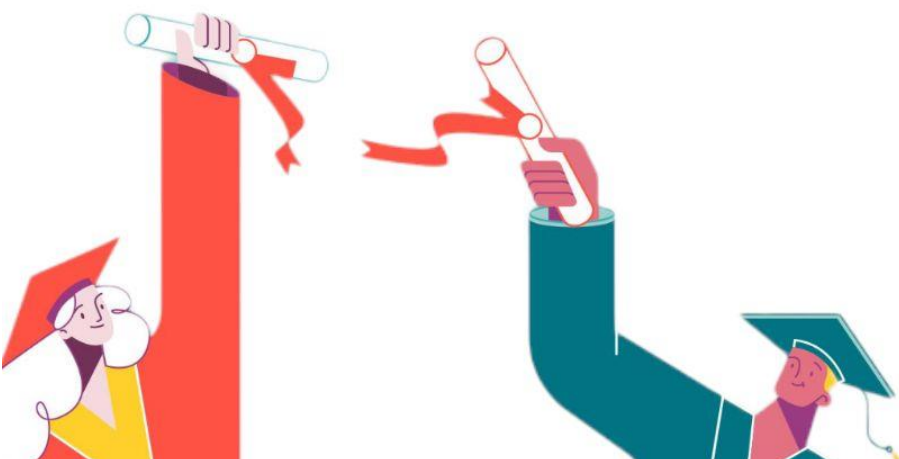


20 AÑOS DEL PROGRAMA DE ACREDITACIÓN DEL PROFESORADO CONTRATADO

junio 2025



© **Autor:** Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears, 2025
C. Isaac Newton, edifici Naorte, local 5
07121 Palma, Illes Balears
Telf.: 971 72 05 24

Elaboración: Enrique Barón González y Juan Carlos García Reyes
Corrección: Antònia Llull Febrer

ROR: <https://ror.org/001gq4617>

La AQUIB utiliza el masculino genérico a lo largo de este documento, según el acuerdo de su Consejo de Dirección del día 19 de diciembre de 2024.

Este documento está sujeto a una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite el uso, la distribución y la modificación del contenido, siempre que se reconozca la autoría y no se utilice con fines comerciales.



Índice

Introducción	6
Marco normativo y figuras de profesorado universitario laboral	7
El papel de las agencias de calidad en la evaluación del profesorado	8
AQUIB: evolución, metodología y enfoque evaluativo	8
Enfoque evaluativo y alineación con principios internacionales	9
Metodología	11
Bloque 1: informe descriptivo de datos y resultados	15
1.1. Histórico de número de solicitudes y solicitantes	15
1.2. Histórico del porcentaje de evaluaciones negativas	17
1.3. Género y edad de los solicitantes	24
1.4. Procedencia de los solicitantes	26
Bloque 2: análisis	30
3.1. Ciclo completo PAD-PCD con la AQUIB	30
3.2. Análisis de los principales motivos de las evaluaciones negativas	31
3.3. Áreas con las puntuaciones más altas	34
Conclusiones y propuestas de mejora	44
Hitos y logros de la AQUIB	44
Análisis de resultados y tendencias	44
Oportunidades de mejora	46
Propuestas de mejora para la acreditación bajo la LOSU	46
Un horizonte de futuro	46
Bibliografía	48

Índice de gráficos

Figura 1. Número total de solicitudes PCD, PAD, PC	16
Figura 2. Porcentaje de evaluaciones negativas (PAD)	17
Figura 3. Porcentaje de evaluaciones negativas en artes y humanidades (PAD)	18
Figura 4. Porcentaje de evaluaciones negativas en ciencias (PAD)	18
Figura 5. Porcentaje de evaluaciones negativas en c. sociales y jurídicas (PAD)	19
Figura 6. Porcentaje de evaluaciones negativas en ciencias de la salud (PAD)	19
Figura 7. Porcentaje de evaluaciones negativas en ingeniería y arquitectura (PAD)	20
Figura 8. Porcentaje de evaluaciones negativas (PCD)	21
Figura 9. Porcentaje de evaluaciones negativas en artes y humanidades (PCD)	21
Figura 10. Porcentaje de evaluaciones negativas en ciencias (PCD)	22
Figura 11. Porcentaje de evaluaciones negativas en c. sociales y jurídicas (PCD)	22
Figura 12. Porcentaje de evaluaciones negativas en ciencias de la salud (PCD)	23
Figura 13. Porcentaje de evaluaciones negativas en ingeniería (PCD)	23
Figura 14. Porcentaje de solicitudes por género	24
Figura 15. Número de solicitudes según género y resultados (PAD)	24
Figura 16. Número de solicitudes según género y resultados (PCD)	25
Figura 17. Evolución del porcentaje de solicitantes por tramo de edad	25
Figura 18. Número de solicitudes según nacionalidad (PAD)	26
Figura 19. Número de solicitudes según nacionalidad (PCD)	26
Figura 20. Número de solicitudes según residencia declarada (PAD)	27
Figura 21. Número de solicitudes según residencia declarada (PCD)	28
Figura 22. Número de solicitudes según universidad de doctorado (PCD)	29
Figura 23. Número de solicitudes según universidad de doctorado (PAD)	29
Figura 24. Ciclo PAD-PCD con la AQUIB	30
Figura 25. Deficiencias reflejadas en informes de evaluación negativa (PAD)	32
Figura 26. Deficiencias reflejadas en informes de evaluación negativa (PCD)	33
Figura 27. Puntuaciones medias ponderadas por concepto y rama (PAD)	35
Figura 28. Solicitantes con puntuación máxima en docencia y artículos (PAD)	36
Figura 29. Puntuación del apartado sobre artículos (PAD)	37
Figura 30. Puntuación del apartado de libros (PAD)	38
Figura 31. Puntuación del apartado de docencia (PAD)	38
Figura 32. Puntuación del apartado de estancias (PAD)	38
Figura 33. Puntuaciones totales por concepto y rama (PCD)	40
Figura 34. Solicitantes con puntuación máxima en docencia y artículos (PCD)	40
Figura 35. Puntuación del apartado de artículos (PCD)	42
Figura 36. Puntuación apartado libros (PCD)	42
Figura 37. Puntuaciones del apartado de proyectos (PCD)	42
Figura 38. Puntuación del apartado de docencia (PCD)	43
Figura 39. Puntuación del apartado de dirección de trabajos tutelados (PCD)	43
Figura 40. Puntuación del apartado de innovación docente (PCD)	43

Índice de siglas y abreviaciones

ACCUA	Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía
ACCUEE	Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa
ACPUA	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón
ACSUG	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
AQU	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
AQUIB	Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears
COARA	Coalición para el avance de la evaluación de la investigación
DORA	Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la investigación
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
IP	Investigador principal
LOSU	Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario
LOU	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
PAD	Profesor ayudante doctor
PC	Profesor colaborador
PCD	Profesor contratado doctor
REACU	Red Española de Agencias de Calidad Universitaria
TFG	Trabajo de Fin de Grado
TFM	Trabajo de Fin de Máster
TL	Profesor titular laboral
UIB	Universitat de les Illes Balears
UNIBASQ	Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco

Introducción

Desde 2004, la Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB) ha sido la encargada de evaluar al profesorado laboral contratado por la Universitat de les Illes Balears (UIB). Esta función se ha ejercido en un contexto legal e institucional cambiante, lo que ha repercutido directamente en la transformación de los criterios, procedimientos y prácticas de evaluación. En este contexto, un análisis retrospectivo permite comprender no solo cómo han cambiado los mecanismos evaluadores a lo largo del tiempo, sino también qué implicaciones han tenido estos cambios en la política de personal académico de la UIB, en el desarrollo profesional del profesorado laboral y, en un plano más amplio, en el papel que desempeñan las agencias autonómicas dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Este análisis resulta especialmente pertinente en el contexto de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (en adelante, LOSU), que redefine las figuras contractuales del personal docente e investigador y refuerza el papel de las agencias autonómicas en la evaluación de méritos individuales. En este escenario, la experiencia acumulada por la AQUIB durante casi dos décadas en la evaluación del profesorado laboral puede aportar elementos de valor para reflexionar sobre el diseño e implementación de nuevos procedimientos que garanticen la calidad de los procesos de acreditación, contratación y promoción del profesorado universitario.

En este marco, el presente análisis tiene como objetivo principal examinar la evolución de los procesos de evaluación del profesorado de la UIB entre 2004 y 2022, con el fin de identificar los principales cambios normativos, metodológicos e institucionales que han influido en su desarrollo. De manera específica, se busca detectar aspectos relevantes del proceso y posibles áreas de mejora, en un momento especialmente oportuno dada la reconfiguración normativa de las figuras de profesorado laboral que plantea la LOSU, lo que convierte este análisis en una herramienta útil para afrontar los nuevos retos del sistema universitario.

Marco normativo y figuras de profesorado universitario laboral

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante, LOU) supuso un punto de inflexión en el sistema universitario español al introducir figuras académicas más adecuadas a las necesidades y demandas de la educación superior. Entre las más relevantes se encuentran el profesor ayudante doctor (PAD), el profesor contratado doctor (PCD) y el profesor colaborador (PC). Estas categorías representan etapas clave en la carrera académica y contribuyen a la calidad y continuidad de la docencia e investigación en las universidades españolas.

Profesor ayudante doctor (PAD)

El profesor ayudante doctor ha constituido una figura transitoria y formativa, orientada a ofrecer a jóvenes doctores una primera oportunidad de integrarse en el sistema universitario y completar su formación docente e investigadora. Su papel ha sido fundamental para la renovación del profesorado y la incorporación de enfoques innovadores en la investigación.

Con la entrada en vigor de la losu, se ha eliminado la necesidad de acreditar esta figura a través de agencias de calidad. Ahora, la selección se realiza directamente por las universidades, mediante procedimientos que deben incluir tribunales con una presencia relevante de miembros externos.

Profesor contratado doctor (PCD)

Esta figura está destinada a doctores con una trayectoria consolidada en docencia e investigación. A diferencia del PAD, el profesor contratado doctor mantiene una dedicación plena y una vinculación contractual más estable con la universidad. Su presencia garantiza la continuidad de la actividad académica y asegura que las instituciones cuenten con personal altamente cualificado y comprometido.

Profesor colaborador (PC)

Esta figura, destinada a doctores con experiencia profesional, ha desempeñado tareas docentes, especialmente en clases prácticas y seminarios. Esta categoría permitió incorporar expertos sin necesidad de una dedicación exclusiva a la carrera académica, aunque dejó de evaluarse en 2009.

El papel de las agencias de calidad en la evaluación del profesorado

La acreditación de las figuras académicas ha sido un proceso esencial para garantizar la calidad del sistema universitario. En este marco, las agencias de calidad universitarias colaboran a través de la Red Española de Agencias de Calidad Universitarias (REACU), que promueve la armonización de criterios y el intercambio de buenas prácticas, aunque cada agencia también desarrolla programas adaptados a su contexto autonómico.

A nivel estatal, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha desempeñado un papel importante en este proceso, al encargarse de evaluar y certificar que los candidatos cumplen con los requisitos necesarios para desempeñar funciones docentes e investigadoras. Paralelamente, en el ámbito autonómico operan las entidades siguientes: la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), la Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ), la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE), la Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía (ACCUA), la Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP), la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) y la Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB).

AQUIB: evolución, metodología y enfoque evaluativo

Desde su creación en 2003 —en cumplimiento de la LOU y del mandato del Govern Balear—, la AQUIB ha desempeñado un papel central en la evaluación y acreditación del profesorado universitario en las Illes Balears durante casi dos décadas. Esta trayectoria sostenida ha permitido a la agencia consolidar una experiencia sólida en la acreditación de figuras como las de PAD y PCD, contribuyendo a garantizar la calidad del profesorado conforme los estándares establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En consonancia con la idea de que la docencia y el aprendizaje en la educación superior requieren sistemas de evaluación que reconozcan tanto la competencia docente como la capacidad investigadora —tal como señala Nicholls (2002)—, la AQUIB ha promovido un modelo de acreditación integral. Este modelo ha sido guiado por comités de profesorado compuestos por especialistas en enseñanza universitaria. no solo han valorado el cumplimiento de los requisitos formales, sino que también han fomentado prácticas docentes centradas en el estudiante. Este enfoque, según Hoidn y Klemenčič (2020), permite mejorar los resultados del aprendizaje al adaptarse mejor a las necesidades y características del alumnado.

Enfoque evaluativo y alineación con principios internacionales

La AQUIB ha alineado su labor con los principios de la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) y de la Coalición para el Avance de la Evaluación de la Investigación (COARA), de la cual es miembro. Esta orientación refleja un compromiso con una evaluación cualitativa de los méritos que se aleja de la dependencia de métricas tradicionales como el índice de impacto y que apuesta por valorar la diversidad de contribuciones académicas.

Tal como destaca Gannon (2020), es necesario un enfoque más holístico que fomente una cultura de enseñanza superior centrada en la innovación, el contexto y la diversidad disciplinar, y no exclusivamente en los indicadores cuantitativos. En este sentido, la AQUIB promueve una evaluación equitativa y contextualizada, en línea con los planteamientos de Ifenthaler y Gibson (2020) sobre la adopción de analíticas de datos en la enseñanza superior.

A este marco evaluativo se suma un nuevo desafío normativo. La aprobación de la LOSU ha supuesto un cambio sustancial en el marco legal, modificando las figuras académicas y sus vías de acceso. Este nuevo contexto exige a la AQUIB la actualización de sus criterios y procedimientos de evaluación. De hecho, tal como advierte Lindsay (2018), todo cambio estructural en la universidad requiere análisis y adaptación para asegurar que la calidad académica para mantener los estándares de calidad académica y preparar a los docentes para los retos de un entorno en transformación.

En respuesta a este nuevo escenario, la AQUIB presenta este análisis retrospectivo de su trayectoria como agencia de evaluadora. El objetivo de este análisis es detectar fortalezas y áreas de mejora. Esta revisión permitirá ajustar su modelo a las nuevas exigencias legislativas, integrando enfoques interdisciplinarios que, según Lattuca (2001), favorecen una cultura de aprendizaje inclusivo y colaborativo en la educación superior.

Uno de los aspectos clave en esta revisión es la redefinición de los criterios de acreditación para las nuevas figuras académicas establecidas por la LOSU. Como subrayan Trigwell y Prosser (2020) insisten en que la enseñanza y el aprendizaje universitarios deben adaptarse a los cambios sociales y académicos. En este sentido, la AQUIB debe revisar sus sistemas de evaluación para que respondan a las competencias requeridas en un entorno académico y profesional global. Para ello, resulta clave mantener sistemas de evaluación flexibles, como proponen Lynch, Yeigh y Boyd (2024), que favorezcan la innovación docente y la actualización continua.

Junto a esta actualización, la AQUIB incorpora una dimensión ética y pedagógica que permita alejarse de modelos estandarizados y rígidos. Tal como sostiene Robinson-Self (2023), la evaluación de la enseñanza en educación superior debe centrarse en la mejora continua de la experiencia educativa, y no únicamente en la acumulación de méritos. En consonancia con este enfoque, el análisis retrospectivo

permitirá valorar hasta qué punto el sistema de acreditación de la AQUIB ha contribuido a promover la excelencia docente y a fomentar el desarrollo de buenas prácticas en el ámbito académico.

En este contexto, cobra especial relevancia evaluar la aplicación efectiva del enfoque DORA en la valoración de las publicaciones científicas y otros trabajos de investigación. Esta metodología, reconocida en la literatura especializada (Ifenthaler y Gibson, 2020; Gannon, 2020), apuesta por una valoración cualitativa del impacto académico, más allá del peso exclusivo de las métricas. La apuesta de la AQUIB por este enfoque responde a la necesidad de una evaluación más integral, que reconozca la diversidad de contribuciones académicas y valore tanto la calidad investigadora como el compromiso docente.

Otro ámbito de transformación relevante es el impacto de la digitalización y la innovación en los procesos de acreditación. Como señalan Kergel et al. (2018), el giro digital en la educación superior ha transformado profundamente la forma en que se generan, comparten y evalúan los conocimientos. La AQUIB ha comenzado a considerar la incorporación de herramientas digitales y sistemas de analítica de datos para facilitar evaluaciones más precisas y transparentes. No obstante, esta tendencia tecnológica debe equilibrarse con una dimensión ética que garantice que las valoraciones no se reduzcan a simples datos cuantificables, sino que sigan reconociendo el contexto específico y las aportaciones singulares de cada candidato.

Finalmente, resulta imprescindible tener en cuenta los riesgos que puede conllevar la estandarización excesiva de los procesos docentes. Horrod (2023) advierte que adoptar un enfoque de «mejores prácticas» puede dar lugar a una falsa sensación de calidad uniforme. En lugar de promover un modelo único de acreditación, la AQUIB se beneficiará de su análisis retrospectivo para reconocer qué prácticas han funcionado y adaptarlas a las nuevas realidades y expectativas del sistema universitario.

En conclusión, el nuevo marco normativo introducido por la LOSU plantea importantes retos y oportunidades para la AQUIB en su rol de acreditación del profesorado universitario. Gracias a este análisis retrospectivo y al diálogo con marcos conceptuales y metodológicos sólidos, como los desarrollados por Nicholls (2002), Lattuca (2001) o Trigwell y Prosser (2020), la AQUIB podrá fortalecer su sistema de evaluación. Así, no solo se garantizará la adecuación a las nuevas normativas, sino que se consolidará un modelo orientado a la calidad, la equidad y la mejora continua en la educación superior.

Metodología

La evaluación de la acreditación del profesorado contratado universitario, específicamente de las figuras de profesor ayudante doctor (PAD) y profesor contratado doctor (PCD), es esencial para garantizar la calidad y el desarrollo académico. En este sentido, la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas proporciona una comprensión completa de las dinámicas involucradas en este proceso. A continuación, se describen ambas metodologías, los datos disponibles y su integración para obtener conclusiones fundamentadas.

Datos disponibles para el análisis

El análisis se sustenta en una base de datos robusta que incluye las siguientes variables:

- **Solicitantes:** número total de personas que solicitan la acreditación para PAD y PCD.
- **Origen:** lugar de procedencia geográfica de los solicitantes.
- **Edad:** franjas etarias de los candidatos.
- **Universidad de doctorado:** institución donde completaron su formación doctoral.
- **Tasa de éxito:** proporción de acreditaciones de PAD y PCD logradas.

Dado este conjunto de datos, el enfoque metodológico es mixto, combinando técnicas cualitativas para contextualizar y entender las dinámicas detrás de los datos, y cuantitativas para identificar patrones y tendencias.

Metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa se enfoca en el análisis de los datos numéricos, permitiendo identificar patrones y relaciones estadísticamente significativas. Este enfoque es especialmente útil para responder preguntas sobre el perfil de los solicitantes, las características de los comités evaluadores y las tasas de éxito de los grupos.

En primer lugar, se realiza un análisis descriptivo de los datos con el objetivo de obtener una visión general del perfil de los solicitantes. Las variables clave a estudiar son:

- **Distribución de la edad:** se analiza la distribución etaria de los solicitantes para identificar si existe alguna tendencia en relación con la edad de los candidatos exitosos. Esto podría revelar si los solicitantes más jóvenes o aquellos con más experiencia tienen mayores probabilidades de éxito en la acreditación.
- **Procedencia geográfica:** se evalúa la distribución geográfica de los solicitantes para determinar si hay alguna región o área con mayor representación o éxito en el proceso de acreditación.

- **Universidad de doctorado:** se investiga la tasa de éxito en función de la universidad en la que los solicitantes realizaron su doctorado, lo que podría revelar si algunas instituciones tienen un rendimiento superior en la formación de académicos acreditados.
- **Tasa de éxito general:** se calcula la tasa de éxito global de los solicitantes en ambas categorías (PAD y PCD), lo que permitirá analizar las diferencias de éxito entre ambos perfiles.

En segundo lugar, el presente trabajo consta de un análisis comparativo que permitirá identificar si existen diferencias significativas en la tasa de éxito según las variables mencionadas anteriormente. Las comparaciones clave incluyen:

- **Edad vs. tasa de éxito:** se analiza si los solicitantes más jóvenes o con mayor experiencia tienen más probabilidades de lograr la acreditación.
- **Universidad de doctorado vs. tasa de éxito:** se compara la tasa de éxito de los solicitantes según la institución donde realizaron su doctorado.
- **Tasa de éxito entre PAD y PCD:** se examinan las tasas de éxito en cada una de las categorías para identificar posibles diferencias entre ellas.

Metodología cualitativa

La metodología cualitativa, aunque complementaria a la cuantitativa, permite profundizar en las razones subyacentes a los patrones observados. Este enfoque busca capturar las experiencias, opiniones y percepciones de los involucrados en el proceso de acreditación, lo que proporciona una comprensión más rica y contextualizada.

Un componente clave del análisis cualitativo es el análisis de los documentos relacionados con el proceso de acreditación. Esto incluye la revisión de las guías y normativas que regían el proceso de evaluación, así como los informes elaborados por los comités evaluadores. El objetivo es identificar posibles discrepancias entre los criterios formales establecidos y su aplicación en la práctica.

Integración de la metodología mixta

La combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo permite una visión más completa del proceso de acreditación del profesorado universitario. Esta integración realiza en dos niveles:

- **Comparación de resultados cuantitativos y cualitativos:** los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos se contrastan con la información recogida en entrevistas y análisis de trayectorias. Esto permitirá validar o refutar las hipótesis generadas a partir de los datos numéricos y enriquecer la comprensión de los resultados.
- **Triangulación de datos:** se lleva a cabo una triangulación entre los diferentes tipos de datos (estadísticas de solicitantes, entrevistas con los actores involucrados y análisis de documentos oficiales) para obtener una visión más rica

y matizada de los factores que influyen en el éxito o fracaso del proceso de acreditación.

El uso de metodologías mixtas garantiza una evaluación exhaustiva del proceso de acreditación de PAD y PCD. Mientras que el enfoque cuantitativo permite identificar tendencias y patrones a gran escala, el enfoque cualitativo ofrece una comprensión detallada de las experiencias y percepciones de los actores involucrados. Esta combinación es clave para elaborar un informe de acreditación riguroso y fundamentado, que no solo evalúe el estado actual del proceso, sino que también proporcione recomendaciones prácticas para su mejora.

Fuentes

El análisis temático requiere la recopilación y el uso de diversas fuentes, tanto internas como externas. Estas fuentes son fundamentales para obtener una visión completa y precisa, permitiendo evaluar el desempeño y la idoneidad del profesorado, y asegurando que el proceso cumpla con los criterios de calidad, transparencia y objetividad.

Fuentes internas

En el presente contexto, las fuentes internas son aquellas generadas dentro de la propia agencia y de las instituciones educativas afiliadas. Estas comprenden:

- **Normativas y reglamentos de evaluación interna:** la AQUIB establece normas y pautas que definen los requisitos para las acreditaciones, los criterios de evaluación de méritos y los procedimientos de selección de evaluadores. Estos documentos constituyen el marco normativo que permite tanto a evaluadores como a candidatos comprender los objetivos y las fases del proceso. Son esenciales para verificar si las evaluaciones se ajustan a los estándares de calidad establecidos.
- **Informes de procesos de evaluación anteriores:** los informes históricos y los resultados de evaluaciones previas aportan datos valiosos sobre la eficacia de los métodos aplicados a lo largo del tiempo. Permiten comparar el rendimiento del profesorado en distintas convocatorias, identificar patrones, fortalezas y debilidades y mejorar los procesos actuales mediante el análisis retrospectivo.
- **Perfiles académicos:** los registros contienen información detallada sobre los perfiles académicos de los candidatos evaluados previamente, incluyendo su titulación, publicaciones, experiencia investigadora y proyectos académicos. Estos datos permiten hacer comparaciones justas de los méritos y logros de los candidatos, facilitando la alineación del profesorado con los requisitos de la figura a acreditar.
- **Opiniones y experiencias del profesorado evaluado:** mediante encuestas, la AQUIB recoge las percepciones de quienes han participado en el proceso de evaluación. Estas aportaciones ofrecen una visión interna sobre aspectos como la claridad, la accesibilidad y la objetividad del procedimiento y ayudan a identificar posibles áreas de mejora.

Integración de fuentes para un análisis temático

La integración de fuentes internas y externas permite desarrollar un análisis temático contextualizado sobre el proceso de evaluación de profesorado. Las fuentes internas garantizan que el análisis se alinee con las normativas y necesidades específicas de la AQUIB, mientras que las fuentes externas aportan una visión más amplia y actualizada sobre las prácticas internacionales en evaluación y acreditación.

Para asegurar la eficacia del análisis, es fundamental cruzar los datos procedentes de ambas tipologías de fuentes. Este enfoque permite identificar áreas de mejora en los procedimientos vigentes y construir un marco evaluativo más sólido, coherente y transparente.

De este modo, el análisis temático no solo cumple una función diagnóstica, sino que también actúa como guía para introducir mejoras que optimicen la calidad de las evaluaciones y, por tanto, del profesorado acreditado. La combinación de fuentes internas y externas contribuye, además, a que el proceso de acreditación sea percibido como justo, inclusivo y riguroso, con criterios claros que favorezcan el desarrollo académico e investigador del profesorado, así como su competitividad en el ámbito nacional e internacional.

Bloque 1: informe descriptivo de datos y resultados

1.1. Histórico de número de solicitudes y solicitantes

La Figura 1 muestra la evolución del número total de solicitudes y solicitantes a lo largo del tiempo para las tres figuras iniciales de acreditación: PAD, PCD y PC. Es importante tener en cuenta que la figura de PC dejó de acreditarse a partir de 2009.

Durante los primeros cinco años del programa (2004–2009), el número de solicitudes se mantuvo relativamente estable, con una media de unas 50 anuales, salvo un repunte significativo en 2005, cuando se alcanzaron cerca de 100 solicitudes. Este incremento puntual podría explicarse por la entrada en vigor del requisito de acreditación establecido en la LOU, que empezó a desplegar sus efectos prácticos en el sistema universitario.

Entre 2009 y 2012, se observa un crecimiento más marcado en el volumen de solicitudes. En particular, en la convocatoria de 2011 se superaron las 200 solicitudes, un máximo en toda la serie temporal. Este aumento se concentró sobre todo en la rama de ciencias de la salud y se podría vincular a la necesidad de disponer de profesorado acreditado ante la proyección de una futura Facultad de Medicina en la Universitat de les Illes Balears (UIB).

A partir de 2012 y hasta 2022, el número anual de solicitudes se estabilizó en torno a las 100, aunque con algunas fluctuaciones. Cabe destacar la caída registrada en 2014, cuando el volumen se redujo a la mitad (alrededor de 50 solicitudes), así como un nuevo repunte en 2016 (en torno a 150 solicitudes), nuevamente impulsado por un aumento de la demanda en ciencias de la salud debido a la implantación definitiva del grado en Medicina en la UIB.

Por último, aunque cabría esperar algún efecto del contexto de pandemia de la COVID-19 en el volumen de solicitudes, los datos disponibles no muestran una afectación significativa. Sin embargo, la interrupción temporal del programa y la ausencia de información completa en los años posteriores dificultan una valoración concluyente sobre la evolución reciente.

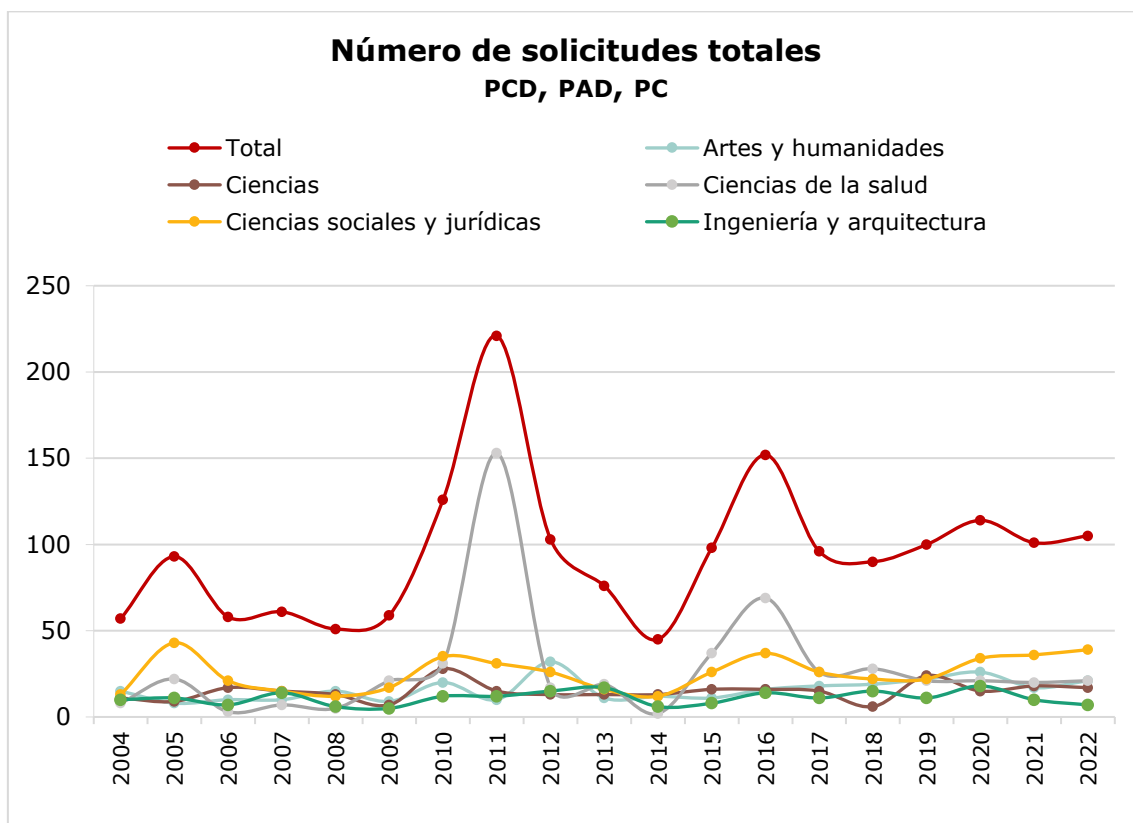


Figura 1. Número total de solicitudes PCD, PAD, PC

1.2. Histórico del porcentaje de evaluaciones negativas

Profesor ayudante doctor (PAD)

La Figura 2 muestra la proporción de evaluaciones negativas en la figura de PAD a lo largo del tiempo. A simple vista, las variaciones más significativas podrían deberse a cambios en los criterios de evaluación, así como a la diversidad en el perfil y los méritos de los solicitantes.

En términos generales, durante el periodo analizado, se mantuvo una media aproximada del 30–35 % de evaluaciones negativas, aunque con oscilaciones relevantes según la convocatoria.

Convocatorias como las de 2004, 2007 y 2013 registraron más del 80 % de evaluaciones positivas, mientras que, en otras, como las de 2010 y 2017, el porcentaje de negativas superó el 60 % y el 40 %, respectivamente. Este repunte podría estar vinculado a un aumento de solicitudes procedentes de ramas concretas que presentaban menor adecuación a los criterios establecidos.

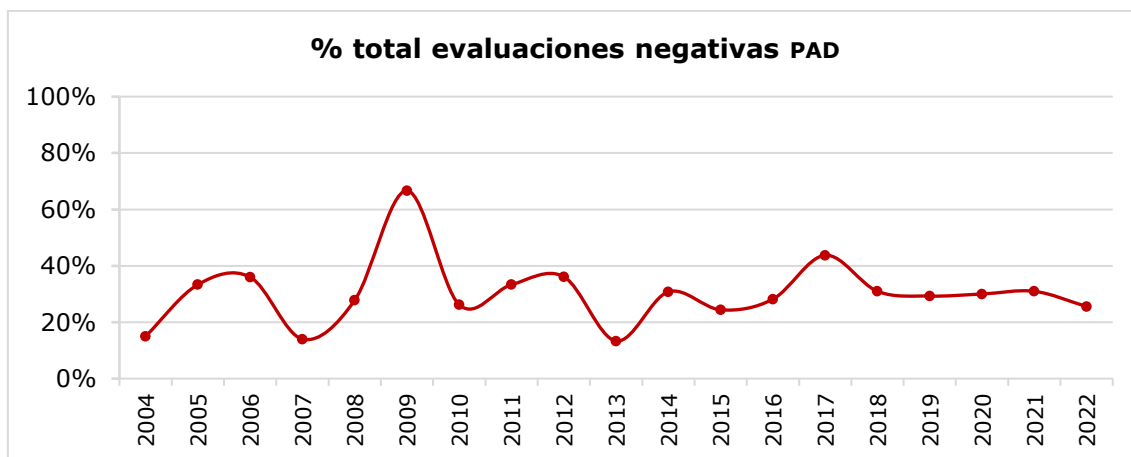


Figura 2. Porcentaje de evaluaciones negativas (PAD)

En la rama de artes y humanidades (Figura 3), el porcentaje de evaluaciones negativas osciló entre el 45 % y el 50 % en el periodo 2004–2022, aunque con fluctuaciones destacadas. Se observan convocatorias sin ninguna evaluación negativa (2005, 2006, 2007, 2009 y 2011), así como otras con tasas reducidas, como en 2016 (10 %). Por el contrario, se registraron porcentajes elevados en 2014 (50 %), 2018 (65 %), 2020 (70 %) y 2021 (75 %), lo que evidencia una tendencia ascendente en los últimos años.

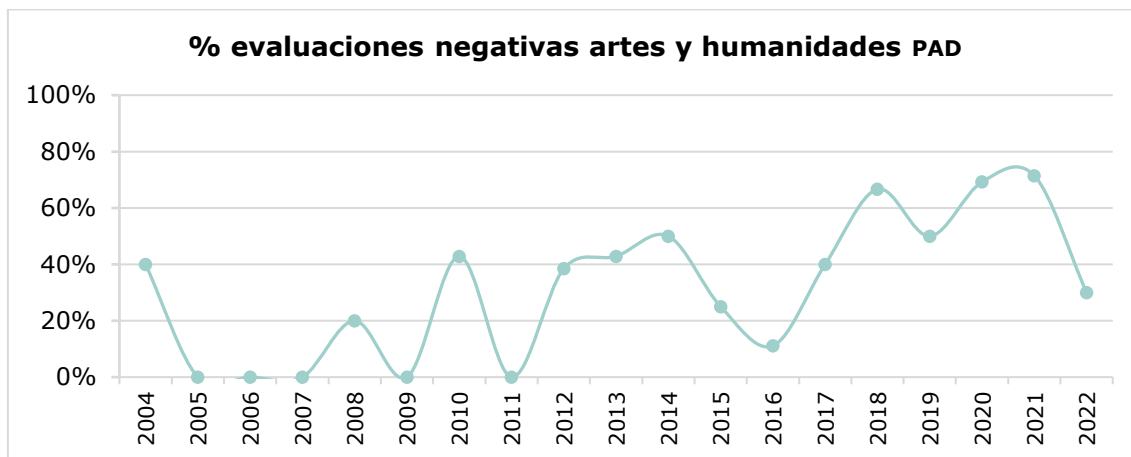


Figura 3. Porcentaje de evaluaciones negativas en artes y humanidades (PAD)

En la rama de ciencias (Figura 4), las evaluaciones negativas representaron una media aproximada del 20 % durante el periodo. En varias convocatorias (2004, 2008, 2012, 2013, 2014, 2015, 2018 y 2019) se alcanzó una tasa del 100 % de acreditaciones positivas. Los picos más elevados de evaluaciones negativas se dieron en 2006, 2009 y 2017, con más del 30 % de solicitudes negativas.

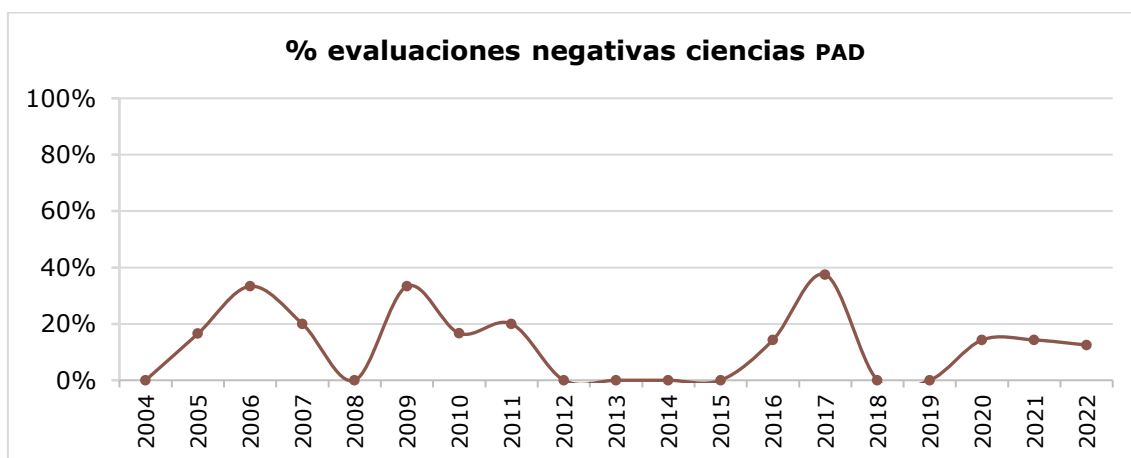


Figura 4. Porcentaje de evaluaciones negativas en ciencias (PAD)

En la rama de ciencias sociales y jurídicas (Figura 5) tuvieron una media aproximada del 40 % al 50 %, aunque con variaciones significativas a lo largo del periodo analizado. En dos convocatorias (2007 y 2019) se alcanzó el 100 % de evaluaciones positivas. En cambio, en 2010 todas las solicitudes fueron rechazadas (100 % de evaluaciones negativas) y en 2017 el porcentaje de negativas fue del 80 %.

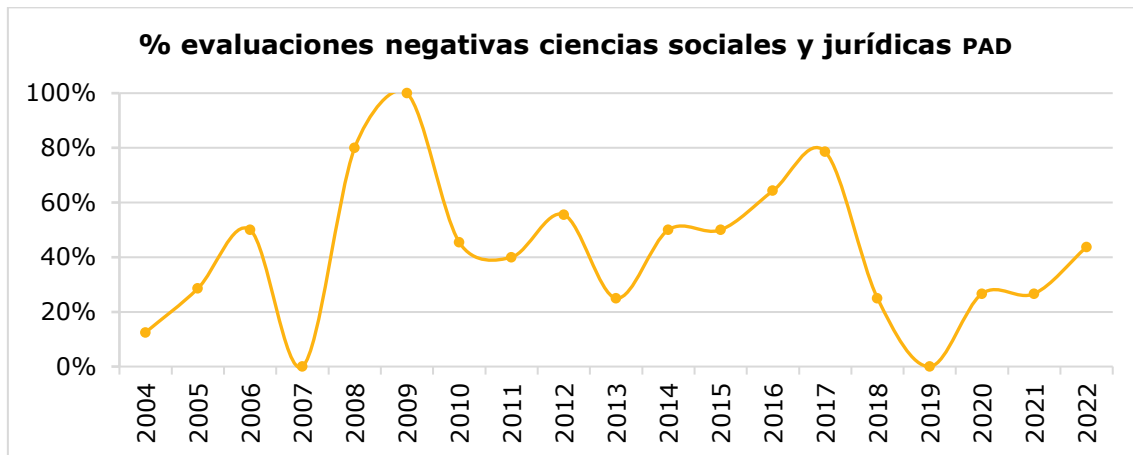


Figura 5. Porcentaje de evaluaciones negativas en ciencias sociales y jurídicas (PAD)

Las evaluaciones negativas de ciencias de la salud tuvieron una media aproximada del 60-65 %, con importantes variaciones. Aunque en varias convocatorias (2004, 2008, 2013, 2019 y 2022) se alcanzó el 100 % de evaluaciones positivas, la media se vio lastrada por los resultados de 2007 y 2014, cuando se registró un 100 % de evaluaciones negativas, y por la convocatoria de 2009, con un 70 %. Asimismo, las convocatorias de 2011 y 2021 presentaron en torno a un 40 % de evaluaciones negativas.

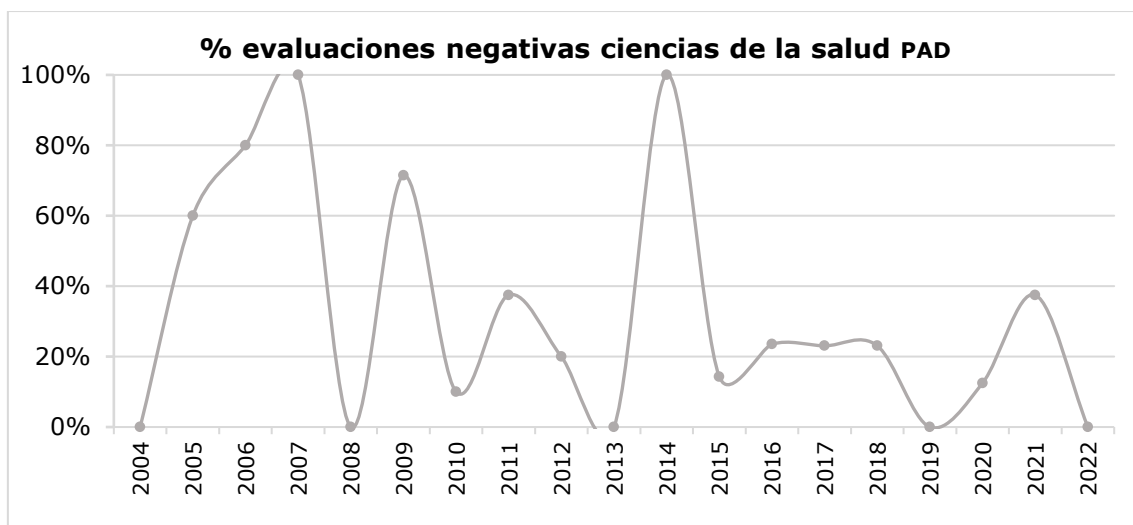


Figura 6. Porcentaje de evaluaciones negativas en ciencias de la salud (PAD)

En cuanto a ingeniería y arquitectura (Figura 7), las evaluaciones negativas fueron excepcionales, ya que la tasa de éxito se mantuvo alta en casi todas las convocatorias. Las únicas excepciones destacables se produjeron en 2012 (50 % de negativas), 2015 (25 %) y 2018 (17 %).

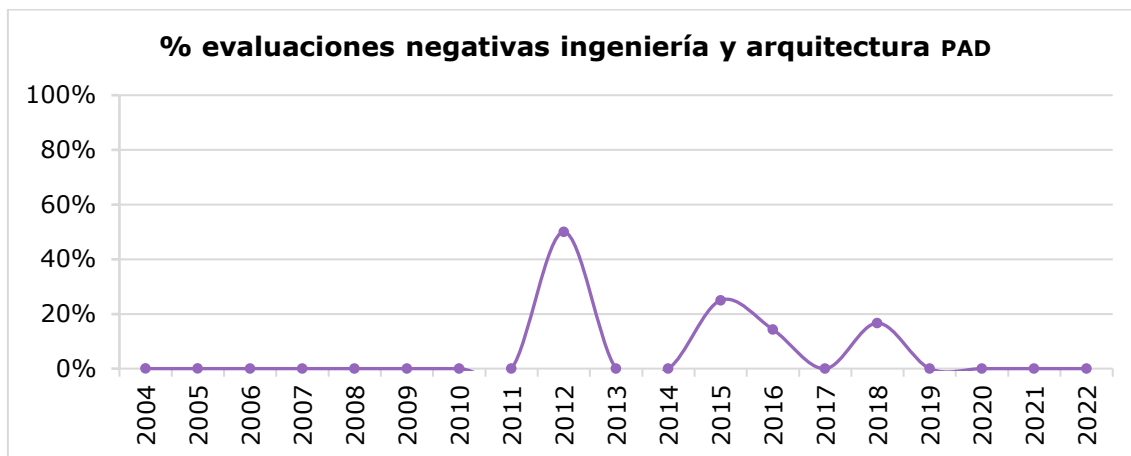


Figura 7. Porcentaje de evaluaciones negativas en ingeniería y arquitectura (PAD)

Profesor contratado doctor (PCD)

La Figura 8 muestra la proporción de evaluaciones negativas en la figura de PCD a lo largo del tiempo. En términos generales, las evaluaciones negativas se mantuvieron en torno al 40 %, aunque en las convocatorias de 2008 y 2009 este valor se elevó hasta aproximadamente el 60 %.

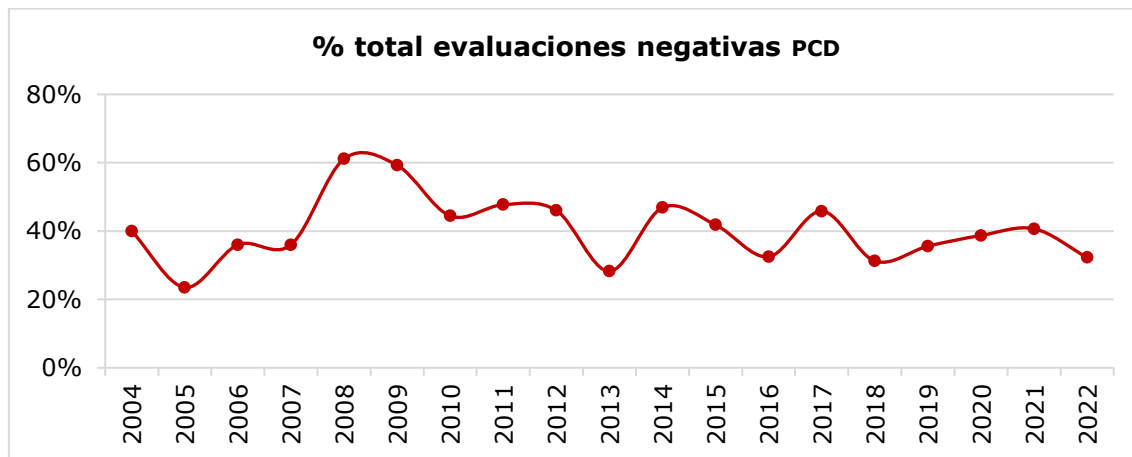


Figura 8. Porcentaje de evaluaciones negativas (PCD)

En el caso de las solicitudes de PCD de la rama de artes y humanidades (Figura 9), el número de evaluaciones negativas se encuentra en torno al 55-60 %. En 2005, 2006 y 2009 registraron tasas del 100 % de evaluaciones positivas. Sin embargo, en convocatorias como las de 2008, 2010 o 2020, los porcentajes de evaluaciones negativas alcanzaron el 70 %, y en 2014 superaron el 80 %.

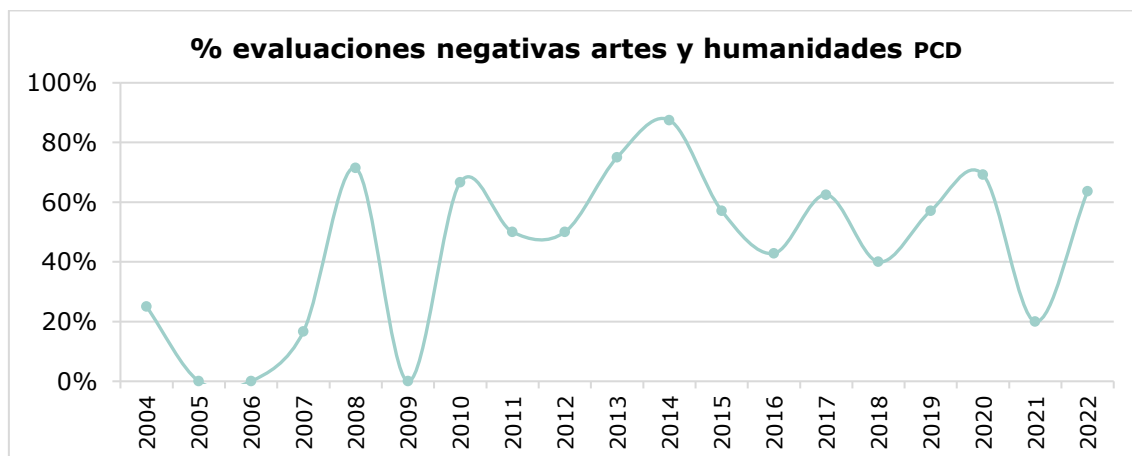


Figura 9. Porcentaje de evaluaciones negativas en artes y humanidades (PCD)

En la rama de ciencias (Figura 10), la media de evaluaciones negativas se sitúa en torno al 50 %. En las convocatorias de 2005, 2006, 2008, 2009 y 2018, todas las solicitudes obtuvieron una evaluación positiva. En contraste, en 2004 el porcentaje de negativas alcanzó el 70 %.



Figura 10. Porcentaje de evaluaciones negativas en ciencias (PCD)

En la rama de ciencias sociales y jurídicas (Figura 11), la media de evaluaciones negativas se encuentra igualmente entre el 55 % y el 60 %. Destaca la convocatoria de 2011, con menos del 20 % de negativas, frente a los valores más elevados de 2009 (70 %) y 2012 (60 %).

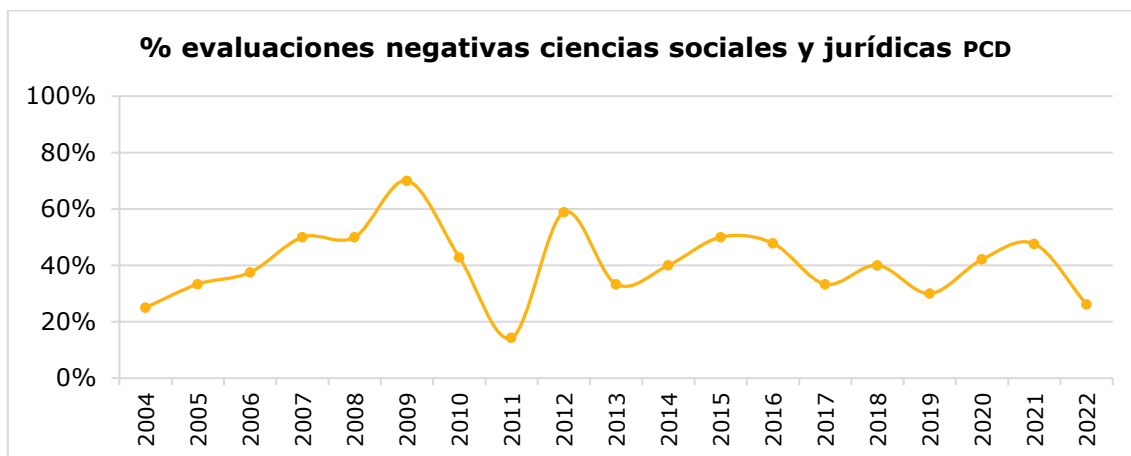


Figura 11. Porcentaje de evaluaciones negativas en ciencias sociales y jurídicas (PCD)

En ciencias de la salud (Figura 12), el porcentaje de evaluaciones negativas oscila entre el 55 % y el 60 %, aunque en convocatorias como las de 2004, 2005, 2009 y, especialmente, la de 2014, se superó este rango. En esta última, el 100 % de las solicitudes no consiguió la acreditación.

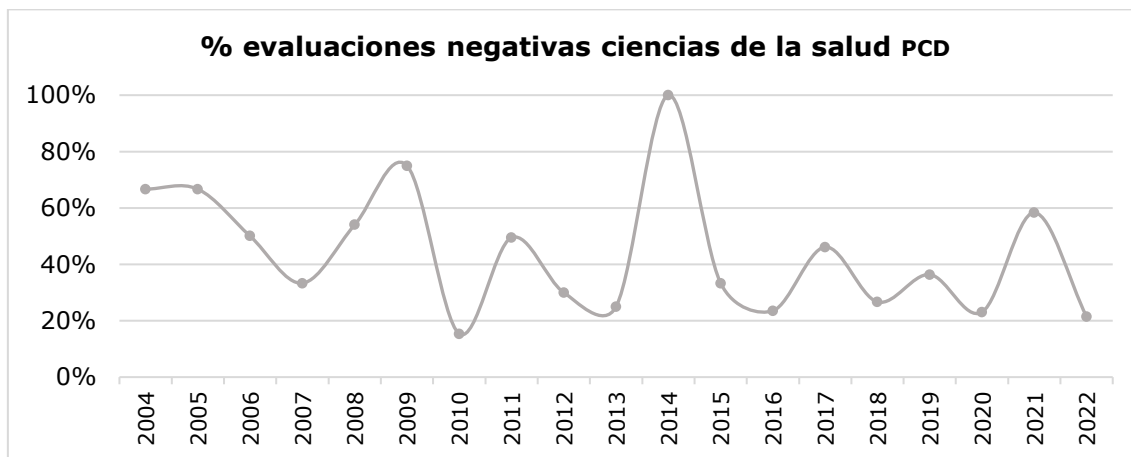


Figura 12. Porcentaje de evaluaciones negativas en ciencias de la salud (PCD)

Por último, en la rama de ingeniería y arquitectura (Figura 13), se observa un descenso significativo de evaluaciones negativas. En 2006 y 2008 se registraron tasas del 100 % de evaluaciones negativas y la media se mantuvo por encima del 50 % hasta 2012. A partir de 2013, el porcentaje comenzó a descender, estabilizándose entre el 30 % y el 50 %, hasta alcanzar un 0 % de negativas en 2022. Este cambio podría estar relacionado con la modificación de los criterios de evaluación aplicada a esta rama a partir de 2013.

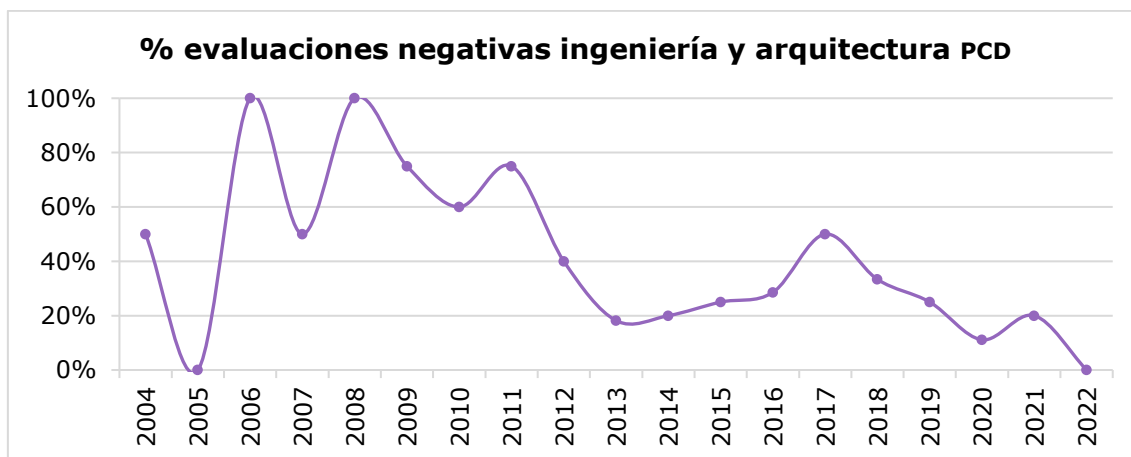


Figura 13. Porcentaje de evaluaciones negativas en ingeniería (PCD)

1.3. Género y edad de los solicitantes

Las figuras siguientes analizan la composición del colectivo de solicitantes según género y edad, con el fin de identificar posibles desigualdades estructurales.

Entre 2004 y 2016, el número de solicitantes hombres superó al de mujeres (Figura 14), salvo en las convocatorias de 2005 y 2012, donde ambos grupos estuvieron prácticamente igualados. A partir de 2016, el número de mujeres fue similar o incluso superior al de hombres (convocatorias de 2016, 2020 y 2021).

En relación con los resultados de acreditación de PAD según género (Figura 15), los datos muestran que el porcentaje de evaluaciones negativas ha sido similar entre hombres y mujeres, sin diferencias significativas atribuibles al género. No obstante, el tamaño muestral limita la posibilidad de extraer conclusiones sólidas.

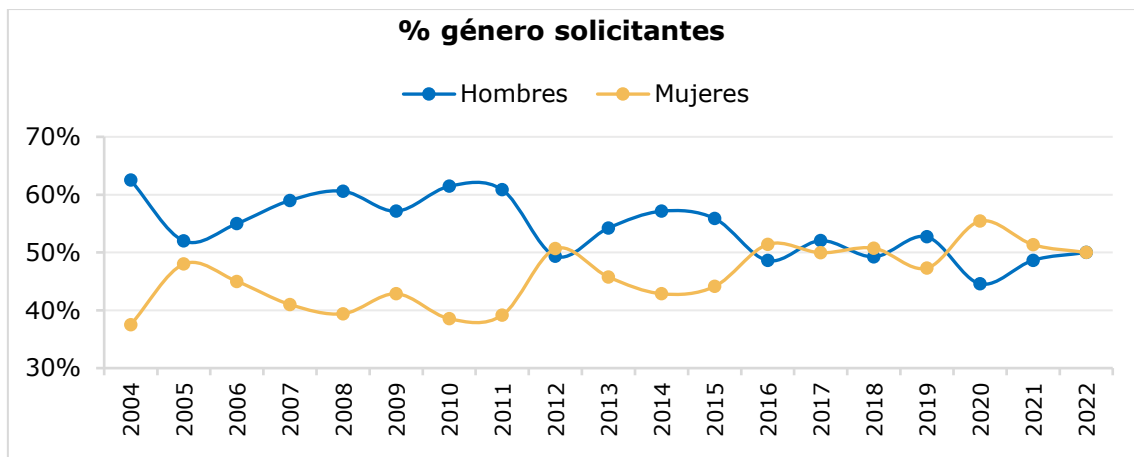


Figura 14. Porcentaje de solicitudes por género

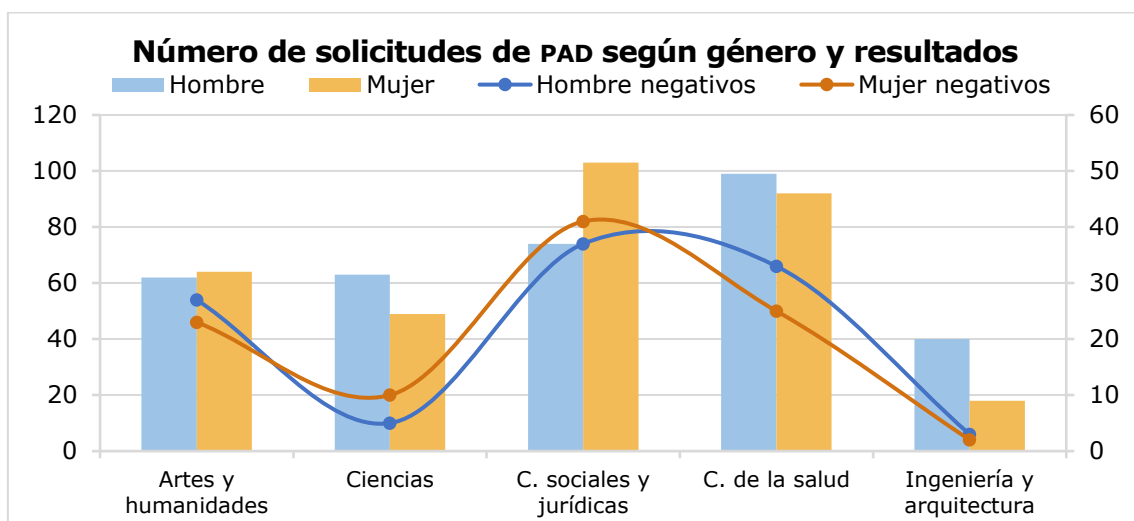


Figura 15. Número de solicitudes según género y resultados (PAD)

En las acreditaciones de PCD (Figura 16), sí se aprecian diferencias por género: las mujeres presentan un mayor porcentaje de evaluaciones negativas en artes y humanidades, ciencias y ciencias sociales y jurídicas. Esta tendencia se invierte en ciencias de la salud e ingeniería y arquitectura, donde los hombres registran más evaluaciones desfavorables.

En cuanto a la edad (Figura 17) entre 2004 y 2008 predominaban los menores de 35 años, con más del 50 % de las solicitudes. Entre 2009 y 2020, el grupo de 35 a 44 años pasó a ser mayoritario con valores superiores al 40 % y picos cercanos al 60 % en las convocatorias de 2009, 2013 y 2019. En 2021 y 2022, los menores de 35 años volvieron a encabezar las solicitudes, aunque seguidos de cerca por el grupo de 35 a 44. El grupo de mayores de 45 años osciló entre el 5 % y el 20 % hasta 2010, con repuntes por encima del 30 % en 2011, 2012 y 2016. Desde 2017, se ha mantenido en torno al 20 % de las solicitudes.

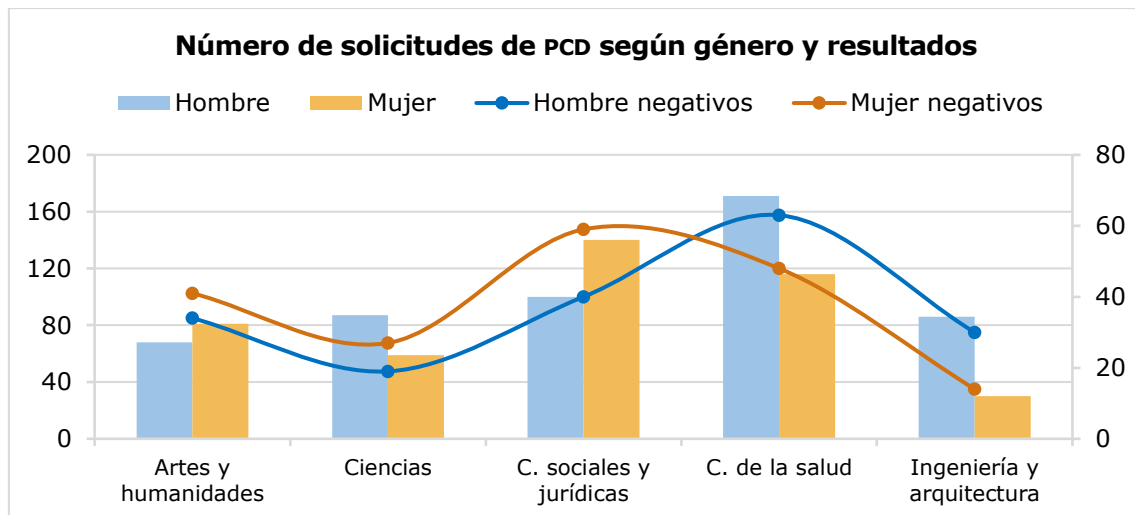


Figura 16. Número de solicitudes según género y resultados (PCD)

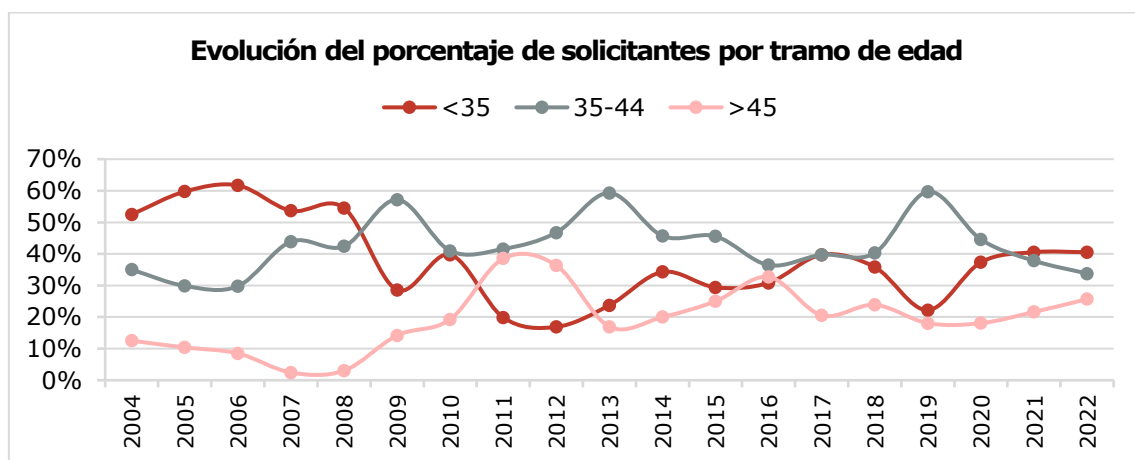


Figura 17. Evolución del porcentaje de solicitantes por tramo de edad

1.4. Procedencia de los solicitantes

Nacionalidad

La Figura 18 muestra la distribución por nacionalidad de los solicitantes de PAD. Aunque la mayoría tienen nacionalidad española, se observa una presencia constante de solicitantes extranjeros en algunas ramas. En particular, en ciencias y ciencias sociales y jurídicas, representan aproximadamente un 15 %, y en artes y humanidades, alrededor del 10 %. Por el contrario, en ciencias de la salud e ingeniería y arquitectura su presencia ha sido testimonial.

En las solicitudes de PCD (Figura 19), se mantiene una proporción similar de solicitantes extranjeros en ciencias (en torno al 15 %), pero disminuye notablemente en ciencias sociales y jurídicas. En las demás ramas, la participación internacional sigue siendo residual.

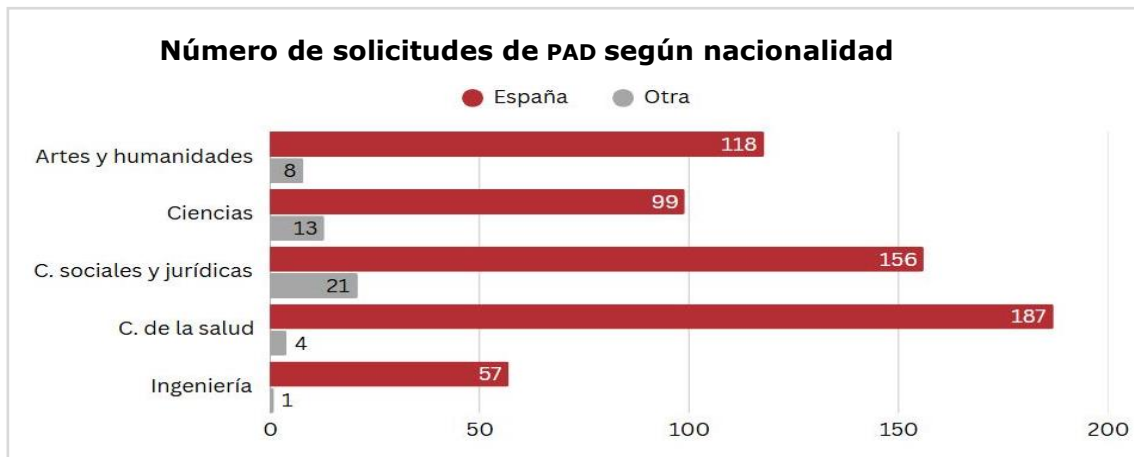


Figura 18. Número de solicitudes según nacionalidad (PAD)

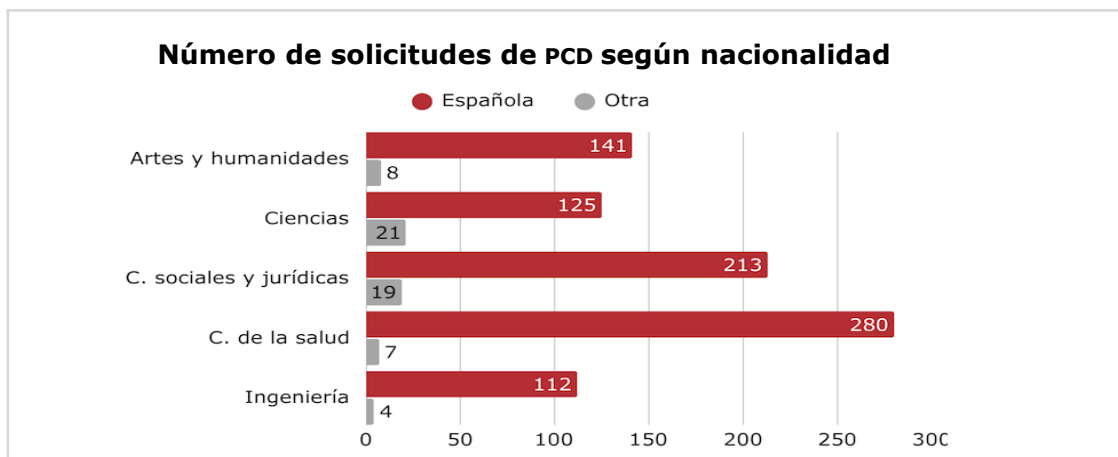


Figura 19. Número de solicitudes según nacionalidad (PCD)

Residencia en el momento de la solicitud

El lugar de residencia de los solicitantes en el momento de presentar su solicitud puede aportar información tanto sobre las motivaciones para participar en la convocatoria como sobre posibles diferencias en los resultados del proceso de evaluación.

En PAD (Figura 20), la mayoría de solicitantes residía en las Illes Balears (más del 90 %). No obstante, se observa un pequeño grupo de personas procedentes del resto de España (alrededor del 5 %), especialmente en artes y humanidades, ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura. En la rama de ciencias, el segundo grupo más frecuente corresponde a solicitantes residentes en países del área europea.

En las solicitudes de la figura de PCD (Figura 21), se mantiene una clara concentración de residentes en las Illes Balears, sobre todo en las ramas de ingeniería y arquitectura y de ciencias de la salud, donde prácticamente la totalidad de solicitantes tienen residencia en las islas. En comparación con PAD, disminuye la proporción de residentes en otras comunidades autónomas, especialmente en las ramas de artes y humanidades y de ciencias sociales y jurídicas. En la rama de ciencias, se mantiene un grupo estable de solicitantes con residencia en el área europea, en torno al 5 %, en línea con lo observado en la figura de PAD.

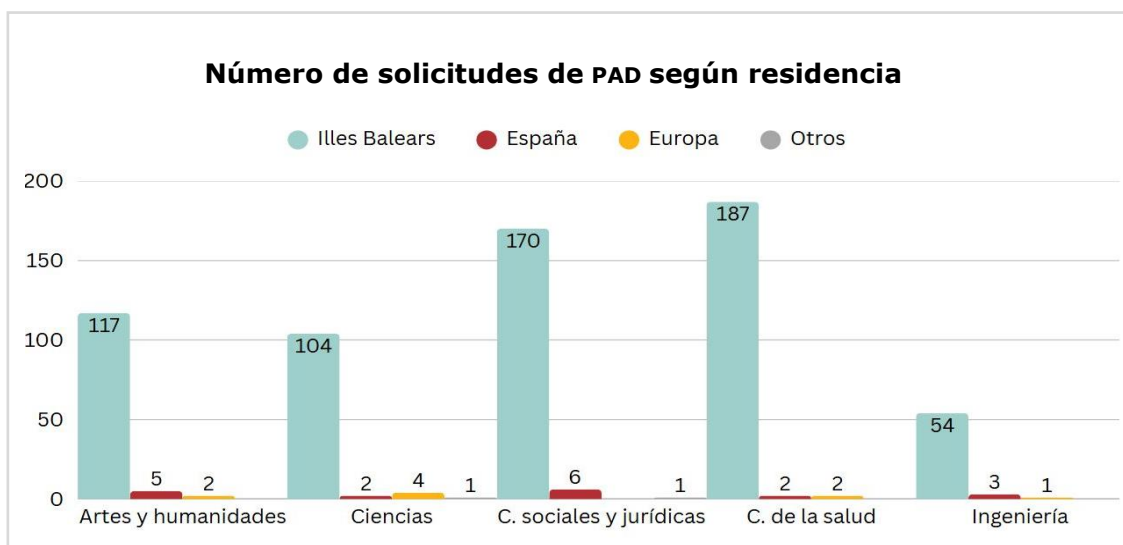


Figura 20. Número de solicitudes según residencia declarada (PAD)

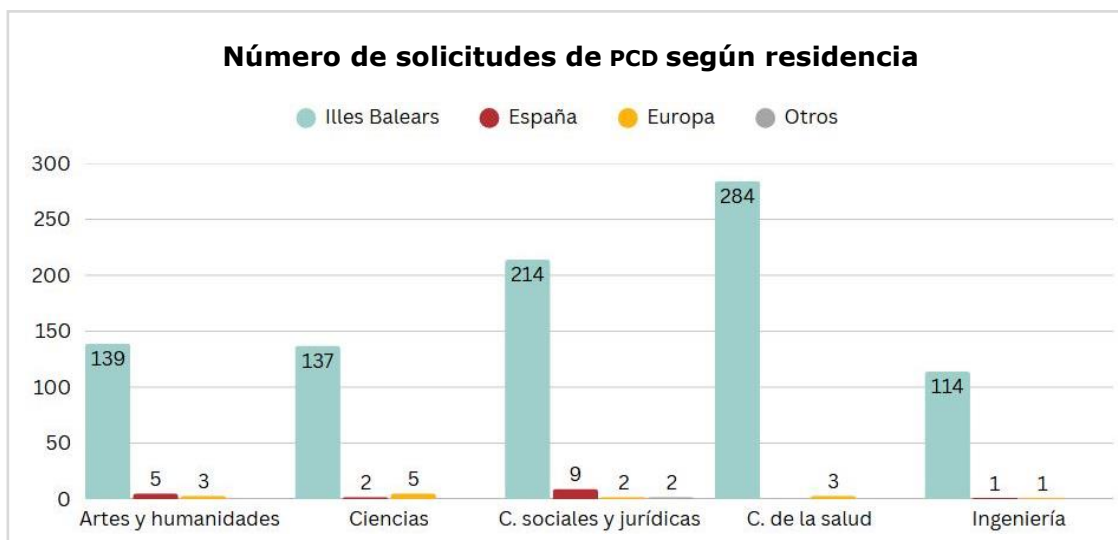


Figura 21. Número de solicitudes según residencia declarada (PCD)

Universidad donde se obtuvo el doctorado

La distribución según la universidad en la que los solicitantes obtuvieron el título de doctor permite analizar en qué medida las solicitudes proceden de personas formadas en instituciones externas al sistema universitario de las Illes Balears, así como valorar el grado de internacionalización académica de los perfiles que acceden al proceso. Este indicador resulta especialmente relevante para observar la diversidad institucional de procedencia de los perfiles que se presentan a las convocatorias.

En el caso de la figura de PAD (Figura 22), la mayoría de solicitantes obtuvieron su doctorado en España, fundamentalmente en la UIB y, en segundo lugar, en otras universidades españolas, con una presencia destacada de universidades catalanas. Este patrón refleja un vínculo fuerte con el sistema universitario autonómico y con determinados sistemas regionales próximos. Sin embargo, en las ramas de ciencias y de ciencias sociales y jurídicas se observa una proporción significativa de personas que realizaron su tesis doctoral en universidades extranjeras, situándose en torno al 15 % del total de solicitudes en dichas ramas.

En el caso de PCD (Figura 23), la situación es similar, con una mayoría de doctorados obtenidos en la UIB y en otras universidades españolas, con una fuerte presencia de universidades catalanas. Sin embargo, en las ramas de ciencias y de ciencias sociales y jurídicas, el porcentaje de doctores formados en universidades extranjeras aumenta hasta cerca del 20 %.

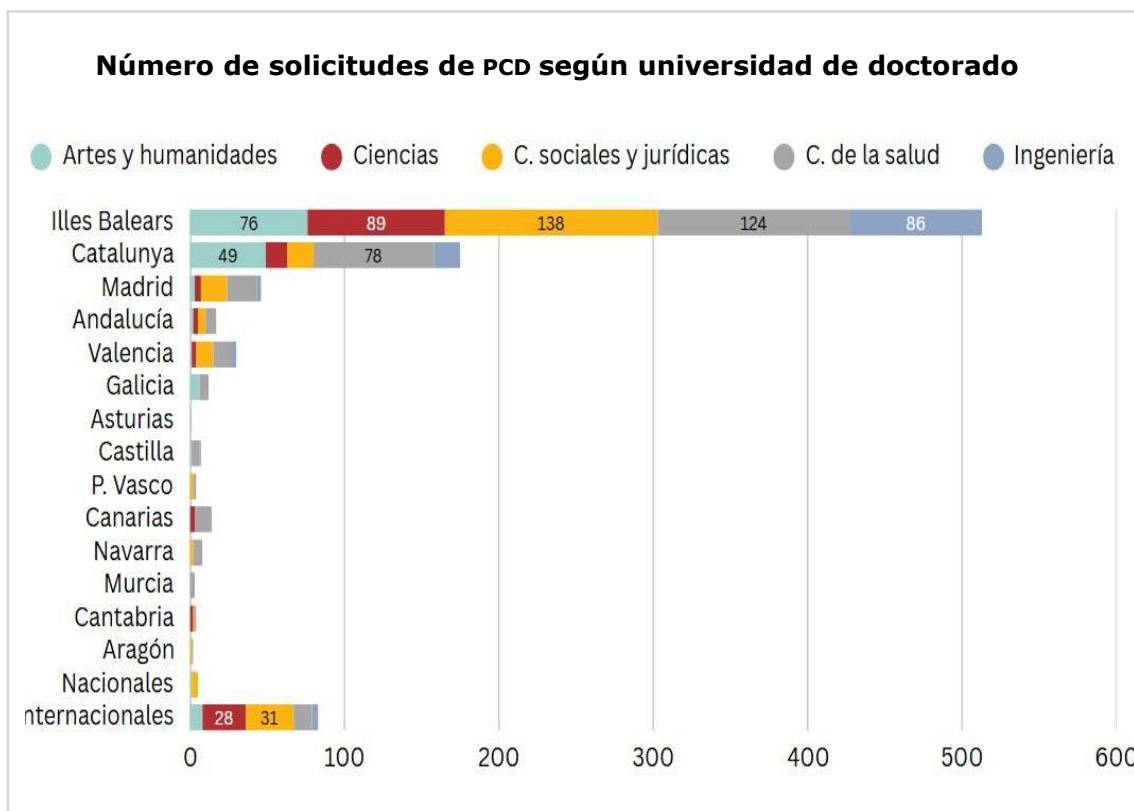


Figura 22. Número de solicitudes según universidad de doctorado (PCD)

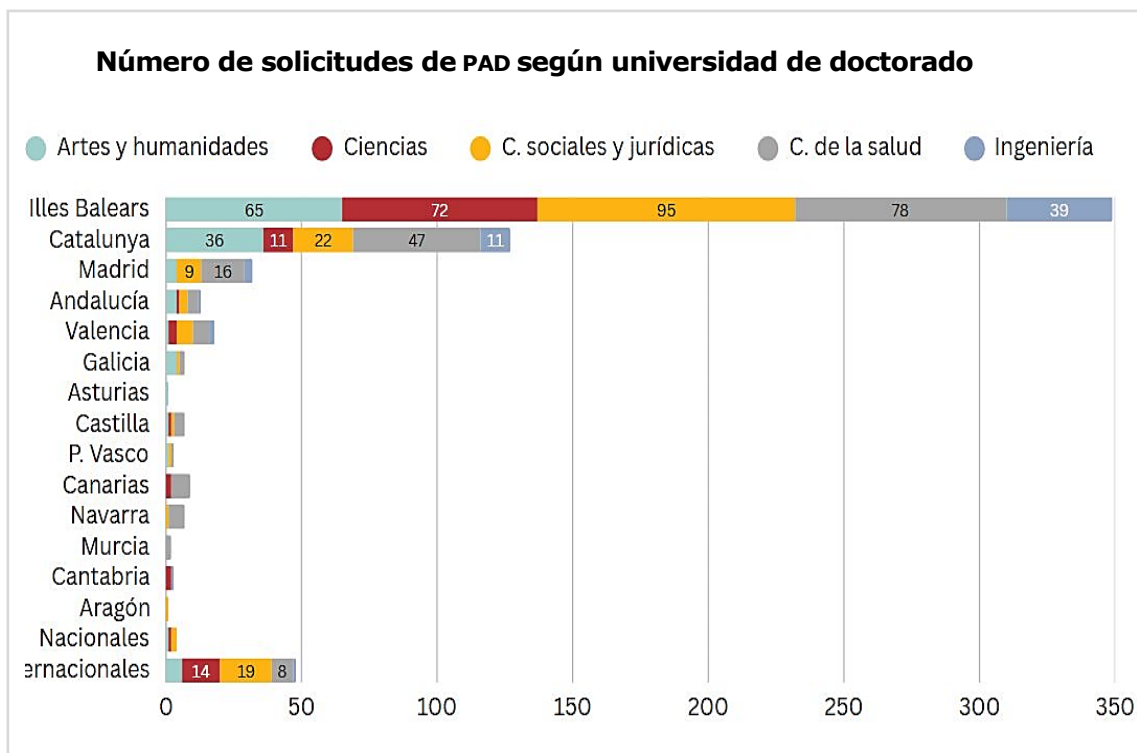


Figura 23. Número de solicitudes según universidad de doctorado (PAD)

Bloque 2: análisis

3.1. Ciclo completo PAD-PCD con la AQUIB

Este apartado analiza los casos en que los solicitantes obtuvieron una evaluación positiva tanto para PAD como para PCD a través de la AQUIB. Se han excluido del análisis quienes solo lograron una de las dos acreditaciones con la AQUIB, quienes no obtuvieron evaluación positiva en ninguna figura, así como quienes obtuvieron ambas acreditaciones pero en áreas de conocimiento diferentes.

En el momento de la solicitud, era posible optar a la evaluación de ambas figuras si se cumplían los requisitos. Por ello, podían darse distintas situaciones: obtener solo la acreditación como PAD, conseguir ambas en la misma convocatoria o bien obtenerlas en convocatorias distintas. En caso de evaluación positiva para PCD, se concedía automáticamente la de PAD.

Según muestra la Figura 24, la mayoría de solicitantes con doble evaluación positiva la obtuvo en la misma convocatoria, al haber solicitado ambas figuras simultáneamente. En los demás casos, el intervalo entre una y otra acreditación no superó los tres años, aunque hubo algunas excepciones.

Cabe recordar que la acreditación de ANECA es válida en todo el Estado, por lo que muchas personas también presentaron su solicitud allí. Es probable que algunos perfiles con evaluación positiva de solo una figura en la AQUIB completaran el proceso en ANECA. Estas situaciones han quedado fuera del alcance del presente análisis.

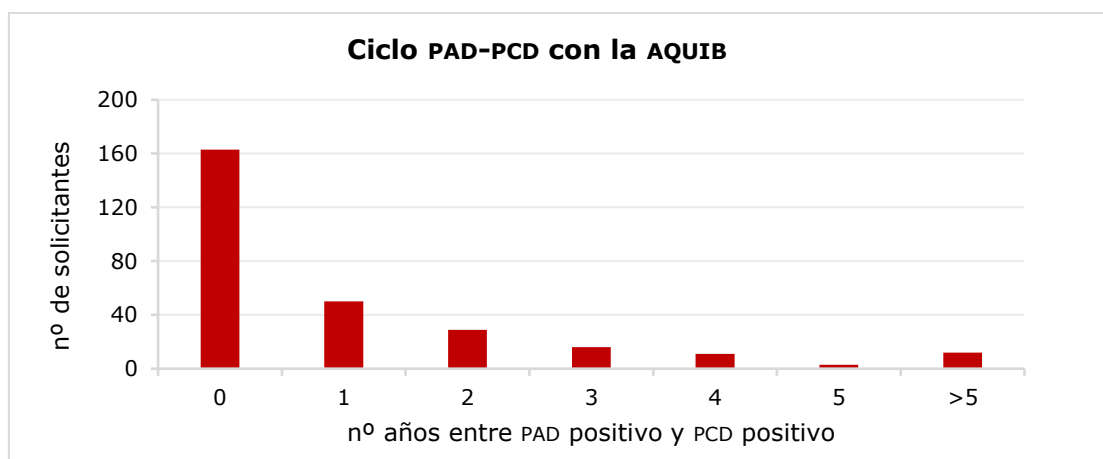


Figura 24. Ciclo PAD-PCD con la AQUIB

3.2. Análisis de los principales motivos de las evaluaciones negativas

En los casos en los que la evaluación resulta negativa, los comités de profesorado de la AQUIB incluyen en sus informes una motivación razonada, señalando las dimensiones en las que el solicitante presenta carencias o aspectos susceptibles de mejora. Para este apartado se han analizado las motivaciones recogidas en los informes de evaluación negativa correspondientes a las convocatorias de los años 2020, 2021 y 2022. Cabe destacar que, en línea con la estructura de la aplicación informática utilizada en el proceso de evaluación, las publicaciones se han contabilizado como la suma de artículos científicos y capítulos de libro.

Comentarios de los comités en evaluaciones negativas para PAD

La Figura 25 muestra la distribución porcentual de los comentarios por dimensión en la que aparecen en los informes de evaluación negativa para la figura de PAD. Como era previsible, un elevado número de informes incluye observaciones sobre la insuficiencia de publicaciones científicas o de participación en proyectos de investigación.

Más allá de este patrón general, el análisis permite identificar algunas diferencias relevantes según la rama de conocimiento. Así, en ciencias sociales y jurídicas apenas se hacen referencias a la falta de experiencia docente, lo que sugiere que este mérito suele estar suficientemente cubierto en dicha rama. En cambio, en ingeniería y arquitectura destacan las menciones a la ausencia de patentes, un mérito de especial relevancia para esta área.

Otro aspecto relevante es el de las estancias de investigación, que constituyen un criterio de peso en la evaluación para PAD. En ramas como artes y humanidades o ciencias sociales, numerosos informes hacen referencia a la carencia de este mérito. Por el contrario, en ciencias e ingeniería y arquitectura, este aspecto no aparece mencionado en los informes negativos analizados, lo cual podría indicar que quienes no cumplen con este criterio suelen presentar también déficits en otras dimensiones esenciales del perfil académico.

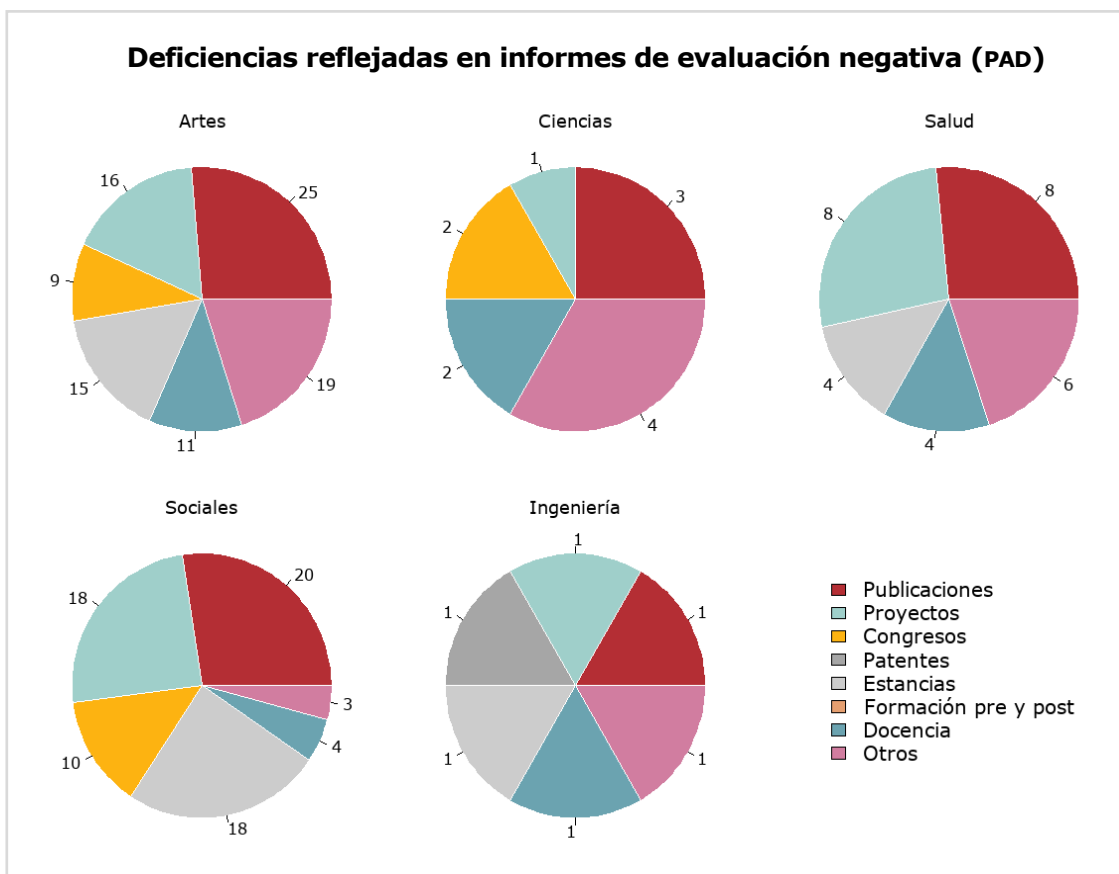


Figura 25. Deficiencias reflejadas en informes de evaluación negativa (PAD)

Comentarios de los comités en evaluaciones negativas para PCD

La Figura 26 presenta la distribución porcentual de los comentarios por dimensión incluidos en los informes de evaluación negativa para la figura de PCD.

Aunque los bloques de evaluación para PAD y PCD comparten la misma estructura general, en el caso de PCD se introducen más subdimensiones, lo que permite una valoración más detallada del perfil académico. A pesar de estas diferencias, se mantiene una constante: en todas las ramas, la carencia de publicaciones científicas continúa siendo el principal motivo que justifica las evaluaciones negativas.

Sin embargo, el análisis por rama revela algunos matices relevantes. En ciencias, por ejemplo, las menciones a la escasa participación en proyectos de investigación son menos frecuentes, mientras que la falta de méritos docentes se señala en la mayoría de los casos. Esta tendencia contrasta con la observada en otras ramas, como ingeniería, donde vuelve a destacarse la ausencia de patentes como uno de los motivos recurrentes de evaluación desfavorable.

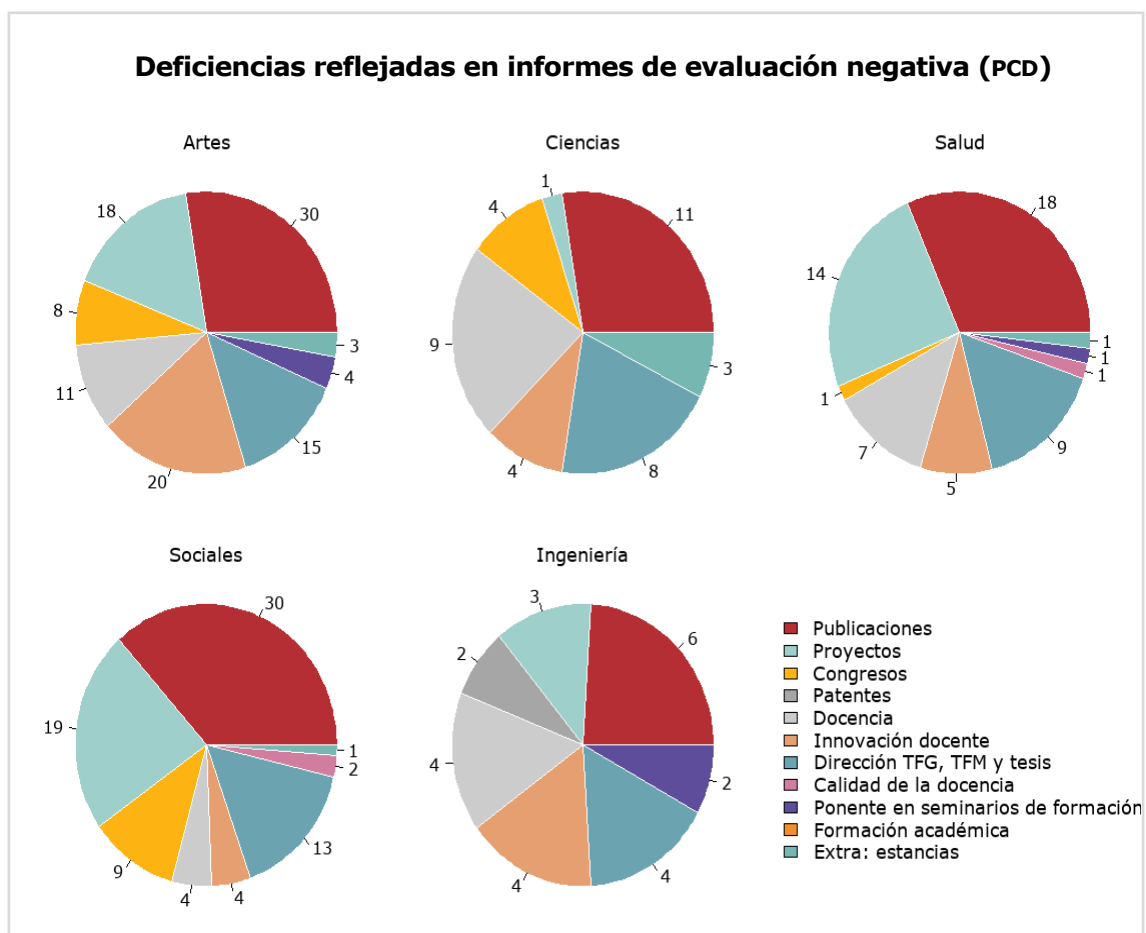


Figura 26. Deficiencias reflejadas en informes de evaluación negativa (PCD)

3.3. Áreas con las puntuaciones más altas

Este análisis se ha realizado a partir de los datos recogidos en el ciclo de evaluación 2020–2022 mediante la aplicación AVAPRO, desarrollada en 2020 específicamente para la evaluación del profesorado. Esta herramienta ha permitido extraer información relevante para identificar tendencias por ramas de conocimiento y por bloques evaluativos.

Dado que los distintos subapartados del bloque de investigación tienen puntuaciones máximas diferenciadas según la rama de conocimiento, se ha procedido a la normalización de los valores dividiendo cada puntuación por su valor máximo posible. Para mantener la coherencia, esta normalización se ha aplicado también a los bloques de formación académica, experiencia docente, experiencia profesional y otros méritos, aunque en estos casos la puntuación máxima era común a todas las ramas.

De este modo, los valores se presentan en una escala de 0 a 1, siendo 1 la puntuación máxima alcanzable. Si bien el tamaño de la muestra (2020–2022) es limitado, los resultados permiten detectar tendencias, posibles hitos y áreas de mejora.

Profesor ayudante doctor (PAD)

Las puntuaciones medias totales (no normalizadas) obtenidas por los solicitantes de la figura de PAD son las siguientes:

Rama de conocimiento	Puntuación total
Artes y humanidades	61,3
Ciencias	67,6
Ciencias de la salud	69,2
ciencias sociales y jurídicas	64,4
Ingeniería y arquitectura	66,1

La puntuación máxima posible era de 102 puntos y el umbral de evaluación positiva se situaba en los 55 puntos. Aunque se observa una puntuación media inferior en artes y humanidades, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

En términos generales, según se muestra en la Figura 27, las ramas de ciencias sociales y jurídicas y de artes y humanidades destacan por una mayor puntuación en experiencia docente, mientras que ciencias, ciencias de la salud e ingeniería y arquitectura presentan puntuaciones más elevadas en experiencia investigadora. En cuanto a experiencia profesional, los mejores resultados corresponden a ciencias de

la salud y los más bajos a ingeniería y arquitectura. Por último, los solicitantes de artes y humanidades registran una formación académica ligeramente superior a la del resto de ramas, especialmente en comparación con ingeniería y arquitectura.

Aunque no se pueden inferir aseveraciones más firmes, estas diferencias permiten plantear la hipótesis de que la mayor formación académica y experiencia docente en artes y humanidades y ciencias sociales y jurídicas puede contribuir a compensar una menor puntuación en el ámbito investigador.

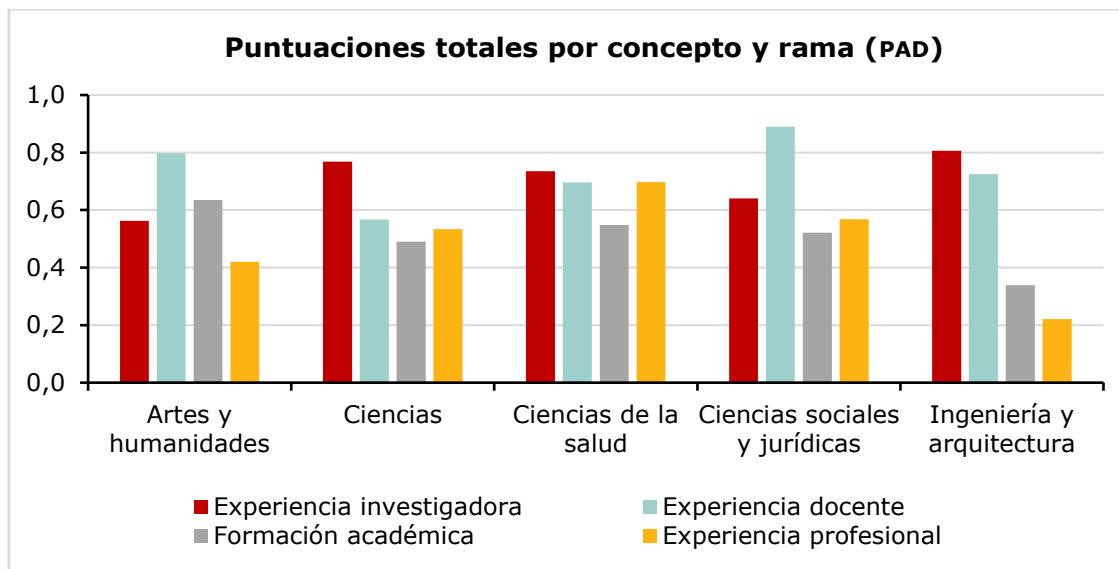


Figura 27. Puntuaciones medias ponderadas por concepto y rama (PAD)

A continuación, se muestra un análisis sobre las puntuaciones de algunos subapartados. Los gráficos reflejan el porcentaje de solicitantes dentro de cada rama que han alcanzado la puntuación máxima en determinados subapartados. No representan porcentajes sobre el total de solicitantes, sino sobre el conjunto de cada área.

% de solicitantes por rama con la puntuación máxima en las subdimensiones de artículos y docencia

Como se muestra en la Figura 27, los solicitantes de ingeniería y arquitectura son quienes con más frecuencia alcanzan el máximo en este subapartado (hasta un 41 %), frente a solo un 4 % en artes y humanidades. Esta diferencia podría explicarse por las dinámicas propias de publicación científica en cada rama: mientras que la tipología de publicaciones y su impacto permite un posicionamiento mejor de los candidatos de ingeniería y arquitectura, los candidatos de artes y humanidades se encuentran más limitados en cuanto a que sus resultados de investigación se publican en revistas de impacto más limitados, dirigiéndose especialmente a publicaciones en capítulos de libros.

En relación con la docencia, todas las ramas, a excepción de ciencias, presentan al menos un 20 % de solicitantes que alcanzan la puntuación máxima en esta subdimensión. En el caso de ciencias, este porcentaje desciende al 14 %. Esta tendencia también se observa en docencia, donde se evidencia una mayor dificultad de los solicitantes de esta rama para acumular méritos docentes. Una posible explicación sería que, en el ámbito de las ciencias, la participación en actividades docentes durante la etapa predoctoral y los primeros años postdoctorales suele estar limitada a clases prácticas o de laboratorio. Además, muchos perfiles se integran principalmente en estructuras del sistema de ciencia orientadas a la investigación, lo que reduce las oportunidades para desarrollar una trayectoria docente más amplia.

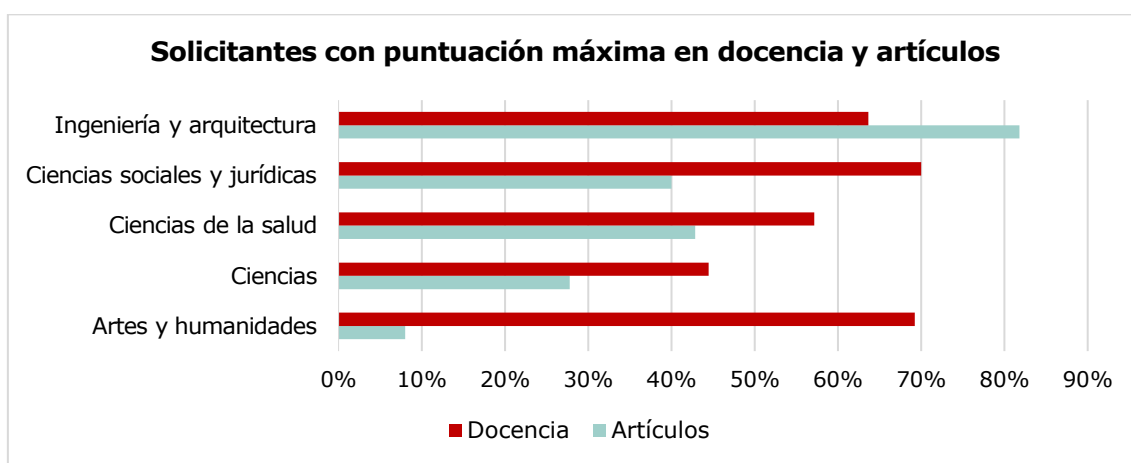


Figura 28. Solicitantes con puntuación máxima en docencia y artículos (PAD)

Puntuaciones por subapartados

Aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas, los datos muestran una tendencia clara: los solicitantes de ingeniería y arquitectura y de ciencias tienden a alcanzar puntuaciones más elevadas en la subdimensión de artículos. En contraste, los de artes y humanidades presentan valores notablemente más bajos. Esta situación se invierte al analizar la subdimensión de publicaciones en libros, donde los de ciencias sociales y jurídicas y de artes y humanidades obtienen puntuaciones medias más altas que el resto de ramas. Esta divergencia puede explicarse por las diferentes tradiciones académicas en cuanto a la difusión y publicación de los resultados de investigación en cada área de conocimiento.

En cuanto a las estancias de investigación —un mérito especialmente valorado para la acreditación a PAD desde la entrada en vigor de la LOU—, se constata que en todas las ramas el porcentaje de solicitantes que alcanza la puntuación máxima en este apartado es reducido. Destaca, no obstante, un ligero mejor rendimiento entre los candidatos de artes y humanidades, si bien esta misma subdimensión figura entre las principales carencias identificadas por los comités en sus informes negativos. Esta aparente contradicción puede deberse a que el reducido grupo de solicitantes que sí ha realizado estancias compensa, con ello, un rendimiento más bajo en el conjunto del bloque de investigación.

Finalmente, en línea con lo observado en otros indicadores, la puntuación media en la dimensión de docencia tiende a ser más elevada entre los solicitantes de artes y humanidades y de ciencias sociales y jurídicas, mientras que se mantiene levemente inferior en el caso de los candidatos de la rama de ciencias.

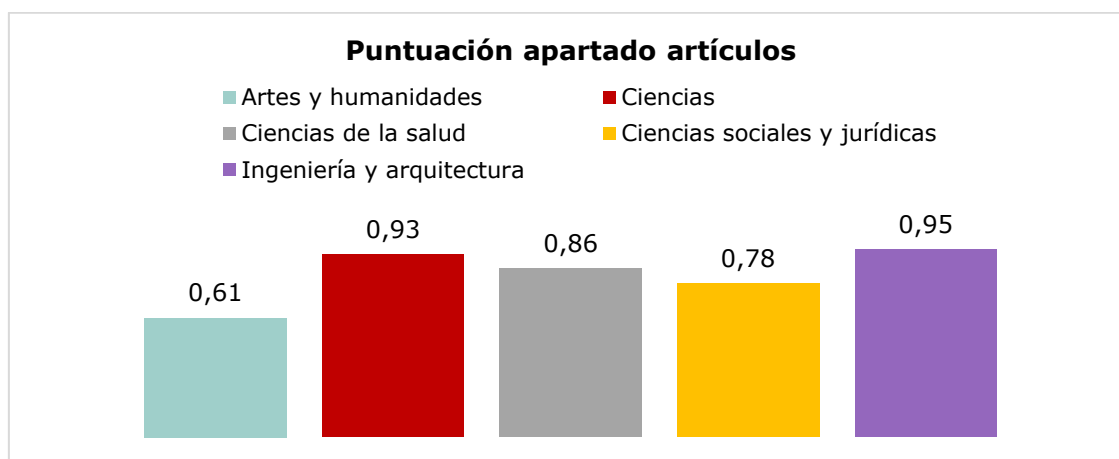


Figura 29. Puntuación del apartado sobre artículos (PAD)

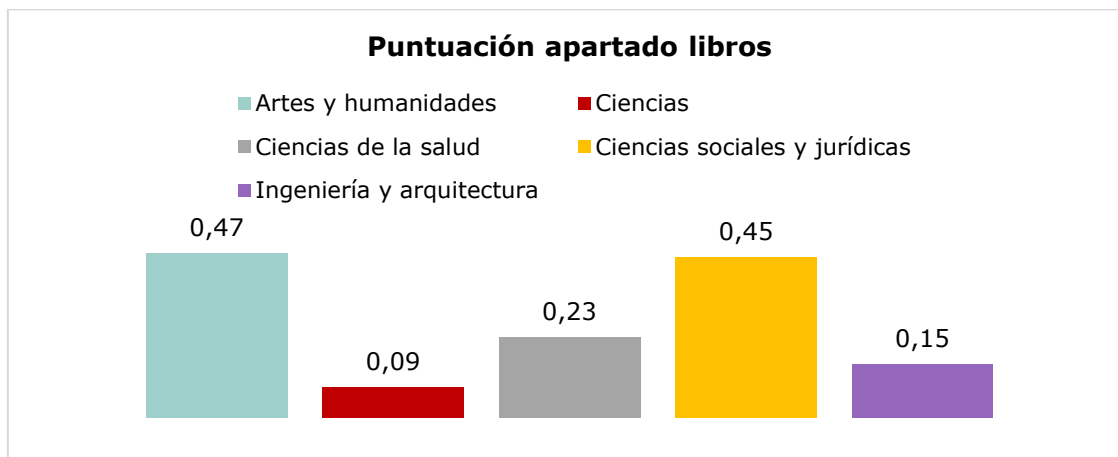


Figura 30. Puntuación del apartado de libros (PAD)

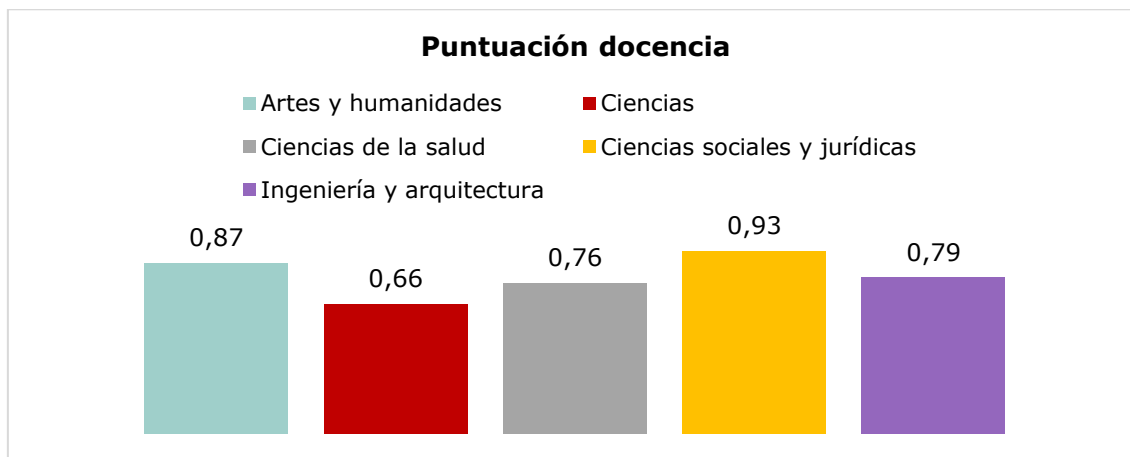


Figura 31. Puntuación del apartado de docencia (PAD)

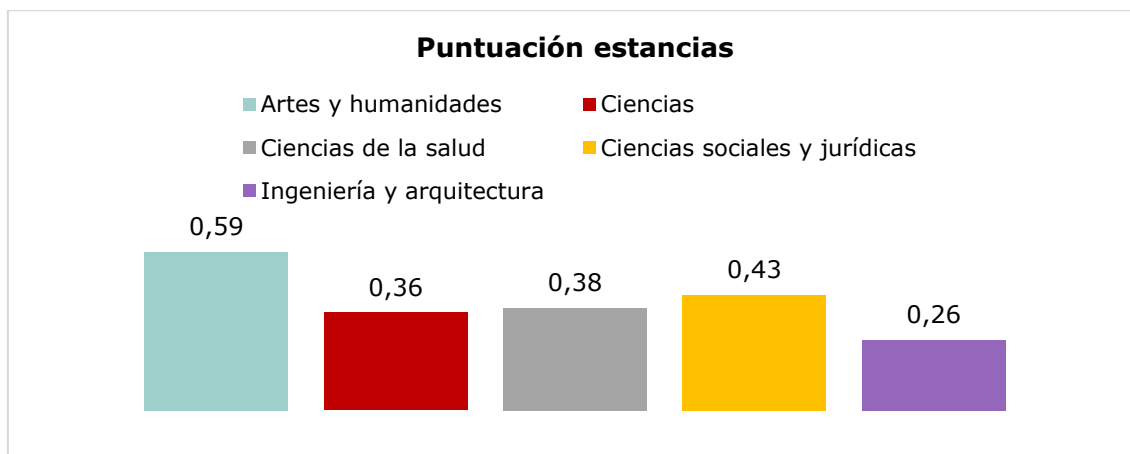


Figura 32. Puntuación del apartado de estancias (PAD)

Profesor contratado doctor (PCD)

Las puntuaciones medias totales (no normalizadas) obtenidas por los solicitantes de la figura de PCD son las siguientes:

Rama de conocimiento	Puntuación total
Artes y humanidades	62,1
Ciencias	65,6
Ciencias de la salud	66,1
ciencias sociales y jurídicas	67,1
Ingeniería y arquitectura	66,4

La puntuación máxima posible era de 102 puntos y el umbral de evaluación positiva se situaba en los 55 puntos.

A diferencia de lo observado en las evaluaciones para la figura de PAD, en el caso de PCD se identifican diferencias estadísticamente significativas entre ramas, lo que sugiere una mayor dispersión en los perfiles evaluados.

En particular, la rama de artes y humanidades presenta la puntuación media más baja en el bloque de investigación, con una diferencia significativa respecto a ciencias (*Test T*; $t_{31} = 6,072$; $p < 0,001$) e ingeniería y arquitectura (*Test T*; $t_{32} = 5,087$; $p < 0,001$).

Por el contrario, la misma rama de artes y humanidades obtiene puntuaciones más altas en el bloque de docencia, superando de forma significativa a la rama de ciencias (*Test T*; $t_{31} = 6,088$; $p < 0,001$).

Además, se reafirman otras tendencias ya detectadas en el análisis de PAD. Las ramas de artes y humanidades y de ciencias sociales y jurídicas siguen destacando por una ligera ventaja en el bloque de formación académica. En cuanto a la experiencia profesional, se observa nuevamente que las puntuaciones más altas corresponden a la rama de ciencias de la salud, donde el ejercicio profesional en entornos clínicos u hospitalarios contribuye a enriquecer este apartado. En el extremo opuesto, ingeniería y arquitectura vuelve a registrar los valores más bajos en este bloque.

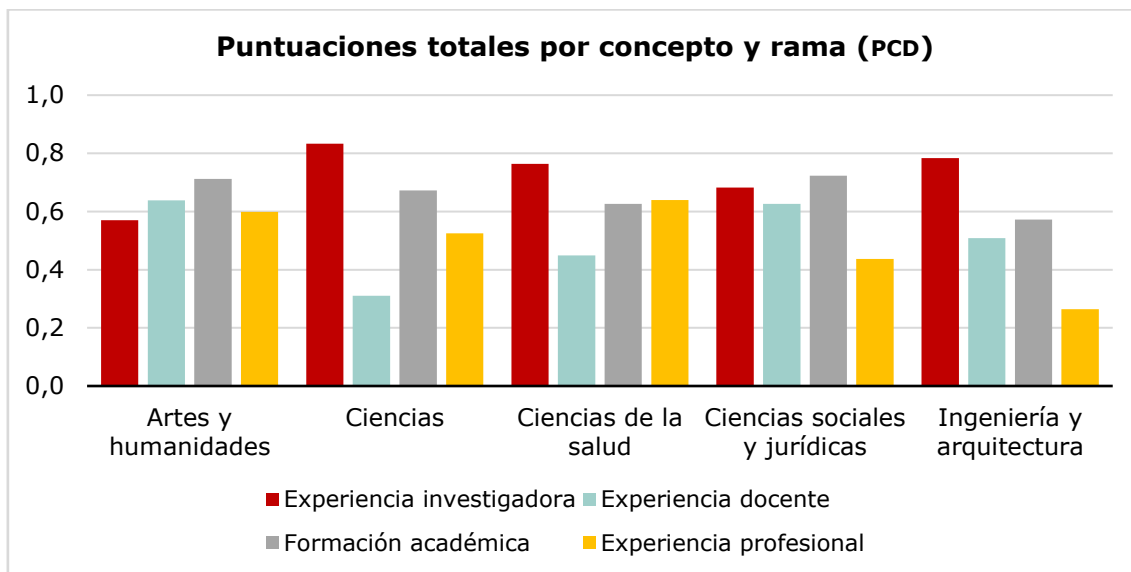


Figura 33. Puntuaciones totales por concepto y rama (PCD)

% de solicitantes con puntuación máxima en docencia y artículos

Los datos representados en la Figura 34 muestran que la rama de ingeniería y arquitectura continúa destacando en la subdimensión de artículos científicos, con hasta un 31 % de solicitantes que alcanzan la puntuación máxima, aunque con una ligera disminución respecto a los resultados observados en PAD. En contraste, la situación en artes y humanidades se mantiene estable, con solo un 4 % de los candidatos logrando el máximo en este apartado.

En cuanto a la docencia, las ramas de artes y humanidades y de ciencias sociales y jurídicas siguen mostrando un porcentaje elevado de solicitantes con la puntuación máxima, en torno al 30 %. Por el contrario, los solicitantes de ciencias continúan encontrando más dificultades para alcanzar los máximos en esta subdimensión, con un descenso apreciable respecto a los datos registrados para la figura de PAD.

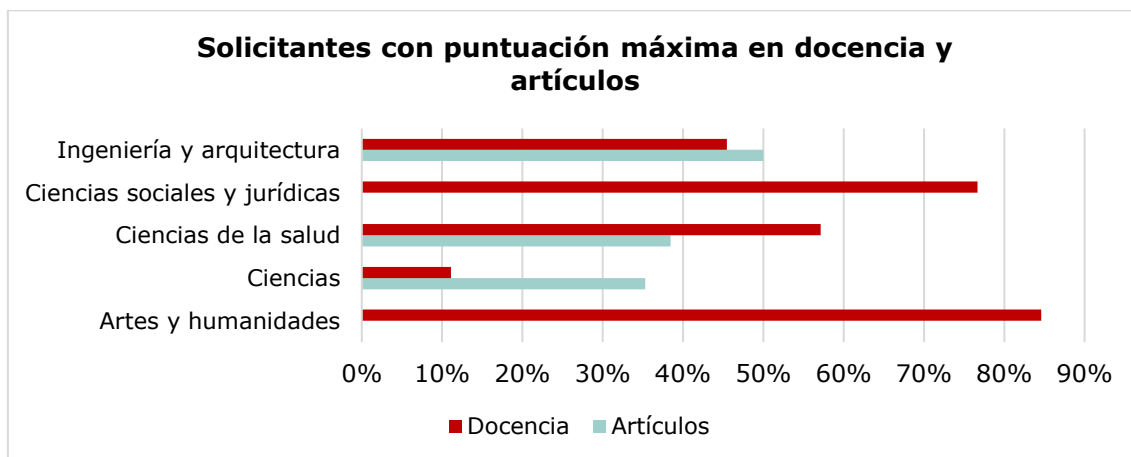


Figura 34. Solicitantes con puntuación máxima en docencia y artículos (PCD)

Puntuaciones por subapartados

Se puede observar una diferencia estadística significativa a partir de los datos, en la que los candidatos de ciencias encabezan un mayor puntaje que en PAD, superando a la rama de ingeniería y arquitectura y la de ciencias de la salud. También se puede visualizar un incremento en el puntaje de la rama en el caso de artes y humanidades. Por otro lado, aunque las publicaciones de libros y capítulos de libros sigue encabezado por los solicitantes de ciencias sociales y jurídicas y los de artes y humanidades, se encuentran muy alejados de lograr los máximos. Se plantea que las diferentes tradiciones de presentación y publicación de resultados de investigación implica estas divergencias.

Se muestra una participación en proyectos bastante sólida en todas las áreas, aunque lejos de los máximos. Se entiende que la posibilidad de cubrirla, esto es, ser Investigador Principal (IP) en proyectos competitivos, es complicado para estas categorías profesionales. De igual manera, la dirección de trabajos tutelados (TFG, TFM y Tesis Doctorales) es bastante reducida. Por el estadio de la carrera, el mayor puntaje se produciría con la dirección de tesis doctorales, aspecto que no es fácil para cubrir por parte de los solicitantes.

Las ramas de artes y humanidades y la de ciencias sociales y jurídicas presentan puntuaciones más altas, en comparación con la rama de ciencias, que en cambio incrementa sus puntajes con respecto a PAD.

Se trata de un apartado en el que resulta difícil alcanzar la puntuación máxima. Destaca especialmente la rama de ciencias sociales y jurídicas, que obtiene una valoración significativamente más alta que el resto en el bloque de «innovación docente» —estadísticamente significativo con respecto a ciencias (*Test T*; $t_{54} = 4,303$; $p < 0,001$)— aunque en ningún caso se alcanzan los máximos posibles. Por su parte, la rama de ciencias, que suele presentar un número reducido de méritos docentes, encuentra mayores dificultades para obtener una puntuación significativa en este apartado.

Se plantea la hipótesis de que esta mayor puntuación de la rama de ciencias sociales y jurídicas se debe especialmente a que los candidatos de las áreas de Educación y Pedagogía incluidas en ellos tienen más facilidad de cubrir este apartado. De igual manera, es un apartado complicado de evaluar por parte de los comités de profesorado, dada la enorme variedad de conceptos que puede abarcar.

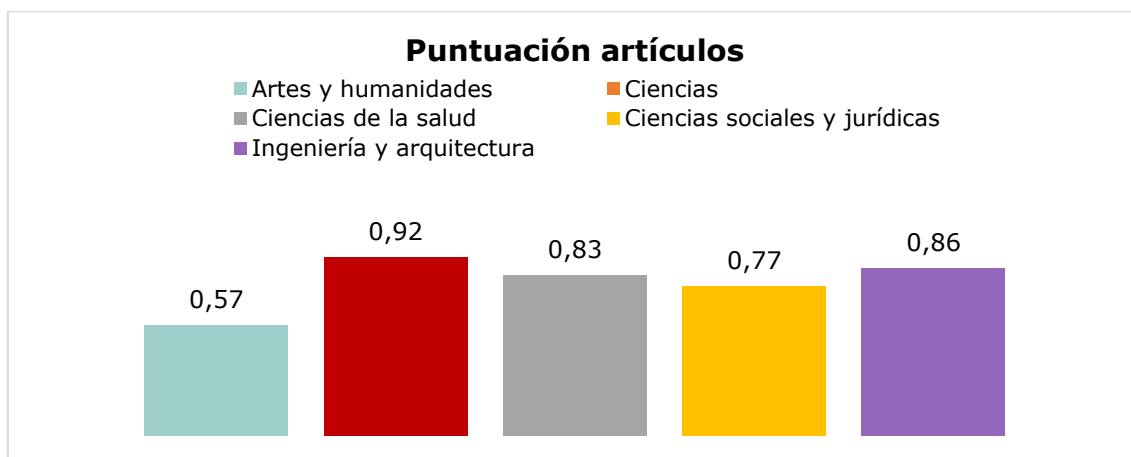


Figura 35. Puntuación del apartado de artículos (PCD)

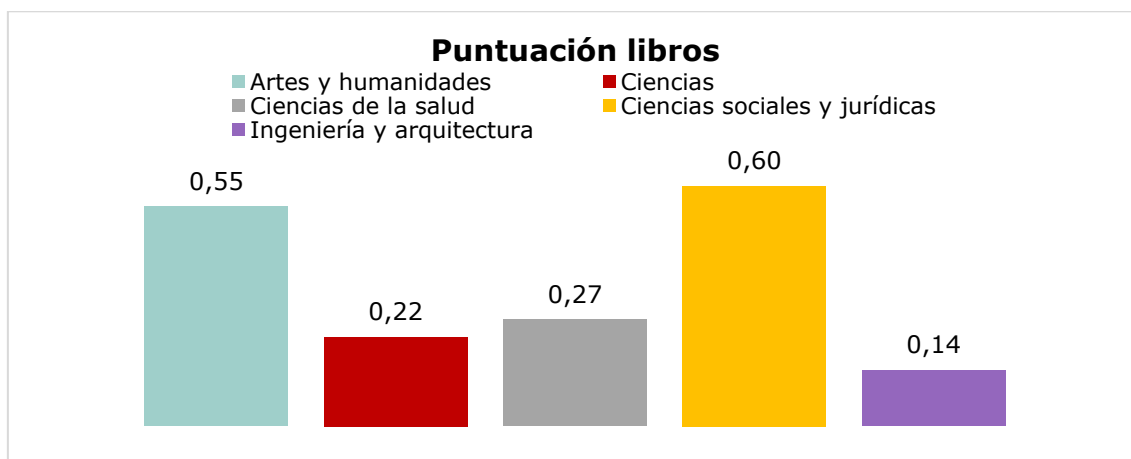


Figura 36. Puntuación apartado libros (PCD)

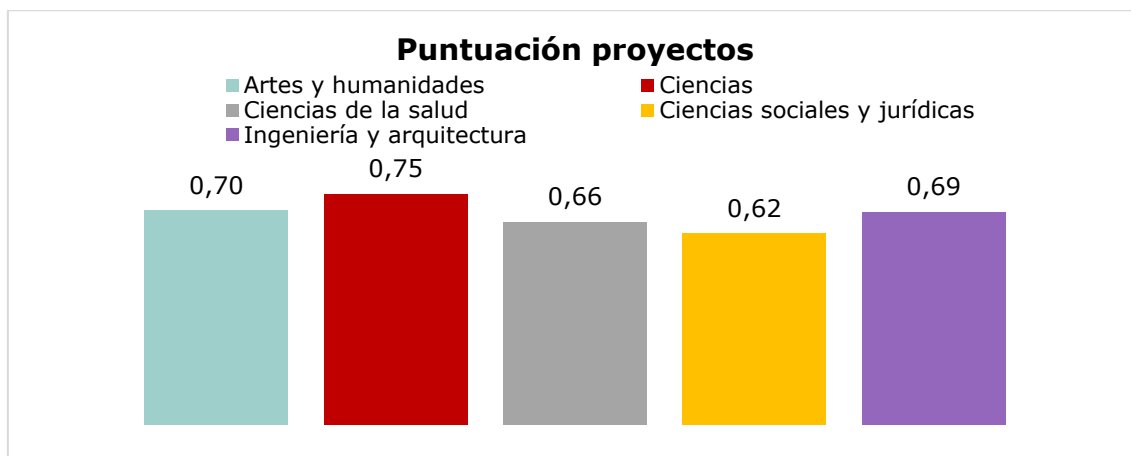


Figura 37. Puntuaciones del apartado de proyectos (PCD)

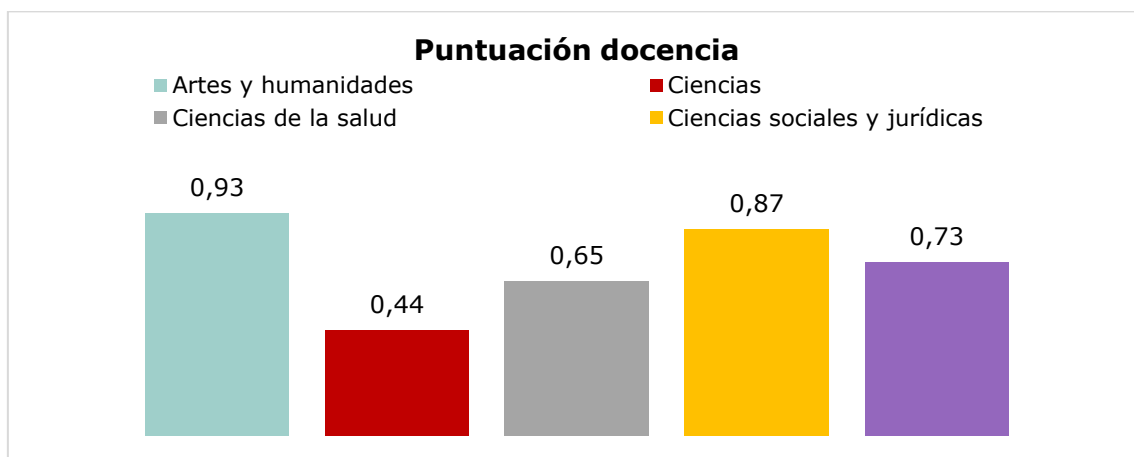


Figura 38. Puntuación del apartado de docencia (PCD)

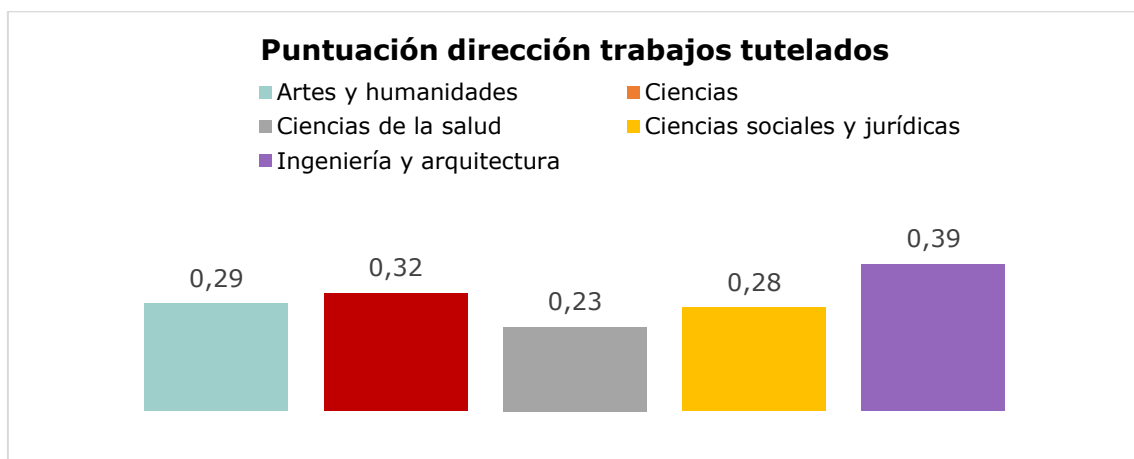


Figura 39. Puntuación del apartado de dirección de trabajos tutelados (PCD)

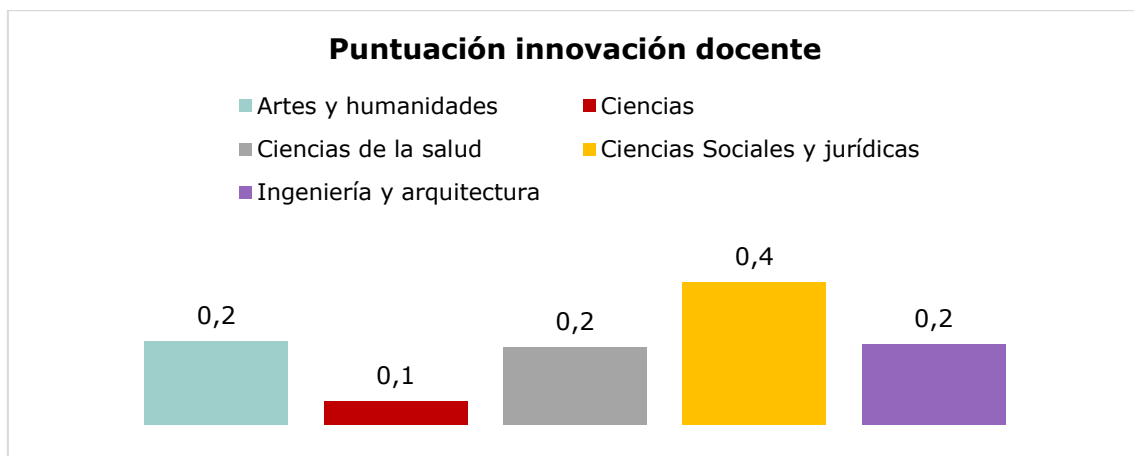


Figura 40. Puntuación del apartado de innovación docente (PCD)

Conclusiones y propuestas de mejora

Hitos y logros de la AQUIB

Durante casi dos décadas, la AQUIB ha consolidado un sistema de acreditación caracterizado por su rigor y capacidad de adaptación, alineado con la normativa estatal y autonómica. La evaluación de las figuras de PAD y PCD ha contribuido a estructurar la carrera académica y a garantizar unos estándares mínimos de calidad en docencia e investigación.

Entre los principales hitos que recorren el camino de la AQUIB como agencia evaluadora de la acreditación del profesorado destaca la evaluación de un total de 1806 solicitudes. Pese a ciertas oscilaciones en los primeros años —como el pico de 200 solicitudes en 2011, vinculado a la creación de la Facultad de Medicina—, el programa mantuvo una media anual cercana a las 100 solicitudes, lo que refleja su relevancia dentro del sistema universitario balear.

La rotación periódica de los comités de profesorado, establecida normativamente, ha permitido su renovación constante y ha contribuido a evitar posibles sesgos o desgastes.

Desde 2016, se ha observado una progresiva paridad de género entre solicitantes, llegando incluso a predominar las mujeres en algunas convocatorias recientes. Además, aunque la mayoría de solicitantes han sido de nacionalidad española, ramas como ciencias y ciencias sociales y jurídicas han mantenido una representación de doctores formados en el extranjero sostenida en torno al 15 %, lo que ha favorecido una mayor diversidad académica.

Análisis de resultados y tendencias

Las tasas de éxito y algunas disparidades disciplinares

A lo largo del periodo analizado, la tasa de éxito en las acreditaciones de PAD y PCD se ha mantenido en niveles bastante altos, aunque con importantes diferencias entre ramas que ponen de relieve algunos desafíos estructurales.

En el caso de artes y humanidades, se observan las tasas más elevadas de evaluaciones negativas, con cifras que oscilan entre el 45 % y el 50 % en PAD, y entre el 55 % y el 60 % en PCD. Estas cifras parecen estar relacionadas con la dificultad de cumplir criterios cuantitativos en investigación, como la publicación de artículos en revistas de impacto. Por el contrario, en ingeniería y arquitectura, la situación ha mejorado de forma notable desde la revisión de criterios de 2013, cuando se introdujeron indicadores más adaptados al sector, como las patentes o los proyectos

aplicados. Esta adecuación metodológica se ha traducido en un descenso progresivo de las evaluaciones negativas, alcanzando un 0 % en la convocatoria de 2022.

En ciencias de la salud, la evolución ha sido más irregular, con una marcada polarización: en algunas convocatorias, como las de 2004 o 2019, se alcanzó el 100 % de evaluaciones positivas, mientras que en otras, como las de 2007 y 2014, se produjo un 100 % de evaluaciones negativas. En el caso de ciencias, la tasa de éxito se ha mantenido elevada de forma constante, especialmente gracias a las altas puntuaciones obtenidas en el bloque de investigación, aunque las puntuaciones en docencia han sido algo más bajas en comparación con otras ramas. Finalmente, en ciencias sociales y jurídicas, destaca el elevado número de solicitantes, junto con una distribución de puntuaciones bastante equilibrada entre los distintos bloques de evaluación, lo que refleja una cierta versatilidad en los perfiles presentados.

Perfiles demográfico y potenciales brechas

En cuanto al perfil etario de los solicitantes, el grupo de edad comprendido entre los 35 y los 44 años ha sido el predominante en la mayoría de convocatorias, con un peso que ha oscilado entre el 40 % y el 60 % de las solicitudes. No obstante, desde 2021 se ha detectado una creciente presencia de personas menores de 35 años, lo que podría indicar un incipiente rejuvenecimiento del colectivo evaluado.

En relación con el género, se observan algunas brechas en los resultados, especialmente en las evaluaciones de PCD. En ramas como ciencias y ciencias sociales y jurídicas, las mujeres han recibido un mayor número de informes negativos, mientras que en ingeniería y arquitectura y ciencias de la salud han sido los hombres quienes han acumulado más evaluaciones desfavorables. Estas diferencias podrían reflejar tanto sesgos disciplinares como barreras estructurales que dificultan el avance de ciertos perfiles académicos, especialmente a medida que se progresa en la carrera investigadora y docente.

El impacto de cambios normativos y metodológicos

Algunos de los cambios normativos y metodológicos introducidos a lo largo del periodo evaluado han tenido un impacto significativo en los resultados. La aplicación de criterios alineados con DORA, que promueven una evaluación más cualitativa de la investigación, ha favorecido, por ejemplo, a la rama de artes y humanidades, al permitir una mejor valoración de contribuciones como libros y proyectos interdisciplinares. Sin embargo, la aplicación desigual de estos principios ha dado lugar también a ciertas desigualdades, como la infravaloración persistente de publicaciones en formato capítulo.

Por otro lado, la revisión de criterios realizada en 2013 tuvo efectos especialmente positivos en ingeniería y arquitectura, al adaptar los indicadores a la realidad del sector, con la incorporación de méritos como patentes o desarrollos técnicos. Estos

cambios reforzaron la necesidad de avanzar hacia una mayor flexibilidad y una mejor adaptación de los criterios a las particularidades disciplinares, lo que se ha revelado como un factor clave para garantizar la equidad y la eficacia del proceso de acreditación.

Oportunidades de mejora

Una de las principales áreas de mejora identificadas es la fragmentación disciplinar. La estandarización de los criterios de evaluación, aunque necesaria para garantizar una base común, ha tenido en ocasiones el efecto no deseado de ignorar las tradiciones investigadoras propias de cada ámbito. En el caso de ciencias sociales y jurídicas, por ejemplo, se ha observado un alto reconocimiento en el ámbito de la innovación docente —alcanzando el 30 % de puntuaciones máximas—, pero un escaso peso relativo en la dirección de tesis doctorales. Por su parte, en ciencias y en ciencias de la salud, el énfasis se ha centrado casi exclusivamente en los artículos científicos y los proyectos competitivos, mientras que la experiencia docente ha resultado menos valorada. No en vano, solo un 14 % de los solicitantes de PAD en ciencias alcanzaron puntuaciones máximas en el bloque docente.

En este contexto, la reciente aprobación de la LOSU plantea un cambio de paradigma. La eliminación de la acreditación obligatoria para PAD, la progresiva desaparición de la figura de PCD y la creación de las nuevas figuras de TL y CL obligan a la AQUIB a redefinir sus criterios de acreditación. Este rediseño debe fundamentarse en la experiencia acumulada, pero también en un firme compromiso con una evaluación cualitativa centrada en los principios de DORA.

Propuestas de mejora para la acreditación bajo la LOSU

En primer lugar, será clave reforzar la transparencia y la orientación a los solicitantes. Esto implica elaborar guías detalladas que recojan ejemplos concretos de contribuciones y méritos aceptados, de modo que los nuevos comités dispongan de referentes claros. Asimismo, es fundamental garantizar comités de evaluación diversificados, con una representación equilibrada en términos de género, procedencia regional, instituciones y áreas de conocimiento, manteniendo además su rotatividad y duración limitada en el tiempo.

Otro eje prioritario será el impulso a la movilidad. En las dos últimas décadas, se ha identificado una baja movilidad del profesorado acreditado por la AQUIB. Esta carencia debería abordarse mediante acciones de asesoramiento y promoción dirigidas a los agentes implicados, dado que la movilidad será un elemento clave tanto como requisito como mérito en el nuevo sistema de acreditación.

También será necesario atender a la diversidad curricular. Bajo los nuevos parámetros de la LOSU, los perfiles exclusivamente docentes o exclusivamente

investigadores serán insuficientes para superar las evaluaciones. Se requerirá una trayectoria más equilibrada, que abarque todos los bloques con una mínima solvencia. En este sentido, se hace cada vez más relevante la implicación en la dirección de TFM y de tesis doctorales, como muestra de liderazgo académico. Además, el nuevo modelo de cv narrativo representa un cambio metodológico que supone un reto tanto para solicitantes como para evaluadores, y que exigirá una adaptación progresiva.

Para acompañar estos cambios, será fundamental fortalecer la capacitación en evaluación cualitativa. Esto incluye formación específica para los comités de evaluación bajo los principios de DORA, así como sesiones dirigidas a los solicitantes, especialmente a quienes inician su carrera investigadora.

Finalmente, la AQUIB deberá actuar alineada con REACU, priorizando aspectos como las habilidades pedagógicas, la innovación docente y el compromiso social, en consonancia con los objetivos de la LOSU. Además, será imprescindible intensificar la colaboración con el resto de agencias autonómicas, con vistas a la homologación de los sistemas de acreditación en el marco nacional.

Un horizonte de futuro

En definitiva, el programa de acreditación de la AQUIB debe evolucionar más allá de su función como requisito administrativo y normativo. El objetivo ha de ser consolidar un sistema de desarrollo profesional integral, centrado en las trayectorias académicas de los solicitantes. Para ello, será necesario adoptar un enfoque más proactivo, potenciando la evaluación narrativa que visibilice el impacto real de la docencia, la investigación, la transferencia y la gestión.

Asimismo, se requerirá una mayor flexibilidad para responder a los cambios globales, adaptando los criterios a los retos científicos, pedagógicos y de sostenibilidad bajo un enfoque interdisciplinar. En este escenario, la AQUIB puede y debe ejercer un papel de liderazgo en ética evaluativa, consolidándose como referente en evaluación cualitativa y promoviendo un modelo DORA-COARA que reconozca la pluralidad de las contribuciones académicas.

Bibliografía

- Ifenthaler, D., & Gibson, D. (Eds.). (2020). *Adoption of data analytics in higher education learning and teaching*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47392-1>
- Nicholls, G. (2002). *Developing teaching and learning in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203469231>
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating interdisciplinarity: Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty*. Vanderbilt university press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv167563f>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2>
- Lynch, D., Yeigh, T., & Boyd, W. (Eds.). (2024). *Re-imagining Teaching Improvement: From Early Childhood to University*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-7746-8>
- Lindsay, P. (2018). *The craft of university teaching*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487517496>
- Hoidn, S., & Klemenčič, M. (Eds.). (2021). *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429259371>
- Gannon, K. (2020). Radical hope: A teaching manifesto. *Journal of Public Relations Education*, 6(2), 193-199.
- Kergel, D., Heidkamp, B., Telléus, P. K., Rachwal, T., & Nowakowski, S. (2018). The digital turn in higher education. *Proc. International Perspectives on Learning and Teaching in a Changing World*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19925-8>
- DORA. (2013). *San Francisco Declaration on Research Assessment*. <https://sfdora.org/read/>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (BOE, núm. 70, 23 de marzo de 2023).
- Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE, núm. 307, 24 de diciembre de 2001).
- Real Decreto 678/2023, de 18 de julio, por el que se regula la acreditación estatal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso a plazas de dichos cuerpos. (BOE, núm. 213, 6 de septiembre de 2023).
- The European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf