad Foral de Navarra			
Universidad de Navarra	36%	A	D+
Universidad Pública de Navarra	52%	---	DD+
Comunitat Valenciana			
Universidad Cardenal Herrera-CEU	28%	AAA	D+
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	38%	AAA	DD+
Universidad de Alicante	83%	AAA	D+
Universidad Europea de Valencia	0%	---	---
Universidad Jaime I de Castellón	57%	AAAA	DDD
Universidad Miguel Hernández de Elche	64%	CA	D+
Universitat de València (Estudi General)	60%	A	D
Universitat Internacional Valenciana	18%	---	---
Universitat Politècnica de València	68%	AA	DDD
Extremadura			
Universidad de Extremadura	27%	CAA	DD
Galicia			
Universidad de A Coruña	59%	CAA	DD
Universidad de Santiago de Compostela	57%	CAA	DD
Universidad de Vigo	56%	CAA	D

Administración Educativa Responsable y Universidad	% Títulos R. Acred.	Certificación AUDIT	Certificación DOCENTIA
Illes Balears			
Universidad de las Illes Balears	29%	A	D+
La Rioja			
Universidad de la Rioja	38%	---	DD+
Universidad Internacional de La Rioja	20%	AAAA	+
País Vasco			
Mondragón Unibertsitatea	54%	CCCA	D+
Universidad de Deusto	24%	CCC	D+
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	78%	CA	DD
Principado de Asturias			
Universidad de Oviedo	73%	AAA	D+
Región de Murcia			
Universidad Católica San Antonio	45%	AAAA	DD
Universidad de Murcia	47%	CAAA	DD
Universidad Politécnica de Cartagena	26%	AA	D
Estado			
Universidad Internacional Menéndez Pelayo	62%	---	---
Universidad Nacional de Educación a Distancia	61%	AAAA	D+

AUDIT

---	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:

- MECD. Registro Oficial de Universidades, Centros y Títulos.
- Agencias pertenecientes a REACU. Elaboración propia.

Tabla A.2. Porcentaje de títulos en situación de 'Alta' en RUCT que en uno o varios de los centros en que se imparten tienen una tasa de ocupación inferior al 50% (A); y Porcentaje de plazas no ocupadas en primera instancia con respecto a las ofertadas en títulos y centros que no alcanzan una tasa de ocupación total (B).

	Total general		Artes y Humanidades		Ciencias		Ciencias de la Salud		Ciencias Sociales y Jurídicas		Ingeniería y Arquitectura	
	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
Total general	13%	12%	18%	16%	2%	5%	0%	2%	12%	11%	20%	21%
Comunidad Autónoma de Andalucía	12%	9%	14%	11%	2%	3%	0%	0%	12%	8%	20%	18%
Universidad de Almería	13%	13%	50%	41%	0%	9%	0%	1%	0%	8%	33%	23%
Universidad de Cádiz	16%	10%	50%	32%	0%	0%	0%	0%	8%	7%	14%	16%
Universidad de Córdoba	9%	10%	0%	11%	0%	2%	0%	0%	0%	5%	38%	29%
Universidad de Granada	5%	6%	0%	2%	0%	2%	0%	1%	10%	8%	13%	13%
Universidad de Huelva	20%	19%	40%	35%	33%	23%	0%	0%	0%	9%	33%	40%
Universidad de Jaén	29%	24%	20%	35%	0%	11%	0%	0%	18%	9%	58%	53%
Universidad de Málaga	0%	1%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
Universidad de Sevilla	13%	9%	0%	4%	0%	0%	0%	1%	44%	14%	4%	7%
Universidad Pablo de Olavide	10%	6%	0%	2%	0%	2%	0%	0%	15%	9%	0%	0%
Comunidad Autónoma de Aragón	13%	9%	0%	14%	13%	8%	0%	1%	13%	6%	29%	18%
Universidad de Zaragoza	13%	9%	0%	14%	13%	8%	0%	1%	13%	6%	29%	18%
Comunidad Autónoma de Canarias	22%	20%	20%	24%	0%	5%	0%	2%	19%	16%	40%	41%
Universidad de La Laguna	20%	19%	30%	31%	0%	6%	0%	3%	14%	14%	40%	40%
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	24%	21%	0%	11%	0%	0%	0%	2%	25%	17%	40%	41%
Comunidad Autónoma de Cantabria	27%	23%	50%	46%	0%	13%	0%	5%	22%	14%	38%	40%
Universidad de Cantabria	27%	23%	50%	46%	0%	13%	0%	5%	22%	14%	38%	40%
Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha	21%	14%	30%	30%	0%	12%	0%	2%	18%	12%	29%	22%
Universidad de Castilla-La Mancha	21%	14%	30%	30%	0%	12%	0%	2%	18%	12%	29%	22%
Comunidad Autónoma de Cataluña	7%	7%	11%	13%	0%	1%	2%	2%	4%	5%	13%	13%
Universidad Autónoma de Barcelona	5%	7%	8%	17%	0%	4%	0%	4%	0%	4%	22%	15%
Universidad de Barcelona	3%	3%	6%	6%	0%	0%	0%	0%	4%	2%	0%	1%
Universidad de Girona	11%	13%	0%	22%	0%	0%	0%	0%	6%	10%	33%	34%
Universidad de Lleida	14%	13%	33%	33%	0%	3%	0%	0%	11%	9%	14%	28%
Universidad Politécnica de Catalunya	7%	8%	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.	0%	2%	0%	20%	7%	7%
Universidad Pompeu Fabra	2%	2%	0%	0%	n.c.	n.c.	0%	0%	0%	0%	8%	12%
Universidad Rovira i Virgili	11%	13%	17%	40%	0%	1%	14%	6%	7%	9%	18%	26%
Comunidad Autónoma de Extremadura	38%	32%	63%	53%	20%	19%	0%	2%	31%	26%	52%	54%
Universidad de Extremadura	38%	32%	63%	53%	20%	19%	0%	2%	31%	26%	52%	54%
Comunidad Autónoma de Galicia	14%	11%	26%	24%	0%	1%	0%	1%	5%	7%	27%	22%
Universidad de A Coruña	22%	19%	80%	61%	0%	0%	0%	2%	0%	8%	31%	29%
Universidad de Santiago de Compostela	14%	9%	11%	17%	0%	1%	0%	1%	14%	10%	43%	34%
Universidad de Vigo	5%	5%	0%	8%	0%	2%	0%	2%	0%	4%	15%	9%
Comunidad Autónoma de la Rioja	0%	10%	0%	8%	0%	2%	0%	0%	0%	7%	0%	23%
Universidad de La Rioja	0%	10%	0%	8%	0%	2%	0%	0%	0%	7%	0%	23%
Comunidad Autónoma de las Illes Balears	5%	14%	17%	39%	0%	9%	0%	0%	7%	12%	0%	16%
Universitat de les Illes Balears	5%	14%	17%	39%	0%	9%	0%	0%	7%	12%	0%	16%
Comunidad Autónoma del País Vasco	9%	9%	0%	6%	0%	4%	0%	4%	5%	4%	24%	21%
Universidad del País Vasco/EHU	9%	9%	0%	6%	0%	4%	0%	4%	5%	4%	24%	21%
Comunidad de Castilla y León	21%	20%	39%	30%	5%	6%	0%	1%	13%	14%	28%	41%
Universidad de Burgos	7%	18%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	13%	20%	37%
Universidad de León	23%	21%	60%	51%	0%	0%	0%	0%	21%	17%	23%	37%
Universidad de Salamanca	30%	23%	42%	29%	11%	11%	0%	1%	18%	17%	50%	57%
Universidad de Valladolid	14%	17%	30%	34%	0%	2%	0%	1%	7%	10%	17%	34%
Comunidad de Madrid	8%	13%	10%	9%	0%	6%	0%	7%	16%	15%	6%	16%
Universidad Autónoma de Madrid	5%	12%	0%	6%	0%	6%	0%	11%	14%	18%	0%	5%
Universidad Carlos III de Madrid	0%	7%	0%	13%	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.	0%	7%	0%	7%
Universidad Complutense de Madrid	14%	10%	12%	6%	0%	4%	0%	5%	32%	14%	0%	2%
Universidad de Alcalá	8%	11%	0%	5%	0%	0%	0%	2%	20%	22%	10%	6%
Universidad Politécnica de Madrid	12%	22%	100%	54%	0%	n.c.	n.c.	n.c.	0%	0%	11%	22%
Universidad Rey Juan Carlos	6%	15%	15%	20%	0%	20%	0%	10%	9%	15%	0%	16%
Comunidad Foral de Navarra	0%	2%	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.	0%	0%	0%	0%	0%	6%
Universidad Pública de Navarra	0%	2%	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.	0%	0%	0%	0%	0%	6%
Comunidad Valenciana	16%	14%	24%	16%	0%	5%	0%	3%	22%	16%	20%	17%
Universidad de Alicante	24%	23%	63%	34%	0%	8%	0%	1%	21%	23%	20%	32%
Universidad Jaume I de Castellón	6%	10%	0%	9%	0%	1%	0%	2%	8%	9%	10%	17%
Universidad Miguel Hernández de Elche	34%	27%	0%	29%	0%	11%	0%	6%	50%	44%	57%	35%
Universitat de València (Estudi General)	9%	6%	11%	14%	0%	3%	0%	2%	20%	8%	0%	0%
Universitat Politècnica de València	13%	10%	0%	0%	0%	4%	n.c.	n.c.	0%	9%	18%	12%

	Total general		Artes y Humanidades		Ciencias		Ciencias de la Salud		Ciencias Sociales y Jurídicas		Ingeniería y Arquitectura	
	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
Principado de Asturias	14%	18%	11%	26%	0%	5%	0%	1%	23%	18%	19%	24%
Universidad de Oviedo	14%	18%	11%	26%	0%	5%	0%	1%	23%	18%	19%	24%
Región de Murcia	7%	10%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	14%	13%	10%	13%
Universidad de Murcia	6%	8%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	15%	12%	0%	0%
Universidad Politécnica de Cartagena	10%	20%	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.	n.c.	0%	39%	11%	17%

Leyenda:

- (A) Porcentaje de títulos en situación de 'Alta' en RUCT que en uno o varios de los centros en que se imparten tienen una tasa de ocupación inferior al 50%
- (B) Porcentaje de plazas no ocupadas en primera instancia con respecto a las ofertadas en títulos y centros que no alcanzan una tasa de ocupación total

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de SIIU (MECD)

Tabla A.3. Resultados de los programas de evaluación del profesorado en la agencias de evaluación, por figura de contratación y comité de evaluación. Año 2016.

	ACCUUE		ACSUG ⁸⁴		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.+
TOTAL																
PAD	90	90%	133	74%	3.183	71%	688	66%	41	76%	358	60%	289	64%	223	51%
PCD	66	86%	159	64%	3.415	49%	522	65%	55	58%	299	48%	253	56%	184	38%
PUP	0		64	55%	2.999	45%	0		0		142	37%	194	57%	130	38%
Otras figuras							180	67%							107	39%
Total general	156	88%	356	66%	9.597	55%	1.390	66%	96	66%	799	51%	736	59%	644	43%
RAMA DE CONOCIMIENTO																
Ciencias Sociales y Jurídicas																
PAD	30	87%	51	82%	962	62%	179	56%	12	50%	101	44%	116	64%	67	45%
PCD	27	81%	66	64%	1.053	45%	141	58%	14	50%	77	38%	103	50%	56	27%
PUP	0		31	48%	935	40%	0		0		51	27%	85	51%	39	49%
Otras figuras							31	39%							13	46%
Total Ciencias Sociales y Jurídicas	57	84%	148	67%	2.950	49%	351	56%	26	50%	229	38%	304	55%	175	40%
Ciencias de la Salud																
PAD	15	80%	42	64%	435	74%	175	71%	14	86%	46	41%	34	62%	33	45%
PCD	11	82%	54	57%	506	52%	180	65%	21	67%	53	38%	29	62%	48	33%
PUP	0		22	55%	420	49%	0		0		36	33%	22	68%	12	42%
Otras figuras							63	73%							22	36%
Total Ciencias de la Salud	26	81%	118	59%	1.361	58%	418	69%	35	74%	135	38%	85	64%	115	38%
Ciencias Experimentales																
PAD	15	100%	0		638	84%	55	76%	7	100%	51	73%	31	74%	45	71%
PCD	10	90%	0		659	58%	44	82%	9	56%	42	33%	25	36%	21	48%
PUP	0		0		608	56%	0		0		14	14%	17	35%	26	23%
Otras figuras							27	74%							33	42%
Total Ciencias Experimentales	25	96%	0		1.905	66%	126	78%	16	75%	107	50%	73	52%	125	50%
Enseñanzas Técnicas																
PAD	16	100%	17	100%	573	73%	172	73%	4	75%	89	73%	48	85%	45	42%
PCD	10	90%	22	77%	602	53%	90	77%	4	75%	85	65%	49	84%	38	42%
PUP	0		4	75%	503	50%	0		0		28	68%	34	85%	33	36%
Otras figuras							38	79%							25	48%
Total Enseñanzas Técnicas	26	96%	43	86%	1.678	59%	300	75%	8	75%	202	69%	131	85%	141	42%
Humanidades																
PAD	14	86%	23	57%	575	65%	107	61%	4	75%	71	69%	60	42%	33	55%
PCD	8	100%	17	65%	595	39%	67	54%	7	43%	42	64%	47	47%	21	62%
PUP	0		7	71%	533	33%	0		0		13	38%	36	47%	20	40%
Otras figuras							21	62%							14	14%
Total Humanidades	22	91%	47	62%	1.703	46%	195	58%	11	55%	126	64%	143	45%	88	47%

* 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.

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

⁸⁴ Datos provisionales.

5. REFERENCIAS.

- ANECA (2014a). *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.
- ANECA (2014b). *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado Programa ACREDITA*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12737/157930/file/acredita_documento_marco_140618.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.
- ANECA e IIE (2014). *Programa ACREDITA PLUS. Guía de evaluación para la renovación de la acreditación y la obtención del sello EUR-ACE® para títulos oficiales de Grado y de Máster en ingeniería*. Recuperado de: <http://eurace.iie.aneca.es/eurace.html>.
- ANECA, CCII y CONCITI (2014). *Programa ACREDITA PLUS. Guía de evaluación para la renovación de la acreditación y la obtención del sello EURO-INF para títulos oficiales de Grado y de Máster en informática*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12761/158284/file/acreditaplus_guia_euroinf_140801.pdf.
- AQ Austria (2014). *Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches*. Wien: Facultas Verlags.

- 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.
- EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education (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.
- 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.
- 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.
- European Commission (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.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf.
- - (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.
- - (2002). *Real Decreto 1052/2002, de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y de su certificación, a los efectos de*

contratación de personal docente e investigador universitario. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.245.

- - (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.
- - (2008). *Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.232.
- - (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.
- - (2011). *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.
- - (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.
- - (2014). *Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 226.

- - (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.
- 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.
- Joint Commite 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>.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2008). *Registro de Universidades, Centros y Títulos -RUCT-*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home> .
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Anuario de indicadores universitarios 2015*. Recuperado de: https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Universitaria/Indicadores/2015/1_Acceso&file=pcaxis&l=s0.
- 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.

- Ministros de educación superior (2015). *Yerevan Communiqué*. Recuperado de: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>
- OECD (2015). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2015*. Paris: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9215031e.pdf?expires=1500543821&id=id&accname=guest&checksum=23AA75F0A750F98A277FC315DA50D344> .
- 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>.
- Parlamento Europeo (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>.
- Parlamento Europeo (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>.
- 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>.
- UNESCO (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:



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

UNESCO.

Recuperado

de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>.