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

2015

ANECA
AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

Informe elaborado por

la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA-

con la colaboración de

Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco -Unibasq-, Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia –ACSUG- y Conferencia de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas -CREUP-

y la participación de

Agencia Andaluza del Conocimiento –DEVA-AAC-, Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa –ACCUEE-, Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón –ACPUA-, Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears –AQUIB-, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León –ACSUCYL-, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya –AQU Catalunya-, Agencia Valenciana d'Avaluació i Prospectiva –AVAP- y Fundación para el Conocimiento Madrimasd –Madri+d-.

ÍNDICE

Introducción. 7

Resumen ejecutivo. 11

1. Mejora de la calidad de las instituciones de educación superior universitaria. 25

1.1. Evaluación y reconocimiento de sistemas de garantía interna de la calidad en las universidades. 33

1.2. Evaluación y reconocimiento de sistemas de revisión y mejora de la calidad docente. 45

2. Mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios. 59

2.1. La evaluación de los títulos oficiales universitarios. 60

2.2. Sellos europeos de calidad para los títulos universitarios como reconocimiento de su orientación profesional: el programa ACREDITA PLUS. 99

2.3. Correspondencias de las enseñanzas del Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales anterior al *Espacio Europeo de Educación Superior* con los niveles de estudios del *Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior*. 106

3. Mejora de la calidad profesional del personal docente e investigador de las universidades. 113

3.1. La evaluación para el acceso a figuras de profesor contratado. 115

3.2. La acreditación para acceso a cuerpos docentes. 141

3.3. Valoración de la actividad del personal docente e investigador a partir de su evaluación externa. 171

4. Anexo de resultados. 177

5. Referencias. 181

INTRODUCCIÓN.

El ***Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*** que aquí se presenta tiene como objetivo fundamental informar al Ministerio competente en materia de universidades y a los diferentes agentes de la sociedad *sobre el desarrollo de los procesos de evaluación, certificación y acreditación en España* en el ámbito de la educación universitaria[1].

Con este informe el Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) abunda en su cometido de actuar como observatorio de la calidad del sistema español de universidades[2], al tiempo que atiende al cumplimiento de los nuevos *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 sus actividades de aseguramiento externo de la calidad[3]. De este modo, más allá de una memoria de actividades, se proporciona aquí un análisis de datos sobre el desarrollo de los procesos de evaluación, certificación y acreditación en España y temas directamente vinculados a la calidad de la educación superior; y, en razón de dicho análisis, una reflexión que puede 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 recordar que el propio concepto de calidad universitaria así como las actuaciones que, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han puesto en marcha para la mejora de dicha calidad están al servicio de unos objetivos asignados a la educación superior -y a las instituciones que se responsabilizan de ésta- por el conjunto de los países que han acordado formar este Espacio común. Objetivos que han sido expuestos en sucesivos comunicados

[1] Ley Orgánica 4/2007.

[2] Artículo 6. 2. a). Real Decreto 1112/2015.

[3] *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).

desde la Declaración de Bolonia y que, entre otras cuestiones, se fijan en el importante papel de la educación superior para procurar el crecimiento social y humano, y para facilitar a la ciudadanía europea *las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común* (Ministros europeos de educación superior, 1999; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

El EEES se ha constituido en un referente mundial en materia de calidad de las enseñanzas universitarias y de reconocimiento mutuo entre sistemas educativos nacionales. Un importante logro que se ha conseguido gracias al esfuerzo de muchos agentes implicados, entre los que, sin duda, se encuentran las universidades, y también a la puesta en funcionamiento de instrumentos de gran utilidad que han contribuido decisivamente a guiar y hacer realidad este proceso aún en desarrollo.

Uno de los instrumentos más importantes en este sentido han sido los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, anteriormente aludidos. La garantía de la calidad ha tomado un protagonismo propio a la hora de generar confianza sobre las actuaciones de las universidades de los diferentes países del EEES en el contexto europeo e internacional (Ministros europeos de educación superior, 2012), así como a la hora de facilitar una apropiada rendición de cuentas a la sociedad y de establecer mecanismos propios de revisión para la mejora continua en las universidades y, en la misma línea, en las agencias de evaluación de la calidad.

La reunión de ministros responsables de educación superior en el EEES celebrada en mayo de 2015 en Ereván ha supuesto una reafirmación en la apuesta por tales principios de garantía de calidad de este marco común europeo. Así, es aprobada en dicha reunión una nueva versión de dichos Criterios y Directrices que, tras diez años, toma el lugar de la que venía siendo el referente principal en materia de garantía de calidad para universidades y agencias de calidad universitaria. Con ello se ha pretendido mejorar la claridad, aplicabilidad y utilidad del documento.

Si bien los elementos nucleares de la versión previa de los *ESG* conservan su vigencia, se aprecia una clara intención de reforzar, entre otros aspectos, la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante . Así,

consecuentemente, las universidades y las agencias de calidad habrán de tomar en consideración todo ello en la revisión y la mejora de su actividad.

Consciente del contexto anteriormente comentado, el presente informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades elaborado por la Agencia Nacional, y para el que se ha contado con la participación de todas las agencias de calidad autonómicas del sistema universitario español, ofrece un análisis del estado de situación de los diversos temas o áreas en que se han venido centrando, hasta 2015, los principales procesos de evaluación externa para la garantía de la calidad en España.

De este modo, el informe se ha dividido en tres áreas o capítulos principales que, como se verá, en la medida en que atienden a objetivos de fondo muchas veces comunes, guardan evidentes e importantes conexiones entre sí.

El primer capítulo se ocupa de analizar la mejora de la calidad en las instituciones y centros de educación superior universitaria. En este sentido, se abordan los sistemas de garantía interna de calidad de tales centros e instituciones y, en conexión con dichos sistemas, los procedimientos puestos en funcionamiento para revisar y promover la mejora de la calidad docente. Asimismo, relacionado con los anteriores programas de reconocimiento institucional, mención especial merece aquí la aparición en el panorama actual de la llamada 'Acreditación institucional', proceso con importantes implicaciones y evidentes lazos con los programas de evaluación de universidades y centros hasta ahora existentes.

El segundo capítulo del informe analiza los procesos puestos en marcha para la mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios enmarcados en el EEES, y sus resultados. Y, 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 capítulo, el informe se detiene 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. Por último, el capítulo se cierra con el examen del importante proceso llevado a cabo para establecer la correspondencia de las enseñanzas del Catálogo español de Títulos Universitarios Oficiales anterior al EEES con los niveles de estudios establecidos en el Marco Español de

Cualificaciones de la Educación Superior y, por extensión, en el Marco Europeo de Cualificaciones.

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

RESUMEN EJECUTIVO.

El Espacio Europeo de Educación Superior se ha constituido en un referente mundial en materia de calidad de las enseñanzas universitarias y de reconocimiento mutuo entre sistemas educativos nacionales. Un importante logro que se ha conseguido gracias al esfuerzo de muchos agentes implicados, entre los que, sin duda, se encuentran las universidades, y también a la puesta en funcionamiento de instrumentos de gran utilidad que han contribuido decisivamente a guiar y hacer realidad este proceso aún en desarrollo.

El propio concepto de calidad universitaria así como las actuaciones que, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han puesto en marcha para la mejora de dicha calidad están al servicio de unos objetivos particulares asignados a la educación superior. Objetivos que, entre otras cuestiones, se fijan en el importante papel de esta educación para procurar el crecimiento social y humano, y para poner a disposición de la ciudadanía europea la adquisición de *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*.

El presente ***Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas***, dirigido al Ministerio competente en materia de universidades y a los diferentes agentes de la sociedad y elaborado anualmente por ANECA con la participación de todas las agencias de calidad autonómicas, tiene como objetivo fundamental informar sobre el desarrollo y los resultados hasta el final de 2015 de los procesos de evaluación, certificación y acreditación encaminados a asegurar la calidad en el ámbito de la educación universitaria.

Como es conocido, estos procesos de evaluación, que se detienen en examinar cuestiones clave en la educación universitaria para procurar su mejora continua así como la existencia de garantías adecuadas para los estudiantes y la sociedad en el EEES, tienen entre sus referentes prioritarios los *Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (*ESG*). Estos Criterios y Directrices, instrumento de gran importancia para fortalecer la confianza y el reconocimiento mutuos en este espacio europeo común, en su

renovada versión de 2015 inciden en los propósitos, por una parte, de procurar la mejora continua de los sistemas de educación superior contando con la participación de los diferentes grupos de interés y, por otra, de facilitar una apropiada rendición de cuentas a la sociedad. De este modo, aunque los elementos nucleares de la versión previa de los *ESG* conservan su vigencia, se aprecia una clara intención de reforzar, entre otros aspectos, la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, dado que las universidades y los programas de evaluación de las agencias de calidad se preocupan, no solo del marco normativo de aplicación sino también por el cumplimiento de los *ESG*, estas instituciones han emprendido la labor revisar las actividades involucradas conforme a esta nueva versión de los *ESG*.

Aparte de lo expuesto, es digna de mención la creciente y progresiva coordinación de los diferentes procesos de evaluación puestos en funcionamiento desde las agencias de calidad para conseguir, a través de la complementariedad de tales procesos, una mayor eficiencia en los esfuerzos empleados por parte de universidades y las propias agencias. Así, por ejemplo, resulta evidente, como se verá, la relación existente entre los procesos de evaluación de instituciones y los orientados a la evaluación de títulos, ya que, en parte anticipando la relación que se establece entre la acreditación de títulos y una futura acreditación de instituciones, los resultados de evaluación de los programas AUDIT y DOCENTIA son ya tenidos en consideración en los procesos de evaluación de tales títulos oficiales.

Al igual que en ediciones anteriores, el informe se ha ocupado de analizar la evolución de la garantía de la calidad en el sistema universitario español en tres ámbitos: las instituciones de educación superior, los títulos oficiales universitarios y el personal docente investigador.

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

Las agencias de calidad del Sistema Universitario Español vienen desarrollando desde hace varios años una serie de programas de evaluación de la calidad de las instituciones que tienen orientaciones diferentes, aunque complementarias entre sí.

Entre tales programas cabe destacar algunos de participación voluntaria como son AUDIT y DOCENTIA.

El primero de los programas mencionados, **AUDIT**, busca robustecer, a través del ciclo de mejora continua, el desarrollo de los sistemas de garantía interna de calidad (SGIC) en las universidades y sus centros. Así, por una parte, se pretende favorecer la adecuada puesta en marcha de dichos sistemas, 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, por otra, hacer posible el reconocimiento de los SGIC de las universidades a través de su certificación.

Con respecto a la acogida de este programa entre las universidades, prácticamente ocho de cada diez universidades están en alguna medida involucradas en el proceso para la certificación del diseño del SGIC en uno o varios de sus centros. Sin embargo, todavía no llegan a dos de cada diez las universidades que han logrado superar el proceso de certificación de la implantación; cifra que resulta aún más llamativa al detenerse con más detalle en la proporción de centros involucrados, ya que tan solo el 3% del total de los centros de las universidades españolas cuenta con tal certificación.

En definitiva, el programa está contribuyendo a que los SGIC de las universidades participantes sirvan, de manera creciente, a la mejora de los procesos que afectan de forma crítica a sus enseñanzas, contando para ello con la participación de los diversos agentes de interés. Todo lo cual no supone una merma en los esfuerzos para, a través del programa, orientar a las universidades e incrementar el número de centros involucrados en la implantación de SGIC más robustos.

El segundo de los programas mencionados, **DOCENTIA**, también en el terreno de la evaluación institucional, tiene el propósito de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado y para favorecer su desarrollo y reconocimiento.

Si bien son varios los programas de evaluación que asumen la importancia crítica de la actividad docente, este último se detiene más específicamente en esta línea que otros, al tiempo que, en este sentido, busca ser complementario con aquellos.

También el programa DOCENTIA ha despertado un notable interés entre las universidades españolas. No en vano, prácticamente nueve de cada diez de éstas

han decidido participar en él en alguna medida; y, a día de hoy, cerca de dos de cada diez han logrado la obtención de una certificación de la implantación de un sistema acorde a los requisitos el programa.

Así, el programa, de acuerdo a sus objetivos, parece estar sirviendo de estímulo para incrementar la implicación de las universidades en la mejora de la calidad docente, y en la difusión y reconocimiento de buenas prácticas a este respecto.

También dentro de la evaluación para la mejora de la calidad de las instituciones, en convivencia con los programas descritos, se han dado los primeros pasos en el terreno normativo para la puesta en marcha de la nueva '**Acreditación institucional**'. Este escenario abre la posibilidad de que, bajo ciertas condiciones, las universidades cuyos centros hayan obtenido la acreditación institucional puedan, mientras mantengan ésta, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento ordinario conducente a dicha renovación.

Teniendo en cuenta la importancia que se llama a jugar a este nuevo tipo de acreditación así como las evidentes coincidencias tanto con los programas AUDIT y DOCENTIA como con los procesos de renovación de la acreditación de títulos, parece preciso reflexionar sobre los posibles solapamientos y sinergias que pudieran producirse, ya que redundaría en una mayor eficiencia en el empleo de esfuerzos, tiempo y recursos por parte de universidades y agencias de calidad, en pro de la sostenibilidad del sistema y su utilidad para la mejora continua y la rendición de cuentas.

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

Los procesos de evaluación de la calidad de los nuevos títulos oficiales constituyen un instrumento que ha contribuido de manera importante a sustentar el reconocimiento mutuo en el EEES y, más allá, a poner a disposición de los estudiantes y de la sociedad enseñanzas universitarias con garantías adecuadas.

Dichos procesos, que se han desplegado en España en varias fases acumulativas, han facilitado unas guías para la mejora de los títulos y han posibilitado, por un lado, que periódicamente se lleve a cabo una rendición de cuentas por parte de las universidades y, por otro, que el sistema universitario español cuente hoy con un importante número de títulos reconocidos y valorados a nivel europeo y, por tanto, a nivel internacional.

A resultas de este trabajo, en un breve periodo de tiempo se ha conseguido la armonización de los estudios universitarios oficiales españoles con las directrices establecidas en el Proceso de Bolonia. De este modo, las universidades, protagonistas en esta transformación, en los tres años siguientes a 2007 presentaron a evaluación para su **verificación** cerca de cinco mil nuevos títulos oficiales de grado y de máster; y, aunque a partir de 2011 el número de propuestas de títulos de grado y de máster descendió, hasta 2015, ya se han sumado a las anteriores cerca de seiscientas de títulos grado y más de dos mil cuatrocientas de títulos de máster.

Asimismo, al igual que sucediese con los títulos de grado y máster, también las universidades emplearon un corto periodo de tiempo para la renovación de la mayoría de las enseñanzas de doctorado que, al término del periodo analizado, alcanzaron un número superior al millar de propuestas.

Con todo, entre 2008 y 2015, han pasado por evaluación más de siete mil títulos de universidades públicas y una cifra superior a los dos mil de universidades privadas; en conjunto, más de la mitad de los cuales pertenecientes al nivel de máster.

Por lo que respecta a los resultados de evaluación de las propuestas de nuevos títulos, en términos generales, y particularmente en los años iniciales de puesta en funcionamiento de los procesos de evaluación, la proporción de solicitudes que ha conseguido una evaluación favorable ha sido notablemente alta, lo que se ha traducido en más de ocho mil seiscientos nuevos títulos con informe favorable para la verificación en el conjunto de los tres ciclos.

Adicionalmente, cabe mencionar que mientras en el caso de los títulos de grado y enseñanzas de doctorado se aprecia un estancamiento sostenido en el tiempo en lo que a nuevos títulos se refiere, en el caso de los de másteres la oferta de nuevos títulos verificados ha continuado incrementándose muy significativamente tanto en las universidades públicas como en las privadas o de la Iglesia.

Para la puesta en marcha de un nuevo título, de forma complementaria a la fase de verificación, las comunidades autónomas han de someter las propuestas de títulos a una fase de **autorización**. En este punto, algunas de dichas comunidades, en virtud de sus competencias, han evaluado cuestiones adicionales a las revisadas en el proceso de verificación; y, como resultado, la práctica totalidad de las propuestas evaluadas han obtenido una valoración favorable.

Tras su paso por los procesos de verificación y de autorización, se han puesto en funcionamiento un importante número de nuevos títulos. En este escenario, a la luz de las llamativas cifras que, en determinados casos, se observan en cuanto al número de estudiantes por título o en las tasas de ocupación, parece oportuno estudiar con detenimiento, entre otros aspectos, el nivel de ajuste entre esta nueva oferta y la demanda por parte de los estudiantes, así como sus repercusiones; ya que si bien dicho ajuste es elevado en buena parte de los títulos, en cambio, en aquellos centros en que no sucede así, por una parte, podría ser cuestionable la pertinencia de tales títulos y, por otra, las implicaciones en términos de planificación, adecuación de los recursos humanos y materiales, etc., pueden afectar negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la calidad de las enseñanzas.

Tras una implantación inicial de los títulos, la fase de **seguimiento** se convierte en un momento relevante en el proceso de evaluación porque, de un lado, es el primer momento en que se revisa la concordancia entre el diseño de un título y la implantación efectiva de éste; y, de otro, ofrece una guía esencial a las personas responsables de los títulos para que éstos, a través de la revisión y mejora continuas, superen la futura renovación de la acreditación.

Hasta diciembre de 2015, han sido evaluados en fase de seguimiento más de cuatro mil quinientos títulos. En conjunto, son los títulos de grado los que, debido a la reducción del número de nuevas propuestas en los últimos años, han conseguido una mayor cobertura en lo que a procesos de seguimiento respecta. Mientras que, en cambio, una parte importante de los títulos de máster y enseñanzas de doctorado, particularmente debido a su muy reciente implantación, aún no han pasado por ninguna evaluación externa de este tipo.

Aquí, las distintas estrategias seguidas por las agencias de evaluación involucradas no han supuesto un obstáculo para que, en términos generales, haya sido posible revisar la implantación de los títulos en sus aspectos nucleares y, con ello, se haya propiciado la reflexión dentro de las universidades para que éstas, a la vista de los resultados y las recomendaciones obtenidas, establezcan, allí donde proceda, las mejoras oportunas. Todo lo cual supone una garantía adicional para que los títulos logren responder de manera realista a las expectativas previstas.

Como cierre del proceso general de evaluación de títulos oficiales, la **renovación de la acreditación** de los títulos tras varios años de implantación supone la confirmación de la madurez alcanzada por éstos.

Al término de 2015, han pasado por esta fase 399 títulos de grado y 866 títulos de máster; cuatro de cada cinco de todos ellos pertenecen a universidades públicas, y los restantes a universidades privadas o de la Iglesia.

En cuanto a los resultados obtenidos, la práctica totalidad de los títulos presentados ha obtenido una valoración favorable; sin duda, todo ello fruto del trabajo previamente realizado en las fases anteriores.

Es importante señalar en este punto que se prevé un crecimiento sustancial en un corto periodo de tiempo en el número de títulos que deberán presentarse a evaluación para la renovación de la acreditación; lo cual, visto el notable esfuerzo que está requiriendo para universidades y agencias esta importante fase de evaluación, supone un reto añadido para estas instituciones que invita a reflexionar sobre la complementariedad del proceso de renovación de la acreditación de títulos y el que está por definir para la acreditación institucional.

De este modo, además de ser sensibles a los resultados obtenidos en otros procesos de evaluación institucional desarrollados a través de los programas AUDIT y DOCENTIA, los procesos de evaluación para la acreditación de títulos oficiales y su renovación, con la entrada en escena de la nueva acreditación institucional, pueden experimentar un replanteamiento para algunos de los títulos que están en funcionamiento. Todo lo cual, en definitiva, es reflejo de una clara intención de conseguir una creciente coherencia entre procesos de evaluación diferentes con repercusión propia en el aseguramiento de la calidad y, al tiempo, y sin merma de las garantías en todos los aspectos esenciales de las enseñanzas –como, por ejemplo, el logro de los resultados de aprendizaje-, también un empleo más eficiente de los esfuerzos realizados por parte de todos los agentes involucrados.

Más allá de los procesos obligatorios de evaluación de títulos oficiales, la iniciativa **ACREDITA PLUS** abre la puerta a títulos de Ingeniería y de Informática a poder contar, tras la superación de un determinado proceso voluntario de evaluación, con los sellos EUR-ACE® y EURO-INF, respectivamente. Sellos que, en definitiva, suponen un reconocimiento por parte de sectores científico-técnicos y profesionales

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

Así, desde el inicio del programa y hasta 2015 se han presentado a evaluación 126 títulos de universidades españolas -la gran mayoría de éstos correspondientes a enseñanzas de grado que optan a la obtención del sello EUR-ACE®-; y cabe mencionar que el interés por este tipo de sello de reconocimiento europeo por parte de las universidades va, sin duda, en progresivo aumento.

El capítulo correspondiente a la mejora de la calidad de los títulos toca, por último, un tema con importantes repercusiones para un nutrido número de personas que obtuvieron su titulación universitaria en enseñanzas previas a las directamente enmarcadas en el EEES. Este Espacio Europeo posibilita a los egresados en alguno de los nuevos títulos de grado, máster o doctor contar con oportunidades de movilidad laboral y formativa sin precedentes en el continente europeo. Sin embargo, este escenario de posibilidades no estaba al alcance de titulados en estudios oficiales del Catálogo precedente. Circunstancia ésta que suponía una pérdida de oportunidades importantes para numerosos titulados superiores.

Para resolver este problema se pone en funcionamiento el *Procedimiento para determinar la* ***correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado***, a partir del cual ha sido posible, previo informe valorativo de ANECA, determinar para cada una de las 140 titulaciones del anterior Catálogo un referente transparente respaldado oficialmente relativo al nivel académico correspondiente en el actual Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior –MECES- y, por extensión, en el Marco Europeo de Cualificaciones.

Como resultado de los informes con respecto a las titulaciones del anterior Catálogo, en términos generales, se ha determinado, en primer lugar, que las titulaciones de arquitectura técnica, diplomatura e ingeniería técnica tienen una correspondencia con estudios de nivel de grado; y que las titulaciones de arquitectura, licenciatura e ingeniería tienen una correspondencia con estudios de nivel de máster.

Esta labor, en conclusión, ha permitido una normalización de la situación de las titulaciones del anterior Catálogo con respecto a los niveles de estudios superiores establecidos en el EEES.

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

La legislación actual en materia de aseguramiento y mejora de la calidad de las universidades, además de prestar atención a las enseñanzas, se ha detenido de forma particular en la labor del Personal Docente e Investigador (PDI). Ello es prueba inequívoca de la consideración en que se tiene tal labor, por ser ésta de importancia crítica para que las universidades logren los objetivos encomendados.
Junto a los mecanismos que las propias universidades ponen en marcha para asegurar la competencia de sus profesores y que la contratación de su personal se hace de manera justa y transparente, se ha dispuesto un marco legal que, por un lado, repercute en el aseguramiento de la calidad profesional de las personas que optan a ocupar plazas de PDI en determinados niveles académicos dentro de las universidades para, así, dar garantías a los estudiantes y a la sociedad a este respecto; y, por otro, incentiva, previa evaluación del desempeño, el reconocimiento de méritos y la concesión de complementos retributivos individuales.

Con motivo del acceso a nuevas plazas en un determinado grupo de figuras contractuales relevantes de PDI y de cuerpos docentes en las universidades, con anterioridad a la selección última de personal por parte de estas universidades para una oferta específica de plazas, cada persona interesada ha de mostrar, previa evaluación favorable expedida por la agencia de calidad correspondiente, una acreditación oficial que garantizaría que ésta ha superado, para el nivel de cada figura contractual o cuerpo docente en cuestión, cierto umbral de capacidad para el ejercicio profesional.

En el caso de los **procesos de evaluación correspondientes a la acreditación para el acceso a las figuras contractuales** antedichas, cada agencia ha establecido un modelo propio de evaluación. De este modo, si bien todos estos modelos hacen particular hincapié en las facetas investigadora y docente, también es posible apreciar entre ellos diferencias en cuanto a la ponderación de los aspectos a valorar en virtud de la importancia que se les otorga. Hecho éste que,

en definitiva, en figuras iguales, equivalentes o similares, tiene repercusión en la obtención de resultados de evaluación, en ocasiones, dispares.

Junto a los cuerpos docentes universitarios, las figuras contractuales evaluadas, por su importante papel y situación en la configuración de la carrera profesional del PDI, desde su creación en 2001 han estado llamadas a conformar la parte nuclear del profesorado contratado. Sin embargo, dentro de dicho profesorado tiene un peso de especial relevancia, en términos numéricos, una figura no encuadrada entre las anteriores como es la de profesor Asociado -y Asociado de CC. de la Salud- (figura de PDI destinada teóricamente a la contratación temporal y a tiempo parcial de especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario); ésta con más de veintiocho mil personas en el curso 2014/15, alcanza el 30% del PDI de las universidades públicas y una cifra muy cercana a la que representa el otro grupo de profesorado más numeroso en éstas, que es el de personas que ocupan plaza como Profesor Titular de Universidad.

En cambio, frente al volumen comentado de personas contratadas en las universidades públicas en esta figura de profesor Asociado, el porcentaje de plazas de PAD sobre el total del PDI de las universidades públicas es del 3% y, en el caso de plazas de PCD, del 10%. Circunstancia ésta que invita a reflexionar sobre el contexto en que se desarrollan los programas de evaluación del PDI para determinadas figuras contractuales, y da algunas claves importantes para entender los posibles contrastes entre las cifras de evaluaciones que manejan estos programas y el número de plazas a que pueden optar las personas interesadas, máxime teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de los últimos años.

Las agencias de calidad han atendido entre 2002 y 2015 más de ciento noventa mil solicitudes de evaluación para alguna de las figuras contractuales definidas en la legislación nacional o autonómica. Este reto ha supuesto un importante empleo de recursos por parte de las agencias de evaluación para fomentar la mejora de la calidad profesional del PDI universitario a lo largo de su carrera y, al tiempo, dar garantías a la sociedad sobre la solvencia de este profesorado.

Sea como fuere, se observa que el número de solicitudes de evaluación para obtener certificaciones de alcance nacional se ha incrementado sustancialmente desde 2008, de modo que se ha pasado de 5.994 solicitudes en dicho año a 10.072

en 2015. Sin embargo, en el caso del número de solicitudes de evaluación para obtener certificaciones de alcance autonómico, en términos generales y por circunstancias diversas, ha descendido desde 8.800 solicitudes que se recibieron en 2005 hasta un total de 3.188 solicitudes recibidas en 2015.

Las personas interesadas han podido prensentar sus solicitudes de evaluación a procesos conducentes a una certificación válida para todo el territorio nacional –a través de ANECA- o a procesos conducentes a una certificación válida para una determinada comunidad autónoma –a través de una agencia autonómica-; e, incluso, han optado en no pocos casos por simultanear ambas modalidades. En este sentido, dado que las diferentes agencias de evaluación responden a distintos ámbitos territoriales –salvo la Agencia Nacional, que abarca todos- y tienen la potestad de establecer el modelo de evaluación que estimen más oportuno en virtud de las competencias autonómicas en la materia, no es infrecuente que una misma persona al optar por presentar simultáneamente solicitud de evaluación a varias agencias para una misma figura, en algunos casos, haya obtenido resultados de la evaluación diferentes en cada agencia.

Este hecho habría de mover a reflexionar, por una parte, sobre la equivalencia entre procesos de evaluación que procuran la garantía del cumplimiento de unos umbrales mínimos de una misma (o equivalente) figura contractual y, por otra, sobre la coordinación entre las agencias de evaluación en este ámbito.

Por lo que respecta a los **procesos de evaluación correspondientes a la acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios**, en este caso llevados a cabo por ANECA, tratan de mantener una coherencia con los procesos relativos a la evaluación de figuras contractuales, puesto que todos ellos facilitan una orientación a la carrera del PDI.

A resultas de la experiencia acumulada en este proceso, durante 2015 ha sido publicada una modificación de la norma que regula la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Esta modificación incorpora cambios encaminados a conseguir evaluaciones más ajustadas del currículo de cada solicitante. Asimismo, como venía ya ocurriendo en el sistema anterior, se prioriza 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; y 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.

Atendiendo a las evaluaciones llevadas a cabo hasta 2015 por el procedimiento anterior, se observa que el programa ACADEMIA ha evaluado casi treinta y nueve mil solicitudes en sus ya más de ocho años de funcionamiento. Y, precisamente, es en este último año cuando ha recibido la cantidad más elevada hasta la fecha de solicitudes por procedimiento 'no automático'; un notable crecimiento que pudiera estar relacionado con las expectativas de las personas solicitantes con respecto al futuro cambio del modelo de evaluación en el programa antedicho.

En la evolución de las solicitudes indicada para ambos cuerpos docentes, dos son las ramas de conocimiento que, por su volumen, definen en mayor medida, tanto en el cuerpo de Catedráticos de Universidad como, sobre todo, en el de Titulares de Universidad, el crecimiento experimentado en 2015 ya comentado. Las solicitudes en la rama de Ingeniería y Arquitectura y, especialmente, en la de Ciencias Sociales y Jurídicas no solo son más numerosas que en el resto de ramas, sino que, además, también han crecido en mayor medida en términos relativos.

Estas tendencias, 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 número de estudiantes en cada rama, sino que parecen responder en mayor medida a la desigual cantidad de personas que, en cada caso, por coyunturas diversas, apuestan por seguir la carrera de PDI como salida profesional.

Atendiendo a los resultados de las evaluaciones, se observan diferencias muy apreciables en función del procedimiento a través del cual se resuelven las solicitudes. Así, las solicitudes vistas a través del procedimiento 'automático' cuentan con unos porcentajes de resolución favorable notablemente más elevados que aquellas que son resueltas a través del procedimiento 'no automático' -hasta un 89% de las evaluaciones por procedimiento automático fueron positivas en 2015, frente a un 63% en el caso del conjunto de las solicitudes resueltas por el procedimiento 'no automático' en dicho año-.

Interés particular tiene también detenerse en los resultados de evaluación en función del género de las personas solicitantes. Si bien, en cuanto a éstos, no se observan diferencias relevantes entre hombres y mujeres en ninguna de las ramas

de conocimiento en los dos cuerpos docentes, destaca el hecho de la desigualdad que, de partida, se da en el número de solicitudes precisamente en función del género de la persona interesada. Y es que, pese a los sólidos avances en lo que respecta a la incorporación de la mujer a la educación terciaria, aún se aprecian desequilibrios muy evidentes en su incorporación efectiva a las diferentes categorías de PDI en las universidades y, particularmente, en los cuerpos docentes universitarios. Así, atendiendo a la evolución entre 2008 y 2015 de la distribución porcentual por género del número de solicitudes de evaluación para optar a la acreditación en tales cuerpos docentes, en términos generales, con la sola excepción de las solicitudes para el cuerpo de Profesor Titular de Universidad en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Artes y Humanidades, el porcentaje de mujeres que presentan su solicitud de evaluación es notablemente más bajo que el de hombres, especialmente en el caso del cuerpo de Catedrático de Universidad, y pese a que esta diferencia se ha ido corrigiendo ligeramente en los últimos años en determinadas ramas.

En conclusión de todo lo anteriormente visto con relación a los procesos de evaluación para la acreditación del PDI, cabe afirmar que las agencias de evaluación están cumpliendo la doble misión encomendada de contribuir a guiar la carrera profesional de dicho personal y de 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.

Ahora bien, más allá, el escenario descrito invita a pensar sobre varias cuestiones de fondo directamente relacionadas. Por un lado, la evolución de las solicitudes en las figuras contractuales de PDI por rama de conocimiento –y, en consecuencia, la evolución de la oferta de personas con certificación favorable para ocupar una determinada plaza de PDI- no parece responder tanto a la evolución de las cifras de estudiantes, como, quizá, a la coyuntura propia de cada ámbito de conocimiento de búsqueda de salidas laborales a través de la carrera profesional de PDI; y, por otro, se prevé una demanda de plazas por parte de personas recientemente acreditadas superior a la oferta existente, máxime teniendo en consideración el contexto socioeconómico actual así como la evolución del número de estudiantes. Si bien las razones de la distancia entre oferta y demanda de plazas o de los posibles desajustes en el nivel de adecuación de tales plazas con respecto a la oferta

formativa son complejas y diversas, será importante prestar atención a todo ello en pro de mejorar tanto la planificación de las políticas de selección en las universidades, como el empleo adecuado y eficiente de recursos económicos y humanos en el conjunto de la sociedad. Y, en esta línea, en la medida en que se observa 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 es capaz de ofrecer el sistema universitario, parece necesario reflexionar sobre este hecho y sobre nuevas alternativas que permitan aprovechar adecuadamente las aportaciones que pudiera ofrecer este personal altamente cualificado.

Finalmente, adicionalmente a todo lo anterior, es conocido que las agencias de calidad también desarrollan otros procesos de evaluación encaminados a guiar, valorar y reconocer, frecuentemente a través de la **concesión de complementos retributivos**, el desempeño del PDI universitario. Procesos que, además, contribuyen a hacer más transparente la rendición de cuentas a la sociedad.

Entre los procesos mencionados se pueden señalar, por una parte, los de ámbito estatal donde, cuando se refieren a la actividad investigadora, se evalúan en periodos de seis años (sexenios) por la Comisión Nacional de Evaluación de la Investigación (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, por otra parte, los incentivos de ámbito autonómico que cuentan con el respaldo normativo de cada comunidad autónoma y hacen hincapié en diversas facetas importantes de la labor del PDI. En definitiva, todo ello con el objetivo de fondo de propiciar que el PDI, pieza clave en la garantía de la calidad de la educación universitaria, cuente con elementos de orientación y de reconocimiento que incentiven una mejora continua en su labor.

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

Como es conocido, la mejora continua de las actuaciones de las universidades y la rendición de cuentas por parte de éstas son dos de los ejes vertebradores de los *ESG* (ENQA et al., 2015), que también en su recientemente renovada versión, ofrecen unas pautas generales de referencia a universidades y agencias de calidad con el fin de servir de orientación en su forma de actuar a este respecto.

Es preciso recordar que tanto los *ESG* como las políticas y los procesos que en relación a la garantía de la calidad desarrollan las universidades y las agencias de evaluación son meros instrumentos al servicio de los objetivos generales dados a la educación universitaria en marcos como el del EEES (Ministros europeos de educación superior, 1999), Unión Europea (Parlamento Europeo, 2012) o UNESCO (1998 y 2009), y de la misión particular que cada institución, en este contexto, define para sí.

En la medida en que las universidades y los programas de evaluación de las agencias de calidad atienden al cumplimiento de los *ESG*, se ha hecho preciso revisar las actividades involucradas conforme a esta nueva versión de 2015.

La evaluación de centros e instituciones no es una excepción en este sentido, razón por la cual las agencias han comenzado a analizar sus programas desde esta óptica, al tiempo que preparan tales programas para que atiendan a la reciente normativa sobre acreditación institucional.

La publicación del Real Decreto 420/2015[4] ha supuesto el pistoletazo de salida para la puesta en funcionamiento de esta nueva 'Acreditación institucional' en el Sistema Universitario Español. Dicha acreditación, dirigida a centros de universidades públicas y privadas, podrá ser solicitada por parte de las universidades a ANECA o, en su caso, al órgano de evaluación externa de la comunidad autónoma en cuyo territorio se haya establecido la universidad y que se encuentren inscritos en el Registro Europeo de Agencias de Calidad[5].

[4] Real Decreto 420/2015.

[5] European Quality Assurance Register (EQAR): https://www.eqar.eu/.

Un centro universitario podrá obtener esta acreditación, según se indica en el mencionado Real Decreto, siempre que cumpla una serie de requisitos legales: *a) haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto* (…); y *b) contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad, orientado a la mejora continua de la formación que se ofrece a los estudiantes*, de acuerdo a lo establecido en la legislación vigente en materia de acreditación de títulos[6] y en los *ESG* (certificación que podrá ser expedida por ANECA o un órgano de evaluación externa autonómico inscrito en el Registro Europeo de Agencias de Calidad).

Asimismo se deberá tener en cuenta, por una parte que, *en el caso de que un título, o más, se imparta en varios centros de la misma universidad, no se podrá solicitar la acreditación de los centros implicados hasta que se renueve la acreditación del título o títulos en cuestión*, de nuevo conforme a lo establecido en la legislación vigente en materia de acreditación de títulos[7]; y, por otra parte, que en el caso de que se dicte una resolución desestimatoria, la universidad deberá solicitar la renovación de la acreditación a todos sus títulos oficiales[8] en un plazo no superior a un año desde la fecha de la resolución.

De este modo, en primer lugar, no pasa desapercibida la importancia que se llama a jugar a este nuevo tipo de acreditación, ya que, supone que *las universidades cuyos centros hayan obtenido la acreditación institucional podrán, mientras mantenga sus efectos, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento previsto (…)*, tal y como se indica en el Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales[9].

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

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

[7] En este caso, indicado en el Real Decreto 1393/2007.

[8] De acuerdo al artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007.

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

Como se puede observar, los requisitos legales antedichos hacen referencia a la normativa en que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. No solamente por la referencia a la renovación de la acreditación con que han de contar al menos la mitad de los títulos, sino también por la definición del propio sistema de garantía interno de calidad a implantar institucionalmente. Sistema que, conforme a lo establecido, habrá de contar con: *a. Responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios; b. Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado; c. Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad; d. Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida y en su caso su incidencia en la revisión y mejora del título; e. Procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados (estudiantes, personal académico y de administración y servicios, etc.) y de atención a las sugerencias o reclamaciones y, en su caso, su incidencia en la revisión y mejora del título; f. Criterios específicos en el caso de extinción del título*[10].

Ahora bien, más allá, atendiendo también a la premisa de que los sistemas de garantía interno de calidad observen el cumplimiento de los *ESG*, resulta relevante mencionar aquí la evaluación de instituciones en que, desde las agencias calidad, se ha venido trabajando, fundamentalmente, a través de los programas de evaluación de carácter voluntario AUDIT y DOCENTIA, a su vez alineados con los criterios y directrices europeos mencionados.

Los actuales *ESG* (ENQA *et al.*, 2015), en su *Parte 1: Criterios para el aseguramiento interno de la calidad*, destacan como puntos a tener en consideración:

1.1. Política de aseguramiento de la calidad. *Las instituciones deben tener una política pública de aseguramiento de la calidad que forme parte de su gestión estratégica. Los grupos de interés internos deben desarrollar e implantar esta política mediante estructuras y procesos adecuados, implicando a los grupos de interés externos.*

1.2. Diseño y aprobación de programas. *Las instituciones deben tener procesos para el diseño y la aprobación de sus programas. Los programas se deben diseñar*

[10] Real Decreto 1393/2007.

de manera que cumplan los objetivos establecidos para los mismos, incluyendo los resultados esperados del aprendizaje. La cualificación que resulte de un programa se debe comunicar y especificar claramente y hacer referencia al nivel exacto del marco nacional de cualificaciones de educación superior y, por consiguiente, al Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.

1.3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante. *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 de que la evaluación de los estudiantes refleja este enfoque.*

1.4. Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes. *Las instituciones deben aplicar de manera consistente normas preestablecidas y públicas que abarquen todas las fases del "ciclo de vida" de los estudiantes, por ejemplo, admisión, progreso, reconocimiento y certificación de los estudiantes.*

1.5. Personal docente. *Las instituciones deben asegurar la competencia de sus profesores. Asimismo, deben utilizar procesos justos y transparentes para la contratación y el desarrollo de su personal.*

1.6. Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes. *Las instituciones deben contar con una financiación suficiente para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje y asegurarse de que se ofrece a los estudiantes apoyo y recursos de aprendizaje suficientes y fácilmente accesibles.*

1.7. Gestión de la información. *Las instituciones deben asegurarse de que recopilan, analizan y usan la información pertinente para la gestión eficaz de sus programas y otras actividades.*

1.8. Información pública. *Las instituciones deben publicar información clara, precisa, objetiva, actualizada y fácilmente accesible sobre sus actividades y programas.*

1.9. Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas. *Las instituciones deben hacer seguimiento y evaluar periódicamente sus programas para garantizar que logran sus objetivos y responden a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Dichas evaluaciones deben dar lugar a una mejora continua del programa. Como consecuencia de lo anterior, cualquier medida prevista o adoptada, debe comunicarse a todos los interesados.*

1.10 Aseguramiento externo de la calidad cíclico. *Las instituciones deben someterse a un proceso de aseguramiento externo de la calidad de naturaleza cíclica y en línea con los ESG.*

Así pues, los sistemas de garantía interna de calidad implantados en los centros de las universidades que obtengan un certificado de acreditación institucional habrán de mostrar su alineación con tales criterios.

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

- *La gestión del título: serán objeto de análisis la calidad, gestión y organización del plan de estudios (incluyendo el acceso, los mecanismos de coordinación docente y los sistemas de transferencia y reconocimiento de créditos); la transparencia y visibilidad del título en cuanto a la información que facilita sobre el mismo a los distintos agentes de interés y la eficacia del Sistema Interno de Garantía de Calidad como instrumento para recoger información, analizarla, implementar acciones de mejora y realizar el oportuno seguimiento de las mismas.*
- *Los recursos del título: serán objeto de análisis la adecuación y suficiencia del personal académico y de apoyo, así como los recursos materiales, infraestructuras y servicios disponibles para garantizar la consecución de los resultados definidos por el título.*
- *Los resultados de título: se evaluarán aspectos relacionados con los resultados del título y la evolución que éstos han tenido durante el desarrollo del mismo. En este sentido, se analizarán los mecanismos establecidos por la universidad para comprobar la adecuada adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias inicialmente definidas para el título, es decir, el cumplimiento de los resultados de aprendizaje que definen el perfil de egreso. También se analizará la evolución de los diferentes indicadores de resultados académicos, profesionales y personales*

Visto lo anterior, teniendo en cuenta las evidentes coincidencias entre la Parte 1 de los *ESG* –a que habrá de ser sensible la acreditación institucional- y los criterios en que se sustenta la evaluación para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales universitarios, será preciso reflexionar sobre los posibles solapamientos y

sinergias entre procesos de evaluación para la acreditación institucional y evaluación para la renovación de la acreditación de títulos, pues ello presumiblemente redundará en una mayor eficiencia en el empleo de esfuerzos, tiempo y recursos por parte de universidades y agencias de calidad; todo en pro de la sostenibilidad del sistema, y de su utilidad para la mejora continua y la rendición de cuentas.

En este contexto y siguiendo las pautas antedichas, como se mencionaba anteriormente, las agencias de calidad del sistema universitario español vienen ya desarrollando desde hace varios años una serie de programas de evaluación de la calidad de las instituciones. Tales programas, de participación voluntaria, cuentan con orientaciones diferentes, aunque complementarias entre sí.

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

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.

Ambos programas, respetando la diversidad en el conjunto de las instituciones, tienen una clara 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.

El marco de la nueva acreditación institucional desde el punto de vista de los programas AUDIT y DOCENTIA.

El Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios, regula la acreditación institucional de centros, como alternativa al modelo de acreditación de títulos. El modelo de acreditación de enseñanzas se definió en un proceso en cuatro etapas: verificación o acreditación ex ante, seguimiento de los títulos implantados, en su caso, modificación, y renovación de la acreditación de los títulos a los seis años en el caso de los grados[11] y los doctorados y cuatro años para los másteres. Este proceso en cuatro etapas pone el acento en la garantía del título autorizado tras su verificación y en el seguimiento de su implantación para reducir los riesgos al máximo en la renovación de la acreditación. Es un proceso costoso en su desarrollo por parte de las universidades y de las agencias. Para que el proceso sea sostenible es necesario encontrar fórmulas más eficientes, alternativas al modelo actual y alineadas con los criterios y directrices de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) y con la tendencia en otros sistemas de educación superior europeos, que incluye una dimensión institucional en el proceso de acreditación.

En el artículo 14.2 del Real Decreto 420/2015 se establecen las condiciones para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas:

"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 en el artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

b) Contar con la certificación de la implantación de su Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC), orientado a la mejora continua de la formación que se ofrece a los estudiantes, de acuerdo a lo establecido en el apartado 9 del anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y conforme los criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)."

[11] a) Los títulos universitarios oficiales de Grado de 240 créditos deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de seis años.
b) Los títulos universitarios oficiales de Grado de 300 créditos, deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de siete años.
c) Los títulos universitarios oficiales de Grado de 360 créditos deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de ocho años.

Asimismo en su artículo 14.4. se establece que:

"El certificado de implantación de su sistema de garantía interno de calidad podrá ser expedido 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). El proceso que desarrollen los órganos de evaluación para emitir este certificado deberá seguir el protocolo que, a propuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se establezca en el seno de la Conferencia General de Política Universitaria."

A expensas del protocolo que se establezca al respecto en la Conferencia General de Política Universitaria, los SGIC certificados bajo el programa AUDIT cumplirían los requisitos generales establecidos en el Real Decreto 420/2015, dado que están orientados a la mejora continua de la formación que se ofrece a los estudiantes y están en línea con los ESG (2015).

Asimismo, en el marco de la acreditación institucional, es de vital importancia el programa DOCENTIA puesto que ofrece a las universidades una herramienta sin igual para valorar la calidad docente de su personal académico basada en tres dimensiones para la evaluación de la actividad docente: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados. De este modo, se da respuesta al criterio 1.5 de los ESG dedicado al personal docente que en su redacción de 2015 establece que "*Las instituciones deben asegurar la competencia de sus profesores. Asimismo, deben utilizar procesos justos y transparentes para la contratación y el desarrollo de su personal.*"

Por lo tanto, cuando se realice la evaluación institucional, si una universidad tiene certificado DOCENTIA y certificado de implantación AUDIT, con el fin de realizar unos procesos de evaluación más sostenibles y evitar realizar nuevas evaluaciones de aspectos ya evaluados en estos dos programas, se deberían de tener en cuenta estas sinergias. Por ello, sería recomendable que ambos programas fueran tenidos en consideración a la hora de redactar el protocolo que deberá aprobar la Conferencia General de Política Universitaria para la certificación de la implantación de los SGIC.

Unibasq

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

Tal y como fue mencionado con anterioridad, el programa AUDIT, sustentado en España por las agencias de calidad ACSUG, ANECA, AQU-Catalunya y Unibasq, se apoya en dos importantes referencias dentro del ámbito europeo conectadas entre sí.

- Por una parte, toma como núcleo central de su referente de evaluación el contenido de los Criterios recogidos en la parte primera de los *ESG*, relativa a garantía de calidad interna en las instituciones de educación superior. A la luz de la nueva versión publicada en 2015 de estos *ESG*, las agencias de calidad participantes en el programa han emprendido una labor de revisión para que éste conserve una estrecha coherencia con dicha versión.
- Y, por otra parte, la existencia de varias iniciativas y experiencias, algunas con larga tradición, en varios países del EEES (AQ Austria, 2014). Iniciativas que, además de procurar una concordancia con los *ESG*, persiguen, en términos generales, fomentar la atención por parte de las universidades hacia los diferentes grupos de interés y facilitan la rendición de cuentas de estas instituciones ante los agentes sociales. Para ello, se centran particularmente en la evaluación externa y, en su caso, reconocimiento público de los procesos y los sistemas para la garantía de la calidad con que, autónomamente, se dotan las universidades para cumplir con sus misiones y procurar la mejora continua de sus actuaciones.

  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[12] con el propósito de lograr un enriquecimiento mutuo.

[12] Relación de agencias participantes en la Red QAN (AQ Austria, 2014):

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)
- Agency for Quality Assurance and Accreditation (AQ Austria)
- Catalan University Quality Assurance Agency (AQU Catalunya)
- Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS)
- The Danish Accreditation Institution

En consonancia con lo comentado, el programa AUDIT, al tiempo que orienta a las universidades, se ocupa fundamentalmente de evaluar los SGIC de sus centros tanto en su fase de diseño como en su fase de implantación, con el fin, por una parte, de que tales SGIC estén dirigidos a garantizar y mejorar la calidad de las enseñanzas, y tengan en cuenta las expectativas de los diferentes grupos de interés, entre los que destacan los propios estudiantes; y, por otra parte, de informar a los estudiantes y la sociedad del desempeño en este aspecto por parte de las universidades.

Por lo que concierne a los objetivos del programa AUDIT, se resumen en favorecer la adecuada puesta en marcha de SGIC orientados a la revisión y la mejora de la educación en los centros universitarios, de forma que se favorezca una coherente integración de los recursos y las actuaciones relacionadas con la garantía de la calidad de las enseñanzas ofertadas; y en hacer posible el reconocimiento de los SGIC de las universidades a través de la evaluación de la adecuación del diseño de éstos y la posterior certificación de su puesta en funcionamiento.

Estos objetivos toman cuerpo en los distintos modelos de evaluación a través de un conjunto de directrices; conjunto variable en número en función de la agencia implicada (siete en el caso de ANECA y Unibasq, ocho en el modelo de AQU Catalunya[13] y diez en el modelo que maneja ACSUG[14]), pero, en términos generales, con contenidos comunes (ver Tabla 1.1.).

- Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC)
- German Accreditation Council (GAC)
- Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT)
- Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO)
- Swiss Center of Accreditation and Quality Assurance in Higher Education (OAQ)
- Quality Assurance Agency for Higher Education (England, Wales and Northern Ireland) (QAA)
- Quality Assurance Agency for Higher Education Scotland (QAA Scotland).

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

[14] En el caso de ACSUG, el programa AUDIT se enmarca en un programa más amplio denominado FIDES–AUDIT, en el cual se desglosan en 10 las directrices mencionadas.

Tabla 1.1. Directrices del programa AUDIT.

1.0. Política y objetivos de calidad

El Centro debe consolidar una cultura de la calidad apoyada en una política y unos objetivos de calidad conocidos y accesibles públicamente.

1.1. Garantía de la calidad de los programas formativos.

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.

1.2. Desarrollo de los programas formativos para favorecer el aprendizaje del estudiante.

El Centro debe dotarse de procedimientos que le permitan comprobar que las acciones que emprende tienen como finalidad fundamental favorecer el aprendizaje del estudiante.

1.3. Garantía y mejora de la calidad del personal académico y de apoyo a la docencia.

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.

1.4. Gestión y mejora de los recursos materiales y servicios.

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.

1.5. Análisis y utilización de los resultados.

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.

1.6. Publicación de información sobre las titulaciones.

El Centro debe dotarse de mecanismos que le permitan garantizar la publicación periódica de información actualizada relativa a las titulaciones y los programas.

El programa se desarrolla en dos etapas:

- una primera etapa de Certificación del diseño de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad en que se evalúa y, en su caso, certifica el diseño del SGIC; y
- una segunda etapa de Certificación de la implantación de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad, en que se evalúa y, en su caso, certifica la implantación de dicho SGIC; lo que supone una forma de reconocimiento público de la madurez alcanzada en la implantación de los SGIC de centros y universidades. La certificación aquí implica que el centro evaluado muestra que el SGIC implantado permite que el ciclo de mejora continua resulte eficaz, sostenible y que se oriente a dar respuesta a las necesidades de los distintos grupos de interés en este ámbito.

Ambas fases revisan, 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.

La obtención de una evaluación favorable en el programa en cualquiera de las etapas indicadas implica que la institución evaluada cumple en diseño o en implantación con el conjunto elementos expuestos en las directrices del modelo de evaluación.

Precisamente la segunda de estas etapas, la fase de certificación de la implantación, es la que guarda un interés particular en cuanto a su conexión con el requisito de la acreditación institucional referido a que los centros cuenten con una certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad orientado a la mejora continua de la formación que se ofrece a los estudiantes, de acuerdo a lo establecido en la legislación vigente en materia de acreditación de títulos y en los *ESG*.

Asimismo, también hay una ligazón explícita entre los procesos de evaluación de los SGIC y los procesos de evaluación de títulos oficiales. Como es conocido, en los principios generales para el diseño de nuevos títulos se menciona que las universidades, en su propósito de garantizar en sus actuaciones el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten y procurar su mejora continua, se habrán de dotar de políticas y Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecidos y públicamente disponibles. De este modo, en parte anticipando la futura acreditación institucional, se han dado pasos en unos y otros procesos para conseguir hacer que se complementen en mayor medida, de

modo que se eviten solapamientos que hagan consumir tiempo y recursos innecesariamente a los agentes involucrados.

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

- En la verificación de títulos, aquellos que está previsto sean impartidos en un centro o universidad que ya cuenta con una evaluación favorable de su SGIC, obtendrán valoración positiva en el *Apartado 9. Sistema de garantía de calidad*[15] de verificación del título.
- En la evaluación del seguimiento de la implantación de cada título también se revisa la adecuación del SGIC a las necesidades de la titulación. Se tienen así en consideración, por ejemplo, los valores de los indicadores del SGIC implantado y las acciones de mejora puestas en marcha en el marco de tal sistema.
- En la evaluación de los títulos conducente a la renovación de la acreditación, hay aspectos que obtienen directamente evaluación favorable en caso de que previamente los centros en que se imparten tales títulos hayan obtenido una certificación de la implantación de AUDIT[16]. De este modo, los títulos oficiales impartidos en un centro con un certificado de implantación del SGIC vigente, al someterse al proceso de renovación de la acreditación, serán eximidos de presentar documentación relativa a los criterios vinculados a este aspecto (ver Tabla 1.2.), 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.

[15] 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.

[16] 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.

Cabe mencionar que en el caso de AQU Catalunya[17], 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.

Tabla 1.2. Directrices del programa de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos reconocidas por ANECA en los casos de titulaciones oficiales impartidas en centros universitarios que tienen certificada la implantación de su SGIC.

DIRECTRICES AUDIT	DIRECTRICES ACREDITA
1.0. Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad	3.2. El SGIC implementado facilita el proceso de seguimiento, modificación y acreditación del título y garantiza su mejora continua a partir del análisis de datos objetivos y verificables.
1.1. Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos	3.3. El SGIC implementado dispone de procedimientos que facilitan la evaluación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
1.1.1. Determinar los órganos, grupos de interés, y procedimientos implicados en el diseño, control, planificación, desarrollo y revisión periódica de los títulos, sus objetivos y competencias asociadas.	1.2. El perfil de egreso definido (y su despliegue en el plan de estudios) mantiene su relevancia y está actualizado según los requisitos de su ámbito académico, científico y profesional.
1.1.3. Contar con mecanismos que regulen el proceso de toma de decisiones relativa a la oferta formativa y el diseño de los títulos y sus objetivos.	
1.1.4. Asegurar que se desarrollan los mecanismos necesarios para implementar las mejoras derivadas del proceso de revisión periódica de las titulaciones.	
1.2. Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes	3.2. El SGIC implementado facilita el proceso de seguimiento, modificación y acreditación del título y garantiza su mejora continua a partir del análisis de datos objetivos y verificables.
	3.3. El SGIC implementado dispone de procedimientos que facilitan la evaluación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
1.2.1. Disponer de sistemas de información que le permitan conocer y valorar las necesidades del Centro en materia de:	1.2. El perfil de egreso definido (y su despliegue en el plan de estudios) mantiene su relevancia y está actualizado según los requisitos de su ámbito académico, científico y profesional.
1.2.2 Dotarse de mecanismos que le permitan obtener, valorar y contrastar información sobre el desarrollo actual de los procesos anteriormente	5.4. Los servicios de apoyo y orientación académica, profesional y para la movilidad puestos a disposición de los estudiantes una vez matriculados se ajustan a las competencias y modalidad del título y facilitan el proceso de

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

DIRECTRICES AUDIT	DIRECTRICES ACREDITA
citados.	enseñanza aprendizaje.
1.2.3. Establecer mecanismos que regulen las directrices que afectan a los estudiantes: reglamentos (exámenes, sanciones, petición de certificaciones, convalidaciones, etc.), normas de uso (de instalaciones), calendarios, horarios y beneficios que ofrece la universidad.	1.5. La aplicación de las diferentes normativas académicas (permanencia, reconocimiento, etc.) se realiza de manera adecuada y permite mejorar los valores de los indicadores de rendimiento académico.
1.2.4. Definir cómo se realiza el control, revisión periódica y mejora de los procesos y actuaciones relacionados con los estudiantes.	5.4. Los servicios de apoyo y orientación académica, profesional y para la movilidad puestos a disposición de los estudiantes una vez matriculados se ajustan a las competencias y modalidad del título y facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje.
1.3. Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico	3.2. El SGIC implementado facilita el proceso de seguimiento, modificación y acreditación del título y garantiza su mejora continua a partir del análisis de datos objetivos y verificables.
	3.3. El SGIC implementado dispone de procedimientos que facilitan la evaluación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	4.3. El profesorado se actualiza de manera que pueda abordar, teniendo en cuenta las características del título, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera adecuada.
1.4. Cómo el Centro gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios	3.2. El SGIC implementado facilita el proceso de seguimiento, modificación y acreditación del título y garantiza su mejora continua a partir del análisis de datos objetivos y verificables.
1.5. Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta los resultados	
1.5.1. Obtención de información sobre necesidades de los grupos de interés sobre calidad de la enseñanza.	3.1. El SGIC implementado y revisado periódicamente garantiza la recogida y análisis continuo de información y de los resultados relevantes para la gestión eficaz del título, en especial los resultados de aprendizaje y satisfacción de los grupos de interés.
1.5.2. Recogida de información sobre resultados de aprendizaje, inserción laboral y satisfacción de grupos de interés.	
1.5.3. Mejora continua de los resultados y la fiabilidad de los datos utilizados.	
1.5.4. Estrategias y sistemáticas para introducir mejoras en los resultados.	
1.5.5. Procesos de toma de decisiones relacionados con los resultados.	
1.5.6. Implicación de los grupos de interés en la medición, análisis y mejora de los resultados	
1.5.7. Procedimiento de rendición de cuentas sobre los resultados	2.1. Los responsables del título publican información adecuada y actualizada sobre las características del programa formativo, su desarrollo y sus resultados, incluyendo la relativa a los procesos de seguimiento y acreditación.
1.6. Cómo el Centro publica la información sobre las titulaciones	3.2. El SGIC implementado facilita el proceso de seguimiento, modificación y acreditación del título y garantiza su mejora continua a partir del análisis de datos objetivos y verificables.
1.6.1. Disponer de mecanismos que le permitan obtener la información sobre el desarrollo de las titulaciones y los programas.	2.1. Los responsables del título publican información adecuada y actualizada sobre las características del programa formativo, su desarrollo y sus resultados, incluyendo la relativa a los procesos de seguimiento y acreditación.

DIRECTRICES AUDIT	DIRECTRICES ACREDITA
	2.2. La información necesaria para la toma de decisiones de los estudiantes y otros agentes de interés del sistema universitario de ámbito nacional o internacional es fácilmente accesible.
	2.3. Los estudiantes tienen acceso en el momento oportuno a la información relevante sobre el plan de estudios y los resultados de aprendizaje previstos.
1.6.2. Determinar cuál es el procedimiento establecido para informar a los grupos de interés acerca de: la oferta formativa, Objetivos y planificación de las titulaciones, Los resultados de la enseñanza, etc.	2.1. Los responsables del título publican información adecuada y actualizada sobre las características del programa formativo, su desarrollo y sus resultados, incluyendo la relativa a los procesos de seguimiento y acreditación.
	2.2. La información necesaria para la toma de decisiones de los estudiantes y otros agentes de interés del sistema universitario de ámbito nacional o internacional es fácilmente accesible.
	2.3. Los estudiantes tienen acceso en el momento oportuno a la información relevante sobre el plan de estudios y los resultados de aprendizaje previstos.
1.6.3. Definir cómo se realiza el control, revisión periódica y mejora continua de la información pública que se facilita a los grupos de interés.	2.2. La información necesaria para la toma de decisiones de los estudiantes y otros agentes de interés del sistema universitario de ámbito nacional o internacional es fácilmente accesible.
	2.3. Los estudiantes tienen acceso en el momento oportuno a la información relevante sobre el plan de estudios y los resultados de aprendizaje previstos.
1.6.4. Se aplican procedimientos de toma de decisiones relacionadas con la publicación de la información sobre programas y títulos.	2.2. La información necesaria para la toma de decisiones de los estudiantes y otros agentes de interés del sistema universitario de ámbito nacional o internacional es fácilmente accesible.
	2.3. Los estudiantes tienen acceso en el momento oportuno a la información relevante sobre el plan de estudios y los resultados de aprendizaje previstos.

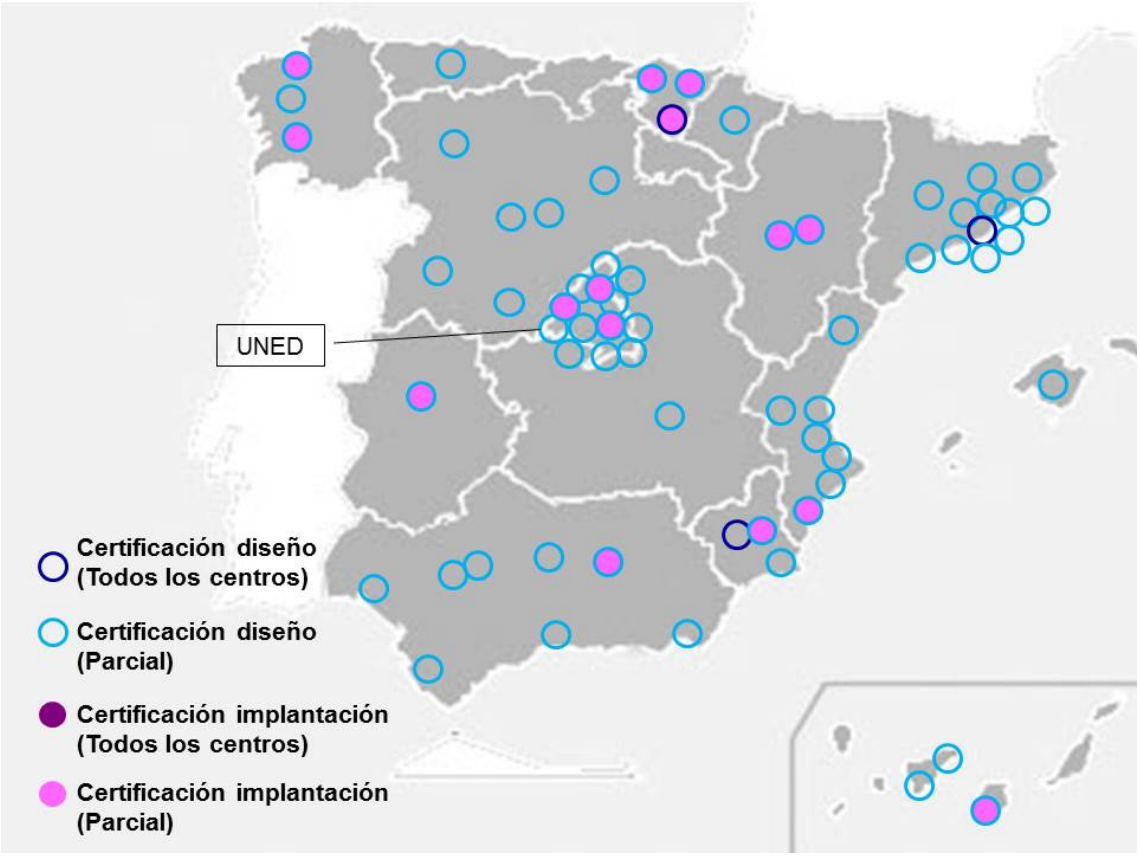
Fuente: ANECA

Resultados obtenidos.

Tras varios años de funcionamiento, se ha alcanzado una participación notable de las universidades españolas en el programa AUDIT, ya que prácticamente ocho de cada diez de éstas están en alguna medida involucradas en el proceso para la certificación del diseño del SGIC en uno o varios de sus centros (ver Figura 1.1. y Tabla A.1. en Anexo de resultados). Ahora bien, todavía son una minoría las universidades que han logrado que alguno de sus centros supere el proceso de certificación de la implantación (el 18% de las universidades con respecto al total de las que podrían participar).

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

65 universidades cuentan con algún centro con certificación del diseño del SGIC y 15 de éstas cuentan con algún centro con certificación de la implantación del SGIC (78% y 18%, respectivamente, de las 83 universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación).



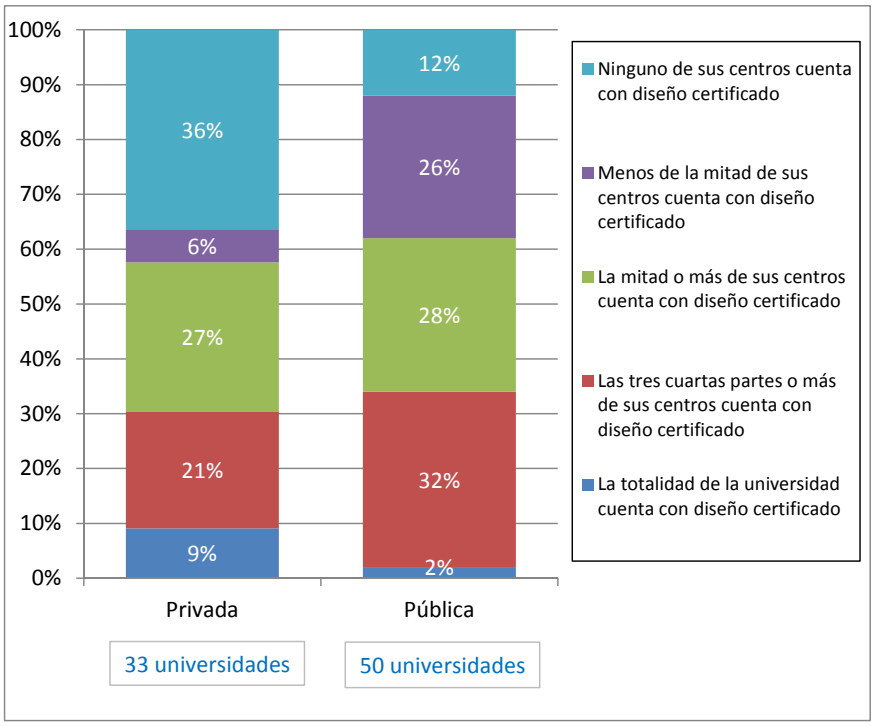
Fuentes: MECD. Registro Oficial de Universidades, Centros y Títulos; y ACSUG, ANECA, AQU Catalunya y Unibasq. Elaboración propia.

Por lo que respecta al primero de los procesos, de certificación del diseño de los SGIC, en torno a seis de cada diez universidades han conseguido que al menos el cincuenta por ciento de sus centros tengan un diseño del SGIC certificado por AUDIT. Sin embargo, al detener particularmente la atención en los centros, ello se traduce en que el 51% de los cerca de mil trescientos centros universitarios que podrían participar en el programa AUDIT, ha logrado obtener dicha certificación.

En lo concerniente a las diferencias por tipo de universidad, mientras nueve de cada diez universidades públicas cuentan con algún diseño certificado, esta proporción desciende a algo más de seis de cada diez en el caso de las privadas (ver Figura 1.2.). Sin embargo, precisamente son estas últimas las que logran incorporar en mayor medida a todos sus centros, de modo que llegan a un 9% del total frente al 2% en el caso de las públicas.

El escaso porcentaje de universidades con todos sus centros con certificado en el diseño de su SGIC pudiera explicarse fundamentalmente porque algunas universidades, especialmente las públicas, cuentan con un importante número de centros que, además, son en ocasiones un tanto heterogéneos. Así, por ejemplo, resulta llamativo el hecho de que ciertas universidades que cuentan con certificado para todos sus centros propios, en cambio, no han conseguido acercarse a esta proporción para sus centros adscritos.

Figura 1.2. Cobertura en la participación de las universidades en el programa AUDIT en la fase de evaluación de diseño de SGIC.



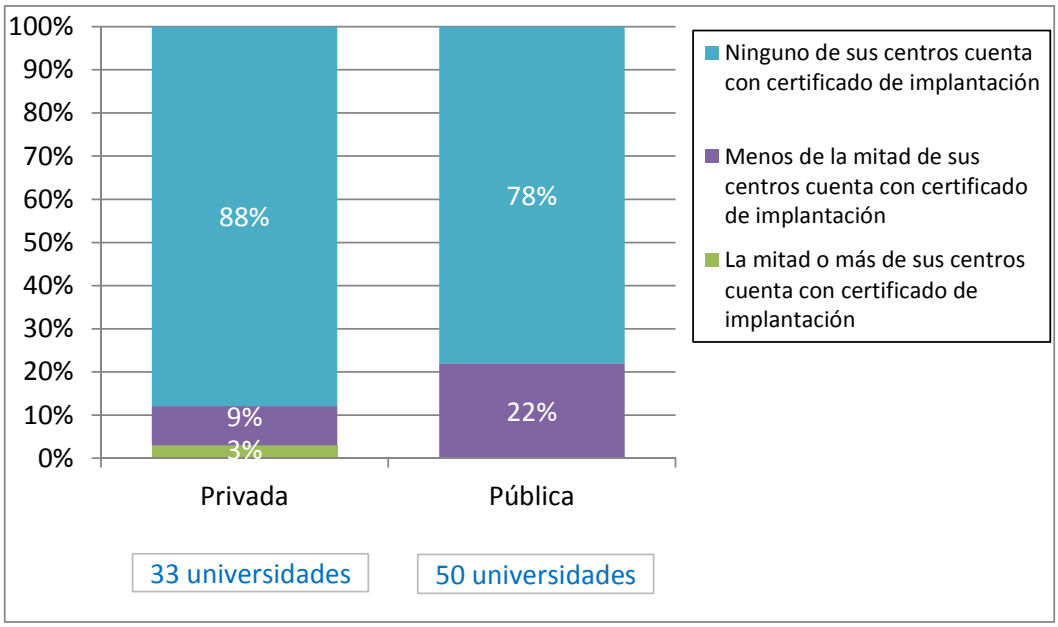
Nota: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

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

Si bien, como se ha comentado, la participación de las universidades en la fase inicial del programa es importante, se aprecia un notable salto en lo que respecta a su participación en la fase de certificación de la implantación de sus SGIC. Y es que, aunque puede afirmarse que un 18% de las universidades tiene al menos un centro con certificado de la implantación, resulta llamativo que, visto desde otro ángulo, esto se traduzca en que tan solo el 3% del total de los centros de las universidades españolas cuente con tal certificado.

Al observar estas cifras en función del tipo de universidad, en el caso de las públicas, un 22% tienen alguno de sus centros con certificado de implantación; porcentaje que, sin embargo, baja al 12% en el caso de las universidades privadas (ver Figura 1.3.) Ahora bien, la única universidad que actualmente ha conseguido un certificado de este tipo para al menos la mitad de sus centros está entre estas últimas.

Figura 1.3. Cobertura en la participación de las universidades en el programa AUDIT en la fase de certificación de la implantación de SGIC.



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

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

En definitiva, ambas fases han contribuido de manera importante a que los SGIC de las universidades participantes estén al servicio de la revisión para la mejora de los procesos que afectan de forma crítica a las enseñanzas. Además, a lo largo de los últimos años, se ha evidenciado una creciente preocupación por incorporar cada vez más a los agentes involucrados y por definir tales procesos de una forma realista y sostenible. Aun con todo, parece preciso seguir empleando esfuerzos en la consolidación de la implantación de los SGIC, particularmente en aspectos básicos relativos, por ejemplo, a la recogida y el análisis de información de manera sistemática, para incidir con ello en la mejora continua.

1.2. EVALUACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE SISTEMAS DE REVISIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE.

En convivencia con el programa AUDIT, también en el terreno de la evaluación institucional se viene desarrollando desde hace años el programa DOCENTIA. Este último, como es conocido, tiene el propósito de apoyar a las instituciones de educación superior españolas en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y a favorecer su desarrollo y reconocimiento (ANECA *et al.*, 2015). Por tanto, aunque la preocupación por la calidad de la docencia es compartida en ambos programas, este segundo programa se detiene más específicamente en este aspecto.

DOCENTIA, como otros programas, encuentra también su sustento en los nuevos *ESG* (ENQA et al., 2015); en este caso es así en la medida en que contribuye a que las universidades pongan en marcha procesos directamente encaminados a garantizar la competencia de su personal docente[18]. Asimismo, en el diseño del programa se han tenido en cuenta los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como *The Personnel Evaluation Standards*, elaborados por el Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation.

Adicionalmente, también la mejora de la actividad docente es observada en la legislación vigente como una de los objetivos de la promoción y la garantía de la calidad en el marco universitario. Y, en consonancia con lo anterior, se indica que "la actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional" [19].

Por tanto, sin menoscabo de la relevancia de la actividad investigadora que habitualmente es encomendada al PDI, es palpable la importancia crítica de la actividad docente en este panorama y su revisión y mejora tal y como, por ejemplo, también evidencian algunas iniciativas promovidas en diferentes

[18] Ver Criterio 1.5. en ENQA *et al.*, 2015.

[19] Artículo 33 de la Ley Orgánica 6/2001.

instituciones relacionadas con la orientación en su desempeño y el reconocimiento de esta actividad[20].

Visto lo anterior, la pertinencia de los propósitos perseguidos por el programa DOCENTIA son respaldados en España por la agencia nacional y por todas las agencias autonómicas. Propósitos que pueden resumirse en una meta general de *contribuir a la mejora de la calidad de la docencia para que de ese modo mejoren también los resultados de aprendizaje de los estudiantes* y que, para ser alcanzada, requiere que desde el programa, sin descuidar la autonomía universitaria, se busque:

- *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.*
- *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)

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

Así, se atiende a la mejora de la docencia desde tres dimensiones que hacen referencia a las siguientes cuestiones clave: 1) para qué llevan a cabo las universidades una evaluación de la actividad docente del profesorado; 2) cómo realizan esa evaluación; y 3) qué consecuencias se derivarán de dicho proceso. De ahí que el modelo de evaluación externa seguido por las mencionadas agencias de calidad haga hincapié en cada una de estas tres cuestiones a través de un marco general de evaluación que se detiene en valorar: la fundamentación y objetivos de la evaluación docente; las dimensiones, criterios y fuentes para la recogida de información; el procedimiento de la universidad para realizar la evaluación de la actividad docente; el procedimiento de la universidad para la toma de decisiones derivadas de la evaluación de la actividad docente; la difusión de los resultados de la evaluación docente; y la revisión y mejora del proceso de evaluación de la actividad docente (ver Tabla 1.3.).

Tabla 1.3. Marco DOCENTIA para la evaluación de la calidad docente.

1. DIMENSIÓN ESTRATÉGICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE
A. FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE
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
2. DIMENSIÓN METODOLÓGICA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE
B. DIMENSIONES, CRITERIOS Y FUENTES PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN
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
C. PROCEDIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE
1. Comités de Evaluación
2. Protocolo de evaluación
3. Informe de evaluación
4. Presentación de alegaciones por parte del evaluado
3. DIMENSIÓN RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE
D. PROCEDIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD PARA LA TOMA DE DECISIONES DERIVADAS DE LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE
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
E. DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE
1. Procedimiento para la difusión de los resultados de la evaluación docente
F. REVISIÓN Y MEJORA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE
1. Sistemática para la revisión y mejora del proceso de evaluación de la actividad docente

Fuente: ANECA et al., 2015.

El programa de evaluación DOCENTIA se despliega en una serie de etapas que, progresivamente, van garantizando la adecuada puesta en funcionamiento de los sistemas de que, en este contexto, se dotan las universidades. Tras la formalización por parte de cada universidad de su participación en el programa, se establece una primera etapa en que la universidad elabora y presenta a evaluación un diseño de su propio modelo y los procedimientos que van a utilizar para abordar la evaluación de la actividad docente del PDI. En una segunda etapa, una vez *verificado* el modelo en cuestión, la universidad procede a la implantación de éste con carácter experimental por, al menos, dos años; periodo a lo largo del cual la universidad junto a las agencias de calidad involucradas harán un seguimiento para procurar una apropiada implantación. En una tercera etapa, superadas las fases anteriores, la universidad podrá acceder, previo informe de evaluación favorable, a una certificación de la implantación del modelo; lo que supone *un reconocimiento externo del interés y la preocupación de la institución por la mejora de la calidad y la innovación de la actividad docente que en ella se imparte, e igualmente permite reconocer los resultados de las evaluaciones obtenidas por sus profesores con vistas a su posterior aplicación en otros procesos de evaluación*. Finalmente, dado que la certificación obtenida inicialmente tienen un periodo de validez de cinco años, transcurrido éste la universidad interesada en mantener su vigencia deberá someter su modelo a un nuevo proceso de evaluación conducente a la renovación de dicha certificación (ANECA et al, 2015).

De este modo, al igual que sucedería con la certificación del SGIC, la certificación del modelo DOCENTIA de cada institución se establece como un proceso acumulativo a lo largo del cual la universidad iría presentándose a una serie de evaluaciones que, al resultar favorables, supondrían una garantía del correspondiente modelo de evaluación como herramienta para la mejora de la calidad docente.

Tal y como se mencionaba, el programa DOCENTIA convive con otras importantes iniciativas de evaluación externa que, asimismo, tienen en consideración la importancia crítica de la actividad docente y sus resultados. En este sentido, actualmente cada agencia trabaja para conseguir que sus actuaciones de evaluación estén coordinadas entre sí, de modo que se consiga mayor complementariedad y evitar redundancias innecesarias. Todo ello en pro de un

empleo más eficiente de esfuerzos por parte de universidades y de agencias en estos procesos.

Poniendo por caso la evaluación de títulos, la valoración de los distintos aspectos del Sistema de Evaluación de la Calidad Docente a través de DOCENTIA es tomada en consideración en el proceso de renovación de la acreditación de los títulos[21].

De otro lado, se usan los resultados desprendidos de los sistemas de evaluación de la calidad docente en varios ámbitos para tener elementos de juicio en la selección de personal para determinados puestos, o para reconocer la actividad docente de calidad, por ejemplo, a través de la concesión de determinados incentivos económicos.

Por esto, la entrada en escena del nuevo marco de acreditación institucional invita a reflexionar sobre la convivencia de éste con los procesos de evaluación institucional que se llevan a cabo desde los programas AUDIT y DOCENTIA, sin olvidar las interacciones de dicho marco con los procesos de acreditación de títulos oficiales vigentes.

En conclusión, el programa DOCENTIA cumple un papel destacado a la hora de facilitar un cauce a las universidades para que, dentro de su autonomía, hagan visible su creciente compromiso ante el reto de afrontar la importante responsabilidad de la mejora de la calidad de la actividad docente. Además, al mismo tiempo, es deseable una reflexión por parte de las universidades y de las agencias para identificar interrelaciones entre los diferentes procesos de evaluación que se llevan a cabo en las instituciones, de forma que las acciones realizadas puedan aprovechar sinergias y se perciban como parte de un plan integrado.

Resultados obtenidos.

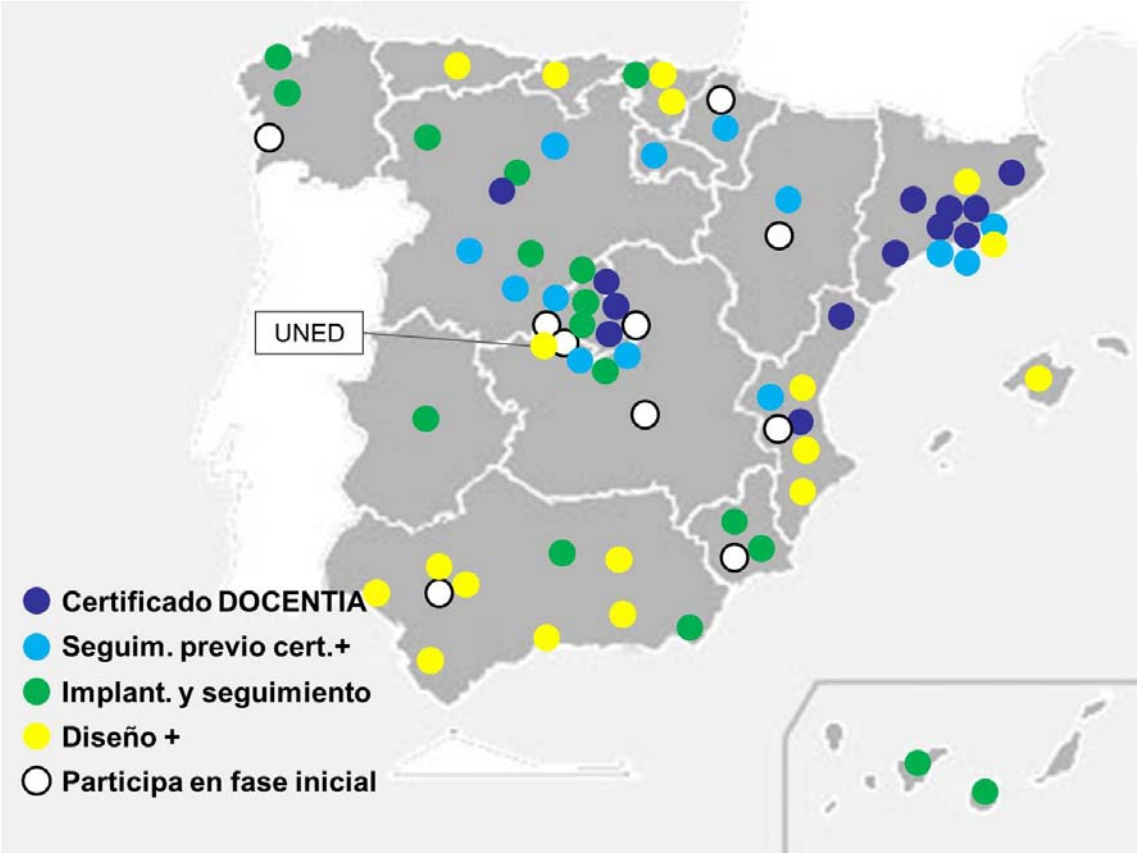
Actualmente, son numerosas las universidades españolas que han puesto en funcionamiento procedimientos de formación, estímulo, valoración del desempeño y selección de su PDI.

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

En sintonía con este interés por la mejora de la calidad docente, hoy el programa DOCENTIA cuenta con la participación de 72 universidades repartidas en todas las comunidades autónomas; cifra que supone una participación del 87% del conjunto total de universidades (ver Figura 1.4. y Tabla A.1. en Anexo de resultados).

Figura 1.4. Distribución territorial de las universidades participantes en el programa DOCENTIA, según estado en el programa.

72 universidades participantes (87% de las universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación).



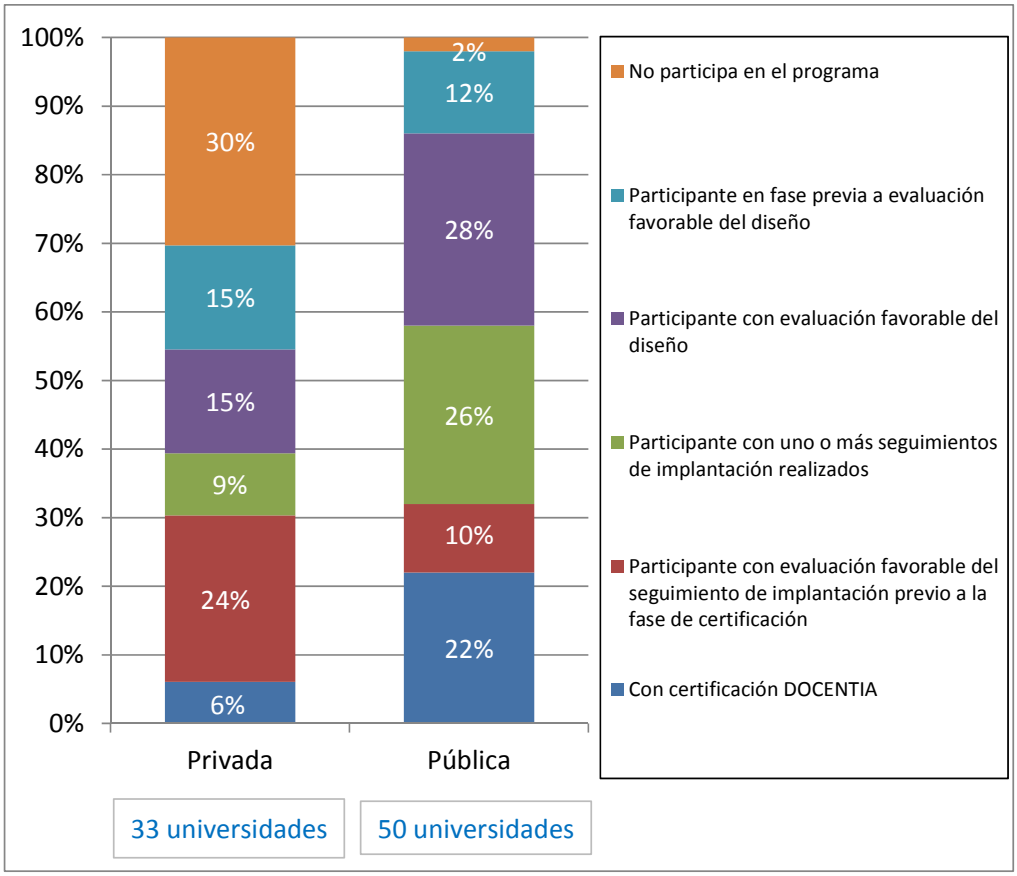
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Esta participación en el programa por parte de las universidades es notable tanto en el caso de las universidades públicas como en el caso de las privadas (con unos porcentajes del 70% y del 98%, respectivamente). Ahora bien, las universidades públicas son aquí las más numerosas; circunstancia que es relevante en la medida que son precisamente éstas las que albergan la mayor parte de PDI y estudiantes en el sistema universitario español.

Por lo que concierne al avance de las universidades por las diferentes fases del programa, más de la mitad de las universidades, sobre un diseño valorado favorablemente con anterioridad, ha pasado, al menos, por uno o varios procesos de seguimiento en la implantación de sus modelos.

Y, más allá, una cifra algo superior al 20% de las universidades públicas ha logrado la obtención de una certificación de la implantación de un sistema acorde a los requisitos el programa; porcentaje que se queda en el 6% en el caso de las universidades privadas (ver Figura 1.5.).

Figura 1.5. 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 términos generales, las universidades participantes en el programa han logrado avances en toda una serie de aspectos contemplados en el propio modelo de evaluación visto anteriormente. Así, por ejemplo, aunque todavía queda camino por recorrer en este punto, es destacable que un número creciente de ellas está empleando efectivamente los resultados de las evaluaciones para reconocer el desempeño y emprender actuaciones que contribuyan a orientar e incentivar la calidad en la docencia entre su personal. De esta manera, se usan los resultados desprendidos de los sistemas de evaluación de la calidad docente para tener elementos de juicio en la selección de personal para determinados puestos, o para reconocer la actividad docente de calidad, por ejemplo, a través de la concesión de determinados incentivos económicos.

Aun con esto, es preciso seguir trabajando principalmente desde las universidades, en primer lugar, para lograr que estos sistemas sean implantados por tales universidades y permitan que sus resultados sean empleados periódicamente para sustentar algunas de las políticas institucionales en materia docente. Y, en segundo, para lograr una mejor información sobre estos procesos y sus repercusiones.

Y también, desde las agencias será importante, por una parte, continuar acompañando a las universidades en la puesta en marcha de estos sistemas para propiciar, a partir de su evaluación, su reconocimiento externo y darlo a conocer. Y todo ello prestando atención a que los diferentes procesos de evaluación que unen en el trabajo a agencias y universidades sean efectivamente útiles para la mejora del desempeño de estas primeras.

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

Análisis de la situación del estudiante.

En los ESG 2015 se fijan una serie de objetivos que la garantía de calidad debe fomentar durante la educación del estudiantado: formación de ciudadanos activos, mejora de la empleabilidad, favorecer el desarrollo personal, mejora continua de la docencia y mejorar el entorno de aprendizaje.

Por una parte, la formación de ciudadanos activos es uno de los principios de la Educación Superior. Sin embargo, este principio, al tener unos planes de estudios fijos y rígidos en los que el estudiante tiene una actitud pasiva al limitarse su vida universitaria en la asistencia a las clases y al estudio autónomo, y una dinámica de clases principalmente unidireccional al basarse en clases magistrales masificadas, no se cumple en absoluto. Teniendo una visión sobre el aprendizaje centrada en el estudiante, en el que se fomenta una mayor flexibilidad en la elección de las competencias a tomar por parte de éste, y se fomenta una dinámica fluida y cercana entre profesor y estudiante, es como realmente se consigue una actitud que activa y estimula al estudiante para que, al graduarse, sea un ciudadano crítico y activo.

Por otra parte, los ESG establecen la mejora continua de la docencia como la principal misión de los sistemas de Garantía de Calidad. Sin embargo, la docencia únicamente se evalúa usando indicadores de investigación (porcentaje de profesorado doctor y número de sexenios) o indicadores de docencia que no se basan en la mejora continua de ésta, es decir, los quinquenios. Consideramos que debería incluirse la innovación docente en el análisis de la concesión de quinquenios, o bien analizarse si se están introduciendo planes de innovación docente como otro indicador. Además, la participación de los estudiantes en la evaluación de los quinquenios y sexenios es muy reducida.

En lo que atañe al entorno de aprendizaje, si bien es cierto que se estudian aspectos como puntos de lectura por estudiante o cantidad y tamaño de las aulas, se olvida evaluar si las instalaciones universitarias están preparadas para facilitar y promover tipologías de enseñanza que faciliten la participación del estudiantado en el proceso, siendo estas instalaciones diseñadas para los antiguos planes de estudio. Además, consideramos que se debería evaluar también la calidad de la extensión universitaria, como puede ser el apoyo financiero y en recursos a las asociaciones estudiantiles, entendiendo que es un pilar fundamental para conseguir los objetivos de los ESG, siendo el entorno universitario un espacio único para el desarrollo del pensamiento crítico, cuna de cultura y un marco inigualable para el desarrollo de competencias transversales. Éste sería un ejemplo claro de buena practica que las agencias españolas podrían exportar al resto de agencias europeas.

Como norma general consideramos que, pese a que la participación de estudiantes en los paneles externos está garantizada, no se tiene en suficiente consideración. Además, en

ocasiones, aunque es algo en lo que se ha venido mejorando bastante, los apuntes y opiniones del estudiante quedan relegados e infravalorados. Desde CREUP defendemos que la participación del estudiantado en los procesos de garantía de calidad, así como en los distintos organismos de política interna de las universidades, debe ser completamente plena puesto que somos parte indispensable del sistema universitario. Además, puesto que somos los más inmediatos receptores de los procesos de mejora de calidad, deberíamos ser el colectivo más apto para evaluar la calidad. Sin embargo, la falta de herramientas en la formación sobre calidad para el estudiantado dinamita su capacidad para efectuar evaluaciones críticas.

Aun así, creemos que el trabajo que se ha hecho en los últimos años avanzando en la calidad universitaria, cuando era un concepto totalmente nuevo, e incluyendo al estudiantado en ésta, ha comportado unos grandes esfuerzos por parte de ANECA y las agencias autonómicas, así como de las distintas universidades.

En conclusión, pese a que los ESG 2015 marcan el aprendizaje centrado en el estudiante como herramienta para conseguir los cinco objetivos que debe fomentar la educación superior, en España no se efectúan evaluaciones con éstos en mente, aunque en general se evalúa teniendo en cuenta los criterios anteriormente citados. Sin embargo, sí consideramos que, en general, las agencias trabajan activamente en la inclusión del estudiantado en los paneles y que la buena implantación de los ESG 2015 es el actual objetivo de las agencias de calidad del Estado.

Gorka Martín

Presidente de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP)

Criterios y Directrices Europeos 2015: poniendo al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje también desde el punto de vista de la garantía de la calidad.

Desde el inicio del Proceso de Bolonia en 1999 se identificó la garantía de la calidad como unas de las principales líneas de acción para construir un Espacio Europeo de Educación Superior en el que convergieran los distintos sistemas de educación superior nacionales. Sin embargo no es hasta 10 años más tarde, en la Conferencia Ministerial de 2009 en Lovaina-La-Nueva (Bélgica) cuando se recoge finalmente en un comunicado del Proceso de Bolonia el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante.

En este comunicado se afirma que el aprendizaje centrado en el estudiante requiere empoderar a los estudiantes, nuevos enfoques del proceso de enseñanza y aprendizaje, estructuras efectivas de guía y apoyo a los estudiantes y programas de estudio más centrados en el estudiante. Además, en ese mismo comunicado se acuerda que el aprendizaje centrado en el estudiante debe ser una prioridad en la implementación de los Criterios y Directrices Europeos para la garantía de la calidad. Aunque el concepto de "aprendizaje centrado en el estudiante" no es un concepto completamente nuevo, ya en 2009, al ser recogido en uno de los documentos directrices del Proceso de Bolonia y establecida su relación con otras prioridades, implica que cobre una gran importancia.

A pesar de lo ya mencionado, la aplicación del "aprendizaje centrado en el estudiante" es mucho más complicada que la de otras reformas estructurales del Proceso de Bolonia, y se entiende que su aplicación es una responsabilidad exclusiva de las universidades. No es hasta 2015, con los nuevos Criterios y Directrices Europeos para la garantía de la Calidad (ESG 2015) en la conferencia ministerial de Ereván (Armenia), cuando realmente se incorpora plenamente el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante como parte de los sistemas de garantía de la calidad y, por tanto, se convierte también en una responsabilidad explícita de las agencias de garantía de la calidad. Aunque si bien es cierto, simplemente desde la necesidad de cerciorarse que las universidades lo han implementado adecuadamente.

Implementar el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante implica dar una mayor flexibilidad y participación al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, pasando a ser un sujeto activo y corresponsable del aprendizaje. No es la anarquía del sistema, ni el libertinaje estudiantil en su máxima expresión, sino más bien que las instituciones y su personal docente se convierten en guías y acompañantes de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades formativas y los objetivos de aprendizaje del programa de estudios.

En España, tanto las universidades como las agencias de garantía de la calidad han hecho grandes esfuerzos en la implementación de los distintos aspectos del Proceso de Bolonia. La adaptación de todos los programas de estudio supuso un gran reto al sistema universitario

español, del mismo modo que lo hizo que dichos programas de estudio debieran redactarse en torno a los resultados de aprendizaje y cómo asegurarse que los estudiantes podrían adquirirlos con el tiempo y recursos asignados. Además, el programa DOCENTIA fue un esfuerzo pionero en Europa para valorizar la actividad docente y consecuentemente mejorarla, que se inicia en 2007, pero que ya recoge muchas de las características que se engloban dentro del aprendizaje centrado en el estudiante. Sin embargo, no debemos ser condescendientes, ya que a pesar de dichos esfuerzos la implementación en España de muchos de los aspectos del Proceso de Bolonia está aún lejos de ser adecuada, o excelentes iniciativas como DOCENTIA siguen siendo voluntarias y/o con repercusiones menores. Incluso me atrevería a afirmar es necesario facilitar una mayor flexibilidad en el proceso de aprendizaje dentro de la universidad, se ha tendido a una mayor rigidez, a veces impuesta por la propia universidad, o incluso en ciertas ocasiones por las agencias de garantía de la calidad. Todo ello debido, sin duda alguna, a un desconocimiento o una mala interpretación de algunos de los aspectos más relevantes del Proceso de Bolonia tanto por parte de los responsables públicos como por aquellos al cargo de su puesta en práctica. Ejemplos de esto son la escasa flexibilidad de muchos planes de estudio, una evaluación continuada (que no continua) intensiva y excesiva, trabas al reconocimiento académico (muchas veces incluso en contra de la Convención de Reconocimiento de Lisboa, 1997) o la imposibilidad práctica del reconocimiento del aprendizaje previo entre otras muchas cosas.

Sin duda alguna, en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo en la reforma del sistema universitario español, y en la gran mayoría de los casos sin darse los recursos necesarios para ello por parte de responsables públicos, pero no debemos ser complacientes ya que parte de las reformas son manifiestamente mejorables y aún quedan otras por realizar. Los intereses y necesidades de los estudiantes deben tener una mayor consideración desde los procesos de evaluación de la calidad de enseñanzas e instituciones. Esto implica no sólo una mayor y mejor participación de los estudiantes en general y en dichos procesos, sino también una mayor labor de información y formación sobre el Proceso de Bolonia tanto en el seno de las universidades como en las comisiones de evaluación de las agencias de calidad. Incluso, en ciertos aspectos, sería necesaria una revisión de las regulaciones existentes, que lejos de facilitar la implementación del Proceso de Bolonia suponen una barrera más.

Es necesario generar un debate abierto y profundo sobre cómo se pueden implementar en España los nuevos Criterios y Directrices Europeos para la Garantía de la Calidad 2015, atendiendo a ese requisito de dar una mayor atención a las necesidades e intereses de los estudiantes. Para ello, tanto el gobierno del estado como los de las comunidades autónomas, así como las universidades, agencias de control de la calidad y, por supuesto, los representantes de los estudiantes deben implicarse en este debate de una forma responsable

y constructiva, que permita al sistema universitario español modernizarse y mejorar en la línea del Espacio Europeo de Educación Superior.

Fernando Galán

Presidente de The European Students' Union–ESU- (entre julio de 2015 y junio de 2016).

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

Al hilo de la conformación del EEES, en un breve periodo de tiempo se ha producido en España, al igual que en otros países europeos, una de las transformaciones de los títulos universitarios más importantes de las últimas décadas.

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

Y, asimismo, el reconocimiento dentro de los 'parámetros' del EEES de titulaciones universitarias oficiales anteriores a dicha configuración, también ha hecho necesario valorar el catálogo completo de éstas con unos criterios acordes a dichos parámetros.

De acuerdo a lo expuesto y dada la magnitud de las transformaciones antedichas, no sorprende el hecho de que, para conseguir todo ello, se hayan dedicado notables esfuerzos por parte de universidades y de agencias en tales procesos de evaluación de los títulos oficiales.

El capítulo que aquí se presenta ofrece información de relevancia, en una primera parte, sobre el estado de la evaluación externa de los actuales títulos oficiales universitarios; en una segunda parte, sobre los procesos de evaluación orientados a la concesión de los sellos europeos EUR-ACE® y EURO-INF; y, finalmente, en una tercera parte, sobre los informes de correspondencia de los títulos oficiales universitarios del antiguo catálogo de titulaciones a los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).

2.1. LA EVALUACIÓN DE LOS TÍTULOS OFICIALES UNIVERSITARIOS.

Como se anticipaba anteriormente, los procesos de evaluación de la calidad de los nuevos títulos oficiales ha sido un instrumento que ha contribuido de manera importante a sustentar el reconocimiento mutuo en el EEES y, más allá, a poner a disposición de los estudiantes y la sociedad enseñanzas universitarias con garantías adecuadas.

Dentro de las prioridades que se destacan en el reciente Comunicado de Ministros de Ereván[22] figuran, entre otras, procurar la mejora de la calidad y la relevancia del aprendizaje y la enseñanza, fortalecer la empleabilidad de los titulados y hacer los sistemas educativos más inclusivos. Sin duda, es evidente en estos objetivos la centralidad de los títulos universitarios y, por tanto, la garantía de la calidad de los diferentes aspectos que están involucrados.

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

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

Las guías y los procesos de evaluación que han servido para encauzar esta evolución desde el anterior Catálogo de Títulos a una situación de plena integración en el EEES han tenido como referencia fundamental el cumplimiento de los Criterios y Directrices Europeos[23].

[22] Ministros de educación superior, 2015.

[23] ENQA et al., 2015.

Estos Criterios, también en su renovada versión de 2015, se detienen, entre otras cuestiones, en la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante para contribuir a su capacitación para una ciudadanía activa, para su empleabilidad y para su desarrollo personal; y todo sin olvidar tener en consideración a los grupos de interés en este escenario.

De este modo, conforme a los mencionados Criterios, los procesos de evaluación llevados a cabo por las agencias de evaluación y universidades españolas se detienen en examinar, por ejemplo, los resultados de aprendizaje de los títulos; la revisión periódica de tales títulos 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.

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

De este modo, en una primera fase, para comprobar la viabilidad académica de un nuevo título, las agencias de calidad realizan una evaluación del diseño de éste previa a su **verificación**. Además, de manera casi simultánea, 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 el proceso anterior.

A continuación, en una segunda fase, 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.

Y, en una tercera fase, todos y cada uno de los títulos implantados, transcurridos un número determinado de años fijados legalmente, han de pasar por un nuevo proceso de evaluación que servirá para determinar si el título cumple los requisitos necesarios para la **renovación de la acreditación** que le fue otorgada en un primer momento; lo que significaría que el título, vista su implantación y sus resultados, guarda coherencia con los compromisos adquiridos en la verificación y atiende al cumplimiento de los criterios de calidad exigibles.

Cabe mencionar aquí que, la entrada en vigor de la Acreditación institucional, como ya fue expuesto en un capítulo anterior, previsiblemente supondrá un replanteamiento del actual proceso de renovación de la acreditación para algunos de los títulos que están en funcionamiento, ya que dicha acreditación institucional abre la vía para que determinados títulos pertenecientes a centros que hayan obtenido esta última y que ya hayan renovado la acreditación de la mitad de sus títulos de grado o máster, obtengan también la renovación de la acreditación sin necesidad de pasar por el proceso de evaluación ordinario.

Tabla 2.1. Fases del proceso de evaluación de los títulos oficiales[24].

	Fases del proceso			
	Verificación del diseño del título	Autorización	Seguimiento de la implantación del títulos	Renovación de la acreditación del título implantado
Autoevaluación	Universidad[25]			
Evaluación externa	ANECA (2007-2009) ANECA coordina Agencias autonómicas miembros de ENQA (2009-2010) ANECA y agencias ENQA y EQAR (2010-)	Determinadas agencias autonómicas por encargo de sus CCAA[26]	ANECA y agencias autonómicas[27]	ANECA y agencias autonómicas con competencias a estos efectos[28]
Aprobación	Consejo de Universidades	CCAA	---	Consejo de Universidades CCAA

Fuente: Elaboración propia.

[24] 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.

[25] 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.

[26] ACCUEE, ACPUA, ACSUCYL, ACSUG, AVAP y Unibasq.

[27] 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.

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

Verificación.

La verificación de un título tras la obtención de una evaluación favorable de su diseño por parte de una agencia de calidad es, junto a la autorización, el momento a partir del cual éste puede ser implantado. De esta forma, se ofrecen garantías sobre el hecho de que ya en el diseño se da un cumplimiento de criterios establecidos en la legislación y alineados con los establecidos para el EEES, y que examinan, en los niveles de grado y máster, aspectos relativos a: la descripción y la justificación del título, las competencias que se pretende adquieran los estudiantes, el acceso y la admisión de éstos, la planificación de las enseñanzas, los recursos humanos y materiales que se emplearán, los resultados previstos, el sistema de garantía de la calidad y el calendario de implantación[29] (ver Tabla 2.2); y, en el caso del nivel de doctorado, además de aspectos muy similares a los comentados para los niveles previos y también establecidos en la legislación de aplicación[30], 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 2007[31] -donde se vincula directamente con el desarrollo socioeconómico de la sociedad con la producción, transferencia y difusión del conocimiento de vanguardia[32]-.

Con todo, atendiendo a los objetivos sociales de la educación superior, las universidades, en virtud de su autonomía, han sido protagonistas en el diseño de las nuevas enseñanzas.

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

[30] 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.

[31] European Commission, 2007.

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

Tabla 2.2. Resumen de los aspectos evaluados en la verificación de títulos oficiales.

CRITERIOS Y DIRECTRICES VERIFICACIÓN DE TÍTULOS OFICIALES	
GRADO Y MÁSTER	**DOCTOR**
Descripción del título. 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.	Descripción del programa de doctorado. 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.
Justificación del título. 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.	
Competencias. 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.	Competencias. 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.
Acceso y admisión de estudiantes. 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.	Acceso y admisión de doctorandos. 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.
Planificación de las enseñanzas. 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.	Actividades formativas. 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.
	Organización del programa. 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.
Recursos humanos. 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.	Recursos humanos. 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.
Recursos materiales y servicios. 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.	Recursos materiales y de apoyo disponibles para los doctorandos. 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.
Resultados previstos. El título debe incluir una previsión de resultados y un procedimiento general para la valoración de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.	Revisión, mejora y resultados del programa de doctorado. El programa de doctorado debe disponer de mecanismos que permitan analizar su desarrollo y resultados, asegurando su revisión y mejora continua.
Sistema de garantía de la calidad. El título debe incluir un Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) que asegure el control, la revisión y mejora continua del mismo.	
Calendario de implantación. 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.	

Fuente: DEVA-AAC, ACSUCYL, ACSUG, ANECA, AQU Catalunya y Unibasq. Elaboración propia.

Autorización.

Como se adelantó, también el proceso de autorización juega un papel relevante en el momento de poner en marcha un nuevo título[33]. Así, comunidades autónomas como Aragón, Canarias, Comunitat Valenciana, Galicia y País Vasco[34], en el ejercicio de sus competencias, contemplan un proceso de evaluación complementario con el anterior, con el fin de valorar, no tanto la suficiencia de la calidad de los títulos con respecto a unos umbrales, como otros elementos relacionados con su pertinencia y viabilidad en el contexto autonómico, y, por tanto, conforme a unos criterios propios; pueden mencionarse en este sentido, por ejemplo, la coherencia con la oferta global de enseñanzas en su territorio, la existencia de recursos humanos disponibles para asumir la docencia, o la búsqueda de un equilibrio con la demanda del tejido socioproductivo (ver Tabla 2.3.).

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

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

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

ACCUEE[35]	ACPUA[36]	ACSUG[37]	AVAP[38]	Unibasq[39]
- 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.	- Planificación Estratégica - Demanda social e inserción laboral. - Investigación. - Recursos humanos y materiales	- Planificación Estratégica. - Demanda social e inserción laboral -Viabilidad económica. - Fomento del autoempleo -Innovación docente e Investigación - Evitar la multiciplicidad de Títulos - Equilibrio entre campus	- 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.	- 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

[35]Decreto 168/2008, de 22 de julio

[36]Orden de 19 de diciembre de 2011

[37]Decreto 222/2011, de 2 de diciembre

[38]Orden 86/2010, de 15 de noviembre

[39]Decreto 11/2009, de 20 de enero

Seguimiento.

Como ya fuese indicado en informes anteriores, es relevante destacar que 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 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.

Así pues, esta evaluación externa da habitualmente claves sustanciales a las universidades para la mejora de los títulos puestos en marcha teniendo en consideración, además del diseño, las circunstancias particulares en que efectivamente éstos se desarrollan.

En términos generales, guiadas por un marco común para el seguimiento de los títulos[40], las agencias de calidad se detienen aquí a revisar una serie de aspectos relativos a la información pública disponible para los estudiantes y la sociedad, a los valores de los indicadores de rendimiento de cada título, a la implantación de los sistemas de garantía de calidad, a las mejoras incorporadas fruto de evaluaciones precedentes, etc. (ver Tabla 2.4). Aun considerando este marco común, 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 título[41].

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

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

Tabla 2.4. Aspectos comunes evaluados por las agencias en el seguimiento de títulos oficiales.

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. a. Las características más relevantes de la memoria del título acreditado. 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.
2. Información referida a un núcleo de indicadores mínimos que faciliten la elaboración del informe anual de seguimiento. I- Tasa de rendimiento del título. II- Tasa de abandono del título. III- Tasa de eficiencia del título. IV- Tasa de graduación del título.
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.
4. Las acciones llevadas a cabo ante las recomendaciones establecidas tanto en los informes de verificación como en los sucesivos informes de seguimiento.

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

Renovación de la acreditación.

Esta tercera fase de renovación de la acreditación, correspondiente en este caso a una evaluación ex-post a la que los títulos, tras varios años de funcionamiento, han de someterse periódicamente[42], supone un momento importante para la continuidad de tales títulos. En esta fase, una vez los títulos han pasado por el oportuno seguimiento, son evaluados por parte de las agencias de calidad con competencias para ello[43], entre otros aspectos, en qué medida se da una correspondencia entre el diseño inicialmente verificado y la implantación efectiva de cada título, y también el nivel de adecuación de los resultados obtenidos respecto a lo previsto.

Para ello, estas agencias, a partir de un marco común respetuoso con la legislación de aplicación[44] así como con los *ESG*, y materializado en el "Protocolo para la renovación de la acreditación de titulaciones oficiales de Grado, Máster y Doctorado" (REACU, 2014), establecen procesos propios de evaluación para la renovación de la acreditación. De este modo, sobre tres pilares básicos como son I) la autonomía universitaria, II) la rendición de cuentas transparente de las

[42]La renovación de la acreditación de los títulos oficiales deberá realizarse con la siguiente periodicidad:

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

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

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

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, 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 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.*

Como es conocido, los procesos de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales son sensibles a los resultados obtenidos en otros procesos de evaluación institucional desarrollados a través de los programas AUDIT y DOCENTIA expuestos en páginas anteriores, en la medida en que estos programas inciden en elementos de relevancia para garantizar la calidad de las propias enseñanzas. Hecho que, a la postre, es reflejo de una clara intención de lograr una creciente coherencia entre procesos de evaluación diferentes y, al tiempo, un empleo más eficiente de los esfuerzos realizados por parte de todos los agentes involucrados.

La relación de la evaluación para la renovación de la acreditación con el primero de tales programas -particularmente centrado en orientar el diseño del conjunto de Sistemas de Garantía de la Calidad (SGIC) que integren todas aquellas actividades que hasta ahora han venido desarrollándose relacionadas con la garantía de calidad de las enseñanzas-, se establece, en algunas agencias de calidad, a través del reconocimiento de las valoraciones favorables en determinados puntos previamente examinados en AUDIT en la fase correspondiente a la implantación de SGIC[45] (ver Tabla 2.5).

[45]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.

Tabla 2.5. Relación entre directrices del programa de renovación de la acreditación y directrices AUDIT.

DIRECTRICES RENOV. ACREDITACIÓN	DIRECTRICES AUDIT
1.2. El perfil de egreso definido (y su despliegue en el plan de estudios) mantiene su relevancia y está actualizado según los requisitos de su ámbito académico, científico y profesional.	1.1.1. Determinar los órganos, grupos de interés, y procedimientos implicados en el diseño, control, planificación, desarrollo y revisión periódica de los títulos, sus objetivos y competencias asociadas. 1.1.3. Contar con mecanismos que regulen el proceso de toma de decisiones relativa a la oferta formativa y el diseño de los títulos y sus objetivos. 1.1.4. Asegurar que se desarrollan los mecanismos necesarios para implementar las mejoras derivadas del proceso de revisión periódica de las titulaciones. 1.2.1. Disponer de sistemas de información que le permitan conocer y valorar las necesidades del Centro en materia de: definición de perfiles de ingreso/ egreso…
1.5. La aplicación de las diferentes normativas académicas (permanencia, reconocimiento, etc.) se realiza de manera adecuada y permite mejorar los valores de los indicadores de rendimiento académico.	1.2.3. Establecer mecanismos que regulen las directrices que afectan a los estudiantes: reglamentos (exámenes, sanciones, petición de certificaciones, convalidaciones, etc.), normas de uso (de instalaciones), calendarios, horarios y beneficios que ofrece la universidad. 1.2.4. Definir cómo se realiza el control, revisión periódica y mejora de los procesos y actuaciones relacionados con los estudiantes.
2.1. Los responsables del título publican información adecuada y actualizada sobre las características del programa formativo, su desarrollo y sus resultados, incluyendo la relativa a los procesos de seguimiento y acreditación.	1.5.7. Procedimiento de rendición de cuentas sobre los resultados 1.6.1. Disponer de mecanismos que le permitan obtener la información sobre el desarrollo de las titulaciones y los programas. 1.6.2. Determinar cuál es el procedimiento establecido para informar a los grupos de interés acerca de: la oferta formativa, Objetivos y planificación de las titulaciones, Los resultados de la enseñanza, etc.
2.2. La información necesaria para la toma de decisiones de los estudiantes y otros agentes de interés del sistema universitario de ámbito nacional o internacional es fácilmente accesible.	1.6.1. Disponer de mecanismos que le permitan obtener la información sobre el desarrollo de las titulaciones y los programas. 1.6.2. Determinar cuál es el procedimiento establecido para informar a los grupos de interés acerca de: la oferta formativa, Objetivos y planificación de las titulaciones, Los resultados de la enseñanza, etc. 1.6.3. Definir cómo se realiza el control, revisión periódica y mejora continua de la información pública que se facilita a los grupos de interés. 1.6.4. Se aplican procedimientos de toma de decisiones relacionadas con la publicación de la información sobre programas y títulos.
2.3. Los estudiantes tienen acceso en el momento oportuno a la información relevante sobre el plan de estudios y los resultados de aprendizaje previstos.	1.6.1. Disponer de mecanismos que le permitan obtener la información sobre el desarrollo de las titulaciones y los programas. 1.6.2. Determinar cuál es el procedimiento establecido para informar a los grupos de interés acerca de: la oferta formativa, Objetivos y planificación de las titulaciones, Los resultados de la enseñanza, etc. 1.6.3. Se realizan acciones para la mejora continua de la información pública que se facilita a los grupos de interés. 1.6.4. Se aplican procedimientos de toma de decisiones relacionadas con la publicación de la información sobre programas y títulos.
3.1. El SGIC implementado y revisado periódicamente garantiza la recogida y análisis continuo de información y de los resultados relevantes para la gestión eficaz del título, en especial los resultados de aprendizaje y satisfacción de los grupos de interés.	1.5.1. Obtención de información sobre necesidades de los grupos de interés sobre calidad de la enseñanza. 1.5.2. Recogida de información sobre resultados de aprendizaje, inserción laboral y satisfacción de grupos de interés. 1.5.3. Mejora continua de los resultados y la fiabilidad de los datos utilizados. 1.5.4. Estrategias y sistemáticas para introducir mejoras en los resultados. 1.5.5. Procesos de toma de decisiones relacionados con los resultados. 1.5.6. Implicación de los grupos de interés en la medición, análisis y mejora de los resultados

DIRECTRICES RENOV. ACREDITACIÓN	DIRECTRICES AUDIT
3.2. El SGIC implementado facilita el proceso de seguimiento, modificación y acreditación del título y garantiza su mejora continua a partir del análisis de datos objetivos y verificables.	1.0. Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad 1.1. Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos 1.2. Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes 1.3. Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico 1.4. Cómo el Centro gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios 1.5. Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta los resultados 1.6. Cómo el Centro publica la información sobre las titulaciones
3.3. El SGIC implementado dispone de procedimientos que facilitan la evaluación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.	1.1. Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos. 1.2. Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes 1.3. Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico.
4.3. El profesorado se actualiza de manera que pueda abordar, teniendo en cuenta las características del título, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera adecuada.	1.3. Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico.
5.4. Los servicios de apoyo y orientación académica, profesional y para la movilidad puestos a disposición de los estudiantes una vez matriculados se ajustan a las competencias y modalidad del título y facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje.	1.2.1. Disponer de sistemas de información que le permitan conocer y valorar las necesidades del Centro en materia de: -Apoyo y orientación a estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza -Prácticas externas y movilidad de estudiantes -Orientación profesional 1.2.2 Dotarse de mecanismos que le permitan obtener, valorar y contrastar información sobre el desarrollo actual de los procesos anteriormente citados. 1.2.4. Definir cómo se realiza el control, revisión periódica y mejora de los procesos y actuaciones relacionados con los estudiantes.

Fuente: ANECA (2014b). Elaboración propia.

Mientras que la relación de la evaluación para la renovación de la acreditación con el segundo de los programas mencionados, DOCENTIA, -centrado, se recordará, en 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-, de forma similar a lo que sucedía con AUDIT, se establece a través de la toma en consideración, al examinar ciertos apartados del modelo, de las evaluaciones favorables obtenidas previamente por las universidades en dicho programa DOCENTIA[46] (ver Tabla 2.6.).

[46] Ver Anexo 3 en ANECA, 2014b.

Tabla 2.6. Relación entre directrices del programa de renovación de la acreditación y y Requisitos DOCENTIA.

DIRECTRICES RENOV. ACREDITACIÓN	REQUISITOS DOCENTIA
3.3. El SGIC implementado dispone de procedimientos que facilitan la evaluación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.	- Existen procedimientos que garantizan la calidad de la docencia. - La universidad elabora y publica los resultados agregados acerca de la calidad de la actividad docente de las titulaciones en lugar fácilmente accesible en la web y, además, son fácilmente entendibles por toda la comunidad universitaria (incluyendo a los estudiantes prospectivos y sus familias) y por la sociedad en general. (3.1. Transparencia). - Las actuaciones que se despliegan en respuesta a los objetivos formativos y competencias que se pretenden favorecer en los estudiantes (organizar, coordinar, planificar y enseñar a los estudiantes, así como a evaluar el aprendizaje) se evalúan, analizan y se informa de sus resultados a los profesores individualmente y a diferentes responsables de la institución. Los informes individuales incorporan acciones de mejora cuando los resultados de evaluación así lo requieran (3.4. Los Informes individuales). - Los **resultados de la actividad docente** se traducen en términos de los avances logrados en el **aprendizaje** de los estudiantes y en la valoración expresada en forma de percepciones u **opiniones** de estudiantes, egresados, responsables académicos y del propio profesorado. - Los resultados de la actividad docente son también el **fundamento de la revisión y mejora de los planes de estudios**. -La universidad aplica procedimientos para determinar el impacto o consecuencias en los Centros y Departamentos de la evaluación de la actividad docente y aporta evidencias de la **aplicación de** las correspondientes **consecuencias** previstas (Ej.: la promoción, la formación, la incentivación económica, etc.) (3.5. Consecuencias).
4.3. El profesorado se actualiza de manera que pueda abordar, teniendo en cuenta las características del título, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera adecuada.	- La universidad elabora y publica los resultados agregados acerca de la calidad de la actividad docente de las titulaciones en lugar fácilmente accesible en la web y, además, son fácilmente entendibles por toda la comunidad universitaria (incluyendo a los estudiantes prospectivos y sus familias) y por la sociedad en general. (3.1. Transparencia). - Los Informes individuales de los profesores incorporan las acciones de mejora cuando los resultados de evaluación así lo requieren (3.4. Los Informes individuales). - Además, para facilitar la mejora de la calidad del proceso, un modelo DOCENTIA certificado requiere que la universidad diseñe un **plan de mejora de la actividad docente** de su profesorado acorde a las deficiencias detectadas en la evaluación de dicha actividad. En este sentido, la información elaborada por la universidad presentando los resultados de la evaluación y el análisis sobre la mejora de la calidad docente en un informe institucional (3.4. Informe institucional), así como las consecuencias de la evaluación de la actividad docente en los Centros y Departamentos, son claves para el diseño del citado plan que la universidad debe ejecutar (3.5. Consecuencias). -El plan de mejora de la actividad docente puede incluir, a modo de ejemplo, cursos de formación, asistencia a jornadas de innovación docente, organización de jornadas en el campus para presentación y difusión de buenas prácticas docentes, reconocimiento institucional por realización de buenas prácticas, publicación de las mejores buenas prácticas. - La existencia de procedimientos de seguimiento de las acciones de mejora, individuales o institucionales, es imprescindible así como la identificación del órgano u órganos responsables de su ejecución (3.5. Consecuencias).

Fuente: ANECA (2014b). Elaboración propia.

Llegados a este punto, es importante mencionar la estrecha relación que la reciente legislación establece entre los procesos de acreditación de títulos y los de acreditación institucional. Como se expuso en páginas anteriores, *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[47]. Y, dicha acreditación institucional, se recordará, establece dos requisitos principales: *a) haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto* (…); *b) contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad, orientado a la mejora continua de la formación que se ofrece a los estudiantes*, de acuerdo a lo establecido en la legislación vigente en materia de acreditación de títulos[48] y en los *ESG*.

En virtud de lo expuesto, no pasan desapercibidas posibles problemáticas sobre las que será preciso reflexionar al hilo de la efectiva puesta en funcionamiento de la acreditación institucional.

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

En segundo lugar, como complemento a lo anterior, asimismo sería relevante prestar atención a que, en la nueva situación de convivencia de ambos procesos, también se garantiza la calidad de todos los títulos en aspectos esenciales como, póngase por caso, los resultados de aprendizaje.

Estas nuevas condiciones que permiten a las universidades, mientras mantenga en vigor su acreditación institucional, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento ordinario, pudieran abrir la puerta a que alguna universidad, simplemente favoreciendo una determinada distribución de títulos en los centros y propiciando una ordenación

[47] 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.

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

para presentar los títulos de grado o máster más 'solventes' a la renovación de la acreditación, consiga que precisamente sus títulos con 'menos garantías de calidad' renueven automáticamente la acreditación sin que se revise adecuadamente algo tan esencial como el cumplimiento de los resultados de aprendizaje en títulos reconocidos a nivel nacional y, por extensión, en el EEES.

Y, en tercer lugar, convendría afianzar la coordinación entre las agencias de evaluación intervinientes en los procesos de acreditación involucrados, dado que, en función del nivel de implantación de tales procesos en cada una de las agencias pudiera darse que una misma universidad se presente a una determinada agencia para la acreditación de títulos y a la agencia nacional para la acreditación institucional; procesos que no pueden ser ajenos entre sí.

La importancia crítica de los 'resultados de aprendizaje' y de la garantía de la calidad de éstos a través de los procesos de evaluación.

El análisis de los resultados de aprendizaje en la educación superior ha ido adquiriendo importancia de manera paulatina en los últimos años en la medida en que su utilización ha contribuido a incrementar la transparencia de los sistemas educativos y a facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales.

La importancia de estos aspectos ha quedado reflejada en diversos documentos y grupos de trabajo creados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y la Unión Europea, así como en proyectos del ámbito internacional. Además, es un tema central en diferentes encuentros organizados por agencias e instituciones europeas[49] en los últimos años.

En el marco europeo, el documento de Criterios y Directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES (ESG), aprobado en mayo de 2015, recoge en su *criterio 1.2. Diseño y aprobación de programas* que los programas de estudio que diseñen las universidades deben incluir los resultados de aprendizaje previstos, y en el *criterio 1.3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante* se señala la importancia de la evaluación de los resultados de aprendizaje alcanzados. También en el seno de la Unión Europea, el establecimiento del marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF) ha permitido vincular los diferentes sistemas y marcos nacionales de cualificaciones mediante ocho niveles de referencia comunes en Europa. Estos ocho niveles se describen en términos de resultados de aprendizaje ya que los sistemas de educación y formación

[49] NVAO Peer Learning Event, 29-30 octubre 2015 "Assessment and Demonstration of Achieved Learning Outcomes: Recommendations and Good Practices

europeos son tan diversos que solo los resultados de aprendizaje permiten realizar comparaciones y posibilitan la cooperación entre países e instituciones.

En el ámbito internacional, proyectos como el estudio AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), coordinado por la OCDE y en el que participan 10 países, analiza la factibilidad de medir resultados de aprendizaje y su comparabilidad en el ámbito internacional. El objetivo es comprobar si es viable evaluar lo que los estudiantes de educación superior saben y pueden hacer después de graduarse, demostrar lo que ha funcionado y lo que no, estimulando la reflexión sobre cómo los resultados del aprendizaje se pueden medir de manera más eficaz en el futuro.

La evaluación de los resultados de aprendizaje adquiere una especial relevancia a la luz de desafíos como la internacionalización; la construcción de proyectos educativos, sociales y científicos globales; las demandas de los mercados de trabajo mundiales; la generación de aprendizajes transversales sobre sustentabilidad, derechos humanos, perspectiva de género, inclusión, interculturalidad y otros temas planteados por diversas agencias y organizaciones.

Por todo ello, garantizar la calidad de los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes es un reto ineludible para las universidades y un foco importante de atención en los procesos de evaluación que actualmente llevan a cabo las agencias de calidad y otros organismos de evaluación.

En España, en el proceso de renovación de la acreditación de los títulos se incide en la evaluación de los resultados de aprendizaje. Así, a través de las evidencias que aportan las universidades, se debe poder valorar si los resultados alcanzados por los titulados son coherentes con el perfil de egreso y se corresponden con el nivel del Marco Español de Cualificaciones (MECES) del título. Entre las evidencias analizadas están el correcto alineamiento entre actividades formativas, sistemas de evaluación y resultados de aprendizaje, o el análisis de los resultados de la evaluación del prácticum, en el caso de que exista, y de los trabajos de Fin de Grado o Máster. El grado de discriminación de los sistemas de evaluación empleados es también un indicio para detectar posibles carencias en los resultados de aprendizaje esperados. E igualmente importante en el análisis es la información que aportan egresados y empleadores. Las universidades deben hacer un seguimiento de los egresados y contactar con sus principales empleadores, ya que son una fuente de información relevante a la hora de revisar los planes de estudio y valorar la correcta adquisición de las competencias.

Finalmente, con la entrada en vigor del Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, que regula, entre otras cuestiones, la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas se abre la posibilidad de que las universidades soliciten la acreditación de sus centros, que implicaría la acreditación de todos los títulos oficiales que en dichos centros se imparten, siempre que se cumplan los requisitos establecidos en el artículo 14.2 del citado Real Decreto. Una asignatura pendiente es la aprobación, por parte de la Conferencia

General de Política Universitaria, de los protocolos que regulen este proceso y que no pudiera significar en ningún caso que los procesos de acreditación institucional descuiden la garantía de la calidad de un aspecto tan crítico como son los resultados de aprendizaje de cada uno de los títulos.

ACSUG

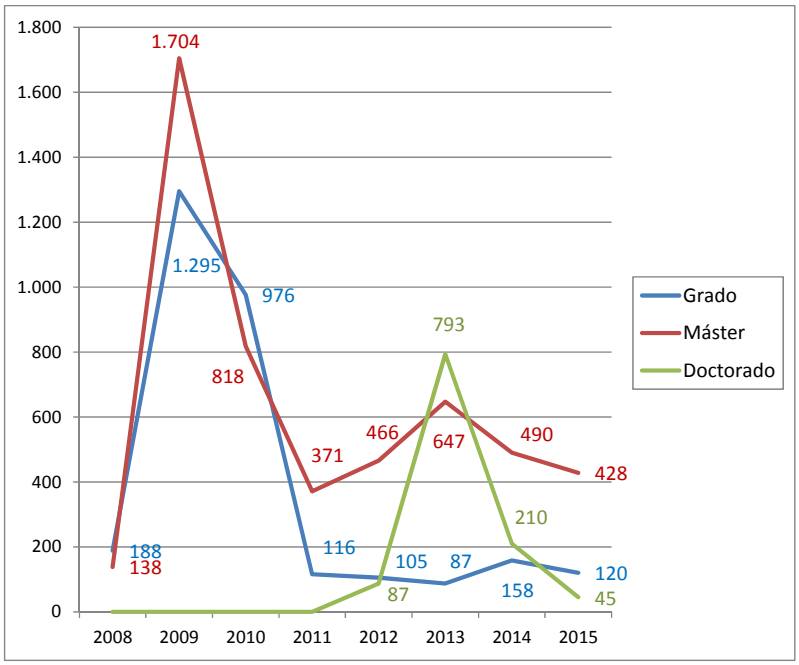
Resultados obtenidos.

La Ley Orgánica 4/2007 supuso el pistoletazo de salida para la armonización de los estudios universitarios oficiales españoles con las directrices establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior. De este modo, las universidades tomaron el protagonismo en esta transformación y en tan solo tres años presentaron a evaluación para su **verificación** cerca de cinco mil nuevos títulos oficiales de grado y de máster (ver Figura 2.1.). La novedad del proceso así como el corto espacio de tiempo en que se prepararon y evaluaron tal número de propuestas, sin duda, propició la necesidad de incorporar ajustes en el diseño de numerosos títulos, de modo que a las evaluaciones iniciales se sumaron, además, un número importante de nuevas evaluaciones de las modificaciones incorporadas posteriormente.

Si bien a partir de 2011 el número de propuestas de títulos de grado y de máster descendió con respecto a los años anteriores, en modo alguno es desdeñable la cifra de las que, a partir de dicho año, han sido presentadas a evaluación a las agencias de calidad, ya que, hasta 2015, se han sumado a las anteriores cerca de seiscientas de títulos grado y más de dos mil cuatrocientas de títulos de máster.

Asimismo, también es importante este periodo en lo concerniente a la incorporación de nuevas propuestas de enseñanzas de doctorado. Aquí, al igual que sucediese con los títulos de grado y máster, también las universidades emplearon un corto periodo de tiempo para la renovación de la mayoría de estas enseñanzas, de modo que entre 2013 y 2014 fueron evaluadas el 88% de las 1.135 propuestas recibidas hasta finales de 2015.

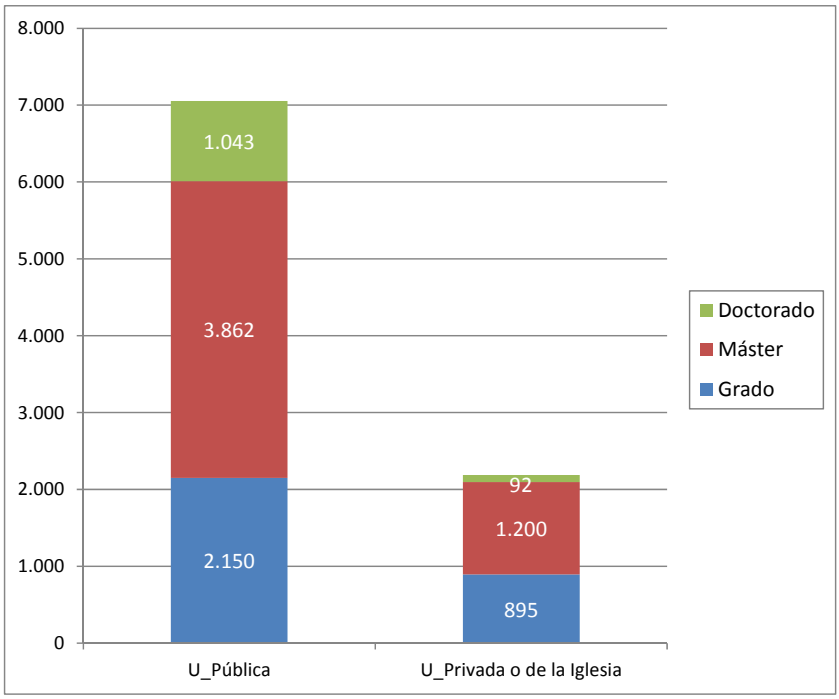
Figura 2.1. Evolución del número de títulos evaluados en la fase de verificación, por nivel del título.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

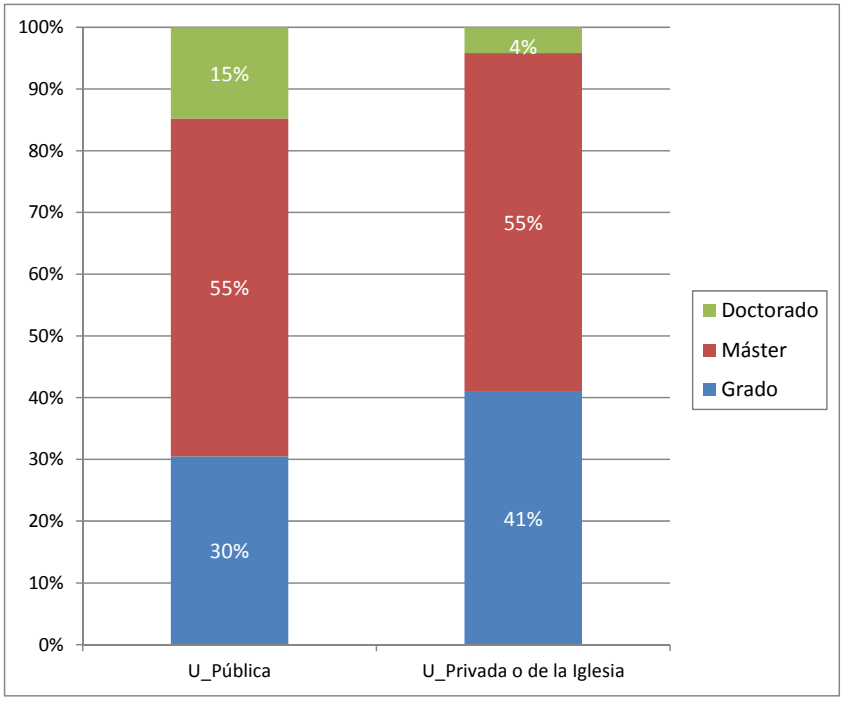
Con todo, entre 2008 y 2015, han pasado por evaluación más de siete mil títulos de universidades públicas y más de dos mil de universidades privadas. Si bien los títulos de máster han supuesto en ambos casos un 55% sobre el total de los presentados, en cambio hay diferencia en el peso que, en uno y otro tipo de universidad, suponen los títulos de grado y de doctor sobre el conjunto de títulos presentados a verificación. De este modo, en las universidades públicas, un 30% han sido títulos de grado y un 15% títulos de doctor; mientras que en las universidades privadas estos porcentajes han sido de un 41% y un 4%, respectivamente (ver Figuras 2.2. y 2.3.).

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



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

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



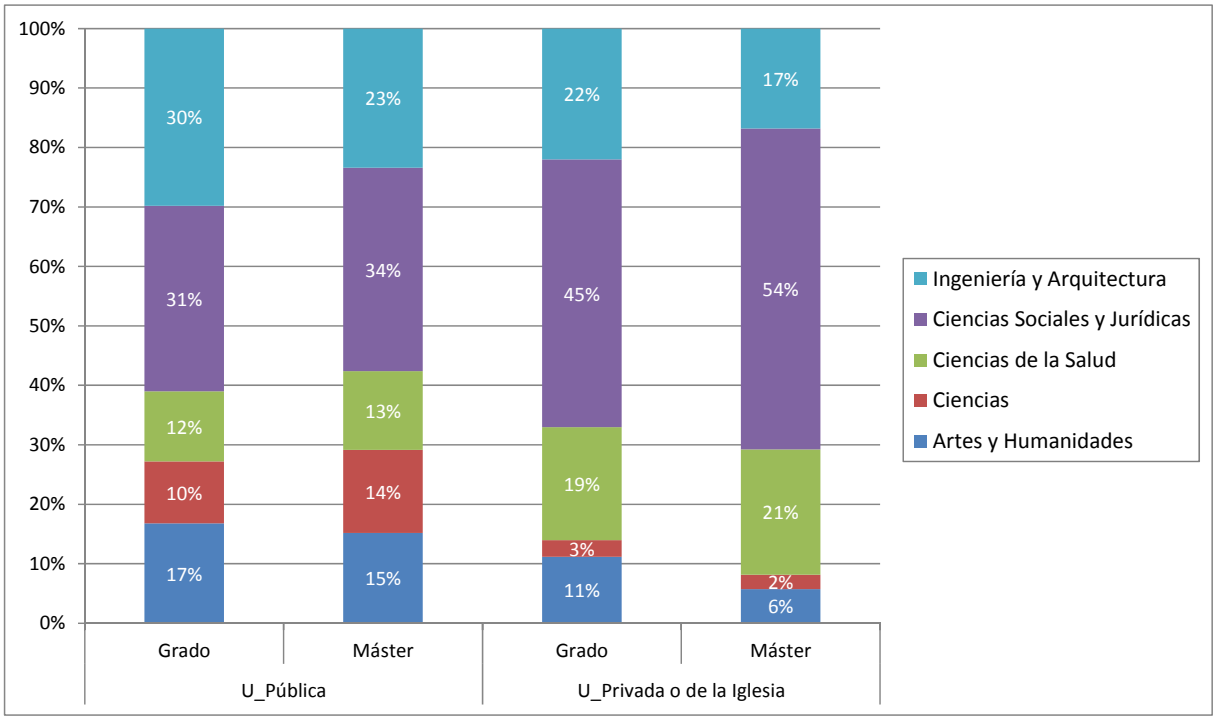
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

En cuanto a la distribución por rama de conocimiento de los títulos de grado y de máster presentados a verificación, se aprecian diferencias tanto en función del nivel del título como, sobre todo, del tipo de universidad (ver Figura 2.4.).

En el caso de las universidades públicas, por un lado, concentran un tercio de su oferta en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; proporción que se va reduciendo de manera escalonada para los títulos de las ramas de Ingeniería y Arquitectura, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias –este ultimo grupo alberga un 10% de los grados y un 14% de los másteres-.

Por otro lado, en el caso de las universidades privadas, si bien la mayor parte de sus títulos recae también en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, aquí la proporción es sensiblemente más alta que en el caso anterior. Asimismo, la proporción de títulos en Ciencias de la Salud también tiene un mayor peso relativo que en las universidades públicas. En cambio, es destacable el hecho de que los títulos enmarcados en la rama de Ciencias apenas alcanzan el 3% de la oferta formativa de grado y máster precisamente en el caso de las privadas.

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



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Por lo que respecta a los resultados de evaluación de las propuestas de nuevos títulos, en términos generales, y particularmente en los años iniciales de puesta en funcionamiento de los procesos de evaluación, la proporción de solicitudes que ha conseguido una evaluación favorable ha sido notablemente alta (ver Figura 2.5.).

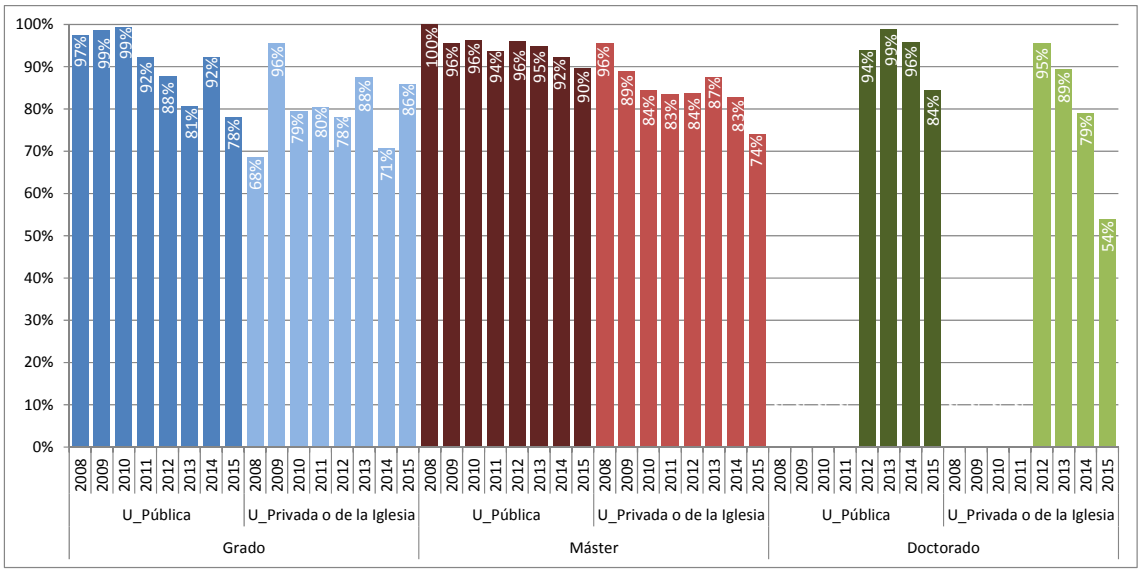
Lo anterior se ha traducido en que, actualmente, hay en el sistema universitario español más de ocho mil seiscientos nuevos títulos con informe favorable para la verificación en el conjunto de los tres ciclos -el 74% de los pertenecientes a grado recaen en universidades públicas; porcentaje que asciende al 78% en máster y al 93% en las enseñanzas de doctorado-.

Ahora bien, en sintonía con lo visto con respecto a la evolución de las solicitudes, de todos ellos, cerca de cinco mil nuevos títulos de grado y de máster -divididos aproximadamente a partes iguales- obtuvieron la evaluación favorable de verificación entre los años 2008 y 2010 (ver Figura 2.6.).

Sin embargo, a partir de 2011, dada una sensible disminución en el número de propuestas presentadas a evaluación, por una parte, y un ligero descenso en el porcentaje de evaluaciones favorables, por otra, el número de nuevos títulos de grado y de máster verificados crece de forma más moderada. Comportamiento que se repite cuatro años después, aunque con cifras inferiores, en el caso de las enseñanzas de doctorado.

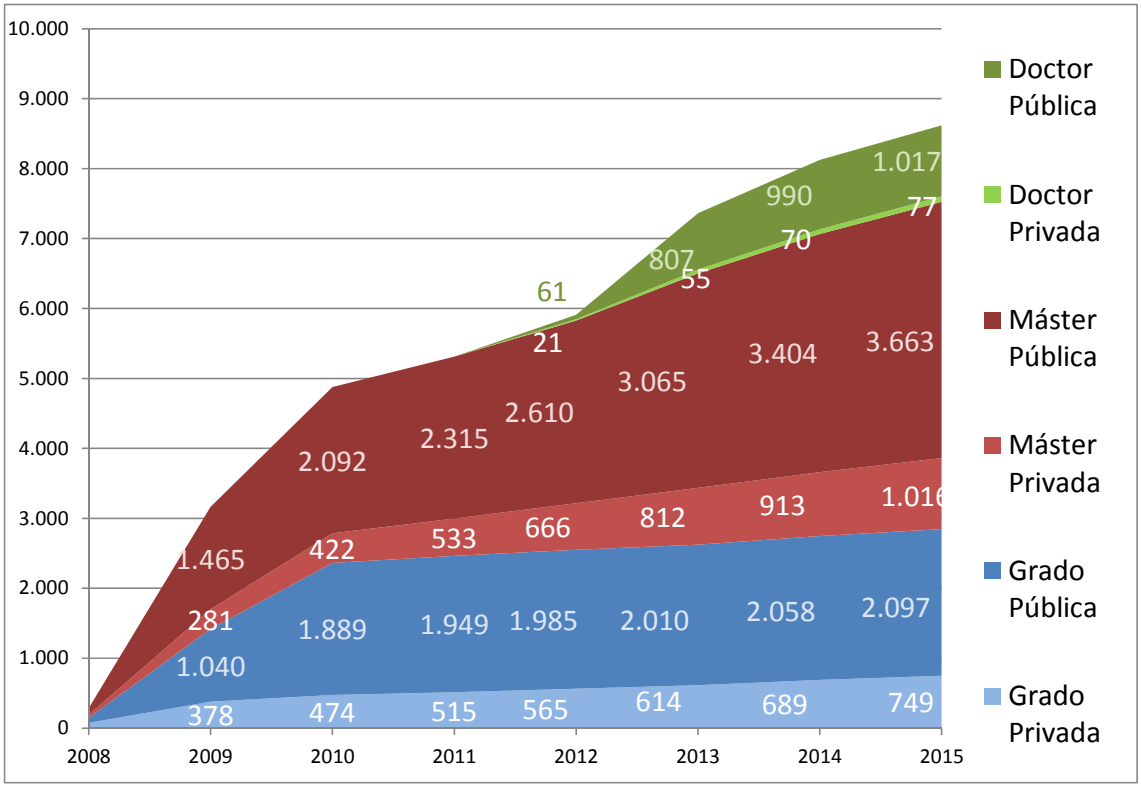
En este punto merece la pena mencionar, como ya se hiciese en anteriores informes, que mientras que en el caso de los títulos de grado y enseñanzas de doctorado se aprecia un estancamiento sostenido en el tiempo en lo que a nuevos títulos se refiere, en el caso de los de másteres la oferta de nuevos títulos verificados ha continuado incrementándose muy significativamente tanto en las universidades públicas como en las privadas o de la Iglesia. Así, pasó de aproximadamente dos mil quinientos títulos en 2010 a más de cuatro mil seiscientos al finalizar 2015; lo que ha resultado en que más de la mitad de los títulos oficiales existentes sean de máster (54%), una tercera parte de grado (33%) y los restantes enseñanzas de doctorado (13%).

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



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

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



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

En esta primera fase de puesta en marcha de los títulos se evidencia un considerable esfuerzo por parte, de un lado, de universidades en el diseño de los títulos y, de otro, de las agencias en el trabajo de orientación de las universidades en dicho proceso y en la posterior evaluación de las propuestas de títulos. Esfuerzos encaminados a la mejora en aspectos como la adquisición de competencias transversales y específicas, la planificación docente, la metodología en las actividades formativas, los métodos de evaluación, los sistemas de garantía de calidad, etc.

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

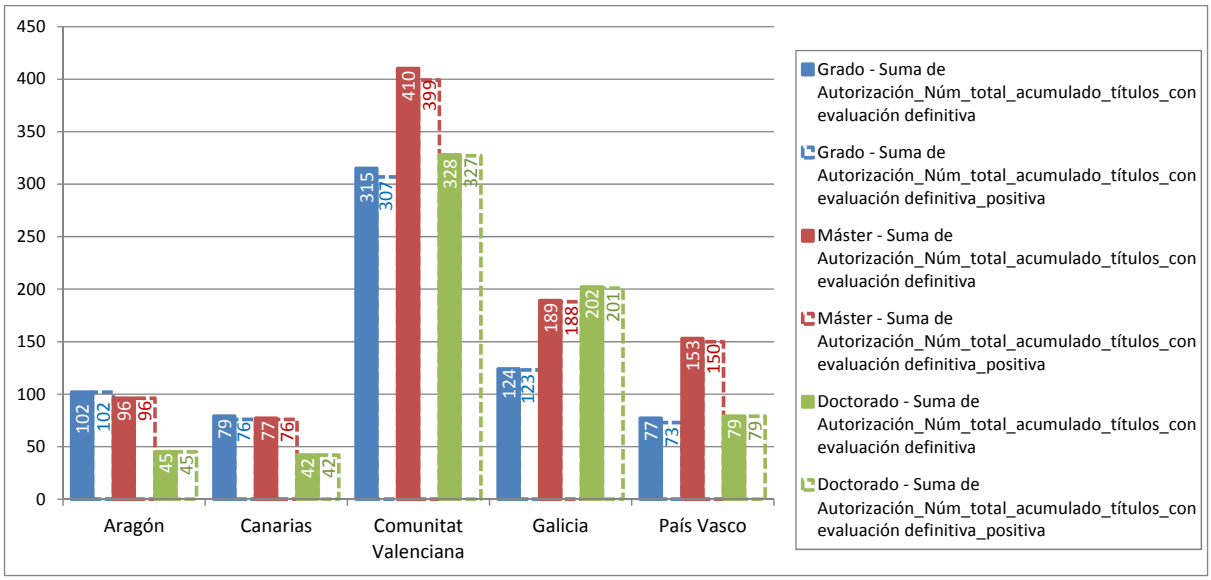
Como se recordará, para la puesta en marcha de un nuevo título, de forma complementaria a la fase de verificación, las comunidades autónomas han de someter las propuestas de títulos a una fase de **autorización**.

En este punto, comunidades autónomas como Aragón, Canarias, Comunitat Valenciana, Galicia y País Vasco involucran a sus respectivas agencias de calidad para que evalúen determinadas cuestiones de importancia de los títulos adicionales a las revisadas en el proceso de verificación.

Como resultado de esta fase, en las mencionadas agencias la práctica totalidad de las propuestas evaluadas han obtenido una valoración favorable (ver Figura 2.7.). De este modo, a la postre se ha dado una correspondencia notable entre las propuestas de títulos verificadas y las autorizadas.

Aun considerando estos resultados, cabe señalar las diferencias que se dan entre comunidades autónomas a la hora de establecer el orden de los procesos de verificación y autorización entre sí. De esta manera, aunque no son procesos coincidentes, comunidades autónomas como Cataluña o País Vasco han estimado oportuno someter a autorización las propuestas de títulos con anterioridad al proceso de verificación, de modo tal que solo son sometidos a verificación aquellos títulos previamente autorizados, lo que, en este sentido, puede incidir en una reducción de esfuerzos empleados por universidades y agencias.

Figura 2.7. Resultados para la autorización de los títulos entre 2008 y 2015, por tipo de título y agencia de evaluación[50].



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

Tras su paso por los procesos de verificación y de autorización, se han puesto en funcionamiento un importante número de nuevos títulos que, progresivamente están siendo incorporados como títulos activos en el Registro de Universidades, Centros y Títulos –RUCT- (ver Figuras 2.12 y 2.19.).

En este punto, será muy relevante estudiar con detenimiento, entre otros aspectos, el nivel de ajuste de esta nueva oferta -y su actual evolución- a las demandas de los estudiantes. Baste aquí como aproximación inicial observar las cifras globales del número de títulos de grado y máster y su relación con el número de estudiantes matriculados en tales títulos en universidades públicas y privadas, y en las diferentes ramas de conocimiento.

Varias son las cifras que llaman la atención a este respecto. En primer lugar, el hecho de que mientras que el número de estudiantes por título de grado en las universidades públicas es el doble que en las privadas, en cambio, en los títulos de máster, en parte debido a la gran proliferación de nuevos títulos en este nivel, el número de estudiantes por título de máster es inferior en las universidades públicas que en las privadas, muy particularmente en los títulos de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (ver Figuras 2.8. y 2.10.).

[50] En el caso de Aragón se ofrecen datos hasta 2014.

En segundo lugar, el abultado número de estudiantes de grado por título, tanto en universidades públicas como en privadas, principalmente en las áreas Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud (ver Figura 2.9.).

Y, en tercer lugar, la considerable distancia que, en las universidades públicas se aprecia entre grado y máster en el número de estudiantes por título. Tanto es así que, por ejemplo, en el caso de Ciencias de la Salud, se pasa de 771 estudiantes por título en grado a 29 en máster (ver figuras 2.9. y 2.10).

Asimismo, atendiendo a la tasa de ocupación en universidades públicas presenciales por ámbito de estudio en el curso 2014-15[51], un total de 15 de estas 47 universidades cuentan con tasas de ocupación inferiores al 60% en uno o varios ámbitos de estudio; y tres de estas universidades ni tan siquiera llegan a ocupar una cuarta parte de sus plazas en alguno de tales ámbitos[52].

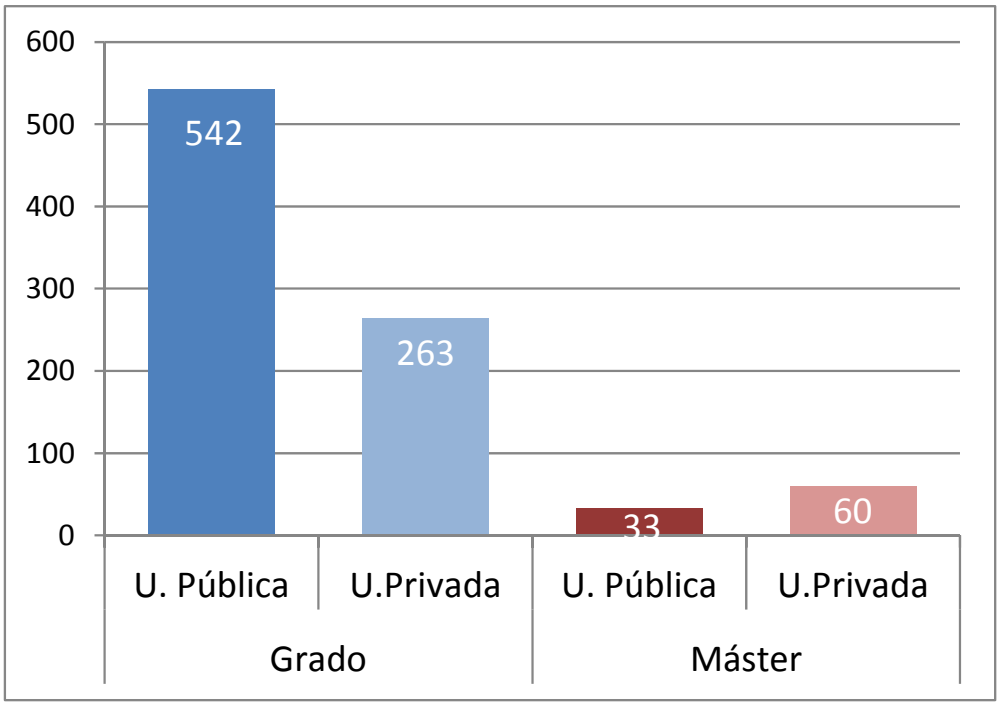
Con todo, estas cifras dan pistas sobre la importancia de incidir, como se ha hecho a través de diversos informes[53], en el estudio de la evolución del ajuste entre oferta y demanda, y de las repercusiones aparejadas. Si bien dicho ajuste es apropiado en buena parte de los títulos y centros, en cambio, en aquellos en que no sucede así, por una parte, podría ser cuestionable la pertinencia de éstos y, por otra, las implicaciones en términos de planificación, adecuación de los recursos humanos y materiales, etc., pueden afectar negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la calidad de estos títulos.

[51] Indicador 'Ocupación': Se define como la relación porcentual entre la matrícula de nuevo ingreso por preinscripción y el número de plazas ofertadas. Fuente: MECD, 2015.

[52] Tasa de ocupación de 21% en los estudios del ámbito de conocimiento Agricultura y veterinaria en la Universidad Miguel Hernández de Elche; Tasa de ocupación de 17,5% en los estudios del ámbito de conocimiento Servicios en la Universidad Politécnica de Cartagena; Tasa de ocupación de 23% en los estudios del ámbito de conocimiento Ingeniería, industria y construcción en la Universidad de Salamanca.

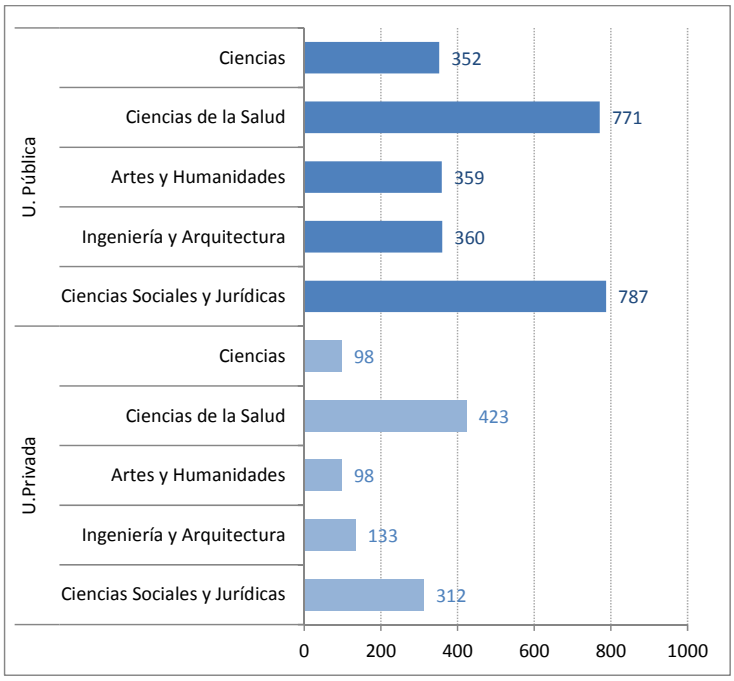
[53] Véase, por ejemplo, ANECA, 2014a.

Figura 2.8. Número de estudiantes por título, en el curso 2014-15.



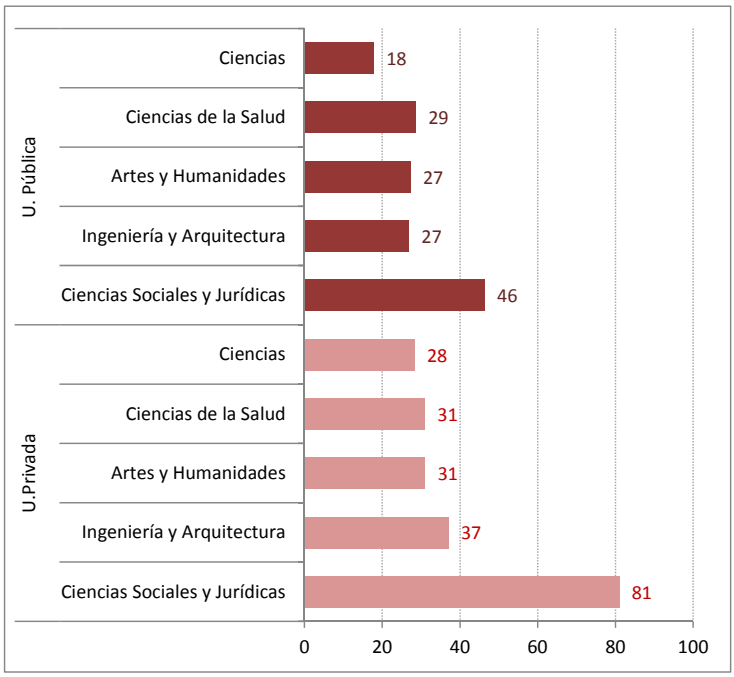
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura 2.9. Número de estudiantes por cada título de grado, por rama de conocimiento y tipo de universidad en el curso 2014-15.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura 2.10. Número de estudiantes por cada título de máster, por rama de conocimiento y tipo de universidad en el curso 2014-15.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Precisamente, en el conjunto de elementos a revisar en cada título implantado, indicadores como este expuesto para observar la relación entre oferta y demanda sirven para dar cuerpo al proceso de evaluación enmarcado en la fase de **seguimiento**. De este modo, se recordará, esta fase se convierte en un punto relevante en el proceso de evaluación de títulos oficiales porque, por una parte, es el primer momento en que se revisa la concordancia entre el diseño de un título y la implantación efectiva de éste; y, por otra, ofrece una guía esencial a las personas responsables de los títulos para que éstos, a través de la revisión y mejora continuas, superen la futura renovación de la acreditación.

Si bien la legislación española establece los objetivos generales de esta fase y, teniendo en cuenta la renovación de la acreditación, un plazo máximo para que cada título cumpla con un proceso de evaluación externa, dentro de estos límites cada agencia ha establecido su propio calendario de evaluaciones y el carácter especifico de los criterios a ponderar. De esta forma, las agencias de evaluación, atendiendo al marco común establecido en REACU a este respecto, han afrontado estrategias dispares de seguimiento tanto en lo concerniente al número y la frecuencia de las evaluaciones[54] (ver Figura 2.15.), como a la amplitud de los aspectos objeto de evaluación que, en ocasiones, no solo se centran en elementos ligados a la verificación, sino también en otros relativos a la fase de autorización por la que pasaron los títulos previamente.

Sea como fuere, estas distintas estrategias no ha supuesto un obstáculo para que, en términos generales, haya sido posible revisar la implantación de los títulos en sus aspectos nucleares y, con ello, se haya propiciado la reflexión dentro de las

[54] 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 efectivamente 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.

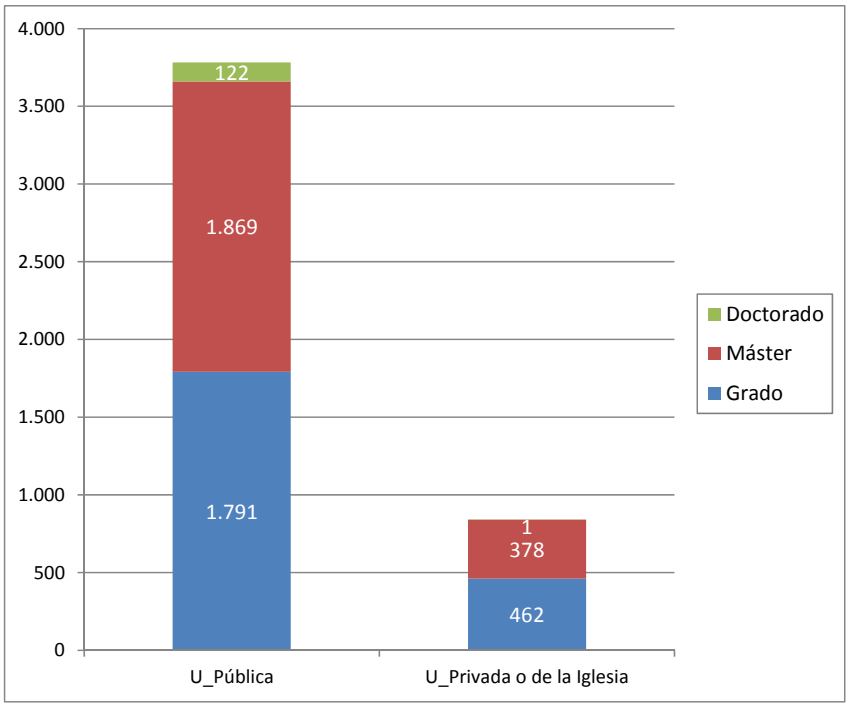
Por otro lado, mientras determinadas agencias están emitiendo informes de seguimiento con carácter anual, otras lo hacen con carácter bienal y otras a una selección de títulos.

universidades para que éstas, a la vista de los resultados y las recomendaciones obtenidas, establezcan, allí donde proceda, las mejoras oportunas.

El hecho de que hasta diciembre de 2015 hayan sido evaluados en seguimiento más de cuatro mil quinientos títulos -3.782 títulos de universidades públicas y 841 títulos de universidades privadas- (ver Figura 2.11.) supone una garantía adicional para que éstos logren responder de manera realista a las expectativas previstas en aspectos tan importantes como, por ejemplo, la atención a los agentes de interés a través de su información y participación, al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la adaptación de métodos y de recursos humanos y materiales, a los indicadores de rendimiento del titulo, etc.

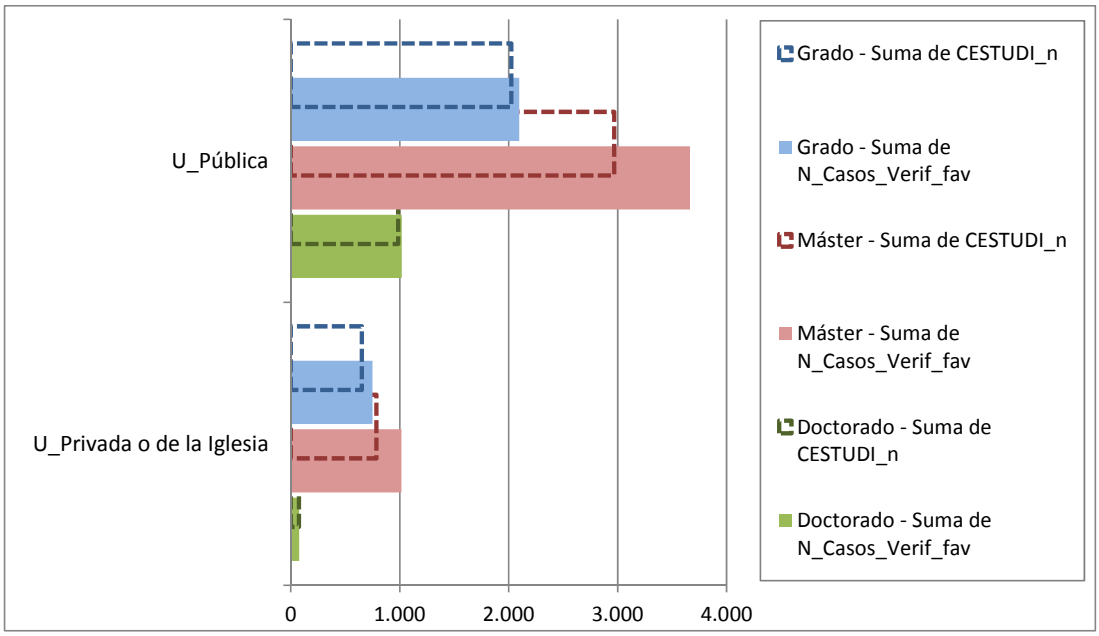
En conjunto, son los títulos de grado los que, debido al estancamiento de nuevas propuestas en los últimos años, han conseguido una mayor cobertura en lo que a procesos de seguimiento respecta. Mientras que, en cambio, buena parte de los títulos de máster y enseñanzas de doctorado, particularmente debido a su muy reciente implantación, aún no han pasado por ninguna evaluación externa de este tipo (ver Figuras 2.13., 2.18. y 2.19.).

Figura 2.11. Número de títulos evaluados en la fase de seguimiento, por nivel del título y tipo de universidad.



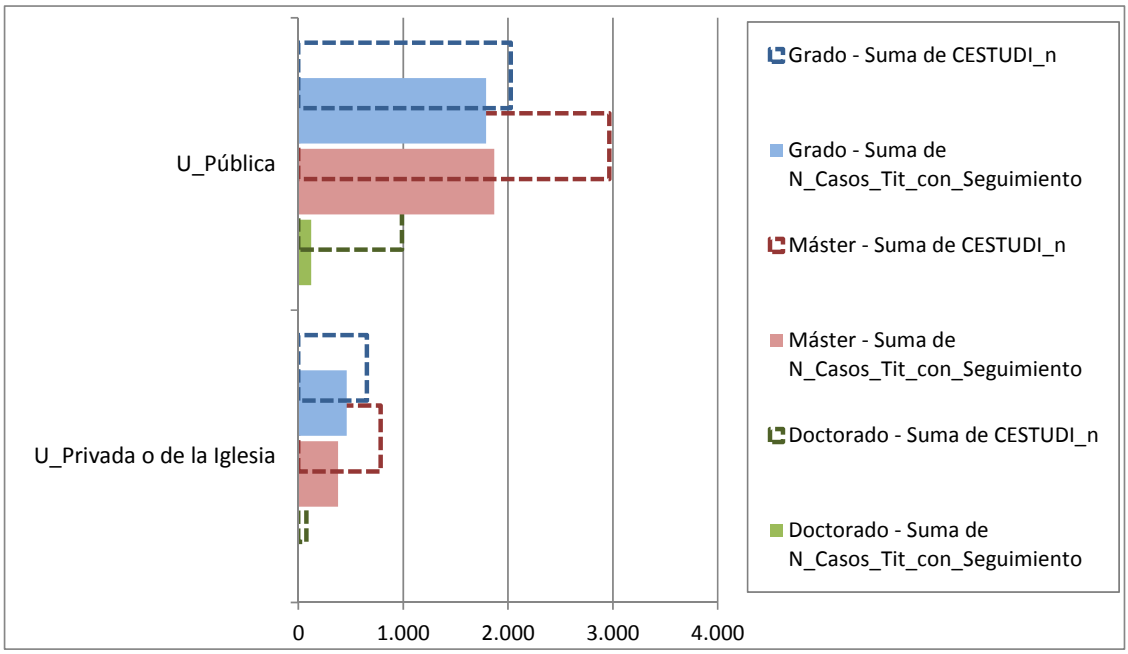
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.12. Distribución del número de títulos de grado y máster con evaluación favorable y títulos en vigor, por tipo de universidad.



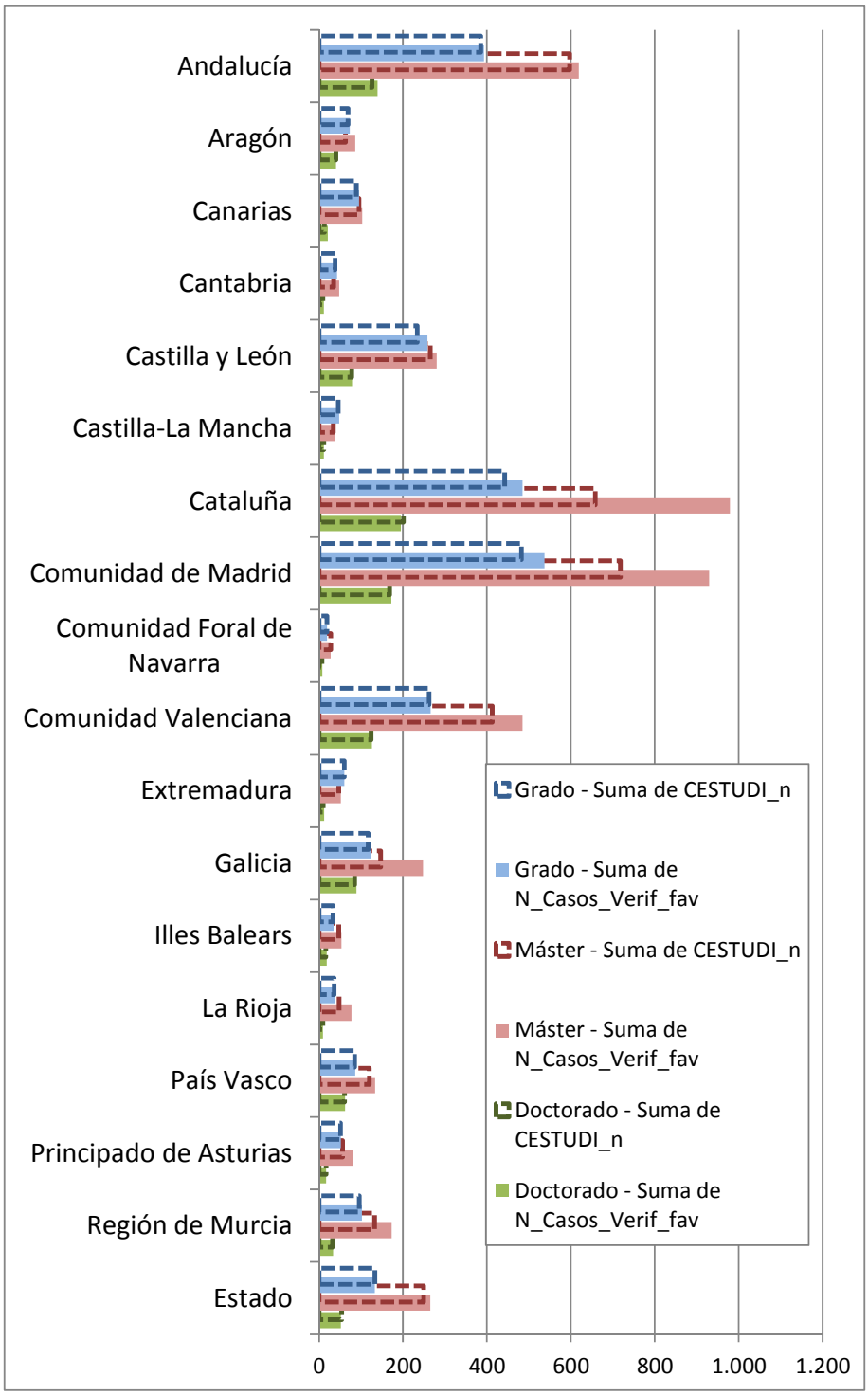
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.13. Distribución del número de títulos de grado y máster en vigor y títulos que han pasado por evaluación de seguimiento, por tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

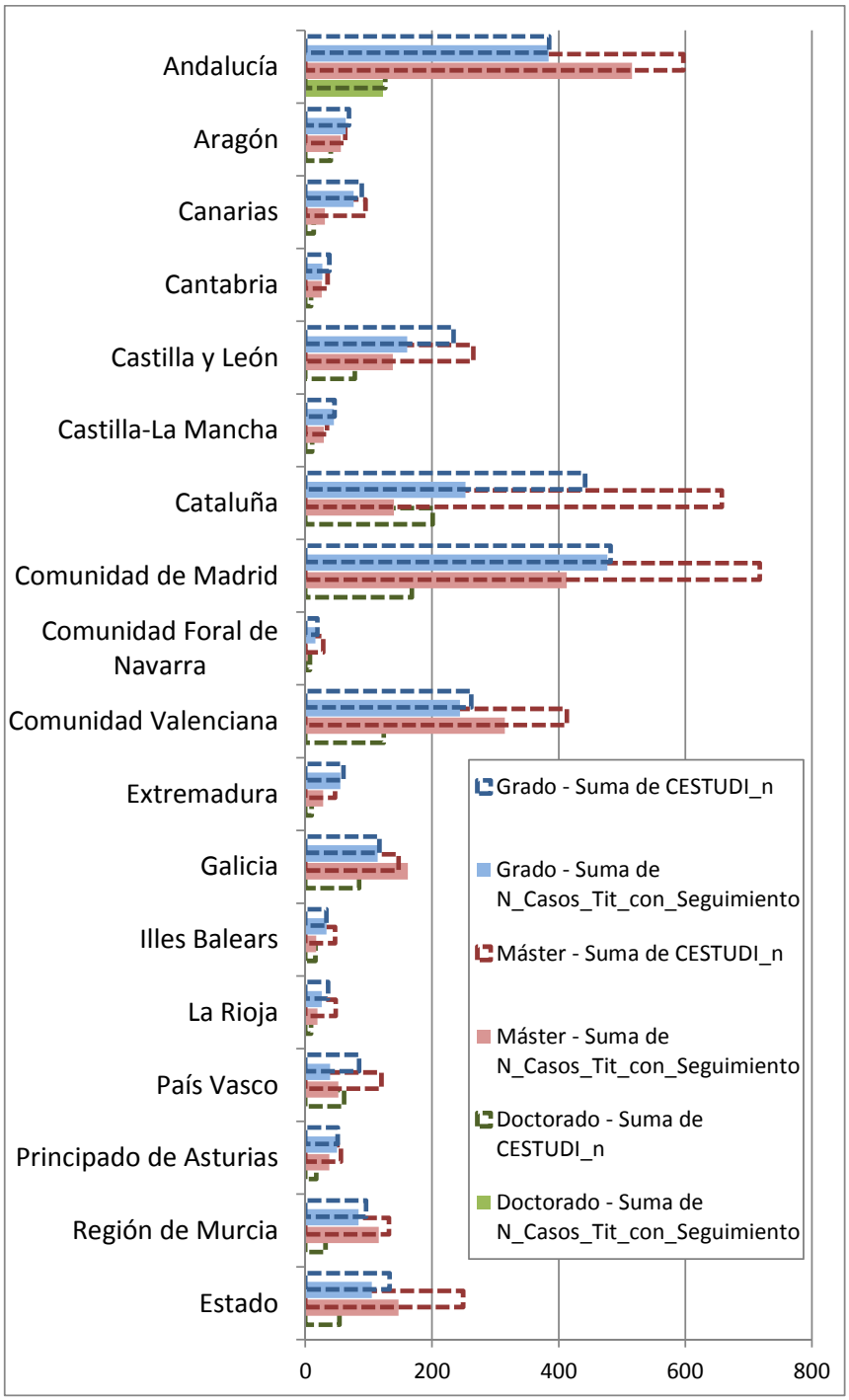
Figura 2.14. Distribución del número de títulos de grado y máster con evaluación favorable y de títulos en vigor, por administración educativa responsable.



Nota: Número de títulos en vigor (CESTUDI_n).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.15. 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.

Para atender a la tercera fase del proceso general de evaluación de títulos oficiales, en este caso correspondiente a la **renovación de la acreditación** en los títulos ya implantados, las agencias de calidad, a partir de un protocolo de trabajo común que sirvió de desarrollo al marco legislativo de referencia, iniciaron en 2014 los procesos de evaluación para un conjunto reducido de títulos de grado y de máster.

El trabajo desarrollado durante ese primer año, además de ayudar a universidades y a agencias nacional[55] y autonómicas implicadas a perfilar el propio proceso de evaluación, también sirvió para que más de doscientos treinta títulos, tras su evaluación favorable, obtuviesen la renovación de la acreditación.

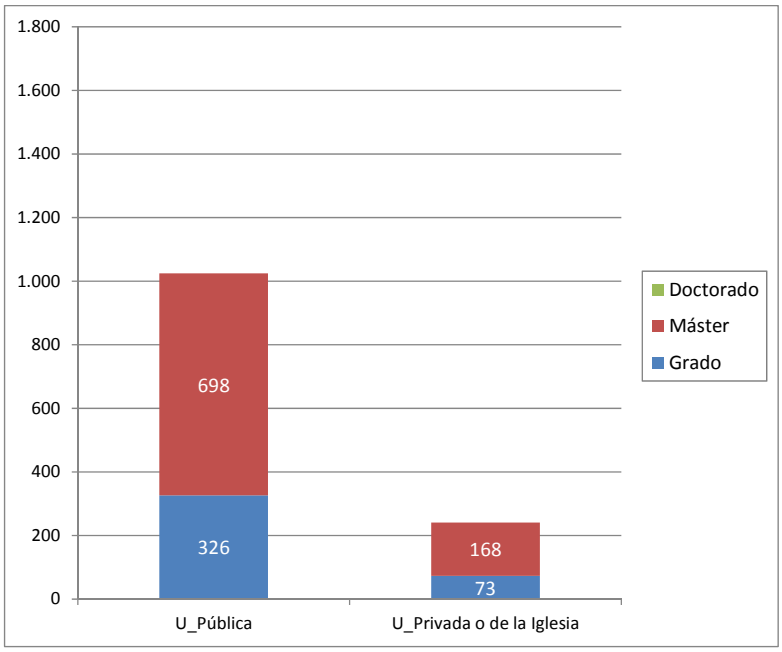
Ya en 2015, visto el calendario establecido desde el Ministerio responsable en materia de universidades, el número de títulos presentados a renovación de la acreditación ha experimentado un incremento muy notable. Así, al término de dicho año han pasado por esta fase 399 títulos de grado y 866 títulos de máster. En conjunto, cuatro de cada cinco de todos ellos pertenecen a universidades públicas, y los restantes a universidades privadas o de la Iglesia. Y, por lo que respecta a las enseñanzas de doctorado, aún no han tenido que pasar por esta fase de renovación de la acreditación (ver Figura 2.16).

En cuanto a los resultados obtenidos a partir de estas evaluaciones, la práctica totalidad de los títulos presentados, fruto en gran medida del trabajo previamente realizado en fases anteriores, ha obtenido una valoración favorable (ver Figura 2.17.).

Cabe apuntar que, de acuerdo a la evolución vista en años atrás en el caso de la puesta en marcha de nuevos títulos, se prevé que el número de títulos que se presenten a evaluación para la renovación de la acreditación crezca sustancialmente (ver Figuras 2.18. y 2.19.). Esta circunstancia, visto el notable esfuerzo que está requiriendo para universidades y agencias esta nueva e importante fase de evaluación, supone un reto añadido para estas instituciones que invita a reflexionar sobre la complementariedad del proceso de renovación de la acreditación de títulos y el que está por definir para la acreditación institucional.

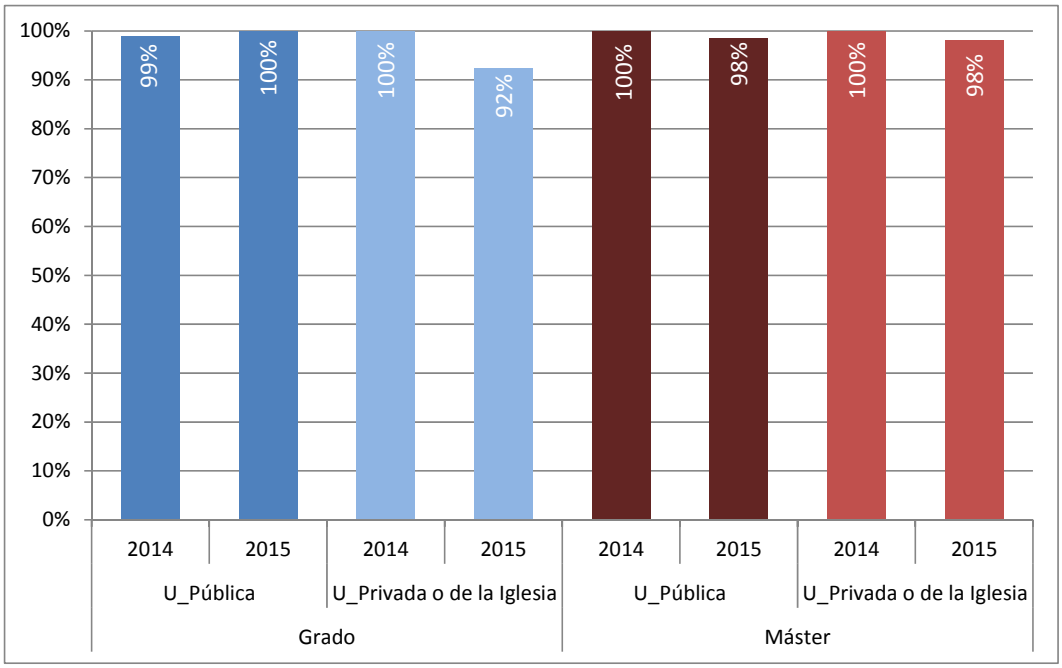
[55] En este caso, con un proyecto piloto con evaluaciones realizadas en 2014, donde las solicitudes evaluadas favorablemente verán reconocida esta resolución en la convocatoria oficial de 2015.

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



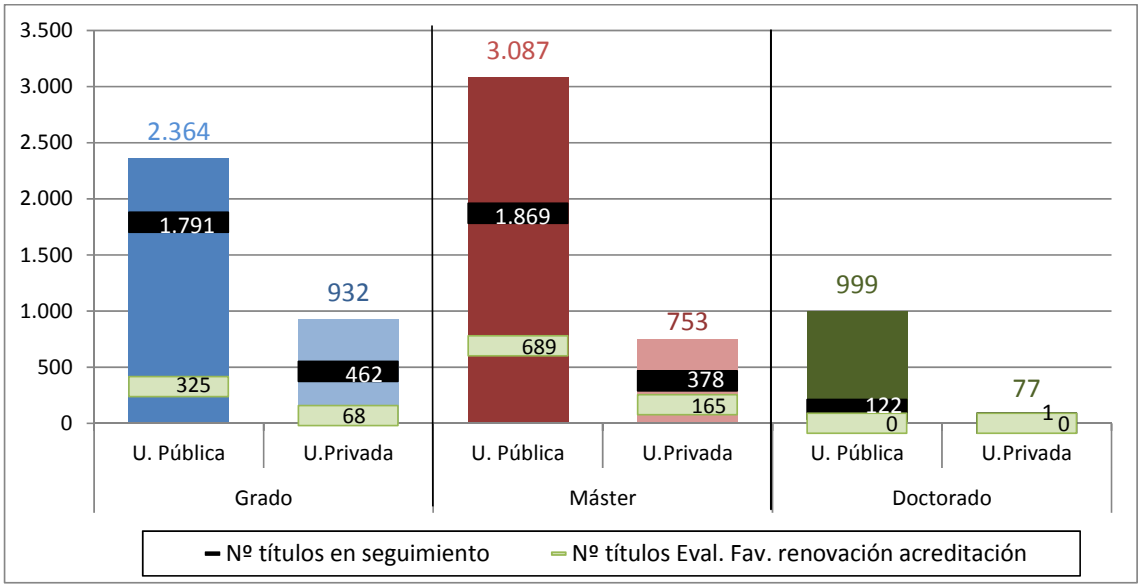
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

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



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

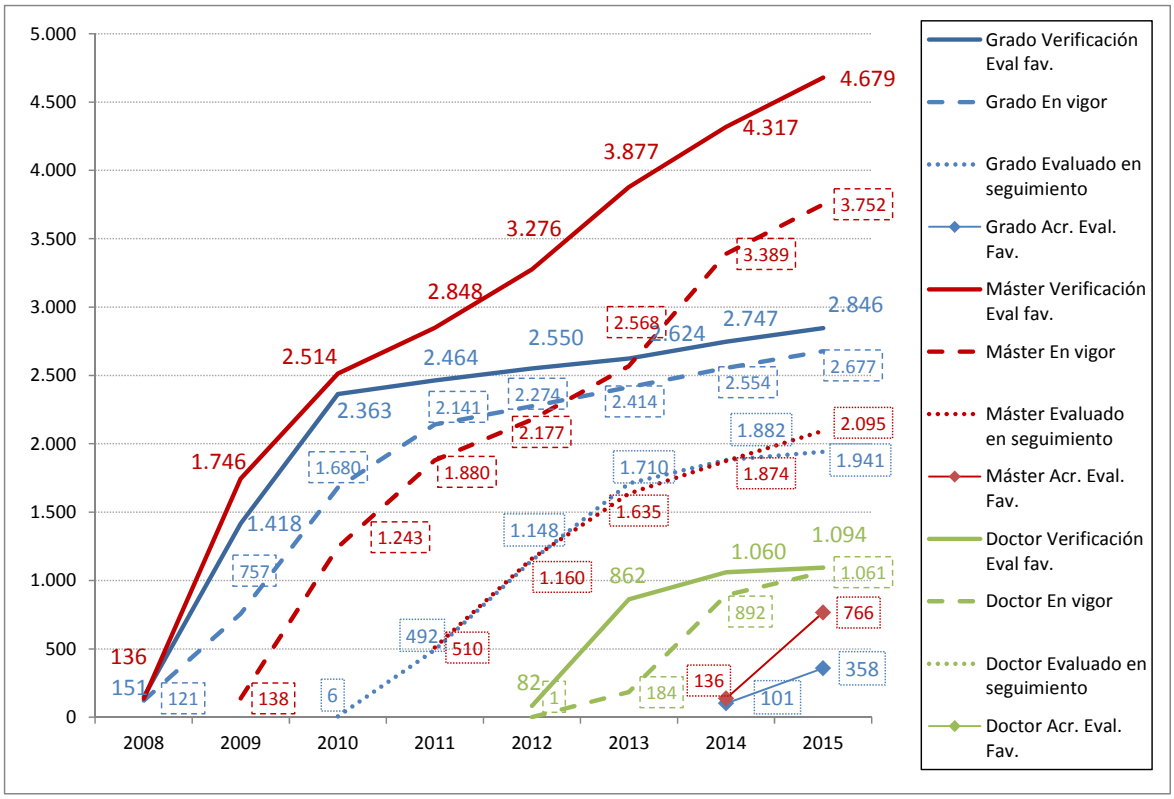
Figura 2.18. Número de títulos impartidos en el curso 2015-16*, número de títulos que han pasado por seguimiento y número de títulos que han obtenido evaluación favorable en la renovación de la acreditación hasta dic-2015, por tipo de universidad.**



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.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (*) y Agencias pertenecientes a REACU (**).

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



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Como conclusión al conjunto de cifras comentadas, en primer lugar, merece la pena examinar con mayor detenimiento en qué medida la abultada y todavía creciente oferta de nuevos títulos, especialmente de máster, responde efectivamente a la demanda de los estudiantes, teniendo en consideración, entre otras cuestiones importantes, la evolución en el número de éstos y su perfil. En segundo lugar, también en relación con el actual número de títulos y su evolución, sería preciso estudiar, a la luz de la experiencia acumulada, la sostenibilidad de los sistemas de acreditación de títulos tal y como están actualmente planteados, por una parte, dada la importancia que éstos tienen para la garantía de la calidad de las enseñanzas y sus resultados para los estudiantes y la sociedad y, por otra, el desafío que supone afrontar con solvencia y con un número limitado de recursos la revisión de una cantidad cada vez más elevada de títulos impartidos. Y, en tercer lugar, sería deseable dar pasos para hacer cada vez más evidente para los

estudiantes la repercusión de la garantía de la calidad en la mejora de los resultados de las enseñanzas (por ejemplo, resultados de aprendizaje y de empleabilidad entre otros) y, por extensión, en la rendición de cuentas a la sociedad.

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

Más allá de los procesos obligatorios de evaluación comentados en al apartado anterior, en el curso 2013-2014, casi de manera simultánea a los de renovación de la acreditación, se puso en funcionamiento en España por parte de ANECA una iniciativa que ofrece la posibilidad de alcanzar un reconocimiento europeo, adicional al derivado de la participación de los procesos anteriores, a títulos universitarios de grado y de máster de determinados ámbitos de conocimiento.

Así, esta iniciativa, plasmada en el llamado programa ACREDITA PLUS, abre la puerta a títulos de Ingeniería y de Informática a poder contar, tras la superación de un determinado proceso voluntario de evaluación, con los sellos EUR-ACE®[56] y EURO-INF[57], respectivamente. Sellos que, en definitiva, suponen un reconocimiento

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

[57] 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

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

Para sustentar el proceso de evaluación y concesión de EUR-ACE® y EURO-INF, ANECA colabora con el Instituto de la Ingeniería de España (IIE) y con el Consejo general de Colegios de Ingeniería en Informática (CCII) y el Consejo General de Colegios Oficiales de Ingeniería Técnica en Informática (CONCITI), respectivamente.

La participación conjunta de estas instituciones muestra una preocupación por 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.

Por otra parte, con el fin de aprovechar sinergias entre procesos de evaluación, en ocasiones, concurrentes y, al tiempo, hacer más eficientes los esfuerzos empleados aquí por los títulos implicados, desde un primer momento se planteó el programa ACREDITA PLUS como un cauce a través del cual tales títulos pudiesen 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 Europa[58], y la integración del modelo de evaluación de renovación de acreditación con los modelos de evaluación de cada sello, respetando sus respectivas particularidades. Asimismo, en esta case se contó con la colaboración de varias agencias autonómicas.

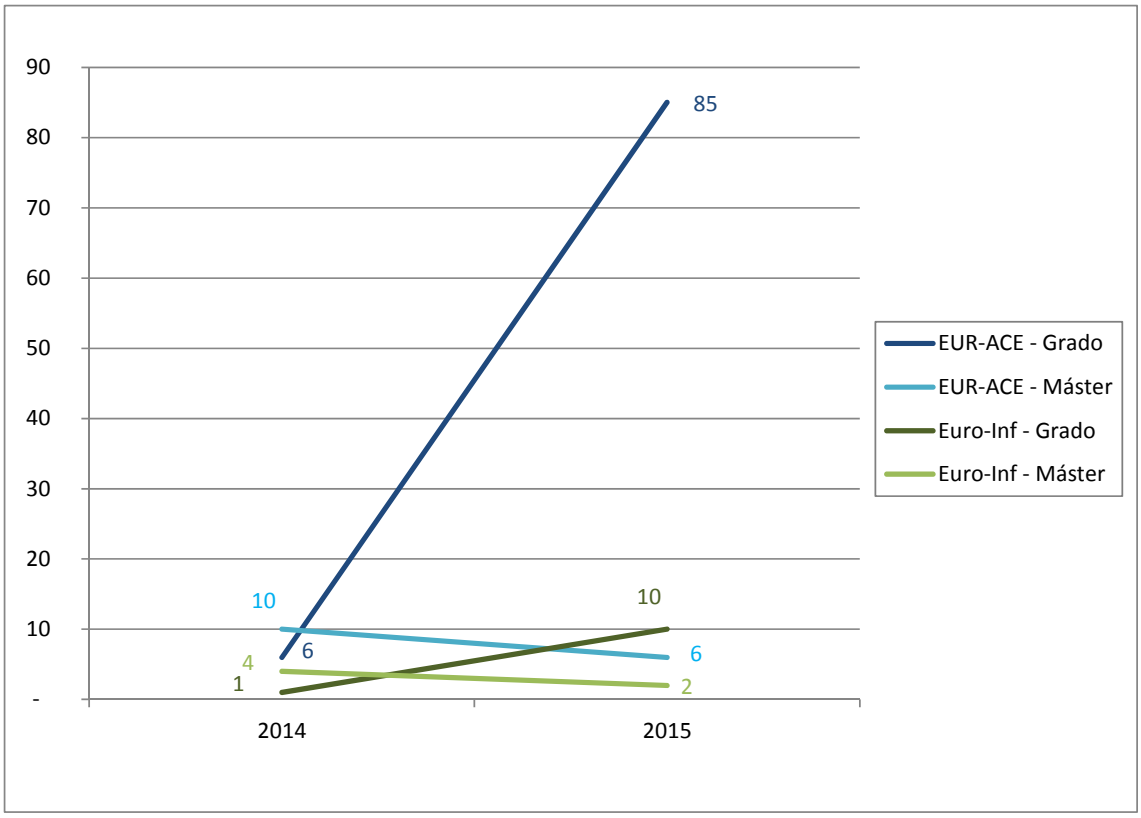
Desde el inicio del programa y hasta final de 2015 se han presentado a evaluación 124 títulos de universidades españolas. La gran mayoría de estos títulos son

calidad de los programas en informática se corresponde con los criterios europeos genéricos establecidos y que sus egresados adquieren las competencias definidas para este sello. Aunque existen en la actualidad varias instituciones europeas que gestionan la expedición del sello EURO-INF (la agencia ASIIN en Alemania o la British Computer Society, BCS, en el Reino Unido), no existía una agencia autorizada en España, lo que limitaba su desarrollo en nuestro país.

[58] 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).

enseñanzas de grado que durante el último año presentaron su solicitud para la obtención del sello EUR-ACE®. A diferencia del incremento de solicitudes observado en 2015 para ambos sellos en los títulos de grado, en cambio, en el caso de los títulos de máster el número de solicitudes ha descendido ligeramente (ver Figura 2.20.).

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



Fuente: ANECA.

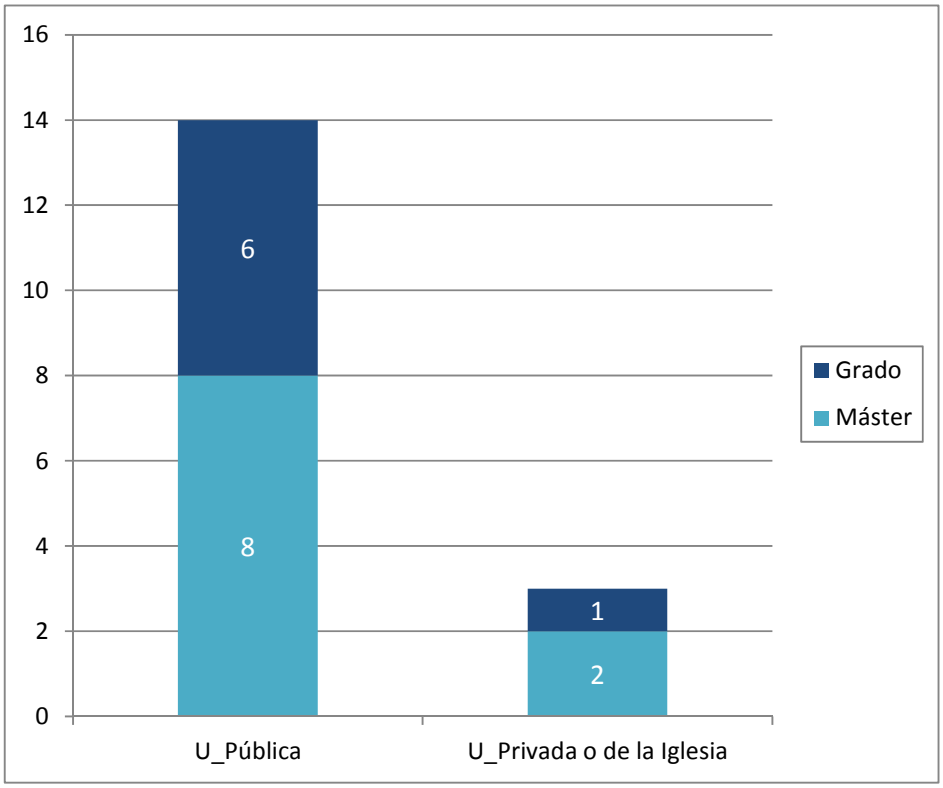
Por lo que respecta a las solicitudes evaluadas, merece la pena detenerse en cada uno de los sellos por separado.

En el caso del sello EUR-ACE®, han sido ya evaluadas hasta su fase final un total de 17 propuestas; 14 de universidades públicas y 3 de universidades privadas (ver Figura 2.21.). En conjunto, algo más de la mitad de las solicitudes corresponden a enseñanzas de máster; tendencia que, como se ha comentado, no se mantendrá próximamente a la luz de las solicitudes recibidas.

En cuanto a los resultados de evaluación, hay notables diferencias en función del nivel de estudios, pues si bien todas las solicitudes de títulos de grado han obtenido

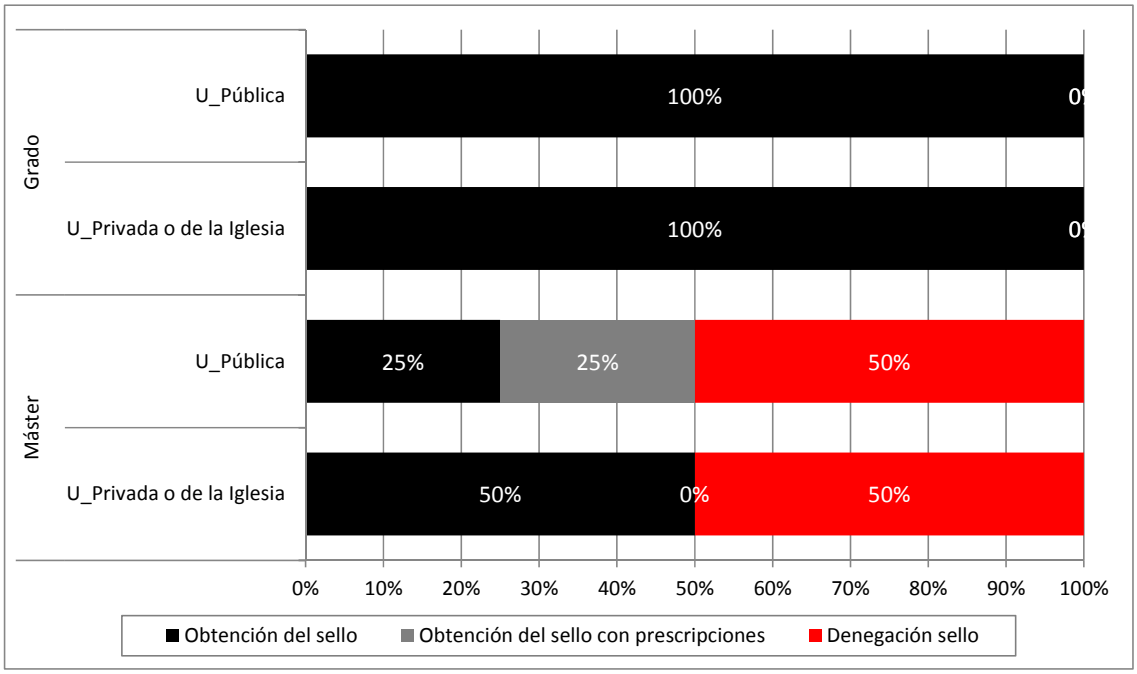
el sello, en el caso de los títulos de máster solo la mitad lograron una evaluación favorable (ver Figura 2.22.).

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



Fuente: ANECA.

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

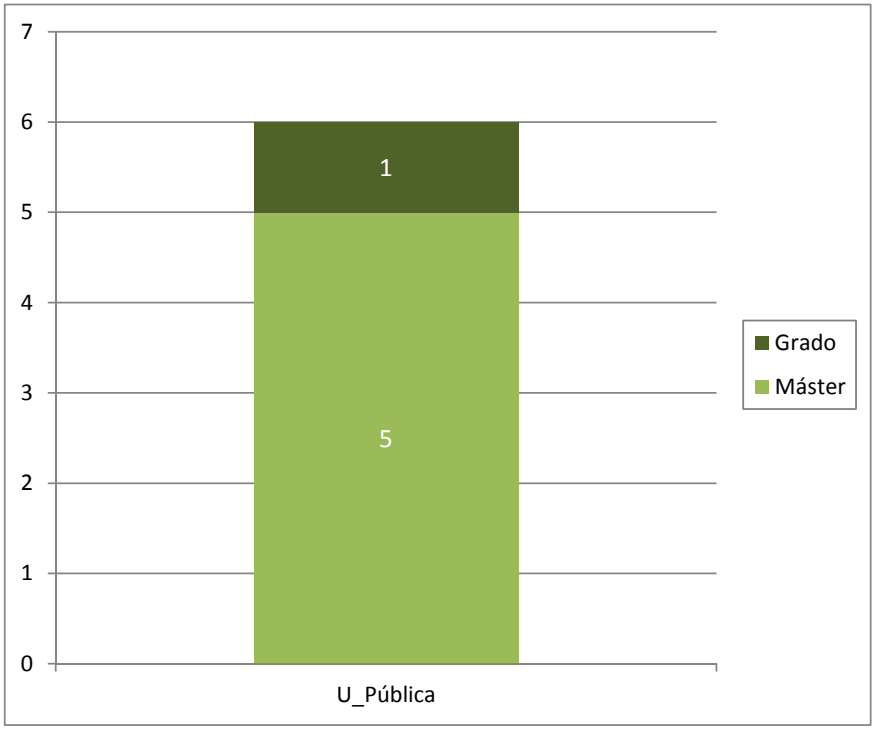


Fuente: ANECA.

Con respecto al sello EURO-INF, han sido evaluadas un total de 6 propuestas todas pertenecientes a universidades públicas. Aquí, a diferencia del caso del sello anterior, la gran mayoría de las solicitudes han correspondido a enseñanzas de máster (ver Figura 2.23.).

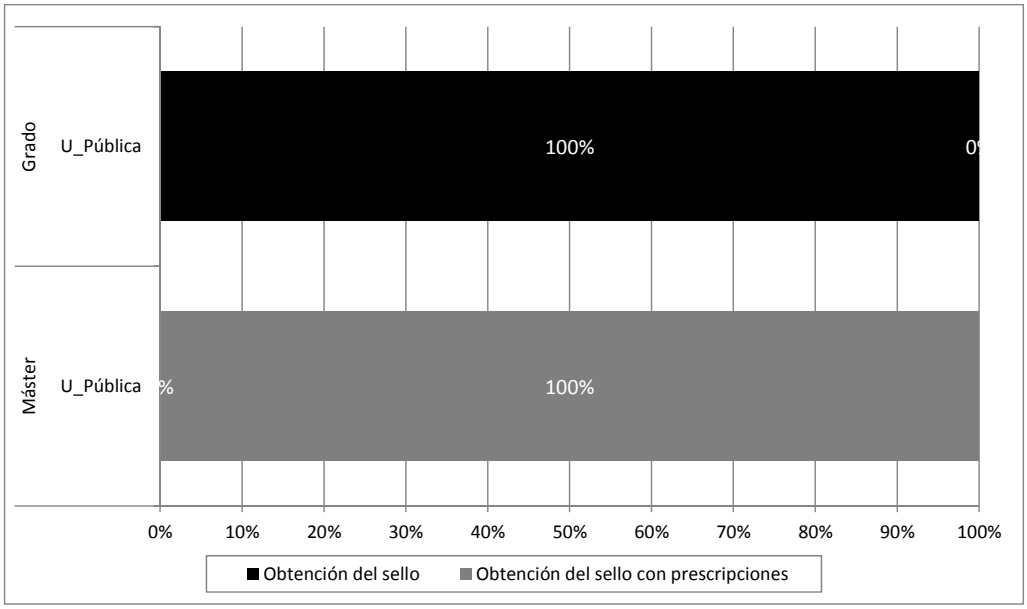
En lo tocante a los resultados de evaluación, también en este sello hay diferencias en función del nivel de estudios en favor de los títulos de grado, pues aunque todos los títulos de máster han obtenido una evaluación positiva, el mantenimiento del sello ha sido condicionado en estos casos al cumplimiento de una serie de prescripciones a corto plazo (ver Figura 2.24.).

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



Fuente: ANECA.

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



Fuente: ANECA.

Finalmente, es importante mencionar que, tal y como muestra la evolución de las solicitudes, el interés por este tipo de sellos de reconocimiento europeo por parte de las universidades va en progresivo aumento. Interés que, de acuerdo a lo manifestado desde diversas universidades, no se ciñe a los campos de la Ingeniería o la Informática, sino que también toca otros campos de conocimiento como la veterinaria, la química, la medicina o la administración y dirección de empresas.

2.3. CORRESPONDENCIAS DE LAS ENSEÑANZAS DEL CATÁLOGO DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS OFICIALES ANTERIOR AL *ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR* CON LOS NIVELES DE ESTUDIOS DEL *MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR*.

La transición desde el anterior Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales[59] a la nueva estructura en tres ciclos[60] de los títulos oficiales para armonizar el sistema español con las directrices acordadas en el Espacio Europeo de Educación Superior supuso una reordenación de las enseñanzas de extraordinaria relevancia y la asunción de un cambio de perspectiva donde las universidades, en la medida que responsables de la configuración de la oferta de títulos, pasaron a cobrar un protagonismo adicional.

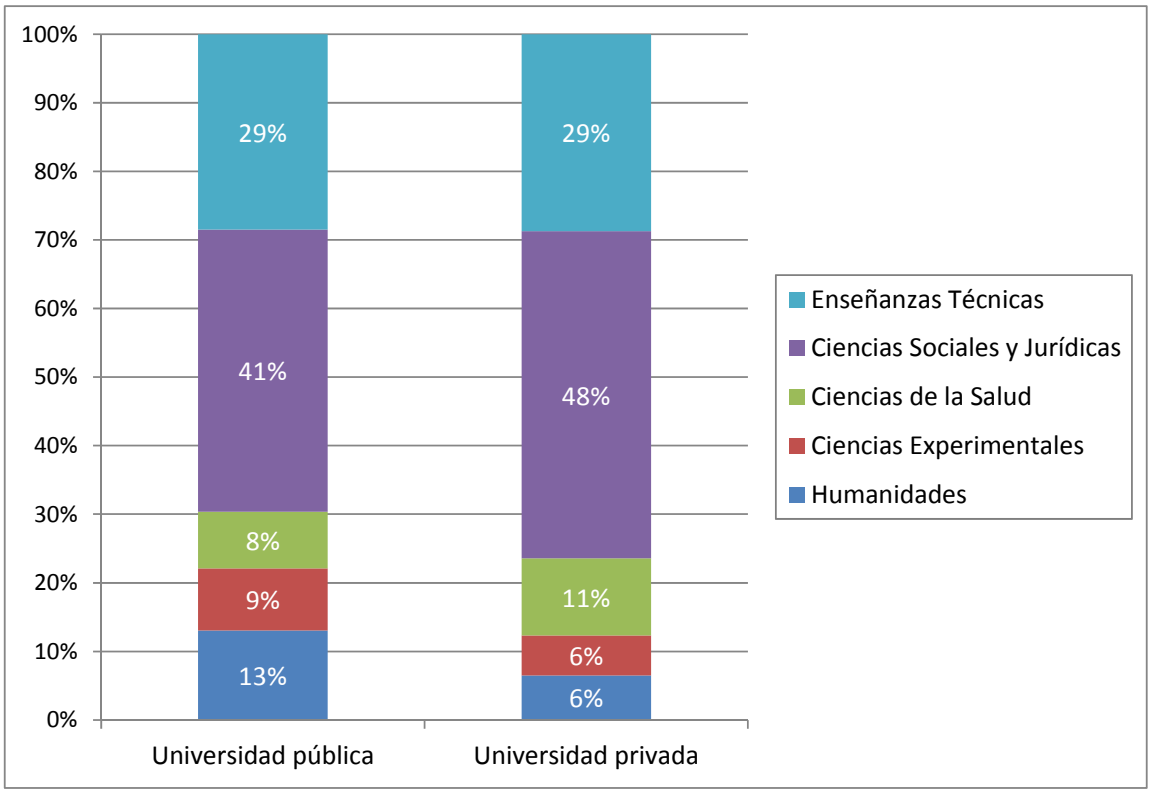
Es un hecho conocido que esta transición, aun suponiendo una adaptación completa de la oferta de títulos existente, se llevó a cabo en un corto periodo de tiempo. En parte, circunstancia ésta que pudo propiciar que un buen número de los nuevos títulos ya contasen con un antecedente directo en una enseñanza oficial del anterior Catálogo en la misma universidad y que, en términos generales –particularmente en las universidades públicas-, la distribución los nuevos títulos de grado por rama de conocimiento guardase similitudes apreciables con la desprendida de dicho Catálogo (ver Figuras 2.25. y 2.26.). Aun con esto, es oportuno señalar que el

[59]El anterior Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales (creado como parte del desarrollo normativo de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria; conforme a la Disposición Adicional Primera del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional) reflejaba el establecimiento, por parte del Gobierno, de los distintos títulos universitarios oficiales a partir de la propuesta del Consejo de Universidades. Cada título contenido en este Catálogo, se impartiese en una o varias universidades, se contaba a efectos estadísticos una sola vez. Sin embargo, el marco normativo vigente establece una lógica diferente en la consideración de título, de modo tal que es cada universidad (o agrupación de universidades) la que, por iniciativa propia, define cada título y, en coherencia, una vez verificado y autorizado por la comunidad autónoma de referencia, se contabiliza de forma individualizada. Por tanto, a diferencia de lo que ocurría anteriormente, habrá títulos con idéntica denominación que se contabilicen tantas veces como universidades los imparten.

[60] A través de la Ley Orgánica 4/2007.

nuevo panorama ofrece una oferta más amplia y variada de enseñanzas oficiales que, además, posibilita a los nuevos egresados en alguno de estos títulos de grado, máster o doctor contar con un reconocimiento directo en el Espacio Europeo de Educación Superior y, por tanto, con oportunidades de movilidad laboral y formativa sin precedentes en el continente europeo.

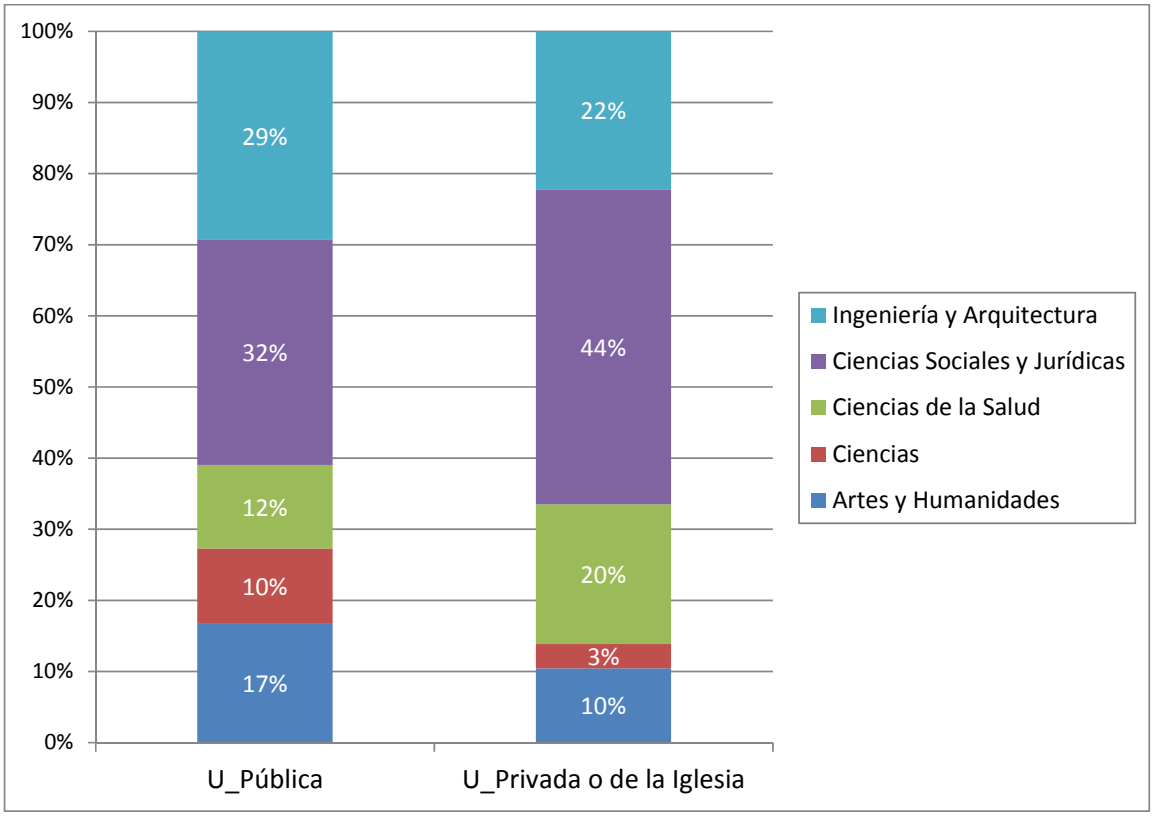
Figura 2.25. Distribución de enseñanzas en el curso 2007-08 en universidades presenciales.



Nota: Incluye enseñanzas de Ciclo corto, Ciclo largo y Solo segundo ciclo.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Figura 2.26. Distribución de grados en vigor hasta diciembre de 2015. Distribución porcentual por rama de conocimiento de las enseñanzas de grado en estado de alta en RUCT en universidades presenciales, por tipo de universidad.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Ahora bien, este escenario de posibilidades comentado para los nuevos egresados, en cambio, no estaba al alcance de titulados en estudios oficiales del Catálogo precedente. Circunstancia ésta que suponía una pérdida de oportunidades importantes para numerosos titulados superiores.

Ante esta tesitura, con voluntad de resolver la problemática expuesta y en pro de asegurar un reconocimiento más efectivo de las cualificaciones académicas (Parlamento europeo, 2012), el Ministerio competente en materia de universidades emprende una iniciativa respetuosa con la igualdad de oportunidades de las personas tituladas y comprometida con la eliminación de barreras para propiciar su plena integración en el Espacio Europeo. Así, a través del *Procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado*, establecido en el

Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre[61], se determina que cada una de las 140 titulaciones del anterior Catálogo[62] cuente con un referente transparente relativo al nivel académico de tales titulaciones en el actual Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior –MECES-[63], de modo que se facilita un adecuado respaldo académico a todos los egresados de la anterior ordenación también en el nuevo escenario europeo. Dicho Marco especifica cuatro niveles de cualificación en función de los resultados de aprendizaje que proporcionan los estudios oficiales: el nivel de Técnico Superior se incluye en el nivel 1, el de Grado en el nivel 2, el de Máster en el nivel 3, y el de Doctor en el nivel 4[64]. Y, a su vez, tales niveles tienen una correspondencia con los expuestos en el Marco Europeo de Cualificaciones (European Commission, 2010)[65], de tal manera que e*l nivel 1 (Técnico Superior) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se corresponde con el nivel 5 del Marco Europeo de Cualificaciones. El nivel 2*

[61] Según se explica en el mencionado Real Decreto 967/2014, *la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, regulaba la estructura y organización de las enseñanzas universitarias dispuestas en tres ciclos cuya superación daba lugar a los títulos de Diplomado universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero y Doctor. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, realizó una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas universitarias, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado, para converger hacia la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior. (…) Para contextualizar adecuadamente el primer conjunto de medidas que acomete esta norma, se hace necesario resaltar la gran trascendencia que ha supuesto la desaparición del Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales que ha venido rigiendo en nuestra ordenación hasta la reforma de Bolonia emprendida a partir de la publicación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. A partir de su entrada en vigor serán las propias Universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno*.

[62] Las titulaciones universitarias anteriores a la reforma por la que se crea el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior se regulaban por el Real Decreto 1497/1987, cuya disposición adicional primera vino a crear el Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales.

[63] Puede consultarse información detallada al respecto en la página web del Ministerio: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/educacion/gestion-titulos/estudios-universitarios/titulos-espanoles/202058.html.

[64] Real Decreto 1027/2011.

[65] Y, por extensión, con el Marco de Cuallificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005)

(Grado) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se corresponde con el nivel 6 del Marco Europeo de Cualificaciones. El nivel 3 (Máster) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se corresponde con el nivel 7 del Marco Europeo de Cualificaciones. El nivel 4 (Doctor) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se corresponde con el nivel 8 del Marco Europeo de Cualificaciones[66].

Para llevar a cabo esta iniciativa el Ministerio ha contado con la colaboración de ANECA. En este caso la agencia de calidad ha elaborado un informe, con carácter preceptivo y determinante, de cada uno de los títulos del Catálogo, teniendo en cuenta el perfil de egreso (o la formación adquirida para la obtención del título) y su duración o carga horaria, para determinar así la correspondencia de cada uno de dichos títulos oficiales con cada nivel del MECES[67].

Este trabajo de emisión de informes por parte de ANECA ha sido concluido a lo largo de 2015, de modo que, actualmente, cada título del catálogo anterior cuenta con un informe sobre su correspondencia en el niveles de estudios superiores establecidos en el MECES.

Como resultado de los informes con respecto a las titulaciones del anterior catálogo, en términos generales, se ha determinado, en primer lugar, que las titulaciones de Arquitectura Técnica, Diplomatura e Ingeniería Técnica tienen una correspondencia con estudios de nivel de Grado (nivel 2 en MECES y nivel 6 en el Marco Europeo de Cualificaciones); y que las titulaciones de Arquitectura, Licenciatura e Ingeniería tienen una correspondencia con estudios de nivel de Máster (nivel 3 en MECES y nivel 7 en el Marco Europeo de Cualificaciones).

Esta labor, en conclusión, ha permitido una normalización de la situación de las titulaciones del anterior Catálogo con respecto a los niveles de estudios superiores establecidos en el EEES; aspecto éste que afecta a varios miles de personas con título universitario enmarcado en el antedicho Catálogo y que ahora pueden

[66] Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

[67] Asimismo, una vez realizado cada informe por parte de ANECA, la Dirección General de Política Universitaria solicita un informe del Consejo de Universidades (que es preceptivo, pero no vinculante), para la resolución del procedimiento.

evidenciar de manera transparente la equivalencia de sus estudios oficiales en el marco europeo actual.

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

Junto a los mecanismos que, como se vio en páginas anteriores, las propias universidades ponen en marcha para, conforme a los *ESG* (ENQA et al., 2015), asegurar la competencia de sus profesores y que la contratación de su personal se hace de manera justa y transparente[68], desde el Ministerio responsable en materia de universidades también hay una clara apuesta en este sentido.

De este modo, vista la importancia crítica del papel del PDI en la mejora de la actividad universitaria (OECD, 2005), se ha dispuesto un marco legal a nivel nacional –en alguno de sus aspectos, desarrollado posteriormente por algunas comunidades autónomas- que repercute, fundamentalmente, en el aseguramiento de la calidad profesional de las personas que optan a ocupar plazas de PDI en determinados niveles académicos dentro de las universidades y, por tanto, en dar garantías a los estudiantes y a la sociedad a este respecto.

Y sumado a esto, también participando del objetivo de fondo de orientar y valorar la carrera académica del PDI universitario, así como de ofrecer garantías a la sociedad con relación a su calidad profesional, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico los diferentes gobiernos incentivan, habitualmente previa evaluación del desempeño, el reconocimiento de méritos y la concesión de complementos retributivos individuales.

Las agencias de evaluación, aparte de apoyar a las universidades en su labor de puesta en marcha de sistemas internos de revisión y mejora de la calidad docente, también se han involucrado en el desarrollo de las iniciativas antedichas. De este modo, en consonancia con los *ESG* (ENQA et al., 2015) dichas agencias establecen procesos de evaluación con criterios que son públicos[69] y que, en su puesta en funcionamiento, cuentan con la participación de evaluadores adecuadamente seleccionados y formados para emitir de forma colegiada resoluciones que son

[68] Ver Criterio 1.5. en ENQA et al., 2015.

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

tomadas en consideración para la concesión de las acreditaciones o los incentivos a que se refiere cada proceso en cuestión.

Como se verá en las siguientes páginas, por tanto, existe una responsabilidad compartida por parte de todas las instituciones involucradas en estos procesos –universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejerías de educación y agencias de evaluación- para procurar, por una parte, 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 otra parte, 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.

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

Con motivo del acceso a nuevas plazas en un determinado grupo de figuras contractuales relevantes de PDI en las universidades, el marco normativo vigente, incorporando las debidas adaptaciones establecidas por las diferentes comunidades autónomas, prevé una serie de mecanismos con los que, contando con la participación coordinada de diversas instituciones, poder seleccionar a personas adecuadas para tales plazas de acuerdo a criterios de mérito y capacidad, y respetuosos con los derechos de no discriminación de persona alguna que concurra a dichas plazas.

De este modo, en el caso de las universidades, para dar cuenta de lo anterior, en términos generales, se atiende a dos fases principales.

En primer lugar, como paso previo a la selección última de personal por parte de estas universidades para una oferta específica de plazas para las figuras de Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Colaborador, Profesor de Universidad Privada o asimiladas, la persona interesada ha de mostrar una acreditación oficial obtenida con anterioridad y que garantizaría que ésta ha superado, para el nivel de cada figura en cuestión, cierto umbral de capacidad para el ejercicio profesional.

Y, en segundo lugar, 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. Así, mientras 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 Privada[70].

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

Para la valoración y, en su caso, expedición de las acreditaciones antedichas el Ministerio y las comunidades autónomas, en virtud de sus atribuciones en materia de universidades, habitualmente establecen que la ANECA o el órgano de evaluación externa que la Ley de la correspondiente comunidad autónoma determine lleven a cabo la evaluación de los méritos curriculares de la personas interesadas –cabe destacar en este punto que ciertas figuras específicas de determinadas comunidades autónomas solo son evaluadas en la agencia autonómica correspondiente-. 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.

A resultas de los informes de las evaluaciones antedichas, se han emitido desde el año 2001 acreditaciones válidas para el ámbito nacional, en caso de que la evaluación haya sido llevada a cabo por ANECA, o válidas para una determinada comunidad autónoma, en el caso de que tal evaluación haya sido llevada a cabo por una agencia autonómica. Dicho de otro modo, la acreditación nacional posibilita el acceso a los procesos selectivos que convoque cualquier universidad española, mientras que la expedida para un determinado ámbito autonómico posibilita tal acceso a los procesos que convoquen aquellas universidades de dicho ámbito. Con todo, aunque se contemplan requisitos compartidos para el ámbito nacional[71], al mismo tiempo, respetando lo anterior, se da cabida al ámbito competencial de cada comunidad autónoma y sus particularidades en este sentido.

Cabe señalar que, además de lo anterior, las agencias de calidad intervinientes en estos procesos han adoptado una serie de principios generales compartidos: objetividad (criterios asumidos por la comunidad, adaptados por figuras y ramas, y aplicados homogéneamente por los evaluadores -garantías procedimentales-); transparencia (publicidad de criterios, comités y procedimiento); e independencia ("soberanía" de los comités de evaluación en la toma de decisiones).

Asimismo, los modelos de evaluación puestos en marcha por las diferentes agencias, en términos generales, si bien consideran el currículo del solicitante en su

[71] Así se establece en la Ley Orgánica 6/2001, y en su posterior reformulación en la Ley Orgánica 4/2007.

conjunto, hacen particular hincapié en las facetas investigadora y docente, consideradas éstas como las más fundamentales para desempeñar la labor como PDI. De igual forma, modulan los baremos para la concesión de una valoración favorable en función de la figura contractual y del ámbito de conocimiento en que se presenta la solicitud objeto de evaluación.

Aun con estos puntos en común, cada agencia ha establecido un modelo propio de evaluación (ver Tabla 3.1.). De este modo, entre los modelos que conviven en el sistema universitario español es posible apreciar diferencias en cuanto a la ponderación de diferentes aspectos a valorar en virtud de la importancia que se les otorga incluso en en figuras iguales o equivalentes. Aspecto éste que, en definitiva, puede tener su repercusión en resultados de evaluación, en ocasiones como se verá, poco coincidentes.

Tabla 3.1. Ponderación de los diferentes apartados de méritos en la evaluación para la contratación de profesorado en 2015, por agencia de evaluación y figura contractual.

Figura	Apartados	ACCUEE	ACSUCYL[a]	ACSUG[b]	ANECA	AQU[c, d]	AQUIB	AVAP	DEVA-AAC[e]	Madri+d	Unibasq[f]
Profesor Ayudante Doctor (PAD)	Formación Académica	35%	20%	20% (más un 15% Estancias en Centros)	21%	15% - 20%	27%	22% (incluye experiencia profesional)	25% (incluye 10% Estancias)	20%	13,6%
	Experiencia Investigadora	30%	40%	25%	60%	60% - 65%	60%	55	55%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 35% Producción Científica y Académica	59,1%
	Experiencia Docente	25%	25%	20%	9%	15% - 25%	10%	20%	10%		22,8%
	Experiencia profesional	10%	15%	15%	5%		3%		5%		
	Gestión			5%				3%		5%	4,5%
	Otros méritos			--	5%		2%		5%		
Profesor Contratado Doctor (PCD)	Formación Académica	15%(1) - 10%(2)	15%	10%	6%		10%	12% (incluye experiencia profesional)	6%	15%	9,1%
	Experiencia Investigadora	45%(1) - 70% (2)	40%	45%	60%	85%	55%	55%	50%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 40% Producción Científica y Académica	59,1%
	Experiencia Docente	30% (1) - 10% (2) con Exp. Prof.	30%	30%	30%	7,5%	30%	30%	40%		27,3%
	Experiencia profesional	10% (1) Con Otros méritos - 10% (2) con Formación Académica	15%	10%	2%		5%		2%		
	Gestión			5%				3%		5%	4,5%
	Otros méritos	10% Incluye Exp. Prof (1) - 10% (2)		--	2%	7,5%	2%		2%		
Profesor Colaborador (PC)	Formación Académica	20%		20%		10%				10%	
	Experiencia Docente	35%		25%		45%				50% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 35% Producción Científica y Académica	
	Experiencia Investigadora	40%		20%		10%					
	Experiencia profesional			30%		35%					
	Gestión			5%						5%	
	Otros méritos	5%		--							
Profesor Universidad Privada (PUP)	Formación Académica		15%	10%	6%			12% (incluye experiencia profesional)	6%	15%	13,6%
	Experiencia Investigadora		40%	45%	60%			55%	50%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 40% Producción Científica y Académica	54,6%
	Experiencia Docente		30%	30%	30%			30%	40%		27,3%
	Experiencia profesional		15%	10%	2%				2%		
	Gestión			5%				3%		5%	4,5%
	Otros méritos			--	2%				2%		

Leyenda:

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

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

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

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

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

[d]: Durante el período 2003-2007, AQU Catalunya ha evaluado el profesorado de las universidades privadas en los términos previstos en los convenios firmados con cada uno de estos centros y, a partir de 2008, la evaluación del profesorado de las universidades privadas se ha integrado a los procesos de emisión de los informes de profesorado lector, las acreditaciones de investigación y las acreditaciones de investigación avanzada, que son comunes para todas las universidades públicas y privadas.

[e]:DEVA-AAC,además, evalúa la figura de 'Profesor Contratado Doctor con vinculación clínica'.

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

[f]: Unibasq, además, evalúa la figura de 'Pleno' y 'Personal Doctor Investigador'.

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

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

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

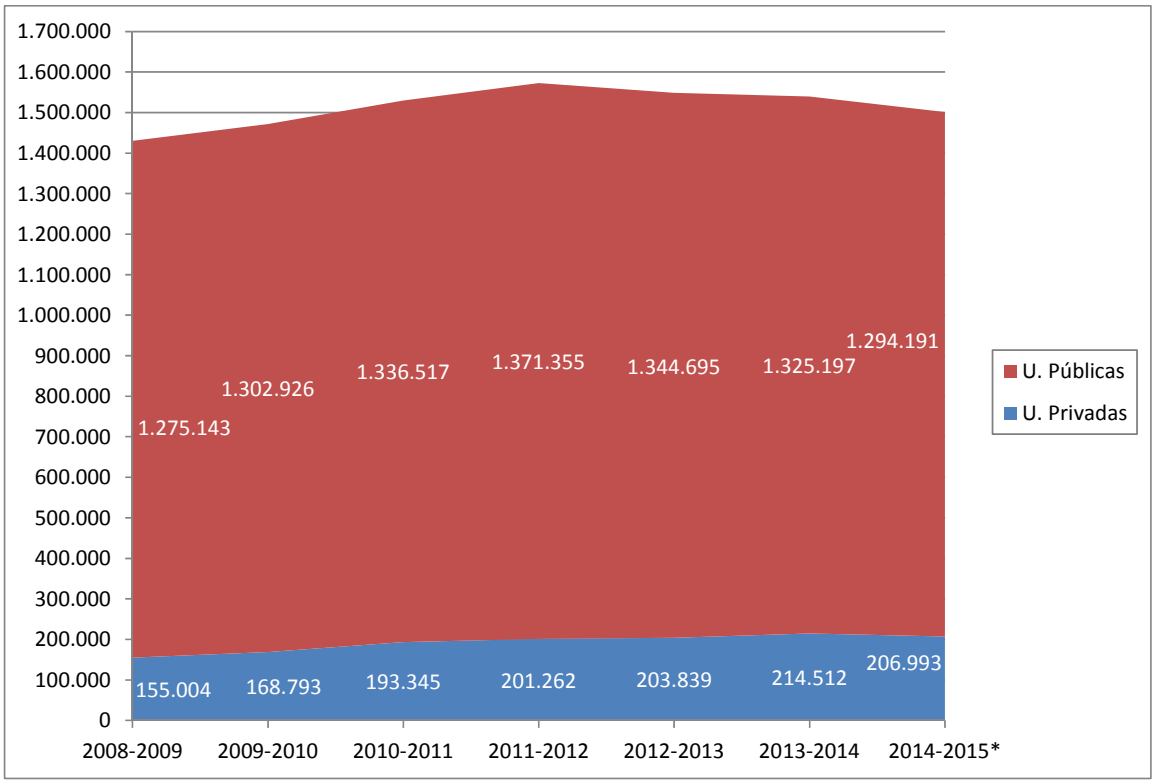
Fuente: DEVA-AAC, ACCUEE, ACSUCYL, ACSUG, ANECA, AQU Catalunya, AQUIB, AVAP, Madri+d y Unibasq. Elaboración propia.

Resultados obtenidos.

Para entender la evolución de los programas de evaluación del profesorado con respecto al contexto en que se inscriben, será de utilidad detenerse previamente en algunos datos generales del Sistema Universitario Español.

En el último lustro, el número de estudiantes matriculados en las universidades españolas en estudios de 1º y 2º ciclo, grado y máster se ha mantenido por encima de un millón y medio de personas. Cerca de nueve de cada diez de éstas están matriculadas en universidades públicas; ahora bien, se observa en los últimos cursos académicos, en términos generales, un aumento sostenido en el número de estudiantes que optan por la matrícula en universidades privadas y, por el contrario, cierta disminución de la matrícula en las universidades públicas desde el curso 2011-12 (ver Figura 3.1.).

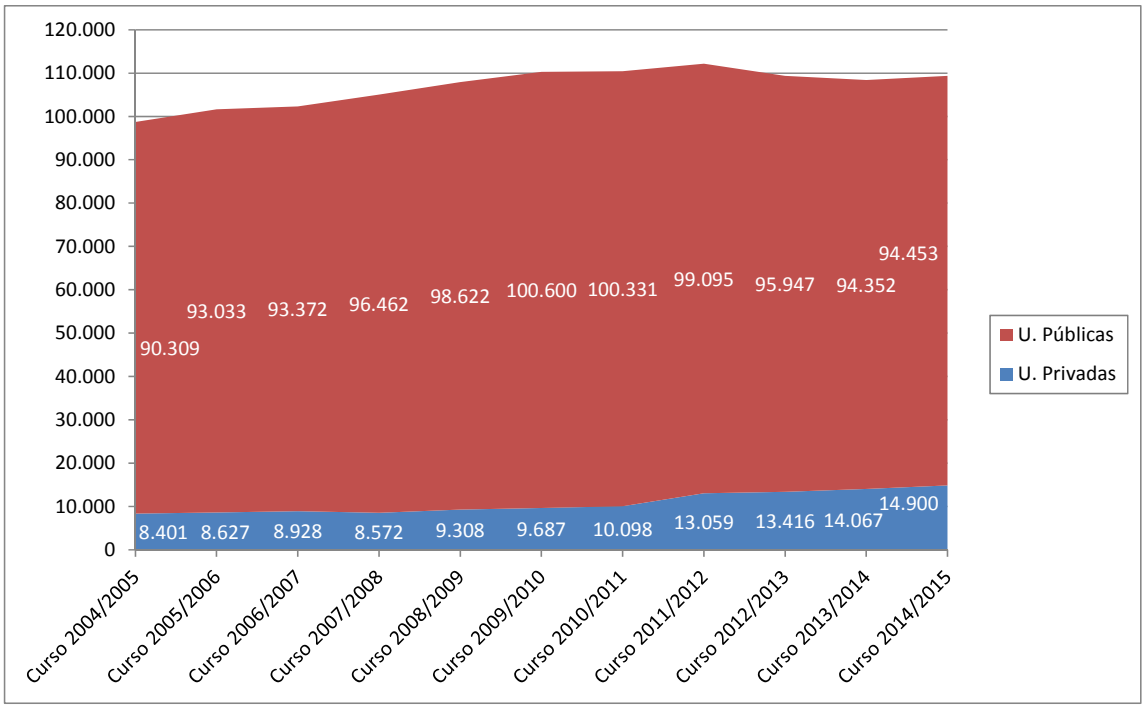
Figura 3.1. Evolución del número de estudiantes matriculados en Estudios de 1º y 2º ciclo, Grado y Máster por tipo de universidad, nivel de estudios y rama de enseñanza.



Fuente: MECD.

Una tendencia similar a la observada en el caso de los estudiantes se aprecia en la evolución del PDI universitario de universidades públicas y privadas. De este modo, destaca, en primer lugar, que también aquí se dé una proporción de nueve personas en universidades públicas por cada persona en universidades privadas trabajando como PDI; y, en segundo lugar, el sostenido incremento del número de docentes en universidades privadas en la última década, especialmente motivado por la creación de nuevas universidades de esta naturaleza y la consecuente ampliación aquí de la oferta de plazas de estudiantes y de PDI (ver Figura 3.2.).

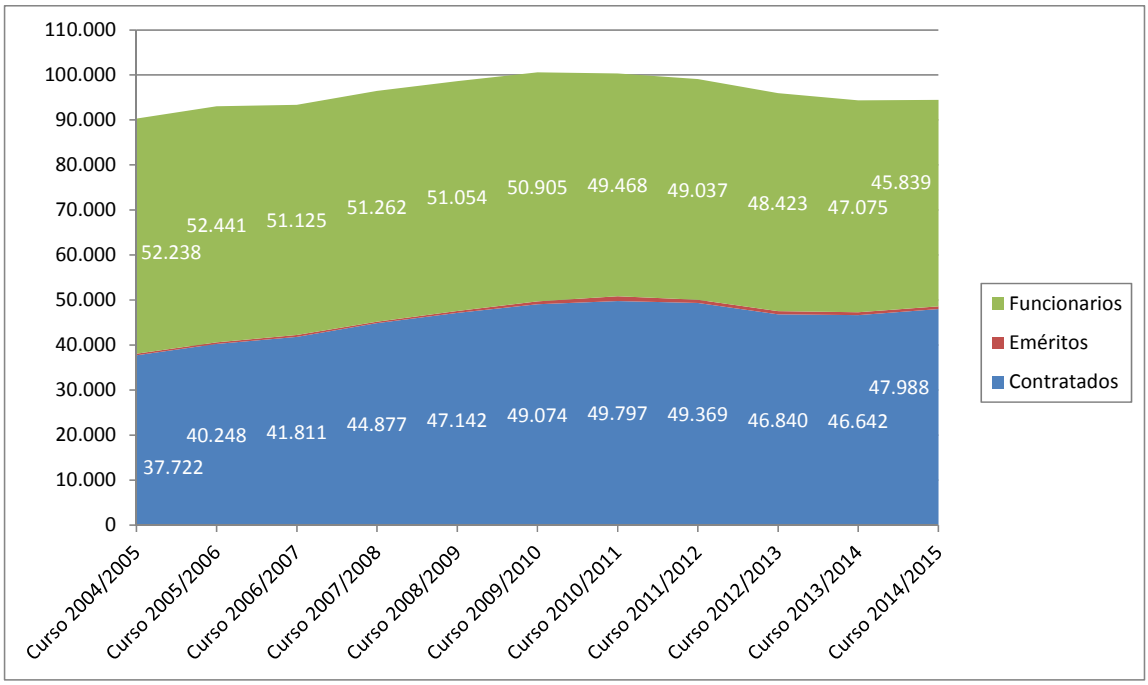
Figura 3.2. Evolución del número de personas que ocupan plaza de PDI en centros propios, por tipo de universidad.



Fuente: MECD.

En las universidades públicas, que, como se ha comentado, suponen el grueso del Sistema Universitario Español, la evolución de la distribución del profesorado en los centros propios según su relación con la universidad muestra que, en la última década, ha ganado progresivamente peso el PDI contratado con respecto al total, de modo que en la actualidad ya se puede hablar de una equiparación de éste, en cuanto a número, con el PDI funcionario (ver Figura 3.3.).

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



Fuente: MECD.

Esta circunstancia, así como la tendencia general de crecimiento que se viene observando –particularmente entre los cursos 2004/05 y 2010/11-, dan la medida de la importancia que el PDI contratado está adquiriendo en las universidades públicas.

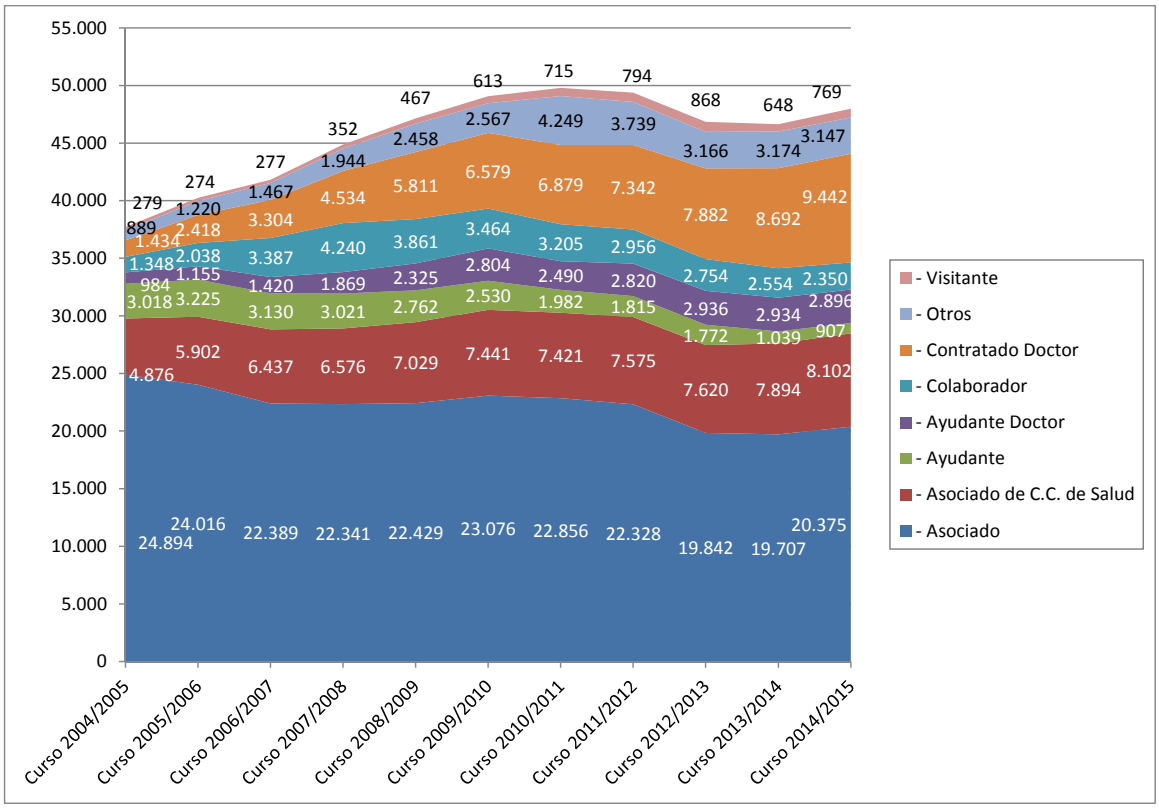
Dentro de dicho profesorado, tiene un peso de especial relevancia el profesorado Asociado (entendiendo también incluido aquí el Asociado de CC. de la Salud), ya que seis de cada diez personas del PDI contratadas aparecen ocupando plaza precisamente en esta figura. Así, un 30% del PDI de los centros propios de las universidades públicas en el curso 2014/15 estaba vinculado como Asociado (o Asociado de CC. de la Salud); de modo que, con más de veintiocho mil personas –volumen que, además, se mantiene en la última década-, alcanzan en el conjunto una cifra muy cercana a la que representa en dicho curso el otro grupo de profesorado más numeroso, que es el de personas que ocupan plaza como Profesor Titular de Universidad (ver Figura 3.4.).

Aun con todo lo anterior, actualmente cabría considerar las figuras de Profesor Ayudante Doctor (PAD) –o equivalente- y de Profesor Contratado Doctor (PCD) –o equivalente- 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. Tanto es así que, en términos generales, la propia legislación y, en consecuencia, las agencias de calidad, vienen prestando una especial atención a la evaluación –a nivel nacional o autonómico- de tales figuras[72] y, en otro ámbito universitario, de la figura de Profesor de Universidad Privada (PUP).

De esta forma, llama la atención que, frente al número de personas contratadas en la figura de profesor Asociado (y Asociado de CC. de la Salud) –figura de PDI destinada teóricamente 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-, el número de las que están contratadas en las figuras de PAD o PCD es sustancialmente inferior pese a, como se verá, la notable oferta de solicitantes de estas plazas que cuentan con una certificación favorable –de ámbito nacional o autonómico-. Si bien en la última década ha aumentado el número de personas contratadas en las figuras de PAD y, especialmente, de PCD, los datos parecen mostrar que, en el curso 2014/15, el porcentaje de plazas de PAD sobre el total del PDI de las universidades públicas es del 3% y, en el caso de plazas de PCD, del 10%. Estas circunstancias invitan a reflexionar sobre el contexto en que se desarrollan los programas de evaluación del PDI para determinadas figuras contractuales, y da algunas claves importantes a la hora de entender el encuentro entre las cifras de evaluaciones en tales programas y las cifras de profesorado y estudiantado del Sistema Universitario Español.

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

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



Fuente: MECD.

Las agencias de calidad han atendido entre 2002 y 2015 más de ciento noventa mil solicitudes de evaluación para alguna de las figuras contractuales definidas en la legislación nacional o autonómica (ver Figuras 3.5. y 3.6.). Este reto ha supuesto un importante empleo de recursos por parte de las agencias de evaluación para fomentar la mejora de la calidad profesional del PDI universitario a lo largo de su carrera y, al tiempo, dar garantías a la sociedad sobre la solvencia de éstos profesionales.

Las personas interesadas han podido presentar sus solicitudes de evaluación a procesos conducentes a una certificación válida para todo el territorio nacional –a través de ANECA- o a procesos conducentes a una certificación válida para una determinada comunidad autónoma –a través de una agencia autonómica- (ver Tabla 3.2.). Si bien hay constancia de que numerosos solicitantes han optado por simultanear ambas modalidades a la hora de presentar sus solicitudes para una

determinada figura, se desconoce el número de los que han optado por dicha vía[73]. En este sentido, dado que las diferentes agencias de evaluación responden a distintos ámbitos territoriales –salvo la Agencia Nacional, que abarca todos- y tienen la potestad de establecer el modelo de evaluación que estimen más oportuno, no es infrecuente que una misma persona al optar por presentar simultáneamente solicitud de evaluación a varias agencias para una misma figura (o equivalente), en algunos casos, haya obtenido resultados de la evaluación diferentes en cada agencia.

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

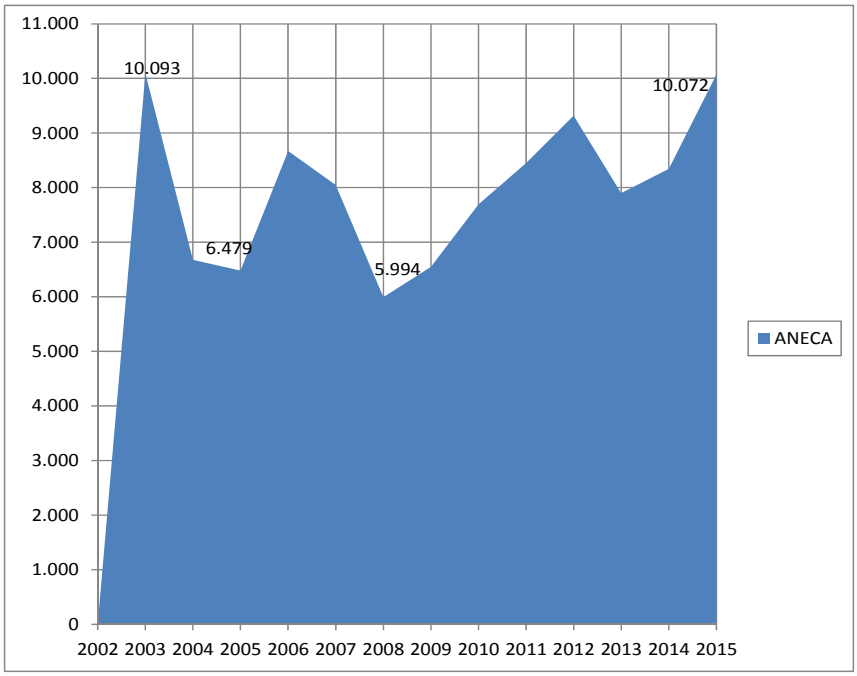
Agencias pertenecientes a REACU

Sea como fuere, se observa que el número de solicitudes de evaluación para obtener certificaciones de alcance nacional se ha incrementado sustancialmente desde 2008, de modo que se ha pasado de 5.994 solicitudes en dicho año a 10.072 en 2015. Sin embargo, en el caso del número de solicitudes de evaluación para obtener certificaciones de alcance autonómico, en términos generales y por circunstancias diversas, ha descendido desde 8.800 solicitudes que se recibieron en 2005 hasta un total de 3.188 solicitudes recibidas en 2015 (ver Figuras 3.5. y 3.6.).

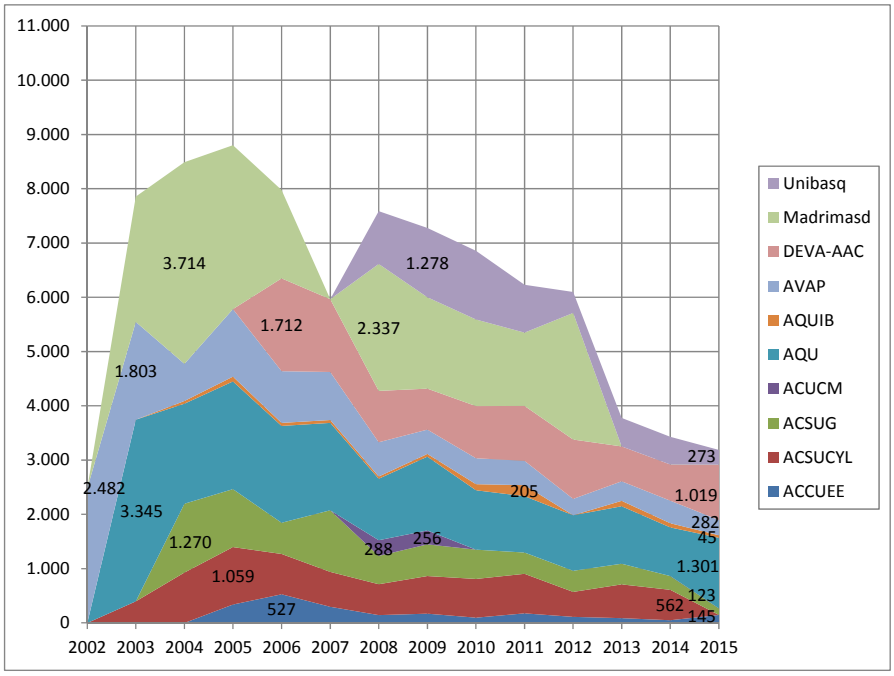
[73] Una aproximación a estas cifras en 2008 puede encontrarse en el informe de ANECA de dicho año sobre Resultados obtenidos a partir de la Encuesta de satisfacción y análisis de situación laboral realizada a participantes en el Programa de Evaluación del Profesorado de ANECA.

Figuras 3.5. y 3.6. 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



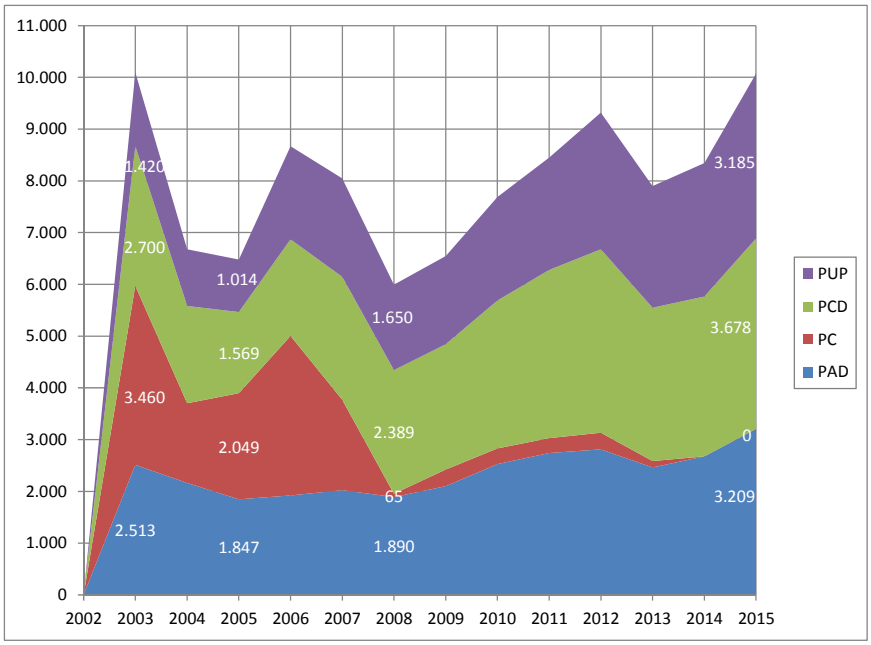
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

De forma más detallada, al margen de la progresiva desaparición de las evaluaciones en la figura de Profesor Colaborador (PC)[74], las cuales supusieron un volumen muy importante de solicitudes hasta el año 2008, en el caso de los procesos de evaluación de alcance nacional hay un progresivo aumento de solicitudes en todas las figuras contractuales y, muy especialmente, en la figura de 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-. Sin embargo, ocurre a la inversa en el caso de los procesos de evaluación de alcance autonómico, donde también el cambio experimentado en la figura de PUP, aunque ahora a la baja, es el más apreciable (ver Figuras 3.7. y 3.8.).

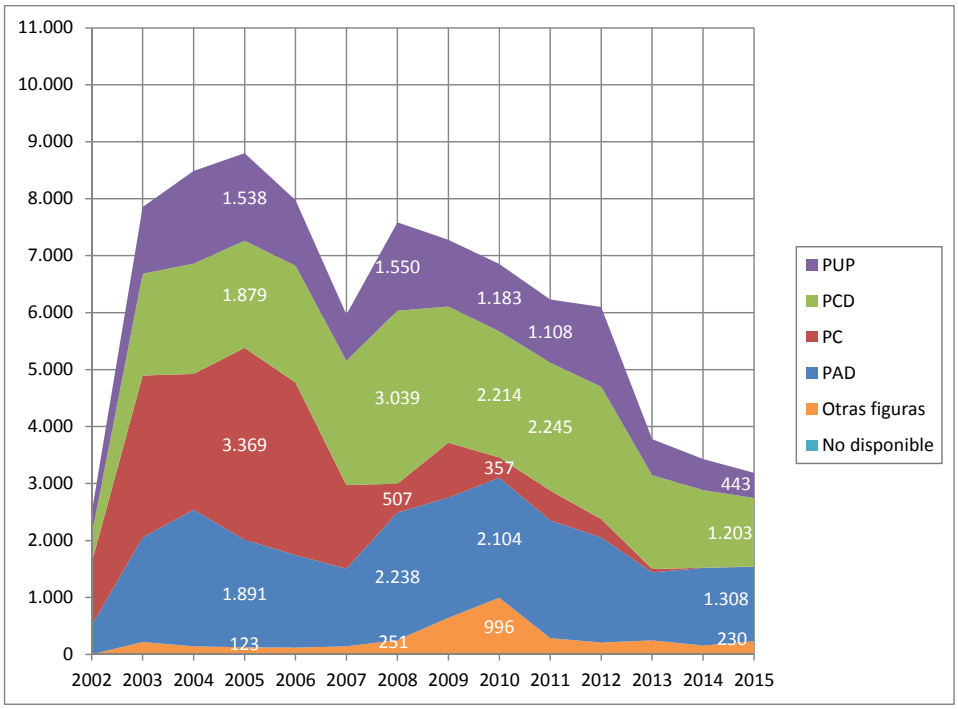
[74] Es oportuno recordar aquí los cambios experimentados en el peso total de las evaluaciones favorables para la figura de PC, producto, éstos, de las modificaciones acaecidas en la legislación a partir de 2007, donde se introdujo como requisito el disponer de un título de diplomado, ingeniero técnico 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 3.7. y 3.8. Evolución del número de solicitudes presentadas a los programas evaluación de las figuras contractuales del PDI universitario por parte de las agencias de calidad, por figura contractual y ámbito de alcance del resultado de evaluación.

Alcance nacional.



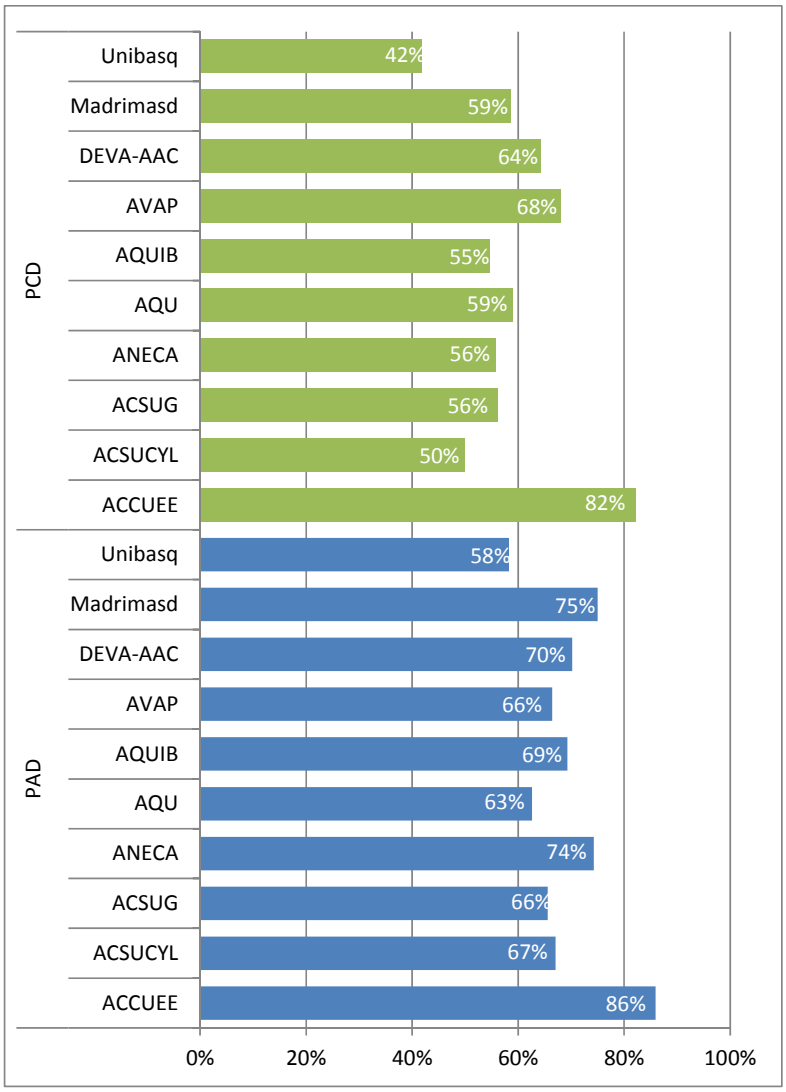
Alcance autonómico.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Por lo que a los resultados de evaluación respecta, se observan diferencias importantes entre las distintas agencias. Así, por ejemplo, en el periodo comprendido entre 2007 y 2015, mientras que la agencia canaria evaluó favorablemente en las figuras de PAD y de PCD un 86% y un 82% de la solicitudes presentadas, respectivamente, en el caso de la agencia del País Vasco tales porcentajes de evaluaciones favorables fueron del 58% y el 42% para cada una de dichas figuras (ver Figura 3.9.). Estas llamativas diferencias en los resultados de evaluación entre agencias de calidad pueden deberse fundamentalmente a los distintos modelos –que ponen un peso no coincidente en los aspectos a considerar y que sirven para orientar la carrera profesional del PDI- y procesos de evaluación adoptados autónomamente por cada una de éstas. Este hecho habría de mover a reflexionar, por una parte, sobre el conjunto de procesos de evaluación que procuran la garantía del cumplimiento de unos umbrales mínimos de una misma (o similar) figura contractual y, por otra, sobre la coordinación entre las agencias de evaluación.

Figura 3.9. Porcentaje de evaluaciones favorables entre 2007 y 2015, por figura contractual y agencia de evaluación.



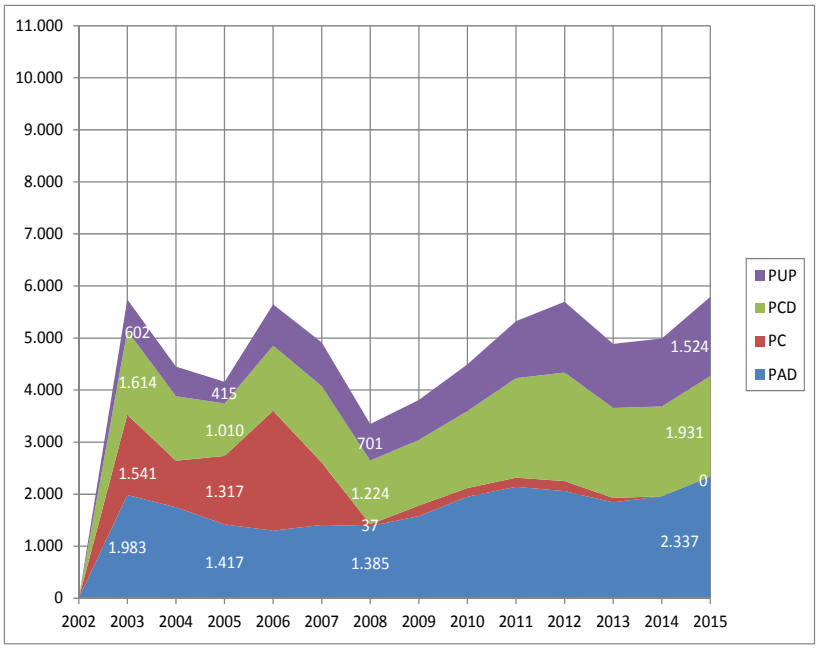
Nota: no se aportan los datos de la extinta agencia de Castilla-La Mancha (ACUCM).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

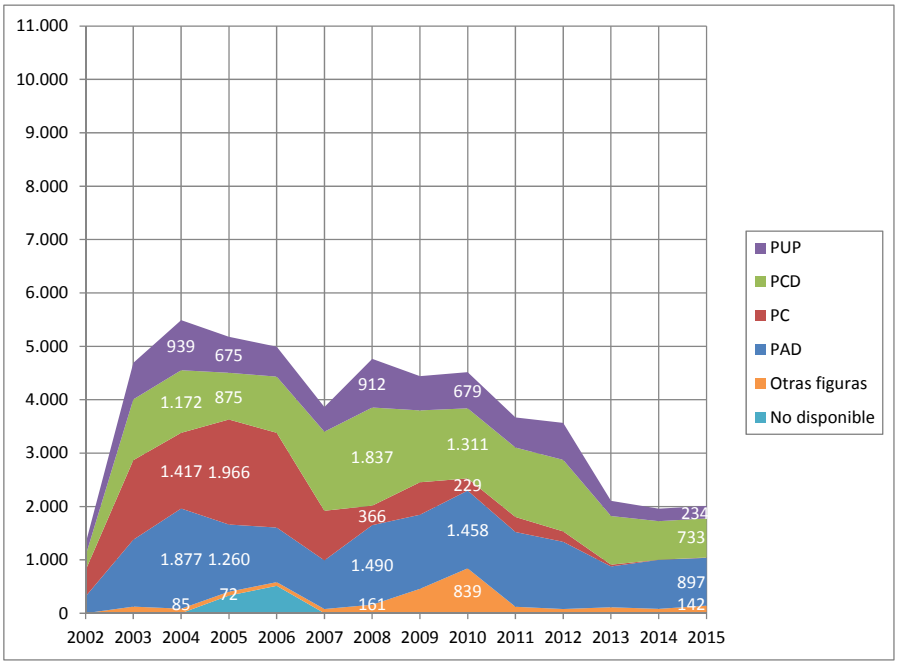
Con todo, desde 2002 las agencias han emitido 115.801 informes de evaluación favorable en las diferentes figuras contractuales, con una evolución en la distribución de éstas muy similar a la ya comentada inicialmente para el conjunto de las solicitudes. Así, al término de 2015 las evaluaciones de alcance nacional supusieron las tres cuartas partes del total de las 7.802 evaluaciones favorables emitidas desde las agencias de calidad (ver Figuras 3.10. y 3.11.).

Figuras 3.10. y 3.11. 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.



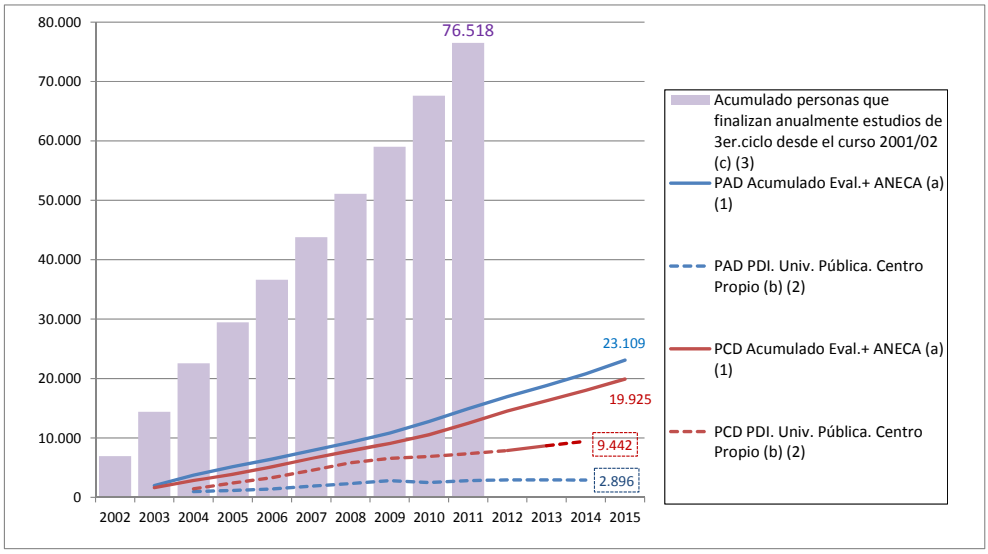
Nota: no figuran las 843 evaluaciones positivas de la agencia de Canarias en 2005 y 2006, por no estar disponibles los datos por figura contractual

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

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

La existencia de un total de 39.322 certificaciones favorables para la contratación en PAD –o figura equivalente- (23.109 de éstas válidas a nivel nacional[75]) y de 35.422 certificaciones favorables para la contratación en PCD –o figura equivalente- (19.925 de éstas válidas a nivel nacional) emitidas por las agencias desde 2002 –y con una previsible progresión creciente conforme al telón de fondo que suponen las cifras en aumento de personas en posesión de un título de doctor-, contrasta con el volumen y la distribución de las plazas en las universidades para dichas figuras. Así, por ejemplo, en el curso 2014/15, ocupaban plaza de PAD 2.896 personas y plaza de PCD 9.442 personas en el conjunto de los centros propios de todas las universidades públicas (ver Figura 3.12.).

Figura 3.12. Evolución del número acumulado de personas que obtienen acreditación de PAD y de PCD válida a nivel nacional, del número de personas en puestos de PAD y de PCD en centros propios de universidades públicas, y del número acumulado de personas que finalizan estudios de tercer ciclo.



Leyenda:

(a) Año evaluación.

[75] Para dejar a un lado el efecto comentado de la acumulación de varias acreditaciones por parte de una persona para una misma figura, se ha atendido a reflejar solamente las evaluaciones favorables válidas para el conjunto del Estado en Profesor Ayudante Doctor (PAD) y Profesor Contratado Doctor (PCD).

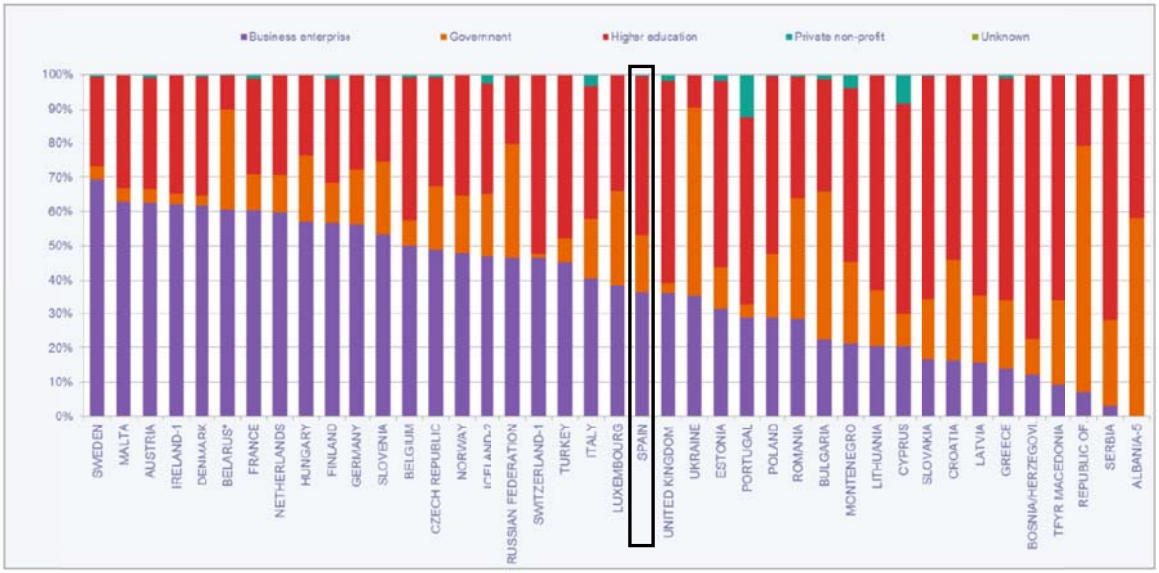
(b) Año de inicio de curso académico. PDI de centros propios de universidades públicas.
(c) Año finalización estudios. Aquellas personas que en el periodo de referencia han finalizado más de una vez estudios de tercer ciclo, aparecen aquí contadas tantas veces como veces han finalizado estudios de tercer ciclo.
Fuentes:
(1) ANECA
(2) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
(3) INE

Por ejemplo, en el caso de la figura de PCD, que sirve habitualmente de punto de transición entre el PDI laboral y los cuerpos docentes universitarios (o, en otros caso, figuras contractuales autonómicas de nivel superior), como se apuntaba en un informe anterior, se ha observado que al existir también aquí un número de plazas ofertadas muy inferior al de demandadas por parte de las personas solicitantes, 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 poco frecuente, 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.

Como en otros programas de evaluación, también en éstos es importante comprender las circunstancias actuales en que éstos se inscriben. De este modo, es preciso tener en cuenta diversos factores que, en paralelo al desarrollo de tales programas, pueden estar teniendo una visible influencia en la realidad universitaria.

Así, por ejemplo, en primer lugar, cabe mencionar que el número de personas con título de doctor se incrementa año a año a un ritmo incomparablemente superior al del número de plazas PDI ofertadas por las universidades a que estas personas pudieran optar; circunstancia que es relevante visto que, en comparación con otros países europeos, en el mercado de trabajo español, más allá de las universidades y centros públicos, es escasa la oferta de puestos que requieren una cualificación de doctorado (ver Figura 3.13).

Figura 3.13. Distribución porcentual de investigadores por sector de empleo y país europeo[76] [77].



Fuente: UNESCO Institute for Statistics, October 2015

En segundo lugar, aun con la notable proliferación de nuevos títulos y la proporción nada desdeñable de PDI en edad de jubilación -dos cuestiones que pudieran dar lugar a una mayor oferta de plazas de PDI-, la coyuntura económica desfavorable reciente y las cifras de estudiantes matriculados en la universidad que se mantienen bastante estables -alrededor de un millón y medio en estudios de primer y segundo ciclo desde el curso 2009/10, y con escasas perspectivas de crecimiento significativo en función de la estructura demográfica-, han puesto freno a la oferta de nuevas plazas de PDI.

Y en tercer lugar, al atender con algo más de detalle a la evolución de plazas de PDI con respecto a la propia evolución de las cifras de estudiantes universitarios matriculados, a modo aquí de breve acercamiento al tema, se observa que, entre los cursos 2008-09 y 2014-15, la distribución por rama de conocimiento de

[76] Porcentaje de investigadores por sector de empleo (FTE), 2013 o último año disponible UIS, 2015 p.5. (http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Documents/fs35-hr-rd-2015-en.pdf)

[77] Notas: -1= 2012, -2 = 2011, -3 = 2010, -4 = 2009, -5 = 2008, -6 = 2007, -8 = 2005, -10 = 2003, -11 = 2002, -13 = 2000, -16 = 1997.

* = based on HC data.

estudiantes matriculados en enseñanzas de 1º y 2º ciclo, grado y máster ha experimentado, tanto en universidades públicas como en universidades privadas (instituciones, en su conjunto, con diferencias apreciables en la distribución de los estudiantes por rama de conocimiento), cambios con similitudes apreciables que han supuesto un incremento en la proporción de estudiantes en la rama de Ciencias de la Salud y, por contra, cierta disminución en tal proporción en ramas como Ingeniería y Arquitectura (ver Figuras 3.14. y 3.15.).

Ahora bien, al examinar el contraste entre la distribución por rama de conocimiento de los estudiantes y la distribución de las personas que solicitan evaluación en las figuras contractuales del PDI, llaman la atención las diferencias encontradas tanto en el caso de las figuras de PAD y PCD para las universidades públicas, como en el caso de la figura de PUP para las universidades privadas. Así, por ejemplo, mientras en el curso 2014/15 los estudiantes matriculados en enseñanzas de Ciencias representan en las universidades públicas y privadas un 7% y un 1%, respectivamente, las personas que, entre las que obtuvieron evaluación favorable en las figuras de PAD, PCD y PUP, están en la rama de Ciencias, superan en las tres figuras contractuales el 20%. En cambio, el porcentaje de estudiantes en enseñanzas de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas es llamativamente más elevado que el porcentaje de personas que, sobre el total del las que obtuvieron evaluación favorable en las figuras mencionadas, lo hicieron a través de dicha rama de conocimiento (ver Figuras 3.14., 3.15., 3.16., 3.17. y 3.18.).

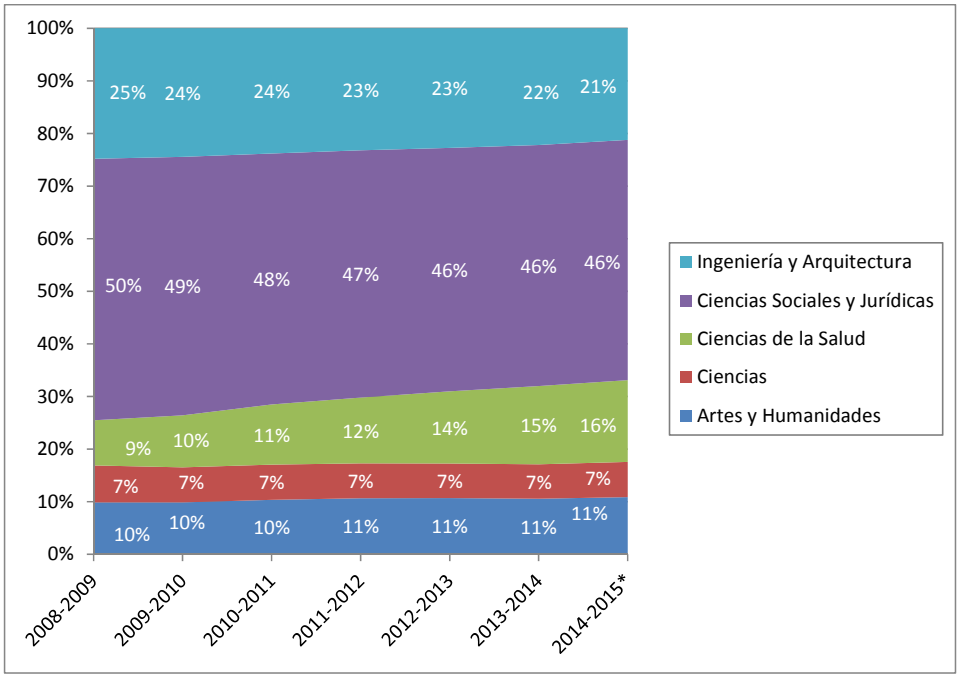
Y, siguiendo con el acercamiento anterior, con relación a la evolución creciente de la proporción de estudiantes en Ciencias de la Salud, ésta, con respecto al conjunto los solicitantes del resto de ramas de conocimiento, no se está viendo acompañada en una medida similar, ni para las universidades públicas ni para las privadas, por la evolución de la proporción de solicitantes de Ciencias de la Salud que obtuvieron evaluación favorable en PAD, PCD y PUP.

Por tanto, la evolución de las solicitudes en las figuras contractuales de PDI por rama de conocimiento –y, en consecuencia, la evolución de la oferta de personas con certificación favorable para ocupar una determinada plaza de PDI- no parece responder tanto a la evolución de las cifras de estudiantes, como, quizá, a la coyuntura propia de cada ámbito de conocimiento de búsqueda de salidas laborales a través de la carrera profesional de PDI.

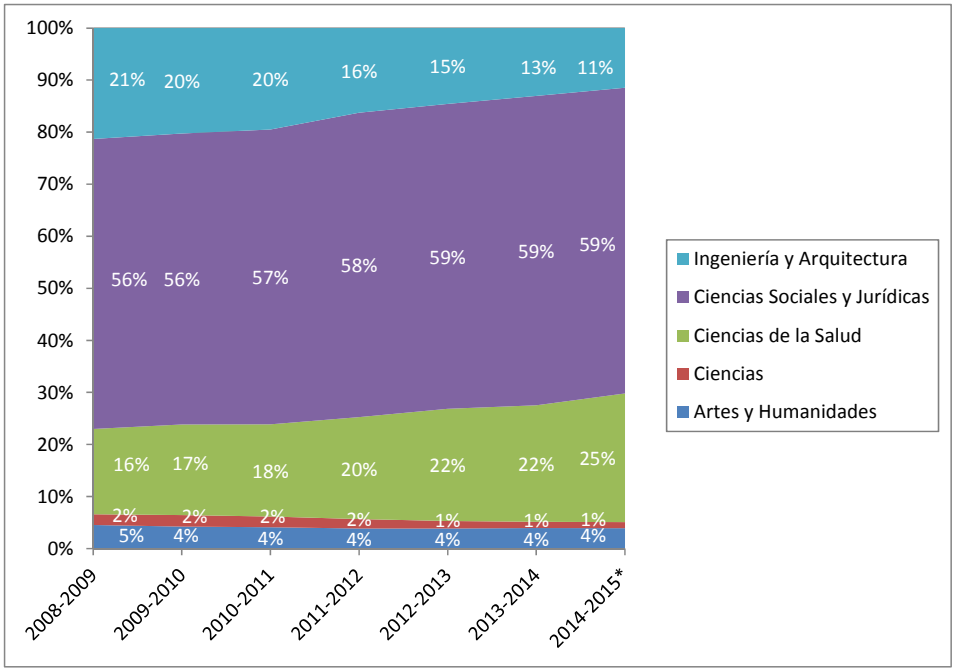
Los factores comentados tienen interés a la hora de analizar, en definitiva, la evolución creciente de personas que se presentan a los programas de evaluación para las figuras contractuales de PDI desde sus inicios; la significativa distancia entre el número de personas que logran una certificación y el número de las que, de éstas, efectivamente logran una plaza en alguna de las figuras contractuales relacionadas; e, incluso, la adecuación del perfil del PDI acreditado con respecto a las necesidades del sistema universitario para atender al conjunto de estudiantes de los títulos que se están impartiendo.

Figuras 3.14. y 3.15. Evolución del número de estudiantes matriculados por universidad, nivel de estudios y rama de enseñanza. Estudios de 1º y 2º ciclo, Grado y Máster.

Universidades públicas.



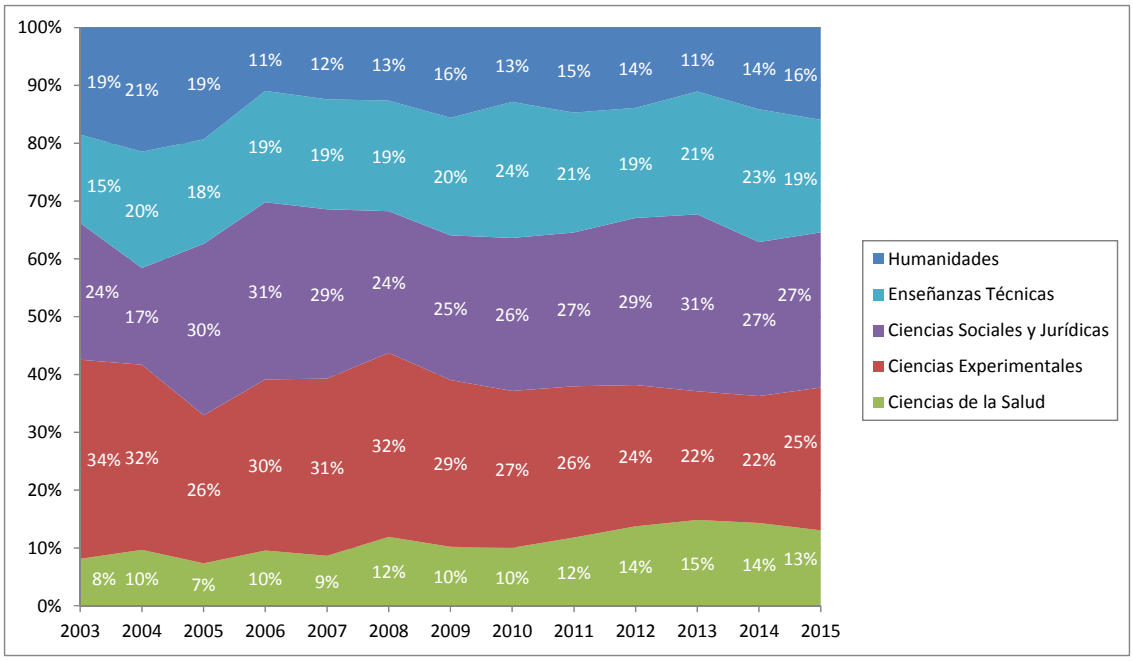
Universidades privadas.



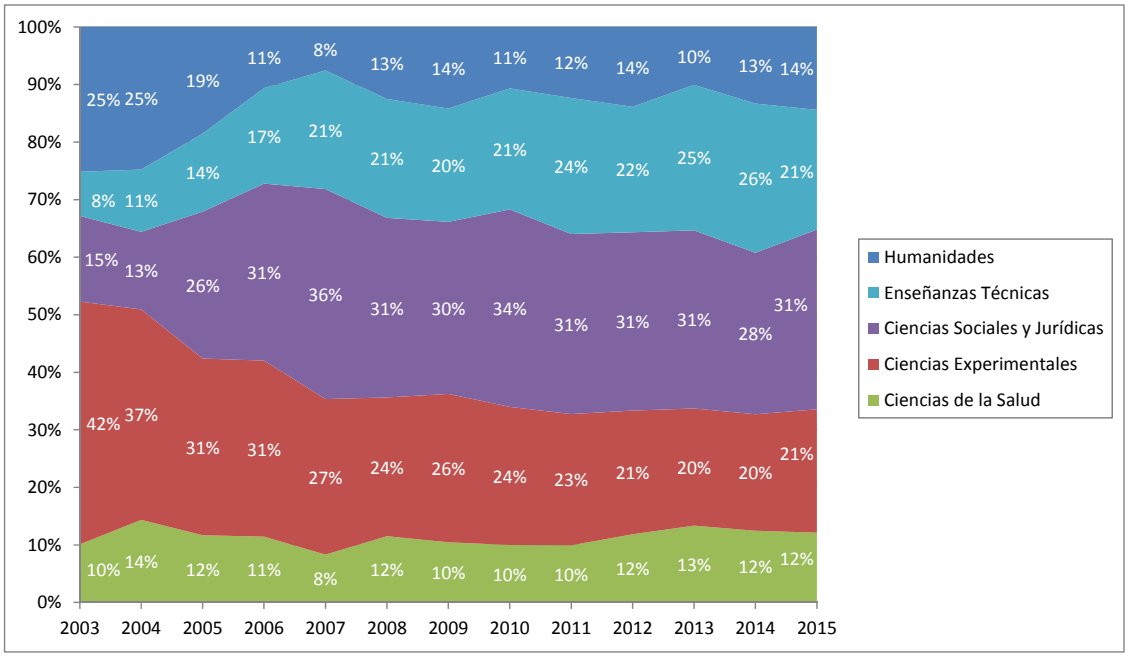
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Figuras 3.16., 3.17. y 3.18. Evolución de la distribución porcentual por rama de conocimiento del número de solicitudes con alcance nacional evaluadas favorablemente, por figura contractual.

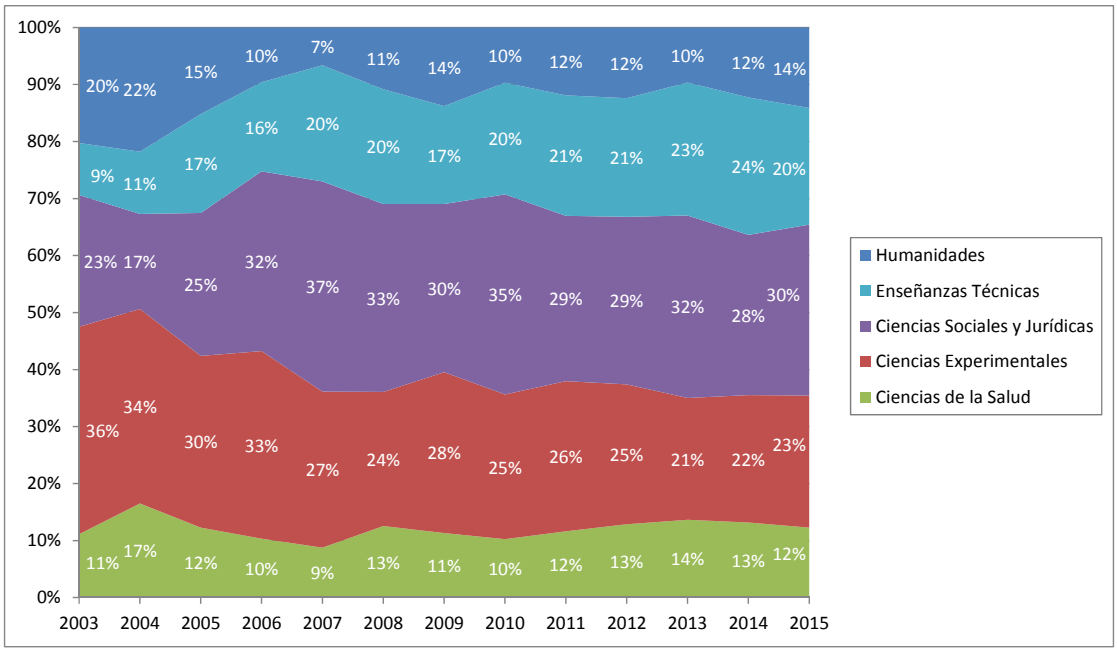
PAD.



PCD.



PUP.



Fuente: ANECA.

En conclusión de todo lo anteriormente visto, cabe afirmar que las agencias de evaluación están cumpliendo la doble misión encomendada de contribuir a guiar la carrera profesional del PDI y de 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.

Ahora bien, más allá, el escenario descrito invita a detenerse sobre varias cuestiones de fondo directamente relacionadas. Si bien las razones de la distancia entre oferta y demanda de plazas o de los posibles desajustes en el nivel de adecuación de tales plazas con respecto a la oferta formativa son complejas y diversas, será importante prestar atención a todo ello en pro de mejorar tanto la planificación de las políticas de selección en las universidades, como el empleo adecuado y eficiente de recursos económicos y humanos en el conjunto de la sociedad. Y, en esta línea, en la medida en que se observa 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 es capaz de ofrecer el sistema universitario, parece necesario reflexionar sobre

este hecho y sobre nuevas alternativas que permitan aprovechar adecuadamente las aportaciones que pudiera ofrecer este personal altamente cualificado.

3.2. LA ACREDITACIÓN PARA ACCESO A CUERPOS DOCENTES.

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

Dado, por una parte, el considerable peso que en el sistema universitario español tienen el PDI de las instituciones públicas y, dentro de éste, el personal comprendido dentro de los cuerpos docentes universitarios de Profesor Titular de Universidad (TU) y de Catedrático de Universidad (CU); y, por otra parte, la relevancia de tales cuerpos docentes en lo tocante a su carácter de especial responsabilidad en el funcionamiento de dichas instituciones, no sorprende que el marco normativo estatal se haya preocupado por establecer, también aquí, una serie de elementos encaminados a guiar la trayectoria profesional de este personal y garantizar a la sociedad que las personas que forman parte de éste han superado unos determinados umbrales de preparación[78].

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

Este proceso de evaluación conducente a la acreditación ha tratado de mantener en todo momento una coherencia con los procesos relativos a la evaluación de determinadas figuras contractuales, puesto que todos ellos prestan una orientación

[78] 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.

a la carrera del PDI. De este modo, además de centrar la evaluación de los méritos curriculares en las dimensiones de investigación, docencia, formación académica y gestión del modo establecido en el Real Decreto 1312/2007[79], ha procurado, a la hora de otorgar un peso particular a los diferentes aspectos del modelo de evaluación, como se apuntaba, hacerlo de manera coherente para mantener una adecuada continuidad con respecto a fases de evaluación para figuras previas (ver Tabla 3.3).

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

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

Fuente: ANECA

A resultas de la experiencia acumulada en este proceso, durante 2015 ha sido publicada una modificación de la norma que regula la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios[80]. A través de dicha modificación se han incorporado una serie de novedades entre las que podrían mencionarse las siguientes:

- Se establece un sistema en el que la acreditación obtenida produce efectos 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

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

[80] Real Decreto 415/2015.

habrían sido evaluadas conforme a criterios semejantes y estándares análogos, y que no necesariamente serán los mismos en otras ramas[81].

- 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 conocimiento[82].
- Y se reformulan los criterios[83] 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.

[81] *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.*

[82] *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.*

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

Con todo, obtendrán una resolución positiva los solicitantes que, en su evaluación curricular de méritos de Actividad investigadora[84], Actividad docente[85], Transferencia de conocimiento y experiencia profesional[86], Experiencia en gestión y administración educativa, científica y tecnológica[87], y Formación académica[88] (esta última dimensión solo para la acreditación en el cuerpo de TU), consigan, al menos, la combinación de calificaciones que se detalla en la Tabla 3.4. En términos generales, como venía ya ocurriendo en el sistema anterior, se priorizan de forma especial los méritos en investigación y docencia, de modo que, una evaluación positiva de estas dos dimensiones conforme a lo dispuesto en la nueva normativa hará innecesario tener en cuenta más méritos para conseguir la acreditación. Asimismo, también se señala que, en el caso de que un solicitante no alcance el nivel mínimo exigible, y siempre que la insuficiencia no sea grave, ésta se podrá compensar en virtud de méritos relevantes en las tres dimensiones restantes.

[84] 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.

[85] Dedicación docente; Calidad de la actividad docente; Formación docente; Otros méritos docentes.

[86] 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.

[87] 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.

[88] Calidad de la formación predoctoral y doctoral; Calidad de la formación posdoctoral; Otros méritos de formación académica.

Tabla 3.4. Combinaciones de calificaciones mínimas para la acreditación en el baremo general fijado en el Real Decreto 415/2015.

	TU					CU					
Combinaciones de calificaciones mínimas para superar evaluación [1]											
Investigación	B	A	B	B	C	B	A	B	B	C	C
Docencia	B	C, E[2]	C	C	B	B	C, E[3]	C	C	B	B
Transferencia / Actividad profesional			B		A			B		A	
Gestión				B							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.

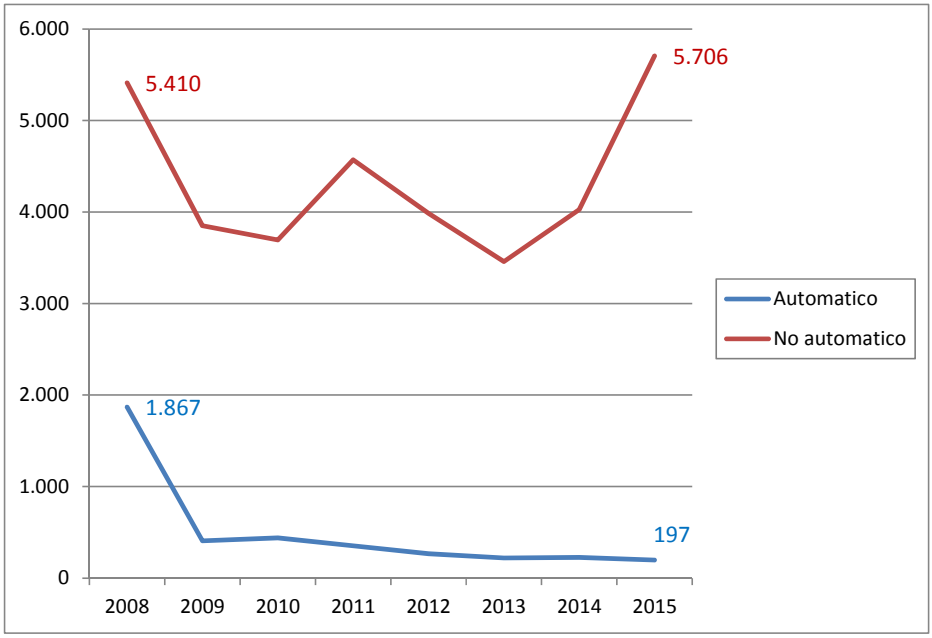
Tras más de ocho años de funcionamiento, el programa ACADEMIA ha recibido hasta finales de 2015 un total de 38.682 solicitudes; el noventa por ciento de las cuales han sido cursadas por el procedimiento 'no automático', mientras que las restantes lo han sido por el 'automático'[89].

En este último caso, 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. Así, en el año 2015 las solicitudes presentadas por el procedimiento 'automático' apenas han supuesto un tres por ciento sobre el volumen total de solicitudes que en este año ha recibido el programa (ver Figura 3.19.).

[89] 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.

En el caso de la evolución de las solicitudes presentadas a través del procedimiento 'no automático' el comportamiento ha sido muy diferente, si bien en los tres primeros años guardaba un paralelismo muy notable con respecto al caso anterior. De este modo, tras un primer año en que el número de solicitudes fue superior a cinco mil, se produjo un descenso considerable de tal número en los dos años posteriores. Aunque en 2011 se dio un aumento de solicitudes, en téminos generales, en el periodo comprendido entre 2009 y 2014 el número de tales solicitudes se situó en torno a cerca de cuatro mil por año. Ahora, es en 2015 cuando el programa ha recibido la cantidad más elevada hasta la fecha de solicitudes por procedimiento 'no automático'; incluso por encima de las recibidas durante el primer año de funcionamiento de ACADEMIA. Las circunstancias que han propiciado este notable crecimiento pudieran estar relacionadas con las expectativas de las personas solicitantes con respecto al futuro cambio del modelo de evaluación en el programa.

Figura 3.19. Evolución anual del número de solicitudes de acreditación, por tipo de procedimiento.



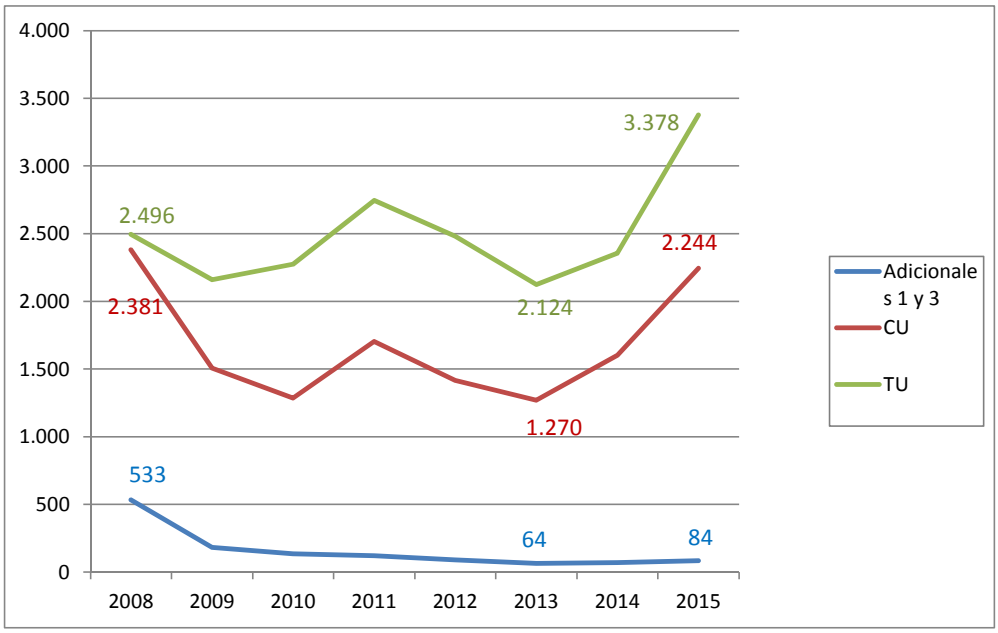
Fuente: ANECA (ACADEMIA)

Dentro de las solicitudes presentadas a través del procedimiento "no automático", el grupo más numeroso de éstas está en la evaluación para la acreditación en el

cuerpo docente de Profesor Titular de Universidad (TU); seguido en número del grupo para la acreditación en el Cuerpo de Catedrático de Universidad (CU); y, finalmente, del grupo de solicitudes que se presentan también el cuerpo de TU, pero en este caso a través de las Disposiciones Adicionales 1 y 3 del Real Decreto 1312/2007[90], donde el número de tales solicitudes es sustancialmente menor que en el caso de los dos grupos anteriores (ver Figura 3.20.).

Aunque la evolución de las solicitudes en los grupos de Catedrático de Universidad y de Profesor Titular de Universidad presenta paralelismos evidentes, el hecho de que en este último grupo el número de solicitudes sea mayor que en el anterior y además que el número de éstas haya crecido extraordinariamente (incluso por encima de los niveles del año en que entró en funcionamiento el programa), da cuenta del renovado interés por parte de las personas solicitantes en entrar a formar parte de los cuerpos docentes universitarios.

Figura 3.20. Evolución anual del número de solicitudes de acreditación a través del procedimiento 'No automático', por vía de evaluación.



Fuente: ANECA (ACADEMIA)

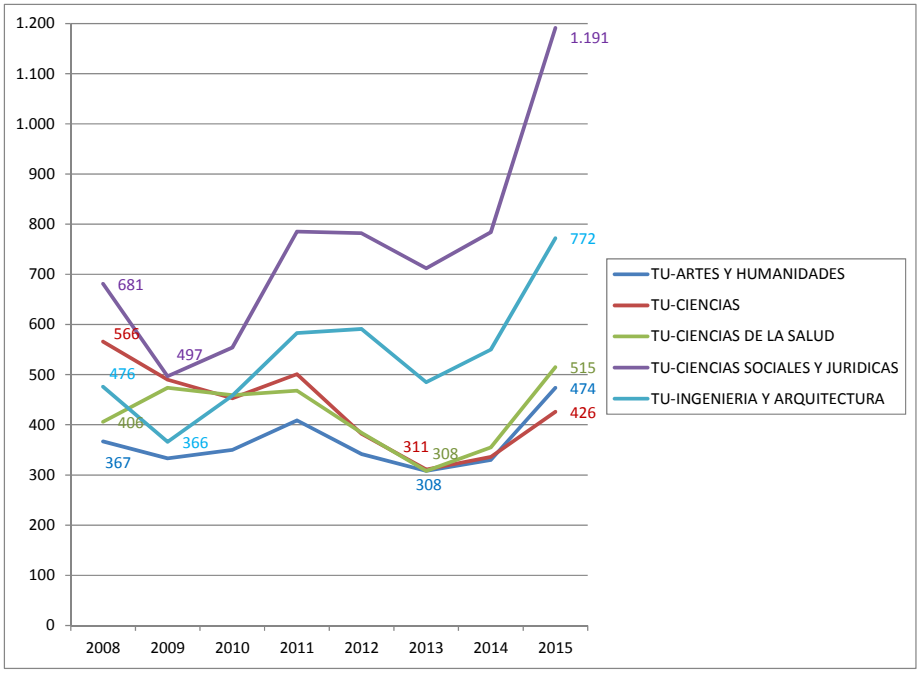
[90] Disposición adicional primera. Acreditación de los profesores o profesoras titulares de escuela universitaria y Disposición adicional tercera. De la acreditación de los profesores estables o permanentes de los centros de titularidad pública de enseñanza superior (INEF) que se acojan a la disposición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

En la evolución de las solicitudes comentada para ambos cuerpos docentes, dos son las ramas de conocimiento que, por su volumen, definen en mayor medida, tanto en el cuerpo de Catedráticos de Universidad como, sobre todo, en el de Titulares de Universidad, el crecimiento experimentado en 2015 ya comentado. Las solicitudes en la rama de Ingeniería y Arquitectura y, especialmente, en la de Ciencias Sociales y Jurídicas no solo son más numerosas que en el resto de ramas, sino que, además, también han crecido en mayor medida en términos relativos. Así, por ejemplo, las solicitudes de esta última rama en el caso del cuerpo de Titular de Universidad han pasado de suponer un 27% del conjunto de solicitudes en 2008 a un 35% de dicho conjunto en 2015; y en el caso del cuerpo de Catedrático de Universidad, han pasado de suponer un 22% del conjunto de solicitudes en 2008 a un 30% de dicho conjunto en 2015 (ver Figuras 3.21., 3.22., 3.23. y 3.24.).

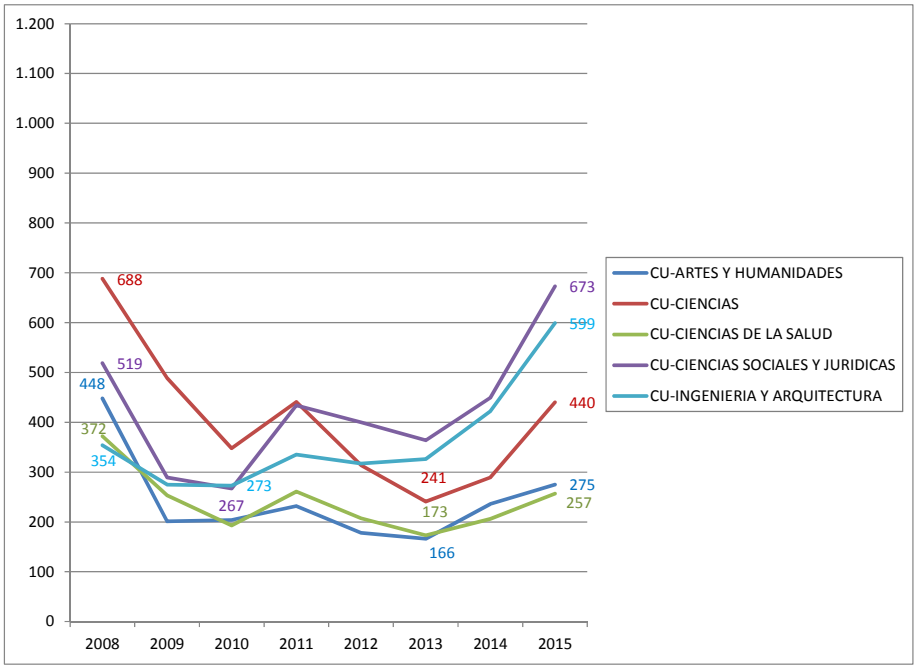
En cambio otras ramas, pese a que también han crecido en número de solicitudes en los dos últimos años, han ido perdiendo peso relativo en el conjunto. Póngase por caso la rama de Ciencias, donde, en el caso del cuerpo de Titular de Universidad, se ha pasado en el periodo examinado de un 23% a un 13% del total de solicitudes en dicho cuerpo; y en el caso del cuerpo de Catedrático de Universidad, se ha pasado, también en ese periodo, de un 29% a un 20% del total.

Figuras 3.21. y 3.22. Evolución anual del número de solicitudes de acreditación a través del procedimiento 'No automático', por cuerpo docente y comisión de evaluación de rama de conocimiento.

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



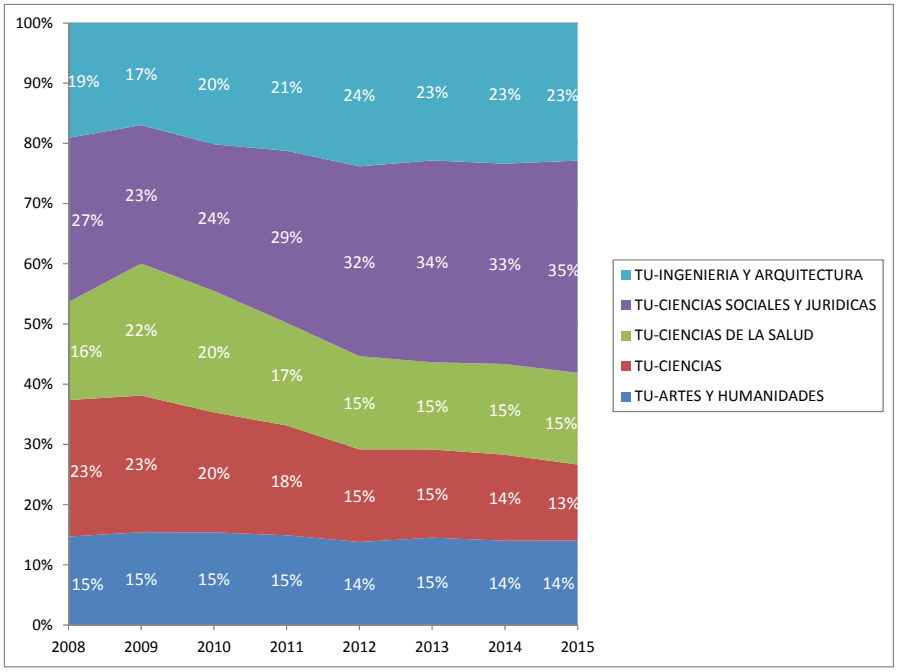
Cuerpo de 'Catedrático de Universidad' (CU).



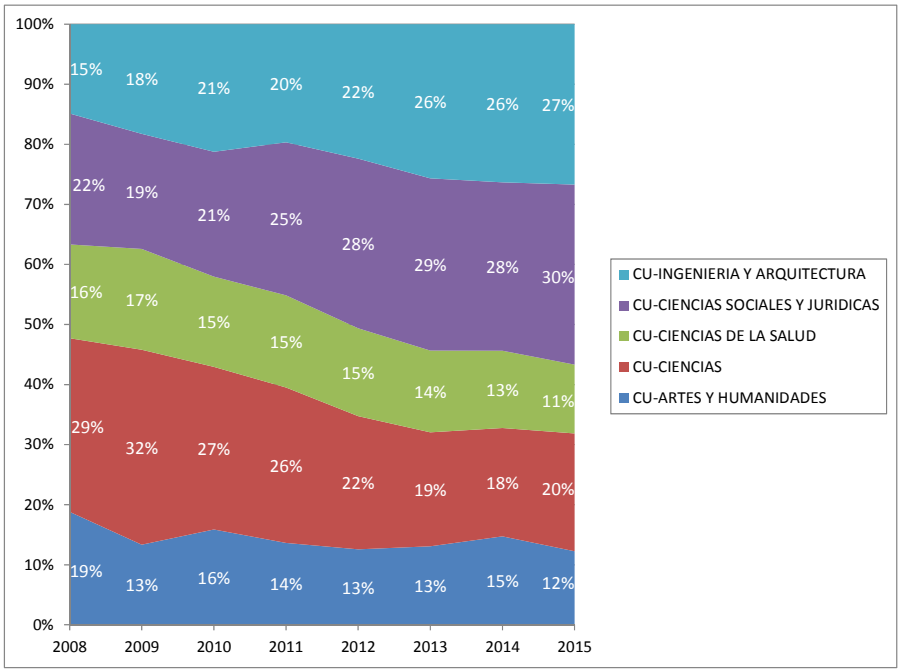
Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Figuras 3.23. y 3.24. Evolución anual de la distribución porcentual del número de solicitudes de acreditación a través del procedimiento 'No automático', por cuerpo docente y comisión de evaluación de rama de conocimiento.

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



Cuerpo de 'Catedrático de Universidad' (CU).

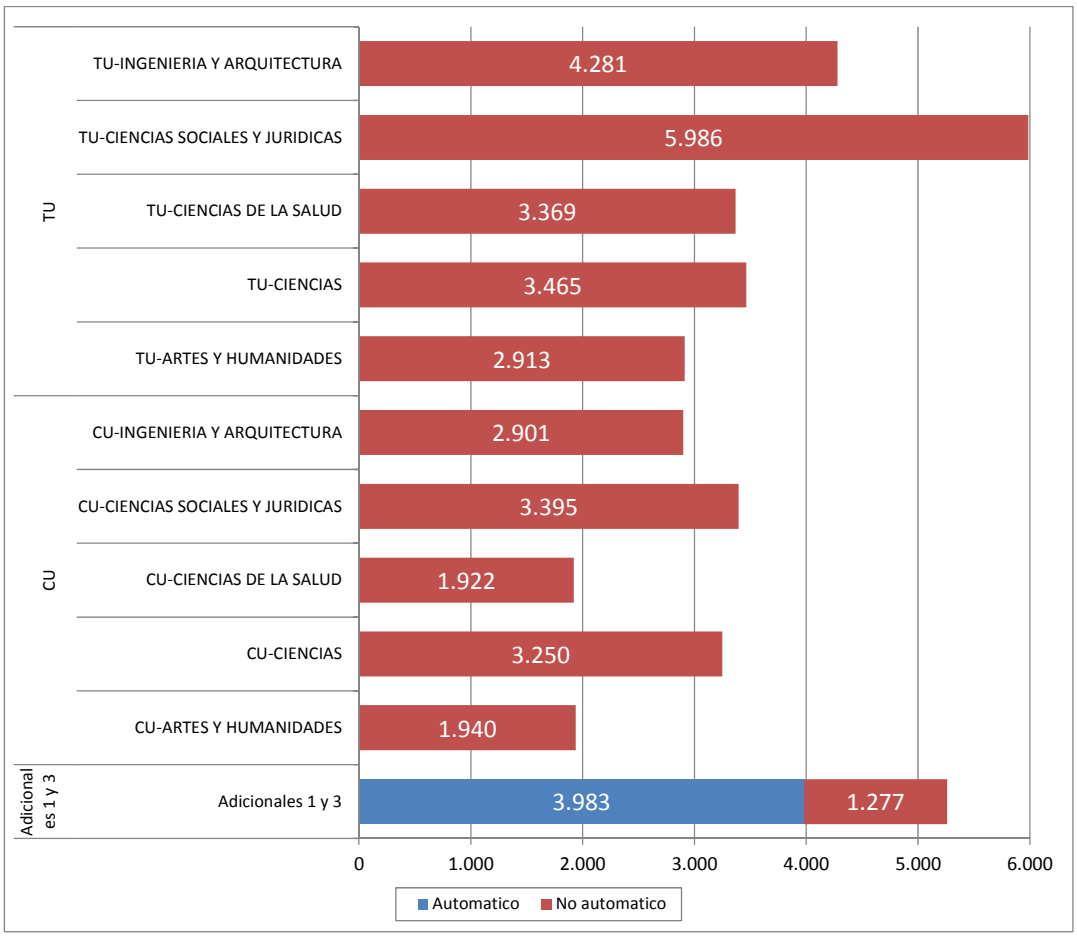


Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Estas tendencias, sin embargo, como se comentará en páginas posteriores, no tienen un reflejo claro en la composición por rama de conocimiento del Personal Docente Investigador (PDI) de los cuerpos docentes universitarios en las universidades públicas españolas ni en la evolución del número de estudiantes en cada rama, sino que parecen responder en mayor medida a la desigual cantidad de personas que, en cada caso, por coyunturas diversas, apuestan por seguir la carrera de PDI como salida profesional.

En definitiva, 25.274 solicitudes de evaluación para la acreditación en TU (la quinta parte a través de la vía de Adicionales 1 y 3) y 13.408 para la acreditación en CU han sido recibidas desde el inicio del programa. Si bien, como se ha dicho, con desigual distribución por rama de conocimiento (ver Figura 3.25.).

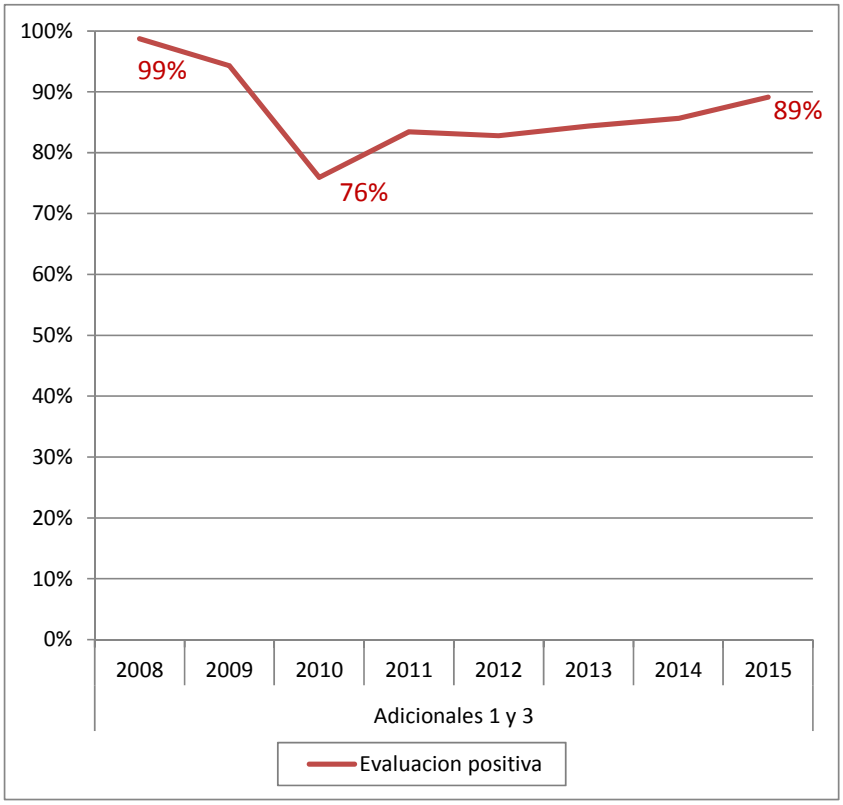
Figura 3.25. Número de solicitudes de acreditación, por tipo de procedimiento, vía de evaluación y comisión de evaluación de rama de conocimiento.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Atendiendo a los resultados de las evaluaciones, en primer lugar, se observan diferencias muy apreciables en función del procedimiento a través del cual se resuelven las solicitudes. Así, las solicitudes vistas a través del procedimiento 'automático' cuentan con unos porcentajes de resolución favorable notablemente más elevados que aquellas que son resueltas a través del procedimiento 'no automático' -hasta un 89% de las evaluaciones por procedimiento automático fueron positivas en 2015, frente a un 63% en el caso del conjunto de las solicitudes resueltas por el procedimiento 'no automático' en dicho año- (ver Figura 3.26.).

Figura 3.26. Evolución anual de la distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'Automático', por la vía de evaluación de las Disposiciones adicionales 1 y 3.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

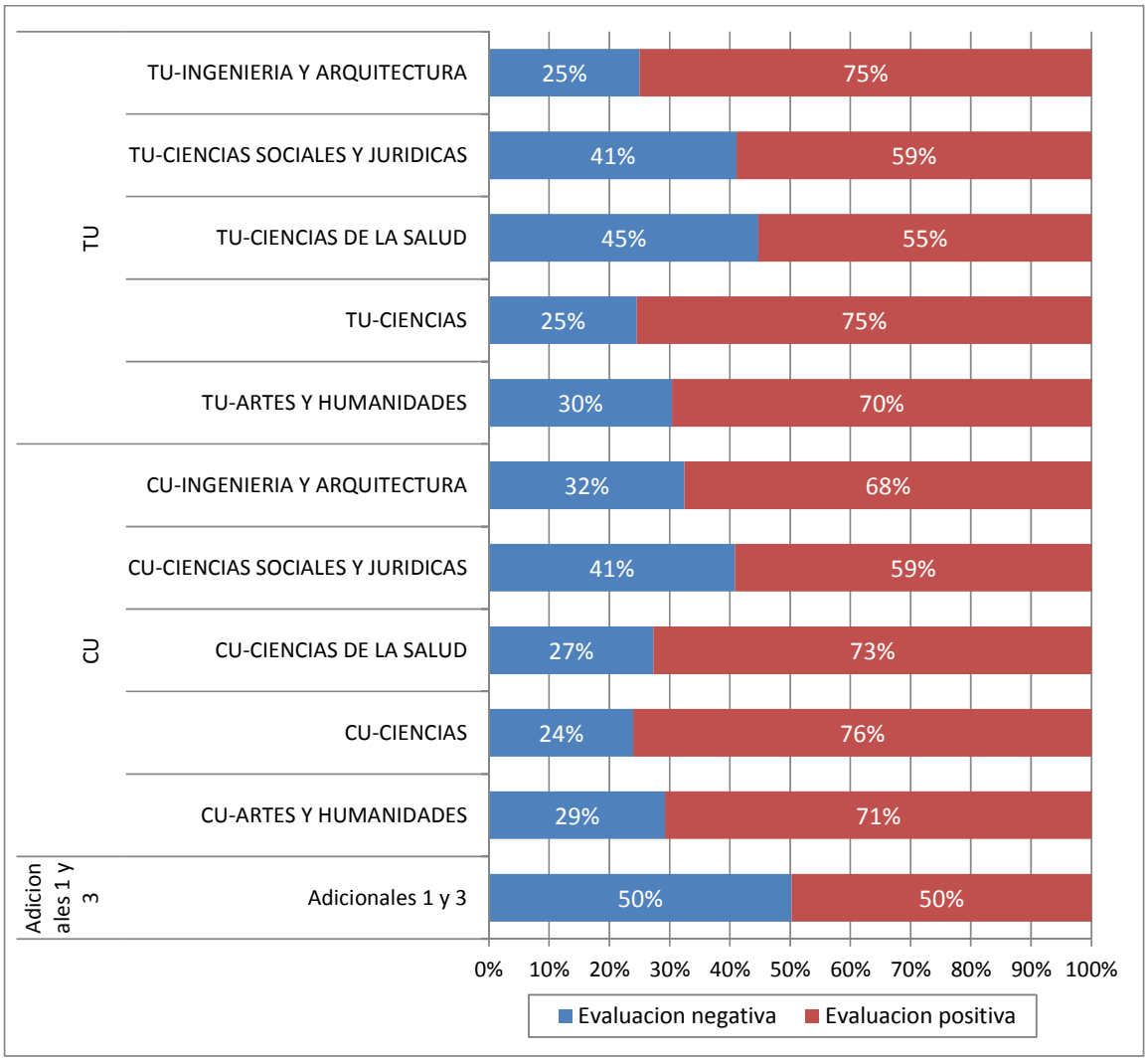
En conjunto, entre 2008 y 2015, dos de cada tres solicitudes evaluadas por el procedimiento 'no automático' fueron resueltas favorablemente. Pero es oportuno destacar las importantes diferencias que en esta proporción aparecen entre las distintas ramas de conocimiento y vías de evaluación.

Al margen de la vía de evaluación de Adicionales 1 y 3, donde solo la mitad de las solicitudes obtienen evaluación positiva, cabe examinar las diferencias recurrentes en cuanto a tasa de éxito en función de estas ramas de conocimiento.

De este modo, por ejemplo, mientras que en la rama de Ciencias han obtenido evaluación favorable el 75% de todas las solicitudes, en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, este porcentaje desciende al 59% (ver Figura 3.27.).

Esta circunstancia invita a reflexionar sobre las posibles causas que pudieran estar detrás de estas diferencias ya recurrentes y, en este sentido, sobre el ajuste en los modelos de evaluación y en el perfil de la persona solicitante con respecto al umbral mínimo de calidad que se pretende garantizar, y sobre las condiciones que, en cada caso, encuentra el PDI en el desempeño de su labor (carga docente y tamaño de los grupos de estudiantes, acceso a recursos, etc.) y la compatibilidad de tales condiciones con el desarrollo de la carrera de dicho PDI en el sentido en que apuntan los modelos de evaluación.

Figura 3.27. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'No automático', por vía de evaluación y comisión de evaluación de rama de conocimiento.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

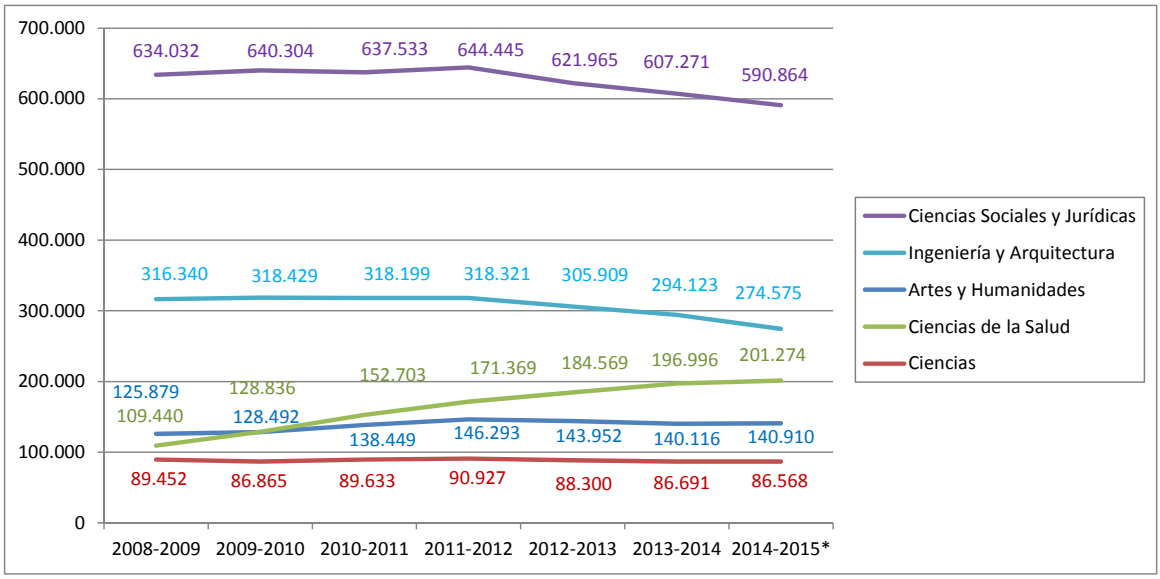
Entre el curso 2008/09 y el curso 2014-15, el número total anual de estudiantes matriculados en enseñanzas de 1º y 2º ciclo, grado y máster en universidades públicas permanece estable alrededor de un millón trescientos mil estudiantes. Ahora bien, pese a esta estabilidad en el número total, la distribución de estos estudiantes por rama de conocimiento ha experimentado ciertas variaciones, especialmente en la rama de Ciencias de la Salud (CC.SS.) que, desde el curso 2008-09 prácticamente ha doblado el número de estudiantes matriculados; y las

ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (CC.SS. y JJ.) y de Ingeniería y Arquitectura (I. y A.) que han visto descender progresivamente el número de estudiantes matriculados (ver Figuras 3.14. y 3.28.).

Aun con ello, en estas dos últimas ramas se concentran al témino del curso 2014-15 dos de cada tres estudiantes matriculados en universidades públicas (46% en CC.SS. y JJ. Y 21% en I. y A.). Mientras que en la rama de Ciencias (CC.) aglutina al 7% de los estudiantes en dichas universidades.

La distribución de estudiantes descrita contrasta de manera notable con respecto a la distribución del PDI en los cuerpos docentes universitarios de Profesor Titular de Universidad (TU) y Catedrático de Universidad (CU), la cual además presenta una clara estabilidad en los últimos años. Así, por ejemplo, siguiendo con el caso de la rama de Ciencias, ésta contó en el curso 2014/15 con el 28% del total del PDI en el cuerpo de TU y con el 36% del total del PDI en el cuerpo de CU de los centros propios de las universidades públicas. Porcentajes que están por encima incluso de los observados en la rama de CC.SS. y JJ., que, como se recordará, es con gran diferencia sobre el resto, la que alberga un mayor número de estudiantes matriculados (ver Figuras 3.29., 3.30., 3.31. y 3.32.).

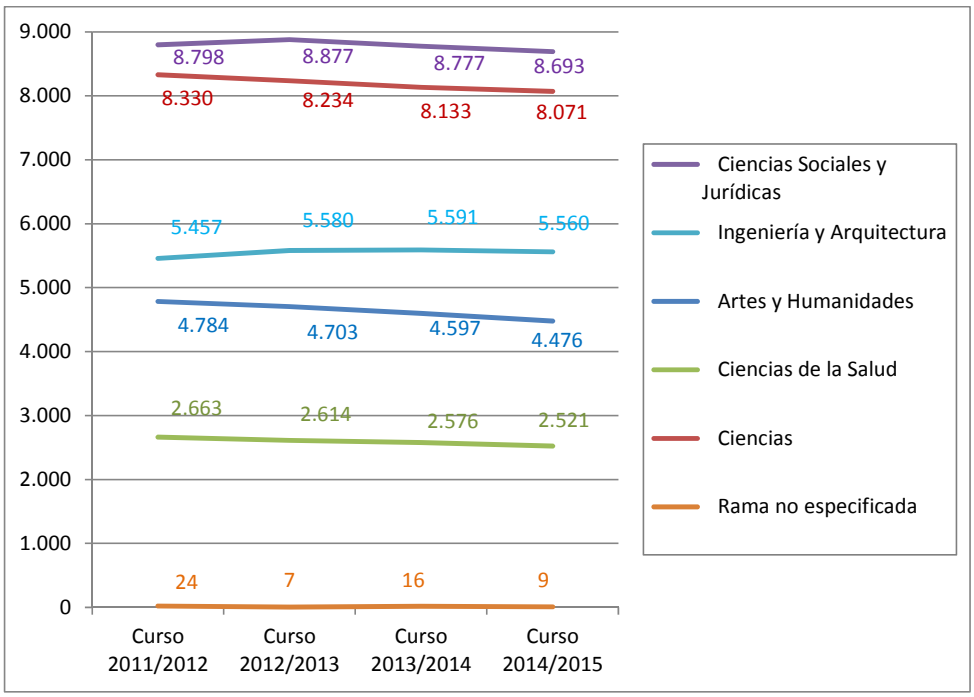
Figura 3.28. Evolución del número de estudiantes en enseñanzas de 1º y 2º ciclo, Grado y Máster en universidades públicas, por rama de enseñanza.



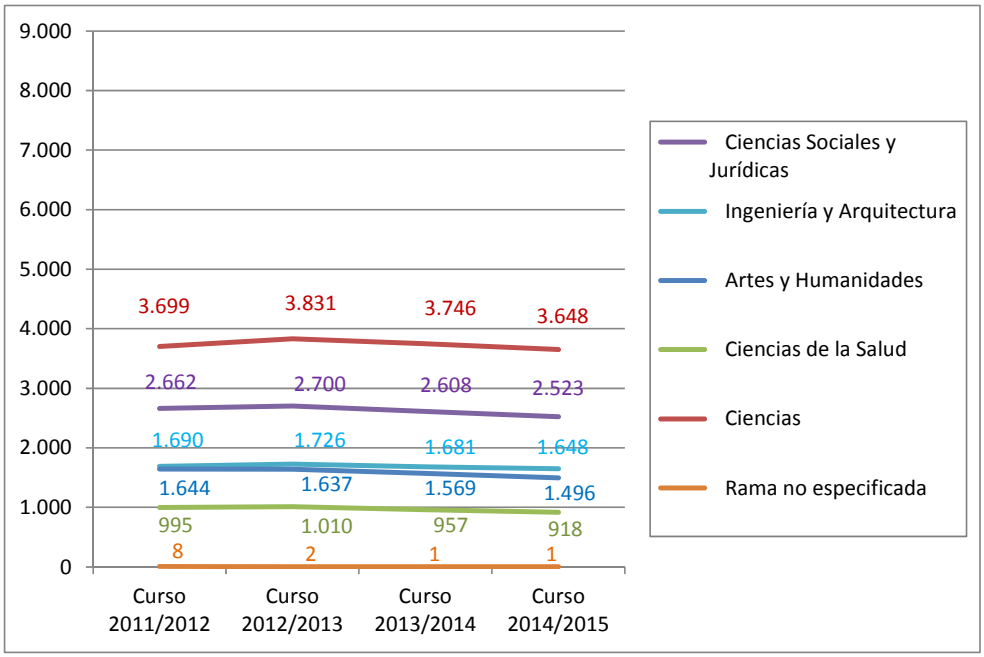
Fuente: MECD. Estadísticas Universitarias. Serie de estudiantes matriculados 2008 a 2014.

Figuras 3.29. y 3.30. Evolución del PDI funcionario en centros propios de universidades públicas por rama de enseñanza y cuerpo docente.

Profesor Titular de Universidad.



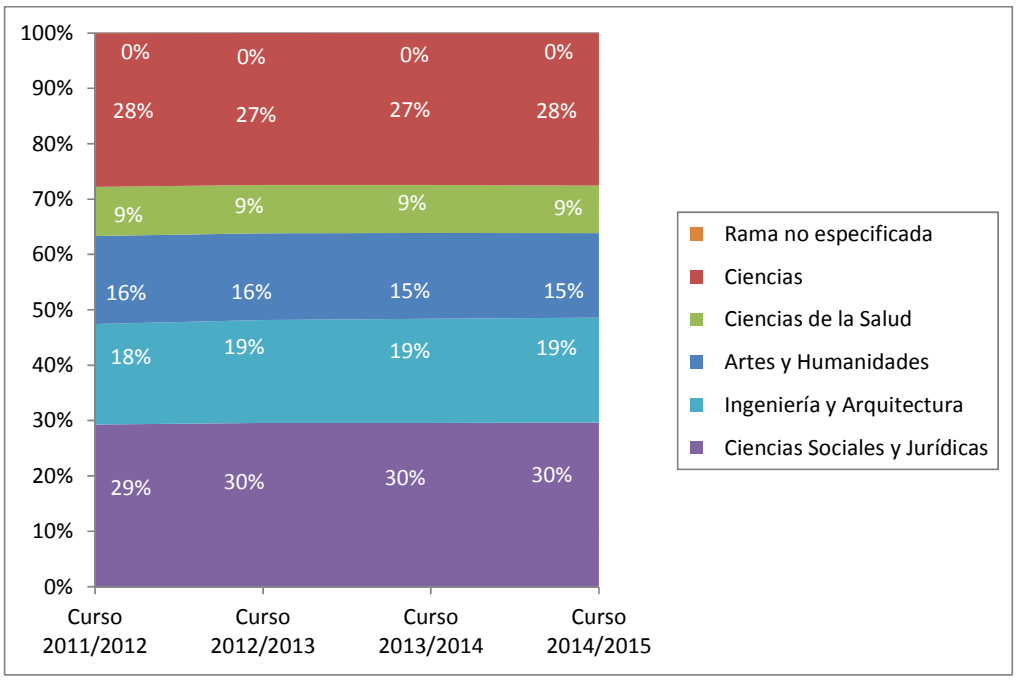
Catedrático de Universidad.



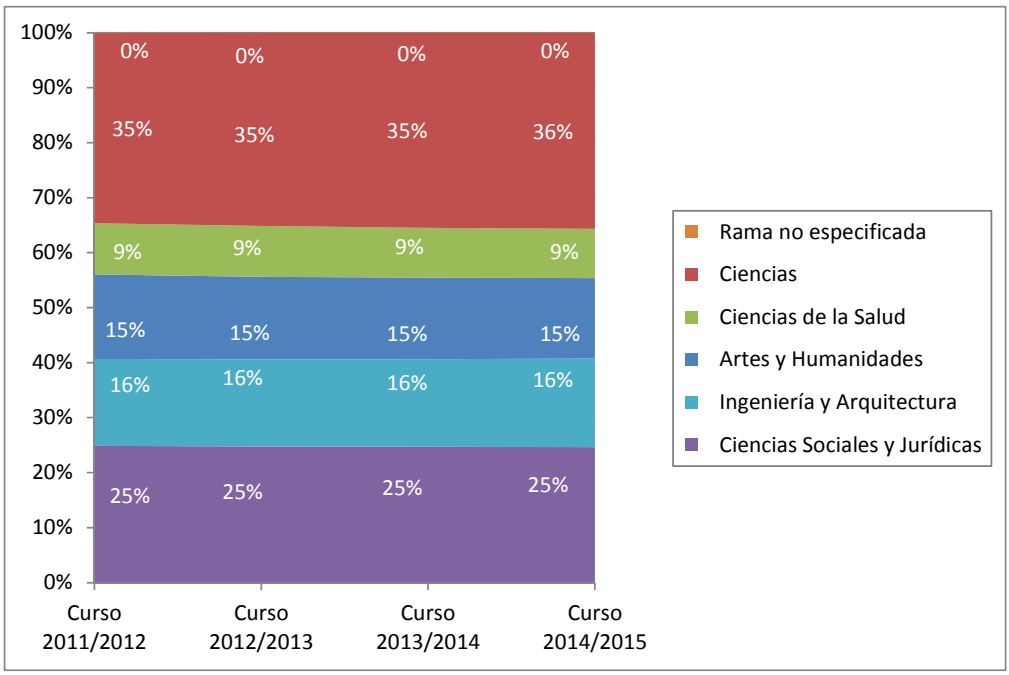
Fuente: MECD. Estadísticas Universitarias. Estadística de personal de las universidades: Personal Docente e Investigador.

Figuras 3.31. y 3.32. 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.



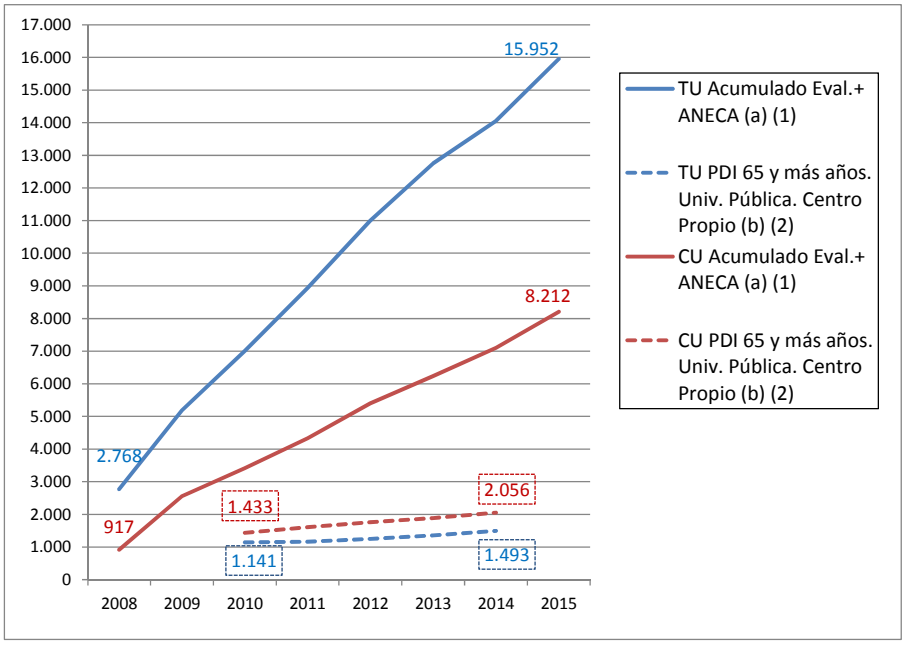
Catedrático de Universidad



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

Entre 2008 y 2015 han obtenido una nueva acreditación para TU más de quince mil personas (Automático: 3.580. No automático: Ad. 1 y 3: 605; evaluaciones ordinarias: 11.767) y para CU más de ocho mil (8.212 personas). Teniendo en consideración, en primer lugar, que el número total de personas que ocupan una plaza de TU en centros propios de universidades públicas asciende a 29.330 y que el número de personas que en dichos centros ocupan plaza de CU asciende a 10.234; y, en segundo lugar, que, por ejemplo, en el curso 2014-15, en el grupo de TU unas 1.493 de estas personas tenían 65 o más años y en el grupo de CU unas 2.056 de estas personas estaban también en ese grupo de edad[91], se prevé una demanda de plazas por parte de personas recientemente acreditadas superior a la oferta existente, máxime teniendo en consideración el contexto socioeconómico actual así como la evolución, en términos generales, del número de estudiantes en las universidades públicas (ver Figura 3.33.).

Figura 3.33. Evolución del número acumulado de personas que obtienen acreditación de CU y de TU, y del número de personas que ocupan plaza de TU y de CU en centros propios de universidades públicas.



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

[91] Fuente: MECD. Estadísticas Universitarias. Estadística de personal de las universidades: Personal Docente e Investigador. Curso 2014-2015. I.17 Número total de PDI funcionario en centros propios de universidades públicas por sexo, cuerpo y grupo de edad.

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

Si bien no cabe esperar ni sería deseable que los actuales procesos de evaluación para la acreditación de los cuerpos docentes universitarios entrasen a reemplazar las políticas en materia de PDI que, en virtud de su autonomía y responsabilidad ejercen universidades y comunidades autónomas, sí será importante tener en cuenta este contexto en la medida en que puede afectar a la garantía de la calidad profesional del PDI universitario y el empleo eficiente de profesionales disponibles de alta cualificación en los que, para su formación, se han destinado cuantiosos recursos públicos y privados.

No se trata aquí de entrar en el debate de si existe sobre-cualificación o, quizá, sub-empleo de los recursos humanos cualificados disponibles, sino de mover a la reflexión sobre la carrera profesional del PDI en el marco actual de modo que sea posible dar pasos para maximizar la participación y la motivación de estas personas altamente cualificadas en pro de la calidad universitaria en sus diferentes facetas y relaciones con el entorno, dado que, de darse desincentivos y desmotivación generalizadas, ello podría suponer un serio riesgo para el necesario progreso de dicha calidad.

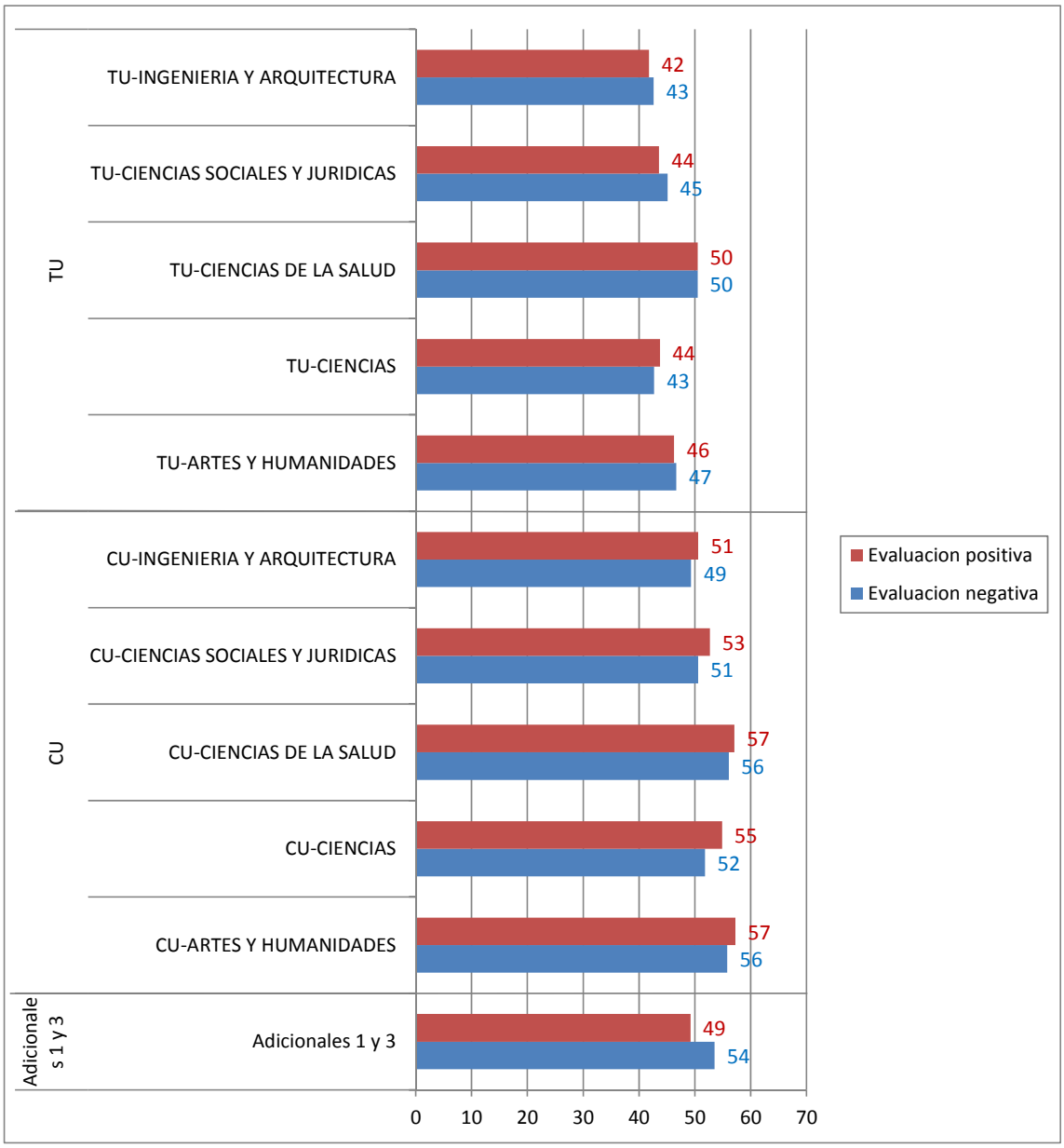
Por lo que respecta a los resultados de evaluación obtenidos por las personas solicitantes a la luz de sus características sociodemográficas, interesa aquí observar las posibles diferencias en tales resultados en función de la edad y el género para conocer mejor algunas de las posibles repercusiones del programa ACADEMIA.

En cuanto a la edad, es una constante, para el caso de las evaluaciones para al acreditación en CU, que en todas las ramas de conocimiento las personas que obtuvieron evaluación favorable tengan un promedio de años algo más elevado que aquellas que obtuvieron evaluación desfavorable (ver Figura 3.34.).

Sin embargo, no ocurre así en el caso de las evaluaciones para la acreditación en TU. Pues aquí, apenas se observan diferencias en función de la edad e, incluso, en tres de las ramas de conocimiento (Ingeniería y Arquitectura; Ciencias Sociales y Jurídicas; Artes y Humanidades) las personas que obtuvieron una evaluación favorable tienen, por término medio, una edad algo inferior a aquellas que la

obtuvieron desfavorable. Esta circunstancia puede dar pista sobre un cambio de dinámica entre el profesorado que viene incorporándose a la carrera de PDI, quizá más atento a la orientación que en la carrera profesional suponen los actuales modelos de evaluación docente como ACADEMIA.

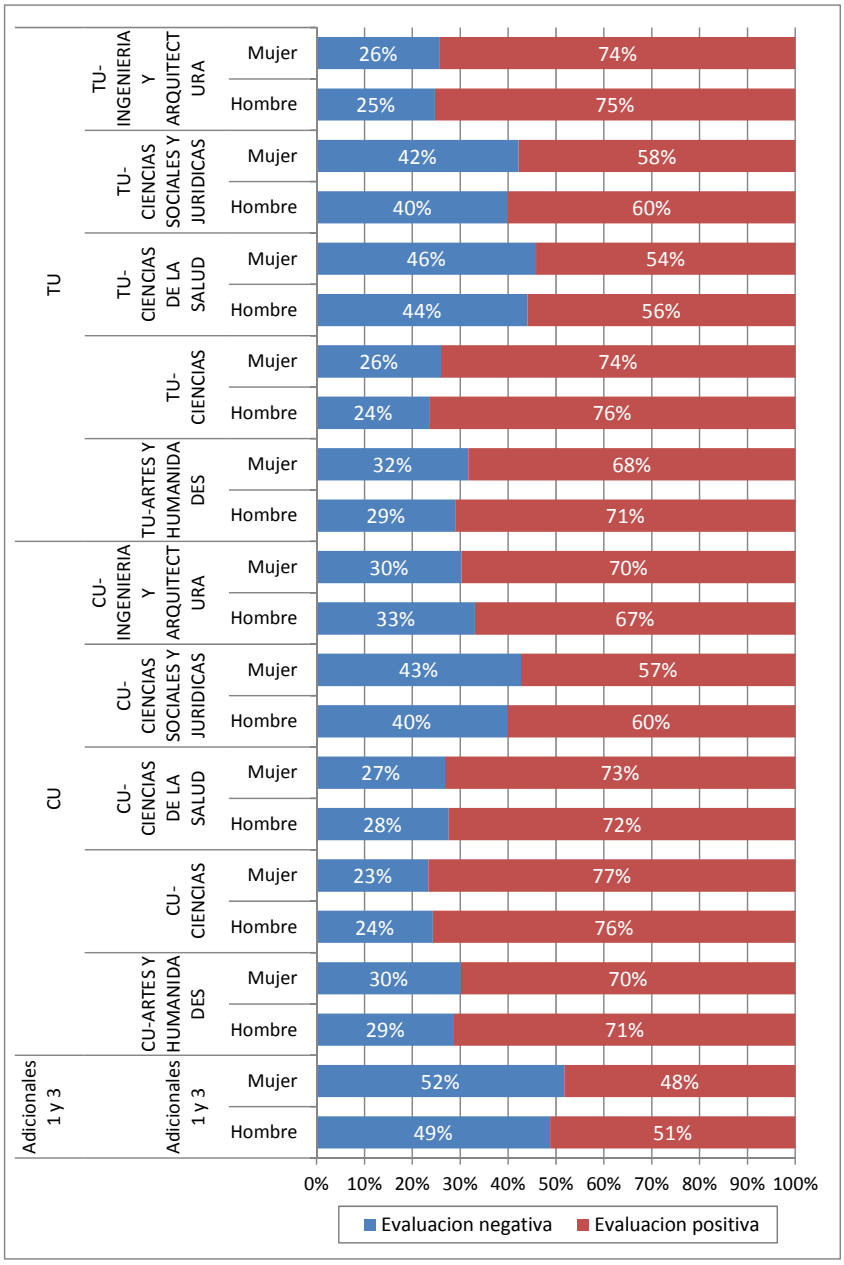
Figura 3.34. Edad media (en número de años) de las personas solicitantes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'No automático', por resultado de evaluación, vía de evaluación y comisión de evaluación de rama de conocimiento.



Fuente: ANECA (ACADEMIA)

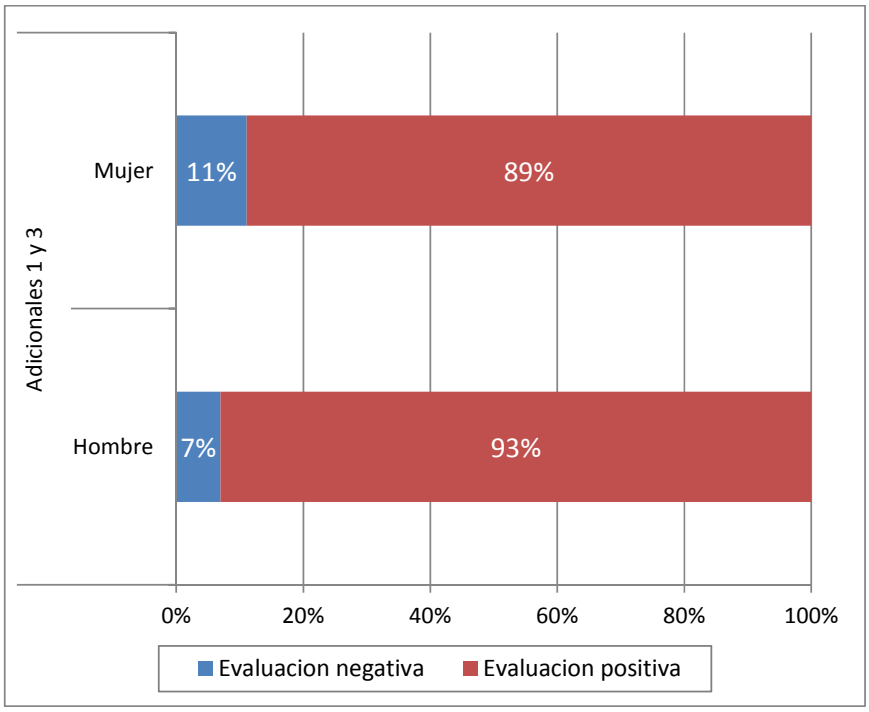
En el caso de los resultados de evaluación en función del género de las personas solicitantes, no se observan diferencias relevantes entre hombres y mujeres en ninguna de las ramas de conocimiento en los dos cuerpos docentes (ver Figuras 3.35. y 3.36.).

Figura 3.35. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'No automático', por vía de evaluación, comisión de evaluación de rama de conocimiento y género de la persona solicitante.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

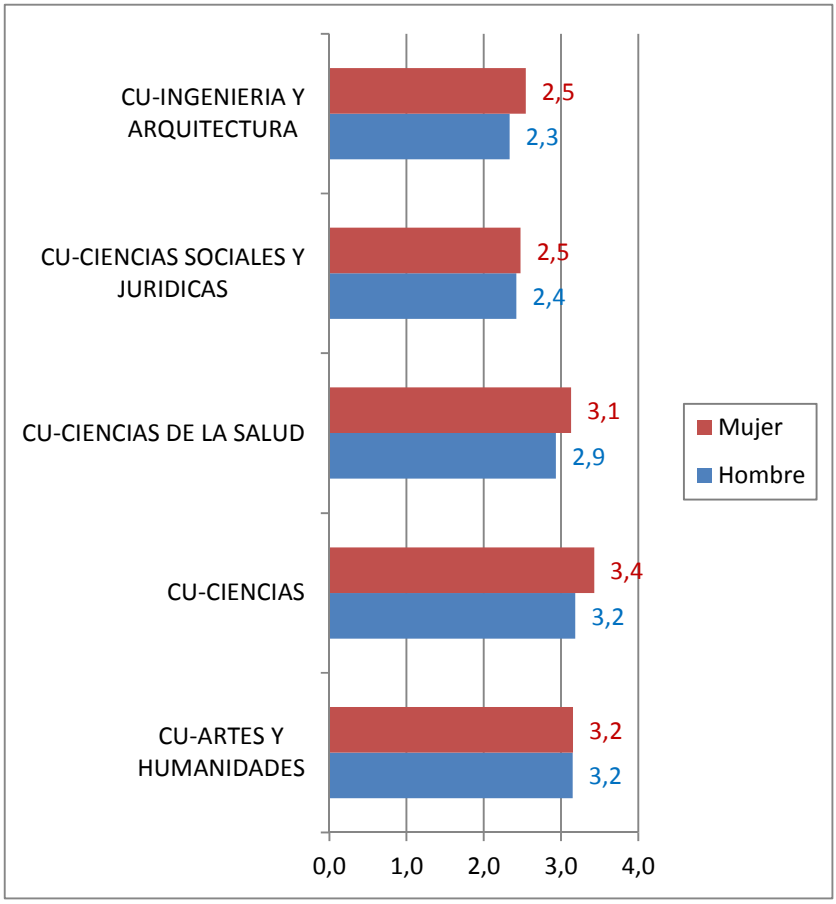
Figura 3.36. Distribución porcentual por resultado de evaluación de las solicitudes de acreditación evaluadas a través del procedimiento 'Automático', por vía de evaluación y género de la persona solicitante.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Ahora bien, sí llama la atención en el caso del cuerpo de CU que en cuatro de las cinco ramas de conocimiento las mujeres que han conseguido evaluación favorable aportan un número de tramos de investigación reconocidos algo más elevado que los hombres en esta misma situación; y que, en este sentido, las mayores diferencias se dan precisamente en las ramas que, como se verá, cuentan con un mayor desequilibrio entre solicitantes en función de su género (ver Figura 3.37.).

Figura 3.37. Número medio de tramos de investigación reconocidos (sexenios) de las personas solicitantes de acreditación evaluadas favorablemente a través del procedimiento 'No automático', por comisión de evaluación de rama de conocimiento y género de la persona solicitante.



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

Aun con todo, el hecho más destacado aquí es el desequilibrio que, de partida, se observa en el número de solicitantes en función del género.

A día de hoy, gracias a una progresiva incorporación de las mujeres a la educación superior en las últimas décadas, seis de cada diez personas que consiguen una titulación universitaria en la Unión Europea son mujeres; hecho éste que no implica que, en comparación con los hombres, se haya acabado con la brecha existente entre los logros de las mujeres en el ámbito educativo y su participación y posición

en el mercado laboral (Parlamento Europeo, 2015a[92]). En este contexto educativo, por ejemplo, si bien se aprecia que efectivamente es más probable que las mujeres cursen educación superior, éstas "siguen sobrerrepresentadas en campos vinculados con los roles femeninos tradicionales, como los relacionados con tareas asistenciales, e infrarrepresentadas en carreras de ciencias, matemáticas, tecnologías de la información e ingenierías. Como resultado, la desigualdad en las ocupaciones en lugar de disminuir, adopta formas nuevas y, a pesar de su empeño por formarse, las chicas siguen teniendo el doble de probabilidades que los chicos de ser económicamente no activas" (Comisión Europea, 2016, p.8)[93]

En esta línea, ya en relación con la carrera profesional de las mujeres en los ámbitos científico y académico, desde la propia Unión Europea se advierte de la existencia de evidencias que apuntan hacia la pervivencia de una "segregación de género en las jerarquías de las escuelas y universidades en Europa y en otras economías avanzadas, tanto de naturaleza horizontal como vertical" que se muestra, por ejemplo, en que, en la Europa de los Veintiocho, "las mujeres representan únicamente el 18% de los profesores universitarios a tiempo completo". Así, "a pesar de que la proporción de investigadoras ha crecido a mayor ritmo que la de investigadores, en 2009 solo el 33% de los investigadores de la UE de los 27 eran mujeres. El porcentaje más bajo es el del sector empresarial, en el que solo el 19% de todos los investigadores son mujeres, en comparación con el 40% en el sector de la enseñanza superior y el 40% en el sector público.

La carrera académica de las mujeres sigue estando muy caracterizada por una fuerte segregación vertical. En 2010, la proporción de mujeres estudiantes (55%) y de licenciadas universitarias (59%) fue superior a la de los varones, pero hubo más hombres que mujeres estudiantes y titulados de doctorado (la tasa de alumnas fue de un 49% y la de doctoradas de un 46%). Por otro lado, las mujeres solo representaban el 44% del personal académico de grado C, el 37% del personal académico de grado B y el 20% del personal académico de grado A. La infrarrepresentación de las mujeres es aún más llamativa en el ámbito científico y

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

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

de la ingeniería. La proporción de mujeres en la población estudiantil de primer nivel era del 31% y ascendió en los estudios de doctorado a un 38% de estudiantes y un 35% de tituladas, pero se mantuvo en el 32% del personal académico de grado C, el 23% de grado B y el 11% de grado A." (Parlamento Europeo, 2015b)[94]

En el caso de España, las tendencias observadas guardan una notable sintonía con lo comentado para el caso de la Unión Europea en su conjunto. De este modo, pese a los sólidos avances en lo que respecta a la incorporación de la mujer a la educación terciaria, incluso en los niveles de doctorado donde el número de tesis leídas por mujeres y hombres es muy similar[95], aún se aprecian desequilibrios muy evidentes en su incorporación efectiva a las diferentes categorías de PDI en las universidades y, particularmente, en los cuerpos docentes universitarios.

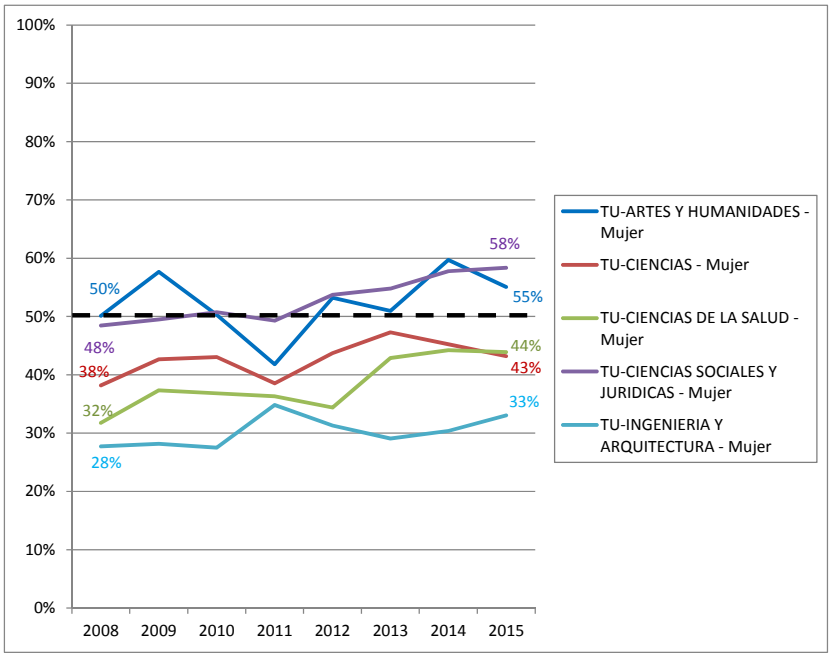
Así, atendiendo a la evolución entre 2008 y 2015 de la distribución porcentual por género del número de solicitudes de evaluación para optar a la acreditación en tales cuerpos docentes, en términos generales, con la sola excepción de las solicitudes para el cuerpo de Profesor Titular de Universidad en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Artes y Humanidades, el porcentaje de mujeres que presentan su solicitud de evaluación es notablemente más bajo que el de hombres, especialmente en el caso del cuerpo de Catedrático de Universidad, y pese a que esta diferencia se ha ido corrigiendo ligeramente en los últimos años en determinadas ramas (ver Figuras 3.38. y 3.39.). Cabe señalar, en este sentido, que la distancia comentada en la presentación de solicitudes por parte de hombres y de mujeres es muy llamativa tanto en la rama de Ingeniería y Arquitectura como, en el caso del cuerpo de Catedrático de Universidad, también en la rama de Ciencias, pues ni tan siquiera alcanza una tercera parte el número de las que, sobre el total de solicitudes, fueron presentadas por candidatas en 2015;, y no existen tendencias claras a lo largo de los últimos años que inviten a pensar que, también aquí, se avanza hacia una equiparación efectiva.

[94] Parlamento Europeo, 2015b.

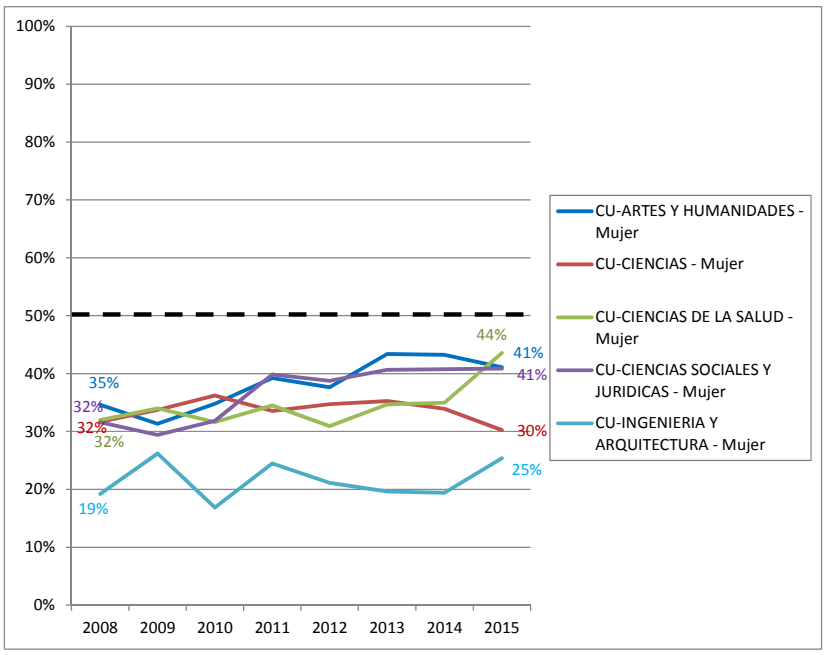
[95] Entre los años 2009 y 2014, sobre el total de tesis doctorales aprobadas, el porcentaje de las que pertenecen a mujeres ha oscilado entre el 47% y el 50% (Fuente: TESEO –MECD-).

Figura 3.38. y 3.39. Evolución de la distribución porcentual por género del número de mujeres que, sobre el total de solicitantes, presentan solicitud de acreditación a través del procedimiento 'No automático', por cuerpo docente y comisión de evaluación de rama de conocimiento.

Profesor Titular de Universidad (TU).



Catedrático de Universidad (CU).



Fuente: ANECA (ACADEMIA).

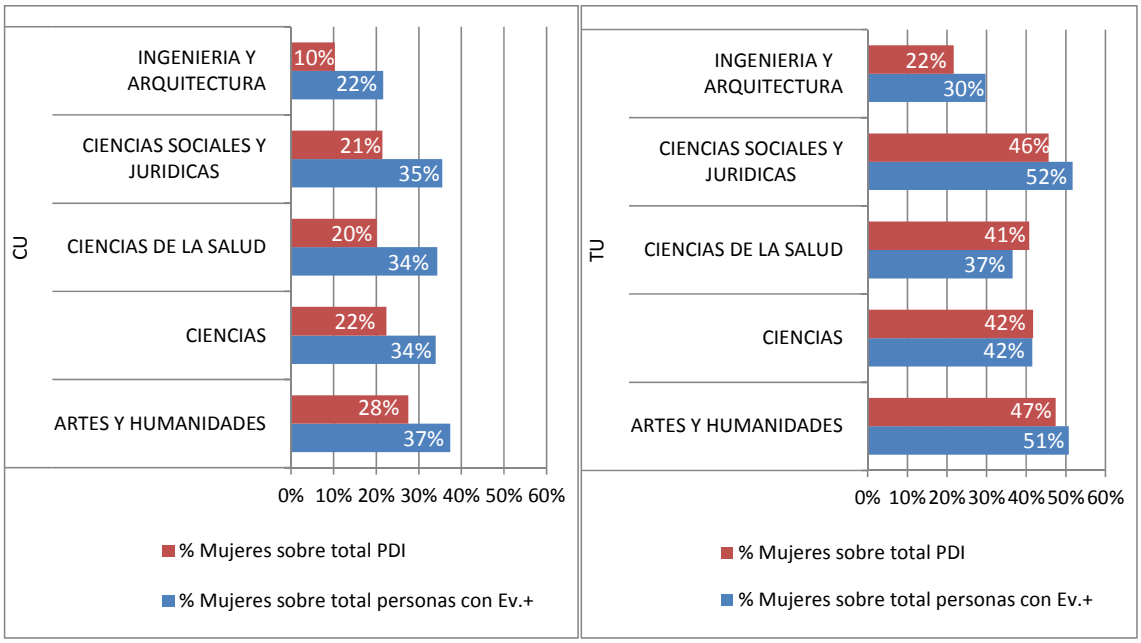
En razón de lo comentado, dado que apenas se dan diferencias por género en los resultados de las evaluaciones, es la desigual distribución de las solicitudes apuntada la que, en última instancia, determina que, excepto en el caso del cuerpo docente de Profesor Titular de Universidad en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Artes y Humanidades, la proporción más alta de acreditaciones para los cuerpos docentes universitarios evaluados a través de ACADEMIA haya recaído en hombres (ver Figuras 3.40. y 3.41.). De ahí que, aún actualmente, exista en definitiva un desequilibrio de partida en el conjunto de las personas que pueden optar a las plazas ofertadas por las universidades.

Ahora bien, más allá de esta circunstancia, se observa que, por ejemplo en los centros propios de las universidades públicas, tal desequilibrio es incluso más importante entre las personas que actualmente ocupan una plaza en los cuerpos docentes de Profesor Titular de Universidad y de Catedrático de Universidad. Tanto es así que, en este último, en ninguna de las ramas el porcentaje de mujeres alcanza el 30% de las personas con una plaza en CU; y particularmente en la rama de Ingeniería y Arquitectura dicho porcentaje se sitúan en el 10% en el curso 2014-15.

En definitiva, 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 muy incipiente en los cuerpos docentes universitarios anteriormente referidos, y de forma especial en el de Catedrático de Universidad (ver Figura 3.42.).

Figura 3.40. Porcentaje de mujeres con respecto al total de personas con acreditación de CU en ACADEMIA, entre 2008 y 2015, y porcentaje de mujeres, con respecto al total de personas ocupando plaza de CU en curso 2014-15, por rama de conocimiento.

Figura 3.41. Porcentaje de mujeres con respecto al total de personas con acreditación de TU en ACADEMIA, entre 2008 y 2015, y porcentaje de mujeres, con respecto al total de personas ocupando plaza de TU en curso 2014-15, por rama de conocimiento.

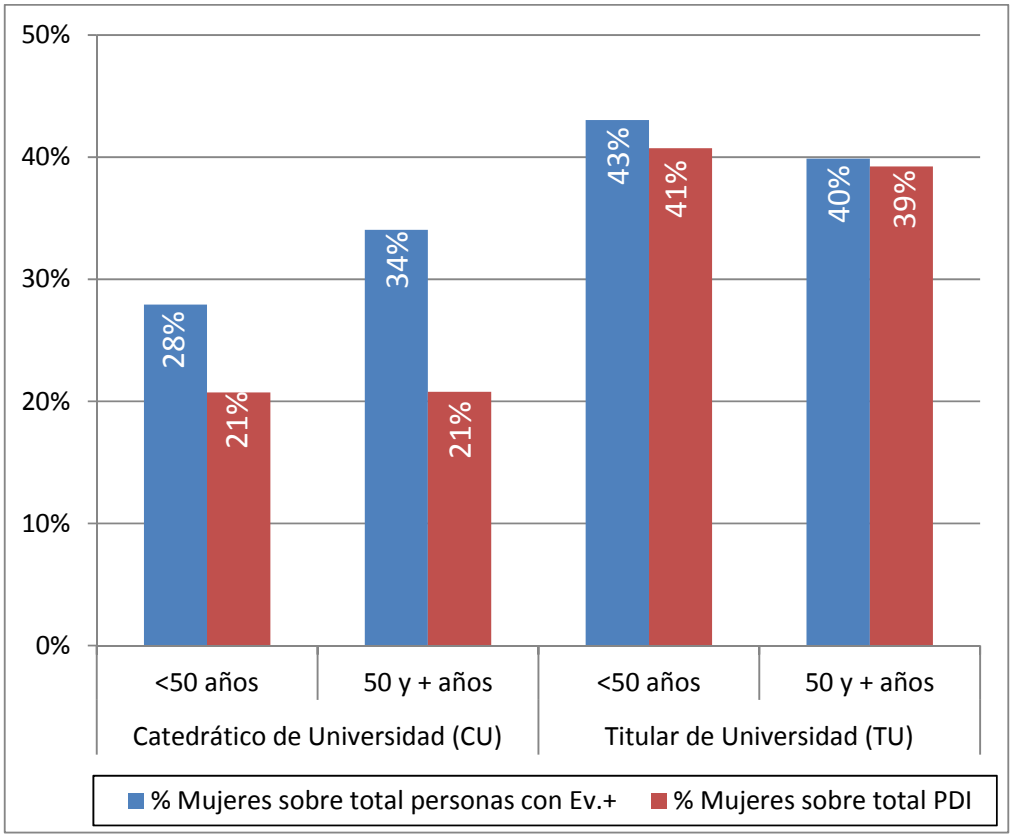


Fuentes:

ANECA. Programa ACADEMIA.

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

Figura 3.42. Porcentaje de mujeres con respecto al total de personas con acreditación de CU y TU en ACADEMIA, entre 2008 y 2015, y porcentaje de mujeres, con respecto al total de personas ocupando plaza de CU y TU en curso 2014-15, por grupo de edad.



Fuentes:

ANECA. Programa ACADEMIA.

S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Número total de PDI en centros propios de universidades públicas por sexo, grupo de edad y categoría de personal.

Finalmente, como conclusión de todo lo anteriomente expuesto en el presente apartado, resulta relevante hacer hincapié en varias ideas.

En primer lugar, dando continuidad a los procesos de acreditación para el acceso a figuras contractuales de PDI, el proceso de evaluación y acreditación para el acceso, en este caso, a los cuerpos docentes universitarios de TU y CU está contribuyendo a asegurar, como parte de un conjunto de medidas para garantizar la calidad en el Sistema Universitario Español, que las universidades públicas

cuentan para sus nuevas plazas con un amplio conjunto de candidatos y candidatas adecuadamente preparados para desempeñar su labor.

En segundo lugar, también se hace aquí evidente la preocupación por atender a los objetivos tanto del EEES y como del Espacio Europeo de Investigación (EEI) a través de un actor tan fundamental en el sistema como es PDI. De este modo, las orientaciones que se desprenden del modelo de evaluación de ACADEMIA atienden a las diferentes funciones principales que habrá de llevar a cabo este personal, con especial atención a la labor docente e investigadora, y, como se decía en anteriores ocasiones, sin que quepa interpretar que alguna de estas funciones es irrelevante o innecesaria, pues el hecho de garantizar la calidad en una de ellas no implica alcanzar el nivel necesario en otras también importantes.

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

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

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

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

Adicionalmente a todo lo anterior, es conocido que las agencias de calidad también desarrollan otros procesos de evaluación encaminados a guiar, valorar y reconocer el desempeño del PDI universitario. Tales procesos se centran en una o varias de las funciones nucleares asignadas a este personal en sus facetas de investigación, docencia y gestión y, aparte de contribuir a incentivar y reconocer, a través de complementos retributivos, la mejora de la calidad en el sistema universitario, también añaden transparencia a la rendición de cuentas a la sociedad.

Atendiendo al ámbito de cada uno de los procesos de evaluación externa del PDI para la concesión de dichos incentivos individuales, se pueden señalar, por una parte, los de ámbito estatal[96] 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

[96] 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.

refieren a la actividad docente, se evalúan o reconocen en periodos de cinco años (quinquenios) por parte de las propias universidades.

Y, por otra parte, se pueden señalar los incentivos de ámbito autonómico[97] que cuentan con el respaldo normativo de cada comunidad autónoma. Así, las agencias de calidad correspondientes, en la evaluación previa a la concesión de los mencionados complementos retributivos o incentivos, hacen hincapié en determinados aspectos en función de las orientaciones transmitidas desde su propio gobierno regional. El resultado es un abanico de actuaciones que inciden, en definitiva, en la garantía de la calidad de las diferentes facetas a que atiende el PDI en las universidades (ver Tabla 3.5.).

[97] Previstos en el artículo 55 de la Ley Orgánica 4/2007.

Tabla 3.5. Complementos retributivos autonómicos evaluados por parte de las agencias de calidad.

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

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

	Aspecto a evaluar				
	Investigación y transferencia (y vinculación a sexenios)		**Docencia** (y vinculación a quinquenios)	**Gestión**	**Otros**
Aragón -ACPUA-	Méritos de investigación Cuerpo Docente funcionario/a PDI contratado/a. Tiempo completo. (Sexenios)		Méritos de docencia Cuerpo Docente funcionario/a PDI contratado/a. Tiempo completo		Méritos de dedicación profesional Cuerpo Docente funcionario/a PDI contratado/a Tiempo completo
Baleares (Illes) -AQUIB-	Complemento retributivo de estímulo y reconocimiento de la actividad investigadora Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado en régimen laboral (indefinido) Tiempo completo. 6 años de antigüedad. (Sexenios)	Complemento retributivo de estímulo y reconocimiento de la excelencia investigadora y transferencia del conocimiento[98] Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado en régimen laboral (indefinido) Tiempo completo. 12 años de antigüedad.	Complemento retributivo de estímulo y reconocimiento de la docencia y la formación permanente Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado en régimen laboral (indefinido) Tiempo completo. 2 años de antigüedad. (Quinquenios)		
Canarias -ACCUEE-	Méritos investigadores Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado. Vinculación durante el periodo objeto de evaluación. Tiempo completo		Méritos docentes Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado. Vinculación durante el periodo objeto de evaluación. Tiempo completo o parcial	Méritos en servicios institucionales Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado. Vinculación durante el periodo objeto de evaluación. Tiempo completo o parcial	
Castilla y León -ACSUCYL-	Complemento de reconocimiento de la labor investigadora por el grado de doctor Cuerpo docente funcionario/a. PDI contratado/a (indefinido) Posesión título de doctor. 1 año de antigüedad		Complemento de reconocimiento de la labor docente Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a (indefinido) Tiempo completo o parcial. 1 año de antigüedad	Complemento de reconocimiento por los cargos académicos desempeñados en la gestión universitaria Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a (indefinido). 2 años de antigüedad desempeñando un cargo académico.	

[98] No se ha evaluado a partir de la publicación del Decreto 16/2013, de 26 de abril, de suspensión temporal del complemento retributivo adicional de estímulo y reconocimiento de la excelencia investigadora y la transferencia de conocimiento del personal docente e investigador de la Universidad de las Illes Balears.

(continuación)

	Aspecto a evaluar			
	Investigación y transferencia (y vinculación a sexenios)	**Docencia** (y vinculación a quinquenios)	**Gestión**	**Otros**
Comunitat Valenciana -AVAP-	Méritos de experiencia docente e investigadora Cuerpo docente funcionario/a. (Sexenios) / (Quinquenios) Méritos docentes e investigadores Cuerpo docente funcionario/a Méritos de movilidad docente e investigadora Cuerpo docente funcionario/a		Méritos de dedicación a la gestión universitaria Cuerpo docente funcionario/a	
	Méritos de productividad investigadora Cuerpo docente funcionario/a			
Galicia -ACSUG-	Complemento retributivo de labor docente y labor investigadora Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores	Complemento retributivo de labor docente y labor investigadora Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores	Complemento retributivo por cargos de gestión Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores	Complemento retributivo de excelencia curricular Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a doctores
País Vasco[99] -Unibasq-	Complementos retributivos adicionales del PDI Méritos investigadores Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a Tiempo completo o parcial	Méritos docentes Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a Tiempo completo o parcial	Méritos de gestión Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a Tiempo completo o parcial	Méritos lingüísticos Cuerpo docente funcionario/a PDI contratado/a Tiempo completo o parcial
	Profesorado con contrato laboral permanente de la UPV/EHU (Profesorado pleno, agregado, colaborador permanente e investigadores permanentes). Tiempo completo o parcial. (Sexenios)			

[99]Unibasq 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) -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.

4. ANEXO DE RESULTADOS.

Tabla A.1. Síntesis de resultados de la participación de las universidades en los programas de evaluación AUDIT y DOCENTIA hasta 31/12/2015, 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	---	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	---	---
Universidad Pablo de Olavide	AAA	D+
Aragón		
Universidad de Zaragoza	C	+
Universidad San Jorge	CAA	DD+
Canarias		
Universidad de La Laguna	A	DD
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	CAA	DD
Universidad Europea de Canarias	AA	---
Universidad Fernando Pessoa-Canarias (UFP-C)	---	---
Universidad Internacional de Canarias	---	---
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	DD+
Universidad de León	AAA	DD
Universidad de Salamanca	A	DD+
Universidad de Valladolid	A	DD
Universidad Europea Miguel de Cervantes	AA	DDD
Universidad Internacional Isabel I de Castilla	---	---
Universidad Pontificia de Salamanca	---	---
Castilla-La Mancha		
Universidad de Castilla-La Mancha	A	+
Catalunya		
Universitat Abat Oliba CEU	AA	DD+
Universitat Autònoma de Barcelona	AA	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	DD+
Universitat Oberta de Catalunya	AAAA	D+
Universitat Politècnica de Catalunya	AA	DDD
Universitat Pompeu Fabra	AA	DDD
Universitat Ramon Llull	AAA	DD+
Universitat Rovira i Virgili	AAA	DDD

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación AUDIT	Certificación DOCENTIA
Comunidad de Madrid		
Universidad a Distancia de Madrid	---	DD
Universidad Alfonso X El Sabio	AAA	+
Universidad Antonio de Nebrija	AA	DD+
Universidad Autónoma de Madrid	A	DDD
Universidad Camilo José Cela	AA	DD+
Universidad Carlos III de Madrid	AA	DD
Universidad Complutense de Madrid	A	DD
Universidad de Alcalá	AA	DD+
Universidad Europea de Madrid	AA	---
Universidad Francisco de Vitoria	A	DDD
Universidad Politécnica de Madrid	CA	DD
Universidad Pontificia Comillas	CAA	+
Universidad Rey Juan Carlos	CA	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	AA	D+
Universidad Europea de Valencia	---	---
Universidad Jaume 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	AAA	DDD
Extremadura		
Universidad de Extremadura	CAA	DD
Galicia		
Universidad de A Coruña	CAA	DD
Universidad de Santiago de Compostela	AAA	DD
Universidad de Vigo	CAAA	D
Illes Balears		
Universidad de las Illes Balears	A	D+
La Rioja		
Universidad de la Rioja	---	DD+
Universidad Internacional de La Rioja	---	+
País Vasco		
Mondragón Unibertsitatea	CCAA	D+
Universidad de Deusto	CAA	D+
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	CAA	DD
Principado de Asturias		
Universidad de Oviedo	AAA	D+
Región de Murcia		
Universidad Católica San Antonio	AAAA	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

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. 2013.
- 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 2015.

	ACCUEE		ACSUG		ANECA		AQU		AQUIB		AVAP		DEVA-AAC		Unibasq	
	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+	N. Sol	% Ev.+
TOTAL																
PAD	76	88%	39	54%	3.209	73%	626	71%	13	69%	111	65%	353	66%	90	60%
PCD	65	77%	59	44%	3.678	53%	512	62%	32	53%	113	72%	372	60%	50	36%
PUP	0		25	36%	3.185	48%	0		0		58	48%	294	58%	66	41%
Otras figuras							163	67%							67	48%
Total general	141	83%	123	46%	10.072	58%	1.301	67%	45	58%	282	64%	1.019	61%	273	48%
RAMA DE CONOCIMIENTO																
Ciencias Sociales y Jurídicas																
PAD	17	71%	23	65%	930	67%	207	65%	2	50%	41	44%	161	70%	37	49%
PCD	15	100%	38	47%	1.142	53%	148	62%	10	60%	39	62%	189	65%	27	26%
PUP	0		16	38%	973	47%	0		0		26	31%	151	65%	27	26%
Otras figuras							43	63%							12	8%
Total Ciencias Sociales y Jurídicas	32	84%	77	51%	3.045	55%	398	64%	12	58%	106	47%	501	66%	103	32%
Ciencias de la Salud																
PAD	19	89%	16	38%	450	68%	162	70%	1	0%	13	85%	51	63%	9	67%
PCD	12	50%	21	38%	517	45%	170	54%	1	0%	12	92%	53	49%	6	33%
PUP	0		9	33%	450	42%	0		0		9	44%	42	43%	5	0%
Otras figuras							38	76%							7	71%
Total Ciencias de la Salud	31	74%	46	37%	1.417	51%	370	63%	2	0%	34	76%	146	52%	27	48%
Ciencias Experimentales																
PAD	8	100%	0		667	87%	47	81%	5	100%	21	86%	25	76%	12	75%
PCD	9	56%	0		727	57%	55	80%	8	75%	17	59%	21	33%	4	75%
PUP	0		0		671	53%	0		0		11	64%	17	24%	4	25%
Otras figuras							14	86%							27	63%
Total Ciencias Experimentales	17	76%	0		2.065	65%	116	81%	13	85%	49	71%	63	48%	47	64%
Enseñanzas Técnicas																
PAD	19	95%	0		613	74%	107	77%	1	100%	24	75%	61	84%	22	59%
PCD	16	81%	0		700	57%	68	69%	5	80%	23	78%	67	79%	10	30%
PUP	0		0		590	53%	0		0		6	100%	56	75%	19	53%
Otras figuras							50	68%							17	41%
Total Enseñanzas Técnicas	35	89%	0		1.903	61%	225	72%	6	83%	53	79%	184	79%	68	49%
Humanidades																
PAD	13	92%	0		549	68%	103	73%	4	50%	12	58%	55	33%	10	80%
PCD	13	85%	0		592	47%	71	61%	8	13%	22	82%	42	33%	3	100%
PUP	0		0		501	43%	0		0		6	50%	28	29%	11	82%
Otras figuras							18	44%							4	50%
Total Humanidades	26	88%	0		1.642	53%	192	66%	12	25%	40	70%	125	32%	28	79%

* En esta convocatoria de ACSUG:

- las ramas científicas de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas 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;
- las ramas científicas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Humanidades se han fusionado en un único comité de evaluación, de manera que los datos de ambos aparecen aquí en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Figuras contractuales:

- **PAD**: Profesor Ayudante Doctor.
- **PC**: Profesor Colaborador.
- **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

5. REFERENCIAS.

- ANECA (2014a). *Informe sobre la transición del antiguo Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales al Registro de Universidades, Centros y Títulos, y el ajuste entre oferta y demanda de plazas*. Madrid: ANECA. Recuperado de:http://www.aneca.es/content/download/13028/161516/file/informe_transicionalruct_141209.pdf.

- ANECA (2014b). *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado Programa ACREDITA*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12737/157930/file/acredita_documentomarco_140618.pdf.

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

- ANECA e IIE (2014). *Programa ACREDITA PLUS. Guía de evaluación para la renovación de la acreditación y la obtención del sello EUR-ACE® para títulos oficiales de Grado y de Máster en ingeniería*. Recuperado de: http://eurace.iie.aneca.es/eurace.html.

- ANECA, CCII y CONCITI (2014). Programa ACREDITA PLUS. *Guía de evaluación para la renovación de la acreditación y la obtención del sello EURO-INF para títulos oficiales de Grado y de Máster en informática*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12761/158284/file/acreditaplus_guia_euroinf_140801.pdf.

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

- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.

- de Brujin, T. (2016). *Assessment and Demonstration of Achieved Learning Outcomes: Recommendations and Good Practices Outcomes of the NVAO. Peer Learning Event on 29-30 October 2015*. The Hague: NVAO. Recuperado de: https://www.nvao.net/system/files/pdf/Report%20Achieved%20Learning%20Outcomes%20Recommendations%20and%20Good%20Practices%202016_0.pdf.

- ENQA (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 3rd Edition*. Helsinki: ENQA. Recuperado de http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf .

- ENQA et al. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium. Recuperado de: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

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

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

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

- European Commission (2010). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente*. Dirección General del Educación y Cultura. Recuperado de: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_es.pdf.

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

- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5_2015/132824.pdf.

- Gobierno de España (1983). *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 209.

- - (1987). *Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 298.

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

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

- - (2002). *Real Decreto 1052/2002, de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.245.

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

- - (2007). *Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.240.

- - (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.260.

- - (2008). *Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.232.

- - (2010). *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.161.

- - (2011). *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.35.

- - (2011) *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 185.

- - (2013). *Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n.167.

- - (2014). *Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 283.

- - (2015). *Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 33.

- - (2015). *Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Boletín Oficial del Estado, n. 144.

- - (2015). *Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios.* Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 144.

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

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

- Joint Commite of Standards for Educational Evaluation (n.d.) *The Personnel Evaluation Standards*. Recuperado de: http://www.jcsee.org/personnel-evaluation-standards.

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2008). *Registro de Universidades, Centros y Títulos –RUCT-*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: https://www.educacion.gob.es/ruct/home .

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Anuario de indicadores universitarios 2015*. Recuperado de: https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Universitaria/Indicadores/2015/1_Acceso&file=pcaxis&l=s0.

- Ministros europeos de educación superior (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

- Ministros europeos de educación superior (2012). *Bucharest Communiqué. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. EHEA Ministerial Conference, Bucharest 26 and 27 April 2012. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf.

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

- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

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

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

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

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

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

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

- UNESCO Institute for Statistics (2015). "Human Resources in R&D". *UIS Fact Sheet, No.35*. Montreal: UIS. Recuperado de: http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Documents/fs35-hr-rd-2015-en.pdf.