

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

2017



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

Informe elaborado por



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

con la colaboración de

CREUP | Coordinadora de Representantes
de Estudiantes
de Universidades Públicas



Agencia Andaluza del Conocimiento
CONSEJERÍA DE ECONOMÍA, INNOVACIÓN Y CIENCIA



Gobierno de Canarias
Agencia Canaria de Calidad
Universitaria y Evaluación
Educativa



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



ACPUA
AGENCIA DE CALIDAD Y PROSPECTIVA
UNIVERSITARIA DE ARAGÓN



Agència de
Qualitat
Universitària
de les Illes Balears



AGENCIA PARA LA CALIDAD DEL SISTEMA
UNIVERSITARIO DE CASTILLA Y LEÓN



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



fundación para el
conocimiento
madrid



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

Aportaciones de:

Sjur Bergan (Council of Europe)
José M^a Rosell Bueno (CREUP)
Ellen Hazelkorn (BH Associates)
Laura Howard (UCA)
Esther Huertas (AQU-Catalunya)
Sandra Marcos (ACSUCYL)
Isabel Martínez (CERMI y Fundación ONCE)
Adriana Pérez-Encinas (UAM)
Antonio Redondo (Alumni España)
Jamil Salmi (experto independiente)

Coordinación del informe: José M. Nyssen (ANECA)



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

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



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

ÍNDICE

Introducción.....	7
Resumen ejecutivo.	11
1. Mejora de la calidad de las enseñanzas universitarias.....	27
1.1. La evaluación de los títulos oficiales.....	27
<i>Aseguramiento de la calidad y e-learning.....</i>	<i>60</i>
1.2. Sellos internacionales de calidad de los títulos universitarios.....	65
<i>La internacionalización de la educación superior – más allá de la movilidad.....</i>	<i>71</i>
2. Mejora de la calidad de las instituciones de educación superior universitaria.	75
2.1. La acreditación institucional y la evaluación externa de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad de las universidades.	76
<i>La Acreditación Institucional: una oportunidad para apostar por el Aprendizaje Centrado en el Estudiante.</i>	<i>90</i>
<i>El alumnado con discapacidad y la enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante.</i>	<i>93</i>
2.2. Otros procesos de evaluación de la calidad de las instituciones: la revisión de los sistemas de mejora de la calidad docente.	97
3. Mejora de la calidad profesional del personal docente e investigador de las universidades.	105
3.1. La evaluación para el acceso a figuras de profesor contratado.....	106
3.2. La acreditación para acceso a cuerpos docentes universitarios.	135
3.3. Valoración de la actividad del personal docente e investigador a partir de su evaluación externa.....	158
4. Mejora de la calidad enfocada en los objetivos de la educación universitaria.	175
<i>El concepto de Calidad y los Objetivos de la Educación.</i>	<i>178</i>
<i>Las Dimensiones Sociales en el Aseguramiento de la Calidad</i>	<i>182</i>
<i>Are Current QA Process and Practices Fit for Purpose?.....</i>	<i>188</i>
<i>La labor de las Agencias de Evaluación de la Calidad: garantía e insuficiencia.....</i>	<i>194</i>
<i>El papel de los embajadores y el talento de las Universidades, sus Alumni</i>	<i>197</i>



5.	Anexo de resultados.....	203
6.	Referencias.	209
7.	Autores.....	215

INTRODUCCIÓN.

Como en años anteriores, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en atención a su función de actuar como *Observatorio de la calidad del sistema español de universidades*¹, presenta una nueva edición del **Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas**. El objetivo central de este informe no es otro que ofrecer un análisis de situación de la repercusión de las actuaciones de evaluación externa de la calidad en el sistema universitario español y su evolución hasta finales de 2017, incidiendo en la reflexión sobre diversos temas de importancia para propiciar la mejora en los procesos y en los resultados vinculados a tales actuaciones.

Asimismo, el Informe, destinado a la sociedad y al Ministerio responsable en materia de universidades, atiende a dar respuesta a 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. Así, los análisis que en este informe se ofrecen buscan propiciar una reflexión en diferentes asuntos relevantes 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.

Es importante insistir una vez más que las políticas, los instrumentos y los procesos que, en relación a la garantía de la calidad universitaria, ponen en funcionamiento los gobiernos, las universidades y las agencias de evaluación, están al servicio de los objetivos dados a la educación universitaria en marcos generales como los propuestos desde foros como el Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- (Ministros europeos de educación superior, 1999), Unión Europea (Parlamento Europeo, 2012) y UNESCO (1998 y 2009), y también en marcos específicos y particulares de que cada universidad se dota para fijar su misión y sus metas.

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).

Como ya viene siendo habitual, para dar cuerpo a este informe, ANECA ha contado con la participación de diferentes agentes relevantes, entre los que cabe citar a representantes de estudiantes a través de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP), representantes de antiguos estudiantes a través de la Federación de Asociaciones de Antiguos Alumnos y Amigos de las Universidades Españolas (Alumni España), las agencias de calidad autonómicas del sistema universitario español, agentes institucionales como son el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) junto a Fundación ONCE y, finalmente, diversos expertos nacionales e internacionales de reconocido prestigio.

Los principales contenidos del documento se presentan en los siguientes cuatro bloques.

El primer 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, a la luz de los procesos de evaluación de enseñanzas, sobre la perspectiva de la internacionalización de la educación universitaria, así como sobre las particularidades de la enseñanza a distancia y semipresencial.

El segundo bloque se centra 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 aseguramiento interno de la 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 y de los aspectos ligados a una mejor inclusión de personas con discapacidad.

El tercer bloque del informe da claves sobre la repercusión de los resultados desprendidos de los procesos de evaluación del personal docente investigador (PDI), 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, tras la entrada en vigor del nuevo marco normativo para la acreditación de personas interesadas en formar parte de los cuerpos docentes universitarios, se han analizado la transición entre la primera y segunda fases del programa correspondiente y sus resultados. Por último, en relación al antedicho 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.

Finalmente, el cuarto bloque incorpora reflexiones sobre la mejora de la calidad enfocada específicamente en los objetivos de la educación universitaria. A partir de la perspectiva de diferentes agentes de interés y relevantes expertos internacionales se ofrecen pistas de la importancia de la vinculación directa entre los diferentes objetivos de la educación universitaria y los procesos de garantía de calidad al servicio de aquellos. Adicionalmente, se presentan las líneas maestras de un proyecto en desarrollo orientado en esta dirección, centrado en este caso en el objetivo de la mejora de la empleabilidad de los estudiantes y titulados universitarios.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

RESUMEN EJECUTIVO.

Al igual que en ediciones anteriores, el ***Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*** que aquí se presenta tiene como propósito principal informar al Ministerio competente en materia de universidades y a los diferentes agentes de la sociedad sobre los recientes desarrollos y resultados de los procesos de evaluación, certificación y acreditación encaminados a asegurar la calidad en el ámbito de la educación universitaria en España; y, al mismo tiempo, proporcionar elementos de análisis y reflexión con respecto a diversos temas relevantes concernientes a todo lo anterior.

Con ello, este informe, como parte de las aportaciones del *Observatorio de la calidad del sistema español de universidades* de ANECA que contribuyen a dicha mejora de la calidad en el sistema universitario, propone un análisis de la evolución hasta 2017 de los principales procesos de aseguramiento externo de la calidad en España; para lo cual, se ha contado asimismo con aportaciones de diferentes agentes relevantes, entre los que cabe citar a representantes de estudiantes y de antiguos estudiantes, las agencias de calidad autonómicas, agentes institucionales y diversos expertos nacionales e internacionales de reconocido prestigio.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través de su filosofía e instrumentos, han pasado a convertirse en el marco de referencia fundamental para la reconfiguración del propio sistema español de universidades. Así, los *Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*, como uno de esos instrumentos fundamentales, han sido adoptados enteramente por universidades y agencias de evaluación a la hora de diseñar y poner en marcha, contando con la participación de los principales grupos de interés, sus principales procesos encaminados a la garantía de la calidad y la mejora continua de una educación al servicio de los estudiantes y la sociedad.

1. Mejora de la calidad de las enseñanzas universitarias.

La estructuración del sistema de enseñanzas oficiales universitarias en el EEES se ha visto acompañada por la puesta en marcha de procesos de evaluación de la calidad de enseñanzas, de instituciones educativas e, incluso, de agencias evaluadoras; procesos que, siguiendo los ESG, han servido para fundamentar la confianza que posibilita el reconocimiento mutuo entre los distintos sistemas educativos que conviven en dicho espacio europeo, al tiempo que para ofrecer garantías a los estudiantes y a la sociedad con respecto a la calidad de dichas enseñanzas.

El sistema universitario español no es una excepción en este sentido y participa plenamente de esta dinámica. Así, universidades, gobiernos y agencias de evaluación han venido haciendo, de manera coordinada, una intensa labor que, a la postre, ha resultado en que, actualmente, dicho sistema cuente con una oferta educativa amplia y solvente.

La evaluación de la calidad de títulos universitarios oficiales centra su atención en aspectos de relevancia como los resultados de aprendizaje de tales títulos; los procedimientos para la revisión periódica de las enseñanzas para procurar su mejora continua; la evaluación de los estudiantes; la garantía de calidad del personal docente; los recursos de aprendizaje y el apoyo al estudiante; los sistemas de información; la política y los procedimientos institucionales para encaminarse hacia una *cultura de calidad*, etc.

Como es conocido, este proceso general de evaluación de los títulos oficiales se ha desplegado en España en varias fases acumulativas que, en conjunto, facilitan guías y cauces para la mejora continua de dichos títulos, y posibilitan que periódicamente se lleve a cabo una rendición de cuentas por parte de las universidades.

Transcurrida una década desde el comienzo de las evaluaciones previas a la **verificación** de títulos universitarios, se puede afirmar que el trabajo realizado ha servido para reconfigurar un sistema universitario que cuenta en la actualidad con una amplia oferta de títulos plenamente armonizados con las directrices establecidas en el EEES. Más concretamente, como resultado del conjunto de evaluaciones realizadas, han obtenido evaluación favorable para su verificación más de nueve mil propuestas de nuevos títulos.

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

Por lo que respecta a la fase de **autorización**, en algunos casos dicha autorización se otorga a un título previa evaluación de una serie de aspectos adicionales a los vistos en la fase de verificación. En cualquier caso, los datos muestran que en el decenio analizado la práctica totalidad de las propuestas presentadas a autorización han obtenido una valoración favorable, de modo que, en definitiva, parece existir una muy alta correspondencia entre los títulos con evaluación favorable para ambos procesos, verificación y autorización, conducentes a la acreditación y puesta en marcha de los nuevos títulos.

Una vez cada título ha sido implantado y lleva un tiempo en funcionamiento, se considera importante revisar el grado de ajuste entre el diseño de un título y la implantación efectiva de éste y, en su caso, corregir las deficiencias observadas; razón por la cual se prevé una fase de evaluación de **seguimiento** previa a cada renovación de la acreditación.

Resulta importante ver en este punto la cobertura de títulos con seguimiento con respecto a los que actualmente figuran como activos en el RUCT. Así, mientras que en los títulos de grado nueve de cada diez cuentan con algún informe de evaluación correspondiente a su seguimiento, dicho porcentaje desciende al 68% en los títulos de máster y al 30% en las enseñanzas de doctorado, probablemente debido a su más reciente implantación en algunos de los casos.

También como hecho a tener en cuenta, en este proceso de seguimiento cada agencia de calidad del sistema universitario ha utilizado criterios propios en las evaluaciones, lo que afecta, entre otras cuestiones, al número y la frecuencia de las evaluaciones, al alcance en las dimensiones a evaluar, etc. De ahí que la cobertura del seguimiento de los títulos implantados sea desigual entre las diferentes regiones.

Como cierre de ciclo del proceso general de garantía de calidad de los títulos universitarios oficiales, cada uno de los títulos debe someterse periódicamente a una evaluación previa a la **renovación de su acreditación**.

En los años de funcionamiento de la evaluación ex post conducente a dicha renovación, las agencias de calidad han revisado más de cuatro mil títulos; la mitad de las evaluaciones han correspondido a títulos de máster y la otra mitad a títulos de grado, dado que, en este caso, la evaluación de las enseñanzas de doctorado aún no ha dado comienzo.

A resultas de este último proceso, han superado la evaluación más del noventa por ciento de los títulos que debían someterse a una renovación de su acreditación. Este alto porcentaje se debe, por una parte, al trabajo previamente realizado en fases anteriores por universidades y agencias de calidad; y, por otra, a que varias universidades han redirigido parte de sus títulos hacia un proceso de extinción antes de llegar a presentarlos al proceso en que debieran ser evaluados para la renovación de su acreditación.

Los 2.096 títulos de grado y los 2.142 de máster que, hasta final de 2017, han obtenido evaluación favorable para la renovación de su acreditación representan el 73% y el 60%, respectivamente, de los títulos impartidos en el curso 2017-18.

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

De este modo, la *acreditación institucional*, que nace como nueva vía de garantía de la calidad de la educación universitaria en España, como se verá, evidencia su estrecha relación con los procesos de acreditación de títulos ya existentes.

En otro orden de cosas, más allá de los procesos obligatorios de evaluación de títulos oficiales, iniciativas como el programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC) –cuyo antecedente directo es el programa ACREDITA PLUS– abren la puerta a la obtención de un reconocimiento internacional adicional a un conjunto de títulos de los ámbitos de Ingeniería y de Informática; reconocimiento concretado aquí en

los sellos EUR-ACE® y EURO-INF. Además, merece la pena mencionar el interés manifestado por diversas universidades en la oferta de este tipo de sellos europeos también en otros campos de conocimiento; así, se prevé que, a lo largo de 2018, se inicie la evaluación de títulos del ámbito de la Química para la obtención del sello Chemistry Quality Eurabel®.

Desde el 2014, han sido recibidas para su evaluación en el programa SIC 153 propuestas; prácticamente nueve de cada diez de las cuales dirigidas a la mención EUR-ACE® para títulos de grado.

Del conjunto de dichas propuestas, al término de 2017 cuentan con informe de evaluación para el sello EUR-ACE® un total de 88 títulos de grado y 17 de máster; nueve de cada diez de todos ellos pertenecientes a universidades públicas.

Con respecto a los resultados obtenidos fruto de las evaluaciones conducentes al sello antedicho, en el caso de los títulos de máster, un 67% de los presentados por universidades privadas y un 57% de los presentados por universidades públicas han obtenido una evaluación favorable.

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; y todas han obtenido asimismo un informe favorable.

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

Si bien en el sistema universitario español se ha puesto más el acento en la última década en la evaluación directa de cada una de las enseñanzas oficiales, la entrada en escena de la nueva **acreditación institucional**, sin olvidar la vigente acreditación de títulos, invita a propiciar una vía alternativa en los procesos obligatorios de aseguramiento de la calidad a que han de atender todas las universidades.

En la regulación que sentó las bases del nuevo marco de acreditación institucional se deja ver el relevante papel que se llama a desempeñar a este nuevo tipo de acreditación, ya que supone que *las universidades cuyos centros hayan obtenido la acreditación institucional podrán, mientras mantenga sus efectos, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento previsto.*

De este modo, pese a ser un proceso nuevo que arrancará efectivamente en 2018, la acreditación institucional se sostiene sobre dos pilares fundamentales en los que universidades y agencias de evaluación ya vienen trabajando desde hace varios años: el primero, el proceso de renovación de la acreditación de títulos oficiales, ya expuesto anteriormente; y, el segundo, la certificación de la implantación de sistemas de aseguramiento interno de la calidad.

Este segundo pilar involucra directamente a los procesos de certificación de la implantación de sistemas de aseguramiento interno de la calidad (SAIC), plasmados fundamentalmente hasta la fecha en España en el programa de evaluación **AUDIT**.

Dicho programa, con una trayectoria de diez años, tiene los objetivos de favorecer la adecuada puesta en marcha de SAIC 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 SAIC de las universidades a través de su certificación.

Como resultado de las evaluaciones llevadas a cabo en este programa, al término de 2017 el porcentaje de centros a nivel nacional con certificado del diseño se sitúa en el 52%. Dichos centros están repartidos en 67 universidades en España, lo que significa que ocho de cada diez de éstas están en alguna medida involucradas en el proceso para la certificación del diseño del SAIC en uno o varios de sus centros.

Ahora bien, por el momento, tan solo el 5% del total de centros que imparten títulos universitarios oficiales han conseguido un certificado de la implantación del SAIC a través de este programa de evaluación; centros que se ubican en 20 universidades, es decir, en cerca de la cuarta parte del total de universidades que podrían participar actualmente en el programa.

Estos últimos datos son de interés a la hora de prever la posible participación de los centros en la nueva acreditación institucional. Dado que para que un determinado centro pueda obtener un informe de acreditación institucional favorable ha de cumplir, por un lado, haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto y, por otro, contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad, precisamente solo ese 5% de los centros que actualmente cuentan con un certificado de la implantación de AUDIT, de tener una proporción suficiente de títulos de grado y máster con renovación de la

acreditación, podrían hoy plantearse optar por esta nueva vía de la acreditación institucional.

En definitiva, continúa siendo un reto para las agencias de calidad y las universidades involucrar a un creciente número de centros universitarios en el proceso de certificación de la implantación de su SAIC. Y, sin duda, la puesta en marcha de la nueva acreditación institucional puede servir de acicate a las universidades para seguir dando pasos en esta dirección.

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

Un primer dato a destacar como balance de su dilatada trayectoria es la notable participación en el programa del conjunto de las universidades españolas, dado que más de setenta universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación están involucradas en éste desde hace ya varios años. Por otro lado, junto a la destacada participación en el programa, también es reseñable el hecho de que en los últimos cuatro años, en conjunto, la evolución moderada de las universidades a través de las diferentes fases propuestas en DOCENTIA parece ser reflejo en algunas de ellas de un momento de consolidación de los sistemas de evaluación de la calidad docente, dado que, aunque ciertas universidades se han ido sumando al programa, otras, con un sistema ya en marcha, han adaptado y mejorado sus respectivos modelos e, incluso, han presentado un nuevo sistema a evaluación.

Con todo, son 17 universidades repartidas en cuatro comunidades autónomas las que, al término de 2017, cuentan efectivamente con una certificación DOCENTIA.

En conclusión, el programa está sirviendo de estímulo para incrementar la implicación de las universidades y de su PDI en la mejora de la calidad docente, impulsando el papel de las universidades en la revisión y mejora de dicha calidad (y el reconocimiento de la misma), así como difundiendo buenas prácticas institucionales puestas en marcha y dando reconocimiento público a éstas.

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

De forma complementaria a programas de evaluación institucional y de títulos descritos en capítulos anteriores, la actividad de las agencias de calidad también hace hincapié de manera importante en los procesos de evaluación curricular del PDI, vista la enorme importancia del papel de dicho personal en la mejora de la actividad universitaria.

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

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

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

Centrando la atención en aquellos **procesos de evaluación correspondientes a las figuras de PDI contractuales**, cabe apuntar que atienden a dos tipos de ámbito en cuando a su validez y efectos. De una parte, las certificaciones obtenidas a partir de evaluaciones realizadas por ANECA, facilitan el acceso a los procesos

selectivos que convoque cualquier universidad española; mientras que las obtenidas a partir de evaluaciones realizadas una agencia autonómica, facilitan el acceso solo a los procesos selectivos que convoque cualquier universidad de la comunidad autónoma correspondiente.

Entre 2002 y 2017, han sido recibidas para evaluación en el conjunto de las agencias de calidad, nacional y autonómicas, cerca de doscientas veinte mil solicitudes. Concretamente, en el último año de dicho periodo se han presentado 14.448 solicitudes; dos terceras partes de las cuales orientadas a conseguir una certificación de validez para todo el territorio nacional.

Lejos de ser un hecho aislado, no son pocas las personas que presentan simultáneamente solicitudes a ambos tipos de procesos, nacional y autonómico, con el fin de contar con más oportunidades de lograr la acreditación correspondiente a la figura o a las figuras para las que presenta su solicitud. Por ejemplo, se estima que alrededor de un 23% de las personas que entre 2013 y 2017 fueron evaluadas en ANECA en alguna figura, también presentaron su solicitud de evaluación a otra u otras agencias autonómicas.

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

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

Sin duda, todo lo anterior puede ser motivo de reflexión desde una óptica que, cada vez más y teniendo en consideración el espíritu de armonización de sistemas de

evaluación en España así como la eficiencia en el empleo de recursos públicos en el conjunto del Estado, llama a racionalización.

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

Por lo que respecta al impacto de estos procesos de figuras contractuales en el conjunto del sistema universitario español, llama la atención que solo alrededor de una cuarta parte del PDI contratado en las universidades públicas pertenezca a figuras que requieran de evaluación previa por parte de alguna agencia de calidad. Así, por ejemplo, mientras las personas contratadas a través de las figuras de Profesor Contratado Doctor y de Profesor Ayudante Doctor 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 no funcionario. 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 conjuntamente con el Asociado 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A resultas de la experiencia acumulada en dicho programa, durante 2015 fue publicada una modificación a través de la cual se incorporaron una serie de novedades en el mismo, entre las que cabría destacar el establecimiento de un sistema en el que la acreditación obtenida produce efectos por separado en cada una de las cinco ramas de conocimiento; la creación de comisiones más cercanas al ámbito científico y académico de las personas solicitantes; y la reformulación y actualización de los criterios y baremos de evaluación empleados.

En su primera fase de funcionamiento, el programa fue capaz de evaluar aproximadamente cuarenta mil solicitudes. Finalizada esta primera fase, entra seguidamente en funcionamiento una segunda fase en 2016 en la que, hasta diciembre de 2017, se han recibido un total de 1.899 solicitudes; de éstas, prácticamente cuatro de cada cinco van dirigidas al procedimiento no automático, mientras que las restantes han optado por el procedimiento automático en los términos del nuevo marco regulador.

Por lo que concierne a la evolución del número de solicitudes por rama de conocimiento, en la primera fase de funcionamiento del programa ACADEMIA ya se observaron diferencias importantes que habrían de ser tomadas en consideración. Esta distribución por rama, en la nueva fase del programa, no difiere sustancialmente de la observada en los últimos años de la fase precedente; sin embargo, sí se aprecia que, en el caso de TU, las solicitudes de las ramas de Ciencias y de Ciencias de la Salud han incrementado ligeramente su peso relativo, mientras que éste se ha visto reducido particularmente en la rama de Ciencias

Sociales y Jurídicas que, aun con todo, con un tercio de las solicitudes, continúa siendo la rama con mayor volumen de solicitudes; y en el caso del CU, las solicitudes de Ingeniería y Arquitectura han reducido ligeramente su peso en el conjunto de todas las solicitudes recibidas.

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

Por lo que concierne a los resultados de evaluación en la segunda etapa del programa ACADEMIA, hasta finales de 2017 se cuenta solo con informes desprendidos del procedimiento 'Automático'.

Destaca aquí el hecho de que la gran mayoría de las solicitudes evaluadas hasta la fecha han obtenido una evaluación favorable. Ahora bien, en comités como el de Ciencias del comportamiento y de Ingeniería Informática la tasa de éxito es algo inferior a la del resto.

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

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

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

Así, en primer lugar, cabe hablar de los de ámbito estatal donde, cuando se refieren a la actividad docente, se evalúan o reconocen en periodos de cinco años (quinquenios) por parte de las propias universidades; y cuando se refieren a la actividad investigadora, se evalúan en periodos de seis años (sexenios) por la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI-ANECA).

En este último caso, en 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; sin embargo, en los últimos tres años de nuevo se observa un aumento en el número de tramos presentados que ha alcanzado en la última convocatoria una cifra superior a los seis mil setecientos. Por otra parte, con relación a las solicitudes de evaluación por convenio, en términos generales, se ha dado también en los últimos diez años un progresivo aumento de éstas. En la convocatoria de 2017 el número de las que se han presentado a evaluación ha alcanzado prácticamente las cuatro mil solicitudes, con lo que casi cuatro de cada diez tramos evaluados recientemente pertenece a PDI no funcionario.

También en este proceso se hacen patentes de forma notable y persistente, por un lado, diferencias en función del género, en la misma línea que las apuntadas anteriormente en procesos de evaluación del PDI conducentes a la acreditación; y, por otro lado, diferencias que se dan por campo científico en lo que respecta al número de tramos solicitados.

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

Por último, en convivencia con los anteriores, también existen procesos de evaluación externa para la concesión de complementos retributivos autonómicos. Todos ellos redundan en un fortalecimiento de la calidad del sistema universitario a través de la orientación de la labor del PDI y el reconocimiento de su trabajo.

4. Mejora de la calidad enfocada en los objetivos de la educación universitaria.

Como es conocido, varios de los objetivos generales de la educación universitaria, establecidos por los gobiernos de los países ya hace más de dos décadas y hoy ampliamente compartidos, tienen que ver, entre otras dimensiones, con la incorporación de los titulados al mercado laboral, el desarrollo de la persona en sociedad, la producción y conservación del conocimiento, etc.

Aun atendiendo al debido respeto a la autonomía de las universidades, una de las cuestiones más importantes en el debate actual de la educación universitaria plantea si, efectivamente, los sistemas universitarios están prestando suficiente atención al conjunto de los objetivos fundamentales de dicha educación o si, por contra, se están centrando solo en una parte de dichos objetivos y apenas están empleando esfuerzos en la consecución de otros también relevantes. Y, en consonancia, surge la pregunta sobre si pudiera estar ocurriendo esto último también con los procesos de garantía de la calidad que contribuyen a orientar a las universidades y a facilitar a éstas mecanismos de rendición de cuentas.

El hecho de no prestar una atención explícita y sistemática a los diferentes objetivos fundamentales de la educación puede generar desequilibrios importantes en cuanto a la atención real que se presta a unos y otros objetivos, e incluso que algunos de ellos, aun siendo importantes, queden relegados en la práctica a un segundo plano.

De este modo, entendiendo que los procesos de garantía de calidad ya son una realidad con alcance significativo, cabe intentar que los efectos que producen, en sintonía con lo expresado en los ESG, estén claramente al servicio de los objetivos fundamentales de la educación universitaria y, por tanto, de las demandas de los estudiantes y la sociedad.

Se trataría aquí de que los principales objetivos de las universidades, atendidos por éstas a través de sus funciones, se vean progresiva y sistemáticamente respaldados de una forma explícita y directa por procesos de garantía de la calidad; pues ello facilitará que tales procesos puedan orientar, acompañar y animar decididamente en el logro de dichos objetivos.

El Observatorio de la calidad del sistema español de universidades, entre otros, tiene el reto de facilitar progresivamente, desde la óptica de la garantía de la calidad y con la colaboración de las universidades y diferentes agentes de interés, pautas para la puesta en marcha y revisión integral de mecanismos de dichas universidades que contribuyan explícitamente a la mejora en la atención al cumplimiento de los diferentes objetivos de la educación superior acordados por los países en foros supranacionales, y también para avanzar hacia un encuentro de perspectivas entre las universidades y resto de agentes implicados.

De esta forma, de manera complementaria a otras iniciativas orientadas a la evaluación de títulos o de sistemas institucionales de aseguramiento interno de la calidad, en este caso el foco de atención se fija de manera directa en el cumplimiento de los objetivos de la educación antedichos.

En el marco de esta apuesta del Observatorio, el informe temático con que se han iniciado los trabajos para dar cuerpo a esta línea de actividad centra en esta ocasión su atención en el objetivo de la mejora de la empleabilidad y del acceso al mercado laboral de estudiantes y titulados universitarios.

1. MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS.

Es un hecho conocido que la estructuración del sistema de enseñanzas oficiales universitarias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha visto acompañada por la puesta en marcha de procesos de evaluación de la calidad que han servido para fundamentar la confianza que posibilita el reconocimiento mutuo entre los distintos sistemas educativos que conviven en dicho espacio europeo, al tiempo que para ofrecer garantías a los estudiantes y a la sociedad con respecto a la calidad de estas enseñanzas.

En este sentido, el sistema universitario español no es una excepción y participa plenamente de esta dinámica. Así, universidades, gobiernos y agencias de evaluación han venido haciendo, de manera coordinada, una intensa labor que, a la postre, han resultado en que, actualmente, dicho sistema cuente con una oferta amplia y solvente de títulos de grado, máster y doctorado.

El presente capítulo, en una primera parte, expone el estado de situación de la evaluación externa de los actuales títulos oficiales universitarios; y en una segunda parte, da información sobre los procesos de evaluación orientados a la concesión de sellos internacionales de calidad como EUR-ACE® y EURO-INF. Además, todo lo anterior se ve complementado con una serie de aportaciones de interés sobre los retos de la internacionalización de la educación y sobre el afianzamiento de la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante en los títulos universitarios.

1.1. LA EVALUACIÓN DE LOS TÍTULOS OFICIALES.

La situación de plena integración en el EEES de las enseñanzas universitarias oficiales de las universidades españolas, sin duda, se ha visto favorecida por la puesta en marcha en la última década de diferentes procesos de evaluación de la calidad.

Tales procesos tienen como referencia fundamental el cumplimiento de los Criterios y Directrices Europeos (ESG)³. Así, ha existido tanto una preocupación por la

³ ENQA et al., 2015.

mejora continua de la educación, como por poner a disposición de los estudiantes y la sociedad enseñanzas universitarias con garantías adecuadas.

En este contexto, la evaluación de la calidad de títulos universitarios ha centrado su atención en aspectos importantes como los resultados de aprendizaje de tales títulos; los procedimientos para la revisión periódica de las enseñanzas para procurar su mejora continua; la evaluación de los estudiantes; la garantía de calidad del personal docente; los recursos de aprendizaje y el apoyo al estudiante; los sistemas de información; la política y los procedimientos institucionales para encaminarse hacia una *cultura de calidad*, etc.

Estos procesos de evaluación se han desplegado en España, de acuerdo al marco normativo de aplicación, en varias fases acumulativas (Tabla 1.1.) que, en conjunto, facilitan guías y cauces para la mejora continua de los títulos, y posibilitan que periódicamente se lleve a cabo una rendición de cuentas por parte de las universidades.

Tabla 1.1. Fases del proceso de evaluación de los títulos oficiales⁴.

Fases del proceso				
	Verificación del diseño del título	Autorización	Seguimiento de la implantación del títulos	Renovación de la acreditación del título implantado
Autoevaluación	Universidad ⁵			
Evaluación externa	ANECA (2007-2009)	Determinadas agencias autonómicas por encargo de sus CCAA ⁶	ANECA y agencias autonómicas ⁷	ANECA y agencias autonómicas con competencias a estos efectos ⁸
	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.

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

➤ **Verificación.**

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

⁴ 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.

⁵ 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.

⁶ ACCUEE, ACPUA, ACSUCYL, ACSUG, AVAP y Unibasq.

⁷ 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.

⁸ Según se determina en el Real Decreto 1393/2007 (versión consolidada de 17 de junio de 2015).

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 implantación⁹ (ver Tabla 1.2.); y, en el caso del nivel de doctorado, además de aspectos muy similares a los comentados para los niveles previos y también establecidos en la legislación de aplicación¹⁰, 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 2007¹¹ -donde se vincula directamente con el desarrollo socioeconómico de la sociedad con la producción, transferencia y difusión del conocimiento de vanguardia¹²- (ver Tabla 1.2.).

Además de lo anterior, es importante destacar que, en estrecha sintonía con el resto de fases de evaluación externa y particularmente con la correspondiente a la verificación de títulos, se contempla la necesidad de que las enseñanzas se actualicen y mejoren continuamente y, en razón de esto, presenten **modificaciones** a las memorias de los títulos inicialmente verificadas. Dichas modificaciones, también objeto de evaluación, son consideradas crecientemente, transcurridos ya los primeros años de conformación del nuevo sistema de títulos, como un elemento central en el sostenimiento de la garantía de la calidad de un sistema cada vez más consolidado.

⁹ Los aspectos establecidos pueden ser consultados en 'Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales' en Anexo I del Real Decreto 1393/2007.

¹⁰ 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.

¹¹ European Commission, 2007.

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

CRITERIOS Y DIRECTRICES VERIFICACIÓN DE TÍTULOS OFICIALES	
GRADO Y MÁSTER	DOCTOR
<u>Descripción del título.</u> El título incluye una descripción adecuada y coherente con su nivel o efectos académicos, de manera que no induzca a confusión sobre su contenido, alcance y, en su caso, efectos profesionales.	<u>Descripción del programa de doctorado.</u> El programa de doctorado debe incluir una descripción coherente con su nivel y efectos académicos, de manera que 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> La actividades formativas incluidas en el programa de doctorado, la organización de la formación que se proporcione a los doctorandos y su planificación a los largo del desarrollo del programa de doctorado deben constituir una propuesta coherente de formación diseñada de forma coordinada y tomando en consideración la dedicación de los doctorandos en un periodo temporal determinado.
	<u>Organización del programa.</u> Los procedimientos de seguimiento del doctorando y de supervisión de la tesis doctoral o la presencia de expertos internacionales deben asegurar que el estudiante adquiere las competencias definidas en el programa de doctorado.
<u>Recursos humanos.</u> El profesorado y los recursos humanos de apoyo al título deben ser adecuados para asegurar la adquisición de las competencias previstas en el plan de estudios.	<u>Recursos humanos.</u> El programa de doctorado debe venir avalado por un conjunto de investigadores que aseguren, a priori, la viabilidad del programa en cuanto a la formación de doctores. El personal académico implicado debe ser suficiente y su cualificación y experiencia, las adecuadas para llevar a cabo el programa de doctorado.
<u>Recursos materiales y servicios.</u> Los recursos materiales y servicios necesarios para el desarrollo de las actividades previstas en el plan de estudios deben ser adecuados para asegurar la adquisición de las competencias.	<u>Recursos materiales y de apoyo disponibles para los doctorandos.</u> Los recursos materiales y servicios necesarios para el desarrollo de las actividades formativas previstas en el programa de doctorado y para la formación integral del doctorando deben asegurar la adquisición de las competencias previstas.
<u>Resultados previstos.</u> El título debe incluir una previsión de resultados y un procedimiento general para la valoración de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.	<u>Revisión, mejora y resultados del programa de doctorado.</u> El programa de doctorado debe disponer de mecanismos que permitan analizar su desarrollo y resultados, asegurando su revisión y mejora continua.
<u>Sistema de garantía de la calidad.</u> El título debe incluir un sistema de aseguramiento interno de la calidad que asegure el control, la revisión y mejora continua del mismo.	
<u>Calendario de implantación.</u> El proceso de implantación del título debe estar planificado en el tiempo y contemplar un mecanismo para acomodar, en su caso, a los estudiantes procedentes de planes de estudio ya existentes.	

➤ **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 título¹³, 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 Vasco¹⁴, en el ejercicio de sus competencias, contemplan un proceso de evaluación para la autorización con el fin de valorar, no tanto la suficiencia de la calidad de los títulos con respecto a unos umbrales, como otros elementos relacionados con su pertinencia y viabilidad en el contexto autonómico, y, por tanto, conforme a unos criterios propios; pueden mencionarse en este sentido, por ejemplo, la coherencia con la oferta global de enseñanzas en su territorio o la búsqueda de un equilibrio con la demanda del tejido socioproductivo (ver Tabla 1.3.).

¹³ De acuerdo con lo establecido en el artículo 35.2 de la Ley Orgánica 6/2001, modificada por la Ley 4/2007, de Universidades

¹⁴ La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) realiza informes de autorización que no aportan aspectos adicionales a los de verificación.

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

ACCUEE¹⁵	ACPUA¹⁶	ACSUG¹⁷	AVAP¹⁸	Unibasq¹⁹
<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

¹⁵Decreto 168/2008, de 22 de julio

¹⁶Orden de 19 de diciembre de 2011

¹⁷Decreto 222/2011, de 2 de diciembre

¹⁸Orden 86/2010, de 15 de noviembre

¹⁹Decreto 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 títulos²⁰, revisan una serie de aspectos relativos a la información pública disponible para los estudiantes y la sociedad, a los valores de los indicadores de rendimiento de cada título, a la implantación de los sistemas de garantía de calidad, a las mejoras incorporadas fruto de evaluaciones precedentes, etc. (ver Tabla 1.4.). Aun con ello, cada agencia incorpora en sus modelos de evaluación elementos propios que, más allá de la verificación, en ocasiones, tienen particular relación con los examinados en la fase de autorización del título²¹.

²⁰ Protocolo aprobado por la Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación (CURSA).

²¹ Por ejemplo, se ha analizado el funcionamiento y resultados de los mecanismos de coordinación docente implantados (Fundación Madri+d), la dotación de recursos humanos y de infraestructuras en relación con las indicadas en el diseño del título (ACPUA), etc. También, en este sentido, se ha prestado atención a indicadores adicionales a los establecidos en el protocolo común; así, se ha observado aspectos relacionados con la demanda, la oferta y la matrícula de estudiantes de nuevo ingreso en varias de las agencias, las notas medias de acceso y notas de corte de las pruebas de acceso a la universidad (ACPUA o Unibasq), la adecuación y dedicación del PDI (AVAP), la modalidad de asistencia y modalidad lingüística de la matrícula de los estudiantes, la movilidad y la incorporación al mercado laboral de los mismos (Unibasq) y otros.

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

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

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

➤ **Renovación de la acreditación.**

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

En este proceso las agencias de calidad con competencias para llevar a cabo evaluaciones de este tipo²² se valen, para la renovación de la acreditación inicial, de un referente común plasmado en el "Protocolo para la renovación de la acreditación de titulaciones oficiales de Grado, Máster y Doctorado" (REACU, 2014), el cual tiene en cuenta tanto el cumplimiento de los Criterios y Directrices Europeos -ESG- como la propia legislación de aplicación²³. 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

²² Según se determina en el Real Decreto 1393/2007 (versión consolidada de 17 de junio de 2015).

²³ Real Decreto 1393/2007 -en su versión consolidada- (modificado por el Real Decreto 861/2010 y por el Real Decreto 99/2011).

cuentas de las instituciones de educación superior a la sociedad, y III) la revisión sistemática y regular de sus actuaciones para la mejora continua de acuerdo a unos objetivos establecidos.

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

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

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

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

- *RECURSOS. Serán objeto de análisis la adecuación y suficiencia del personal académico y de apoyo, así como los recursos materiales, infraestructuras y servicios disponibles para garantizar la consecución de los resultados definidos por el título.*
- *RESULTADOS. Se evaluarán aspectos relacionados con los resultados del título y la evolución que éstos han tenido durante el desarrollo del mismo. En este sentido, se analizarán los mecanismos establecidos por la universidad para comprobar la adecuada adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias inicialmente definidas para el título, es decir, el cumplimiento de los resultados de aprendizaje que definen el perfil de egreso. También se analizará la evolución de los diferentes indicadores de resultados académicos, profesionales y personales.*

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

De este modo, la *acreditación institucional*, que nace como nueva vía de garantía de la calidad de la educación universitaria en España, evidencia la estrecha relación que se prevé establecer entre ésta y los procesos de acreditación de títulos ya existentes, pues, como se indica, *las universidades cuyos centros hayan obtenido la acreditación institucional podrán, mientras mantenga sus efectos, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento ordinario*²⁴. Y, dicha acreditación institucional, al tiempo, establece dos requisitos principales: a) *haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto (...); b) contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad, orientado a la mejora continua de la*

²⁴ 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.

formación que se ofrece a los estudiantes, de acuerdo a lo establecido en la legislación vigente en materia de acreditación de títulos²⁵ y en los *ESG*.

También, con anterioridad a la puesta en marcha de la nueva acreditación institucional, en determinadas 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; programas, como se verá en el siguiente capítulo de este informe, orientados a la evaluación de sistemas y procesos de garantía de la calidad de centros e instituciones, y que también se detienen en valorar aspectos importantes a la hora de garantizar la calidad de las enseñanzas.

En el caso de AUDIT, que busca orientar el diseño de sistemas de aseguramiento interno de la calidad (SAIC) 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 SAIC²⁶. 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 de títulos tienen en consideración las evaluaciones favorables obtenidas previamente por las universidades en dicho programa²⁷.

²⁵ Concretamente se hace referencia al apartado 9 del anexo I del Real Decreto 1393/2007.

²⁶ No 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.

²⁷ Ver Anexo 3 en ANECA, 2017.

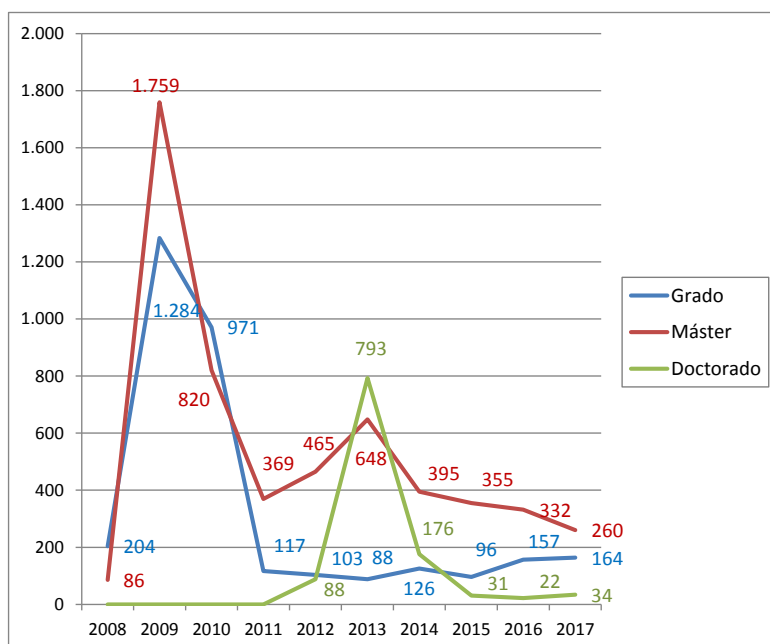
Resultados obtenidos.

Tras una década ya desde el comienzo de las evaluaciones previas a la **verificación** de títulos universitarios oficiales, se puede afirmar que el trabajo realizado ha servido para reconfigurar un sistema universitario que cuenta en la actualidad con varios miles de nuevos títulos plenamente armonizados con las directrices establecidas en el EEES.

Es estos diez años han sido evaluadas cerca de diez mil propuestas de títulos para su verificación. Ahora bien, como síntoma de la consolidación del sistema en este sentido, el número de solicitudes de evaluación de propuestas de nuevos títulos presentadas por las universidades se mantiene ahora en niveles más moderados que en años anteriores, de manera que, en el último trienio, el número total de propuestas ha permanecido estable alrededor de las quinientas anuales (ver Figura 1.1.).

A las evaluaciones anteriores se han de sumar, adicionalmente, la evaluación de numerosas modificaciones posteriores de muchos de los títulos en vigor, lo que ha significado un enorme esfuerzo tanto para las universidades como para las agencias de evaluación involucradas con el fin de mantener adecuadamente actualizados cada uno de los títulos implantados.

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

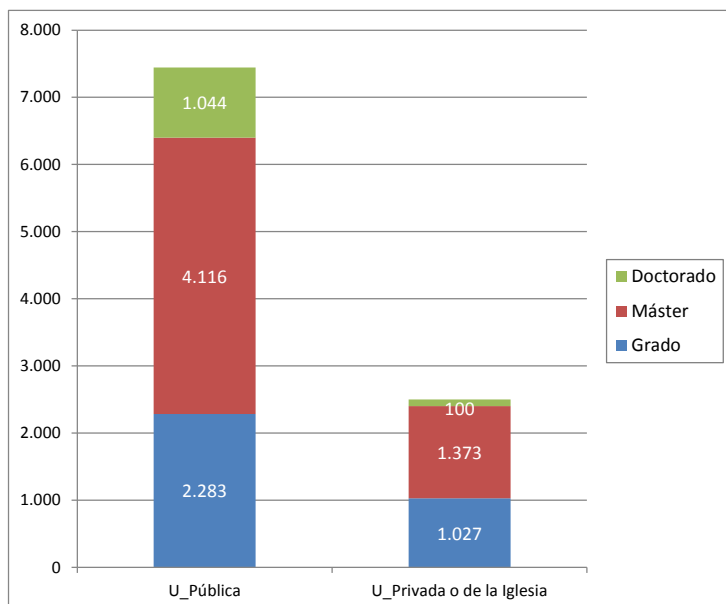


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Por lo que concierne a la distribución por tipo de universidad de las propuestas evaluadas en la fase de verificación, tres de cada cuatro pertenecientes a universidades públicas y las restantes a universidades privadas.

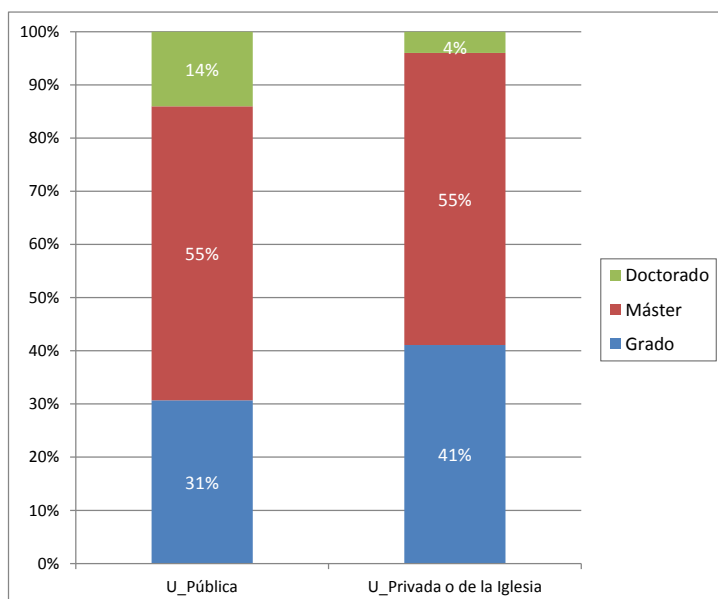
Y, en cuanto a reparto por nivel del título, el 55% de las propuestas han correspondido a títulos de máster tanto en el conjunto de las universidades públicas como en el de las privadas; porcentaje que desciende al 31% y 41%, respectivamente, en el caso de los títulos de grado, fundamentalmente por el hecho de que en las universidades públicas el porcentaje de enseñanzas de doctorado es más elevado que el que se encuentra en las universidades privadas (ver Figuras 1.2. y 1.3.).

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



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

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

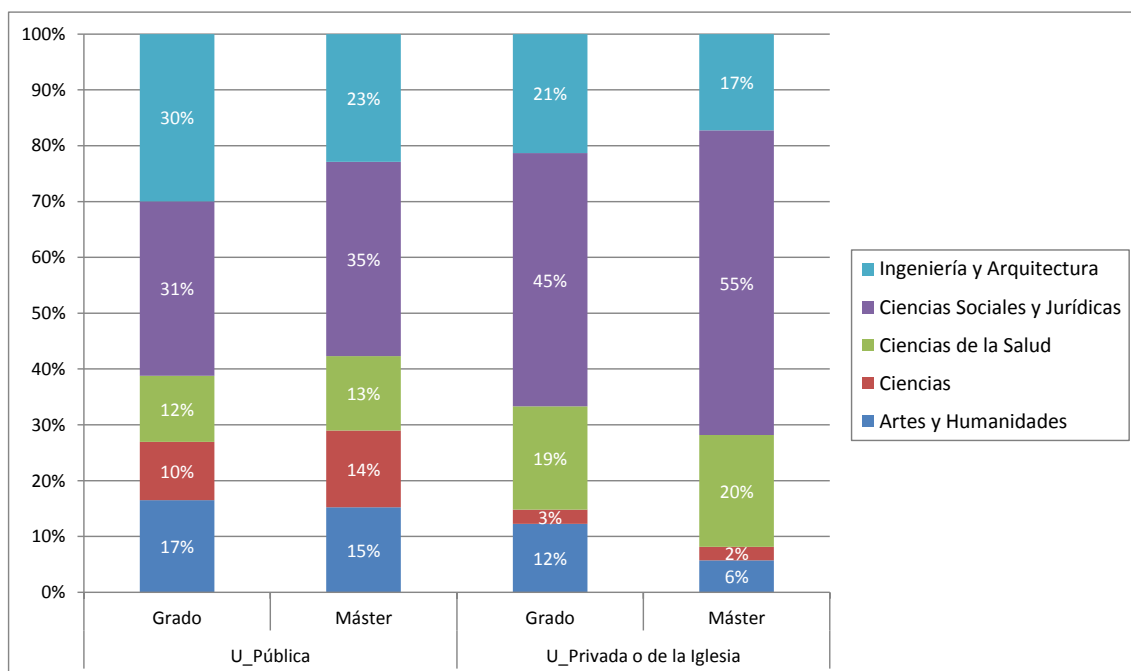


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

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

En cambio, en el caso de las universidades privadas, si bien la mayor parte de sus títulos recae también en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, aquí la proporción es sensiblemente más alta que en el caso anterior (51% de los títulos de grado y máster son de dicha rama). Asimismo, la proporción de títulos en Ciencias de la Salud también tiene un mayor peso relativo que en las universidades públicas. En cambio, es destacable el hecho de que los títulos enmarcados en la rama de Ciencias solo alcanzan el 2% de la oferta formativa conjunta de grado y máster.

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

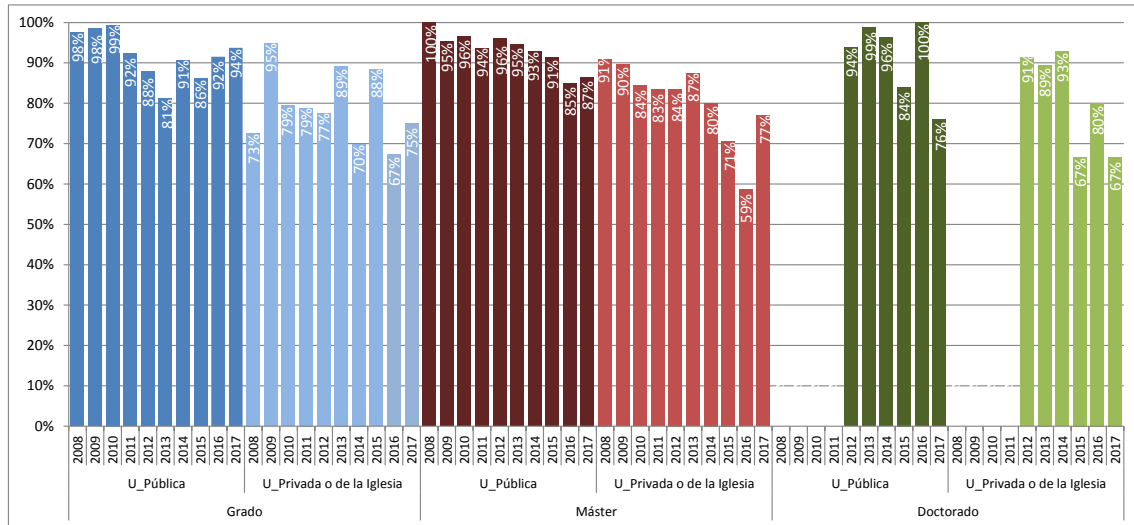


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

En cuanto al resultado de las evaluaciones, 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 mencionados.

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

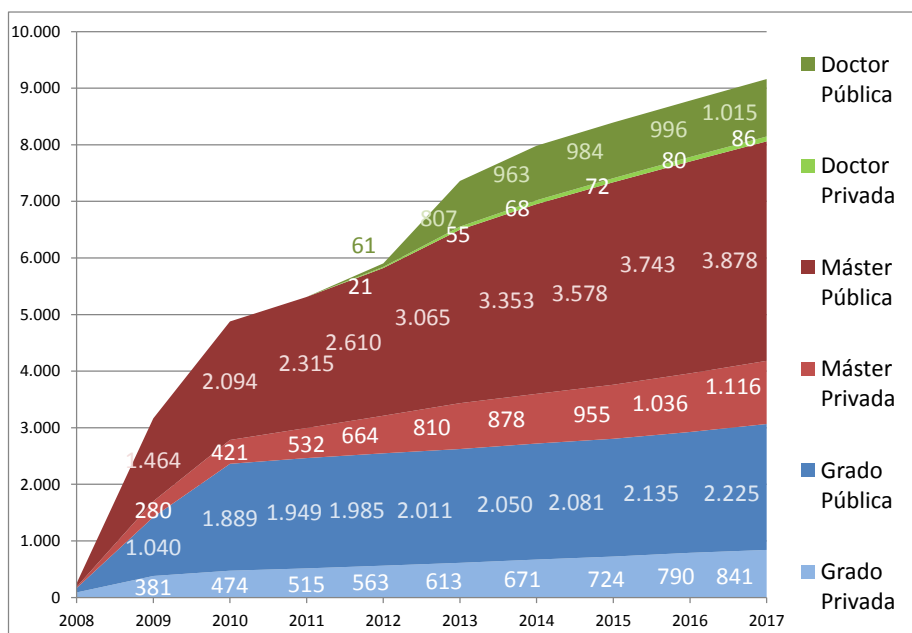
Figura 1.5. Evolución del porcentaje de evaluaciones favorables en verificación, por nivel del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Con todo, como resultado del conjunto de evaluaciones realizadas, han obtenido evaluación favorable para su verificación más de nueve mil propuestas de nuevos títulos. Más de tres cuartas partes de éstas han sido presentadas por universidades públicas, mientras que las restantes lo han sido desde universidades privadas (ver Figura 1.6.). 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%).

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

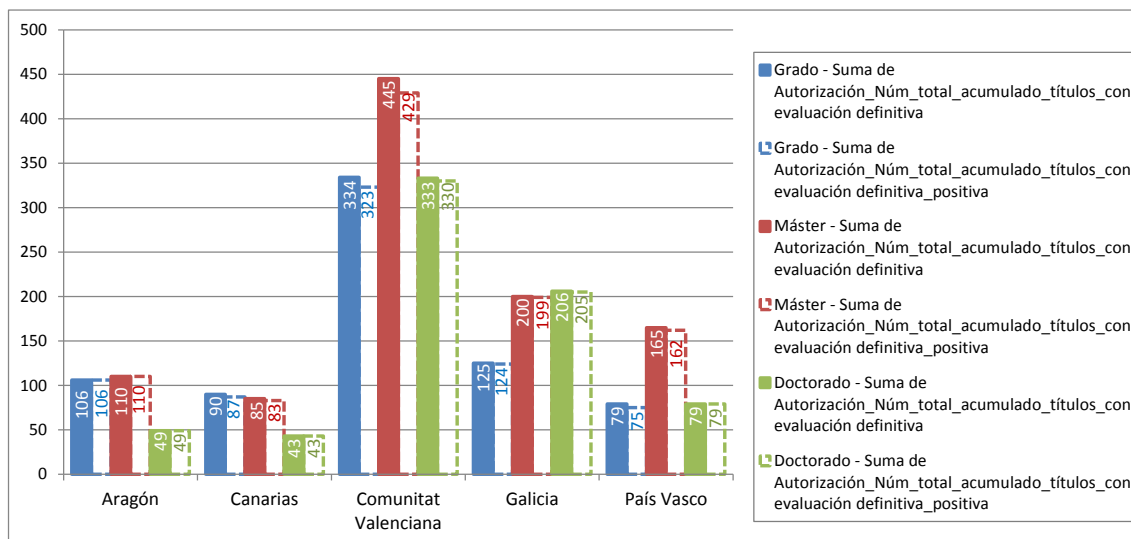


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Por lo que respecta a la 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. 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 pasan por la fase de verificación aquellos títulos previamente autorizados, lo que, en este sentido, repercute en una reducción de esfuerzos empleados por universidades y agencias en dicha fase de verificación.

En cualquier caso, los datos muestran que en el decenio analizado la práctica totalidad de las propuestas presentadas a autorización han obtenido una valoración favorable (ver Figura 1.7.), de modo que, en definitiva, parece existir una muy alta correspondencia entre los títulos con evaluación favorable para ambos procesos, verificación y autorización, conducentes a la acreditación y puesta en marcha de los nuevos títulos.

Figura 1.7. Resultados para la autorización de los títulos entre 2008 y 2017, por tipo de título y agencia de evaluación.



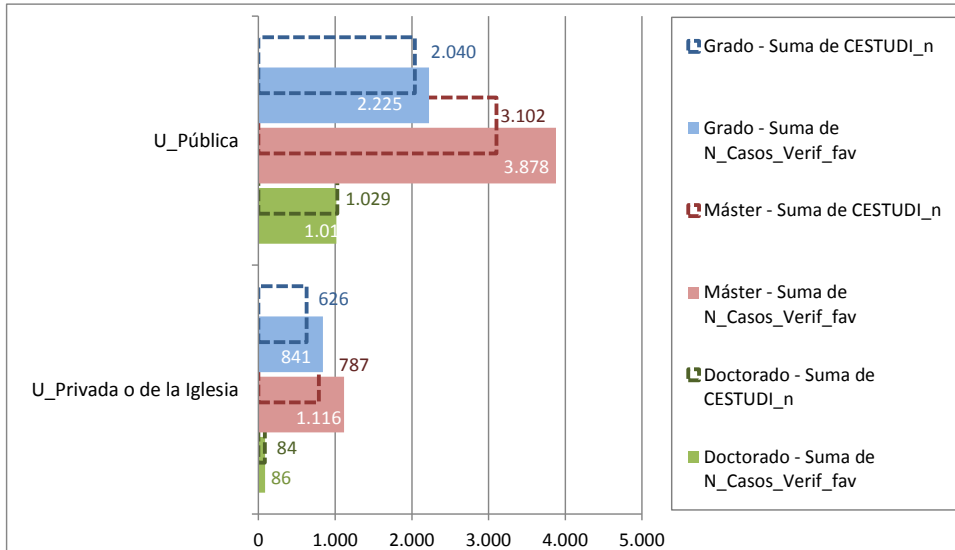
Nota: Se redefine en 2017 el proceso de autorización de títulos en el Gobierno de Aragón y ACPUA ya no realiza los informes de autorización de los títulos²⁸.

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

Superadas las fases de verificación y de autorización, los títulos acreditados pueden implantarse e inscribirse en el Registro de Universidades, Centros y Títulos –RUCT-. Si bien la mayoría de éstos son efectivamente implantados e inscritos, no en todos los casos ha sucedido así, bien porque la inscripción requiere cierto tiempo o porque tales títulos no figuran actualmente como activos (ver Figuras 1.8 y 1.9.).

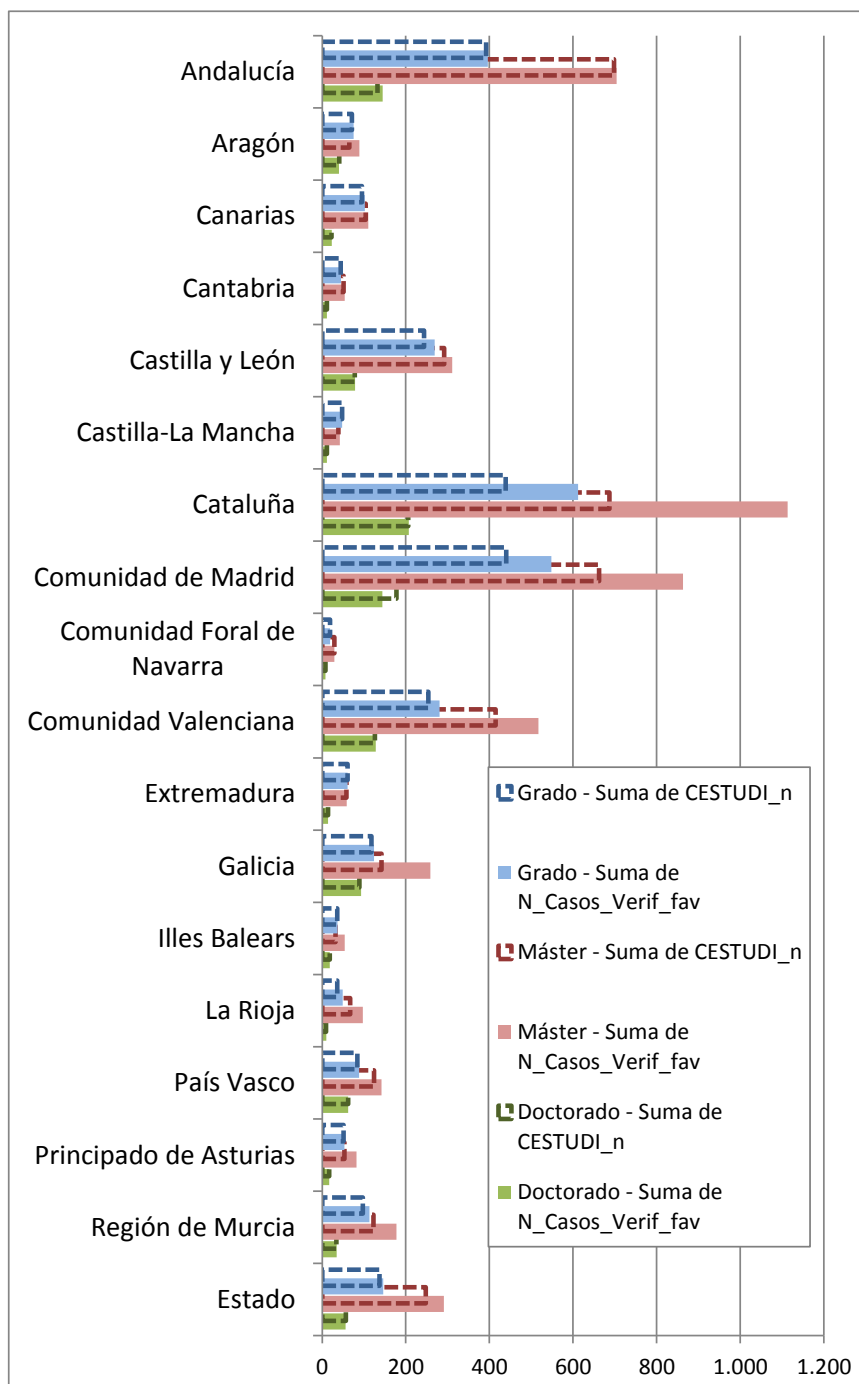
²⁸ Ver ORDEN IIU/969/2017, de 23 de junio, por la que se regula el procedimiento de implantación, seguimiento, modificación, renovación de la acreditación y supresión de enseñanzas universitarias oficiales en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Figura 1.8. Distribución del número de títulos de grado y máster con evaluación de verificación favorable y títulos en vigor, por tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.9. Distribución del número de títulos de grado y máster con evaluación de verificación favorable y de títulos en vigor, por administración educativa responsable.



Nota: Número de títulos en vigor (CESTUDI_n).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

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

Aquí, tanto en el caso de títulos de grado como en el caso de títulos de máster, las diferencias por tipo de universidad y rama de conocimiento de los estudios son importantes (ver Figuras 1.10 y 1.11.). De este modo, por ejemplo, en los títulos de grado en las ramas de conocimiento de 'Ciencias', 'Artes y Humanidades' e 'Ingeniería y Arquitectura' el número de estudiantes matriculados por título es prácticamente triple en el conjunto de las universidades públicas que en las privadas; solo en el caso de Ciencias de la Salud esa diferencia se acorta sensiblemente. Sin duda, es precisamente en esta rama, seguida de la de Ciencias Sociales y Jurídicas en la que el número de estudiantes por título, en comparación con las demás, es más elevado, si bien será preciso comparar con cautela estas cifras de acuerdo a la duración de las diferentes enseñanzas²⁹.

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.

²⁹ 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.

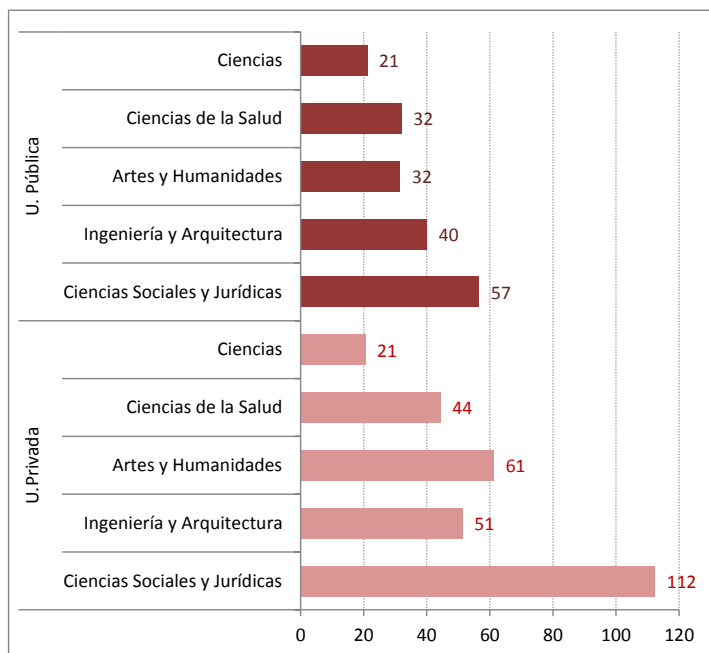
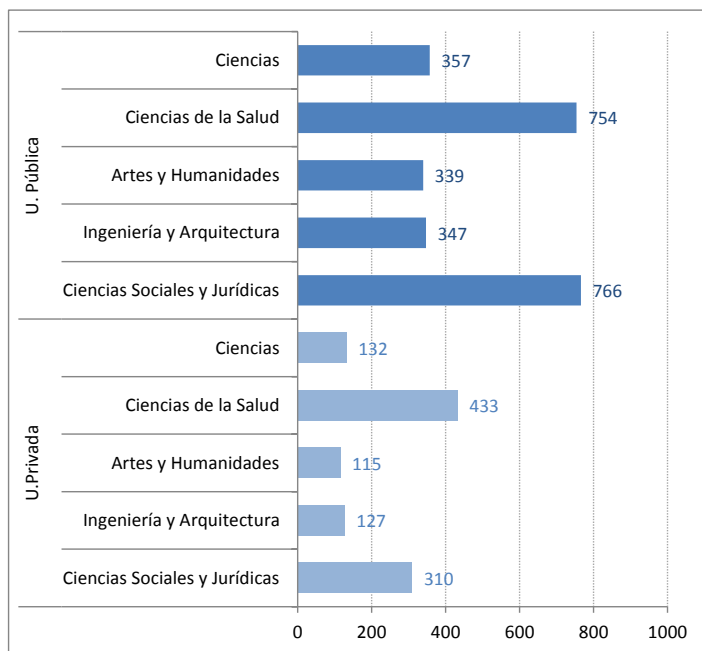
Ahora bien, para entender la evolución del ajuste entre oferta de plazas en los nuevos títulos y demanda efectiva por parte de los estudiantes, y de las repercusiones aparejadas, sería importante descender a un nivel de detalle mayor a través de estudios específicos³⁰.

Poniendo por caso el ajuste entre oferta y demanda, éste 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.

Por ejemplo, al atender 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' (ver Figura 1.12.). Y, asimismo, con la colaboración de todos los actores implicados, sería importante considerar las diferencias entre regiones e, incluso, universidades para cada uno de los ámbitos de conocimiento, con el fin de mitigar desajustes relevantes que puedan ser perjudiciales para la calidad de las enseñanzas y el empleo racional de los recursos públicos que precisamente puedan reconducirse para fortalecer esta última. Pues, si bien el sistema universitario español cuenta hoy con un importante número de títulos reconocidos a nivel europeo, también será necesario tomar en consideración cómo, en función del equilibrio entre oferta y demanda de plazas, puede ser modulado el abanico de títulos efectivamente puesto a disposición por cada universidad en las diferentes comunidades autónomas, de modo que se mejore continuamente en el uso eficiente de los esfuerzos destinados a la educación universitaria de cara a lograr adoptar crecientemente la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y a obtener los resultados pretendidos.

³⁰ Véase, por ejemplo, ANECA, 2014.

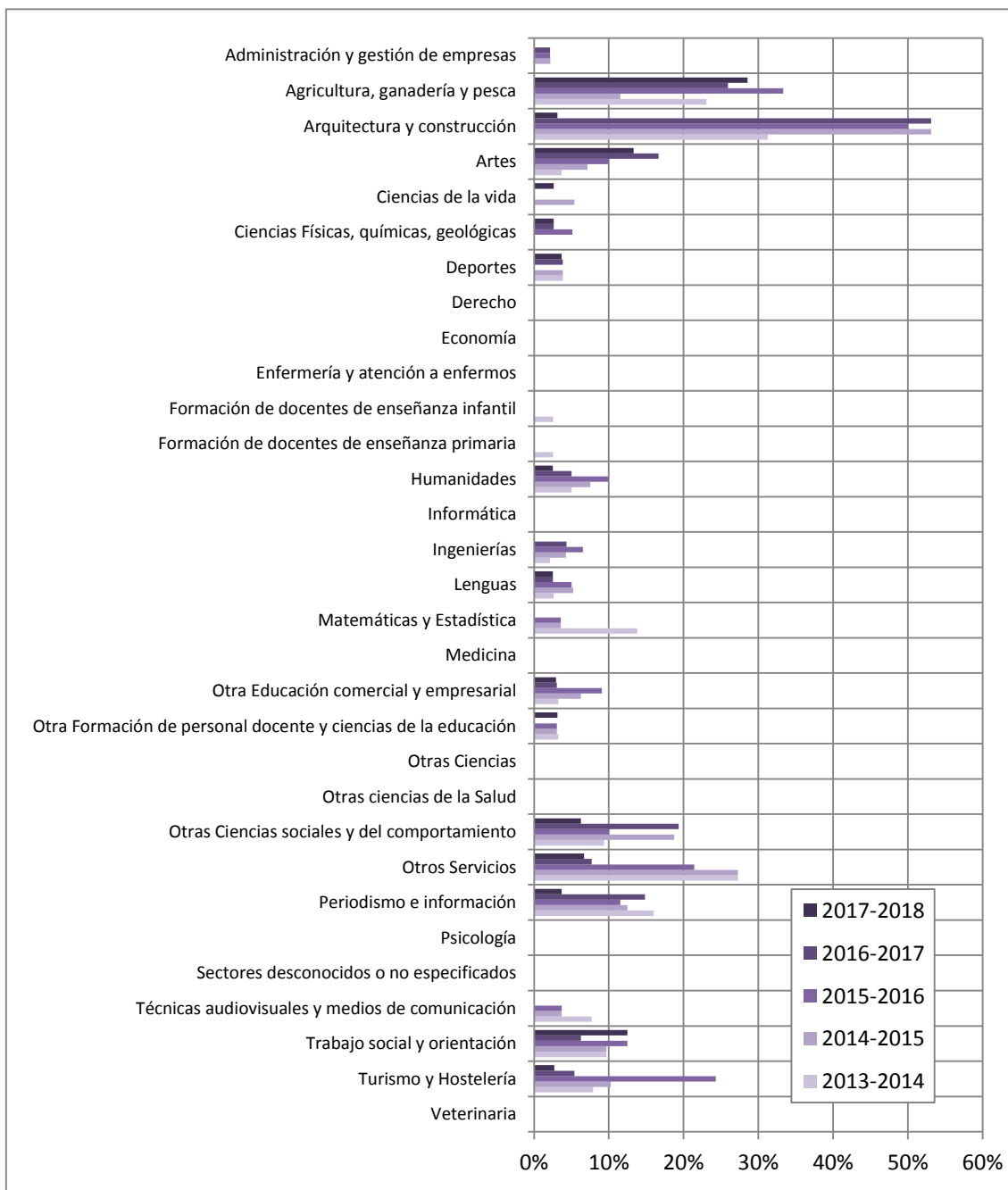
Figuras 1.10. y 1.11. Número de estudiantes por cada título de grado y por cada título de máster, por rama de conocimiento y tipo de universidad en el curso 2016-17.



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

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura 1.12. 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.

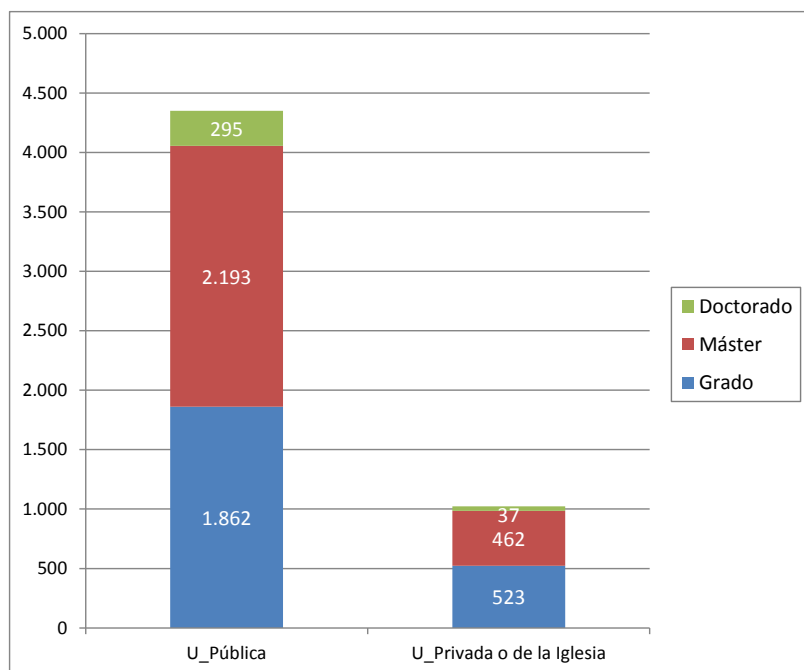
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de SIIU (MECD)

Una vez cada título ha sido implantado y lleva un tiempo en funcionamiento, se considera importante revisar el grado de ajuste entre el diseño de un título y la implantación efectiva de éste y, en su caso, corregir las deficiencias observadas; razón por la cual se prevé en el actual ordenamiento del Estado una fase de evaluación de **seguimiento** previa a cada renovación de la acreditación.

En atención a dicho ordenamiento y, en consonancia con éste, al marco operativo establecido por REACU, las agencias han revisado a lo largo de los últimos años la implantación de una importante proporción de los actuales títulos. Dicha revisión constituye una garantía adicional para que las enseñanzas mejoren en puntos tan importantes como la atención a los agentes de interés, el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, los resultados del título, etc.

Actualmente han pasado por un proceso de seguimiento más de cinco mil títulos, fundamentalmente de grado y máster (ver Figura 1.13.); cuatro de cada cinco de universidades públicas, mientras que los restantes pertenecen a universidades privadas.

Figura 1.13. Número de títulos evaluados en la fase de seguimiento, por nivel del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

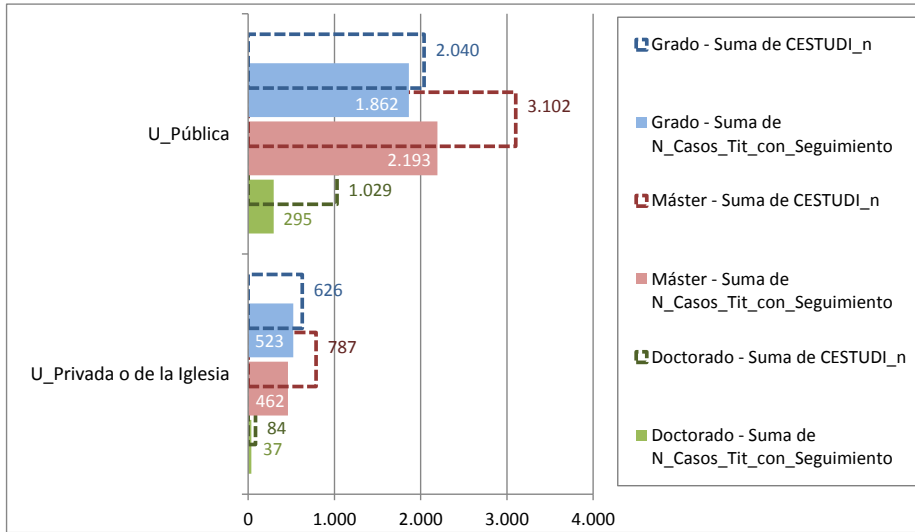
Resulta importante ver en este punto la cobertura de títulos con seguimiento con respecto a los que actualmente figuran como activos en el RUCT. Así, mientras que en los títulos de grado nueve de cada diez cuentan con algún informe de evaluación correspondiente a su seguimiento, dicha cobertura desciende al 68% en los títulos de máster y al 30% en las enseñanzas de doctorado, probablemente debido a su más reciente implantación en algunos de los casos (ver Figura 1.14.).

También como hecho a tener en cuenta, en este proceso cada agencia ha seguido criterios propios en las evaluaciones que afectan, entre otras cuestiones, al número y la frecuencia de las evaluaciones³¹, al 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. De ahí que la cobertura del seguimiento de los títulos implantados sea desigual entre diferentes regiones (ver Figura 1.15).

³¹ 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.

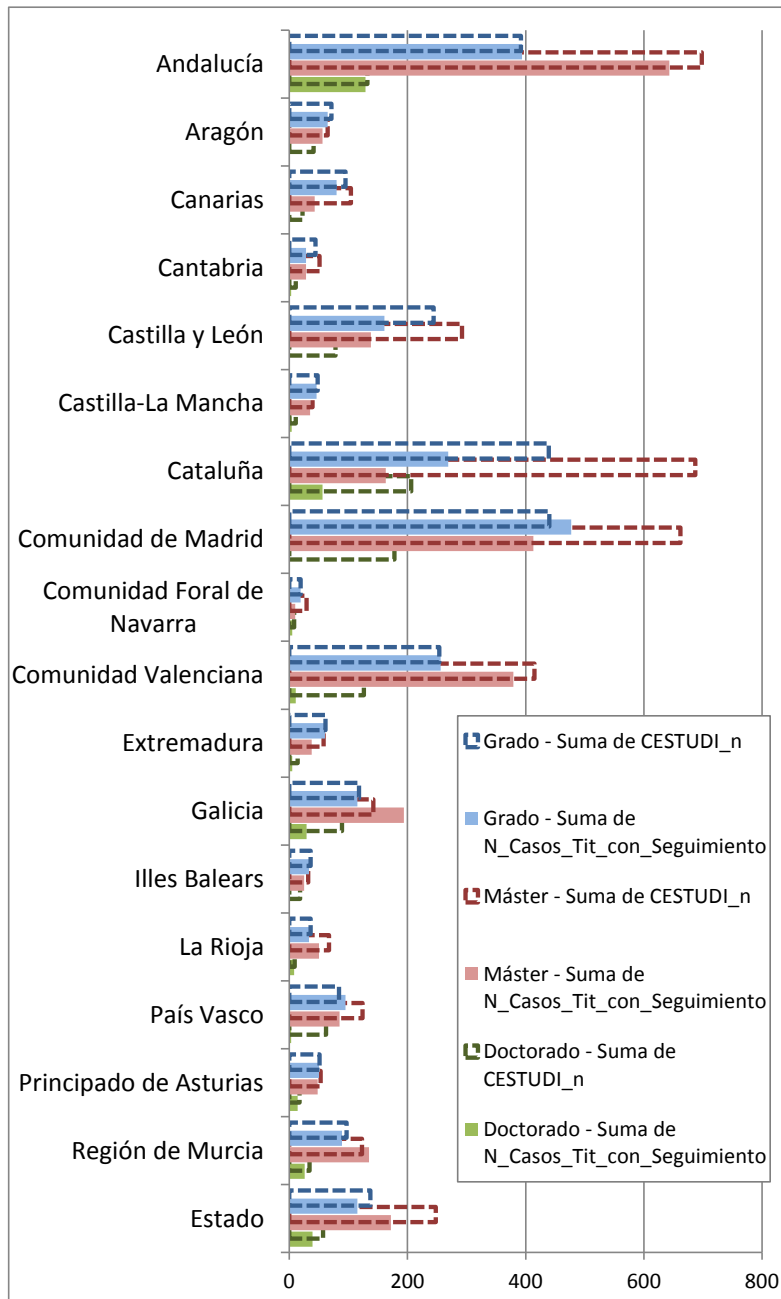
Por otro lado, mientras determinadas agencias están emitiendo informes de seguimiento con carácter anual, otras lo hacen con carácter bienal y otras a una selección de títulos.

Figura 1.14. 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 1.15. 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.

Como cierre de ciclo del proceso general de garantía de calidad de los títulos universitarios oficiales, se prevé que cada uno de los títulos se someta cíclicamente a una evaluación previa a la **renovación de su acreditación**.

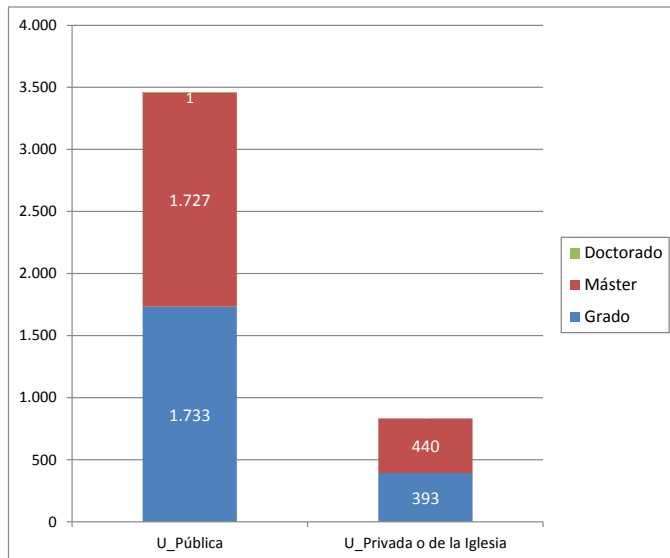
En los años de funcionamiento de este procedimiento de evaluación ex post previo a la renovación de la acreditación, las agencias de calidad involucradas han evaluado más de cuatro mil títulos (ver Figuras 1.16. y 1.19.). En conjunto, la mitad de las evaluaciones han correspondido a títulos de máster y la otra mitad a títulos de grado, dado que, en este caso, la evaluación de las enseñanzas de doctorado aún no ha dado comienzo.

En el periodo analizado han superado la evaluación conducente a la renovación de la acreditación más del noventa por ciento de los títulos que debían someterse a este proceso, tanto en instituciones públicas como en instituciones privadas (ver Figura 2.17.). Este alto porcentaje se debe, por una parte, al trabajo previamente realizado en fases anteriores por universidades y agencias de calidad; y, por otra, a que varias universidades han optado por un proceso de extinción de una serie de títulos antes de llegar a presentarlos al proceso en que debieran ser evaluados para la renovación de su acreditación.

Los 2.096 títulos de grado y los 2.142 de máster que, hasta final de 2017, han obtenido evaluación favorable para la renovación de su acreditación representan el 73% y el 60%, respectivamente, de los títulos impartidos en el curso 2017-18 (ver Figura 2.18.).

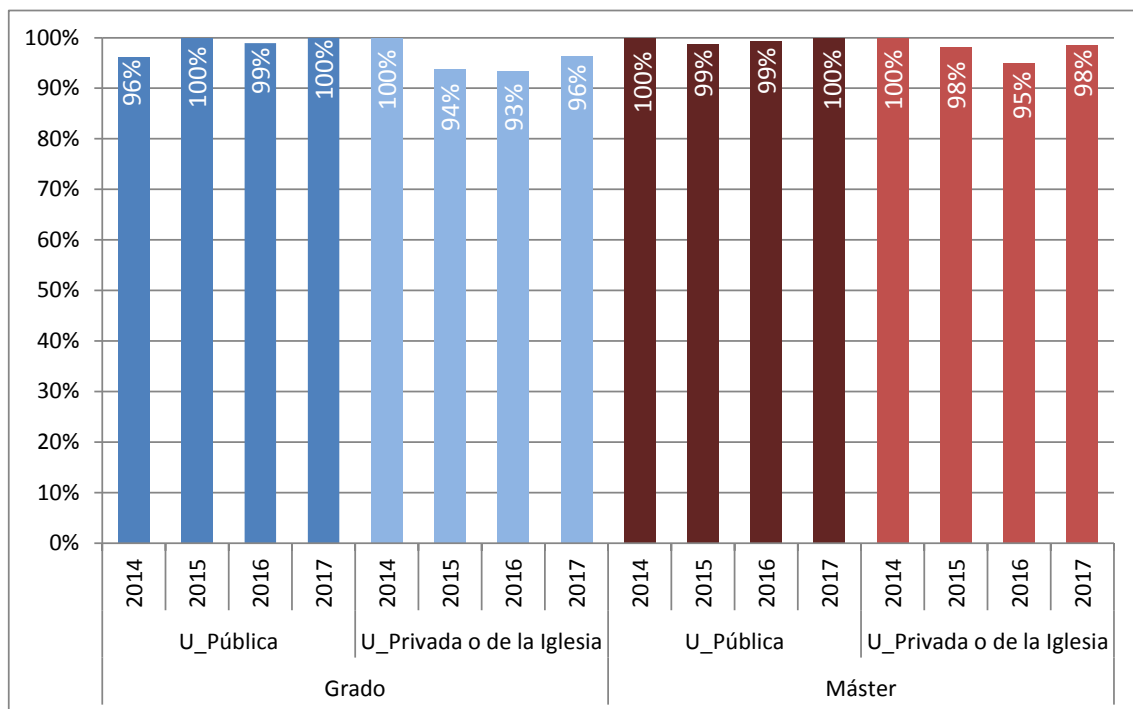
De acuerdo al calendario que afecta al conjunto de títulos actualmente en funcionamiento, previsiblemente la tendencia apunta, por una parte, a que los porcentajes antedichos continuarán creciendo notablemente; y por otra, a que los títulos de máster que en 2014 ya obtuvieron renovación de la acreditación comenzarán a ser evaluados para obtener una segunda renovación (ver Figura 2.19.). A todo lo anterior se suma, además, la entrada en funcionamiento del nuevo procedimiento de acreditación institucional, el cual facilitará indirectamente una vía alternativa para la acreditación de las enseñanzas.

Figura 1.16. Distribución del número de títulos de grado y máster evaluados en el proceso para la renovación de la acreditación, por tipo de universidad.



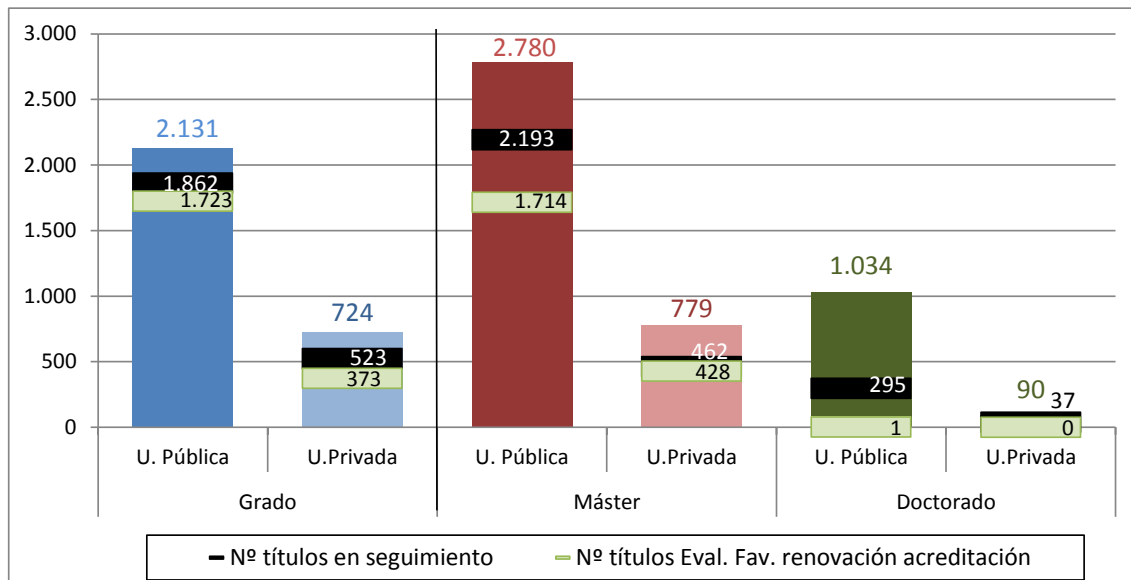
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.17. Porcentaje de evaluaciones favorables en renovación de la acreditación, por ciclo del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.18. Número de títulos impartidos en el curso 2017-18*, 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-2017, por tipo de universidad.**



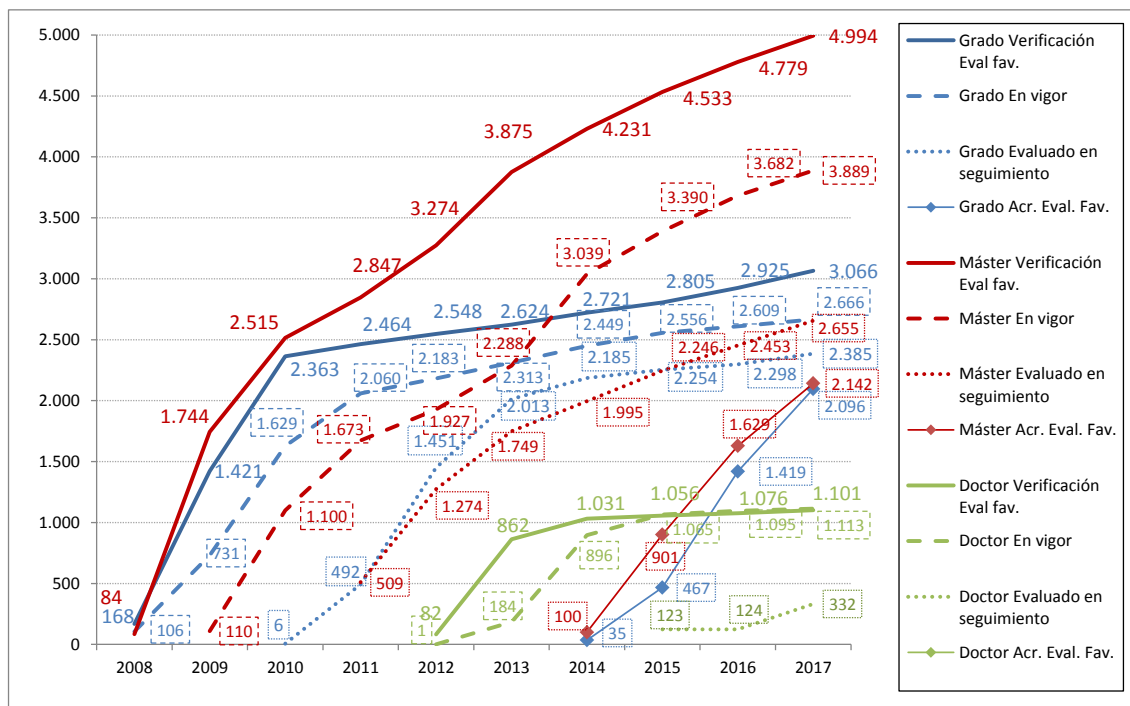
Nota 1: En el caso de los títulos de las universidades de Catalunya y País Vasco, se han presentado a seguimiento por parte de éstas un número de títulos mayor del que efectivamente se ha evaluado en esta fase por la agencia correspondiente. De entre todos los títulos recibidos, AQU Catalunya y Unibasq, 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 2017, pueden contarse algunos que ya no aparecen como impartidos en el curso 2017-18 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 1.19. 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 MECD sobre la renovación de la acreditación de las titulaciones conjuntas Erasmus Mundus.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Cabe concluir que, dada la importancia que estos procesos tienen para garantizar crecientemente la calidad de las enseñanzas, sería necesario, no solo asegurar su sostenibilidad, sino también hacer cada vez más evidente para los estudiantes y de sociedad la repercusión de los procesos de 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; objetivos a los que se hará especial mención en el último capítulo del presente informe.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y E-LEARNING.

Esther Huertas (AQU Catalunya) y Sandra Marcos (ACSUCYL).

La enseñanza no presencial y semipresencial ha cobrado en los últimos años gran importancia en el sistema de educación superior en España, lo que implica, necesariamente, una adaptación de los procedimientos de aseguramiento externo de la calidad que desarrollan las agencias de aseguramiento de la calidad en Educación Superior.

Por su parte, las universidades y centros de educación superior europeos de gran parte del mundo han incorporado ya nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a lo que hay que añadir la creación de universidades totalmente virtuales, algunas de ellas de gran tradición y recorrido, como la Open University del Reino Unido, la Open University de Holanda o la Universitat Oberta de Catalunya. En todos estos países existe igualmente una preocupación creciente por garantizar la calidad de este tipo de enseñanzas.

Bajo este escenario se creó, en el seno de la Asociación Europea de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (ENQA), un grupo de trabajo sobre “*aseguramiento de la calidad y e-learning*” en el que han participado miembros de agencias de aseguramiento de calidad de 9 países, entre ellas AQU Catalunya y ACSUCYL. El rol de estas agencias españolas ha sido relevante, ya que el grupo de trabajo ha sido liderado por AQU Catalunya, mientras que ACSUCYL ha participado directamente en la redacción del documento resultante del grupo de trabajo. El principal objetivo del grupo era establecer recomendaciones para garantizar la calidad de los programas impartidos en modalidad a distancia y semipresencial tomando como base los criterios y directrices europeos para el aseguramiento de la calidad en Educación Superior (ESG, 2015). Como resultado del trabajo, se ha publicado en junio de 2018 el documento *Considerations for quality assurance of e-learning provision*³² que pretende servir de referencia, tanto a instituciones de educación superior en el diseño de sus programas, como a agencias de aseguramiento de la calidad en el desarrollo de sus procesos de

³² <https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Considerations%20for%20QA%20of%20e-learning%20provision.pdf>

evaluación. De este modo, se crea un marco común de entendimiento entre ambas instituciones en términos de enseñanza virtual.

La primera conclusión de este trabajo hace referencia a que todos los criterios y directrices europeos son aplicables a cualquier modalidad de enseñanza. De este modo, se puede afirmar que los estándares europeos no son contradictorios con la generación de nuevas oportunidades para la innovación y la mejora de los procesos de aseguramiento de la calidad, como puede ser la enseñanza virtual.

Las agencias que operan en España y que están incluidas en el Registro Europeo de Agencias (EQAR) definen sus procesos de aseguramiento de la calidad tomando como referencia los ESG, por lo que los procesos que se desarrollan están totalmente alineados con todos los criterios y directrices europeos, si bien es cierto que no todos adquieren la misma relevancia, sobre todo cuando hablamos de enseñanzas en modalidad no presencial y semipresencial.

Así, tras un análisis de los criterios que aplican las agencias españolas incluidas en EQAR, teniendo en cuenta el marco común que sirve de referencia a todas ellas, *“Orientaciones para el diseño y la evaluación de los programas formativos de grado y máster en modalidad no presencial y semipresencial”*, aprobado recientemente por REACU y que se ha elaborado tomando en consideración ya como referencia el documento sobre recomendaciones de ENQA, podemos indicar que hay diferentes criterios que están totalmente cubiertos por las agencias españolas para garantizar la calidad de estos programas. Estos se corresponden con los aspectos que caracterizan fundamentalmente este tipo de enseñanzas.

Los aspectos que caracterizan una enseñanza en modalidad no presencial y semipresencial y, que por tanto los diferencian de una presencial son, de forma general, los siguientes:

- La metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada, que debe ser adecuada al entorno en el que se imparte y a los estudiantes a los que va dirigido para que éstos adquieran los resultados de aprendizaje previstos.
- El profesorado, que debe contar con un perfil concreto para poder impartir docencia en este tipo de enseñanza, así como una asignación adecuada de carga de trabajo. Las labores de tutorización y seguimiento cobran especial importancia en este tipo de enseñanzas y es un aspecto que se tiene en cuenta cuando se llevan a cabo procesos de aseguramiento de la calidad externa.

- Las plataformas utilizadas para impartir docencia y la información ofrecida a los estudiantes sobre diversos aspectos de este tipo de enseñanza, así como la innovación constante en las metodologías docentes utilizadas.

Se puede indicar que estos aspectos fundamentales para la impartición de una enseñanza no presencial o semipresencial quedan cubiertos de forma general con los procesos que se desarrollan en este momento por las agencias de aseguramiento de la calidad.

Si bien, los aspectos fundamentales quedan totalmente garantizados con los procesos desarrollados, aún hay algunos aspectos que están recogidos en las recomendaciones europeas sobre los que hay que seguir trabajando. Tal es el caso, por ejemplo, de los mecanismos puestos en práctica por las universidades para evitar el fraude en relación con el reconocimiento de cualificaciones de este tipo de enseñanzas; de igual forma el reconocimiento inequívoco del estudiante es un tema que preocupa cuando se habla de enseñanza no presencial o semipresencial, se debe asegurar la autoría e identificación inequívoca del estudiante. En este sentido son varios los métodos que se están empleando por las universidades.

Así mismo, la decisión de impartir una enseñanza en estas modalidades debe partir de la institución, debe formar parte de la estrategia de la institución y el desarrollo pedagógico debe estar alineado con la estrategia de la institución. Este es un aspecto que está cobrando especial importancia y sobre el que hay que incidir más cuando se desarrollan evaluaciones, al igual que sobre el aprendizaje centrado en el estudiante, aspecto que también plantea ciertos problemas a la hora de evaluarlo en la enseñanza tradicional. Esto es debido, principalmente, a una falta de acuerdo en cuanto a la interpretación del propio criterio a nivel europeo.

Por otro lado, las agencias debemos contar con más expertos en este tipo de metodologías de enseñanza, aspecto que se está mejorando pero sobre el que aún se debe trabajar.

La Figura 1 presenta de forma más pormenorizada los criterios y directrices europeos que, desde nuestra experiencia, requieren de una mayor atención por parte de las universidades y de las agencias de aseguramiento de la calidad. El detalle de las particularidades de los estándares se especifica en el documento "Considerations for quality assurance of e-learning provision".

Figura 1.

Aseguramiento interno de la calidad	
Estándar	Principales elementos a considerar
(1.1) Política de aseguramiento de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • El e-learning forma parte de la estrategia global de la institución (calidad, modelo pedagógico e innovación). • Se definen políticas para garantizar el acceso y la participación adecuada de los estudiantes con necesidades educativas especiales. • Se abordan los aspectos éticos (<i>i.e.</i> protección de datos privados o propiedad intelectual), medidas de seguridad electrónica o fraude. • Se realizan acciones para que los diferentes grupos de interés participen en el sistema de garantía interna de la calidad.
(1.3) Enseñanza, aprendizaje y evaluación entrados en el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Se promueve el uso de caminos de aprendizaje flexibles, diferentes métodos de enseñanza, variedad de modelos pedagógicos, aportando un sentido de autonomía a cada uno de los estudiantes. • Dada la ausencia de interacción presencial, los estudiantes disponen de otros espacios que permitan la interacción virtual entre ellos. • Se presta especial atención a los materiales de aprendizaje. • La evaluación en línea es relevante, ya que se debe garantizar la autoría y la autenticación del estudiante.
(1.4) Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Se dispone de servicios de orientación, test de diagnóstico e información sobre pre-requisitos o competencias requeridas en los estudios. • El alumnado dispone de soporte en su desarrollo y aplicación de nuevas habilidades y técnicas. • Se presta atención a las cualificaciones con el fin de garantizar el mismo nivel de reconocimiento por parte de los organismos profesionales y empleadores que en enseñanzas presenciales.
(1.5) Personal docente	<ul style="list-style-type: none"> • Se define la estructura, perfil y rol del personal docente. • La formación se diseña en base a las necesidades del personal docente. • La formación virtual puede implicar a un mayor número de personas que en la educación tradicional. La coordinación del profesorado puede ser más compleja.
(1.6) Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes	<p><u>Recursos para el aprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La institución debería incluir, en su estrategia global, una explicación del desarrollo de sus programas formativos y la innovación tecnológica. • El entorno de aprendizaje virtual es de especial atención. Este es interoperable y robusto, alineado con la infraestructura tecnológica de la institución y revisada regularmente. <p><u>Apoyo a los estudiantes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se dispone de políticas y estrategias relativas al apoyo al alumnado. Estas cubren elementos como: tutoría, pedagogía, tecnología, y necesidades administrativas. • Se promueve la movilidad virtual del alumnado y profesorado.
(1.7) Gestión de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Se definen indicadores particulares para e-learning. • Se analiza la actividad de la institución, <i>i.e.</i> realizar estudios del perfil de los estudiantes; análisis de la tasa de graduación y abandono, etc.

Aseguramiento externo de la calidad	
Estándar	Principales elementos a considerar
(2.2) Diseño de metodologías adecuadas a sus fines	<ul style="list-style-type: none"> • Se tienen en cuenta las particularidades de la institución, incluido el e-learning. • El proceso de evaluación incluye la participación de los grupos de interés relevantes. • Se tienen en cuenta los elementos particulares para el e-learning descritos anteriormente. • El proceso de aseguramiento de la calidad es suficientemente flexible para incluir reconociendo y apoyando nuevos métodos de enseñanza – aprendizaje.
(2.3) Implantación de procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Se incluye una descripción del modelo pedagógico y del entorno de aprendizaje virtual en el autoinforme. Además, se permite el acceso al sistema, las clases virtuales, debates, foros, material docente, etc. • La visita supone una excelente oportunidad para examinar el modelo pedagógico de la institución, la innovación y la infraestructura tecnológica, y la experiencia y conocimiento del personal docente, así como de los servicios y apoyo que reciben estudiantes y profesorado.
(2.4) Pares evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> • Preferiblemente deben tener experiencia en docencia virtual y/o aprendizaje virtual (por ejemplo, los estudiantes). • Los evaluadores deben formarse teniendo en cuenta las características virtuales.

En resumen, en los últimos años se ha avanzado mucho en el aseguramiento de la calidad de enseñanzas no presenciales y semipresenciales pero aún queda camino por recorrer. Con este trabajo se pretende ayudar a las agencias a desarrollar metodologías de evaluación que tengan en consideración las particularidades del e-learning y, por otro lado, a las universidades virtuales y tradicionales que impartan titulaciones no presenciales o semipresenciales a adaptar su sistema de aseguramiento interno de calidad con el fin de garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.



1.2. SELLOS INTERNACIONALES DE CALIDAD DE LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS.

Más allá de los procesos obligatorios de evaluación de títulos oficiales expuestos en el apartado anterior, iniciativas como el programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC) –cuyo antecedente directo era programa ACREDITA PLUS³³– abren la puerta a la obtención de un reconocimiento internacional adicional a un conjunto de títulos de diferentes ámbitos. Actualmente, títulos de los ámbitos de Ingeniería y de Informática, mediante la superación de un determinado proceso voluntario de evaluación, pueden obtener, respectivamente, los sellos EUR-ACE®³⁴ y EURO-INF³⁵. Dichos sellos, significan un reconocimiento de la calidad de una determinada

³³ A partir del 3 de octubre de 2017 el programa ACREDITA PLUS fue reemplazado por el programa Sellos Internacionales de Calidad (SIC) al poderse realizar la evaluación de estos sellos en un proceso independiente de la acreditación nacional obligatoria.

³⁴ Es un certificado concedido por una agencia autorizada por la European Network for the Accreditation of Engineering Education (ENAAE) a una universidad respecto a un título de ingeniería de grado o máster. El sello EUR-ACE® se gestiona desde la ENAAE 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 ENAAE de manera descentralizada a través de agencias nacionales. ENAAE 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 ENAAE 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 ENAAE.

³⁵ 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

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

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 en otros programas de evaluación, con el fin de aprovechar sinergias entre procesos de calidad externa que tocan puntos comunes y, al tiempo, hacer más eficientes los esfuerzos empleados por universidades y agencias de calidad, este programa de Sellos Internacionales de Calidad establece en su modelo de evaluación estrechos vínculos con el programa ACREDITA; 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 Europa³⁶ y la integración del modelo de evaluación de renovación de acreditación con los modelos de evaluación de cada sello, respetando sus respectivas particularidades.

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.

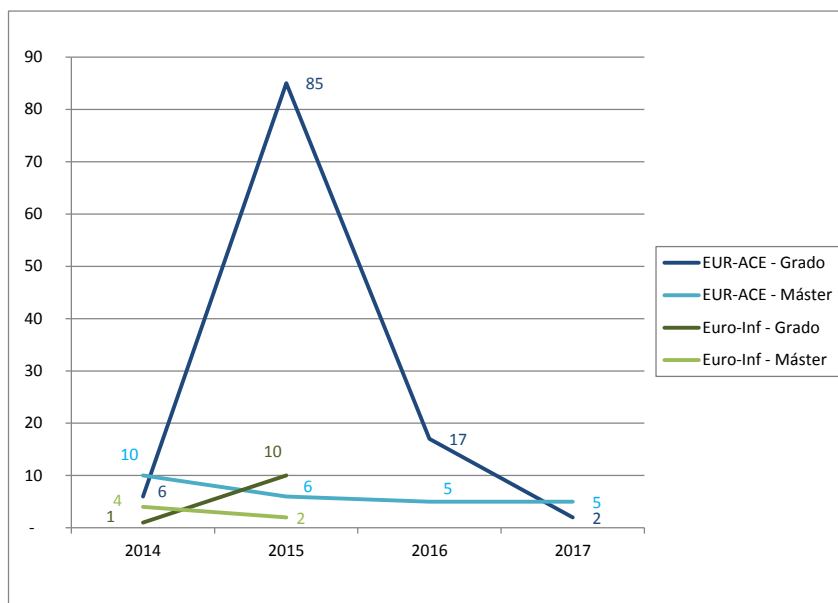
³⁶ Siempre se refiere a titulados, centrándose exclusivamente en los aspectos de la educación superior, y sin entrar en la potestad de los países para decidir si una determinada cualificación, acreditada o no, es suficiente para el ejercicio de la profesión (dejando libertad en ese aspecto para requerir un determinado nivel de cualificación, o la necesidad de demostrar un mínimo de práctica profesional).

Resultados obtenidos.

Desde el 2014, año en que se puso en funcionamiento en ANECA el programa conducente a la concesión de Sellos Internacionales de Calidad, han sido recibidas para su evaluación 153 propuestas; prácticamente nueve de cada diez de las cuales dirigidas a la mención EUR-ACE® para títulos de grado (ver Figura 1.20).

Con respecto al último año, se han presentado 7 nuevas propuestas para la obtención del sello EUR-ACE® y ninguna para el sello Euro-Inf; en ello ha sido determinante, no tanto el interés mostrado por las universidades, como la limitación de la convocatoria temporalmente a los títulos de Ingeniería y de Informática cuya evaluación de acreditación es directamente competencia de ANECA. Dado que en el año 2017 ANECA recibió 266 solicitudes (casi el doble de las realizadas en 3 años), se convocaron a cada una de las universidades interesadas en SIC a reuniones informativo-técnicas para explicar en detalle el proceso de evaluación de SIC y los requisitos que debe cumplir un programa educativo para obtener cada uno de los Sellos Internacionales de Calidad de ANECA, lo que ayudó a las universidades a hacer una selección entre todas las solicitudes enviadas y así solo presentar a evaluar por cada Universidad aquellos programas educativos que se consideraron más adecuados para evaluarse en el año 2018, teniendo en cuenta la información facilitada en dichas reuniones por parte de ANECA.

Figura 1.20. 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.

En cuanto a las solicitudes efectivamente evaluadas, al término de 2017 cuentan con informe de evaluación para el sello EUR-ACE® un total de 88 títulos de grado y 17 de máster (ver Figura 1.21.). En conjunto, nueve de cada diez de estos títulos evaluados pertenecen a universidades públicas.

Con respecto a los resultados obtenidos en el proceso, en el caso de los títulos de máster, un 67% de los presentados por universidades privadas y un 57% de los presentados por universidades públicas han obtenido una evaluación favorable. Sin embargo, en el caso de los títulos de grado, la distancia entre ambos tipos de universidad es mayor, ya que nueve de cada diez de los títulos de grado provenientes de universidades públicas han obtenido una evaluación favorable en el sello el sello EUR-ACE® frente a cuatro de cada diez en el caso de las universidades privadas (ver Figura 1.22.).

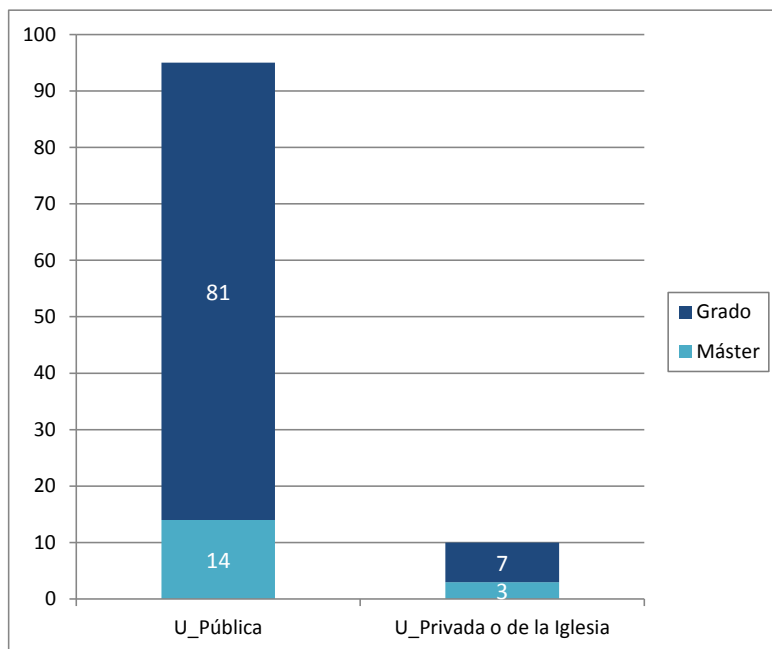
En lo que concierne a las evaluaciones en el marco del sello EURO-INF, cuya situación no ha cambiado desde 2016, el número de propuestas evaluadas, todas de universidades públicas, ha ascendido a 17 (ver Figura 1.23.).

Y en lo tocante a los resultados de evaluación, si bien todos los títulos han obtenido un informe favorable, es importante mencionar que en buena parte de las evaluaciones, especialmente en el caso del nivel de máster, el mantenimiento del sello está condicionado al cumplimiento de una serie de prescripciones a corto plazo (ver Figura 1.24.).

Por último, merece la pena mencionar el interés manifestado por diversas universidades en la oferta de este tipo de sellos europeos no solo en los ámbitos que abarcan EUR-ACE® 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). Así, se prevé que, en el marco del programa SIC, a lo largo de 2018 se inicie la evaluación de títulos del ámbito de la Química para la obtención del sello Chemistry Quality Eurabel®³⁷.

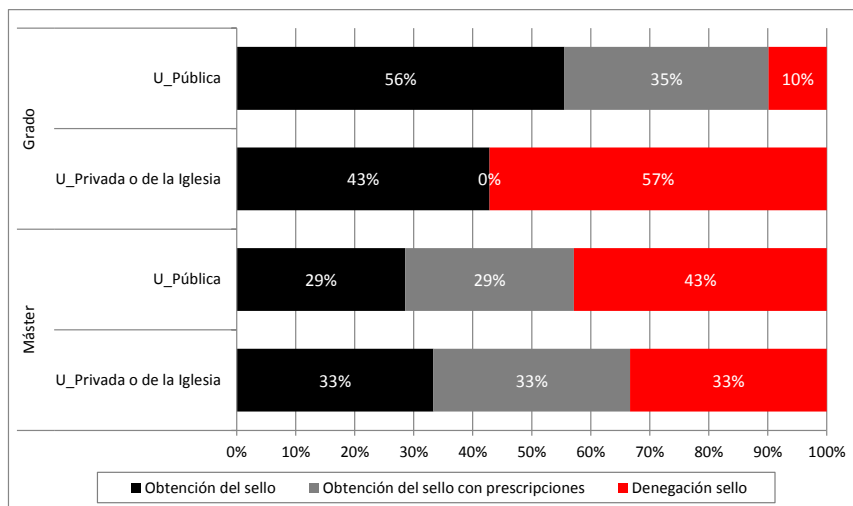
³⁷ Certificado concedido por una agencia autorizada por la European Chemistry Thematic Network Association (ECTN) a una universidad respecto a un título de Química de grado o máster evaluado según una serie de estándares definidos de acuerdo con los principios de calidad, relevancia, transparencia, reconocimiento y movilidad contemplados en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, la Real Sociedad Española de Química, como institución más representativa del país de la profesión de químico, y ANECA, como actor principal en el proceso de la acreditación de títulos en España, llevarán a cabo una colaboración conjunta que promueve la calidad y el reconocimiento internacional de títulos de grado y máster españoles en el ámbito de la Química.

Figura 1.21. Número de títulos de universidades españolas evaluados en el sello EUR-ACE®, por nivel del título y tipo de universidad.



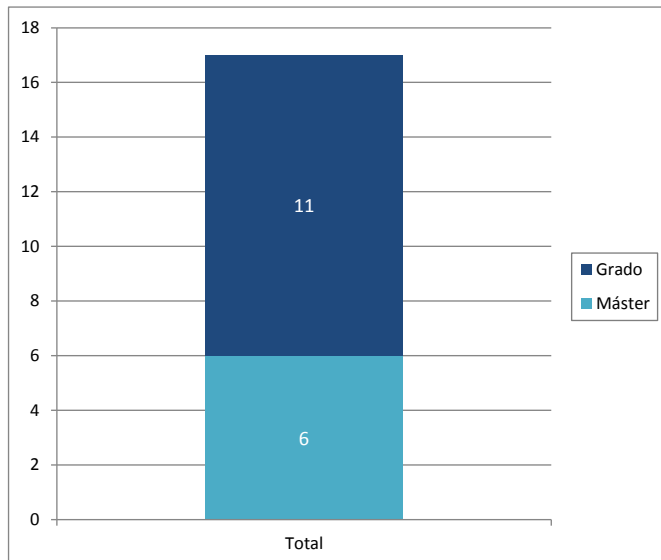
Fuente: ANECA.

Figura 1.22. 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.



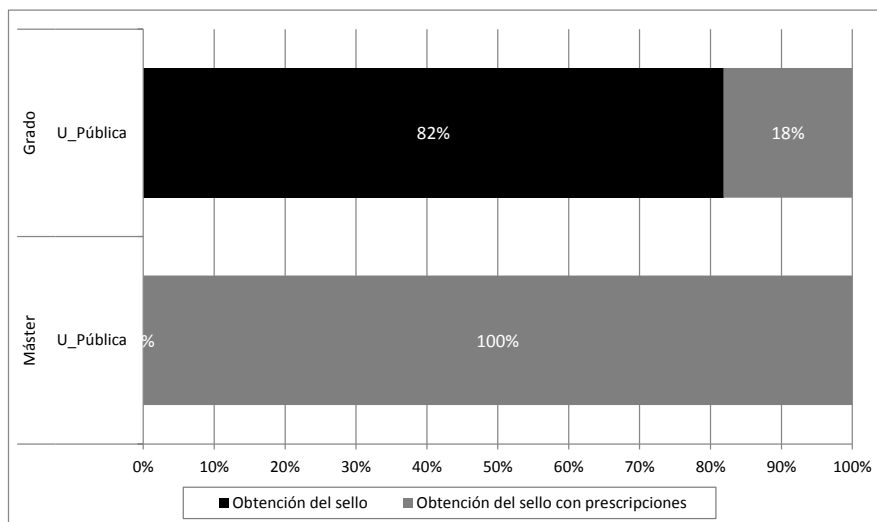
Fuente: ANECA.

Figura 1.23. Número de títulos de universidades españolas evaluados en el sello EURO-INF, por nivel del título y tipo de universidad.



Fuente: ANECA.

Figura 1.24. 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.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – MÁS ALLÁ DE LA MOVILIDAD.

**Laura J. Howard (Universidad de Cádiz) y
Adriana Pérez Encinas (Universidad Autónoma de Madrid).**

La internacionalización de la educación superior es un fenómeno relativamente nuevo que intenta dar respuesta a la constante globalización de la economía y la sociedad; así como a la creciente importancia del conocimiento. El uso del término “internacionalización” en el ámbito de la educación superior es cada vez más frecuente, y sin embargo pocas veces nos paramos a pensar en su significado y su propósito. La definición de la internacionalización de la educación superior que ofrecen De Wit, Hunter, Howard, & Egron-Polak, (2015) nos puede ayudar a entender el término en toda su complejidad:

The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.

(El proceso intencionado de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en los objetivos, funciones y prestación de la educación superior para mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y personal, y para contribuir de forma significativa a la sociedad.)

Hoy en día no se concibe una institución de educación superior que no intente internacionalizar sus actividades. El proceso de internacionalización se guía no solamente por factores académicos sino también por una serie de factores políticos, económicos y socioculturales que cambian de un país a otro, y también de una región e incluso de una institución a otra.

En el caso de España, en los últimos 30 años las universidades se han esforzado en desarrollar sus políticas de internacionalización, y el éxito conseguido en algunos aspectos como la movilidad de estudiantes es innegable. Desde 2001, España es el destino preferido de los estudiantes Erasmus de toda Europa, y uno de los países que más participantes envía.

Sin embargo, como se indicó en la Comunicación de la Comisión Europea sobre la enseñanza superior europea en el mundo publicada en 2013, “la movilidad siempre estará limitada a un porcentaje relativamente pequeño de los estudiantes y del

personal: las políticas de enseñanza superior deben centrarse cada vez más en integrar una dimensión mundial en el diseño y el contenido de todos los planes de estudios y procesos de enseñanza y aprendizaje (lo que se denomina a veces «internacionalización en casa»), para garantizar que la gran mayoría de los alumnos, a pesar de no haber ejercido la movilidad internacional ni para obtener la titulación ni para obtener créditos, estén en condiciones de adquirir las aptitudes internacionales necesarias en un mundo globalizado."

Para dar respuesta a esta necesidad, las universidades españolas están desarrollando estrategias de internacionalización que van más allá de la movilidad de estudiantes. Además, en el año 2015, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte lanzó una estrategia para la internacionalización de las universidades españolas, uniéndose así al 11% de países que tienen una estrategia nacional a tal efecto. Esta estrategia no sólo se centraba en la movilidad estudiantil y los acuerdos bilaterales, sino que ponía de manifiesto la importancia de tener en cuenta aspectos de la internacionalización relacionados con la internacionalización del currículo, internacionalización de la investigación, titulaciones internacionales conjuntas, internacionalización en casa, campus transnacionales, sistemas de aseguramiento de la calidad, acreditación y verificación, competición por los mejores alumnos, rankings de universidades, asociaciones de antiguos alumnos internacionales, empleabilidad y emprendimiento, interés por educación superior en español, etc.

El fenómeno de la internacionalización y la tendencia global encaminada a internacionalizar la educación superior se ha medido, en muchos casos, en términos cuantitativos, principalmente contabilizando el número de movildades de estudiantes, profesores y personal de la administración. En España, a la hora de evaluar la calidad de la internacionalización de los grados y másteres, los indicadores que se tienen en cuenta están relacionados con el número de estudiantes móviles, número de créditos reconocidos en la movilidad, número de acuerdos con universidades y porcentaje de profesores que han hecho un intercambio o impartido docencia, entre otros. Esta tendencia a usar indicadores cuantitativos, y en la mayoría de los casos relacionados exclusivamente con la movilidad, no ofrece una visión real y completa de la internacionalización de las universidades. Obviamente estos indicadores son importantes, pero haría falta ampliarlos para incluir otra serie de factores que ayuden a evaluar el proceso de internacionalización en su conjunto, teniendo en cuenta los programas de

movilidad, pero también las numerosas actividades que se realizan dentro y fuera del campus y que también contribuyen a la internacionalización. Es importante abordar en los procesos de evaluación las acciones que puedan incluir a más personas en el proceso internacional que solo aquellas que deciden hacer una movilidad.

Como punto de partida, hay dos aspectos de la internacionalización que muchas universidades españolas están empezando a desarrollar y que sería recomendable incluir en los procesos de calidad y acreditación –la internacionalización en casa y la internacionalización del currículo.

Expertos como Beelen y Jones (2015), han definido la internacionalización en casa como:

Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.

(La internacionalización en casa es la integración de forma intencionada de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo tanto formal como informal para todos los estudiantes en el ámbito educativo nacional.)

Otro aspecto importante es la internacionalización del currículo definida por Leask (2009) como:

The incorporation of an international and intercultural dimension into the preparation, delivery and outcomes of a program of study.

(La incorporación de una dimensión internacional e intercultural en la preparación, enseñanza y resultados de aprendizaje de un programa de estudio.)

Reconocemos que la medición y evaluación de estos aspectos del proceso de internacionalización no es ni sencillo ni de fácil elaboración. Sin embargo, al igual que se está abordando en otros países europeos, en España sería necesario trabajar en el diseño y desarrollo de un plan de evaluación de la calidad de la internacionalización que englobe más actividades y por lo tanto, refleje más fielmente la calidad de la formación que ofrecen las universidades españolas a sus estudiantes a la hora de prepararles para vivir y trabajar en un mundo globalizado.

Referencias:

- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In The European Higher Education Area (pp. 59-72). Springer International Publishing.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). Internationalization of Higher Education. Directorate-General for International Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies Culture and Education. *Handbook of latent semantic analysis* (pp. 424-440): European Union.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.



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

Uno de los pilares fundamentales en materia de aseguramiento externo de la calidad de la educación universitaria lo constituyen en varios países europeos los procesos de evaluación de instituciones y sus centros.

También aquí, 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.

Si bien en el sistema universitario español se ha puesto más el acento en la última década en la evaluación directa de cada una de las enseñanzas oficiales, la entrada en escena de la nueva acreditación institucional³⁸, sin olvidar la vigente acreditación de títulos, invita a propiciar una vía alternativa en los procesos obligatorios de aseguramiento de la calidad a que han de atender todas las universidades.

Ahora bien, la evaluación de instituciones y centros cuenta con antecedentes con una notable trayectoria en varias universidades y agencias de calidad, fundamentalmente a través de los programas de evaluación de carácter voluntario AUDIT y DOCENTIA, los cuales también muestran una clara alineación con los Criterios y Directrices Europeos anteriormente mencionados.

Tales iniciativas, 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.

Eso sí, ambos programas parten de orientaciones diferentes, aunque complementarias entre sí.

³⁸ Real Decreto 420/2015.

En primer lugar, el programa AUDIT para la evaluación y el reconocimiento de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad (SAIC) 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. Precisamente este programa puede suponer, junto a los orientados a la acreditación de los títulos, la base sobre la que cimentar efectivamente la nueva acreditación institucional anteriormente referida.

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. Estos sistemas son parte de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad (SAIC) de las instituciones universitarias.

2.1. LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL Y LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO INTERNO DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.

A mediados de 2015 se aprobó una nueva regulación que sentó las bases de un futuro marco de acreditación institucional en el sistema universitario español³⁹. Es relevante el papel que se llama a desempeñar a este nuevo tipo de acreditación, ya que supone que *las universidades cuyos centros hayan obtenido la acreditación institucional podrán, mientras mantenga sus efectos, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento previsto (...)*, tal y como se indica en el Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales⁴⁰.

En dicho marco se establece que un centro universitario podrá obtener la acreditación institucional 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*

³⁹ Real Decreto 420/2015

⁴⁰ Artículo 27 ter. Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales del Real Decreto 1393/2007.

b) contar con la certificación⁴¹ 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 títulos⁴² y en los ESG. A estos dos requisitos cabe añadir que, en caso de que un título se imparta en varios centros (propios o adscritos) de la misma universidad, para obtener la acreditación institucional de cualquiera de los centros implicados, previamente, dicho título, ha de haber obtenido la renovación de la acreditación conforme al procedimiento ordinario establecido⁴³.

De este modo, pese a ser un proceso nuevo que arrancará en 2018, la acreditación institucional se sostiene sobre dos pilares fundamentales en los que universidades y agencias de evaluación ya vienen trabajando desde hace varios años: por una parte, el proceso de renovación de la acreditación de títulos oficiales; y, por otra, la certificación de la implantación de sistemas de aseguramiento interno de la calidad.

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

- La *gestión del título*⁴⁴.
- *Los recursos del título*⁴⁵.
- *Los resultados de título*⁴⁶.

⁴¹ 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-.

⁴² Concretamente se hace referencia al apartado 9 del anexo I del Real Decreto 1393/2007.

⁴³ Artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

⁴⁴ *Evaluación de la calidad, gestión y organización del plan de estudios (incluyendo el acceso, los mecanismos de coordinación docente y los sistemas de transferencia y reconocimiento de créditos); la transparencia y visibilidad del título en cuanto a la información que facilita sobre el mismo a los distintos agentes de interés y la eficacia del Sistema Interno de Garantía de Calidad como instrumento para recoger información, analizarla, implementar acciones de mejora y realizar el oportuno seguimiento de las mismas.*

⁴⁵ *Evaluación de la adecuación y suficiencia del personal académico y de apoyo, así como los recursos materiales, infraestructuras y servicios disponibles para garantizar la consecución de los resultados definidos por el título*

⁴⁶ *Evaluación de aspectos relacionados con los resultados del título y la evolución que éstos han tenido durante el desarrollo del mismo. En este sentido, se analizarán los mecanismos establecidos por la*

En cuanto a los efectos sobre la acreditación institucional, se prevé que todas las titulaciones oficiales de la universidad correspondientes al centro acreditado incorporarán como fecha de renovación de la acreditación en el RUCT, la correspondiente a la resolución de acreditación institucional del Consejo de Universidades; de tal modo que los resultados del proceso de acreditación institucional incidirán en el proceso de renovación de la acreditación de títulos, dado que permitirá a las universidades, en caso de evaluación favorable de sus centros, simplificar este proceso de renovación de la acreditación de sus títulos. Sin embargo, en el caso de que se dicte una resolución desestimatoria en la acreditación institucional, la universidad deberá solicitar la renovación de la acreditación a todos sus títulos oficiales⁴⁷ en un plazo no superior a un año desde la fecha de la resolución.

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

Con respecto al segundo de los pilares, se involucra en este caso a los procesos de certificación de la implantación de sistemas de aseguramiento interno de la calidad (SAIC), plasmados fundamentalmente hasta la fecha en España en el programa de evaluación **AUDIT** promovido por las agencias de calidad ACSUG, ANECA, AQU-Catalunya y Unibasq.

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

⁴⁷ De acuerdo al artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007.

Este programa, además de servir de orientación a las universidades, persigue evaluar los SAIC de sus centros con el fin, por una parte, de que tales SAIC 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.

En consonancia con lo anterior, el programa tiene los objetivos de favorecer la adecuada puesta en marcha de SAIC 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 SAIC de las universidades a través de su certificación.

AUDIT se sustenta fundamentalmente en los Criterios recogidos en la parte primera de los *ESG*, relativa a garantía de calidad interna en las instituciones de educación superior.

En conexión con esto, es oportuno resaltar la existencia de varias iniciativas y experiencias, algunas con larga tradición, en varios países del EEES⁴⁸. Iniciativas que persiguen 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 de un modelo de evaluación, en términos generales, con determinadas líneas comunes en las agencias de calidad participantes (ver Tabla 2.1.), pero que se concreta en cada agencia en un conjunto variable de directrices (siete en el caso de ANECA y

⁴⁸ 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.

Unibasq, ocho en el modelo de AQU Catalunya⁴⁹ y seis en el modelo que maneja ACSUG⁵⁰).

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

Con todo, la obtención de una evaluación favorable en el programa en la fase de diseño o en la de implantación implica que la institución evaluada cumple, en uno u otro caso, 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 SAIC 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.

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

⁴⁹ En el caso específico de AQU Catalunya, se añadió una nueva directriz, denominada Aspectos Generales del Sistema de Garantía Interna de la Calidad, donde se requiere la identificación de la interrelación entre los procesos definitivos, explicación del responsable de cada proceso, indicadores, gestión de la documentación del SGIC y revisión global de implementación de las mejoras del SAIC.

⁵⁰ En el caso de ACSUG, el programa AUDIT se enmarca en un programa más amplio denominado FIDES-AUDIT, en el cual se desglosan en 6 las directrices mencionadas.

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

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

- En la verificación de títulos, aquellos que está previsto sean impartidos en un centro o universidad que ya cuenta con una evaluación favorable de su SAIC, obtendrán valoración positiva en el *Apartado 9. Sistema de garantía de la calidad*⁵¹ de verificación del título.
- En la evaluación del seguimiento de la implantación de cada título también se revisa la adecuación del SAIC a las necesidades de la titulación. Se tienen así en consideración, por ejemplo, los valores de los indicadores del SAIC implantado y las acciones de mejora puestas en marcha en el marco de tal sistema.
- En la evaluación de los títulos conducente a la renovación de la acreditación, hay aspectos que obtienen directamente evaluación favorable en caso de que previamente los centros en que se imparten tales títulos hayan obtenido una certificación de la implantación de AUDIT⁵². De este modo, los títulos oficiales impartidos en un centro con un certificado de implantación del SAIC vigente, al someterse al proceso de renovación de la acreditación, serán eximidos de

⁵¹ 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.

⁵² 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.

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 Catalunya⁵³, 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.

⁵³ El programa AUDIT de esta agencia se presenta en tres fases: primera fase, de orientación del diseño de los SAIC; segunda fase, de evaluación de los SAIC; y tercera fase, de certificación de los SAIC implementados.

Tabla 2.1. Directrices del programa AUDIT⁵⁴.

<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>
--

⁵⁴ Modelo AUDIT vigente hasta febrero de 2018.

Resultados obtenidos.

Con respecto a las cifras concernientes a los programas enunciados, es oportuno comenzar con un inciso. Pese a que, como se indicaba en páginas anteriores, la regulación que abre la puerta a los procesos conducentes a la acreditación institucional se remonta a 2015, lo cierto es que al término de 2017 no se contaba aún informes de evaluación correspondientes a estos procesos emitidos por las agencias de calidad.

En cambio, sí será aquí interesante, no solo analizar la evolución de los resultados de AUDIT en sus diez años de andadura, sino también ver éstos a la luz de la próxima puesta en marcha de la nueva acreditación institucional.

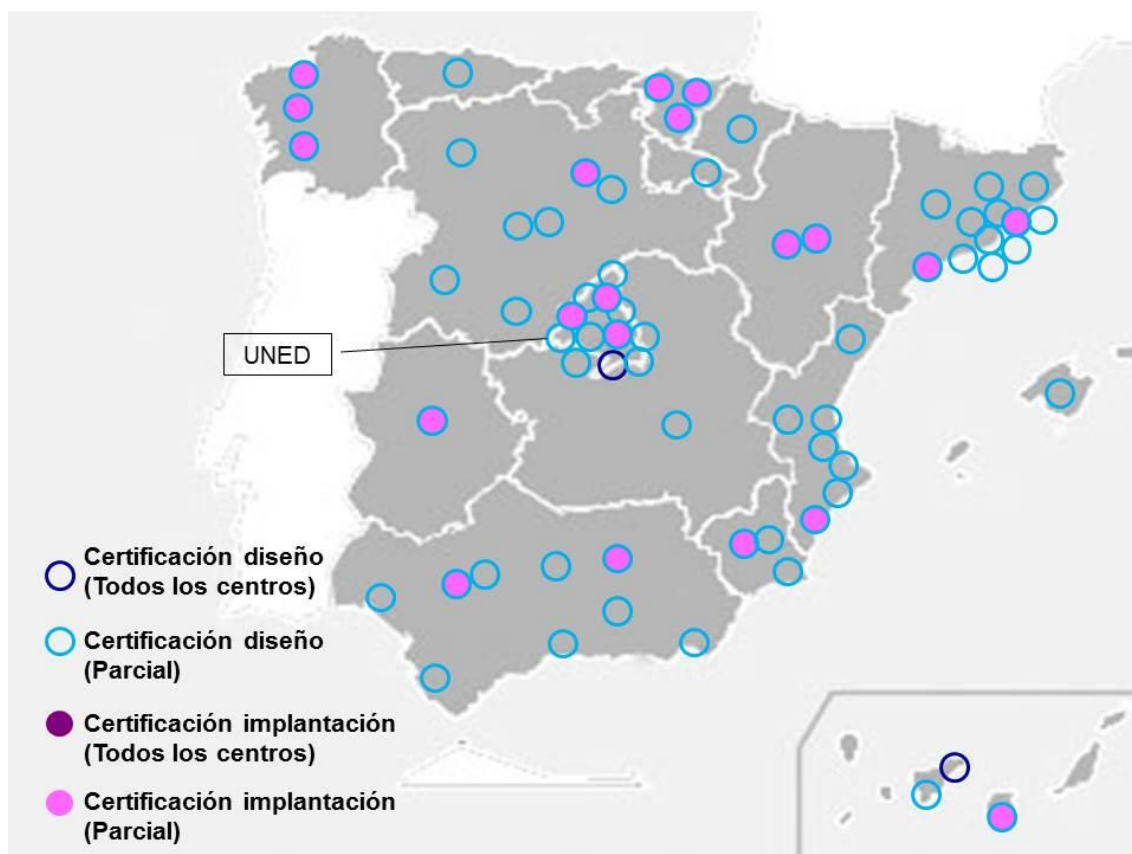
Al finalizar 2017, el porcentaje de centros a nivel nacional con certificado del diseño se sitúa en el 52%. Dichos centros están repartidos en 67 universidades en España, lo que significa que ocho de cada diez de éstas están en alguna medida involucradas en el proceso para la certificación del diseño del SAIC en uno o varios de sus centros (ver Figura 2.1. y Tabla A.1. en Anexo de resultados).

Sin embargo, por el momento, tan solo el 5% del total de centros que imparten títulos universitarios oficiales han conseguido un certificado de la implantación del SAIC a través de este programa de evaluación promovido por las agencias de calidad. Centros que se ubican en 20 universidades, es decir, en cerca de la cuarta parte del total de universidades que podrían participar actualmente en el programa AUDIT.

Como se recordará, para que un determinado centro pueda obtener un informe de acreditación institucional favorable se ha de cumplir, por un lado, haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto; y por otro, contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad. En este sentido, solo el 5% de los centros que actualmente cuentan con un certificado de la implantación de AUDIT, de tener una proporción suficiente de títulos de grado y máster con renovación de la acreditación, podrían hoy plantearse optar por esta nueva vía de la acreditación institucional.

Figura 2.1. Distribución territorial de las universidades participantes en el programa AUDIT, según estado en el programa de sus centros oficiales.

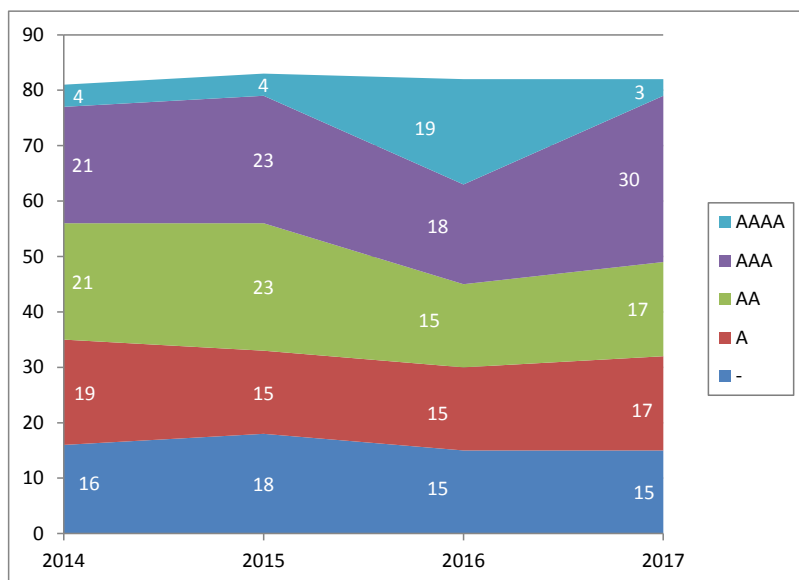
67 universidades cuentan con algún centro con certificación del diseño del SAIC y 20 de éstas cuentan con algún centro con certificación de la implantación del SAIC del total de las 82 universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación en España.



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

Aunque la evolución del programa en los cuatro últimos años muestra que no se han sumado nuevas universidades al programa, en el cómputo general hay un cierto avance de las universidades participantes en lo que a su implicación con el programa respecta, ya que, con relación a los años iniciales del periodo, se aprecia un ligero aumento en la proporción de las universidades que cuentan con una certificación del diseño en la mayor parte de sus centros, así como de las que tienen certificado de la implantación en varios centros (Figuras 2.2. y 2.3.).

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 SAIC.



Leyenda:

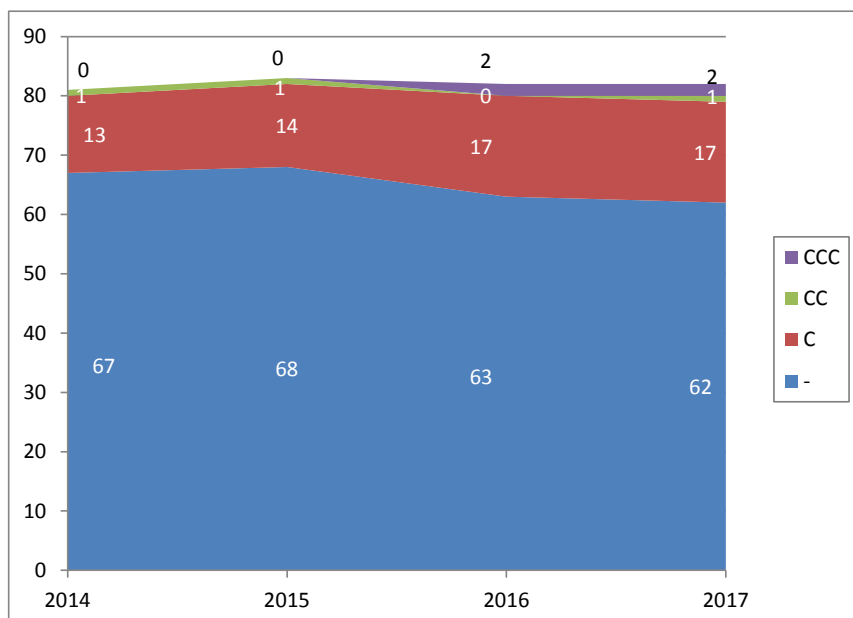
- AAAA Diseño certificado en la totalidad de los centros
- AAA Diseño certificado en al menos las tres cuartas partes de los centros
- AA Diseño certificado en al menos la mitad de los centros
- A Diseño certificado en menos de la mitad de los centros
- No participa en esta fase

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

Nota 2: Se ha afinado en 2017 la contabilidad de centros en el último año con respecto a 2016, lo que ha podido afectar a la continuidad de la serie temporal; de ahí el salto entre ambos años en el número de universidades con diseño certificado en la totalidad de los centros.

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 SAIC.



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.

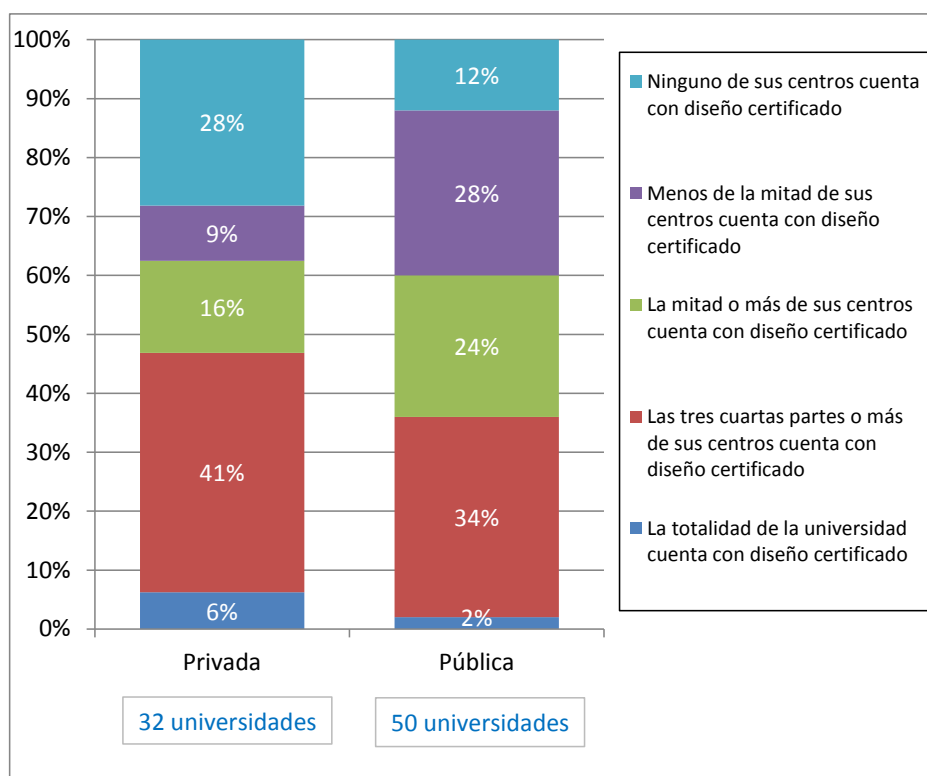
Fuentes: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD- (Registro de Universidades Centros y Títulos -RUCT-), ACSUG, ANECA, AQU Catalunya y Unibasq. Elaboración propia.

Por lo que respecta a las diferencias por tipo de universidad, tanto en la fase de certificación del diseño del SAIC como en la fase de certificación de su implantación, se observa que las universidades públicas están, en mayor proporción que las privadas, involucradas en la participación en el programa. Aun con ello, el porcentaje de universidades privadas con al menos la mitad de sus centros con diseño certificado es similar al de las públicas y en ambos casos es ligeramente superior al 60%. (Figuras 2.4. y 2.5.).

El bajo porcentaje de universidades con todos sus centros con certificado en el diseño pudiera deberse 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.

En cuanto a la certificación de la implantación del SAIC, solo dos universidades privadas cuentan a día de hoy con al menos tres cuartas partes de sus centros con un certificado AUDIT.

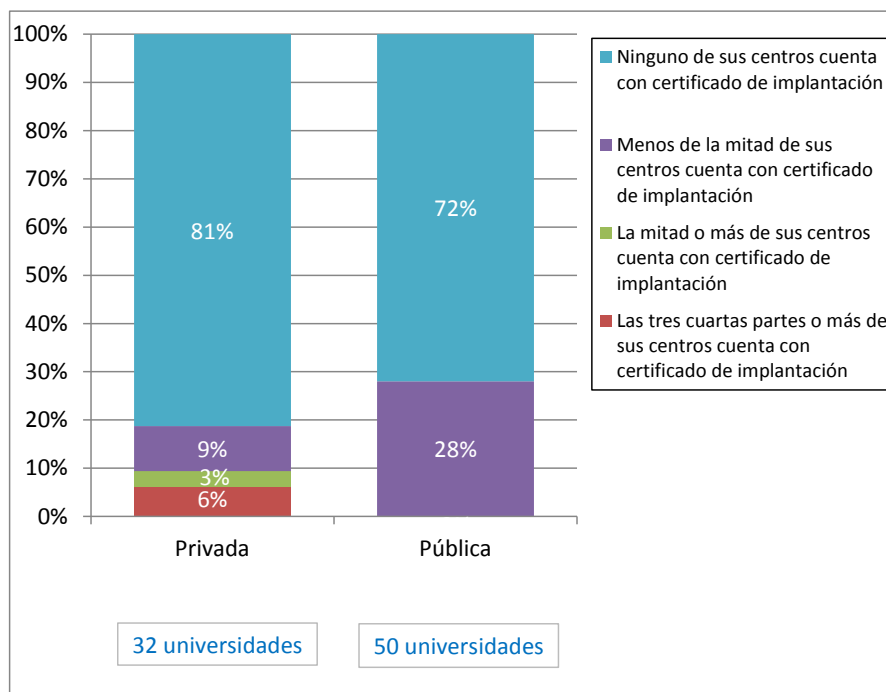
Figura 2.4. Cobertura en la participación de las universidades en el programa AUDIT en la fase de evaluación de diseño de SAIC.



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 2.5. Cobertura en la participación de las universidades en el programa AUDIT en la fase de certificación de la implantación de SAIC.



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.

En definitiva, continúa siendo un reto para las universidades y las agencias de calidad involucrar, a través de este programa, a un creciente número de centros universitarios en el proceso de certificación de la implantación de su SAIC. Sin duda, la puesta en marcha de la nueva acreditación institucional puede servir de acicate a las universidades para seguir dando pasos en esta dirección.

LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL: UNA OPORTUNIDAD PARA APOSTAR POR EL APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE.

José M^a Rosell (CREUP)

El Aprendizaje Centrado en el Estudiante (de ahora en adelante, ACE) ha sido uno de los cambios de mentalidad más destacados de los últimos tiempos en la educación superior. En este sentido, también se ha convertido en una de las principales preocupaciones y reivindicaciones del colectivo estudiantil, que, cada vez más, quiere sentirse partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando aprendizajes significativos que tengan una aplicabilidad. Tal es la relevancia de este aspecto que CREUP, como órgano de representación de los estudiantes de universidades públicas, ya en 2015 elaboró y aprobó un posicionamiento académico al respecto.

La puesta en marcha del procedimiento de acreditación institucional ha vuelto a poner de actualidad el ACE. Así, dentro de los criterios de evaluación de los Sistemas de Garantía de Calidad de los Centros (a partir de ahora, SGCC) se han incluido aspectos relacionados con la participación de los estudiantes, la toma de decisiones a partir de sus aportaciones y valoraciones y el fomento de la docencia orientada hacia las necesidades y requerimientos de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de que la teoría pueda parecer satisfactoria para el colectivo, la puesta en práctica de estos criterios no está teniendo, a nuestro juicio, un impacto especialmente significativo para la consecución de avances en materia de ACE.

Con la finalidad de analizar en qué puntos se está atendiendo el ACE y qué aspectos no se están teniendo suficientemente en cuenta, veamos qué consignas se recogen en la Resolución de 7 de marzo de 2018 de la Secretaría General de Universidades en relación con la Acreditación Institucional.

El primer criterio de evaluación es la existencia de una política y objetivos de calidad, que deberá reflejarse en los objetivos estratégicos del Centro y que se deberá conformar con la colaboración de los grupos de interés. Bajando a la realidad, nos damos cuenta que los estudiantes son totalmente ajenos a esta política, desconociendo su existencia y no habiendo sido partícipes en su redacción.

Por tanto, comprobamos, desde el primer momento, que el documento sobre el que se vertebra la cultura de calidad del Centro y, a partir del cual, se ramifican todos los procedimientos de calidad, sigue siendo ajeno al colectivo estudiantil, haciendo inviable que el ACE pase a ser un aspecto fundamental en el contexto de calidad del Centro.

A continuación, se evalúa la gestión del diseño de los programas formativos, que pide que los estudiantes, de manera especial, estén involucrados en el mantenimiento y reforma de los programas formativos. Para ver en qué medida se está aplicando este aspecto basta con hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué porcentaje de modificaciones de las Memorias de Verificación tienen su origen en la valoración que hacen los estudiantes de sus programas formativos? Desde nuestra experiencia, nos atreveríamos a decir que una mínima parte. Por tanto, se deben crear mecanismos para recoger periódicamente la valoración de los estudiantes de los Títulos que cursan para, tras un riguroso análisis, plantear modificaciones de los Planes de Estudios que satisfagan sus demandas. De la misma manera, ¿por qué no integramos a los estudiantes en el proceso de diseño de nuevas Titulaciones? Sinceramente, consideramos que, por ejemplo, la opinión de un estudiante de últimos cursos de Grado puede ser tremendamente enriquecedora para conformar titulaciones de Máster que realmente respondan a sus deseos formativos.

Otro criterio que da gran importancia a la filosofía del ACE es el tercero, centrado en la impartición de los programas formativos, destacando explícitamente la importancia de que las enseñanzas estén orientadas a los estudiantes. Hay que ser realistas y decir que, en este sentido, se ha avanzado mucho en los últimos años, aunque, evidentemente queda mucho camino por recorrer. Así, hay que favorecer la formación del profesorado en nuevas metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación, que les permitan motivar a los estudiantes para que estos sean conscientes de su importancia como agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto que, especialmente en las universidades públicas, sigue siendo una asignatura pendiente es el diseño de planes de acción tutorial eficaces, que vayan más allá del ámbito puramente académico. Si queremos que el estudiante sea el responsable de su proceso de aprendizaje, no podemos dejarle solo, sino que debemos vehicular un proceso de tutorización que le guíe y le oriente.

Por último, la recopilación y análisis de resultados no deja de ser el origen de los cambios futuros. Por ello, debemos de implantar indicadores que verdaderamente recojan la opinión de los estudiantes para que, partiendo de sus demandas, se diseñen mecanismos que permitan seguir avanzando en el cambio de filosofía del que venimos hablando. Un aspecto prioritario en este campo es hacer conscientes a los estudiantes de que su opinión es tomada en cuenta y sirve para tomar decisiones y qué mejor manera de hacerlo que integrando a sus representantes en el análisis de los datos y el diseño de medidas correctoras.

En resumen, podríamos decir que la Acreditación Institucional ha retomado el debate sobre la importancia del ACE y ha establecido numerosos criterios que buscan que los estudiantes tengan un papel central en la garantía de la calidad, pero, sin duda, nos queda mucho camino por delante, tanto por parte de los estudiantes como de los Centros, para hacer que estos objetivos sean una realidad. Y, obviamente, es una responsabilidad compartida: los Centros deben de poner mecanismos para facilitar la participación y los estudiantes debemos involucrarnos y querer ser partícipes de la mejora del sistema del que formamos parte.



EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD Y LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE.

Isabel Martínez (CERMI y Fundación ONCE)

Entre los criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, aprobado por la Conferencia de Ministros de 2015 se establecía como criterio de calidad la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación centrados en el estudiante. Precisamente este modelo de atención centrado en la persona, ha sido el que desde las últimas décadas y desde un enfoque de derechos, se ha venido aplicando a las personas con discapacidad en las diferentes esferas, desde la atención social y sanitaria, a la educación, o la participación social.

Los principios y las bases del modelo de educación inclusiva en todas las etapas educativas implica precisamente tener en cuenta la diversidad y educar a cada alumno y alumna, atendiendo a sus capacidades. La definición que la UNESCO hace de la educación inclusiva lo pone así de manifiesto, *“La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema educar a todos los niño/as”*.

Éste ha sido precisamente el principio que ha permitido progresar desde un modelo educativo segregador, hacia un modelo educativo inclusivo para las personas con discapacidad. Quedó demostrado ya en diversas investigaciones de los años 80, que ese principio que justificaba la educación segregada bajo la hipótesis de que *“La educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos”* termina empobrecimiento al propio sistema educativo. De este modelo de educación especial se emigró así hacia un modelo de educación integrada, que tampoco resolvía los problemas de discriminación del alumnado con discapacidad ya que el sistema ordinario no cambió y era el alumnado con discapacidad el que debía adaptarse al mismo mediante terapias o rehabilitación y si no se adaptaban fracasaban. De ahí el paso del modelo educativo de integración al modelo

educativo inclusivo, que implica un sistema flexible que parte de la idea de que todo los alumnos y alumnas son diversos, todos pueden aprender, existen distintas capacidades, grupos étnicos, orígenes, género, etc. y el sistema debe cambiar para adaptarse a las necesidades y circunstancias de cada alumno y alumna.

El alumnado con discapacidad en este modelo es uno más con sus apoyos y sistemas de aprendizaje y las escuelas, los institutos y las universidades tienen que estar preparadas para brindar oportunidades de aprendizaje a todo su alumnado, incluido el alumnado con discapacidad. El informe Mundial sobre la Discapacidad de la OMS y el Banco Mundial del año 2011 ponía de manifiesto que *"Los niños con discapacidad que son incluidos en la educación ordinaria tienen más probabilidades de terminar la escuela, continuar en educación, formación posterior a la secundaria, conseguir trabajo y ganar sueldos dignos y convertirse en miembros activos de sus comunidades"*.

Para favorecer este modelo y este proceso, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad pone énfasis en las barreras actitudinales del sistema e insinúa estrategias para avanzar que podríamos resumir en lo siguiente:

- *La inclusión es un proceso.*
- *La inclusión supone la identificación y retirada de barreras*
- *La inclusión tiene relación con la presencia, participación y éxito académico de todo el alumnado*
- *La inclusión implica poner énfasis en aquellos grupos que pueden estar en riesgo de marginación y exclusión.*

La idea principal a tener en cuenta es que meta a la que tienen que llegar todos es la misma, pero el recorrido puede ser diferente. Para eso es necesario establecer y desarrollar los ajustes razonables a través de las adaptaciones curriculares y metodológicas que requieran algunos alumnos y alumnas con discapacidad.

En este sentido, el Tribunal Supremo español hace un año, en la sentencia 1976/2017, resalta que la inclusión educativa es una tarea permanente y concreta las obligaciones que incumben a las Administraciones Educativas, tales como:

- *"Prestarles apoyo necesario dentro del sistema general de educación que facilite su formación efectiva, hacerles ajustes razonables en función de sus*

necesidades individuales, que se les cree un entorno que fomente al máximo el desarrollo académico y social, para lograr el objetivo de la plena inclusión”.

- Ello conlleva realizar “modificaciones y adaptaciones que se prevén para estos alumnos para procurar su integración en centros ordinarios”. Estas modificaciones deben ser las “necesarias y adecuadas”. Como límite, se señala que no puedan suponer una carga desproporcionada o indebida.
- Señala cómo deben hacerse las evaluaciones: lo más tempranamente posible; por personal cualificado y siempre con el objetivo de la mayor integración educativa, modificando aquellos planes de actuación que no logren dicha integración.
- Las Administraciones Educativas tienen la carga de explicar por qué los apoyos que requiere un alumno no pueden ser prestados con medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Por otro lado, en el ámbito universitario hay que recordar que la Estrategia universidad 2015 establece que la calidad y la excelencia deben abarcar todos los ámbitos, incluidos el ámbito de la discapacidad “*una educación de calidad exige ser respetuosa con la diversidad en sus diferentes manifestaciones*”. Para seguir esta senda de directrices, el sistema universitario español está haciendo grandes avances en el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad, aunque los ritmos y el carácter impositivo de las acciones son muy variados. Por eso, para avanzar en un modelo universitario inclusivo centrado en el estudiante que atienda las necesidades del alumnado con discapacidad, habría que garantizar algunas acciones y procedimientos que a continuación se exponen:

- Formación en discapacidad del profesorado universitario
- Metodologías basadas en la accesibilidad y el diseño para todas las personas
- Productos de apoyo, intérpretes en lengua de signos o asistencia personal, cuando por diferentes discapacidades, son requeridos para seguir con normalidad las clases
- Adaptaciones curriculares centradas en cada alumno o alumna.
- Itinerarios formativos y prácticos centrados en las capacidades del alumnado y no en los déficits.

-
- Identificación de obstáculos para facilitar la igualdad de oportunidades en todos los programas y aspectos del desarrollo académico (programas de movilidad, programas de prácticas académicas, procesos de digitalización, habilidades de comunicación y habilidades sociales, interacción en la vida universitaria, etc.).
 - Acciones positivas en las becas de excelencia como la becas “Juan de la Cierva”, “Ramón y Cajal”, FPU, FPI, etc.

En definitiva, “el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva” y la calidad de las enseñanzas universitarias tiene que estar ineludiblemente unida al cumplimiento de protocolos básicos que garanticen la igualdad de oportunidades en el proceso de aprendizaje del alumnado universitario con discapacidad.



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

Las agencias de calidad del sistema universitario español vienen desarrollando desde hace una década, también en el terreno de la evaluación institucional, el programa DOCENTIA, cuyo propósito es apoyar a las instituciones de educación superior españolas en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, y favorecer su desarrollo y reconocimiento (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 centra específicamente en este aspecto.

Más concretamente, atendiendo al cumplimiento de los ESG (ENQA *et al.*, 2015)⁵⁵ y otras líneas maestras como las desprendidas del documento de criterios elaborado por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2009), la meta general de este programa es *contribuir a la mejora de la calidad de la docencia para que de ese modo mejoren también los resultados de aprendizaje de los estudiantes*; meta que desde el programa requiere, sin descuidar la autonomía universitaria:

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

⁵⁵ Ver Criterio 1.5. en ENQA *et al.*, 2015.

- *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).

Es palpable, junto a la relevancia de la actividad investigadora, la importancia crítica de la actividad docente y, por tanto, su revisión y mejora; y así lo evidencian algunas iniciativas promovidas en diferentes instituciones relacionadas con la orientación en su desempeño y el reconocimiento de esta actividad⁵⁶.

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

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

- *Primera etapa.* La universidad elabora y presenta a evaluación un diseño de su propio modelo y los procedimientos que van a utilizar para abordar la evaluación de la actividad docente del PDI.
- *Segunda etapa.* Una vez *verificado* el modelo en cuestión, la universidad procede a la implantación de 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.

⁵⁶ Se pueden mencionar iniciativas como la de High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013, 2014) o la University Teaching Qualification (UTQ).

- *Tercera etapa.* Superadas las fases anteriores, la universidad podrá acceder, previo informe de evaluación favorable, a una certificación de la implantación del modelo; lo que supone *un reconocimiento externo del interés y la preocupación de la institución por la mejora de la calidad y la innovación de la actividad docente que en ella se imparte, e igualmente permite reconocer los resultados de las evaluaciones obtenidas por sus profesores con vistas a su posterior aplicación en otros procesos de evaluación.* Por último, dado que la certificación obtenida inicialmente tienen un periodo de validez de cinco años, transcurrido 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, es importante resaltar que, al igual que sucede con el programa AUDIT, los resultados de DOCENTIA son tenidos en cuenta en otros programas de evaluación. En concreto, en el proceso de renovación de la acreditación de los títulos oficiales⁵⁷ es considerada la participación en DOCENTIA a la hora de valorar los distintos aspectos del Sistema de Evaluación de la Calidad Docente; específicamente, las directrices del programa ACREDITA que aparecen en el Anexo 3 del documento marco del citado programa no serán objeto de evaluación por las comisiones durante la visita realizada para la renovación de la acreditación de los títulos del centro.

Además, por otro lado, con la renovación del programa ACADEMIA, este último ha reforzado su vínculo con el programa DOCENTIA, de modo que, más explícitamente los solicitantes deberán contar con valoraciones positivas de la actividad docente acreditada por programas de calidad como DOCENTIA.

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

⁵⁷ En el Anexo 3 del *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster* de ANECA (2017) hay una mención explícita al diálogo entre los programas DOCENTIA y Acredita.

Por parte de las instituciones, los resultados desprendidos de los sistemas de evaluación de la calidad docente se utilizan en varios ámbitos, entre otros, los relativos a la selección de PDI y a la asignación de complementos retributivos -u otro tipo de incentivos- como reconocimiento a la actividad docente de calidad.

Además, en pro de un empleo más eficiente de esfuerzos por parte de universidades y de agencias en los procesos de evaluación, las agencias coordinan sus actuaciones a través una comisión, creada a tal efecto desde el inicio del programa, en la que están representadas todas las agencias del sistema universitario español; de modo que se consigue mayor complementariedad y se evitan redundancias innecesarias.

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

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

Fuente: ANECA et al., 2015.

Resultados obtenidos.

El primer dato a destacar como balance de los diez años de funcionamiento del programa DOCENTIA es que la participación de las universidades es notable, puesto que más de setenta universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación están involucradas en éste desde hace varios años; número que supone que prácticamente nueve de cada diez instituciones con títulos implantados participan en el programa en alguna de sus fases (ver Figura 2.6. y Tabla A.1. en Anexo de resultados). En los últimos años algunas universidades se han ido sumando al programa y otras, con un sistema ya en marcha, han adaptado y mejorado sus respectivos modelos.

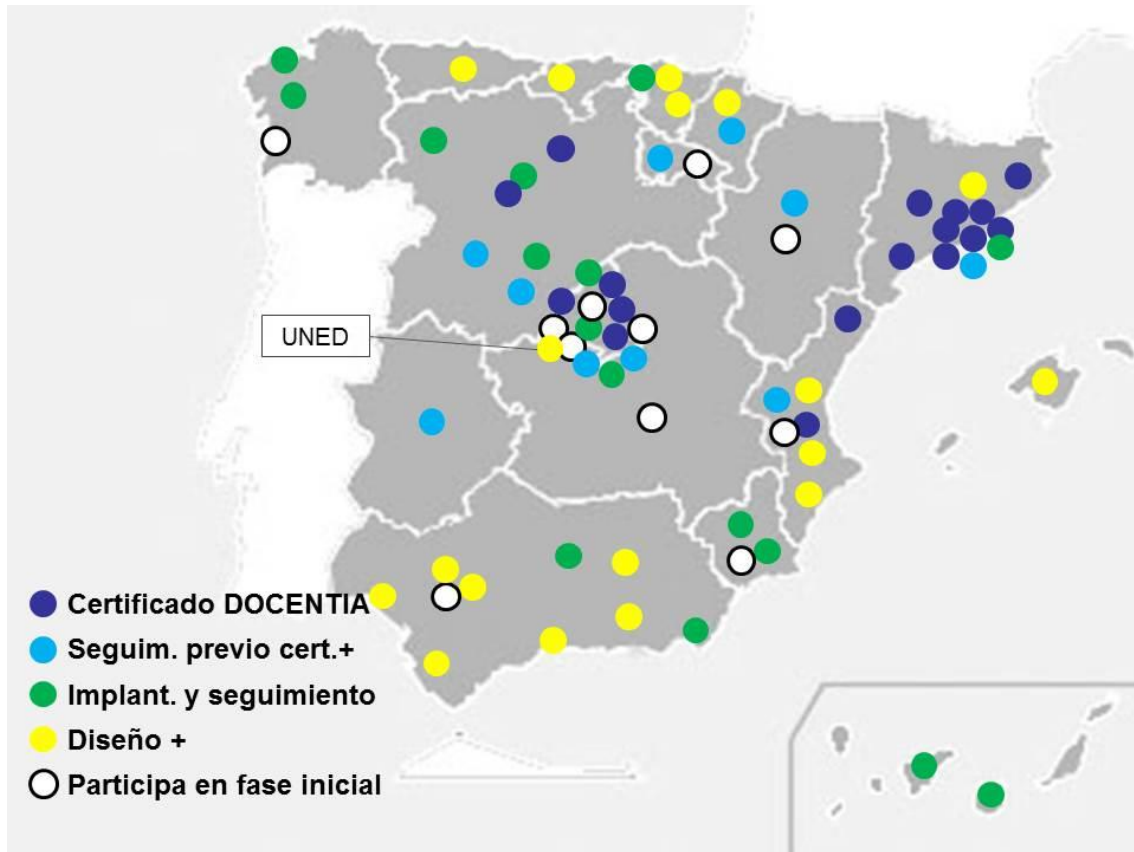
Ahora bien, junto a esta destacada participación en el programa DOCENTIA que muestra el interés de las universidades en la mejora de la calidad de la docencia, también es reseñable el hecho de que en los últimos cuatro años ha variado solo moderadamente la situación de las universidades implicadas (Figura 2.7.); ello parece deberse a un momento de consolidación de los sistemas de evaluación de la calidad docente, dado que se presentan, cada vez en mayor número, revisiones sobre los modelos para iniciar un nuevo proceso de evaluación con un renovado sistema después de varios años de implantación. Esto da idea de la preocupación de las universidades por mantener actualizados sus sistemas y de su interés por ajustarlos para que sean realmente útiles a la propia institución, a las personas que la conforman y a los distintos agentes de interés, así como a la sociedad en que revierten sus resultados y consecuencias.

Por otro lado, pudiera sorprender el número de universidades que estando próximas a la certificación no dan el paso que representa ese compromiso con la comunidad universitaria. Sin embargo, la actividad desarrollada por las universidades parece responder a un genuino interés por mejorar la calidad de la docencia y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes más que a obtener un certificado.

Con todo, 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.

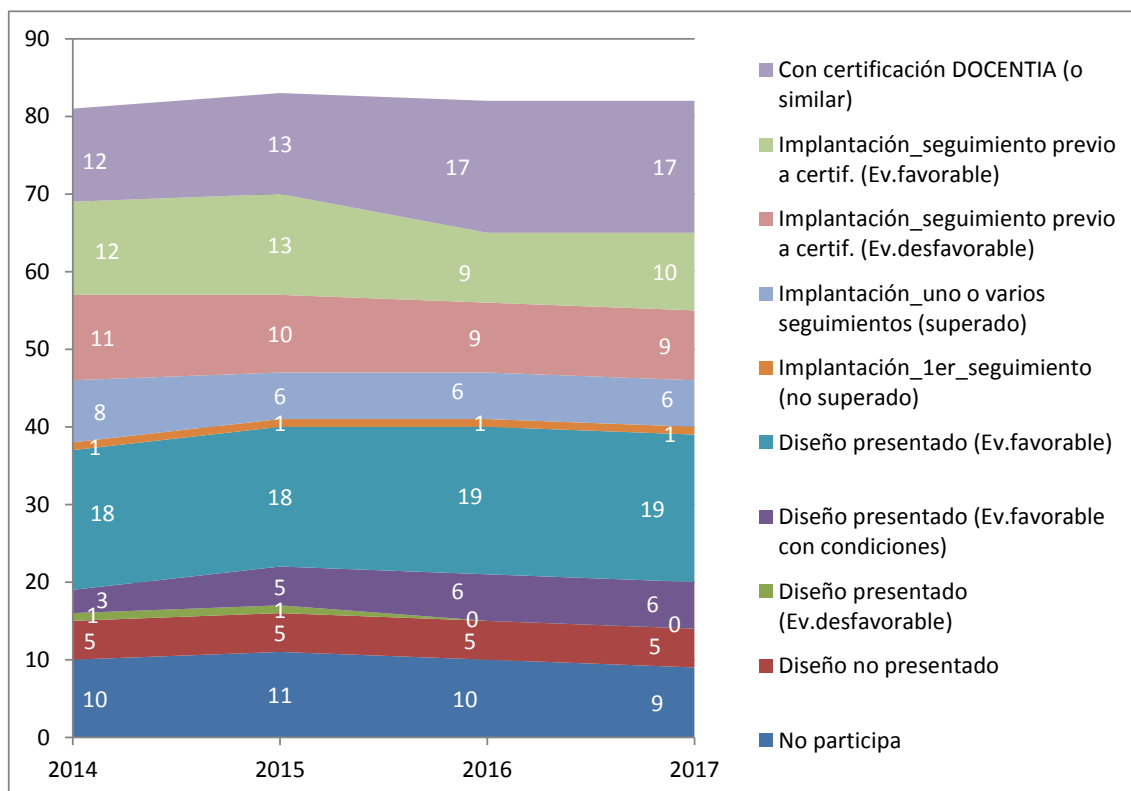
Figura 2.6. Distribución territorial de las universidades participantes en el programa DOCENTIA, según estado en el programa.

72 universidades participantes sobre un total de 82 con títulos ya implantados o presentados a verificación. 17 universidades con certificado DOCENTIA.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.7. Evolución del número de universidades participantes en el programa DOCENTIA según su nivel de avance hacia la de certificación de su modelo.



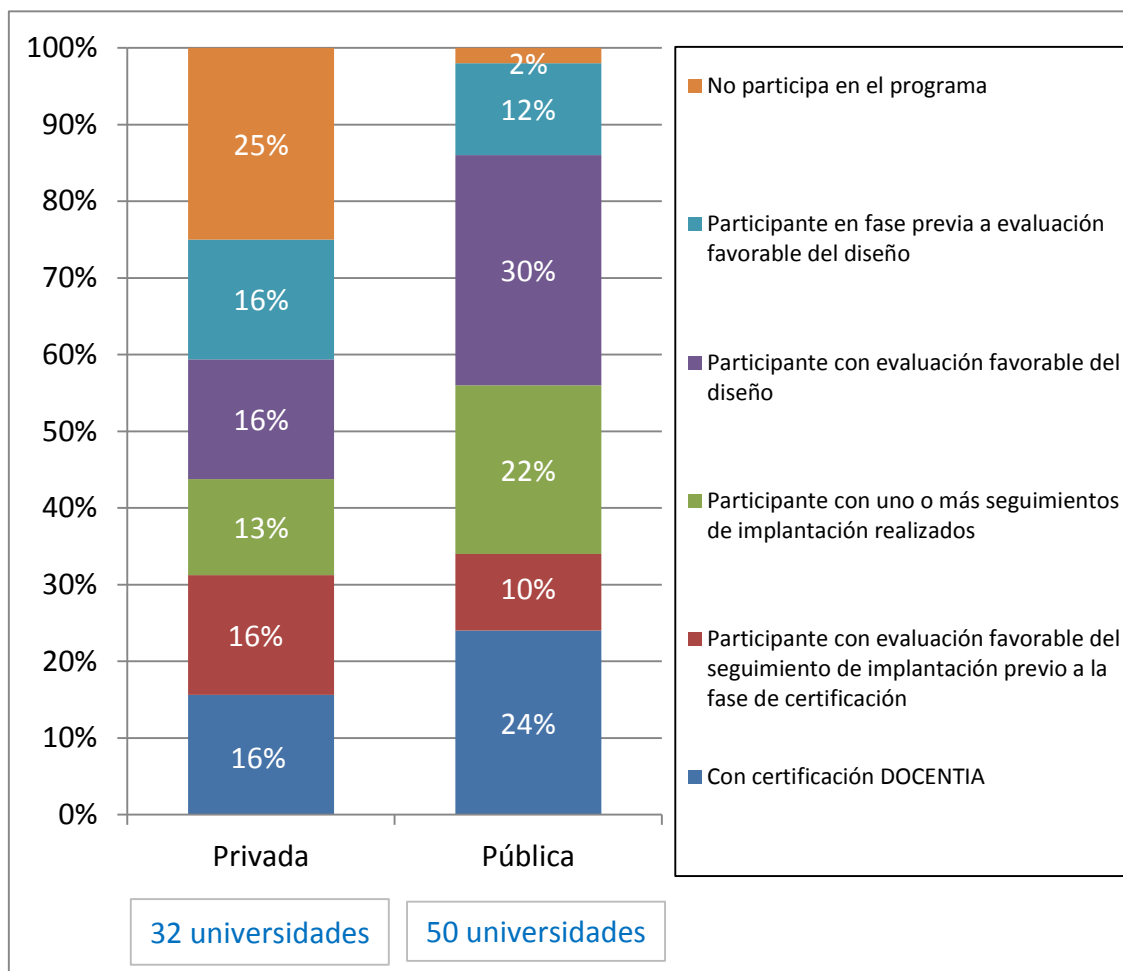
Nota 1: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

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.

Por lo que se refiere a la participación por tipo de universidad, como en el caso de AUDIT, las universidades públicas, en términos generales, muestran una mayor 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 2.8.).

Figura 2.8. 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 conclusión, el programa DOCENTIA está logrando servir de estímulo para incrementar la implicación de las universidades y de su PDI en la mejora de la calidad docente, a través del impulso del papel de las universidades en la revisión y mejora de dicha calidad docente (y el reconocimiento de la misma), así como de la difusión de buenas prácticas institucionales puestas en marcha y el otorgamiento de reconocimiento público a tales prácticas.

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

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 transparente⁵⁸.

De forma complementaria a programas de evaluación institucional y de títulos descritos en capítulo anteriores, la actividad de las agencias de calidad también hace hincapié de manera importante en los procesos de evaluación curricular del PDI, vista la enorme importancia del papel de dicho personal en la mejora de la actividad universitaria.

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

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

La mayoría de las agencias de calidad del sistema universitario español han desarrollado en esta línea iniciativas que, atendiendo a los *ESG*, se han traducido en procesos de evaluación con criterios públicos⁵⁹ y en los que se cuenta con la participación de evaluadores académicos seleccionados y formados para emitir de forma colegiada resoluciones que son tomadas en consideración para la concesión de las acreditaciones o los incentivos a que se refiere cada proceso en cuestión.

⁵⁸ Ver Criterio 1.5. en ENQA et al., 2015.

⁵⁹ En ocasiones, en procesos dependientes de las universidades, son éstas las que establecen los criterios de evaluación correspondientes y los hacen públicos.

Dicho de otro modo, se han seguido en la configuración de estos procesos de evaluación los principios generales de 'objetividad' (criterios asumidos por la comunidad, adaptados por figuras y ramas, y aplicados homogéneamente por los evaluadores -garantías procedimentales-); 'transparencia' (publicidad de criterios, comités y procedimiento); e 'independencia' ("soberanía" de los comités de evaluación en la toma de decisiones).

Además, se ponen en funcionamiento desde la perspectiva de una responsabilidad compartida por parte de todas las instituciones y profesionales involucrados en estos procesos –PDI evaluador, universidades, Ministerio responsable en materia de universidades, 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.

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

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

Actualmente, el marco legal vigente 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 Privada⁶⁰.

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

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

En virtud de su ámbito de competencia, cada agencia de calidad ha establecido su propio modelo de evaluación. De este modo, aun existiendo coincidencia entre los distintos modelos que conviven en el panorama actual a la hora de dar un peso particularmente relevante a las funciones de investigación y de docencia del PDI, se aprecia en éstos la impronta propia de que cada agencia de evaluación en función

⁶⁰ Figura que es equiparada o asimilada en criterios y baremos a la de Profesor Contratado Doctor.

de la importancia que, en cada caso, se decide dar a las diferentes facetas de un currículo (ver Tabla 3.1.). Así, aun en el caso de la evaluación conducente a la acreditación de figuras contractuales iguales o equivalentes, entre los modelos existen diferencias en cuanto a la ponderación de diferentes aspectos a valorar; por tanto, esta circunstancia, ante un mismo tipo de figura, podría arrojar resultados de evaluación diferentes de unos mismos méritos curriculares en función de qué agencia los evalúe.

Tabla 3.1. Ponderación de los diferentes apartados de méritos en la evaluación para la contratación de profesorado en 2017, 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%	14%	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%	25%	10%		22,8%
	Experiencia profesional	10%	15%	15%	5%		3%	6%	5%		
	Gestión			5%							
Otros méritos			--	5%		2%		5%	5%		
Profesor Contratado Doctor (PCD)	Formación Académica	15%(1) - 10%(2)	15%	10%	6%		10%	4%	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%	35%	40%		27,3%
	Experiencia profesional	10% (1) Con Otros méritos - 10% (2) con Formación Académica	15%	10%	2%		5%	6%	2%		
	Gestión	5%									4,5%
Otros méritos	10% Incluye Exp. Prof (1) - 10% (2)		--	2%	7,5%	2%		2%	5%		
Profesor Universidad Privada (PUP)	Formación Académica		15%	10%	6%			4%	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%			35%	40%		27,3%
	Experiencia profesional		15%	10%	2%			6%	2%		
	Gestión	5%									4,5%
Otros méritos			--	2%				2%	5%		

Leyenda:

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

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

^a: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.

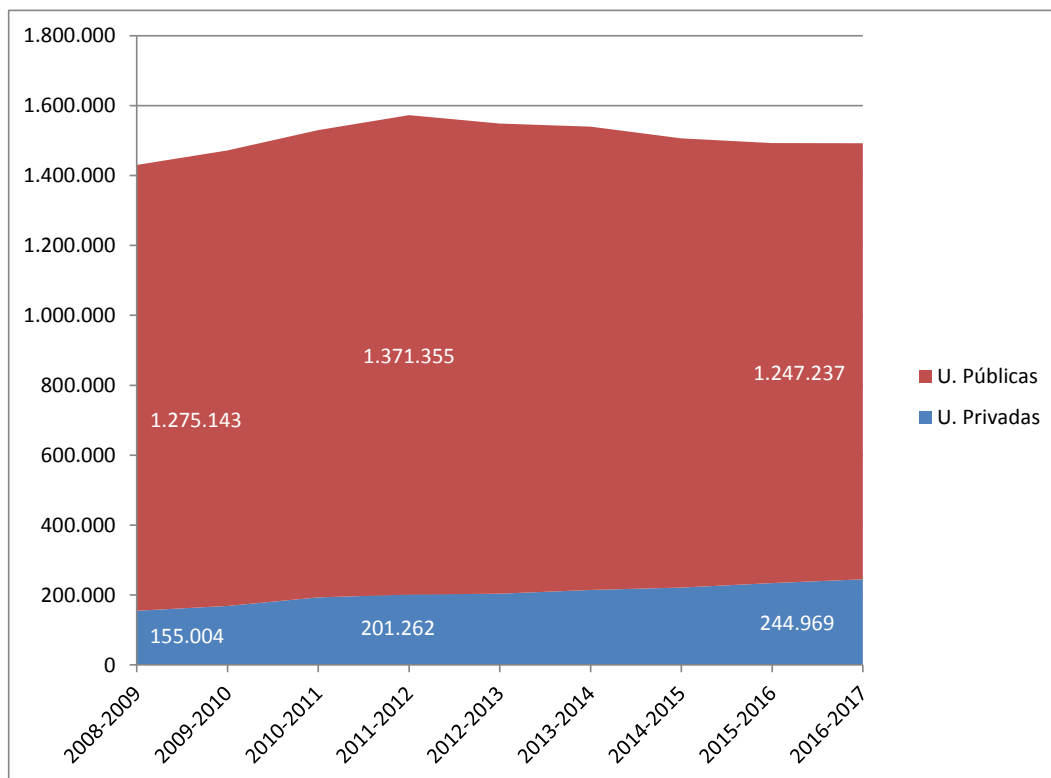
Resultados obtenidos.

Entre los cursos 2011-12 y 2016-17 se observa, por primera vez tras varios años, una evolución descendente en el número de estudiantes universitarios en el conjunto de las universidades públicas españolas. Tendencia opuesta a la experimentada en las universidades privadas, donde el número de estudiantes no ha cesado de crecer a lo largo de la última década (ver Figura 3.1.).

A resultas de esta evolución, en el curso 2016-17 en las universidades privadas, en las que también ha crecido el número de docentes en el periodo antedicho (ver Figura 3.2.), había cerca de 14 estudiantes por cada persona dedicada a la labor de PDI. Esta cifra es ligeramente superior a lo vivido en las universidades públicas para el mismo curso, pues en estas últimas, donde se ha recuperado el número de docentes de hace cinco años, han sido algo más de 12 los estudiantes matriculados

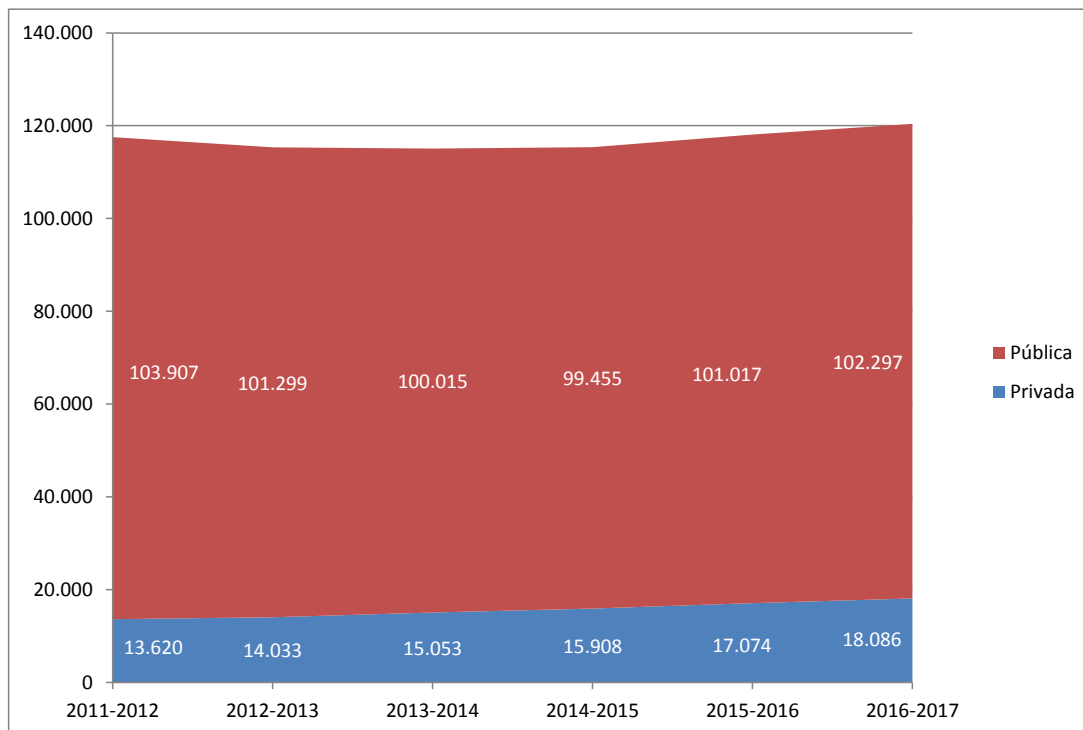
por cada persona dedicada a dicha labor. Con todo, a grandes rasgos, parece haberse llegado a un punto en que el porcentaje de estudiantes en universidades públicas con respecto al total (84%) y la proporción de PDI de estas mismas universidades también con respecto al total (85%), prácticamente coincide; y, por tanto, de igual modo sucede en las universidades privadas.

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



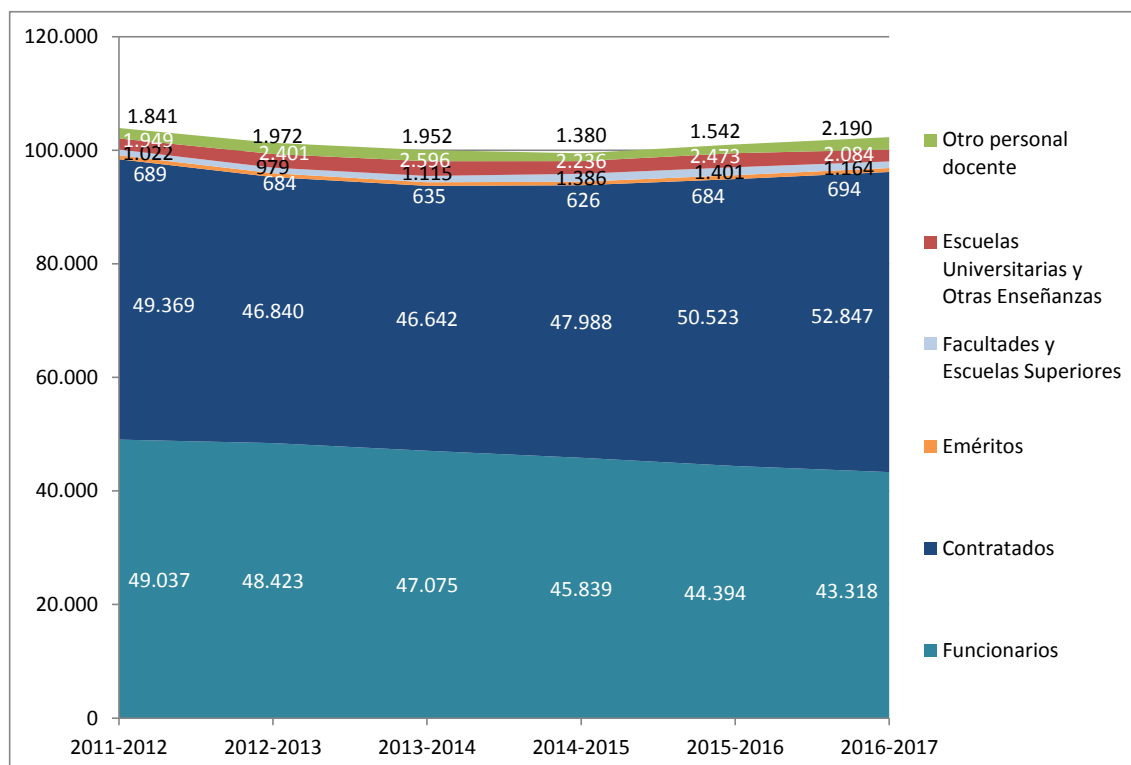
Fuente: MECD.

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

Como es sabido, dejando aparte el personal emérito, que apenas representa un uno por ciento del PDI en estas universidades, actualmente existe una divisoria en cuanto a la relación de trabajo del PDI con la institución. Así, de una parte el personal funcionario perteneciente a los cuerpos docentes universitarios, en ligero

descenso en los últimos cinco años, en el curso 2016-17 ha albergado el 42% de los puestos de PDI; mientras que, de otra, el personal restante ha representado en ese curso el 57% 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 solo alrededor de una cuarta parte de dicho personal pertenezca a figuras que requieran de evaluación previa por parte de alguna agencia de calidad. Así, por ejemplo, mientras las personas contratadas a través de las figuras de Profesor Contratado Doctor y de Profesor Ayudante Doctor 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 no funcionario (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 conjuntamente con el Asociado 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, en los centros propios de las universidades públicas, mientras en la rama de Ciencias, donde el porcentaje de PDI funcionario es el más elevado, la proporción de profesorado en las categorías de Asociado 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 14%, respectivamente.

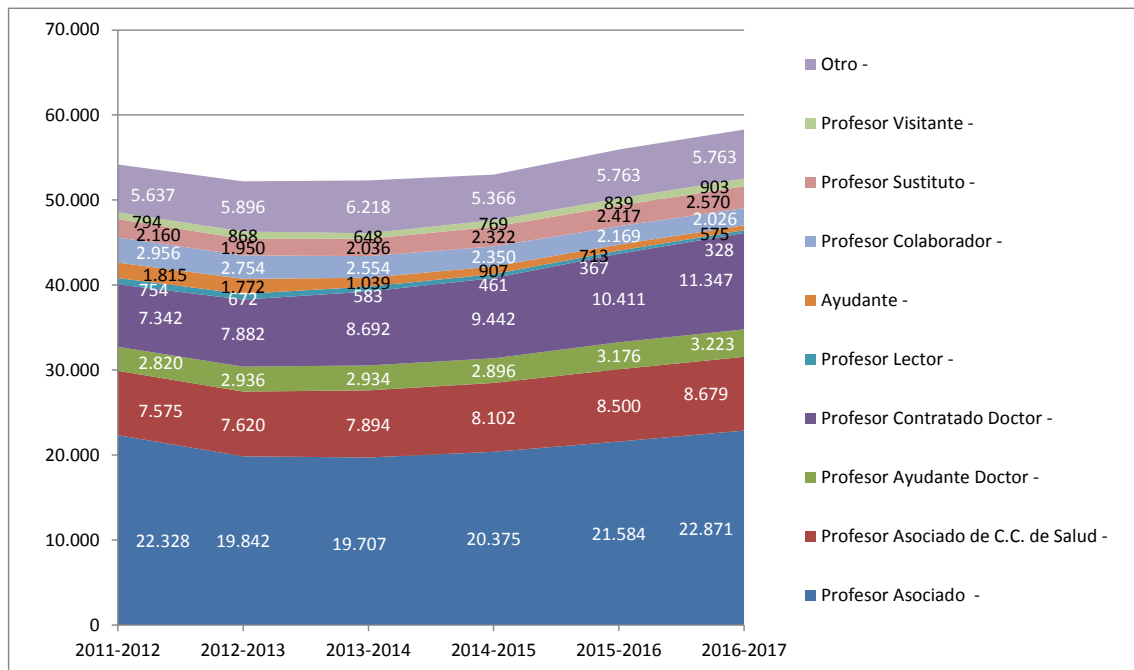
Estas llamativas cifras invitan a reflexionar sobre el, probablemente, no adecuado empleo de determinadas figuras contractuales en las universidades públicas, así como, en conexión con lo anterior, sobre el reducido alcance efectivo de los procesos de evaluación para el acceso al conjunto de puestos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

Aun con todo, el carácter de los textos normativos presume que las figuras de Profesor Ayudante Doctor (PAD) –o equivalente- y de Profesor Contratado Doctor (PCD) –o equivalente-⁶¹ puedan ser consideradas como las figuras contractuales principales en cuanto a su papel en la articulación de la carrera global del PDI en las universidades públicas españolas, y antesala de la participación en la acreditación para los cuerpos docentes universitarios o para figuras contractuales autonómicas de nivel superior. Pero aunque a lo largo de los últimos quince años las agencias, como resultado de sus procesos de evaluación, han logrado poner a disposición del sistema universitario un elevado número de acreditaciones para el acceso a dichas figuras contractuales, no se aprecia en los últimos seis años un

⁶¹ La actual legislación, como se recordará, ya no contempla la evaluación de la figura de Profesor Colaborador (PC).

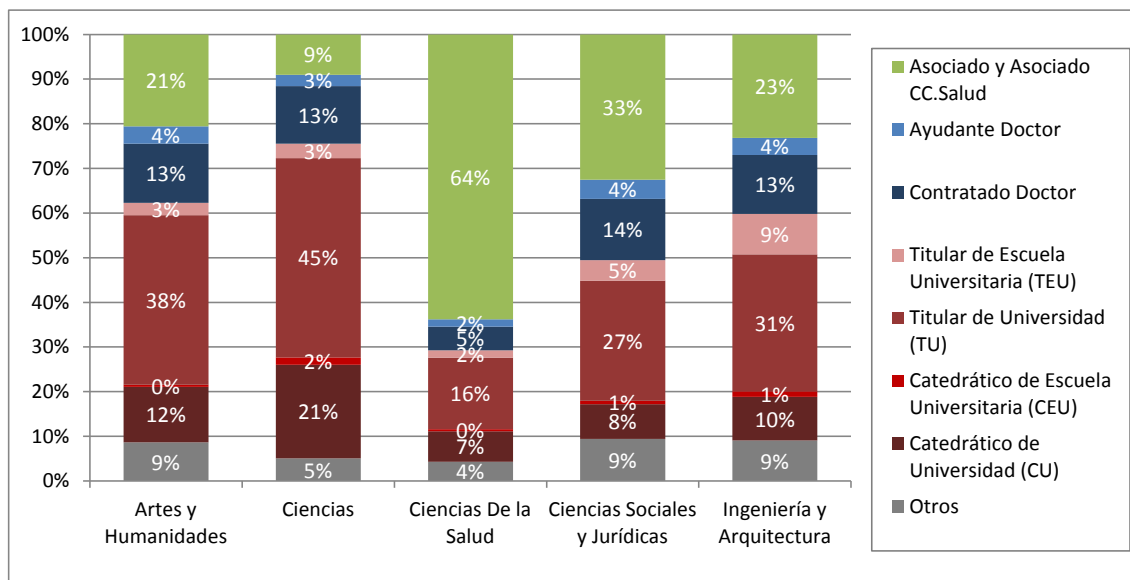
decidido cambio de tendencia para que estas figuras pasen a desempeñar ese papel principal antedicho con respecto a otras figuras contractuales como las de profesor Asociado; figura esta última que, pese a ser económicamente menos costosa, no está orientada, como las anteriores, a ser parte de la estructura estable fundamental del PDI en la Universidad pública.

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 2016-17.



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

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

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

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

Agencias pertenecientes a REACU

Entre 2002 y 2017, han sido recibidas para evaluación en el conjunto de las agencias de calidad, nacional y autonómicas, cerca de doscientas veinte mil solicitudes (ver Figuras 3.6. y 3.7.). Concretamente, en el último año de dicho

periodo se han presentado 14.448 solicitudes; dos terceras partes de las cuales orientadas a conseguir una certificación de validez para todo el territorio nacional.

Lejos de ser un hecho aislado, no son pocas las personas que presentan simultáneamente solicitudes a ambos tipos de procesos, nacional y autonómico, con el fin de contar con más oportunidades de lograr la acreditación correspondiente a la figura o a las figuras para las que presenta su solicitud. No en vano, se pueden dar casos en que un mismo currículum, 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.

Así, por ejemplo, tomando como referencia los datos desprendidos de una encuesta a solicitantes de evaluación en el programa PEP de ANECA entre 2013 y 2017⁶², se estima que alrededor de un 23% de las personas que entre esos años fueron evaluadas en esta última agencia en alguna figura, también presentaron su solicitud de evaluación a otra u otras agencias autonómicas.

Dentro de este grupo de solicitantes de evaluación en ANECA que presentaron su solicitud a otras agencias autonómicas, hasta un 45% lo hicieron en la agencia DEVA-AAC de Andalucía y un 40% en la agencia AQU de Cataluña (ver Figura 3.8.).

Estos solicitantes concentraron sus solicitudes en otras agencias fundamentalmente en las figuras de PAD y de PCD, con un 69% y un 57% de los solicitantes, respectivamente (ver Figura 3.9.).

⁶² **Ficha técnica de encuesta a usuarios del programa PEP de ANECA.**

Ámbito: Nacional.

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

Tamaño de la muestra: 1.888 entrevistas.

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

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

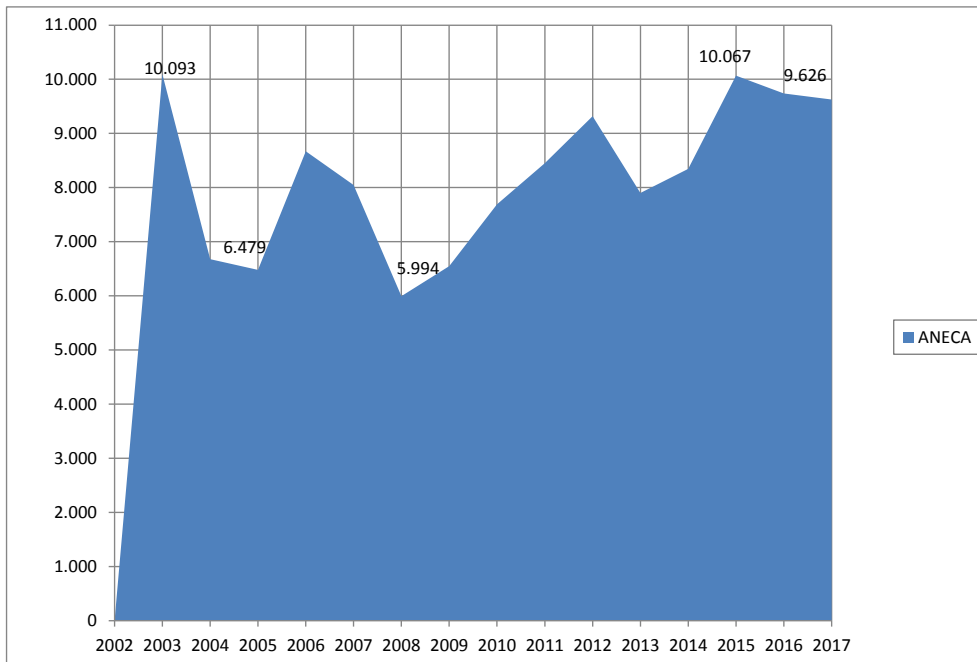
Los cuestionarios se han aplicado mediante encuesta autocumplimentada on-line.

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

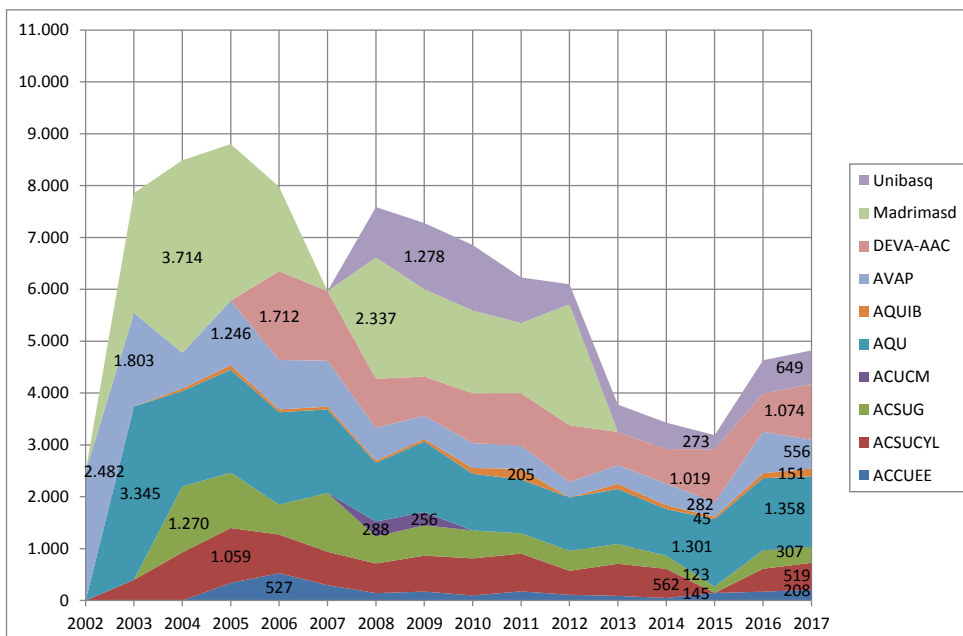
Fecha de realización: Del 10 al 30 de enero de 2018.

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

Alcance nacional

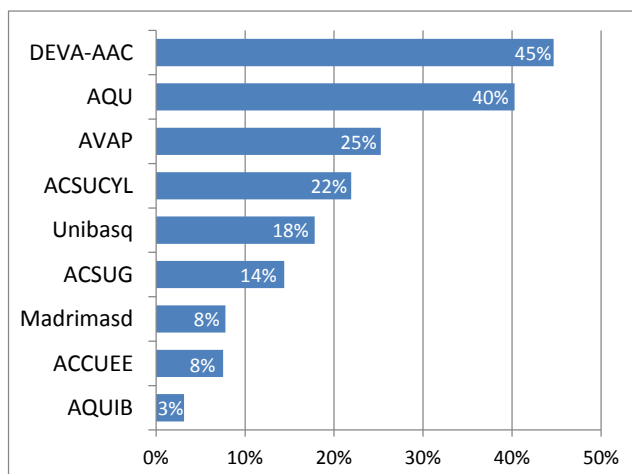


Alcance autonómico



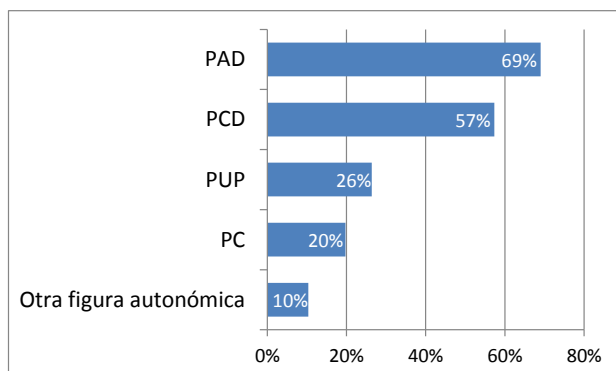
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 3.8. ¿En qué agencia/-as autonómica/-as? (Presentación de solicitud de evaluación en otra agencia autonómica aparte de ANECA).



Fuente: Encuesta a usuarios del programa PEP.

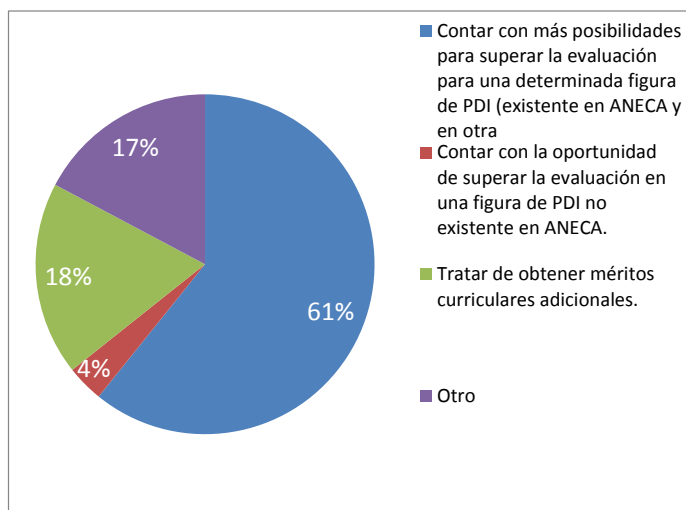
Figura 3.9. Y ¿en qué figura/-as? (Presentación de solicitud de evaluación en otra agencia autonómica aparte de ANECA).



Fuente: Encuesta a usuarios del programa PEP.

Entre las razones que señalan estas personas para presentar su solicitud a otras agencias aparte de ANECA, principalmente estaría la de contar con más posibilidades para superar la evaluación para una determinada figura. Ahora bien, cabe mencionar que casi una de cada cinco de tales personas presenta simultáneamente su solicitud a ANECA y otra agencia autonómica para simplemente tratar de obtener méritos curriculares adicionales; y solo una minoría (4%) sitúa como principal motivo de seguir esta práctica el contar con la oportunidad de superar la evaluación en una figura de PDI no existente en ANECA (ver Figura 3.10).

Figura 3.10. ¿Cuál fue el principal motivo para presentar su solicitud de evaluación a una agencia autonómica además de a ANECA?



Fuente: Encuesta a usuarios del programa PEP.

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

En cualquier caso, en la última década de funcionamiento de estos programas de evaluación se aprecia una tendencia general por la cual el número de solicitudes de evaluación para obtener certificaciones de alcance nacional se ha incrementado notablemente, mientras que el de alcance autonómico ha disminuido (ver Figuras 3.11. y 3.12.). Así, mientras en 2008 la proporción de solicitudes de evaluación para obtener una certificación de alcance nacional era algo superior a cuatro de cada diez sobre el total, en los últimos años esta proporción ha llegado a ser superior a siete de cada diez. Aun con esto, desde 2016 se aprecia un ligero repunte de las solicitudes de ámbito autonómico en el conjunto de las agencias regionales.

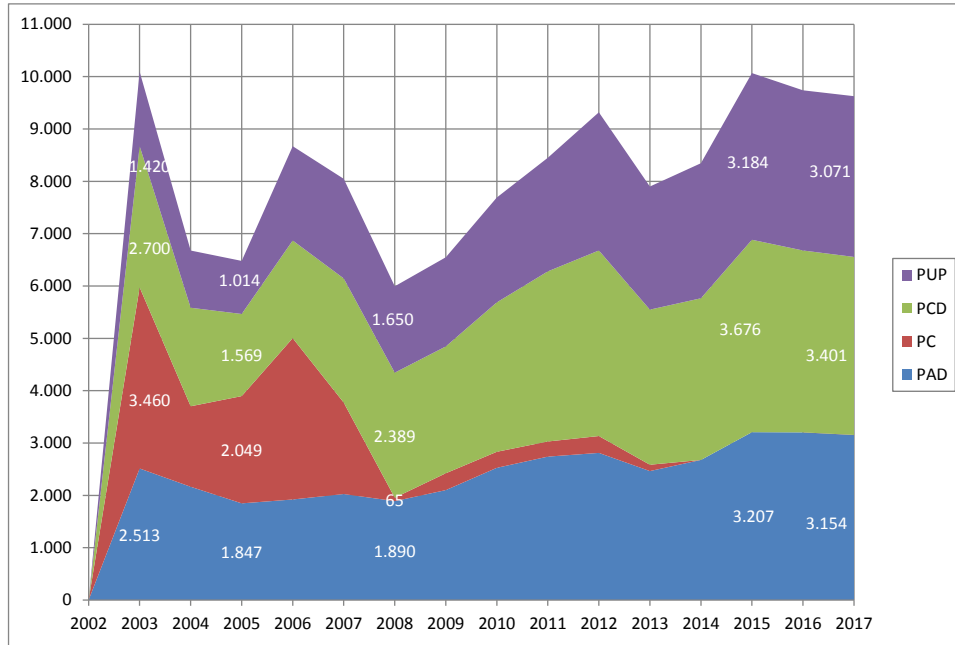
Más allá de la evolución de la cantidad de solicitudes anteriormente comentada, la distribución de éstas por figura contractual tras la supresión de la figura de Profesor

Colaborador (PC)⁶³ 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 entre las figuras de PAD (o figura equivalente) y PCD (o figura equivalente), aunque con algo más de incidencia en el caso de la primera dichas figuras; en cambio, a diferencia de los que se observa en el caso de las certificaciones a nivel nacional, la figura de PUP queda relegada en este caso a un segundo plano con aproximadamente una séptima parte de las solicitudes para una certificación autonómica.

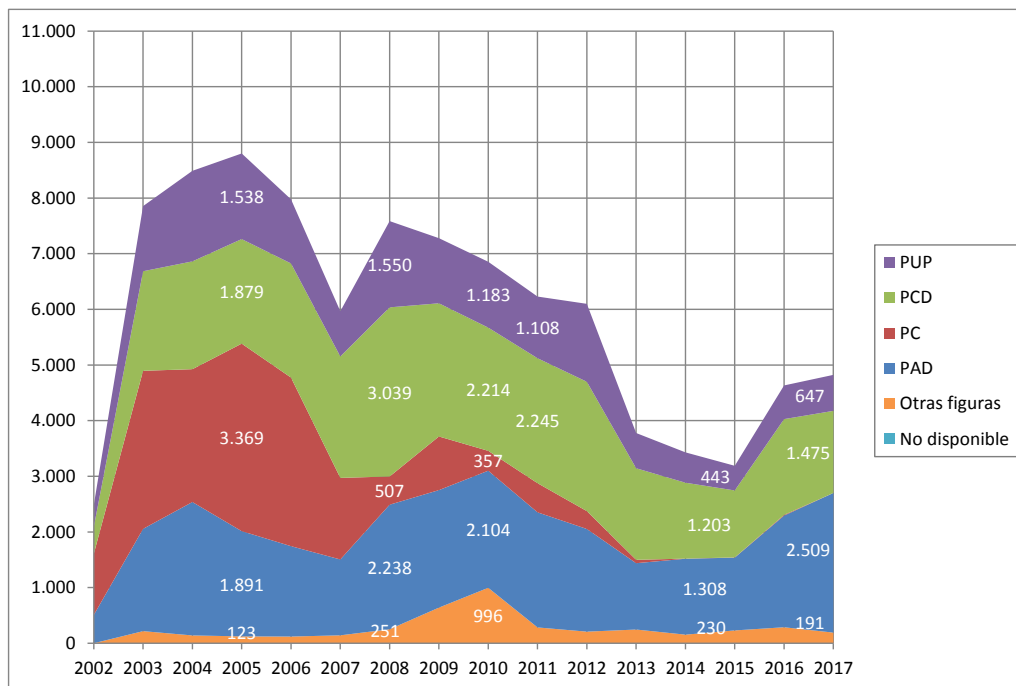
⁶³ Es oportuno recordar aquí los cambios experimentados en el peso total de las evaluaciones favorables para la figura de PC, producto, éstos, de las modificaciones acaecidas en la legislación a partir de 2007, donde se introdujo como requisito el disponer de un título de diplomado, ingeniero técnico 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 3.11. y 3.12. Evolución del número de solicitudes presentadas a los programas evaluación de las figuras contractuales del PDI universitario por parte de las agencias de calidad, por figura contractual y ámbito de alcance del resultado de evaluación.

Alcance nacional.



Alcance autonómico.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

En cuanto a la evolución en los últimos diez años de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación para las figuras de PAD y PCD (o equivalentes), la tasa de evaluaciones favorables para una misma figura (o una equivalente), en ocasiones, dista considerablemente entre agencias, tanto en el conjunto del periodo examinado como anualmente (ver Figuras 3.13, 3.14, 3.15 y 3.16). 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 2017 desde un 53% de ANECA hasta un 91% de ACCUEE (ver en Anexo de resultados la Tabla A.2.).

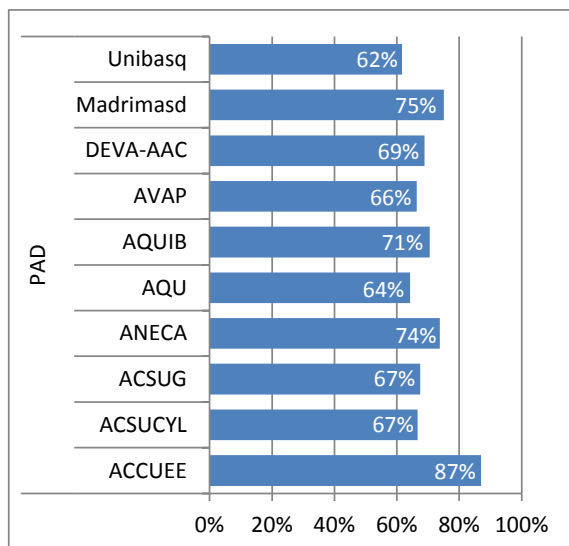
Adicionalmente, en relación con lo anterior, es importante destacar que mientras varias de las agencias no presentan fluctuaciones notables en los resultados, en cambio otras, lejos de esa estabilidad, sí presentan cambios muy considerables incluso de un año para otro.

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

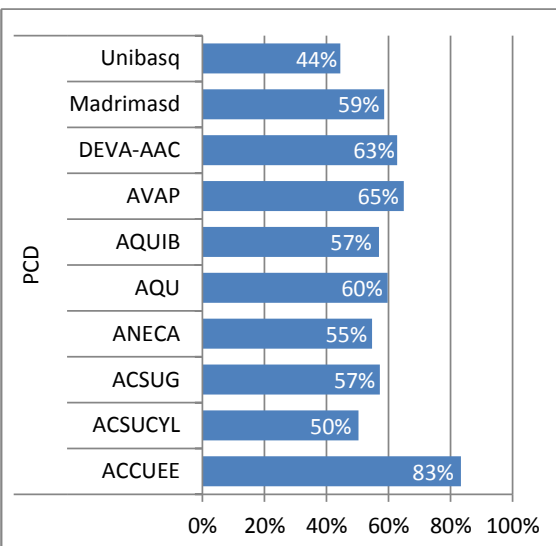
Sin duda, todo lo descrito puede ser motivo de reflexión desde una óptica que, cada vez más y teniendo en consideración el espíritu de armonización de sistemas de evaluación en España así como la eficiencia en el empleo de recursos públicos en el conjunto del Estado, llama a racionalización.

Figuras 3.13, 3.14, 3.15 y 3.16. Porcentaje medio y evolución de la distribución porcentual de evaluaciones favorables entre 2007 y 2017 en las figuras de PAD y PCD (o equivalentes), por agencia de evaluación.

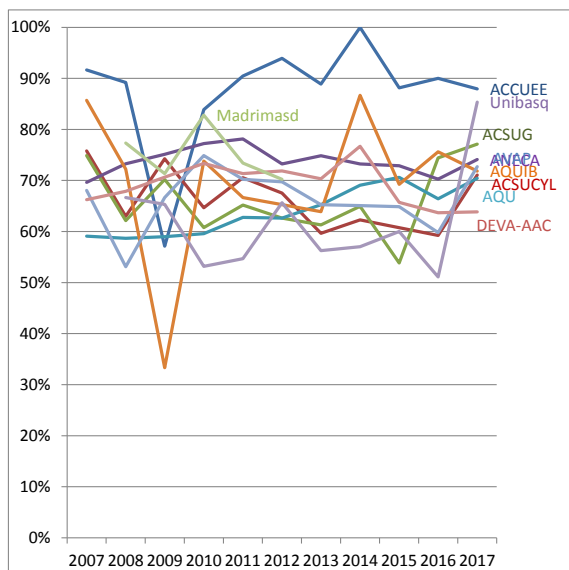
PAD



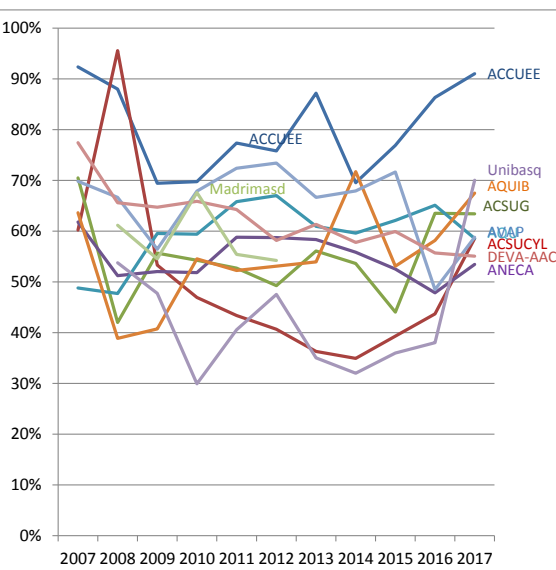
PCD



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 treinta mil informes favorables (ver Figuras 3.17. y 3.18.); las 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.

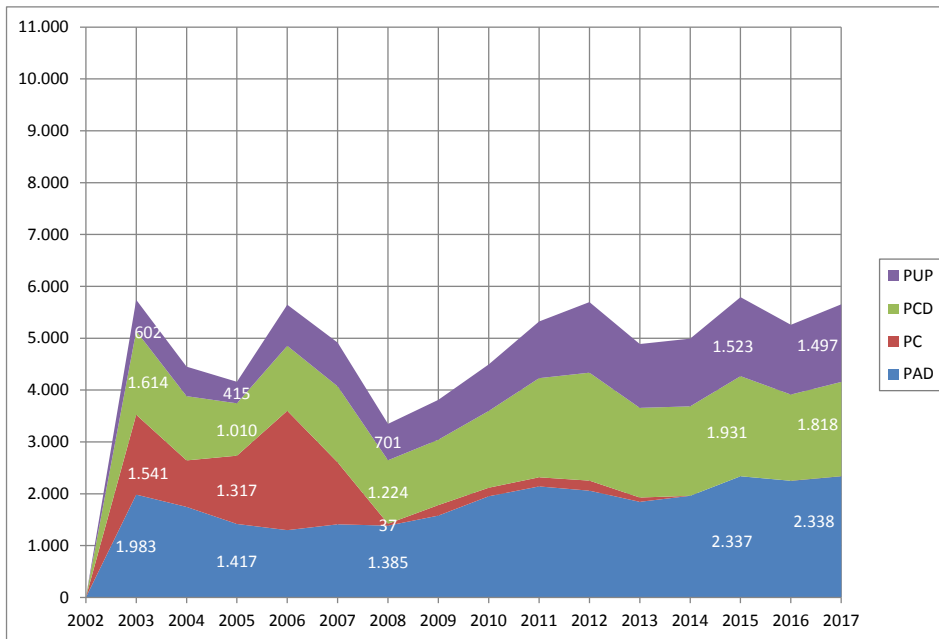
El progresivo aumento del peso de las evaluaciones con validez nacional con respecto a las autonómicas comentado anteriormente también tiene su reflejo aquí; de modo que casi dos tercios de los 8.817 certificados favorables emitidos en el último año por las agencias tienen una validez de carácter nacional (ver Figuras 3.17. y 3.18.).

Solo considerando las más de veintisiete mil acreditaciones para la figura de PAD y las más de veintitrés mil para la figura de PCD válidas para todo el territorio nacional, ya es posible hacerse una primera idea de la distancia entre el número de personas que pudieran presentar su candidatura a plazas para estas figuras docentes y el número de puestos de este tipo que efectivamente las universidades públicas pudieran estar en disposición de ofrecer. Así, por ejemplo, en el caso de la figura de PAD, pese a la evolución comentada del creciente número de personas con certificación para concursar a plazas en esta figura, el número de puestos para dicha figura en las universidades se ha mantenido prácticamente estable en los últimos seis años en torno a tres mil personas que trabajan contratadas en esta categoría.

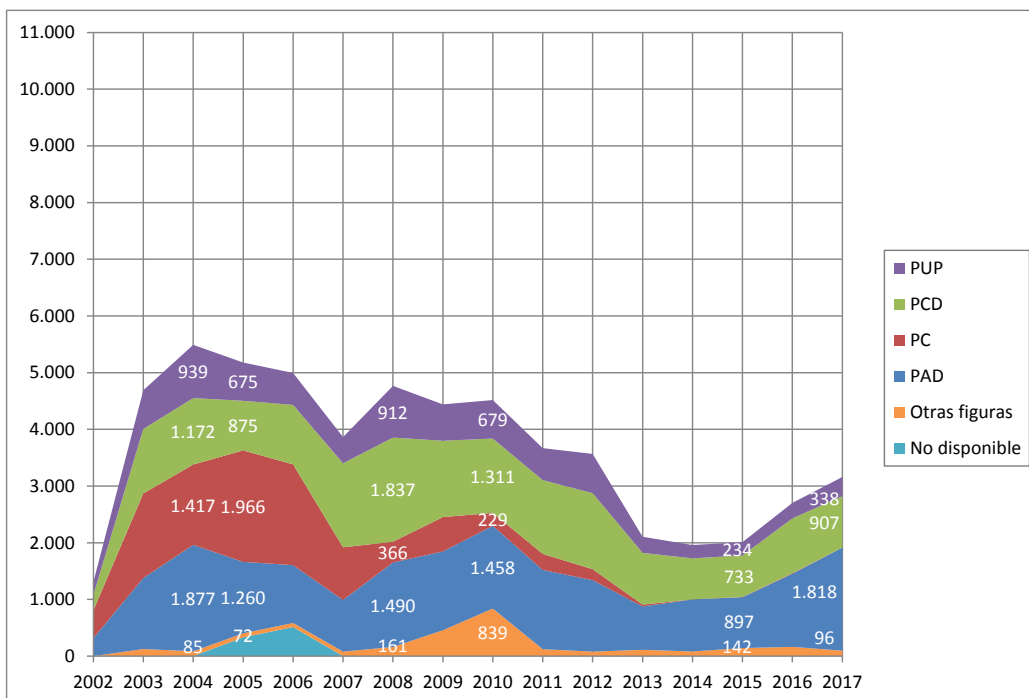
También en el caso de la figura de PCD, con algo más de once mil personas ocupando esta categoría en el curso 2016-17 y sin llegar a desequilibrios tan agudos como en el caso anterior, existe un número de plazas ofertadas muy inferior al de demandadas por parte de las personas solicitantes. De este modo, un grupo no determinado de estas personas, aun sin haber conseguido desempeñar su labor en dicha figura, visto que cumplen los requisitos para presentarse, optan también por pedir directamente su solicitud de evaluación para el cuerpo docente de Profesor Titular de Universidad (TU). 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.

Figuras 3.17. y 3.18. 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.

A la postre, 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, sin duda, tiene un impacto a considerar en el sistema universitario y, por extensión, en otros ámbitos socioeconómicos.

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

En ambos supuestos la gran mayoría de las personas que lograron plaza de PAD (un 77%) o de PCD (un 93%) ya trabajaban previamente precisamente en la universidad en que obtuvieron dicha plaza. Así, por ejemplo, en el caso de las personas que ya venían trabajando en la misma universidad antes de lograr plaza en la figura de PAD, pese a estar esta figura prevista como un paso inicial en la carrera docente, siete de cada diez ya lo venían haciendo como PDI en otra figura contractual en tal universidad. Esta vinculación previa con la universidad en que se logra plaza viene reafirmada por el hecho de que una proporción superior a seis de cada diez personas que lograron plaza, precisamente obtuvieron el título de doctor en esa universidad (ver Tabla 3.3.). Y, en la misma línea, un indicador similar para el conjunto del PDI a nivel nacional confirma que tres cuartas partes del PDI que ocupan en el curso 2016-17 plaza de Profesor Titular de Universidad, Profesor Contratado Doctor y Profesor Ayudante Doctor habían leído su tesis doctoral en la misma universidad en la que imparten docencia (ver Tabla 3.4.).

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

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

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

Fuente: Encuesta a usuarios del programa PEP de ANECA.

Tabla 3.4. % PDI que lee la tesis en la misma universidad en la que imparte docencia. Universidades públicas presenciales. Curso 2016-17.

	% PDI que lee la tesis en la misma universidad en la que imparte docencia
Funcionarios	
Catedrático de Universidad	64%
Profesor Titular de Universidad	76%
Contratados	
Profesor Ayudante Doctor	75%
Profesor Contratado Doctor	76%

Fuente: SIIU (MECD)

Al escenario descrito cabe añadir el progresivo descenso en el número de estudiantes matriculados en estudios de 1º y 2º ciclo, Grado y Máster en universidades públicas, comentado en páginas anteriores.

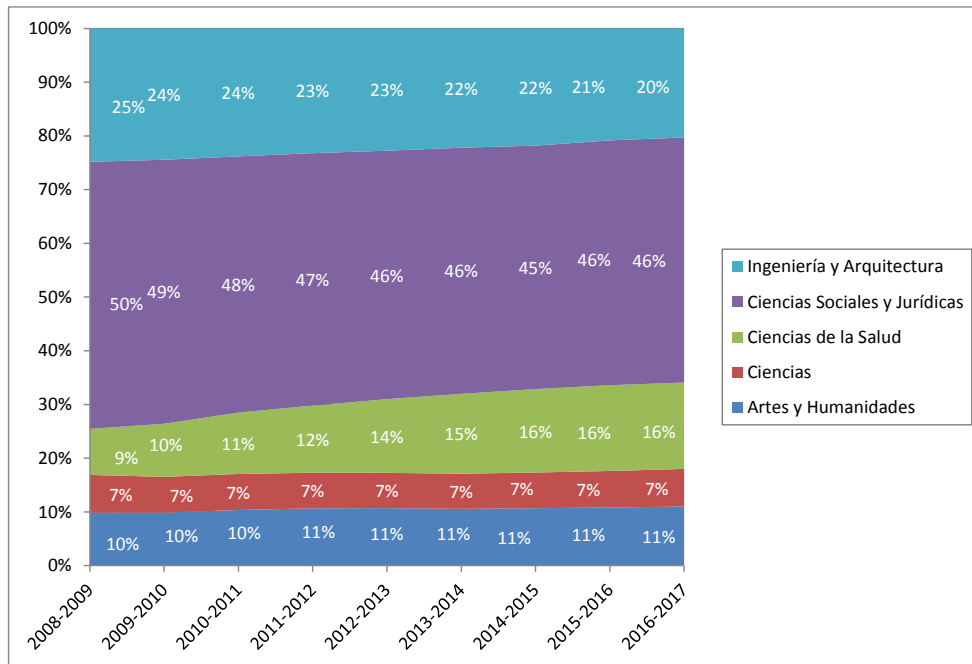
La evolución de la distribución por rama de conocimiento de estudiantes, tanto en universidades públicas como en universidades privadas, ha experimentado cambios apreciables que han supuesto un incremento en la proporción de estudiantes en la rama de Ciencias de la Salud y, por contra, cierta disminución en tal proporción en ramas como Ingeniería y Arquitectura (ver Figuras 3.19. y 3.20.)

Ahora bien, al comparar la distribución del estudiantado universitario con la de las personas que solicitan evaluación en las figuras contractuales del PDI, se aprecia una considerable falta de coincidencia. Por ejemplo, mientras que en los últimos nueve 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 3.21., 3.22. y 3.23.).

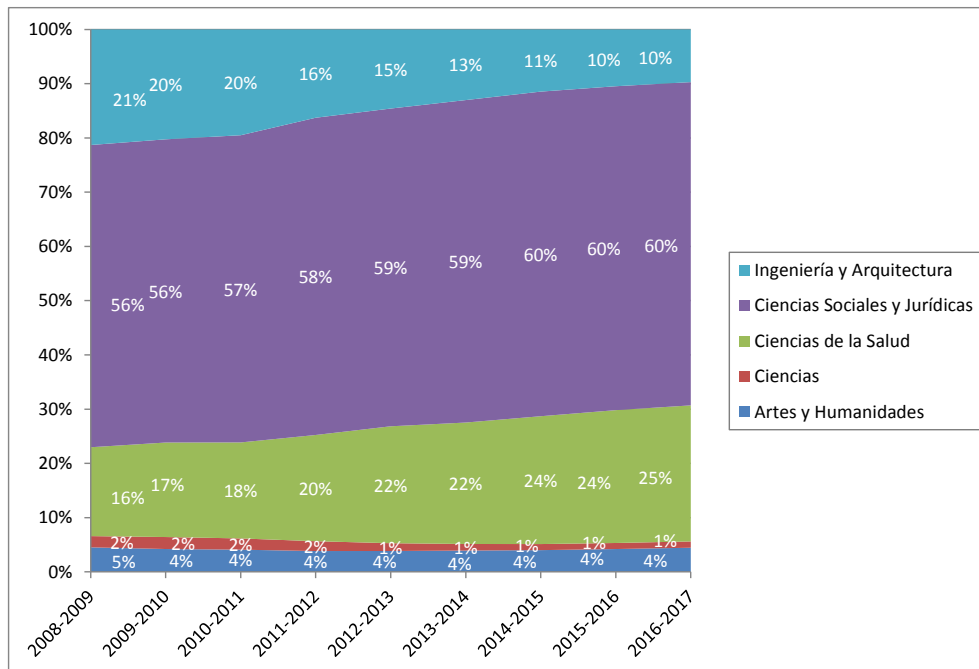
En definitiva, la evolución de las solicitudes en las figuras contractuales de PDI por rama de conocimiento y, con ella, la evolución de la oferta de personas con certificación favorable para ocupar una determinada plaza de PDI, parece responder a la coyuntura de búsqueda de salidas laborales a través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

Figuras 3.19. y 3.20. 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.



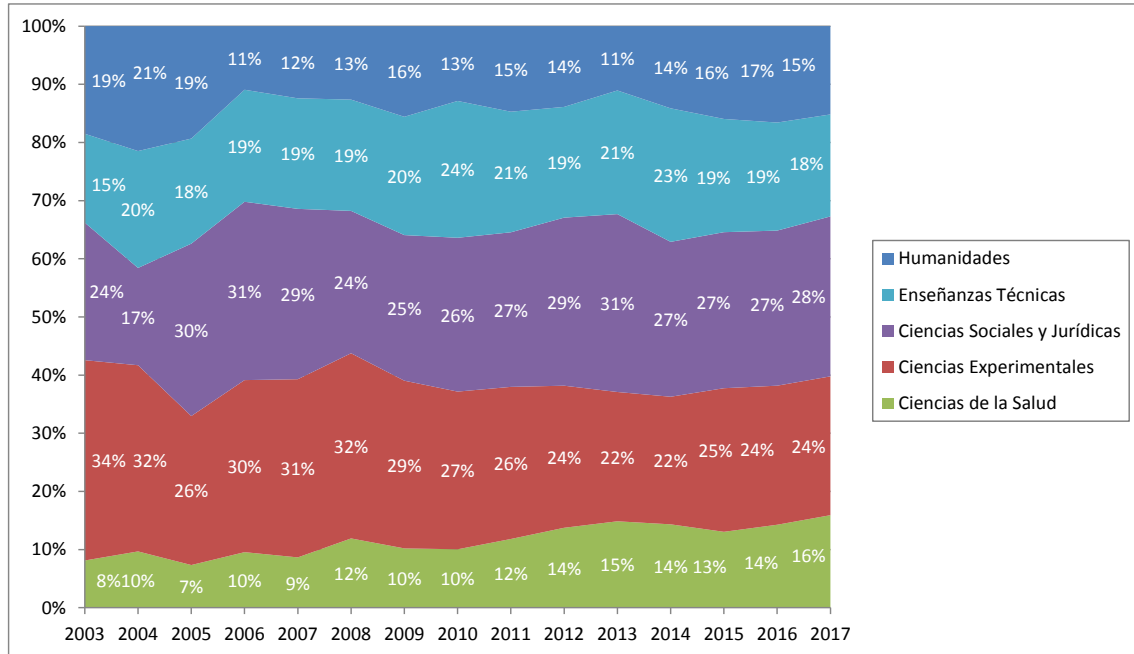
Universidades privadas.



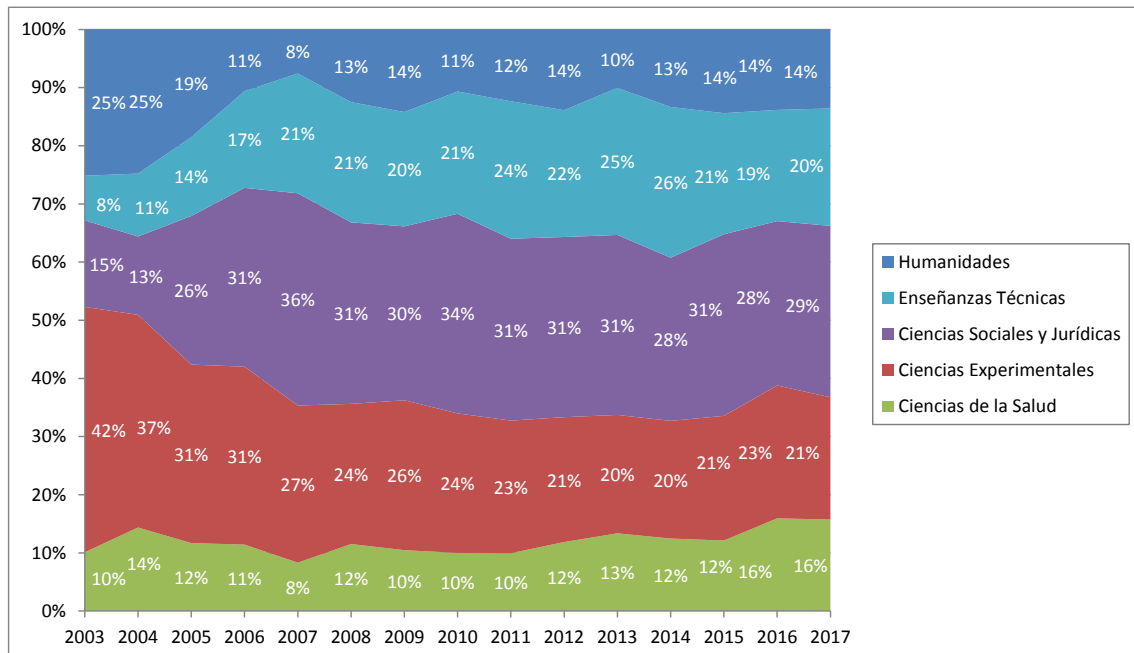
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Figuras 3.21., 3.22. y 3.23. Evolución de la distribución porcentual por rama de conocimiento del número de solicitudes con alcance nacional evaluadas favorablemente, por figura contractual.

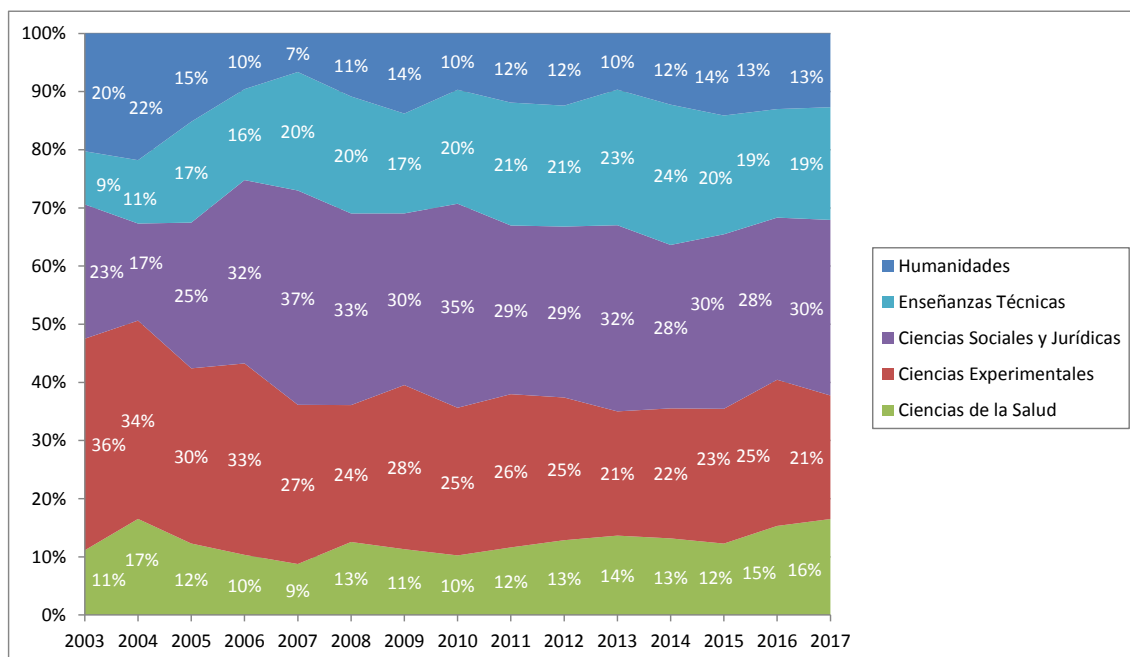
PAD.



PCD.



PUP.



Fuente: ANECA.

Adicionalmente, para profundizar en el tema, puede ser de utilidad examinar la evolución de la edad media a la que las personas solicitantes obtienen una evaluación favorable en las diferentes figuras contractuales y para cada rama de conocimiento.

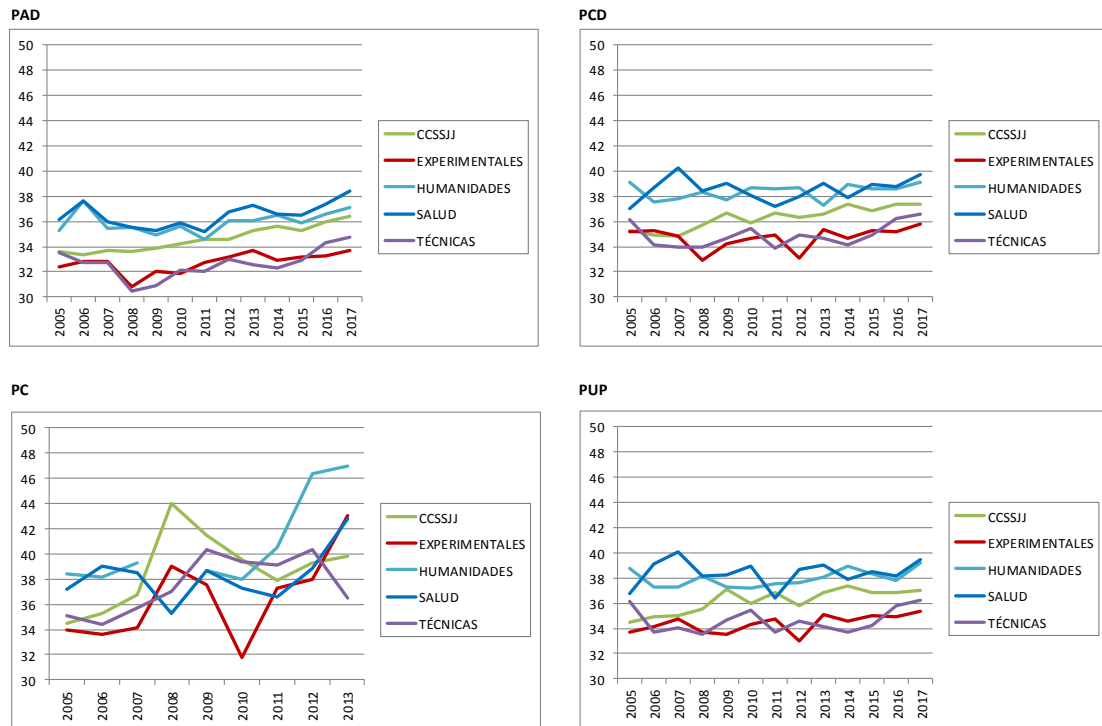
Atendiendo aquí a los procesos de evaluación válidos a nivel nacional, dos conclusiones, entre otras, son relevantes en este punto. La primera, es que se aprecia una distancia importante entre determinadas ramas de conocimiento en la edad media a la que los solicitantes obtienen una evaluación favorable. Así, por ejemplo, los solicitantes de las ramas de Humanidades y de CC. de la Salud obtienen su certificación en las figuras contractuales de PAD y PCD, en general, con una edad que supera en más de dos años la de los solicitantes de las ramas de CC. Experimentales y EE. Técnicas. Hasta tal punto que la edad media a la que obtienen en estas dos últimas ramas una evaluación favorable en la figura de PCD es actualmente inferior a la edad media a la que obtienen una evaluación favorable en la figura de PAD solicitantes de las ramas de Humanidades y CC. de la Salud (esta última, en el año 2017 por encima de 38 años de edad). Incluso, más allá, en el caso de la acreditación a cuerpos docentes, los solicitantes de la rama de Ingeniería

y Arquitectura que obtuvieron en 2016 una evaluación favorable para Titular de Universidad (TU) tenían una edad media solo ligeramente superior a la que, en ese año, presentaban los solicitantes con evaluación favorable en la figura de PAD para la rama de Ciencias de la Salud (ver Figuras 3.24., 3.25., 3.26. 3.27 y 3.28.).

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

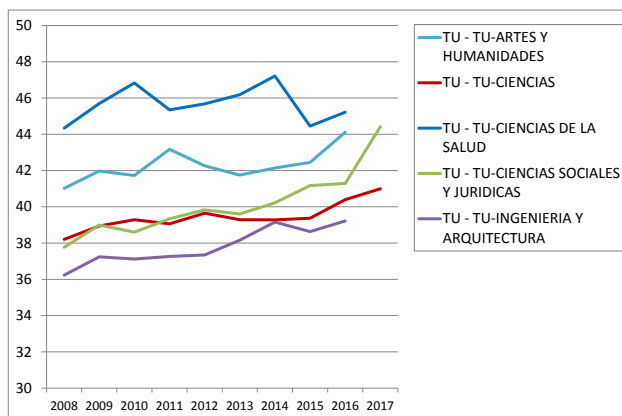
Sea como fuere, parece oportuno reflexionar también en este punto sobre los efectos que, en cada rama de conocimiento, podrían estar produciendo los modelos de evaluación de PEP y, como continuación de éste, ACADEMIA a la hora de dar acceso a los diferentes niveles de la carrera de PDI.

Figuras 3.24., 3.25., 3.26. y 3.27. Evolución de la edad media (en número de años) de las personas solicitantes con evaluación favorable en PEP, por figura contractual y rama de conocimiento.



Fuente: ANECA (PEP)

Figura 3.28. Evolución de la edad media (en número de años) de las personas solicitantes con evaluación favorable en ACADEMIA en el cuerpo de TU, por rama de conocimiento.



Fuente: ANECA (PEP)

Por todo lo expuesto en este apartado, cabe concluir, que los procesos de garantía de calidad llevados a cabo por las agencias de evaluación están ayudando, por una parte, a dar claves de relevancia con respecto a la orientación de la carrera profesional de PDI; y, por otra, a poner a disposición de las universidades un número importante de 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.

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

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

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

3.2. LA ACREDITACIÓN PARA ACCESO A CUERPOS DOCENTES UNIVERSITARIOS.

Es un hecho conocido el papel de especial responsabilidad que el marco regulador llama a desempeñar a los cuerpos docentes universitarios en el funcionamiento de las universidades públicas. Por tanto, al igual que en el caso de las figuras contractuales de PDI descrito en el apartado anterior, también en este caso se ha considerado oportuno establecer procesos orientados, por una parte, a guiar la trayectoria profesional de este personal y, por otro, a garantizar a la sociedad que las personas que forman parte de éste han superado unos determinados umbrales de preparación⁶⁴.

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

A resultas de la experiencia acumulada en el proceso de evaluación relativo a la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, durante 2015 fue publicada una modificación de la norma que regulaba dicha acreditación. A través de tal modificación se incorporaron una serie de novedades en el programa ACADEMIA entre las que cabría mencionar 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

⁶⁴ 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.

estándares análogos, y que no necesariamente serán los mismos en otras ramas⁶⁵.

- 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 conocimiento⁶⁶.
- Y se reformulan los criterios⁶⁷ 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.

Con todo, este programa, como ya ocurriera en su fase anterior de funcionamiento, se centra en la evaluación de los méritos curriculares del PDI en dimensiones fundamentales de su actividad como son las de investigación, docencia,

⁶⁵ Se arbitrarán, en todo caso, procedimientos para que los solicitantes que desarrollen una especialización de carácter multidisciplinar o en ámbitos científicos interdisciplinares 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.

⁶⁶ 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.

⁶⁷ 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.

transferencia/actividad profesional, formación académica y gestión, en este caso del modo establecido en el Real Decreto 415/2015; y, al tiempo, procura, a la hora de otorgar un peso particular a los diferentes aspectos del modelo de evaluación, hacerlo de manera que se mantenga cierta continuidad con respecto a fases de evaluación para las figuras contractuales previas.

Así, obtendrán una resolución positiva los solicitantes que, en su evaluación curricular de méritos de Actividad investigadora⁶⁸, Actividad docente⁶⁹, Transferencia de conocimiento y experiencia profesional⁷⁰, Experiencia en gestión y administración educativa, científica y tecnológica⁷¹, y Formación académica⁷² (esta última dimensión solo para la acreditación en el cuerpo de TU), consigan, al menos, la combinación de calificaciones que se detalla en la Tabla 3.5. En términos generales, se priorizan de forma especial los méritos en investigación y docencia, de modo que, una evaluación positiva de estas dos dimensiones conforme a lo dispuesto en la nueva normativa hará innecesario tener en cuenta más méritos para conseguir la acreditación. Además, también se señala que, en el caso de que un solicitante no alcance el nivel mínimo exigible, y siempre que la insuficiencia no sea grave, ésta se podrá compensar en virtud de méritos relevantes en las tres dimensiones restantes.

⁶⁸ 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.

⁶⁹ Dedicación docente; Calidad de la actividad docente; Formación docente; Otros méritos docentes.

⁷⁰ 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.

⁷¹ 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.

⁷² Calidad de la formación predoctoral y doctoral; Calidad de la formación posdoctoral; Otros méritos de formación académica.

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

	TU					CU					
Combinaciones de calificaciones mínimas para superar evaluación ¹											
Investigación	B	A	B	B	C	B	A	B	B	C	C
Docencia	B	C, E ²	C	C	B	B	C, E 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.

Como se adelantaba, transcurrida ya 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 mejora en el modelo de evaluación y el programa en su conjunto.

En la primera fase de funcionamiento el programa fue capaz de evaluar aproximadamente cuarenta mil solicitudes; nueve de cada diez a través del procedimiento ordinario 'no automático' y las restantes por el procedimiento excepcional 'automático'⁷³ (ver Figura 3.29.).

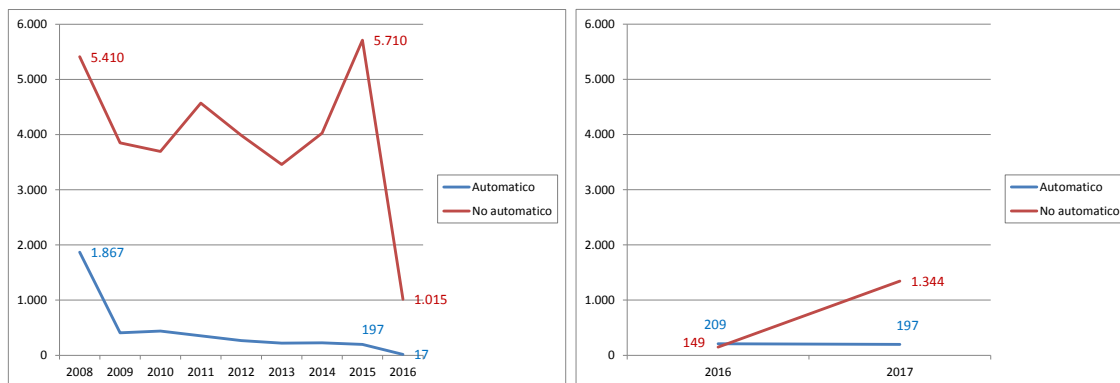
En cuanto al procedimiento automático, prácticamente la mitad de las solicitudes se presentaron durante 2008, el primer año de funcionamiento del programa. Lo que supuso a partir del año siguiente un pronunciado descenso en el número de solicitudes a través de dicho procedimiento.

⁷³ 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 fueron dirigidas a la obtención de la acreditación en el cuerpo docente de Titular de Universidad (TU) y cerca del cuarenta por ciento restante a la obtención de la acreditación de Catedrático de Universidad (CU). Si bien la opción mayoritaria para evaluar las solicitudes fue mediante comisiones de rama de conocimiento, en el caso de la figura de TU, un número superior al millar de solicitudes fue encauzado por la vía no automática que se establecía en las Disposiciones Adicionales 1 y 3⁷⁴ de la normativa de aplicación.

Terminada la primera fase de funcionamiento del programa, entra en funcionamiento la segunda fase en 2016 con la presentación de las primeras solicitudes. Entre dicho año y, especialmente, el siguiente se han recibido un total de 1.899 solicitudes; de éstas, prácticamente cuatro de cada cinco van dirigidas al procedimiento no automático, mientras que las restantes han optado por el procedimiento automático que contempla el nuevo marco regulador (ver Figura 3.30).

Figuras 3.29 y 3.30. Evolución anual del número de solicitudes de acreditación en la primera fase y en la segunda fase del programa ACADEMIA, por tipo de procedimiento.



Fuente: ANECA (ACADEMIA)

Por lo que concierne a la evolución de las solicitudes por rama de conocimiento en la primera fase de funcionamiento del programa ACADEMIA, ya se observó que en cada uno de los dos cuerpos docentes se aprecian entre tales ramas diferencias importantes que habrían de ser tomadas en consideración. En el caso de CU, las

⁷⁴ 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).

ramas con un mayor número de solicitantes son Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, e Ingeniería y Arquitectura; y en el caso de TU la rama claramente con más solicitudes es Ciencias Sociales y Jurídicas, seguida a cierta distancia por Ingeniería y Arquitectura (ver Figuras 3.31. y 3.33.).

En la nueva fase del programa, la distribución de las solicitudes por rama de conocimiento no difiere sustancialmente de la observada en los últimos años de la fase precedente. (ver Figuras 3.32. y 3.34.) Sin embargo, sí se aprecia que en esta segunda fase con respecto a la anterior, en el caso de TU las solicitudes de las ramas de Ciencias y de Ciencias de la Salud han incrementado ligeramente su peso relativo, mientras que éste se ha visto reducido particularmente en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas que, aun con todo, con un tercio de las solicitudes, continúa siendo la rama con mayor volumen de solicitudes; y en el caso del CU, las solicitudes de Ingeniería y Arquitectura han reducido ligeramente su peso en el conjunto de todas las solicitudes recibidas.

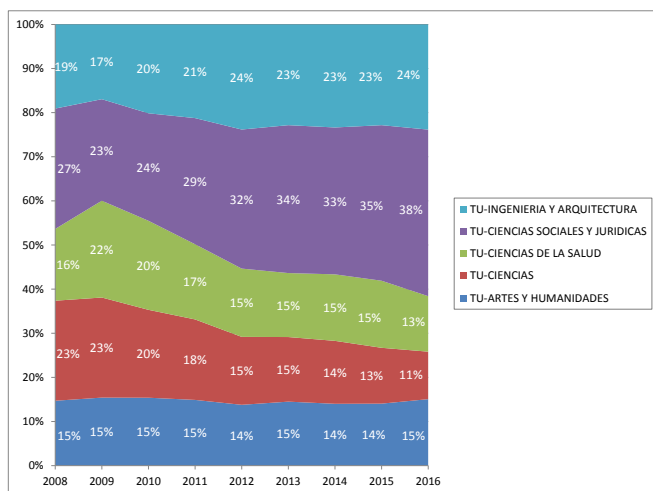
Ahora bien, al bajar al nivel de ámbito específico de conocimiento dentro de cada rama, se observa que son particularmente algunas comisiones de evaluación las que concentran la mayoría de las solicitudes tanto por procedimiento automático como por procedimiento no automático. En primer lugar, por ejemplo, en el caso del primero de los procedimientos señalados, solo cuatro comisiones acumulan un número superior a las cuarenta solicitudes (ver Figura 3.35). Y, en segundo lugar, en el caso del procedimiento no automático, las cuatro comisiones de CU que superan el número de cuarenta solicitudes acumulan casi la mitad de la totalidad de las solicitudes para este cuerpo presentadas por procedimiento no automático; y las nueve comisiones de TU que superan el número de cuarenta solicitudes acumulan más de un sesenta por ciento de la totalidad de las solicitudes para este cuerpo (ver Figura 3.36).

La distribución de solicitudes por rama de conocimiento, sin embargo, como ya se comentó en un informe anterior, no tienen un reflejo claro en la composición por rama de conocimiento del Personal Docente Investigador (PDI) de los cuerpos docentes universitarios en las universidades públicas españolas (ver Figuras 3.37., 3.38., 3.39. y 3.40.) ni en la evolución del volumen de estudiantes en cada rama (ver Figura 3.19.), sino que parecen responder en mayor medida a la desigual cantidad de personas que, en cada caso, por coyunturas diversas, apuestan por seguir la carrera de PDI como salida profesional.

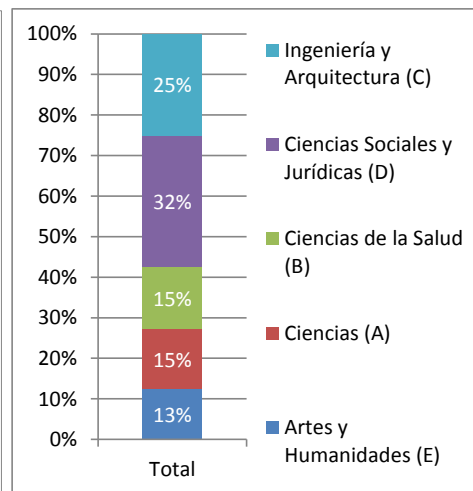
Figuras 3.31., 3.32., 3.33. y 3.34. Evolución anual de la distribución porcentual del número de solicitudes de acreditación a través del procedimiento 'No automático' en las primera y segunda fases del programa ACADEMIA, por cuerpo docente y comisión de evaluación de rama de conocimiento.

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

Primera fase de ACADEMIA

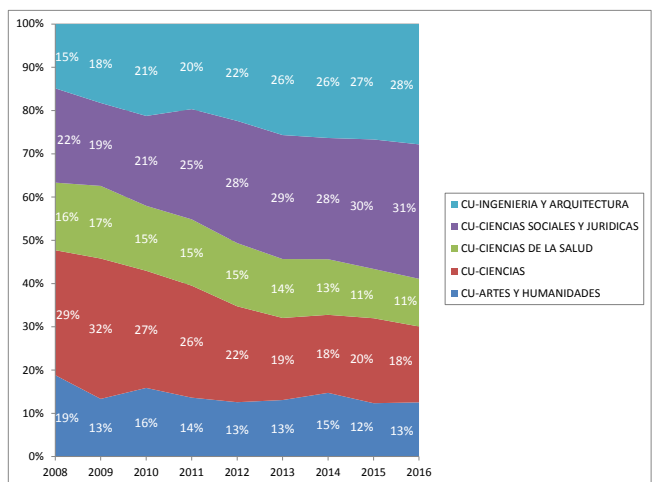


Segunda fase de ACADEMIA

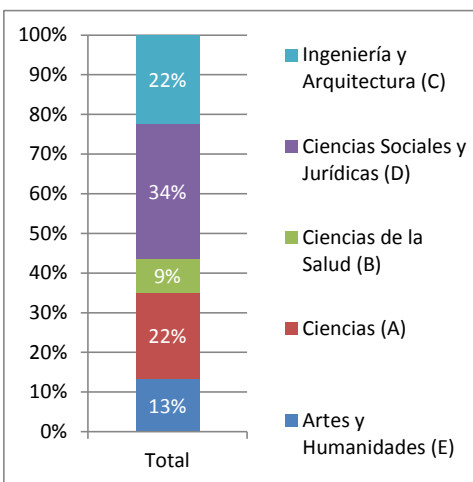


Cuerpo de 'Catedrático de Universidad' (CU).

Primera fase de ACADEMIA

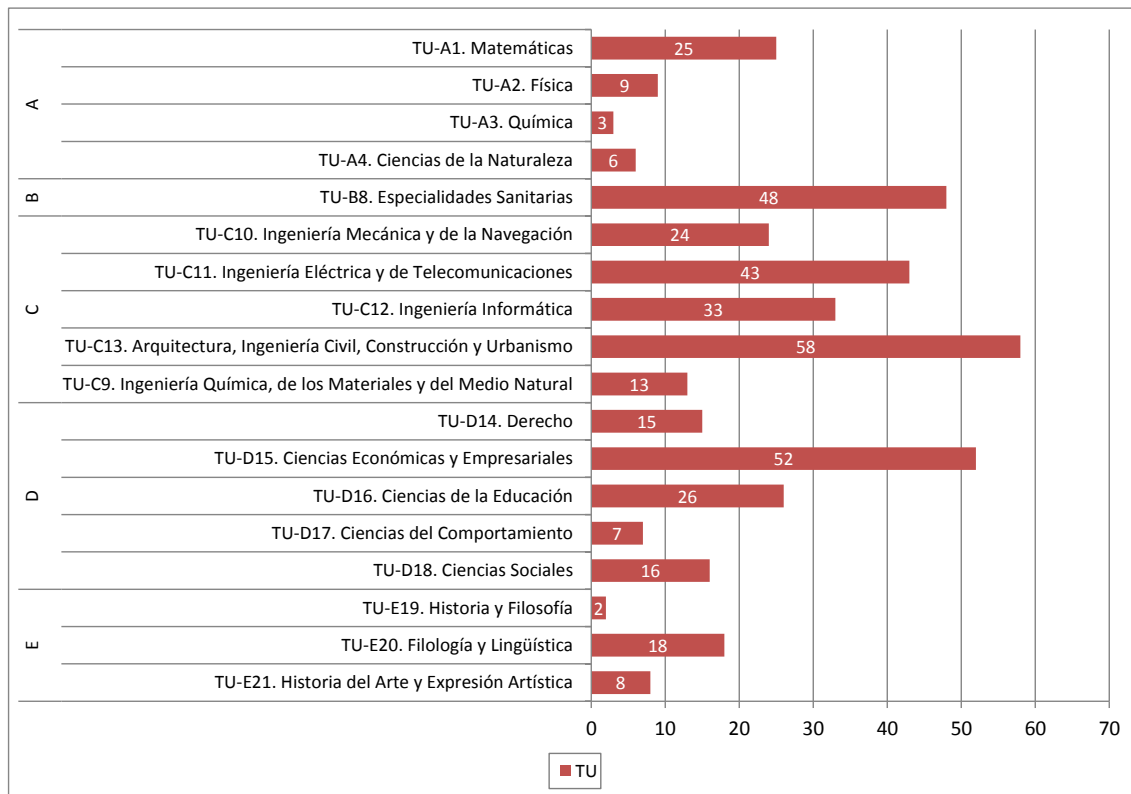


Segunda fase de ACADEMIA



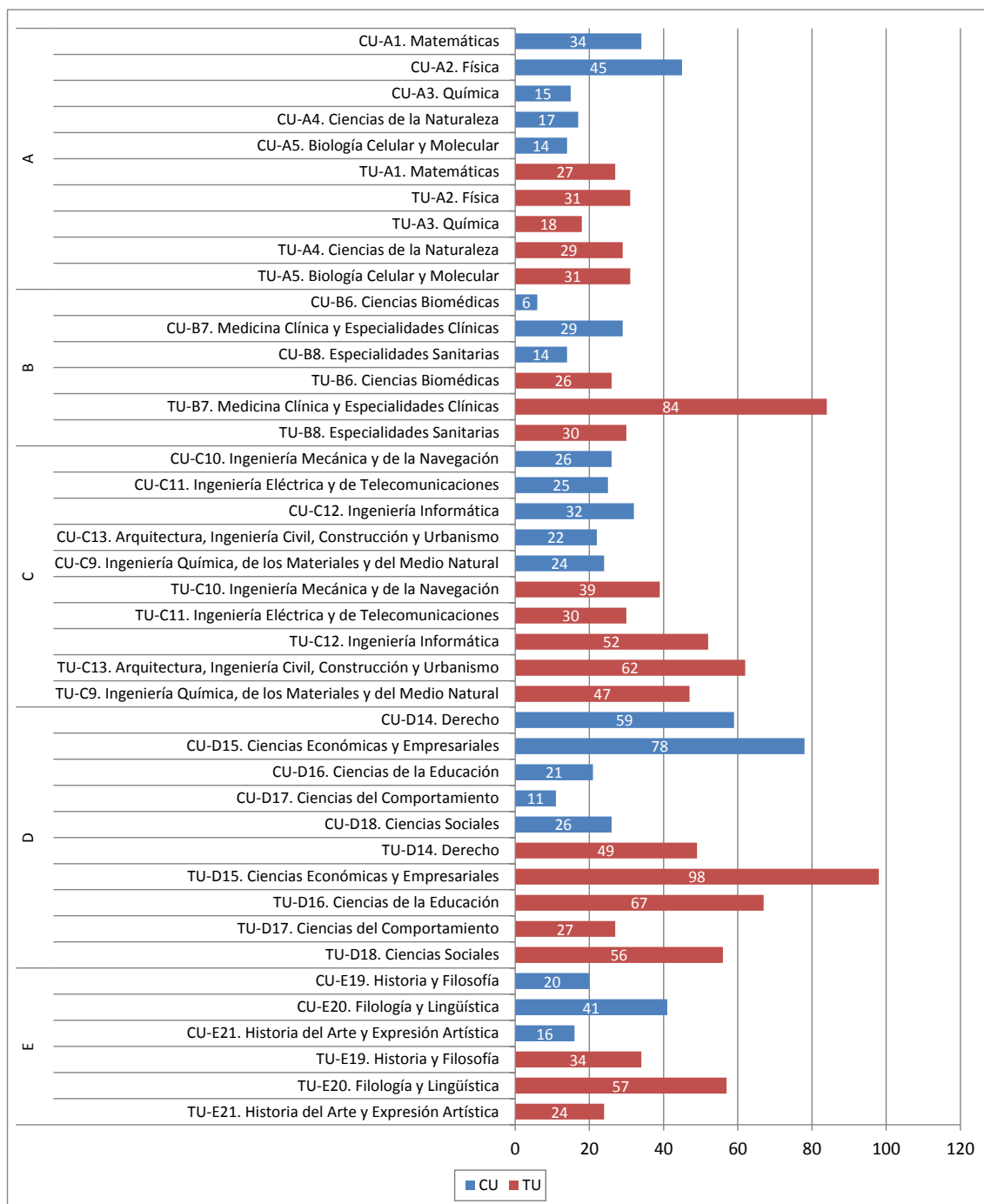
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.35. Número de solicitudes de acreditación a través de procedimiento 'Automático', por rama de conocimiento, comisión de evaluación y cuerpo docente.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

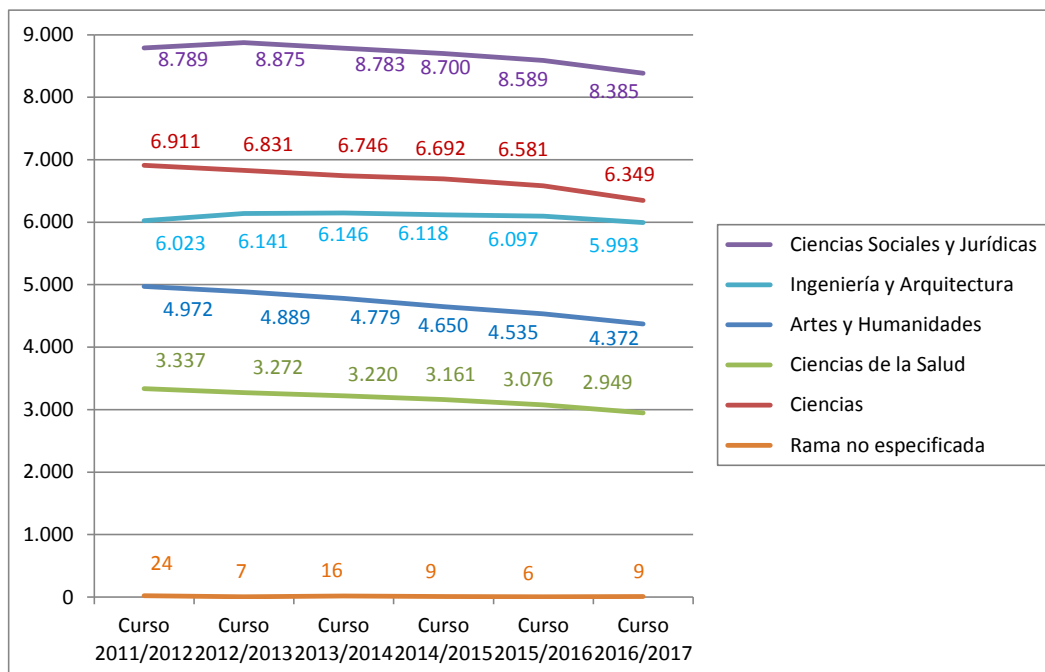
Figura 3.36. Número de solicitudes de acreditación a través de procedimiento 'No automático', por rama de conocimiento, comisión de evaluación y cuerpo docente.



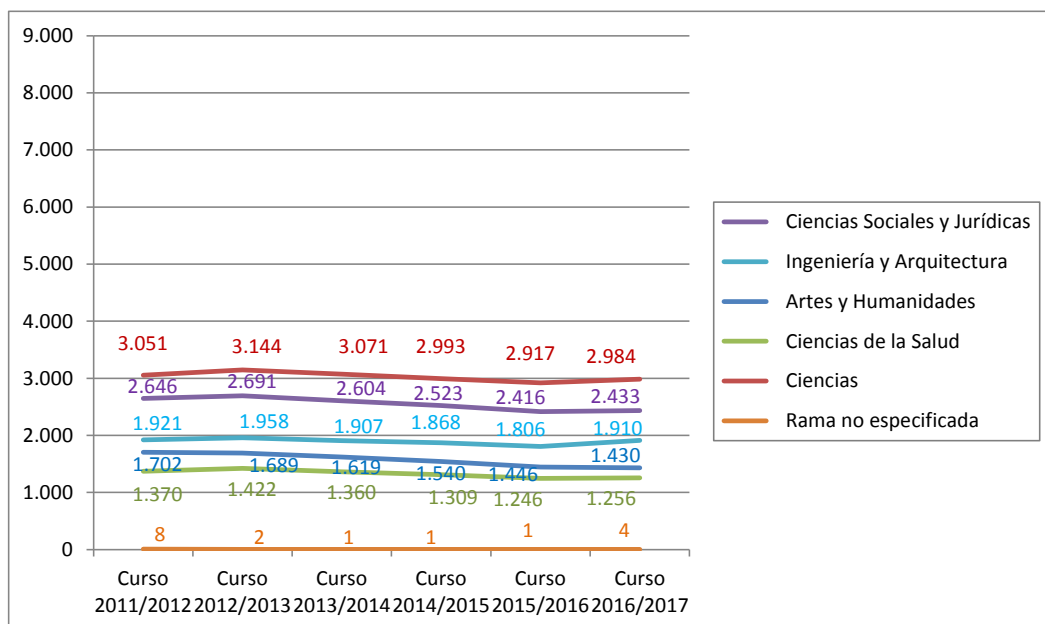
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figuras 3.37. y 3.38. Evolución del PDI funcionario en centros propios de universidades públicas por rama de enseñanza y cuerpo docente.

Profesor Titular de Universidad.



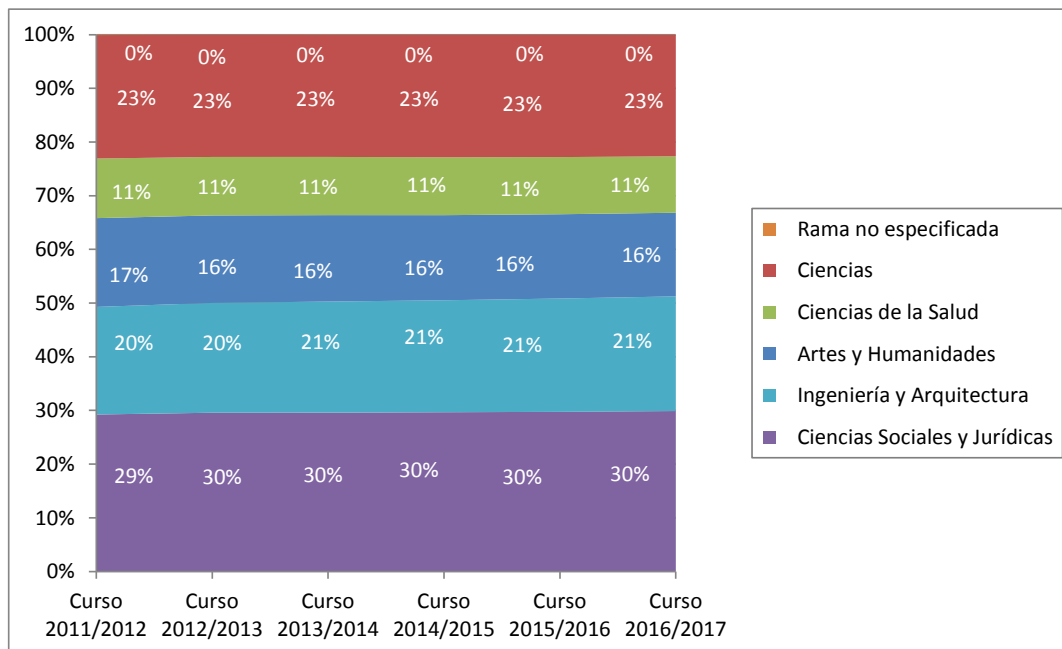
Catedrático de Universidad.



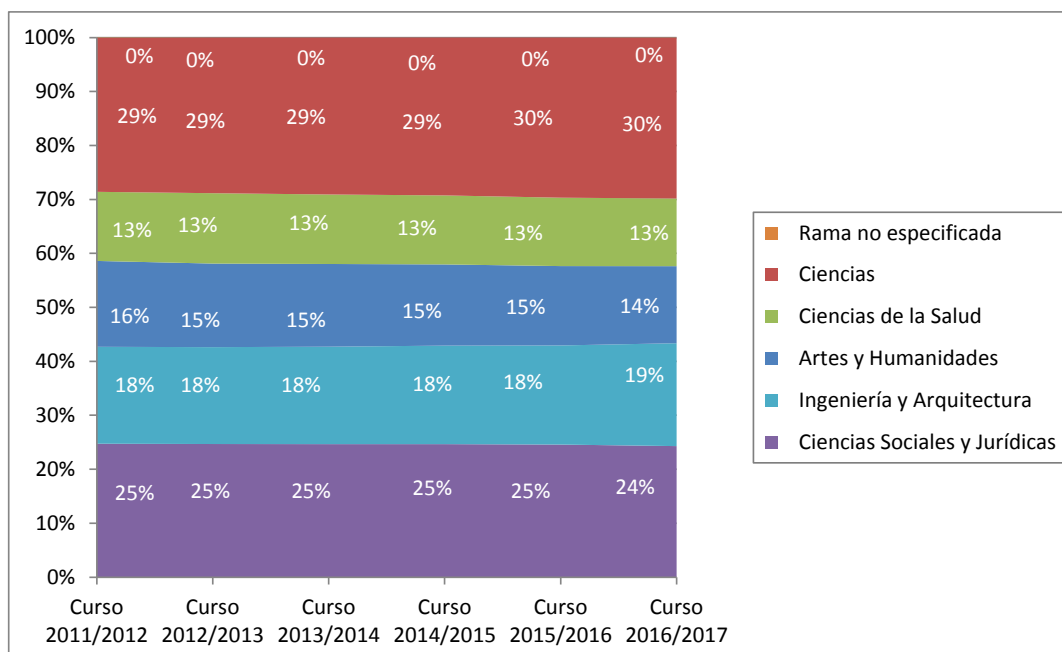
Fuente: MECD. Estadísticas Universitarias. Estadística de personal de las universidades: Personal Docente e Investigador.

Figuras 3.39. y 3.40. 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

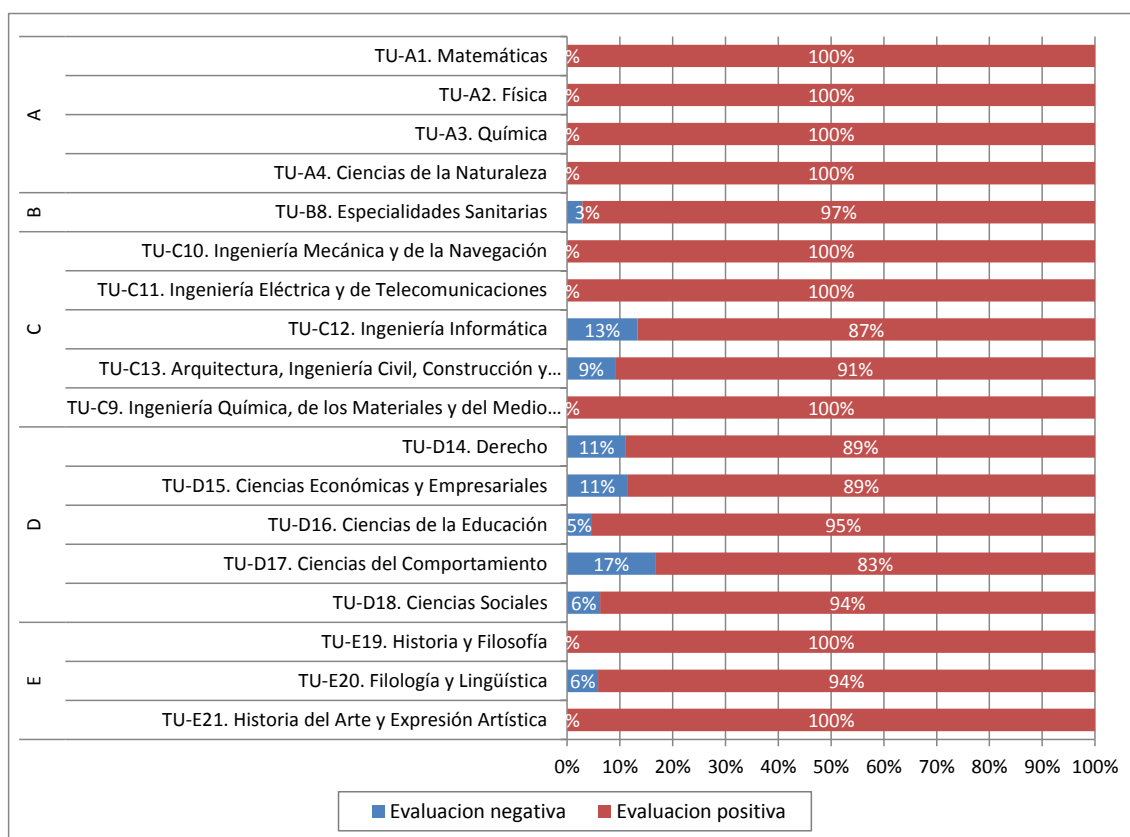


Fuente: MECD. Estadísticas Universitarias. Estadística de personal de las universidades: Personal Docente e Investigador.

Por lo que concierne a los resultados de evaluación en la segunda etapa del programa ACADEMIA, hasta finales de 2017 se cuenta solo con informes desprendidos del procedimiento 'automático' (ver Figura 3.41.).

Destaca aquí el hecho de que la gran mayoría de las solicitudes evaluadas hasta la fecha han obtenido una evaluación favorable. Ahora bien, en comités como el de Ciencias del comportamiento y de Ingeniería Informática la tasa de éxito es algo inferior a la del resto.

Figura 3.41. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'Automático', por rama de conocimiento y comisión de evaluación.

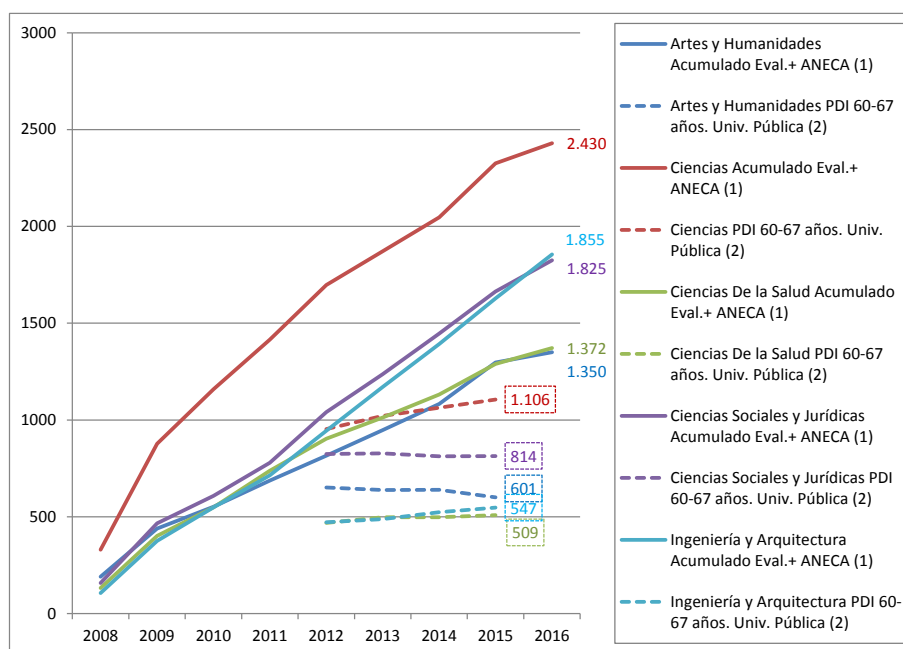


Fuente: ANECA (ACADEMIA).

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

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

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



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

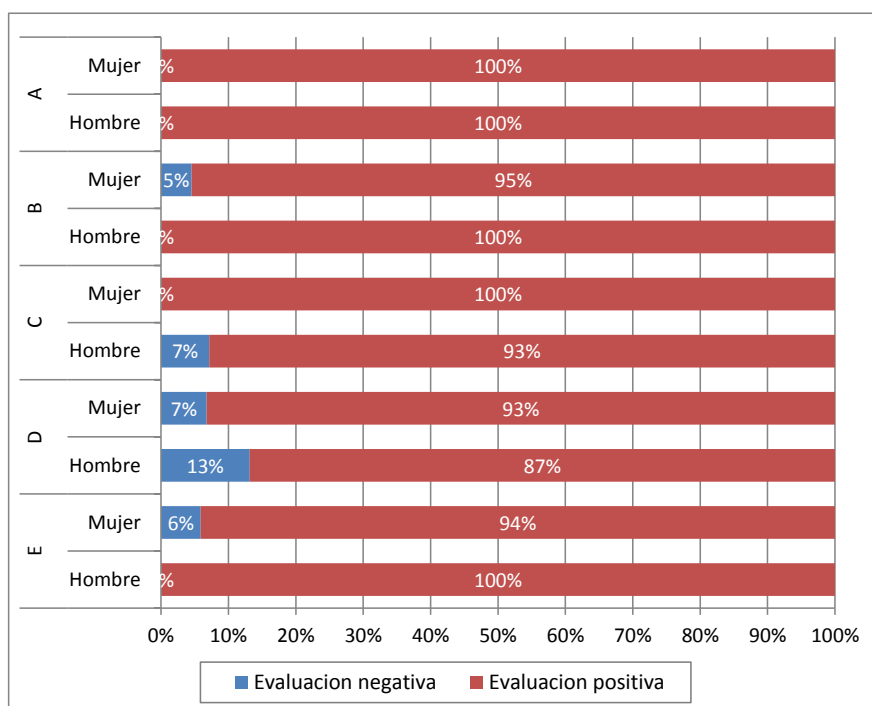
(2) Fuente SIIU (MECD).

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

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

género en los resultados de las evaluaciones realizadas por el procedimiento 'automático' hasta el final del periodo analizado, pese a existir en uno u otro sentido en cuatro de las cinco ramas, tampoco son particularmente llamativas (ver Figura 3.43.). En cualquier caso, visto que esta segunda etapa está en una fase inicial, será preciso hacer un seguimiento de estos resultados en años sucesivos.

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



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

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

A día de hoy, gracias a una progresiva incorporación de las mujeres a la educación superior en las últimas décadas, seis de cada diez personas que consiguen una titulación universitaria en la Unión Europea son mujeres; hecho 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 posición en el mercado laboral (Parlamento Europeo, 2015a y 2015b). En este contexto educativo, por

ejemplo, si bien se aprecia que efectivamente es más probable que las mujeres cursen educación superior, 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” (European Commission, 2016, p.8).

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

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

En el cuerpo de TU, la primera fase del programa finalizó con cierta tendencia a la disminución paulatina de desequilibrios agudos en función del género en cuatro de las cinco ramas de conocimiento. Sin embargo, la entrada en funcionamiento de la segunda fase muestra que los desequilibrios evidentes persisten en todas las ramas, y muy especialmente, como ya venía sucediendo en la fase anterior, en la rama de Ingeniería y Arquitectura; en ésta, tan solo una cuarta parte de las solicitudes han sido presentadas por mujeres. Únicamente la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas mantiene en esta segunda fase una situación equilibrada en función del género (ver Figuras 3.44. y 3.45).

En el caso del cuerpo de CU las distancias entre hombres y mujeres en el número de solicitudes permanecen más claras que en TU en favor de los primeros. Aquí, en la segunda fase del programa, lejos de avanzar en la equiparación, las desigualdades por género son evidentes en todas las ramas; y muy especialmente en las ramas de Ingeniería y Arquitectura y de Ciencias, donde solo un 19% y un 27% de las solicitudes, respectivamente, han sido presentadas por mujeres (ver Figuras 3.46 y 3.47.)

Vistas las tendencias expuestas, cabe aventurar que no aparece signo alguno a lo largo de los últimos años que invite a pensar que se avanza hacia mejora en la equiparación en este aspecto.

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

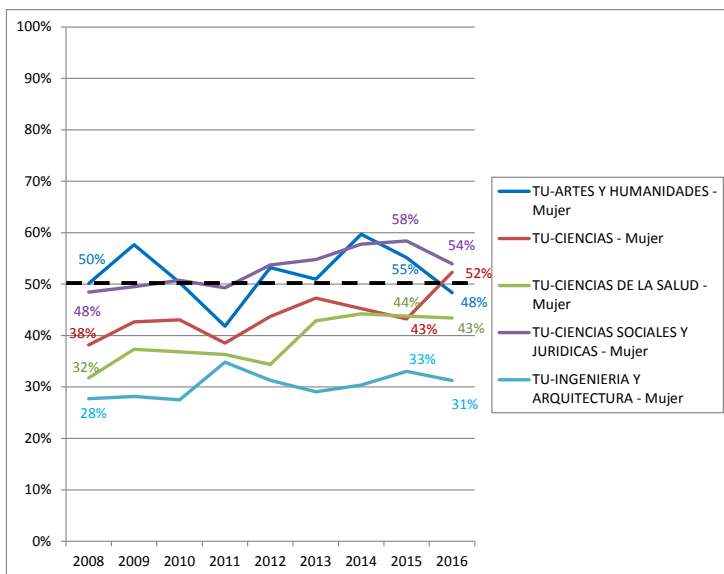
Así, en las solicitudes al procedimiento automático en las comisiones de Ingeniería Eléctrica y de Telecomunicaciones, Ingeniería Mecánica y de la Navegación e Ingeniería Informática una proporción superior a cuatro de cada cinco solicitudes han sido presentadas por hombres; sin embargo en las comisiones de Ciencias del Comportamiento y de Derecho sucede precisamente lo opuesto (ver Figura 3.48.).

Y en las solicitudes al procedimiento no automático también se aprecian desequilibrios de igual o incluso mayor calado en algunos ámbitos. Destacan especialmente, en el caso de TU, las comisiones de Física, Ingeniería Eléctrica y de Telecomunicaciones, Ingeniería Informática e Historia y Filosofía; y en el caso de CU, las comisiones de Matemáticas, Física, Ingeniería Eléctrica y de Telecomunicaciones, Ingeniería Informática, Arquitectura, Ingeniería civil, Construcción y Urbanismo, e Historia y Filosofía. En ninguna de todas ellas el porcentaje de solicitudes presentado por mujeres supera el veinte por ciento (ver Figuras 3.49. y 3.50.).

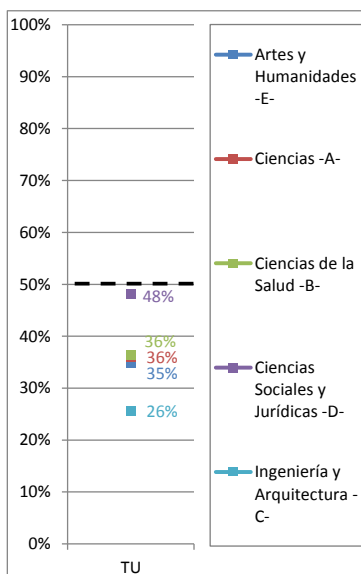
Figuras 3.44. 3.45., 3.46 y 3.47. Evolución de la distribución porcentual por género del número de mujeres que, sobre el total de solicitantes, presentan solicitud de acreditación a través del procedimiento 'No automático', por cuerpo docente y comisión de evaluación de rama de conocimiento.

Profesor Titular de Universidad (TU).

Primera fase de ACADEMIA

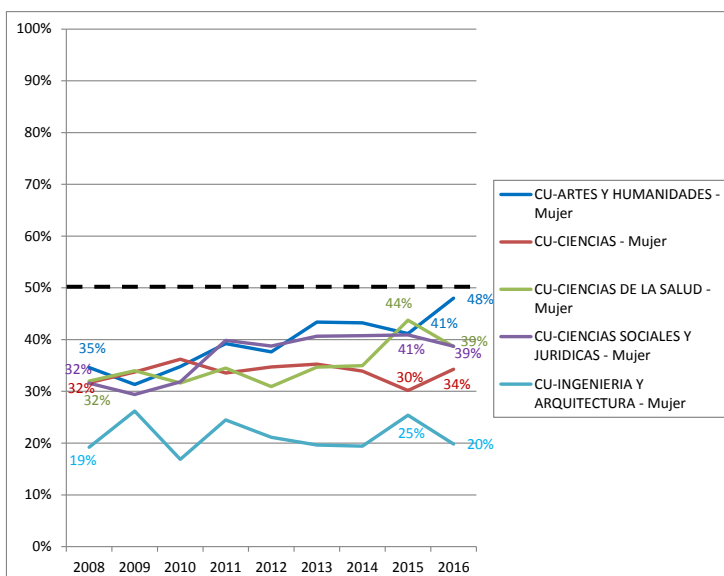


Segunda fase de ACADEMIA

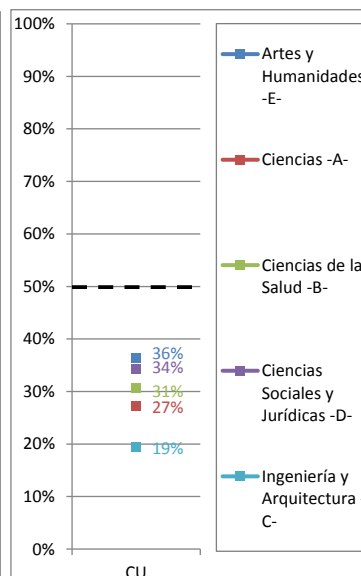


Catedrático de Universidad (CU).

Primera fase de ACADEMIA

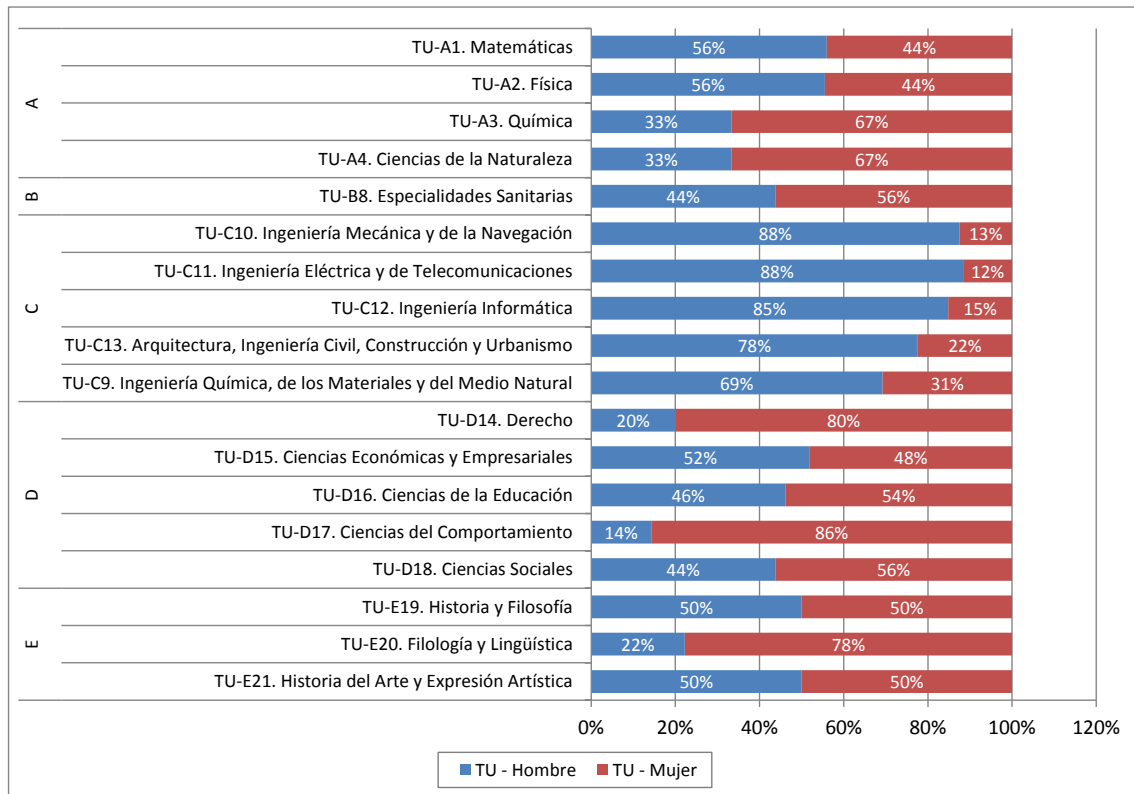


Segunda fase de ACADEMIA



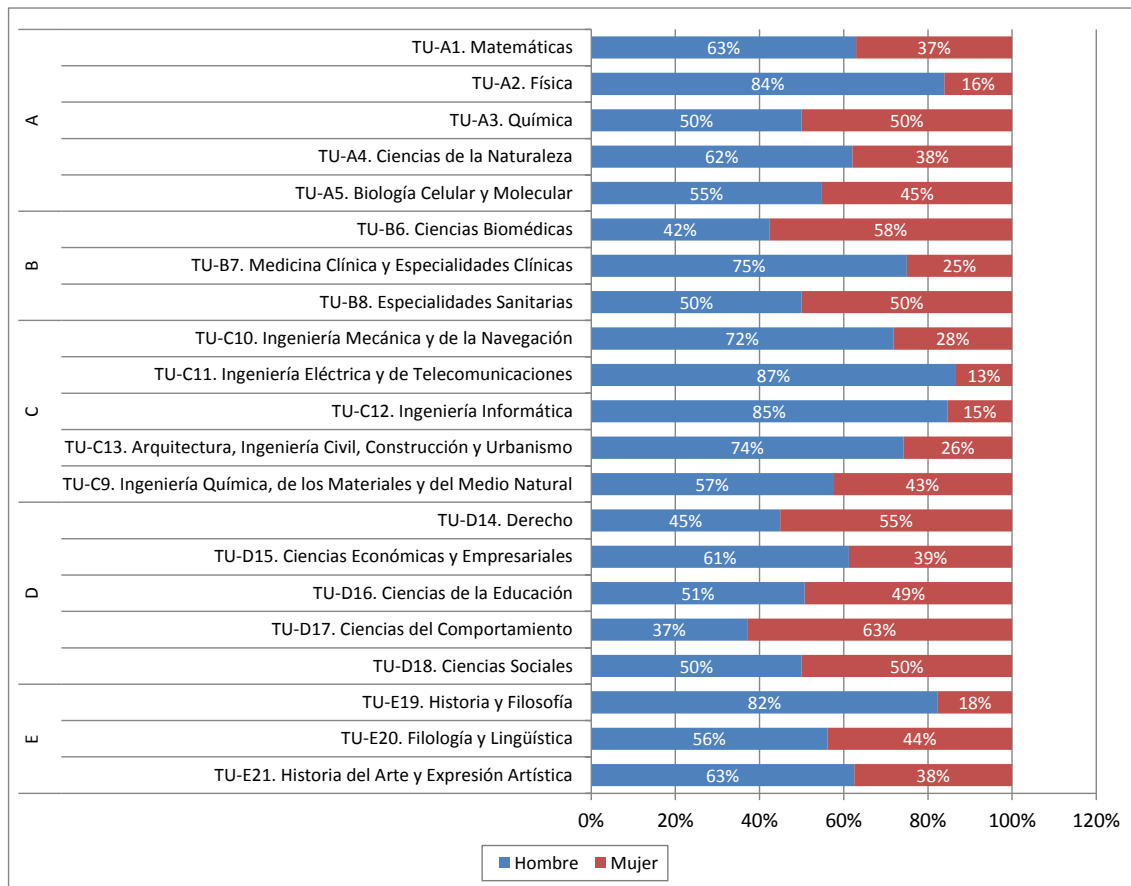
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.48. Distribución porcentual de solicitudes de acreditación por género de la persona solicitante a través del procedimiento 'Automático', por rama de conocimiento y comisión de evaluación.



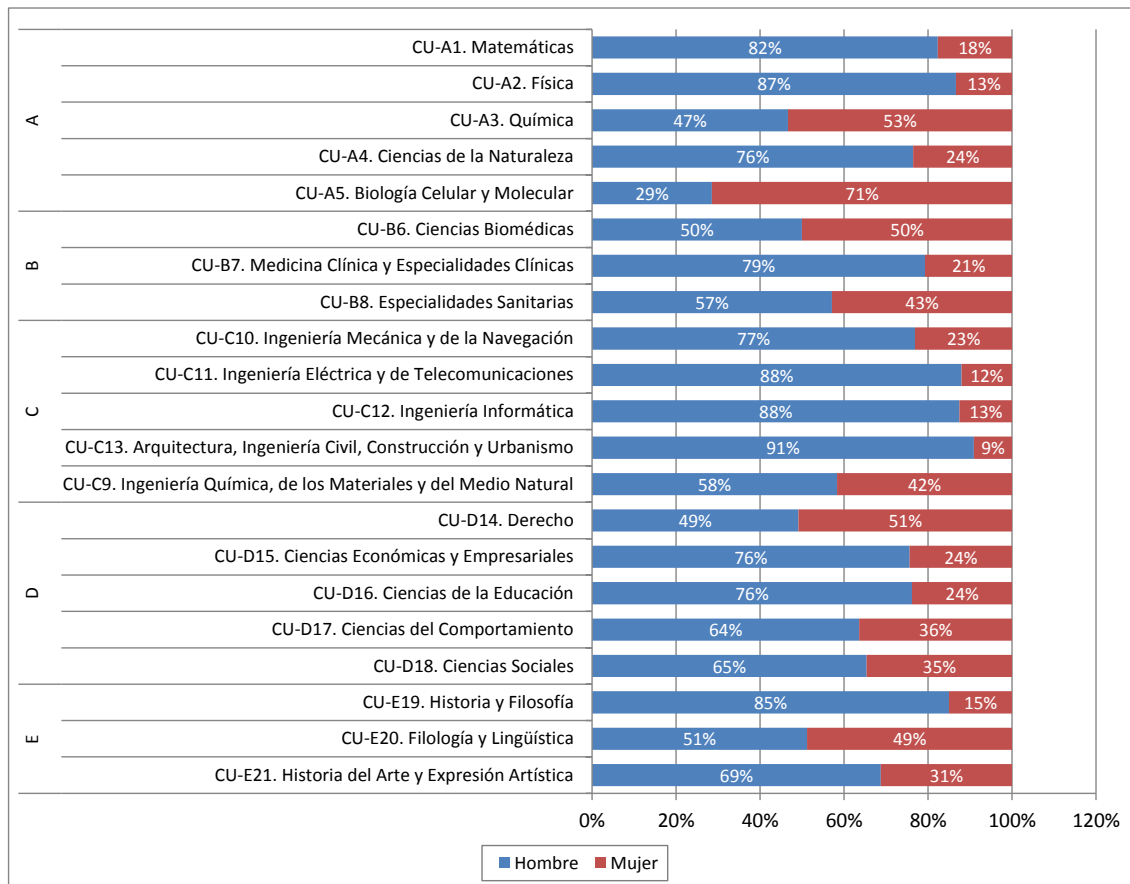
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.49. Distribución porcentual de solicitudes de acreditación por género de la persona solicitante a través del procedimiento 'No automático' en el cuerpo de 'Profesor Titular de Universidad' (TU), por rama de conocimiento y comisión de evaluación.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

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



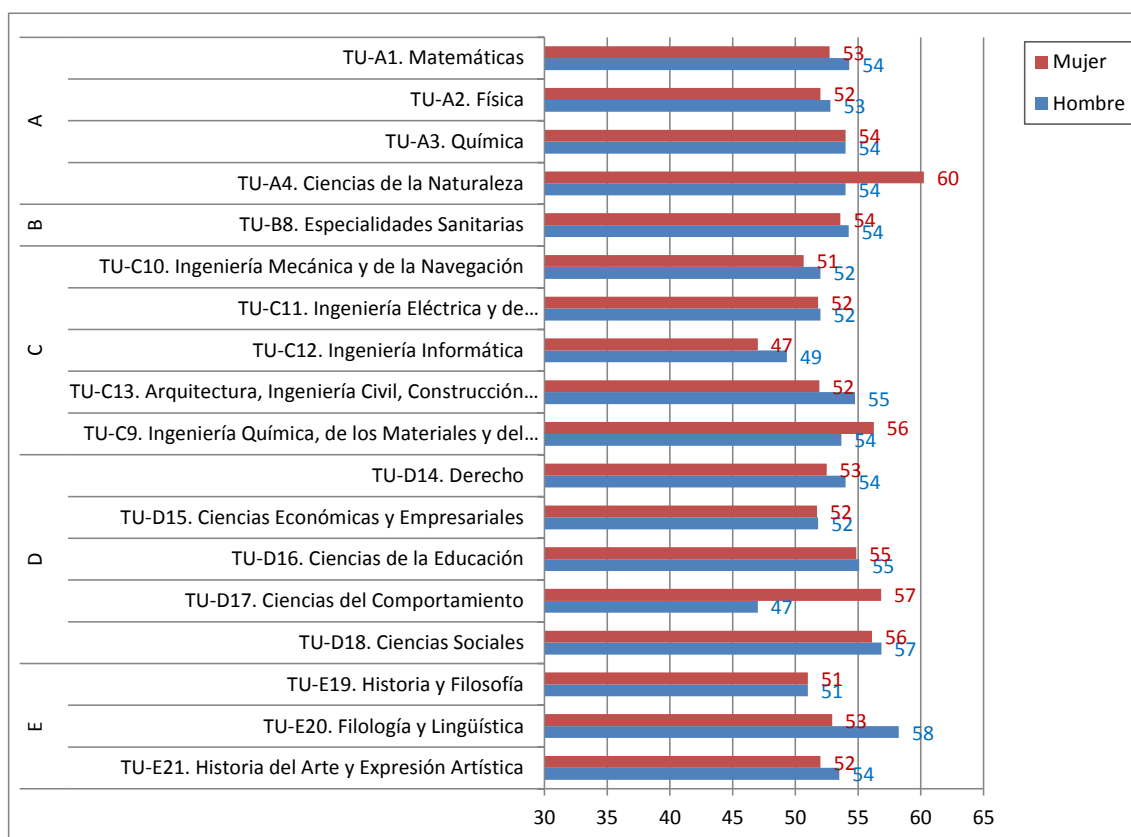
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

En casi ninguna de estas comisiones que presentan fuertes desequilibrios la edad media del grupo mayoritario es, en términos generales, sustancialmente superior a la del grupo que presenta un menor número de solicitudes; incluso, es más frecuente encontrar precisamente lo contrario (ver Figuras 3.51., 3.52. y 3.53.).

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

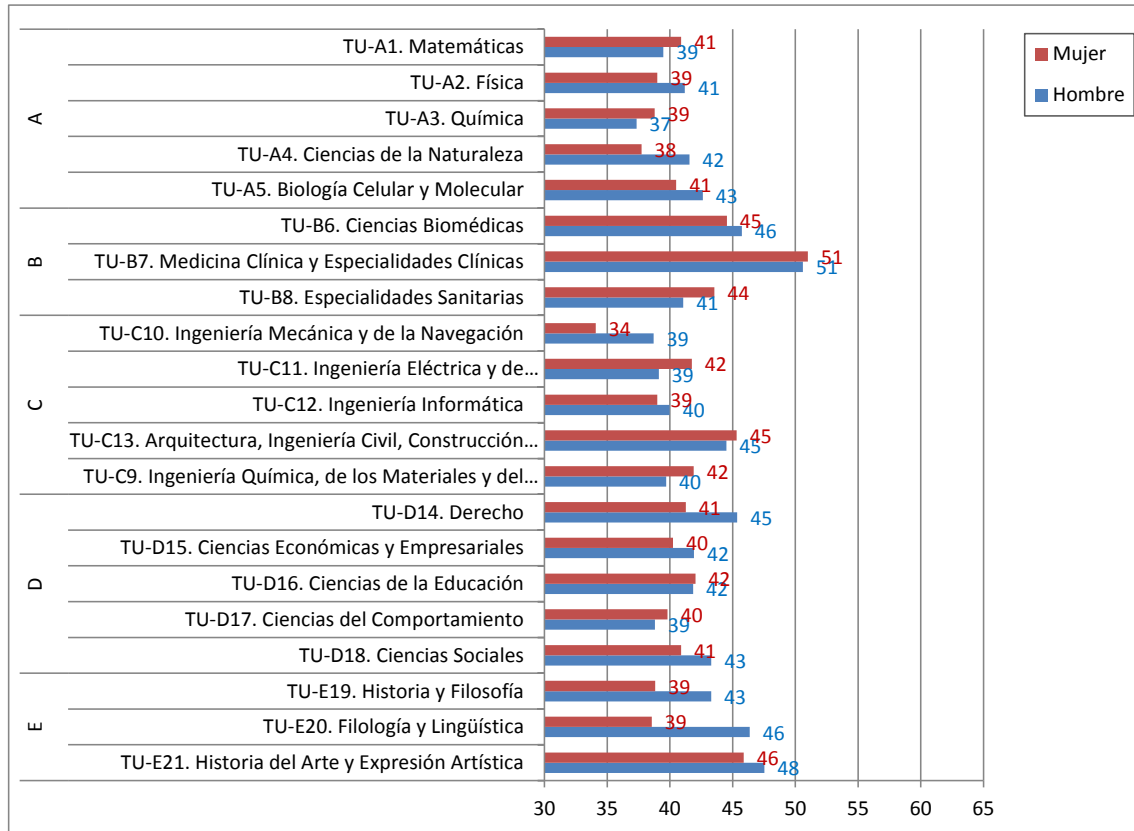
Y, por otra parte, que si bien la acreditación y entrada en el sistema de profesorado perteneciente a generaciones más jóvenes está viniendo acompañada de un avance hacia la equiparación por género en determinadas esferas del PDI universitario y ramas de conocimiento, este progreso resulta aún tímido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

Figura 3.51. Edad media (en número de años) de las personas solicitantes de acreditación a través del procedimiento 'Automático', por rama de conocimiento, comisión de evaluación y género de la persona.



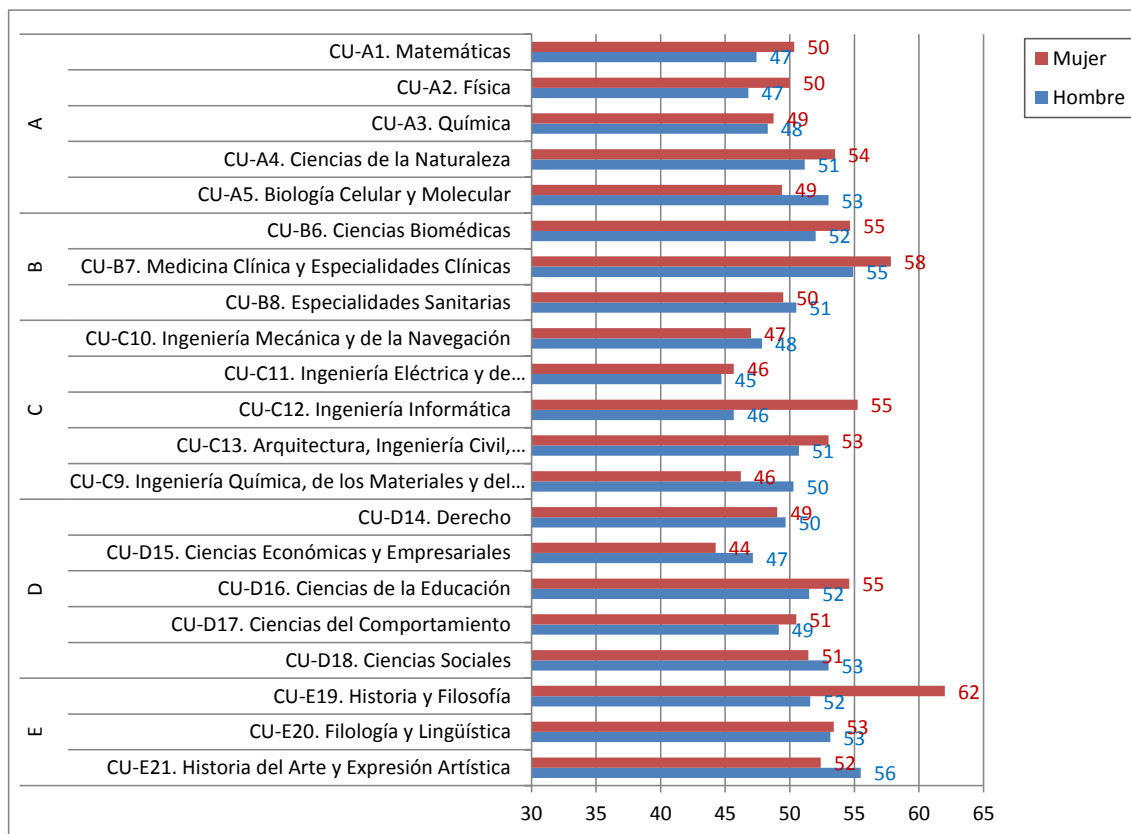
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figura 3.52. Edad media (en número de años) de las personas solicitantes de acreditación a través del procedimiento 'No automático' en el cuerpo de 'Profesor Titular de Universidad' (TU), por rama de conocimiento, comisión de evaluación y género de la persona.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

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



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Finalmente, varios son los puntos a rescatar como conclusión del presente apartado. 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 cuenten para sus nuevas plazas con un amplio conjunto de candidatos y candidatas adecuadamente preparados para desempeñar su labor en los cuerpos docentes de PDI. Ello ha animado a seguir empleando esfuerzos en este sentido en una segunda etapa del programa, en el que éste ha renovado sus criterios de evaluación y forma de funcionamiento.

Asimismo, sin descuidar ninguna de las principales facetas a que ha de atender el PDI universitario en el desempeño de su labor, particularmente la docencia y la investigación, este proceso de evaluación contribuye a reforzar el cumplimiento de

los 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 las universidades.

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

Más allá de los procesos de evaluación que, como se expuso en páginas previas, las universidades han puesto en funcionamiento como medio para revisar y mejorar la calidad docente de su personal, las agencias de calidad también desarrollan otros procesos de evaluación encaminados a guiar, valorar y reconocer el desempeño del PDI universitario.

Estos últimos se centran en una o varias de las funciones nucleares asignadas a este personal en sus facetas de investigación, docencia y gestión y, aparte de contribuir a incentivar y reconocer a través de complementos retributivos la mejora de la calidad en el sistema universitario, también añaden transparencia a la rendición de cuentas a la sociedad.

Los procesos de evaluación externa del PDI para la concesión de dichos incentivos individuales son promovidos desde ámbitos administrativos diferentes. Así, póngase por caso, cabe hablar de los de ámbito estatal⁷⁵ donde, cuando se refieren a la actividad investigadora, se evalúan en periodos de seis años (sexenios) por la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI-ANECA); y cuando se refieren a la actividad docente, se evalúan o reconocen en periodos de cinco años (quinquenios) por parte de las propias universidades. Y, en convivencia con los anteriores, también existen, por ejemplo, procesos de evaluación externa para la concesión de complementos retributivos autonómicos.

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

Con el objetivo de promover y reconocer el desempeño del profesorado universitario y del personal investigador del Consejo Superior de Investigaciones

⁷⁵ 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.

Científicas (CSIC), en 1989⁷⁶ se introduce en su régimen retributivo un procedimiento destinado a incentivar la actividad investigadora mediante evaluaciones periódicas.

Dicho régimen contempla que la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), dependiente hoy de ANECA, concreta y revisa⁷⁷ un conjunto de criterios establecidos en sus líneas generales y con carácter orientativo por el Ministerio competente en materia de universidades⁷⁸ que, teniendo en consideración referencias e indicios de calidad de relevancia, servirán a dicha Comisión para evaluar los méritos presentados periódicamente por personal de universidades y centros de investigación.

Las evaluaciones, tanto para personal funcionario como no funcionario⁷⁹, son llevadas a cabo por un conjunto de quince comités asesores de la CNEAI⁸⁰,

⁷⁶ Con la publicación del Real Decreto 1086/1989 y de la Resolución del Ministerio de Hacienda de 28 de diciembre de 1989.

⁷⁷ Póngase por caso la Resolución de 26 de noviembre de 2015, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación (<https://www.boe.es/boe/dias/2015/11/30/pdfs/BOE-A-2015-12970.pdf>); y la Resolución de 24 de noviembre de 2016, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación (<https://www.boe.es/boe/dias/2016/11/26/pdfs/BOE-A-2016-11189.pdf>)

⁷⁸ 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.

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.

⁸⁰ Comités asesores de CNEAI:

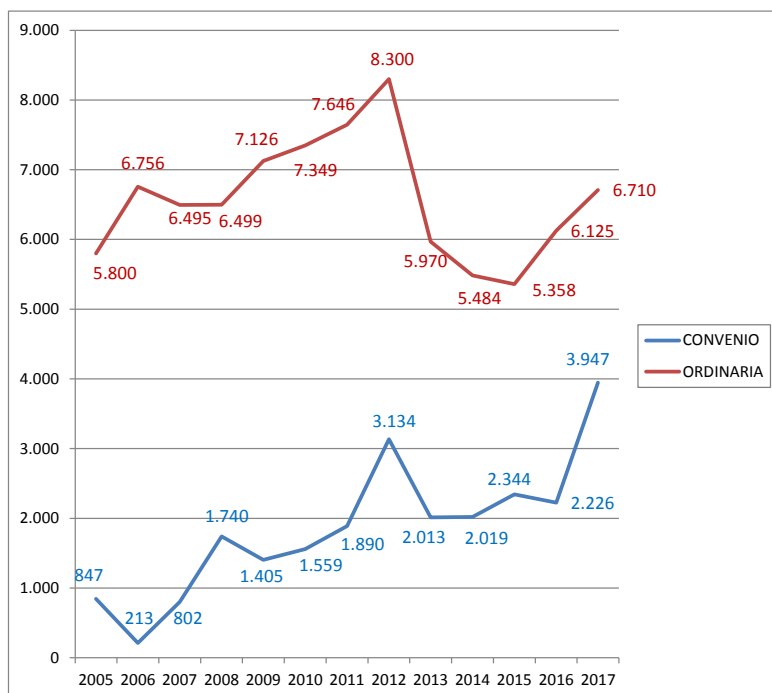
- Comité asesor 1. Matemáticas y Física
- Comité asesor 2. Química
- Comité asesor 3. Biología Celular y Molecular
- Comité asesor 4. Ciencias Biomédicas
- Comité asesor 5. Ciencias de la Naturaleza
- Comité asesor 6.1 Tecnologías Mecánicas y de la Producción
- Comité asesor 6.2 Ingenierías de la Comunicación, Computación y Electrónica
- Comité asesor 6.3 Arquitectura, Ingeniería Civil, Construcción y Urbanismo
- Comité asesor 7.1. Ciencias Sociales, Políticas y del Comportamiento
- Comité asesor 7.2. Ciencias de la Educación
- Comité asesor 8. Ciencias Económicas y Empresariales
- Comité asesor 9. Derecho y Jurisprudencia
- Comité asesor 10. Historia, Geografía y Artes
- Comité asesor 11. Filosofía, Filología y Lingüística

nombrados a tal efecto, enfocados cada uno de ellos en un determinado ámbito de conocimiento; con esta desagregación se pretende conseguir una proximidad suficiente en las evaluaciones al ámbito de conocimiento de cada currículo.

Con respecto a los **resultados obtenidos** en este proceso, en 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; sin embargo, en los últimos tres años de nuevo se observa un aumento en el número de tramos presentados que ha alcanzado en la última convocatoria una cifra superior a los seis mil setecientos (ver Figura 3.54.).

Por otra parte, con relación a las solicitudes de evaluación por convenio, en términos generales, se ha dado también en los últimos diez años un progresivo aumento de éstas. En la convocatoria de 2017, el número de las que se han presentado a evaluación ha alcanzado prácticamente las cuatro mil solicitudes, con lo que casi cuatro de cada diez tramos evaluados recientemente pertenece a PDI no funcionario (ver Figura 3.54.).

Figura 3.54. Evolución del número de tramos solicitados, por tipo de convocatoria.



Fuente: ANECA (CNEAI).

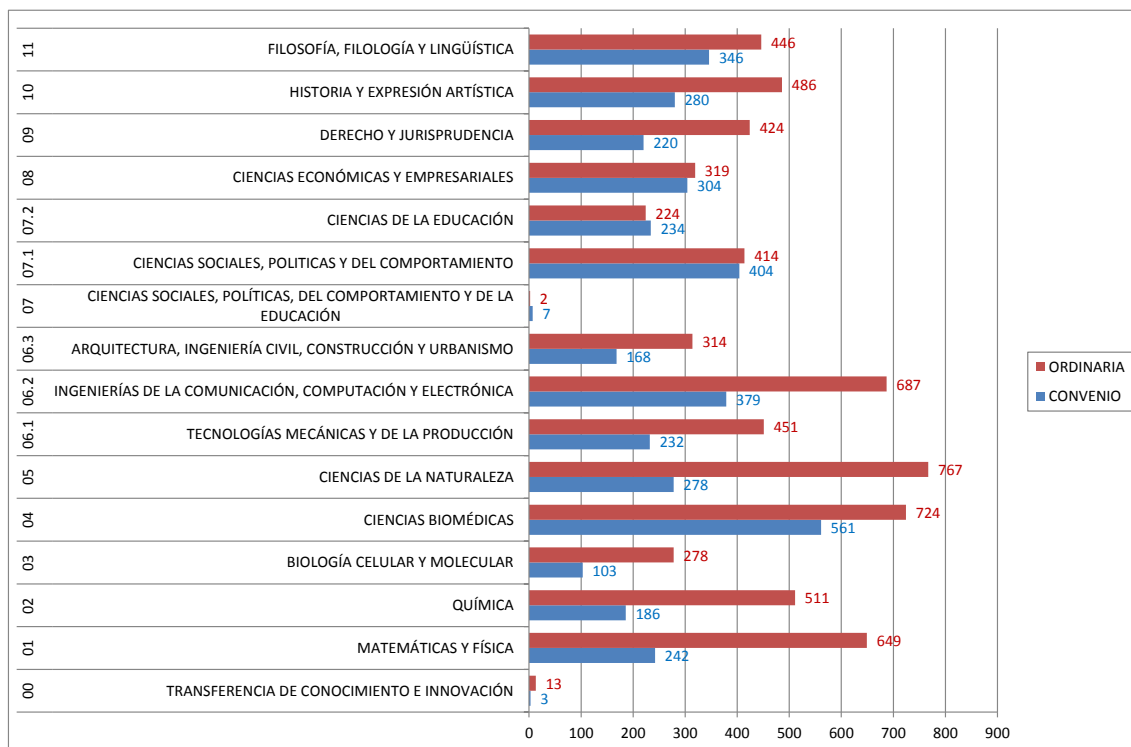
Precisamente también en esta reciente convocatoria 2017 se hace patente, en primer lugar, las notables y persistentes diferencias que se dan por campo científico en lo que respecta al número de tramos solicitados tanto en las evaluaciones por procedimiento ordinario como en las realizadas por convenio (ver Figura 3.55.).

En el caso de las primeras, la rama de Ciencias, que representa el 23% del PDI funcionario, aglutina un tercio de los tramos presentados a la convocatoria ordinaria 2017. Sin embargo, la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, que actualmente alberga al 29% del PDI funcionario en centros propios de las universidades públicas, suma solo algo más de uno de cada cinco del total de los tramos presentados a evaluación (ver Figuras 3.55. y 3.56.).

En cuanto a las evaluaciones a PDI no funcionario realizadas por convenio, poniendo por caso de nuevo las ramas anteriores, la de Ciencias Sociales y Jurídicas, que cuenta con el 38% del PDI contratado en centros propios, ha presentado el 30% de los tramos de esta convocatoria; porcentaje éste superior al del 20% presentado por la rama de Ciencias, si bien en este último caso se alcanza con tan solo un 11% del PDI contratado. Por debajo de esta proporción de tramos presentados estaría la rama de Ciencias de la Salud con un 14% a pesar de que, en

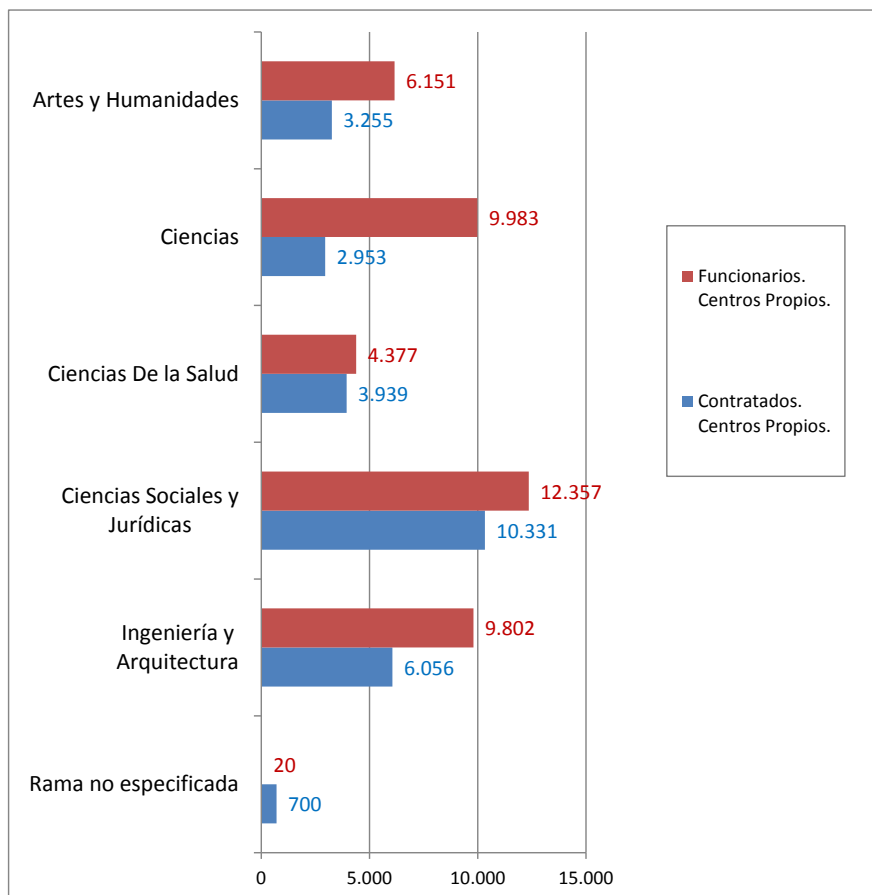
este caso, cuenta con un 14% del PDI contratado de las universidades antedichas (ver Figuras 3.55. y 3.56.).

Figura 3.55. Número de tramos solicitados en convocatoria 2017, por tipo de convocatoria y campo científico.



Fuente: ANECA (CNEAI).

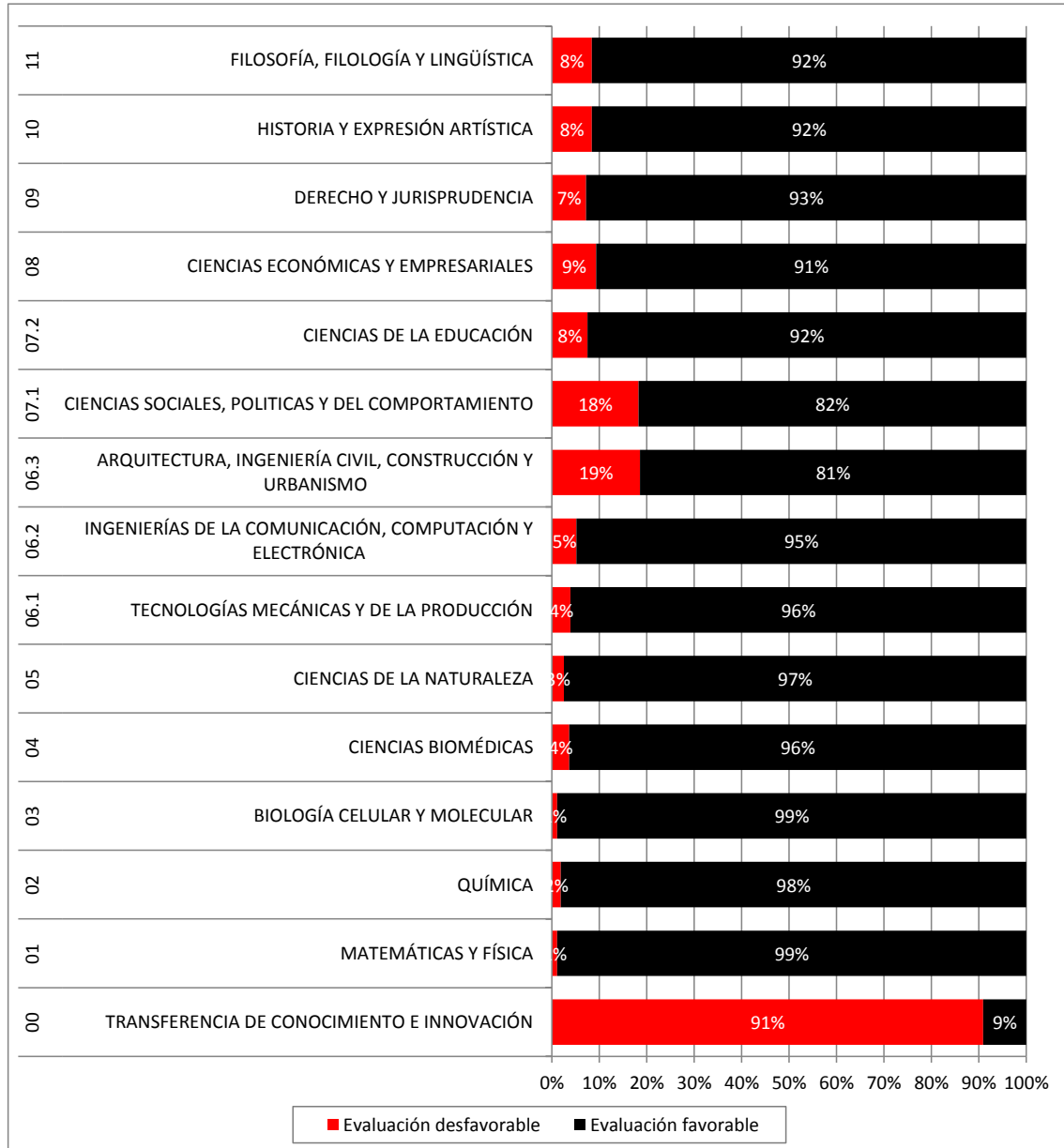
Figura 3.56. Número total de PDI (calculado a Tiempo Completo) en centros propios de universidades públicas por universidad, tipo de personal y rama de enseñanza. Curso 2016-2017.



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

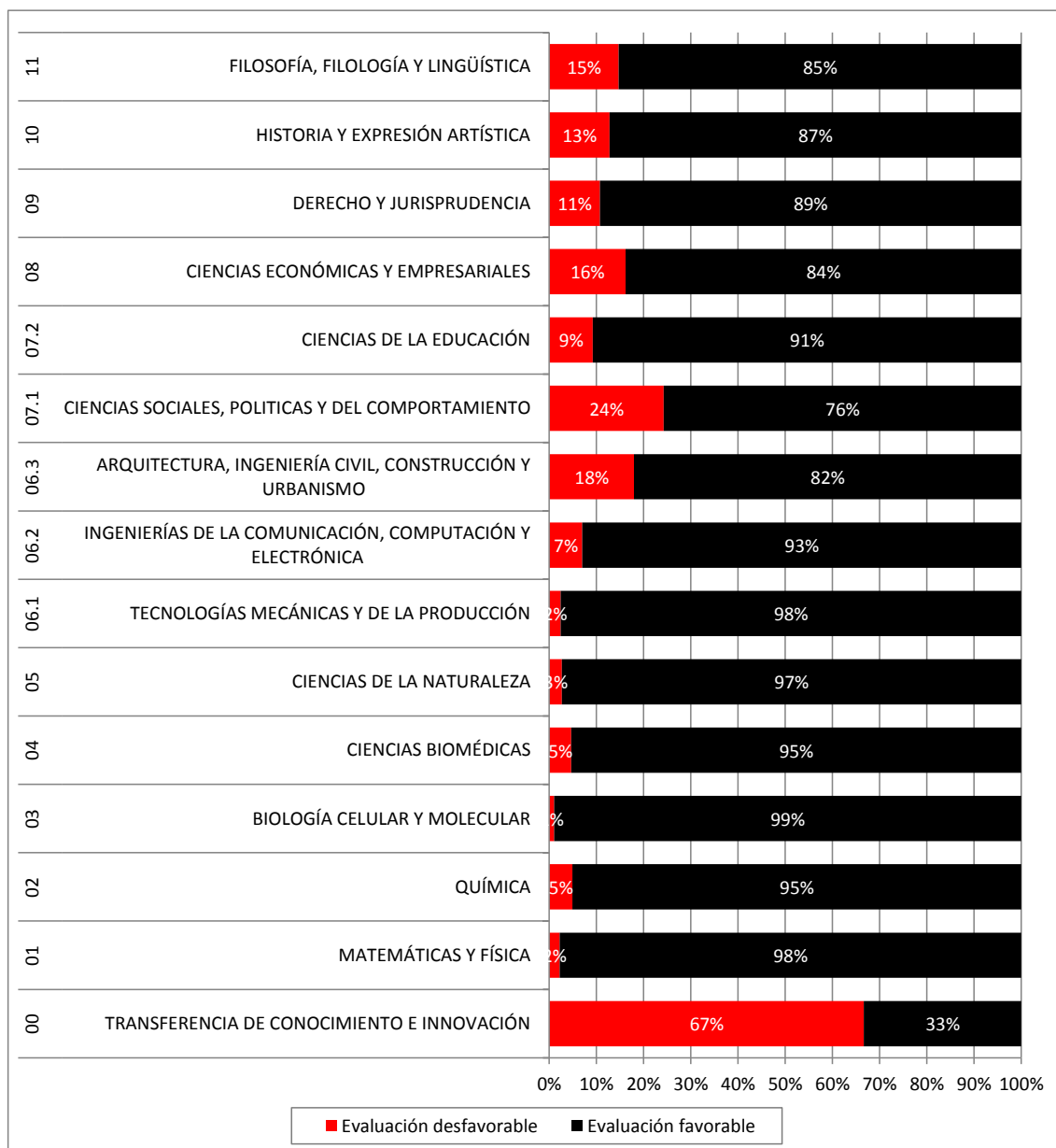
A lo anteriormente comentado cabe añadir que precisamente en los campos científicos englobados en la rama de Ciencias, tanto en la convocatoria ordinaria como en la de convenio, el porcentaje de consecución es más elevado que en campos científicos de otras ramas como Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura o Artes y Humanidades. Diferencias que se aprecian aún más entre los campos de las diferentes ramas; por ejemplo, mientras el porcentaje de tramos con evaluación favorable en el campo de Biología Celular y Molecular es del 99% en la convocatoria ordinaria y en la convocatoria por convenio, en el caso del campo de Ciencias Sociales, Políticas y del Comportamiento estos porcentajes alcanzan un 82% y un 76%, respectivamente (ver Figuras 3.57. y 3.58.).

Figura 3.57. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de tramos solicitados en convocatoria ordinaria 2017, por campo científico.



Fuente: ANECA (CNEAI).

Figura 3.58. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de tramos solicitados en convocatoria de convenio 2017, por campo científico.



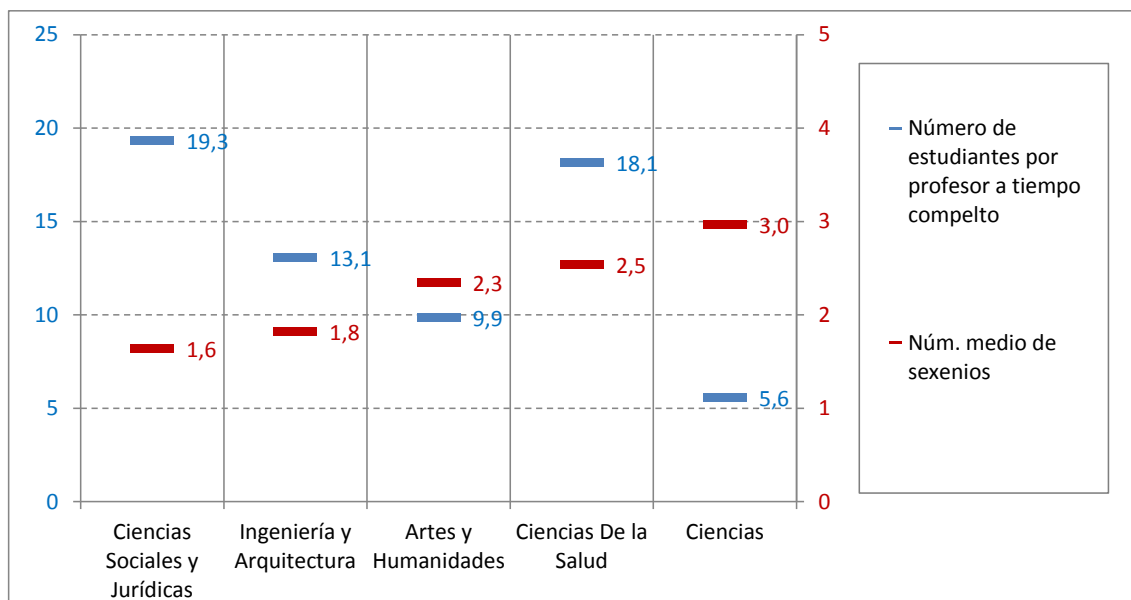
Fuente: ANECA (CNEAI).

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 3.59.). 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 3.59. Número de estudiantes por profesor a tiempo completo en universidades públicas presenciales en el curso 2016-17 y número medio de sexenios de los cuerpos docentes universitarios⁸¹ en el curso 2016-17, por rama de conocimiento.



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

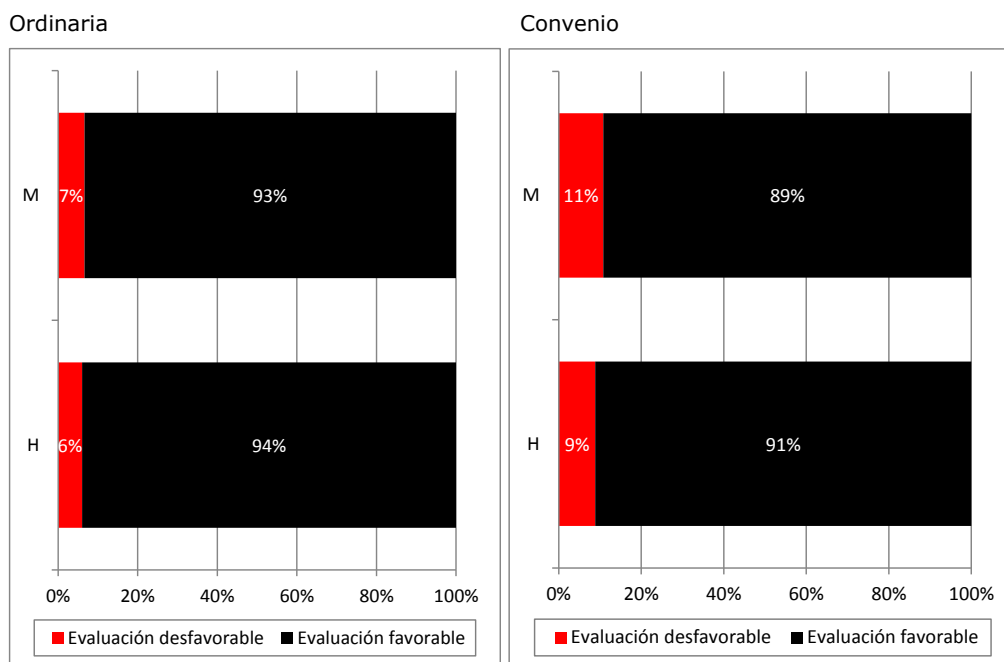
Por lo que concierne a la situación de las evaluaciones de los tramos de investigación por género, el porcentaje de informes favorables es similar en mujeres y hombres, si bien es cierto que es ligeramente más elevado entre estos últimos tanto en el caso de la convocatoria ordinaria como en el caso de la convocatoria por convenio (ver Figuras 3.60. y 3.61.).

Sin embargo, al igual que en los programas de evaluación previa al acceso a cuerpos docentes, sí existen acusadas diferencias por género en el momento de

⁸¹ No se incluyen los funcionarios interinos.

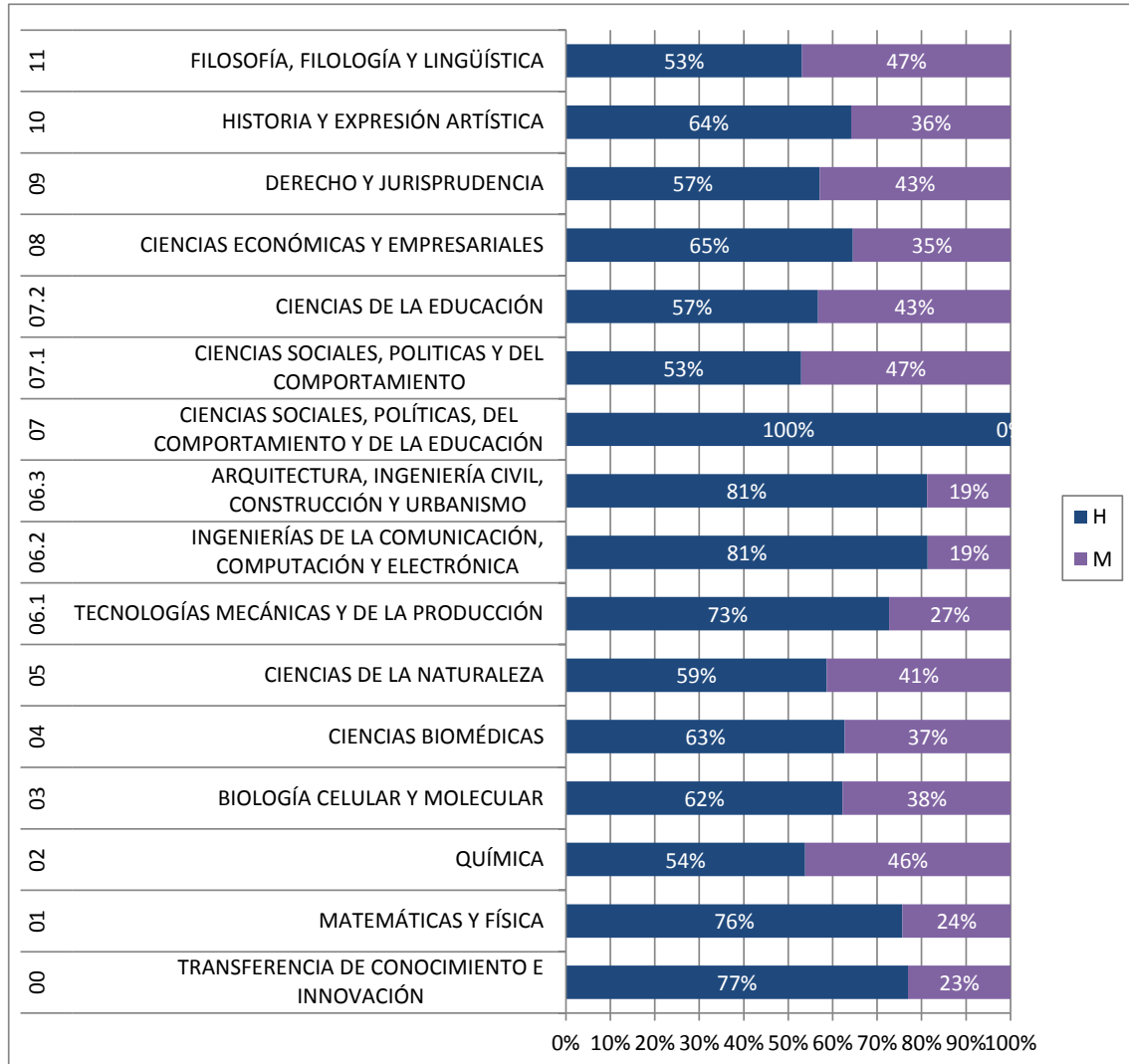
presentar la solicitud, y muy especialmente en determinados campos científicos (ver Figuras 3.62. y 3.63.). Poniendo por caso la convocatoria ordinaria destinada a PDI funcionario de cuerpos docentes universitarios, en ninguno de los campos científicos el número de tramos presentados por mujeres supera al de los presentados por hombres; circunstancia que se equilibra algo más en el caso de la convocatoria por convenio. 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.

Figuras 3.60 y 3.61. Distribución porcentual por resultado de evaluación del número de tramos solicitados en convocatoria ordinaria y de convenio 2017, por género de la persona solicitante.



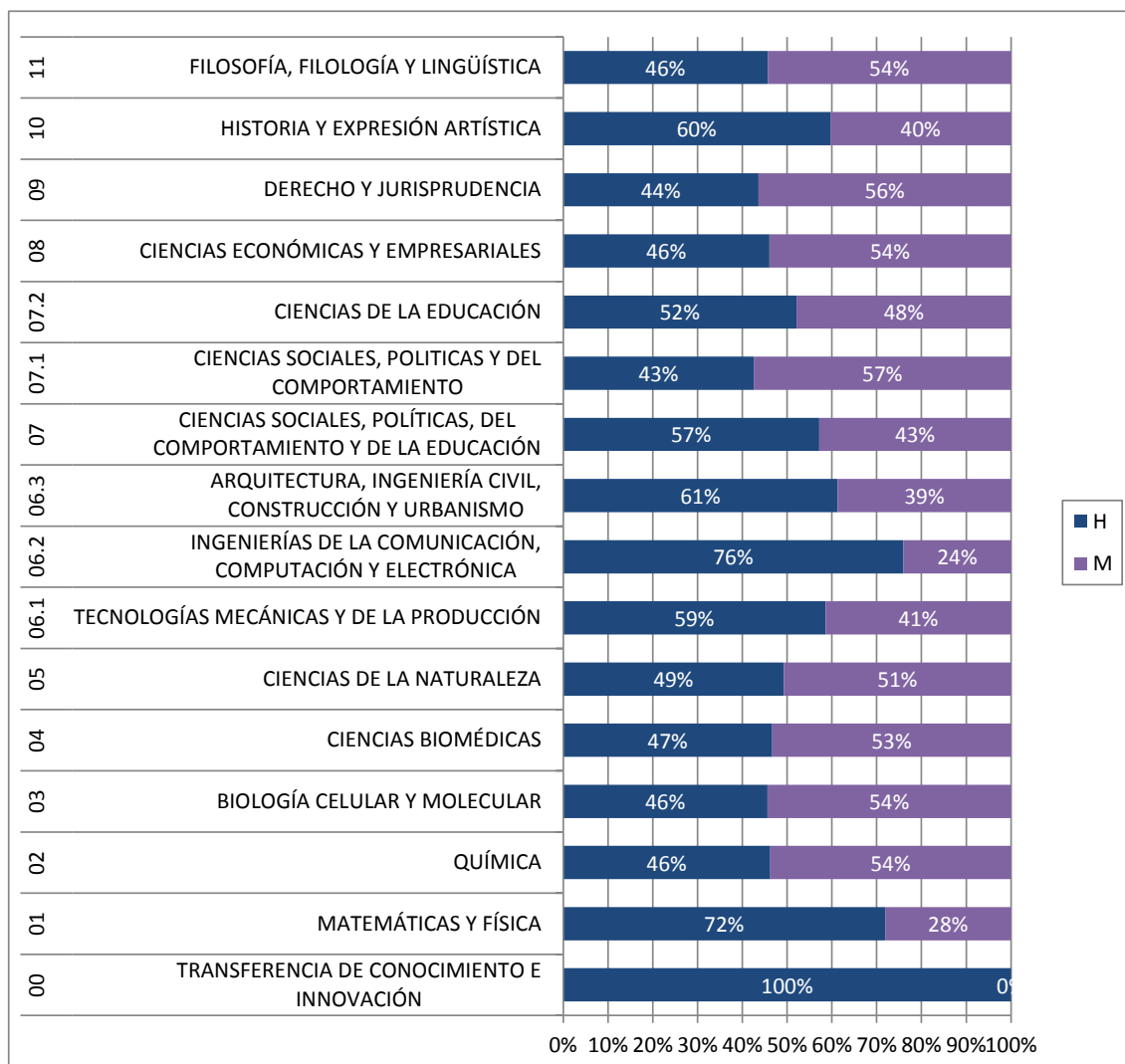
Fuente: ANECA (CNEAI).

Figura 3.62. Distribución porcentual por género de la persona solicitante del número de tramos solicitados en convocatoria ordinaria 2017, por campo científico.



Fuente: ANECA (CNEAI).

Figura 3.63. 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

En convivencia con los complementos retributivos de ámbito nacional antes expuestos, algunas agencias de calidad han puesto en funcionamiento procesos de evaluación conducentes a otorgar otra serie de complementos retributivos, en este caso de carácter autonómico⁸². Con ello, se pretende la mejora en el desempeño del PDI en las facetas más relevantes en que está involucrado (ver Tabla 3.6.).

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

De acuerdo a esto y en virtud de su autonomía, cada agencia hace así hincapié en sus procesos de evaluación en unos u otros aspectos curriculares, en función de las prioridades establecidas por el gobierno autonómico correspondiente.

En definitiva, todo ello redundará en un fortalecimiento de la calidad del sistema universitario a través de la orientación de la labor del PDI y el reconocimiento de su trabajo.

Tabla 3.6. Complementos retributivos autonómicos evaluados por parte de las agencias de calidad.

Perfil de PDI que puede optar a los mismos y vinculación a la concesión de quinquenios o sexenios.

En esta tabla se reflejan los tipos de complementos retributivos que se evalúan y el perfil del profesorado universitario que puede solicitarlos.

	Aspecto a evaluar			
	Investigación y transferencia (y vinculación a sexenios)	Docencia (y vinculación a quinquenios)	Gestión	Otros
Aragón -ACPUA-	<u>Méritos de investigación</u> Cuerpo Docente funcionario/a PDI contratado/a. Tiempo completo. (Sexenios)		<u>Méritos de docencia</u> Cuerpo Docente funcionario/a PDI contratado/a. Tiempo completo	<u>Méritos de dedicación profesional</u> Cuerpo Docente funcionario/a PDI contratado/a Tiempo completo
Baleares (Illes) -AQUIB-	<u>Complemento retributivo de estímulo y reconocimiento de la actividad investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado en régimen laboral (indefinido) Tiempo completo. 6 años de antigüedad. (Sexenios)	<u>Complemento retributivo de estímulo y reconocimiento de la excelencia investigadora y transferencia del conocimiento</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado en régimen laboral (indefinido) Tiempo completo. 12 años de antigüedad.	<u>Complemento retributivo de estímulo y reconocimiento de la docencia y la formación permanente</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado en régimen laboral (indefinido) Tiempo completo. 2 años de antigüedad. (Quinquenios)	
Canarias -ACCUEE-	<u>Méritos investigadores</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado. Vinculación durante el periodo objeto de evaluación. Tiempo completo		<u>Méritos docentes</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado. Vinculación durante el periodo objeto de evaluación. Tiempo completo o parcial	<u>Méritos en servicios institucionales</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado. Vinculación durante el periodo objeto de evaluación. Tiempo completo o parcial
Castilla y León -ACSUCYL-	<u>Complemento de reconocimiento de la labor investigadora por el grado de doctor</u> Cuerpo docente funcionario/a. PDI contratado/a (indefinido) Posesión título de doctor. 1 año de antigüedad	<u>Complemento de reconocimiento de la labor docente</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a (indefinido) Tiempo completo o parcial. 1 año de antigüedad	<u>Complemento de reconocimiento por los cargos académicos desempeñados en la gestión universitaria</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a (indefinido). 2 años de antigüedad desempeñando un cargo académico.	

(continuación)

	Aspecto a evaluar			
	Investigación y transferencia (y vinculación a sexenios)	Docencia (y vinculación a quinquenios)	Gestión	Otros
Comunitat Valenciana -AVAP-	<u>Méritos de experiencia docente e investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a. (Sexenios) / (Quinquenios) <u>Méritos docentes e investigadores</u> Cuerpo docente funcionario/a <u>Méritos de movilidad docente e investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a		<u>Méritos de dedicación a la gestión universitaria</u> Cuerpo docente funcionario/a	
	<u>Méritos de productividad investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a			
Galicia -ACSUG-	<u>Complemento retributivo de labor docente y labor investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores	<u>Complemento retributivo de labor docente y labor investigadora</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores	<u>Complemento retributivo por cargos de gestión</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores	<u>Complemento retributivo de excelencia curricular</u> Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores
País 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) –Fundación madri+d- : La evaluación complementos retributivos realizada por la Fundación –Complemento de méritos (investigación, proyectos de financiación externa y docencia) y Complemento específico- ha sido sustituida en la Comunidad Autónoma de Madrid por una transferencia finalista a las Universidades Públicas, para retribuciones del personal de carácter variable, ligadas a méritos individuales docentes, investigadores y de gestión.

Nota 2: Adicionalmente, ANECA ha suscrito convenios para la valoración de méritos individuales del personal docente e investigador para la concesión de complementos retributivos con las siguientes universidades: Universidad de Cantabria, Universidad de Extremadura y Universidad Rey Juan Carlos.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU. Elaboración propia.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

4. MEJORA DE LA CALIDAD ENFOCADA EN LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

El momento actual pone sobre la mesa nuevos desafíos de variada índole en los que, crecientemente, se llama a la Universidad a tomar parte como un actor fundamental a la hora de afrontarlos. No constituye novedad digna de mención resaltar este hecho. Ahora bien, partiendo del debate que sobre los objetivos y retos de la Universidad se viene gestando en las últimas décadas, cabe reflexionar sobre cómo se está dando respuesta a tales objetivos y retos, y en qué medida los procesos de garantía de la calidad juegan o pueden llegar a jugar aquí un papel importante.

Los llamados 'sistemas de garantía de la calidad', los 'marcos de cualificaciones' y los 'ránquines universitarios', entre otros, han entrado a formar parte de un entramado instrumental que, al ser concretados en su parte sustantiva, tienen repercusiones directas y evidentes en el comportamiento de la comunidad universitaria a la hora de afrontar su misión y, por extensión, en el resto de la sociedad.

Así, los procesos de garantía de la calidad, herramientas con gran capacidad de influencia, no solo hacen posible el reconocimiento social de la labor de las universidades a través de la valoración de unos aspectos particulares, sino que también proponen un camino visible para procurarlo al centrarse en la mejora de tales aspectos.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si ciertos sistemas universitarios están prestando suficiente atención al conjunto de los objetivos fundamentales de la educación universitaria o si, por contra, se están centrando solo en una parte de dichos objetivos y apenas están empleando esfuerzos en la consecución de otros también relevantes. En consonancia, surge la siguiente pregunta ¿pudiera estar ocurriendo esto último también con los procesos de garantía de la calidad que contribuyen a orientar a las universidades y a facilitarles mecanismos de rendición de cuentas?

Como se ha expuesto en capítulos anteriores, desde hace ya más de una década las agencias de calidad junto a las universidades han venido orientando su actividad de

aseguramiento de la calidad fundamentalmente a través de varios procesos de evaluación de enseñanzas, centros universitarios y PDI.

Si bien estas nucleares actuaciones tienen en cuenta de fondo los objetivos dados a la educación universitaria, el hecho de que no contemplan habitualmente y de manera sistemática éstos en primer término pudiera llevar, en ocasiones, a que se perdiera en parte de vista que los procesos de garantía de calidad, de acuerdo a lo señalado en los ESG, han de estar prioritariamente al servicio del cumplimiento del conjunto de los objetivos antedichos.

Los propios gobiernos de los países, ya hace veinte años, establecieron una serie de objetivos generales para la educación superior, incluida aquí la universitaria. Por ejemplo, en la Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI promovida por UNESCO, entre otras cuestiones, se pone el acento en que *las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia* (UNESCO, 1998).

En el marco europeo, la propia *Declaración de Bolonia* habla de una Europa del conocimiento "*capaz de dar a sus ciudadanos 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 común*" (Ministros Europeos de Educación, 1999).

Y, en sintonía con lo anterior, los ESG hacen suyas las conclusiones que el Consejo de Europa dio sobre la orientación de la educación superior en que se afirma que "*la educación superior tiene múltiples finalidades, que incluyen preparar a los estudiantes para una ciudadanía activa, para sus futuras profesiones, ayudar en su desarrollo personal, crear una amplia base de conocimientos avanzados y fomentar la investigación y la innovación*" (CoE, 2007).

Respetando la autonomía universitaria, se puede concluir que varios de los objetivos de la educación superior ampliamente compartidos tienen que ver con la incorporación de los titulados al mercado laboral, el desarrollo de la persona en sociedad, la producción y conservación del conocimiento, etc.

Sin embargo, se da un condicionamiento derivado de la construcción de un concepto de 'calidad' en ocasiones un tanto reduccionista y con un marcado sesgo

procedimental, y no claramente consciente de la diversidad de objetivos encomendados por la sociedad a la educación superior.

El hecho de no prestar una atención explícita y sistemática a los diferentes objetivos fundamentales de la educación puede generar desequilibrios importantes en cuanto a la atención real que se presta a unos y otros objetivos, e incluso que algunos de ellos, aun siendo importantes, queden relegados en la práctica a un segundo plano.

Así, por ejemplo, se advierte desde determinados foros internacionales que *“la educación superior debe no solo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”* (UNESCO, 2009); y, por tanto, se pone de manifiesto el importante papel llamado a desempeñar a la educación superior en muy diferentes facetas a la hora de afrontar retos, entre los que cabría mencionar la inclusión de colectivos con dificultades, la equidad en el acceso a una educación de calidad, la internacionalización, la sostenibilidad, etc. Asimismo, 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.

De acuerdo con estos ejemplos, varios organismos supranacionales ya ofrecen referentes concretos, entre otros, sobre ciudadanía democrática (CoE, 2016) o desarrollo sostenible en un sentido amplio (UNESCO, 2017); con lo que, al igual que sucede con la revisión en el cumplimiento de aspectos reflejados en los marcos de cualificaciones de los países del EEES, cabría plantearse prestar una mayor atención a este tipo de referentes en los procesos de garantía de calidad.

En definitiva, entendiendo que los procesos de garantía de calidad ya son una realidad con alcance significativo, cabe intentar que los efectos que producen –en virtud de su configuración y funcionamiento– estén, en lo posible, claramente al servicio de los objetivos fundamentales de la educación universitaria y, por tanto, de las demandas de los estudiantes y la sociedad.

Se trataría aquí de que los principales objetivos y retos de las universidades, atendidos por éstas a través de sus funciones, se vean progresiva y sistemáticamente respaldados de una forma explícita y directa por procesos de

garantía de la calidad; ello facilitará que tales procesos puedan orientar, acompañar y animar decididamente en el logro de dichos objetivos y retos.

EL CONCEPTO DE CALIDAD Y LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN.

Sjur Bergan (Consejo de Europa).

Todos queremos la mejor educación posible. Sería difícil imaginar a un ministro o a un rector diciendo que su objetivo es ofrecer una educación no de primera, sino de segunda o tercera categoría de calidad.

Esto se refleja en la discusión pública sobre educación, porque hay pocos términos utilizados con más frecuencia en este debate que el de "calidad", quizás con la excepción del de "empleabilidad". El problema es que en general el término se utiliza como si supiéramos de qué se trata. "Calidad" se considera como algo predefinido, algo que existiera de una vez por todas, y lo único que tenemos que hacer es alcanzarlo y tal vez medirlo. Esto tampoco es fácil, pero nos evita discusiones conceptuales.

Sin embargo, ¿tiene realmente sentido evaluar si hacemos algo bien o mal sin saber lo que estamos tratando de hacer? Afirmarlo sería, por lo menos, contraintuitivo. ¿Quién corre mejor?; ¿alguien que corre 100 metros en 10 segundos? o ¿alguien que corre un maratón en poco más de dos horas⁸⁴? Pero si pensamos que esta pregunta no tiene sentido, ¿por qué nos parece natural hablar de la calidad de la educación sin hablar de sus objetivos?

Un argumento sería que sabemos a qué sirve la educación sin tener la necesidad de decirlo: una buena educación sirve a conseguir un buen empleo. Esta respuesta nos deja con la tarea de definir lo que entendemos por un buen trabajo, pero también sugiere que el objetivo de la educación es preparar a los estudiantes y a los alumnos para el mercado laboral.

⁸⁴ En los dos casos, estamos hablando de resultados no muy lejos de los records mundiales.

Esto quizás no es falso, pero está lejos de ser toda la verdad. El Consejo de Europa ha definido cuatro objetivos principales para la educación:

- Preparación para el mercado laboral.
- Preparación para un papel como ciudadano activo en una sociedad democrática.
- Desarrollo personal.
- Desarrollo y mantenimiento de una base de conocimientos amplia y avanzada⁸⁵.

El cuarto propósito tiene que ver con investigación, pero no solamente: en la educación profesional, por ejemplo, también necesitamos competencias avanzadas en muchas especializaciones. Además hay que subrayar que estos objetivos no son contradictorios – son complementarios. Muchas de las competencias que ayudan a una persona a integrarse en el mercado laboral también le ayudan a jugar un papel activo en la sociedad donde vive y contribuyen a su desarrollo personal.

Si estos son los objetivos principales de la educación, ¿no deberíamos juzgar la calidad de un programa o una institución según cómo cumple con esos objetivos? Cada disciplina académica tiene sus criterios, y son importantes. Se trata de las competencias específicas de cada disciplina. Pero la educación en el verdadero sentido de la palabra no se limita a los conocimientos de una sola disciplina. Más allá de una formación, una educación tiene que desarrollar también competencias transversales, como la aptitud y la voluntad de reflexionar de manera independiente y crítica, o la capacidad de comunicar con distintos grupos, tanto especialistas en la materia como “laicos”.

Los *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ESG)⁸⁶ son la base de la evaluación de la calidad de la educación superior a nivel europeo. Ahora los tomamos como algo obvio, pero no hay que olvidar que 20 años atrás no hubo aceptación general de la necesidad de una evaluación formal, al nivel del sistema educativo, de la calidad. En 1997,

⁸⁵ Recommendation Rec (2007) 6 of the Committee of Ministers[of the Council of Europe] to member states on the Public Responsibility for Higher Education and Research.

⁸⁶ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG): http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ESG/00/2/ESG_2015_616002.pdf ; también disponible en la web de ANECA una versión traducida al español a partir de la versión oficial en inglés: http://www.aneca.es/content/download/13288/164541/file/ESG_castellano_2015b.pdf .

cuando el Consejo de Europa y UNESCO desarrollamos el Convenio de Lisboa que rige el reconocimiento de cualificaciones en Europa⁸⁷, tuvimos que incluir dos disposiciones en cuanto al estatus formal de una institución o de un programa de estudio dentro de un sistema educativo: una disposición para los países que ya tenían un sistema formal de evaluación de calidad y otra para los que no lo tenían.

Los ESG incluyen estándares para la evaluación interna de la calidad, o sea el trabajo en cada institución; para la evaluación externa, o sea, por ejemplo, el trabajo que hace ANECA con las instituciones; y para las agencias de evaluación, para asegurarse de que agencias como ANECA tengan la calidad necesaria. Se pueden usar para toda disciplina académica y con todo tipo de institución. Tratan sobre todo del procedimiento y subrayan la importancia de la transparencia. Pero tratan poco de los objetivos de la educación. Para nuestro propósito, el estándar más interesante parece ser el 1.3, que trata de la evaluación interna:

Las instituciones deben asegurarse de que los programas se imparten de manera que animen a los estudiantes a participar activamente en la creación del proceso de aprendizaje y que la evaluación de los estudiantes refleja este enfoque centrado en el estudiante.

Esto es importante; y por último, más allá del aprendizaje inmediato, también lo es el hecho de que la educación fomente una ciudadanía activa. Sin embargo, los ESG dicen poco sobre los objetivos de la educación y de su importancia para el desarrollo de nuestras sociedades.

Los ESG son importantes y no cabe duda de que han tenido y siguen teniendo un papel importante en el Espacio Europeo de Educación Superior. No obstante, creo que dan margen para seguir pensando en lo que debería ser nuestro concepto de calidad y cómo evaluarla. En esta discusión, que debería tratar de nuestra práctica así como de la base normativa, debemos considerar no solamente el “¿cómo evaluar mejor?” sino también y sobre todo el “¿qué queremos conseguir con nuestro sistema educativo?” En este sentido, creo que el marco de cualificaciones

⁸⁷ El nombre formal es ‘Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea’ y, a fecha de 25 de julio de 2018, 54 países lo han ratificado; véase https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165/signatures?p_auth=OhsWwYHA.

para una cultura democrática⁸⁸ que el Consejo de Europa ha desarrollado en los últimos años podría ser un buen punto de partida para ser adaptado dentro de cada institución.

Si el sociólogo chileno Eugenio Tironi tiene razón cuando dice que antes de contestar la pregunta “¿qué educación necesitamos?” tenemos que encontrar la respuesta a otra pregunta, “¿qué sociedad queremos?”⁸⁹, la evaluación de la calidad educativa debería establecer el vínculo entre los objetivos de la educación y la medida en que la educación los cumple. Así evaluaremos mejor la calidad de la educación a todos los niveles.



⁸⁸ <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>. Véase también el modelo y el resumen ejecutivo de este en castellano: <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed> y <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc0d>, respectivamente.

⁸⁹ Eugenio Tironi (2005), *El sueño chileno: comunidad, familia y nación en el Bicentenario*, Taurus, Santiago de Chile.

LAS DIMENSIONES SOCIALES EN EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Jamil Salmi⁹⁰

(experto en el desarrollo y la transformación de la educación superior)

En un artículo escrito en 2011, Malcolm Gladwell observó que el ranking más famoso en Estados Unidos, publicado anualmente por *US News and World Report*, empujaba a las universidades a ser más elitista en sus procesos de selección (Gladwell, 2011). El alto peso dado en el ranking a las notas promedio de los candidatos en la prueba SAT, que refleja lamentable y directamente el origen socio-económico de los estudiantes, se traduce en un sesgo a favor de la excelencia académica y en contra de la equidad en la selección de los nuevos estudiantes. Con esta perspectiva, una universidad preocupada por subir en el ranking podría incrementar el puntaje de corte para la admisión con el objetivo de recibir los mejores estudiantes desde el punto de vista académico, poniendo así en peligro los principios de equidad y diversidad en el cuerpo estudiantil. ¿Será que se observa el mismo sesgo en los criterios de aseguramiento de la calidad en los países europeos?

Mientras los sistemas de educación superior europeos han avanzado rápidamente en la armonización de sus títulos y de los procesos de aseguramiento de la calidad en las últimas dos décadas como consecuencia directa del proceso de Bolonia, no se ha logrado que las dimensiones sociales hayan sido bien incorporadas por las agencias de evaluación y acreditación, aunque dichas dimensiones se han vuelto ahora una parte esencial de la agenda de Bolonia. El comunicado de Londres (2007) definió la dimensión social del proceso de Bolonia de la siguiente manera:

"La educación superior debería desempeñar un papel importante en el fomento de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y el aumento del nivel de conocimientos, habilidades y competencias en la sociedad. Por lo tanto, las políticas deben tener como objetivo maximizar el potencial de las

⁹⁰ jsalmi@tertiaryeducation.org. www.tertiaryeducation.org.

personas en términos de su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible y democrática basada en el conocimiento".

Desde entonces, los sistemas europeos de educación superior han trabajado para garantizar que los esfuerzos para elevar la calidad de la enseñanza y de la investigación vayan de la mano con la creación de oportunidades para los grupos insuficientemente representados y más vulnerables. El compromiso de hacer que la educación superior sea más socialmente inclusiva se inscribió firmemente en el comunicado de Ereván de 2015, que anunciaba la implementación de la estrategia de dimensión social del Área de Educación Superior Europea.

Sin embargo, las agencias de aseguramiento de la calidad continúan enfocándose principalmente en los aspectos académicos más clásicos como por ejemplo la excelencia en la investigación y la enseñanza, las buenas prácticas para la evaluación externa, el reconocimiento de las cualificaciones entre agencias, la evaluación del aprendizaje en línea, la internacionalización, la acreditación de las sedes universitarias en el extranjero, como lo demuestra una mirada a las publicaciones más recientes de la Asociación Europea de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (ENQA).⁹¹

Son seis las preguntas fundamentales que las agencias de evaluación y acreditación podrían hacer sistemáticamente para impulsar a las universidades europeas a que incluyan en su práctica las dimensiones sociales como lineamientos de política en la educación superior: (i) equidad en el acceso, (ii) equidad en el éxito, (iii) responsabilidad social en la investigación, (iv) criterios éticos para el levantamiento de fondos, (v) participación de los estudiantes en el gobierno universitario, y (vi) respeto de las dimensiones éticas en todos los aspectos de la vida académica.

Equidad en el acceso

¿Hacen las universidades esfuerzos serios y exitosos para atraer y acoger a estudiantes de los grupos menos representados? Entre los principales grupos de equidad que se deben considerar están los estudiantes de familias de bajo ingreso, las mujeres en las disciplinas científicas *STEM* donde tienen una baja tasa de participación, los miembros de grupos minoritarios (según criterios étnicos, religiosos, de idioma, o de ubicación geográfica), y las personas discapacitadas. En

⁹¹ <https://enqa.eu/index.php/publications/papers-reports/occasional-papers/>

Europa, además, el reto de ofrecer oportunidades a los hijos e hijas de inmigrantes y a los refugiados está tomando un lugar cada día más importante en la agenda de equidad y diversidad de los sistemas educativos a todos los niveles. En Estados Unidos, la Universidad Estatal de Arizona (*Arizona State University*) es una de las pocas instituciones que está trabajando en transformarse en universidad de investigación sin abandonar su filosofía de universidad abierta a una población diversa de estudiantes, incluso hijos e hijas de inmigrantes (legales e ilegales).

Igualdad de oportunidades para el éxito académico

¿Hacen las universidades suficientes esfuerzos para garantizar que los estudiantes menos representados se gradúan? Es decir, ¿tienen un buen sistema de alerta para identificar temprano los estudiantes en situación de riesgo? Algunas universidades de Estados Unidos, como por ejemplo la Universidad de Georgia, han sido pioneras en el uso de *big data* para identificar los estudiantes que necesitan apoyo para evitar la deserción y evaluar las medidas de apoyo que más impacto tienen. La batería de posibles medidas incluye medidas financieras (becas y préstamos), intervenciones psicológicas, y apoyo académico (tutorías por parte de profesores u otros estudiantes, clases de nivelación). En Colombia, la Universidad Uniminuto ha nombrado a un “rector del primer año” para hacer la coordinación y el seguimiento de todas las medidas de apoyo a los estudiantes en situación de riesgo.

Responsabilidad social en la investigación

¿Tienen las universidades criterios bien definidos para asegurarse que los temas de investigación de sus grupos académicos tengan en cuenta los aspectos sociales de relevancia e impacto de sus proyectos de investigación? Esta dimensión de responsabilidad social de las universidades se aplica de dos maneras. Por un lado, se puede determinar una lista de temas o socios a evitar, siguiendo el ejemplo de los empleados de Google que recién criticaron la decisión de la empresa de hacer investigación sobre inteligencia artificial a beneficio del ministerio de defensa de Estados Unidos o de construir un motor de búsqueda adaptado a los requerimientos de censura del Internet del gobierno chino. Por otro lado, se pueden impulsar trabajos de investigación para resolver los grandes desafíos sociales del país e involucrarse más en temas de innovación social.

Criterios éticos para el levantamiento de fondos

¿Tienen las universidades criterios claros que especifiquen los tipos de empresas con las cuales las universidades pueden aceptar trabajar a través de contratos de consultoría o investigación, o las fuentes posibles de levantamiento de fondos, sin que medien intereses económicos y comerciales por parte de ellas? La Universidad de Hong Kong, por ejemplo, decidió hace años no recibir fondos de las empresas que producen armas o productos de tabaco. En Estados Unidos, un número creciente de universidades se oponen a hacer inversiones, a través de sus fondos patrimoniales, en las empresas que contribuyen al calentamiento climático (fuentes fósiles de energía).

Participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades

Una característica específica de las universidades es el modo de gestión colegial que, teóricamente, debe contribuir a un equilibrio apropiado entre la visión estratégica de los líderes y las contribuciones de los académicos y de los estudiantes. No se trata únicamente de la participación en la elección democrática de los rectores—aspecto que en muchos países parece ser más un freno al desarrollo de universidades de alto nivel científico que un estímulo a la innovación—sino de permitir que todos los grupos interesados puedan aportar a la reflexión sobre el futuro de las universidades y participar en la toma de decisión claves. En Dinamarca y Finlandia, por ejemplo, los dos representantes de los estudiantes en el directorio de las universidades toman parte en la selección del rector en base a criterios profesionales, y reciben una capacitación para llevar a cabo sus funciones como miembros del directivo. Por ello, los procesos de aseguramiento de la calidad deberían tener en cuenta estos aspectos en la evaluación de la operación de las universidades.

Procesos de aseguramiento del respeto de las dimensiones éticas en el funcionamiento de las universidades

Los escándalos que en varias universidades de Estados Unidos se han conocido recientemente—por ejemplo, en la Universidad de Pennsylvania y la Universidad de California en Berkeley—muestran la importancia de tener un sistema bien definido de denuncia e investigación de los casos de comportamiento no éticos como el acoso sexual. De la misma manera, las agencias de aseguramiento de la calidad deberían incluir en sus criterios de evaluación la revisión de la eficiencia de los

mecanismos de protección de los estudiantes, profesores y personal administrativo. Varios estudios hechos en Gran Bretaña indican que las universidades parecen estar más interesadas en proteger su reputación que en investigar y castigar los comportamientos inapropiados de sus académicos o administrativos (Weale and Batty, 2016).

En conclusión, se observa que los sistemas europeos de aseguramiento de la calidad se deberían esforzar en incorporar de manera más sistemática las dimensiones sociales de la educación superior como la equidad en el acceso a las universidades y en las oportunidades de éxito a final de los estudios, así como el enfoque de sus trabajos de investigación o la participación de los mismos estudiantes en el gobierno de las universidades. Mientras se puede entender que los rankings internacionales y nacionales les dan prioridad a temas de excelencia académica definidos como los productos de la investigación científica o los egresados de las universidades, los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad no deberían perpetuar el mismo sesgo. En conformidad con el nuevo énfasis de la agenda de Bolonia en las dimensiones sociales de la educación superior, las agencias de evaluación y de acreditación tendrían que prestarles más atención a estas importantes dimensiones para eliminar la brecha entre las buenas intenciones y las prácticas reales.

Dentro de los siete principios elaborados por el Grupo Internacional de Promoción de la Calidad del Consejo de Acreditación de Estados Unidos (CHEA), el tercer principio establece que "la calidad de la educación superior se juzga midiendo cómo responde a las necesidades de la sociedad" (CHEA, 2015). Esto implica que tanto los procesos de auto-evaluación de las universidades como los de evaluación externa por los pares académicos mandados por las agencias de aseguramiento de la calidad deben darles un peso substancial a temas como el origen socio-económico de los estudiantes que ingresan, los sistemas de apoyo a estudiantes en situación de riesgo, la participación / representación de los estudiantes en la gestión de las instituciones de educación superior, el impacto social de la investigación producida por las universidades, y la aplicación firme de principios de ética en el funcionamiento diario de las universidades. Como señaló el escritor inglés Samuel Johnson en 1759, "la ética sin conocimientos es débil e inútil, y el conocimiento sin integridad es peligroso y terrible".

Referencias:

Council of Higher Education Accreditation – CHEA (2015). [International Quality Principles](#). Washington DC: CHEA.

Gladwell, M. 2011. “The Order of Things: What college rankings really tell us”. [The New Yorker](#). 14 February 2011.

Weale, S. and D. Batty (2016). “Sexual harassment of students by university staff hidden by non-disclosure agreements”. [The Guardian](#). 26 August 2016.



ARE CURRENT QA PROCESS AND PRACTICES FIT FOR PURPOSE?

Ellen Hazelkorn (BH Associates)

Higher education under closer scrutiny

Higher education is increasingly being accused of being insufficiently accountable to students and society for learning outcomes, graduate attributes and life-sustaining skills in exchange for the funding and public/political support they receive. These concerns have risen sharply in the aftermath of the Great Recession which saw the percentage of unemployment and underemployment of university graduates rise significantly. In Spain employment rates of tertiary-educated adults are still below the OECD average (77% compared with 84%), and 20.9% of 18-24-year-olds are NEETs (neither in employment or education & training) compared with an OECD average of 14.5.⁹²

These issues take different forms in each country. Everywhere, questions are being asked about the degree of transparency and accountability and what higher education institutions (HEI), both public and private, are doing about these matters. There is growing dissatisfaction with the usefulness, robustness and comparability of traditional collegial mechanisms. Whether the distrust is genuine or being “whipped up” no longer matters because these tensions are dominating the conversation about higher education around the globe.

Dimensions of concern

There are several dimensions that underlie concerns today. First, quality and excellence are key differentiators worldwide – issues of institutional and national reputation are at stake. Assessment is required to show qualifications are of high quality and internationally comparable and transferable. This is especially important in a globalised world, in which students and graduates are mobile and employers recruit internationally. Second, government or students (or other stakeholders) are

⁹² OECD (2018) *Education at a Glance, Country Note. Spain*. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/spain_eag-2018-66-en#page4

increasingly aware of getting value for money; this relates to effectiveness, efficiency and productivity but also the impact and contribution of higher education on society and the economy. For students there is the added issue of the association with salary, career and lifestyle. Third, massification and the surge in student demand and mobility has led to spectacular growth in the number and range of educational programmes, and providers, inter alia for-profit and transnational/cross-border HE. There are corresponding concerns about standards, accountability, and unethical practices.

Traditionally, the academy has relied on peer review, and internal procedures of quality assurance at the individual programme or institutional level. Since the late 20th century, massification and globalisation began to alter the relationship between higher education and the state. In recent years, there has been stronger emphasis on codification of practice and process, and a greater role for national governments, and transnational organisations and agencies.

Quality assurance processes and practices emphasize institutional enhancement rather than assessment and standards. Attention is focused on gauging an institution's quality culture or quality management system rather than assessing student learning outcomes. The final reports are written for the institution rather than for students or a public audience; they can be difficult to decipher and are unsuitable for measuring and comparing institutions and student performance.

In response to the concerns being raised, recent years have seen an array of initiatives around the world led by governments and other organisations all with the objective of strengthening transparency and accountability. The rise and proliferation of university rankings, national and international, are sometimes recognised as a response to the gap left by insufficient publicly available information about higher education, and a perception that higher education was unwilling to engage in a discuss of the issues.

In Europe, Bologna is a good example of a process that began as a bottom-up initiative and has since codified formal guidelines and standards. ENQA and EQAR have authority with respect to monitoring QA practices, with the results of reviews are to be made public via DEQAR (Database of External Quality Assurance Results) as per the Paris Communiqué. In the US, the traditional "triad" between the federal government, regional accrediting agencies, and state governments has been

changing. There has been a shift from professional self-regulation to greater involvement of the US government. One example is the Obama government's decision to establish the *College Scorecard* "to hold colleges accountable for cost, value and quality". The current Trump administration is proposing to provide information on a programmatic level. In the UK, professional self-regulation and institutional quality assurance is being overtaken by the government's *Teaching Excellence and Student Outcomes Framework* (TEF); promoted as being voluntary, HEIs have discovered that not being included can lead to questions being asked about their quality, particularly in a competitive student market at home and internationally. Open source and social networking tools are putting information directly into the hands of students and the public, and beyond the academy.

New forms of quality assurance?

The ESG has been the roadmap for quality assurance in Europe. The 2015 version places more emphasis on the outcomes of QA and underlines the twin purpose of accountability and enhancement. This involves moving away from what is sometimes described as a formulaic tick-box process. To be genuinely accountable means ensuring the assessment report is provided in an easy-to-read and understandable format, which is publicly available. This changes QA from being a process for the institution to one which is outward-facing.

It also means engaging with the wider policy debate about quality and standards, and about the value and contribution of higher education to society. There is often discussion about societal impact, but these issues are raised in a cursory manner. Teaching, research and societal engagement are usually seen as separate and parallel sets of activities with little examination as to their integration in practice. Instead, these dimensions must be seen as core to ensuring the quality of our universities, and the quality of the student learning experience.

These debate are heating up as government and other organizations – public, NGO and commercial – develop big data approaches to assessing and measuring higher education quality, performance, productivity and impact. QA has been an important part of the architecture of higher education. The challenge now is for universities and colleges, of all missions, and around the world, to actively participate in the next phase – or be left on the side of the road.

¿OBEDECEN LOS PROCESOS Y PRÁCTICAS ACTUALES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD A SU PROPÓSITO?⁹³

Ellen Hazelkorn (BH Associates)

La educación superior, bajo un más atento escrutinio

La educación superior es crecientemente acusada de rendir cuentas de manera insuficiente a los estudiantes y a la sociedad con respecto a los resultados de aprendizaje, el perfil de los graduados y las habilidades para su sostenimiento, en contraprestación por la financiación y el respaldo público y político que recibe. Esta preocupación ha ido a más de manera considerable tras la Gran Recesión, en la que el porcentaje de desempleados y empleados por debajo de su nivel educativo entre los graduados universitarios aumentó significativamente. En España, las tasas de empleo entre los adultos con estudios de educación terciaria continúa por debajo de la media de la OCDE (77% frente al 84%), y el 20,9% de las personas entre 18 y 24 años pueden considerarse NINIS (ni trabajan ni estudian) frente al 14,5% de media de la OCDE.

Estos problemas se manifiestan de forma distinta en cada país. En todos se cuestiona no solo el nivel de transparencia y rendición de cuentas, sino también lo que están haciendo al respecto las instituciones encargadas de proporcionar esta educación superior, ya sean públicas o privadas. La insatisfacción en términos de utilidad, robustez y comparabilidad con los mecanismos formativos tradicionales es cada vez mayor. Y lo cierto es que poco importa si esa falta de confianza es auténtica o un tanto "artificial", puesto que estas tensiones dominan el debate sobre la educación superior en todo el mundo.

Dimensiones de preocupación

Hoy en día existen diferentes dimensiones subyacentes a dichas preocupaciones. En primer lugar, la calidad y la excelencia constituyen elementos diferenciadores fundamentales en todo el mundo (está en juego la reputación institucional y nacional). Resulta necesario llevar a cabo una evaluación que demuestre que la formación universitaria es de calidad y puede compararse y transferirse con la del resto del mundo, circunstancia que reviste una especial importancia en un mundo globalizado en el que los estudiantes y graduados se trasladan de un lugar a otro y las empresas buscan trabajadores en todo el planeta. En segundo lugar, el gobierno y los alumnos (u otras partes interesadas) conceden cada vez más importancia al

⁹³ Traducción al español del editor a partir del texto original en inglés.

hecho de sacarle valor al dinero, lo cual tiene que ver no solo con la eficacia, la eficiencia y la productividad, sino también con la influencia y la contribución de la educación superior a la economía y la sociedad. Además, para los estudiantes, existe otra cuestión más como es la vinculación con el salario, la trayectoria profesional y el estilo de vida. Y en tercer lugar, la masificación y el aumento de la demanda y la movilidad estudiantiles se han traducido en un incremento espectacular del número y la variedad de programas educativos, así como de proveedores, como puedan ser las instituciones de educación superior transnacionales y con ánimo de lucro, que llevan aparejadas sus propias preocupaciones en materia de calidad de la enseñanza, rendición de cuentas y prácticas no éticas.

Tradicionalmente, las instituciones académicas han confiado en la supervisión por parte de otras entidades homólogas, así como en los procesos internos de aseguramiento de la calidad realizados a nivel del programa o de la institución en cuestión. Sin embargo, desde finales del siglo XX, la masificación y la globalización han comenzado a alterar la relación entre la educación superior y el Estado. En los últimos años, se ha puesto un mayor énfasis en la codificación de la práctica y el proceso, otorgando una mayor importancia al papel de los gobiernos, las organizaciones supranacionales y las agencias.

Los procesos y prácticas de aseguramiento de la calidad priorizan la mejora institucional por encima de la evaluación y la calidad, centrando la atención fundamentalmente en calibrar la cultura de calidad de una institución o su sistema de gestión de la misma en lugar de evaluar los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los informes finales se redactan pensando en la institución, y no en los estudiantes o en el público, por lo que pueden resultar difíciles de descifrar y no sirven para medir y comparar ni el rendimiento de los alumnos ni las instituciones.

En respuesta a estas preocupaciones, en los últimos años han surgido en todo el mundo una serie de iniciativas, encabezadas por los gobiernos y otras organizaciones, destinadas a consolidar la transparencia y la rendición de cuentas. El aumento y la proliferación de clasificaciones universitarias, tanto nacionales como internacionales, se considera en ocasiones una respuesta al vacío que deja la escasez de información sobre la educación superior disponible para la opinión pública, así como una percepción de que existe una cierta falta de disposición por parte de la educación superior a la hora de entrar a debatir estas cuestiones.

En Europa, Bolonia es un buen ejemplo de proceso que comenzó como una iniciativa ascendente y que desde su aprobación ha codificado una serie de estándares y directrices formales. ENQA y EQAR tienen entre sus competencias vigilar las prácticas de aseguramiento de la calidad, y el resultado de sus análisis ha de publicarse a través de la DEQAR (Base de Datos de Resultados Externos en Materia de Aseguramiento de la Calidad), tal y como establece el Comunicado de París. Por su parte, en Estados Unidos, la "tríada" habitual entre

el gobierno federal, las agencias de acreditación regionales y los gobiernos de los estados no ha dejado de cambiar, pasando de una autorregulación profesional a un mayor grado de involucración por parte del gobierno estadounidense. Como ejemplo puede mencionarse la decisión del gobierno de Obama de establecer la *College Scorecard* o tarjeta de resultados para las universidades, destinada a que "las universidades rindan cuentas en materia de costes, valor y calidad", mientras que el actual gobierno de Trump propone aportar información a nivel programático. En el Reino Unido, la autorregulación profesional y el aseguramiento de la calidad a nivel institucional están quedando en un segundo plano en favor del *Teaching Excellence and Student Outcomes Framework* (marco para la excelencia educativa y los resultados estudiantiles). Y es que, aunque en un principio dicha herramienta se consideraba voluntaria, las instituciones de educación superior se han dado cuenta de que su no inclusión en el marco puede llegar a poner en duda su calidad, especialmente en un mercado estudiantil tan competitivo como el que existe tanto dentro del propio país como en el resto del mundo. Por su parte, las herramientas de código abierto y las redes sociales permiten que los alumnos y la opinión pública puedan acceder directamente a la información, más allá de la que le proporcionen las entidades formativas.

¿Nuevas formas de aseguramiento de la calidad?

Los ESG han sido la principal hoja de ruta empleada para asegurar la calidad en Europa. La versión de 2015 concede una mayor importancia a los resultados del aseguramiento de la calidad y pone de manifiesto el doble propósito de la mejora y la rendición de cuentas, lo cual supone alejarse de lo que en ocasiones se describe como un proceso predecible de marcar casillas. Rendir cuentas implica que el informe de evaluación pueda leerse de forma sencilla y con un formato comprensible, además de estar disponible para la opinión pública, lo cual hace que el aseguramiento de la calidad pase de ser un proceso para la institución a otro más enfocado al exterior.

También implica adentrarse en un debate político más amplio sobre la calidad y los estándares, así como sobre el valor y la contribución de la educación superior a la sociedad. Y es que, aunque suele debatirse con frecuencia sobre su impacto social, al final siempre se pasa de puntillas sobre este asunto. El compromiso formativo, el investigador y el social suelen considerarse actividades paralelas pero diferenciadas cuya integración en la práctica apenas se examina. Sin embargo, estas dimensiones deben considerarse fundamentales a la hora de garantizar la calidad de nuestras universidades y de la experiencia de aprendizaje por parte de los alumnos.

Estos debates cada vez van a más, sobre todo ahora que los gobiernos y otras organizaciones (ya sean públicas, comerciales o no gubernamentales) están desarrollando enfoques basados en los macrodatos a la hora de evaluar y calibrar la calidad, el rendimiento, la productividad y el impacto de la educación superior, de cuya arquitectura el

aseguramiento de la calidad ha sido siempre una parte importante. El desafío ahora es que las universidades (de todo el mundo y de toda condición) participen activamente en la siguiente fase, porque de lo contrario se quedarán en la cuneta.

LA LABOR DE LAS AGENCIAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: GARANTÍA E INSUFICIENCIA.

José M^a Rosell (CREUP)

Las Agencias de Evaluación de la Calidad son, a día de hoy, más necesarias que nunca. Los últimos escándalos que ponen en entredicho el funcionamiento de algunas universidades públicas nos obligan a garantizar un procedimiento de evaluación externa verdaderamente independiente, eficaz y con capacidad de intervención, ya que, cuando jugamos con el futuro de miles de estudiantes, corregir no sirve, sino que es obligatoria la prevención.

La última década ha sido tremendamente intensa en materia de garantía de la calidad de las enseñanzas universitarias, con la implantación de diversos procedimientos de evaluación y la realización de miles de evaluaciones y visitas a Universidades. Llegados a este punto, es conveniente que todos los agentes implicados -Agencias, Universidades, miembros de la comunidad universitaria y sociedad, en general- nos detengamos y nos hagamos la siguiente pregunta: ¿qué ha mejorado en nuestro sistema universitario, a la luz del progreso y el desarrollo, gracias a la labor de las Agencias de Evaluación de la Calidad? Nosotros, desde nuestra visión de estudiantes, queremos contribuir humildemente a esta reflexión colectiva.

Creemos que la palabra que mejor define el impacto que ha tenido sobre los estudiantes la labor de las Agencias de Evaluación de la Calidad es "**Garantía**". Así, la labor de las Agencias ha garantizado a los estudiantes el acceso a información veraz desde su proceso de matriculación. Además, ha garantizado la realización de buenas prácticas a través de la periódica renovación de la acreditación. De la misma forma, ha garantizado la independencia, pues, regularmente se evalúa la labor y gestión realizada por las Universidades de sus Títulos y de la docencia. Esta independencia, en ocasiones puesta en entredicho y que debe seguir cultivándose, permite a los estudiantes confiar en que sus Títulos, una vez terminen sus estudios, tendrán una validez y les permitirán un acceso digno al mercado laboral. Las Agencias también han garantizado la participación de los estudiantes en el gobierno de los Centros y en los procesos de evaluación de la calidad, haciendo que su voz sea oída con mayor frecuencia. Finalmente, los procesos de evaluación llevados a cabo garantizan la satisfacción, ya que es uno de los principales indicadores que se tienen en cuenta.

Sin embargo, no todo son avances, y hay cuestiones que siguen quedando pendientes. Así, si "garantía" era el resumen de los avances, "**insuficiencia**" sintetiza perfectamente lo que queda por hacer ya que, muchas de las cosas en las que, a nuestro juicio, conviene incidir están en la teoría, pero no en la práctica. En este sentido, es insuficiente la implicación de las Agencias en el día a día de la gestión de los Centros y los Títulos, que es lo que más afecta a los estudiantes que no conocen el funcionamiento de los procesos de evaluación de la calidad. Asimismo, sigue siendo insuficiente la trascendencia de la opinión de los estudiantes en los procesos y criterios de evaluación, aunque la reciente Acreditación Institucional ha dado un importante paso adelante en este sentido. Por otro lado, resulta insuficiente la evolución, pues, a pesar de las numerosas evaluaciones realizadas, los cambios en gran parte de las Titulaciones son inexistentes, olvidando la visión hacia la excelencia que tanto Agencias como Universidades deberían tener. Finalmente, es insuficiente la rigurosidad de los procesos, muchas veces puesta en entredicho, más aún con los numerosos casos que han saltado recientemente.

Tras este rápido y, a todas luces, insuficiente análisis del impacto de la labor de las Agencias sobre los estudiantes, nos queda intentar poner soluciones, que partan del trabajo conjunto de las Universidades, las Agencias y los representantes de

estudiantes. De esta manera, consideramos prioritaria la creación de un marco de colaboración entre las Agencias de Evaluación de la Calidad y las asociaciones de representantes de estudiantes como CREUP para que las necesidades y demandas del colectivo sean integradas con mayor agilidad e impacto dentro de los criterios y procedimientos de evaluación. De este trabajo conjunto, podrían diseñarse mecanismos eficaces que permitan incluir de manera efectiva la opinión real de los estudiantes en las evaluaciones de los Títulos.

En resumen, el trabajo realizado por las Agencias de Evaluación de la Calidad en estos últimos 10 años ha tenido un impacto tremendamente positivo sobre los estudiantes y sobre su papel como agentes activos para la mejora de la calidad de las Titulaciones que cursan, pero, indudablemente, resulta insuficiente, ya que la opinión y necesidades de los estudiantes siguen siendo desoídas en el día a día de los Centros universitarios españoles. Estamos en un momento de cambio en el panorama de evaluación de la calidad en nuestro país y, si verdaderamente queremos avanzar todos en el mismo camino y lograr una mejora de nuestro sistema universitario, debemos crear un espacio de diálogo entre Agencias, Universidades y estudiantes en el que debatir cómo lograr que los estudiantes se sientan parte del sistema y de su futuro.



EL PAPEL DE LOS EMBAJADORES Y EL TALENTO DE LAS UNIVERSIDADES, SUS ALUMNI

Antonio J. Redondo (Alumni España)

Alumni es un movimiento relativamente reciente en España, que tiene sus inicios en algunas históricas Asociaciones de Antiguos Alumnos a mediados del siglo XX; pero es en la década de los 90, cuando se puede afirmar que se inicia realmente el mismo.

Es en la mencionada década, en 1997, cuando las pocas Asociaciones existentes, más algunos Programas gestionados por las propias Universidades, establecen un proceso de conocimiento, confluencia y coordinación, de cara a poner en común sus experiencias para poner en valor todo el talento que los Alumni pueden aportar a la Universidad Española. Por ello, se crea en 2003 la Federación de Asociaciones de Antiguos Alumnos y Amigos de las Universidades Españolas, Alumni España; ese año se aprobaron los estatutos de la Red y se nombró una Junta Directiva. Desde el 4 de febrero de 2004 la Federación de Asociaciones de Antiguos Alumnos y Amigos de las Universidades Españolas (Alumni España) se halla inscrita en el Registro nacional de Asociaciones del Ministerio de Interior, ubicándose el domicilio social en la Universidad de Alcalá de Henares. La finalidad de tal Federación es aunar esfuerzos para conseguir aquellos fines propios de los Alumni a partir de intereses comunes y del intercambio de experiencias.

Muchas universidades recogen en sus planes estratégicos la figura de Alumni como capital humano de retorno, y son muy pocas las Universidades Españolas que no cuentan actualmente con una Asociación o Programa de Alumni. Un ejemplo de este crecimiento de Alumni España y su representación en las instituciones es la creación del Consejo Andaluz de Estudiantes (CAE), que ostenta una de las vicepresidencias; modelo único en España de organización y representación. Y otro ejemplo la designación directa de representantes en los Consejos Sociales, como en Canarias y Galicia. Alumni España está integrada por 43 asociaciones y entidades de otras tantas universidades que engloban a más de 250.000 egresados universitarios o, como nos gusta decir, Alumni.

Contexto español

El crecimiento extraordinario del movimiento Alumni en las últimas décadas en España no ha coincidido con la participación de este colectivo en procesos de calidad. Una de las pocas acciones realizadas ha sido en los procesos de validación de los títulos donde se han empleado encuestas a antiguos alumnos.

Por otro lado, en los modelos EFQM implantados en las Universidades participaron alumni en algunas universidades; como ejemplo, podemos decir la Universidad de la Laguna, Universidad de Huelva o la Universidad de Salamanca. Alumni España puede y quiere proporcionar a las universidades un modelo de gestión, fomentando la implicación y participación de los alumni en dichos procesos desde sus organizaciones universitarias.

La manera más clara en que hasta ahora aparecen las entidades Alumni en procesos de calidad de las Universidades es su inclusión en la mayoría de los planes estratégicos, con una aparición expresa de los beneficios que se pueden obtener con el fomento de la pertenencia a su Universidad.

Por otro lado, y ahondando en la forma de participación de los alumni, gracias a los Consejos Sociales, órgano colegiado de participación de la sociedad en la universidad, hemos desarrollado la red de ex alumnos concretándose en sus planes Estratégicos para Alumni. Y como reflexión, podríamos desear que a través de los Consejos de Gobierno se podría fomentar más la participación de los alumni en los procesos de calidad en las universidades.

Por todo ello, desde Alumni España queremos dar la vuelta a esto. Han sido años difíciles para poder construir este movimiento universitario que nace desde antiguos alumnos que vieron la necesidad y la oportunidad de aportar su experiencia y medios para la mejora de la Universidad Española. Ya tenemos estructura y estamos consolidados institucionalmente; ahora toca dar un paso más y poder participar en los organismos y comisiones para la mejora de la calidad docente de Sistema Universitario Español.

Contexto Europeo

En Europa la mentalidad de Alumni está mucho más arraigada en la propia vida universitaria; uno de los ejemplos es Alumni Cambridge a través del Consejo Asesor de Antiguos Alumnos.

El Consejo representa los puntos de vista de los ex alumnos de Cambridge y asesora al equipo de Alumni. Facilita relaciones con los patrocinadores de la Universidad y participa en los procesos de nuevos planes de estudios; y también promueve estudios de calidad de la universidad sobre la mejor manera de interactuar con la red global de ex alumnos de Cambridge.

Los Alumni de Cambridge ayudan a desarrollar carreras y, alternativamente, registrarse para compartir su experiencia con los estudiantes actuales para la mejora en las posteriores encuestas de calidad.

“Después de haber estudiado en Cambridge, conocerá muy bien el valor del aprendizaje, pero ¿conoce las oportunidades de Cambridge para estudiar más allá?” Con este texto desde Alumni Cambridge se incentiva a sus alumni a que sigan participando de la vida universitaria, como a formar parte del Instituto de Educación Continua de la Universidad para aportar toda la experiencia del alumni que ha pasado por las aulas y participar en la mejora de los servicios y de la calidad. Y, sin lugar a dudas, también se encargan de buscar recursos para su Universidad a través de patrocinadores, donantes, etc...

Por ello, hay elementos importantes que no están incorporados en los procesos de garantía de calidad de la educación y pensamos que los Alumni de España podemos aportar y mejorar en esto; pero para ello, hay que pasar de las palabras a los hechos. Los alumni son un tesoro y los mejores embajadores para cualquier universidad. Muchas ya están en este proceso de creación de la figura de sus alumni.

Alumni España quiere servir de medio para aportar nuestra experiencia en todos los procesos que tienen que ver con la mejora de la calidad, como ocurre en otros países. Hay que dar un paso más fuerte y decidido para que esto sea una realidad en España, y para ello habría que hacer:

- Dar voz a las entidades alumni en los Consejos de Gobiernos de las Universidades
- Representación en todos los Consejos Sociales de las Universidades
- Formar parte de las Comisiones de calidad como agente externo universitario.
- Ley de Patrocinio y Mecenazgo

- Estudios de Investigación de la realidad de los Alumni

Muchos serían los elementos a desarrollar para conseguir que en los índices y estudios de las universidades se incluyeran unos puntos de sus Alumni: inserción laboral, política de pertenencia, impacto en la sociedad que le rodea, etc... Ya conseguimos en su momento en el Estatuto del Estudiante que apareciera la figura de las Entidades Alumni; por ello, teniendo el marco legal, habría que desarrollarlo.

El Observatorio de la calidad del sistema español de universidades, entre otros, tiene el reto de facilitar progresivamente, desde la óptica de la garantía de la calidad y con la colaboración de las universidades y diferentes agentes de interés, pautas para la puesta en marcha y revisión integral de mecanismos de dichas universidades que contribuyan explícitamente a la mejora en la atención al cumplimiento de los diferentes objetivos de la educación superior acordados por los países en foros supranacionales, y también para avanzar hacia un encuentro de perspectivas entre las universidades y resto de agentes implicados.

De esta forma, de manera complementaria a otras iniciativas orientadas a la evaluación de títulos o de sistemas institucionales de aseguramiento interno de la calidad, en este caso el foco de atención se fija de manera directa en el cumplimiento de los objetivos de la educación antedichos.

En el marco de esta apuesta del Observatorio, el informe temático con que se han iniciado los trabajos para dar cuerpo a esta línea de actividad centra en esta ocasión su atención en el objetivo de la mejora de la empleabilidad y del acceso al mercado laboral de estudiantes y titulados universitarios.

Marco para la autoevaluación de actuaciones de las universidades en materia de mejora de la empleabilidad y la inserción laboral de los estudiantes y titulados universitarios.

La empleabilidad y la incorporación al mercado laboral de los titulados universitarios son asuntos centrales en el escenario socioeconómico actual, tal y

como se pone de relieve repetidamente en diferentes comunicados e informes promovidos desde UNESCO, OCDE, Unión Europea y Espacio Europeo de Educación Superior, entre otros foros.

Las políticas orientadas a garantizar la calidad en la educación universitaria en el marco europeo no son ajenas a este asunto. Tanto es así que, explícitamente, en los ESG se señala que la educación superior cuenta entre sus finalidades la de preparar a los estudiantes para sus futuras profesiones (por ejemplo, contribuyendo a su empleabilidad). Por esta razón, el aseguramiento de la calidad debe garantizar un entorno de aprendizaje en el que el contenido de los programas, las oportunidades de aprendizaje y los recursos se ajusten a sus fines. De este modo, uno de los cuatro principios fundamentales de los ESG es que el aseguramiento de la calidad tenga en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes, de los titulados, del resto de grupos de interés y de la sociedad. En este sentido, por ejemplo, el papel del aseguramiento de la calidad será crucial para ayudar a las instituciones y sistemas de educación superior a garantizar las cualificaciones que obtienen los estudiantes.

Así, atendiendo a lo antedicho, el proyecto que aquí se presenta tratará de convertirse en una aportación valiosa para guiar el diseño, puesta en marcha y revisión de mecanismos que contribuyan a la mejora de la empleabilidad de los titulados y a avanzar hacia un encuentro de perspectivas entre universidades, empleadores y estudiantes. De esta forma, de manera complementaria a otras iniciativas centradas en la evaluación de títulos o instituciones, en este caso el foco de atención se centra en el cumplimiento los propios objetivos de la educación superior y, concretamente aquí el de la mejora de la empleabilidad y el acceso al mercado laboral. Es decir, dentro de una misma universidad, el conjunto de las actuaciones de variada índole encaminadas a este objetivo pueden darse en uno o múltiples centros y en diversos títulos a través de diferentes iniciativas; parece relevante en este sentido, por una parte, asegurar una alineación con los procesos oficiales de aseguramiento de la calidad ya existentes para títulos e instituciones y, por otra, fomentar la integración de las actuaciones de la universidad, se localicen en uno u otro lugar, para el logro de este objetivo común de la mejora de la empleabilidad y el acceso al mercado de trabajo.

Más concretamente, este proyecto tiene como propósito la identificación de un conjunto de facetas críticas a atender por parte de las universidades en materia de mejora de la empleabilidad y de la incorporación al mercado laboral de los titulados

universitarios. El resultado final esperado será, mediante un informe, proporcionar a las universidades, por una parte, una serie de elementos de reflexión para la mejora de sus actuaciones en la materia y, por otra, una herramienta que sea útil para la autorrevisión de sus propios procesos, de la integración de éstos y de su capacidad para ser sensibles a las demandas de agentes externos, con el propósito de contribuir, como se decía, a la mejora de la empleabilidad de los titulados y de su incorporación al mercado de trabajo.

Cabe indicar que, de acuerdo a los objetivos del proyecto, se procurará poner de relieve aquel conjunto de actuaciones competencia de las universidades que, se realicen o no actualmente por la mayoría de éstas, han sido consideradas como de mayor importancia e impacto para la mejora de la empleabilidad y el acceso al mercado laboral de los estudiantes, futuros estudiantes y egresados.

En cuanto a los objetivos específicos principales en que se desgranaría la mejora de la inserción laboral y de la empleabilidad en este proyecto, y siempre respetando la autonomía de cada universidad y atendiendo a su contexto y situaciones importantes o críticas que afronta, destacan, entre otros:

- La adecuada dotación competencial de los estudiantes y titulados universitarios.
- La adecuada orientación laboral a futuros estudiantes, estudiantes y egresados.
- La adecuada facilitación de la intermediación entre, por una parte, estudiantes y egresados y, por otra, empleadores.
- Y el adecuado aprovechamiento de la información para la mejora de los procesos y la toma de decisiones de la universidad.

En resumen, el informe resultante busca ser una carta de navegación para que las universidades que así lo quieran puedan tener una orientación clara de hacia dónde podrían poner rumbo para lograr alcanzar en mayor medida el objetivo de la mejora de la empleabilidad y el acceso al mercado de trabajo de sus estudiantes y titulados.

5. ANEXO DE RESULTADOS.

Tabla A.1. Síntesis de resultados de la participación de las universidades en AUDIT y DOCENTIA hasta 31/12/2017, por CCAA y universidad.

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación AUDIT	Certificación DOCENTIA
Andalucía		
Universidad de Almería	A	DD
Universidad de Cádiz	AAA	D+
Universidad de Córdoba	A	DD
Universidad de Granada	AAA	D+
Universidad de Huelva	AAA	D+
Universidad de Jaén	CA	D+
Universidad de Málaga	AAA	D+
Universidad de Sevilla	A	D+
Universidad Internacional de Andalucía	---	D+
Universidad Loyola Andalucía	---	D
Universidad Pablo de Olavide	CAA	D+
Aragón		
Universidad de Zaragoza	C	+
Universidad San Jorge	CA	DD+
Canarias		
Universidad de La Laguna	A	DD
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	CAA	DD
Universidad Europea de Canarias	AAAA	---
Universidad Fernando Pessoa-Canarias (UFP-C)	---	---
Universidad del Atlántico Medio	n.p.	n.p.
Cantabria		
Universidad de Cantabria	---	D+
Universidad Europea del Atlántico	---	---
Castilla y León		
IE Universidad	---	DD
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	AA	DD+
Universidad de Burgos	AA	DDD
Universidad de León	AAA	DD
Universidad de Salamanca	A	DD+
Universidad de Valladolid	A	DD
Universidad Europea Miguel de Cervantes	AAAA	DDD
Universidad Internacional Isabel I de Castilla	CCC	---
Universidad Pontificia de Salamanca	---	---
Castilla-La Mancha		
Universidad de Castilla-La Mancha	A	+

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación AUDIT	Certificación DOCENTIA
Catalunya		
Universitat Abat Oliba CEU	A	DD+
Universitat Autònoma de Barcelona	A	DDD
Universitat de Barcelona	AA	DDD
Universitat de Girona	A	DDD
Universitat de Lleida	AA	DDD
Universitat de Vic	AA	D+
Universitat Internacional de Catalunya	AAA	DDD
Universitat Oberta de Catalunya	AA	DD
Universitat Politècnica de Catalunya	AA	DDD
Universitat Pompeu Fabra	AA	DDD
Universitat Ramon Llull	CAA	DDD
Universitat Rovira i Virgili	CA	DDD
Comunidad de Madrid		
Universidad a Distancia de Madrid	---	DD
Universidad Alfonso X El Sabio	AAA	+
Universidad Antonio de Nebrija	AAA	DDD
Universidad Autónoma de Madrid	A	DDD
Universidad Camilo José Cela	AAA	DD+
Universidad Carlos III de Madrid	AAAA	DD
Universidad Complutense de Madrid	---	D
Universidad de Alcalá	AA	DD+
Universidad Europea de Madrid	AAA	---
Universidad Francisco de Vitoria	A	DDD
Universidad Politécnica de Madrid	CA	DD
Universidad Pontificia Comillas	CAA	+
Universidad Rey Juan Carlos	CAA	DDD
Universidad San Pablo-CEU	---	D
Universidad Tecnología y Empresa	n.p.	n.p.
Comunidad Foral de Navarra		
Universidad de Navarra	A	D+
Universidad Pública de Navarra	---	DD+
Comunitat Valenciana		
Universidad Cardenal Herrera-CEU	AAA	D+
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	AA	DD+
Universidad de Alicante	AAA	D+
Universidad Europea de Valencia	---	---
Universidad Jaime I de Castellón	AAA	DDD
Universidad Miguel Hernández de Elche	CA	D+
Universitat de València (Estudi General)	A	D
Universitat Internacional Valenciana	---	---
Universitat Politècnica de València	A	DDD
Extremadura		
Universidad de Extremadura	CAA	DD+
Galicia		
Universidad de A Coruña	CAA	DD
Universidad de Santiago de Compostela	CAA	DD
Universidad de Vigo	CAA	D

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación AUDIT	Certificación DOCENTIA
Illes Balears		
Universidad de las Illes Balears	A	D+
La Rioja		
Universidad de la Rioja	---	DD+
Universidad Internacional de La Rioja	AAA	+
País Vasco		
Mondragón Unibertsitatea	CCA	D+
Universidad de Deusto	CCC	D+
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	CA	DD
Principado de Asturias		
Universidad de Oviedo	AAA	D+
Región de Murcia		
Universidad Católica San Antonio	AAA	DD
Universidad de Murcia	CAA	DD
Universidad Politécnica de Cartagena	AA	D
Estado		
Universidad Internacional Menéndez Pelayo	---	---
Universidad Nacional de Educación a Distancia	AAA	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. Resultados de los programas de evaluación del profesorado en la agencias de evaluación, por figura de contratación y comité de evaluación. Año 2017.

	ACCUEE		ACSUG ⁹⁴		ANECA		AQU		AQUIB		AVAP ⁹⁵		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	141	88%	118	77%	3.154	74%	1.039	70%	71	72%	275	73%	415	64%	246	85%
PCD	67	91%	123	63%	3.401	53%	222	59%	80	68%	204	59%	363	55%	177	70%
PUP	0		66	53%	3.071	49%	0		0		77	57%	296	52%	132	47%
Otras figuras							97	63%							94	37%
Total general	208	89%	307	66%	9.626	59%	1.358	68%	151	70%	556	65%	1.074	58%	649	66%
RAMA DE CONOCIMIENTO																
Ciencias Sociales y Jurídicas																
PAD	51	80%	50	72%	1.025	63%	282	57%	14	36%	103	62%	192	61%	76	92%
PCD	26	85%	57	61%	1.127	48%	55	45%	23	52%	76	43%	173	62%	67	87%
PUP	0		33	48%	1.046	43%	0		0		24	29%	147	59%	41	63%
Otras figuras							26	42%							18	39%
Total Ciencias Sociales y Jurídicas	77	82%	140	62%	3.198	51%	363	55%	37	46%	203	51%	512	61%	202	80%
Ciencias de la Salud																
PAD	21	95%	*		473	79%	269	71%	34	76%	31	81%	64	64%	27	78%
PCD	12	92%	*		535	53%	88	49%	34	76%	35	77%	52	50%	32	75%
PUP	0		*		475	52%	0		0		24	75%	40	50%	11	64%
Otras figuras							25	48%							16	31%
Total Ciencias de la Salud	33	94%	*		1.483	61%	382	65%	68	76%	90	78%	156	56%	86	66%
Ciencias Experimentales																
PAD	15	100%	30	77%	637	88%	140	81%	7	86%	48	89%	38	82%	45	93%
PCD	7	86%	29	69%	652	59%	16	75%	9	78%	20	70%	33	27%	18	78%
PUP	0		12	50%	595	53%	0		0		11	73%	28	25%	23	9%
Otras figuras							13	92%							32	38%
Total Ciencias Experimentales	22	95%	71	69%	1.884	67%	169	82%	16	81%	79	82%	99	47%	118	59%
Enseñanzas Técnicas																
PAD	28	86%	24	83%	516	79%	192	81%	7	86%	50	84%	58	71%	57	81%
PCD	14	100%	26	58%	577	64%	34	94%	7	71%	52	67%	60	63%	44	41%
PUP	0		14	57%	503	58%	0		0		12	75%	45	53%	34	56%
Otras figuras							21	95%							17	35%
Total Enseñanzas Técnicas	42	90%	64	67%	1.596	67%	247	84%	14	79%	114	75%	163	63%	152	59%
Humanidades																
PAD	26	92%	14	86%	503	71%	156	70%	9	89%	43	60%	63	56%	41	76%
PCD	8	100%	11	73%	510	48%	29	62%	7	57%	21	52%	45	44%	16	63%
PUP	0		7	71%	452	42%	0		0		6	33%	36	44%	23	35%
Otras figuras							12	50%							11	45%
Total Humanidades	34	94%	32	78%	1.465	54%	197	68%	16	75%	70	56%	144	49%	91	59%

⁹⁴ Datos provisionales.

⁹⁵ Los resultados de las siete comisiones con que cuenta AVAP (Ciencias Sociales; Ciencias Jurídicas; Ciencias Médicas y de la Salud; Ciencias; Ciencias de la Vida; Ingeniería y Arquitectura; Arte y Humanidades) se han agregado en las cinco agrupaciones correspondientes en esta tabla.

* 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



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

6. REFERENCIAS.

ANECA (2014). *Informe sobre la transición del antiguo Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales al Registro de Universidades, Centros y Títulos, y el ajuste entre oferta y demanda de plazas*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/13028/161516/file/informe_transicional_ruct_141209.pdf.

- (2016). *Programa AUDIT. Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/13066/162025/file/02_directrices_170228.pdf.

- (2017). *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster Universitario. Programa ACREDITA*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12737/157930/file/Documento%20Marco_v5_180109.pdf.

ANECA et al. (2015). *Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/13305/164819/file/DOCENTIA_nuevadoc_v1_final.pdf.

AQ Austria (2014). *Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches*. Wien: Facultas Verlags.

Council of Europe (2007). *Recommendation Rec (2007) 6 of the Committee of Ministers[of the Council of Europe] to member states on the Public Responsibility for Higher Education and Research*. Recuperado de: https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/news/pub_res_en.pdf.

- (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07>.

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 (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: European Union. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

- (2014). *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: European Union. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf.

European Commission (2007). *Libro verde. El Espacio europeo de Investigación: nuevas perspectivas*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de: https://ec.europa.eu/research/era/pdf/era_gp_final_es.pdf.

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

Gobierno de España (1989). *Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 216.

- (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 307.

- (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por el que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 89.

- (2007). *Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.240.
- (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.260.
- (2010). *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.161.
- (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.
- (2015). *Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público*. Boletín Oficial del Estado, n. 236.
- (2015). *Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Boletín Oficial del Estado, n. 144.
- (2015). *Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 144.

- (2015). *Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 302.

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>.

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.

- (2015). *Yerevan Communiqué*. Recuperado de: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>

Parlamento Europeo (2012). *Resolución del Parlamento Europeo, de 20 de abril de 2012, sobre la modernización de los sistemas de educación superior en Europa (2011/2294(INI))*. (2013/C 258 E/08). Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0139+0+DOC+XML+V0//ES>.

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

- (2015b). *Informe sobre las carreras profesionales de las mujeres en los ámbitos científico y académico y los techos de cristal existentes (2014/2251(INI))*. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A8-2015-0235+0+DOC+PDF+V0//ES>.

REACU (2014). *Criterios y directrices de evaluación para la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado*. Recuperado de: <http://www.aneca.es/content/download/13033/161542/file/Criterios%20y%20Directrices%20REACU.pdf>.

UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>.

- (2009). *Comunicado. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>.

- (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

7. AUTORES.

Sjur Bergan -Council of Europe-

Sjur Bergan es responsable del Departamento de Educación del Consejo de Europa y encabeza los actuales proyectos del Consejo de Europa sobre Competencias para una cultura Democrática y sobre Pasaporte Europeo de Cualificaciones para Refugiados. También representa al Consejo de Europa en el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia y ha dirigido sucesivamente tres grupos de trabajo sobre reformas estructurales entre 2007 y 2015. Sjur fue miembro del consejo editorial del Libro Blanco del Consejo sobre Diálogo Intercultural y uno de los autores principales del *Convenio de Lisboa sobre reconocimiento* y también de las recomendaciones sobre responsabilidad pública para la educación superior; libertad de cátedra y autonomía institucional; y aseguramiento de la calidad en la educación. Sjur es editor de Higher Education Series del Consejo de Europa y autor de *Qualifications: Introduction to a Concept* y *Not by Bread Alone* así como de numerosos capítulos de libro y artículos sobre políticas de educación y educación superior. Sjur fue también uno de los editores de *Leadership and Governance in Higher Education* (2009 – 15) en *Raabe Handbook*.

Ellen Hazelkorn -BH Associates-

La profesora Ellen Hazelkorn es socia de BH Associates, empresa de asesoría en materia educativa. Es catedrática emérita del Dublin Institute of Technology (Irlanda), además de editora adjunta en materia de análisis políticos sobre educación superior. Asimismo, es co-investigadora internacional del Centre for Global Higher Education (CGHE) de Londres, así como investigadora del Centre for International Higher Education del Boston College, en Estados Unidos. Ellen es miembro sénior de la NAFSA (Asociación de Educadores Internacionales) entre 2018-2019. En el año 2018 ha recibido el premio Tony Adams a la Excelencia en Investigación de la EAIE (Asociación Europea para la Educación Internacional).

Laura Howard –Universidad de Cádiz-

Laura Howard fue presidenta de la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE) entre 2014 y 2016. Actualmente es Vicedecana de Internacionalización de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz – UCA, España. Laura cuenta con más de 20 años de experiencia en gestión de relaciones internacionales, tanto en la UCA como en otras instituciones. A nivel nacional, ha presidido la Comisión para la Promoción Internacional que se creó en la Comisión de Relaciones Internacionales de la Conferencia de Rectores Españoles de 2008 a 2010, y formó parte del comité de asesoramiento inicial de la fundación Universidad.es, un organismo público para la promoción internacional de las universidades españolas. Laura es miembro del Consejo de ETS TOEFL. Ha publicado y expuesto en numerosas conferencias internacionales sobre cuestiones relacionadas con la educación superior internacional, y es uno de los autores del informe Internacionalización de la Educación Superior, elaborado para el Parlamento Europeo en 2015. Formó parte de la coordinación editorial del libro

Internacionalización de la Educación Superior en España - Reflexiones y perspectivas publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2017.

Esther Huertas –AQU Catalunya-

Esther Huertas Hidalgo (Ph.D. Ingeniería Química, Universidad de Barcelona, 2010) es gestora de proyectos en la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU Catalunya). Huertas ha sido investigadora y profesora en la Universidad de Barcelona. Comenzó a colaborar con AQU Catalunya como estudiante experta y en 2006 obtuvo un puesto en la Agencia. Huertas participa en diferentes grupos internacionales y también ha contribuido en seminarios de ámbito internacional. Actualmente, es la responsable del trabajo de aseguramiento de la calidad del proyecto TeSLA - An Adaptive Trust-based e-assessment System for Learning (H2020 Ref.: 688520) y ha sido la presidenta del grupo de trabajo de ENQA sobre aseguramiento de la calidad y e-learning. Además, participa activamente en los procesos de evaluación de programas, así como en evaluación institucional (AUDIT y certificación de SGIC).

Sandra Marcos -ACSUCYL-

Sandra Marcos es Licenciada en Documentación por la Universidad de Salamanca y Máster en Dirección de Sistemas de Información. Desde el año 2005 trabaja en la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León como responsable de relaciones internacionales e institucionales y del SIGC de la Agencia. Ha trabajado en diversos grupos de trabajo liderados por ENQA, entre ellos el de aseguramiento de la calidad y e-learning y ha presidido el grupo de trabajo sobre calidad interna. Desarrolla gran parte de su trabajo en el ámbito internacional, y participa también en el diseño de procedimientos de evaluación para la acreditación de títulos oficiales así como en la gestión y coordinación técnica de las evaluaciones. Actualmente colabora también como profesora en algunas universidades.

Isabel Martínez -CERMI y Fundación ONCE-

Isabel María Martínez Lozano es Licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid y experta en políticas públicas y políticas de igualdad; Máster interuniversitario en Sostenibilidad y RSC. Universidad Jaume I; y Máster en Liderazgo público por el IE.

Actualmente Isabel es Comisionada para Universidad Juventud y Planes Especiales de la Fundación ONCE. Y además es Presidenta de la Fundación Help Age Internacional y miembro de la Fundación Mujeres por África.

Anteriormente ha sido coordinadora en la Organización de Estados Americanos para la educación, la ciencia y la cultura. (OEI).

Hasta el 2011, estuvo dedicada al servicio público, ocupando diversas responsabilidades institucionales. Su última responsabilidad, hasta diciembre de 2011, fue la de Secretaria General de Política Social y Consumo, del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, y anteriormente tuvo el cargo de Secretaria General de Igualdad del Ministerio de Igualdad. También ha sido Asesora ejecutiva de la vicepresidenta primera del gobierno en asuntos sociales e institucionales desde 2004 a 2008.

José M. Nyssen (Coord.) -ANECA-

José María Nyssen –Licenciado en Sociología, Máster en Metodología de la Ciencias del Comportamiento y la Salud y Doctor en Educación- trabaja desde 2003 en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), donde es Gestor de Informes y Estudios. Entre los informes que anualmente coordina, cabe mencionar el *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Asimismo, es autor de diversas publicaciones y ponencias dentro y fuera de España relativas a la empleabilidad y las competencias de los titulados universitarios, la calidad universitaria, la educación superior y el desarrollo social, etc.

Adriana Pérez-Encinas –Universidad Autónoma de Madrid-

Adriana Perez-Encinas es profesora e investigadora en organizaciones de empresas y trabaja en temas relacionados con la internacionalización de la educación superior y su gestión universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en España. También es formadora en las EAIE Spring Academies. Adriana posee un máster en Relaciones Internacionales con América Latina y máster en Dirección de Empresas. También posee el título de Doctora en Economía de la Empresa. Durante sus seis años como jefa de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad de Económicas y Empresariales de la UAM, estuvo permanentemente en contacto con compañeros, socios universitarios y estudiantes locales e internacionales. Desde 2005 es voluntaria en la red de estudiantes Erasmus (Erasmus Student Network), ejerciendo como representante nacional, presidenta de la sección de la UAM, coordinadora de proyectos y miembro de investigación. Sus líneas de investigación están relacionadas con la internacionalización de la educación superior, la gestión de servicios, liderazgo, competencias y emprendimiento. En 2017, la asociación europea EAIE le concedió el premio "Rising Star" en su campo. Formó parte de la coordinación editorial del libro *Internacionalización de la Educación Superior en España - Reflexiones y perspectivas* publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2017.

Antonio Redondo -Alumni España-

Antonio Redondo es Ingeniero Técnico en Informática de Gestión; Master Ingeniería de Control y Sistemas Informáticos de la Universidad de Huelva; Jefe de Unidad del Área de Docencia e Investigación en la Universidad de Huelva.

También entre su experiencia se pueden destacar los siguientes méritos: Presidente de la Confederación Iberoamericana de Antiguos Alumnos (2008), Presidente de la Federación Nacional de Asociaciones de Amigos y Antiguos Alumnos. Universidades Españolas -Alumni España- (2005), Presidente de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Universidad de Huelva (2000); Medalla de la Universidad de Huelva a la Asociación de Antiguos de la Universidad de Huelva (2008); Vicepresidente 2º Consejo Asesor Estudiantes Universidades Andaluzas en la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (2007); Miembro Comisión Asesora de la Calidad en las Universidades Andaluzas en la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (2006); Director General de Alumnos Universidad de Huelva (1999-2000) ; Coordinador Proyecto Europeo Adapt Bis (1999) ; Fundador del Consejo de Alumnos de la Universidad de Huelva

(1989-94); Presidente Consejo de Estudiantes de la Universidad de Sevilla (1990-92).

José M^a Rosell Bueno -CREUP-

José María Rosell Bueno, 21 años, es estudiante de cuarto curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Salamanca. Representante de estudiantes desde hace 3 años y, actualmente, Secretario General del Consejo de Delegaciones de Estudiantes y Claustal y Consejero de Gobierno de su Universidad y Vocal de Garantía de la Calidad de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP). Experto en Calidad y Responsabilidad Social Corporativa por EUDE Business School. En materia de evaluación de la calidad de enseñanzas superiores, colabora como evaluador con la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) en procesos de verificación y modificación y renovación de la acreditación y con la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento (DEVA-AAC) en el programa piloto IMPLANTA para la evaluación de los Sistemas de Garantía de la Calidad de los Centros de las Universidades andaluzas.

Jamil Salmi -experto en el desarrollo y la transformación de la educación superior-

Jamil Salmi es experto internacional en el desarrollo de los sistemas de educación superior y en la transformación de las universidades. Es el autor principal del último documento de políticas del Banco Mundial sobre educación superior: *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Superior* (2003). Su libro *El Camino Hacia la Excelencia Académica: La Creación de Universidades de Investigación de Rango Mundial* fue publicado en septiembre de 2011. En 2017, escribió a petición de las Naciones Unidas un libro sobre el papel de la educación superior para lograr los Objetivos Sostenibles del Desarrollo. Es profesor emérito de políticas de educación superior de la Universidad Diego Portales en Chile e investigador asociado del Centro Internacional de Educación Superior del Boston College en EEUU.