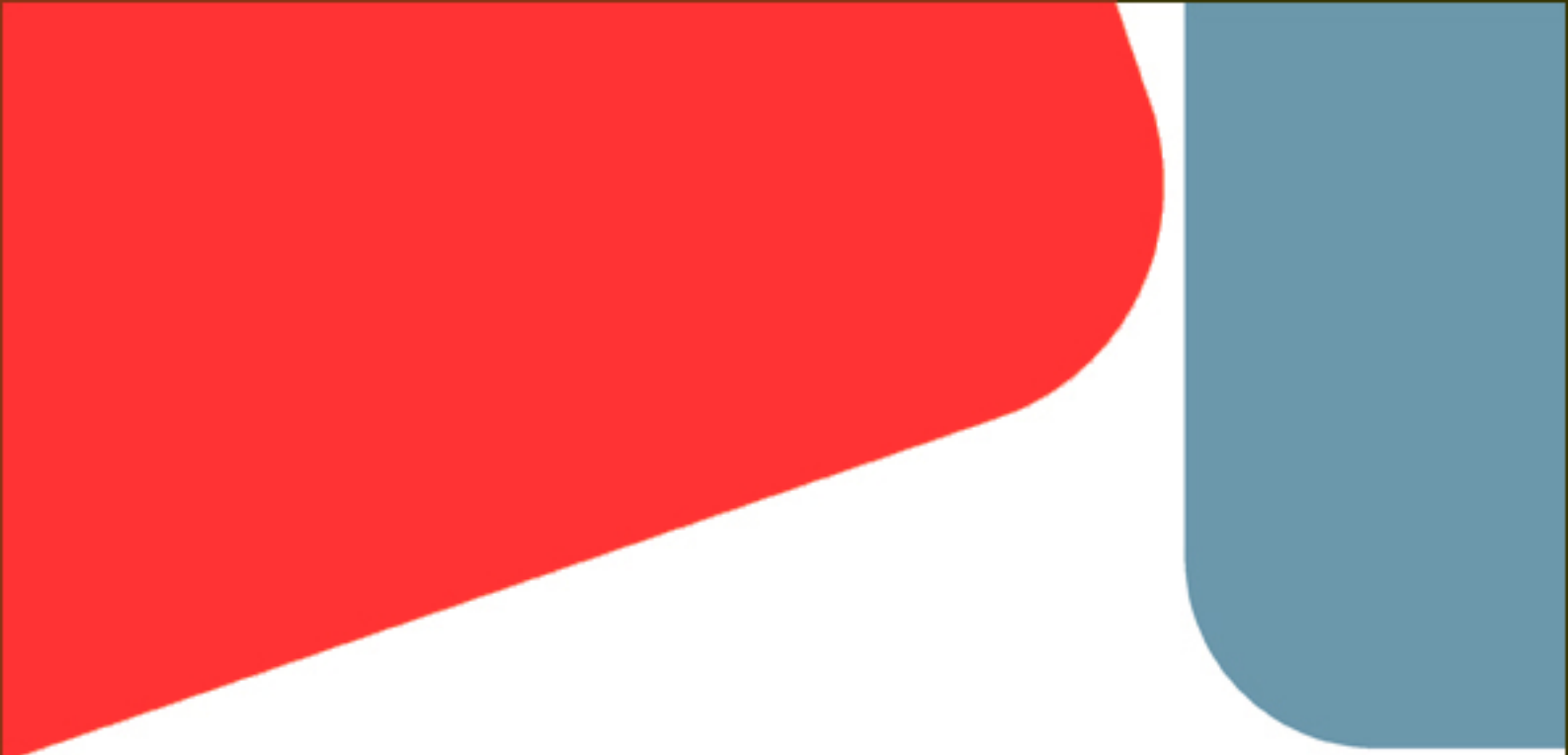




INFORME SOBRE EL ESTADO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LA CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

2012



Informe elaborado por

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



en colaboración con

Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa –ACCUEE–, Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco –Unibasq–, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya –AQU–, Agencia Valenciana d’Avaluació i Prospectiva –AVAP– y Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia –ACSUG–.



Agencia Canaria de Calidad Universitaria
y Evaluación Educativa

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

UNIBASQ

AQU

Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



GENERALITAT
VALENCIANA

AVAP
AGÈNCIA VALENCIANA
D'AVUACIÓ I PROSPECTIVA



ACSUG
AXENCIA PARA A CALIDADE DO
SISTEMA UNIVERSITARIO DE
GALICIA

y la participación de

Agencia Andaluza del Conocimiento –AAC–, Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón –ACPUA–, Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid –ACAP–, Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears –AQUIB– y Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León –ACSUCYL–.



Agencia Andaluza del Conocimiento
CONSEJERÍA DE ECONOMÍA, INNOVACIÓN Y CIENCIA

AGENCIA DE CALIDAD Y
PROSPECTIVA
UNIVERSITARIA DE ARAGÓN



ACAP
Agencia de Calidad,
Acreditación y Prospectiva
de las Universidades de Madrid

aQUib

Agència de
Qualitat
Universitària
de les Illes Balears

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

ÍNDICE

Introducción	4
Resumen ejecutivo	6
1. Mejora de la calidad de las instituciones de educación superior: la responsabilidad en la consolidación de una filosofía a nivel institucional.....	13
1.1. Sistemas de garantía interna de la calidad en las universidades: el programa AUDIT	15
1.2. Sistemas de revisión y mejora de la calidad docente: el programa DOCENTIA	31
2. Mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios. Cumplimiento de requisitos esenciales como garantía para la sociedad.	43
3. Mejora de la calidad profesional del personal docente e investigador.	69
3.1. La evaluación para el reconocimiento de figuras de profesor contratado.	72
3.2. La acreditación para acceso a cuerpos docentes.	86
3.3. Otros reconocimientos de la actividad del PDI.....	100
4. Calidad al servicio de la sociedad.	104
5. Anexo de resultados	117
6. Referencias.	121

INTRODUCCIÓN

Como viene siendo habitual desde 2007, ANECA, en colaboración con las agencias de calidad autonómicas, presenta el **Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas**. Dicho informe obedece, por una parte, a un mandato legal, por el cual ANECA debe *eleva[r] informes al ministerio competente en materia de universidades y al Consejo de Universidades sobre el desarrollo de los procesos de evaluación, certificación y acreditación en España, a cuyos efectos podrá solicitar y prestar colaboración a los órganos de evaluación que, en su caso, existan en las Comunidades Autónomas*¹. Y, por otra parte, a los Criterios y Directrices de ENQA, adoptados como referentes en materia de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde se enfatiza la importancia de que las agencias de garantía de calidad elaboren *informes periódicos que de una manera resumida describan y analicen los resultados de carácter general, sus revisiones, evaluaciones, valoraciones, etc.*² En esta línea, es de gran importancia perseguir el cumplimiento de los criterios de calidad por parte de universidades y de agencias de calidad, pues en el mismo se sustenta en buena medida el reconocimiento de la labor de todas las instituciones involucradas en el marco compartido que supone el EEES.

En tal documento de Criterios y Directrices se señalan como fundamentales *los intereses de los estudiantes así como los de los empleadores y los de la sociedad en general*, y se hace hincapié en que los intereses de éstos y otros agentes implicados *deberían priorizar los procesos de garantía externa de calidad*. No en vano, uno de los objetivos de los mencionados es, explícitamente, *informar e incrementar las expectativas de las instituciones de educación superior, estudiantes, empleadores y otros agentes implicados en relación con los procesos y resultados de la educación superior* (ENQA, 2005).

El Informe, en su pretensión de dar respuesta a las premisas anteriormente planteadas, cuenta entre sus objetivos el de proporcionar información útil para la

¹ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por el que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

² Criterio 2.8 Análisis de todo el sistema en ENQA (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

toma de decisiones sobre los resultados desprendidos de la evaluación de la calidad del Sistema Universitario Español y sobre la búsqueda de la mejora continua en dicha calidad.

A diferencia de una memoria de actividades, el Informe destinado al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pretende proporcionar un análisis de datos sobre el desarrollo de los procesos de evaluación, certificación y acreditación en España y temas directamente vinculados a los mismos y a la calidad de la educación superior, y, en razón de dicho análisis, una reflexión sobre las principales acciones de mejora a acometer en esta materia a nivel del Sistema Universitario Español en su conjunto.

La presente edición, correspondiente a la anualidad 2012, recorre los resultados cosechados a raíz de las evaluaciones de instituciones, títulos oficiales y personal docente e investigador, y, adicionalmente, se detiene en un tema de crucial importancia como es el de la rendición de cuentas a la sociedad a través de la información sobre la calidad de la educación superior.

Con todo, este sexto Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas se articula en cuatro bloques fundamentales, a cada uno de los cuales se dedicará un capítulo:

- I. La mejora de la calidad de las instituciones de educación superior.
 - Los sistemas de garantía interna de la calidad en las universidades: el programa AUDIT
 - Los sistemas de revisión y mejora de la calidad docente: el programa DOCENTIA
- II. La mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios.
- III. La mejora de la calidad profesional del personal docente e investigador.
- IV. Calidad e información al servicio de la sociedad.

RESUMEN EJECUTIVO

El presente informe responde al requerimiento establecido en la LOMLOU de facilitar información al Ministerio competente en materia de educación superior sobre los procesos puestos en marcha para garantizar la calidad de la misma. Así, a partir de un análisis de la situación, el objetivo es proporcionar información de relevancia para la toma de decisiones en la materia. De este modo, el informe ha atendido a cuatro bloques esenciales.

Bloque I. El impulso en la autonomía de las universidades ha venido acompañado del fomento de sistemas para la gestión, revisión y mejora de la calidad institucional, que atiendan a los ejes básicos de la misión de las instituciones de educación superior. Como es sabido, dicha autonomía viene de la mano de la responsabilidad en el ejercicio de sus funciones y la consecuente rendición de cuentas ante la sociedad. Tanto el programa AUDIT, de evaluación y reconocimiento de los **sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria**, como el programa DOCENTIA, de apoyo en la elaboración de **procedimientos para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario**, han contribuido, desde su puesta en marcha, a **robustecer la gestión interna y la cultura de la calidad** en buena parte de las universidades españolas y a hacer en mayor medida partícipes a sus miembros.

Con respecto al primero de los programas mencionados, AUDIT, diseñado para favorecer el desarrollo y la puesta en marcha de SGIC para la formación universitaria de los centros universitarios y para contribuir al reconocimiento de aquellos SGIC que han evidenciado una buena adecuación, se observa una importante grado de participación voluntaria de las universidades (el 82% de las universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación). Cabe mencionar la estrecha relación de este programa con los procesos de evaluación y mejora de títulos oficiales y la importancia creciente de la fortaleza de los SGIC para el buen desarrollo de dichos títulos.

Con respecto al segundo de los programas, DOCENTIA, tiene el objetivo fundamental de contribuir a la mejora y al reconocimiento de la calidad docente en

el seno de las instituciones de educación superior, aspecto éste de enorme trascendencia y estrechamente vinculado a los criterios establecidos en la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior. Merece la pena destacar, tanto su papel complementario con el programa AUDIT, como su importante grado de aceptación por parte de las universidades (nueve de cada diez universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación se han involucrado de manera voluntaria en el mismo). No en vano, el programa, guiando y apoyando los propios sistemas puestos en marcha a nivel institucional, ha contribuido a implicar en mayor medida al PDI en una cultura de puesta en valor y de **preocupación por la mejora de la calidad docente**. Asimismo, en esta línea, se trabaja para informar a la sociedad sobre la implicación de las instituciones universitarias en la mejora de la calidad docente y sobre los logros alcanzados en este sentido, y para reconocer públicamente las buenas prácticas en la materia llevadas a cabo por las universidades

Bloque II. Fruto del enorme trabajo de las instituciones de educación superior, en apenas tres años **se ha concentrado la rápida renovación del diseño de varios miles de títulos oficiales**, con el propósito de adaptarlos al nuevo marco europeo de enseñanza superior. Como es sabido, la legislación vigente ha establecido las fases y requisitos que habrá de superar cualquier propuesta de título creado por una universidad antes de conseguir ser implantado con carácter oficial. En este sentido, los procesos de evaluación llevados a cabo desde las agencias de calidad, sin merma de la autonomía universitaria, han contribuido de manera decisiva a orientar los diseños y puesta en marcha de los nuevos títulos en lo que concierne a garantizar el **cumplimiento de unos elementos esenciales de calidad** -en sus contenidos, procedimientos, recursos o resultados-, al servicio de los estudiantes y la sociedad.

La novedad del proceso de renovación y creación de nuevos títulos y la celeridad con que se ha desarrollado el mismo, ha podido afectar, en ocasiones, a aspectos importantes que, al margen de las dificultades de diseño y puesta en marcha de los propios títulos, tienen que ver con la configuración y pertinencia de la oferta formativa y la adecuación de la misma a las demandas del contexto en que ésta se inscribe.

El continuo diálogo entre universidades y agencias de calidad ha propiciado que la gran mayoría de los diseños de títulos elaborados por las universidades hayan

obtenido un informe favorable en esta fase previa a la implantación de dichos títulos. Así, **al cierre de 2012, el conjunto de las universidades españolas cuentan con cerca de seis mil nuevos títulos con informe favorable para la verificación.** A dichos títulos, fundamentalmente de grado y de máster, se prevé se añadan nuevos títulos de doctorado en un número importante.

A esta circunstancia se suma el hecho de que, en general, una vez superada la fase de verificación, la mayoría de los títulos han sido autorizados por las respectivas comunidades autónomas. Así pues, a la postre, se puede afirmar que **una proporción muy elevada de los títulos inicialmente propuestos por las universidades, han superado los requisitos necesarios para su implantación.**

Ahora bien, no todos los títulos que superan la fase de verificación, obtienen a posteriori la autorización necesaria para su implantación. Esta selección no exenta de importancia, donde, entre otros, se valoran aspectos de corte estratégico o de pertinencia de la oferta formativa, en la medida que deja de lado algunos de los títulos que ya han recorrido todo un proceso de verificación, afecta al óptimo aprovechamiento de los recursos destinados a la mejora de la calidad de los títulos; lo cual, invita a **reflexionar sobre el orden de las fases del proceso general, en pro de conseguir una mayor eficiencia en el empleo de dichos recursos.**

Por otro lado, será preciso señalar el **papel crítico de la, todavía incipiente, fase de seguimiento de los títulos** de cara a la renovación de la acreditación, ya que es el momento en que se observa efectivamente el grado de adecuación de los títulos implantados con respecto al compromiso inicialmente contraído por las universidades. Uno de los efectos más positivos del proceso de seguimiento reside en el hecho de que se han renovado esfuerzos en informar y hacer partícipes de la revisión y mejora de la calidad de los títulos a un número creciente de agentes vinculados a tales títulos.

Además, cabe mencionar la necesidad de incrementar los esfuerzos, por parte de las agencias de evaluación intervinientes en el seguimiento, en conseguir una mayor coordinación y uniformidad en los procesos llevados a cabo en este sentido, pues, si bien comparten un protocolo común, se aprecian diferencias de procedimiento que pudieran estar dando lugar a divergencias en lo que son procesos y resultados equivalentes.

Bloque III. Como es conocido, **el papel del PDI es un elemento básico en la mejora de la calidad de la educación superior**. En razón de ello, las agencias de evaluación han recibido el encargo de desarrollar dos tipos fundamentales de procesos de evaluación:

- Por una parte, la **evaluación curricular previa al acceso** a determinadas categorías profesionales de PDI, que busca garantizar que los posibles candidatos a ocupar una plaza, en determinadas figuras contractuales o en cuerpos docentes universitarios, superan cierto umbral de capacidad docente e investigadora; de este modo, serán las universidades quienes, en virtud de su autonomía y responsabilidad, harán la selección última de entre aquellas personas que han mostrado superar tales umbrales.
- Y, por otra parte, la **evaluación del ejercicio del PDI** para el reconocimiento de méritos y la concesión de complementos retributivos.

El ámbito laboral del PDI universitario participa, en parte, de problemáticas similares a las existentes en otros ámbitos del mercado de trabajo. Así, el **notable crecimiento en los últimos años del número de personas con título de doctor que buscan una salida profesional como PDI** en alguna de las universidades españolas, hace que el número de plazas ofertadas por las mismas no alcance a albergar dicha demanda. En parte, este fenómeno **explica el considerable número de solicitudes, en los programas de evaluación para optar al acceso** a plazas de PDI contratado, recibidas a lo largo de la última década (154.114 solicitudes evaluadas entre los años 2002 y 2012 por el conjunto de las agencias, de las cuales 94.186 han obtenido informe favorable); y, tras unos años, también ha tenido su reflejo en el importante número de solicitudes de evaluación para la acreditación en los cuerpos docentes universitarios (22.801 solicitudes evaluadas entre los años 2008 y 2012 a través del programa ACADEMIA, de las cuales 16.384 han obtenido informe favorable).

Con respecto a los primeros programas, relativos a figuras de PDI contratado, han sido desarrollados simultáneamente por la mayoría de las agencias autonómicas de calidad universitaria y por la agencia nacional. Las evaluaciones favorables emitidas por esta última otorgan un reconocimiento válido para el conjunto del sistema universitario español, mientras que aquellas emitidas desde las agencias autonómicas se circunscriben al propio ámbito territorial. Esta **convivencia de programas de evaluación con un mismo propósito, aunque con criterios de**

evaluación, en parte, diferentes, se enfrenta a dos importantes retos. Por una parte, el de **resolver las discrepancias en resultados de evaluación** emitidos desde varias agencias para un mismo currículum y para una misma figura contractual. Y, por otro, el del **empleo más eficiente de recursos** destinados a este propósito a nivel nacional, evitando posibles solapamientos entre ciertos procesos de evaluación, dado que existe un gran número de solicitantes que, simultáneamente, se presentan a evaluación en más de una agencia para una misma figura de PDI. En el caso de agencias como AQU-Catalunya o Unibasq algunas de las figuras evaluadas no son coincidentes con las de otras agencias, ni, por tanto, los criterios de evaluación establecidos para las mismas.

Con respecto al proceso de evaluación previa a la acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, merece la pena destacar dos temas.

En la incorporación de las mujeres a los cuerpos docentes de mayor categoría académica, persiste un importante desequilibrio en perjuicio de éstas. Ahora bien, al tiempo se da una muy lenta, aunque progresiva, tendencia a la equiparación con los hombres. En esta situación, apenas se aprecian diferencias por género en los resultados de las evaluaciones para la acreditación. Más bien, la tardanza en lograr dicha equiparación viene dada por el hecho de que la mayoría de las personas que se presentan a ser acreditadas en el cuerpo de Catedrático de Universidad son hombres; situación que se acentúa muy especialmente en determinadas ramas de conocimiento.

Por otro lado, en la labor de mejora de los procesos empleados para la evaluación en el marco de la acreditación, habría de reflexionarse particularmente en aquellos concernientes a la actividad investigadora. Así, cabe detenerse en cuestiones de interés, como son:

- La afinación de los criterios de evaluación por ámbito de conocimiento, de modo que se incremente el grado de ajuste también en la evaluación de expedientes pertenecientes a áreas que tradicionalmente no han plasmado sus resultados de investigación en publicaciones incorporadas en sistemas normalizados de clasificación internacional.
- La mejora en la identificación de las contribuciones individuales realizadas en el seno de grupos de investigación, de modo que puedan ser adecuadamente sopesadas en la evaluación curricular del solicitante, y se mitigue en la

comunidad universitaria la proliferación de malas prácticas encaminadas a “maquillar” artificialmente la trayectoria curricular objeto de valoración u otras que pudieran perjudicar, por la excesiva atomización de los grupos de investigación, a la calidad y el alcance de los resultados obtenidos.

- **La corrección de desajustes producidos por la equiparación, por un lado, del proceso de evaluación para la acreditación** –llevado a cabo por ANECA- **y, por otro, del proceso de evaluación para la concesión de sexenios** –llevado a cabo por CNEAI-, dado que ambos responden a objetivos, criterios y regulación diferentes; el hecho de que, en la legislación que regula la evaluación para la acreditación en los cuerpos docentes, se establezca que la aportación de cada *sexenio* obtenga una valoración de 15 puntos en el apartado de Actividad investigadora, pudiera estar creando inconsistencias en los resultados de evaluación entre expedientes sustentados por méritos iguales, y cuya única diferencia sería el haber obtenido o no previamente un reconocimiento adicional de tales méritos curriculares -a través de la obtención de sexenios-.

Con todo, **los programas de evaluación previa al acceso a las figuras contractuales o cuerpos docentes del PDI han cumplido el doble objetivo encomendado** de, por un lado, **orientar en mayor medida la carrera profesional de las personas interesadas** en el acceso a tales puestos, atendiendo a las distintas facetas de relevancia en un perfil académico, y, por otro, de **poner a disposición de las universidades un importante número de candidatos solventes entre los que éstas puedan seleccionar a sus docentes e investigadores**. En este sentido, se hace hincapié en la necesidad de poner en valor, además de calidad de la actividad investigadora, la mejora de la calidad en otras actividades importantes, como, por ejemplo, la docente, no subsumidas en la primera de las mencionadas.

Adicionalmente a estos programas de evaluación, algunas agencias han puesto en funcionamiento **acciones encaminadas a reconocer y premiar la labor del PDI** en sus diferentes facetas, lo cual es un hecho **importante a la hora de incentivar la mejora continua** en dicha labor. En este sentido, cabe reseñar la creciente importancia de los sistemas de evaluación de la calidad docente de las propias universidades a la hora de evidenciar los méritos del PDI de cara a la concesión de complementos retributivos.

Bloque IV. Finalmente, el presente informe se detiene en un tema fundamental que, por su menor grado de desarrollo que los anteriores, requiere de un mayor impulso. **La adecuada información a los diferentes agentes de interés sobre la calidad de la educación superior es un asunto de importancia crucial insuficientemente atendido** en España hasta la fecha. La falta de sólidos referentes de información en la materia, útiles para la toma de decisiones de los implicados, hace que la **visibilidad del importante trabajo realizado** conjuntamente por universidades y agencias para mejorar la calidad de instituciones, títulos y PDI universitarios, sea **muy escasa** tanto a nivel nacional como internacional. Si bien se han emprendido algunas iniciativas puntuales en este sentido, éstas son bastante limitadas en cuanto a cobertura territorial y alcance de la información, o son muy incipientes.

La ausencia de información de calidad y de un desarrollo adecuado de indicadores, limitan de manera radical los avances en determinados propósitos considerados como de gran valor para el conjunto de la sociedad. En otras palabras, con independencia de los objetivos políticos consensuados, existe un condicionamiento en su consecución motivado por la falta de instrumentos de información y análisis acordes que posibiliten progresar efectivamente.

Una alternativa de peso a las florecientes clasificaciones internacionales de instituciones de educación superior, redundaría, no solamente en un enriquecimiento de la información puesta a disposición de los distintos agentes, sino también en la puesta en valor de determinadas facetas, también importantes en la polifacética definición del concepto de calidad de la educación superior y, en ocasiones, descuidadas por tales clasificaciones. La apuesta por un concepto de esta naturaleza en el que, además de la excelencia investigadora, se valoren aspectos como, por ejemplo, la calidad docente, la equidad, la satisfacción de los actores sociales, el engarce con el tejido productivo, la responsabilidad social, etc. no es baladí, pues llama la atención sobre la importancia de las diferentes misiones a que debe atender la educación superior.

1. MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA RESPONSABILIDAD EN LA CONSOLIDACIÓN DE UNA FILOSOFÍA A NIVEL INSTITUCIONAL.

Desde la propia creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el recurrente debate sobre la importancia de la autonomía de las instituciones de educación superior ha venido parejo al debate sobre la propia responsabilidad de las mismas ante la sociedad. Tanto es así, que los Criterios y Directrices para la Garantía de la calidad en el EEES lo resaltan como uno de sus principios fundamentales³.

A resultas de esta lógica, desde las agencias de evaluación se ha incentivado la consolidación de sistemas de funcionamiento y herramientas, desarrollados por las universidades para sí, que procuren la mejora de la calidad a nivel institucional en aspectos clave. Ello repercutirá, en primera instancia, en el buen funcionamiento de las propias universidades y, en segunda, del sistema universitario y la calidad de la educación superior en su conjunto.

En este sentido, los programas de evaluación institucional, promovidos en España por las mencionadas agencias, proponen a las universidades guías generales de actuación en determinados aspectos de su funcionamiento interno, y otorgan un reconocimiento a aquellas que han demostrado seguir tales orientaciones en pro de una mejora de la calidad en diversos aspectos.

La progresiva implicación, por parte de las universidades participantes, en el cumplimiento de las mencionadas orientaciones, es evaluada desde las agencias de calidad a lo largo de diferentes fases acumulativas. Tras un primer autoanálisis desde la propia universidad, la agencia comienza por observar el diseño de sistemas y herramientas coherentes con las orientaciones propuestas, y culmina con la revisión de la implantación de tales sistemas y sus resultados en el tiempo, todo ello acompañado por una serie de recomendaciones⁴.

Estos procesos de evaluación entran en el detalle de los sistemas e instrumentos de funcionamiento y autorrevisión con que se dotan las universidades, pues será una

³ ENQA (2005)

⁴ Ver 'Criterio 3.7. Criterios y Proceso de Garantía Externa de Calidad' en ENQA (2005).

cuestión importante a la hora de ver dónde se sustentan los resultados ofrecidos por éstas y las acciones desprendidas de los mismos; por ejemplo, en la muestra de evidencias sobre la calidad de los títulos implantados.

El informe se detendrá, en el presente capítulo, en dos programas de participación voluntaria, que están llamados a jugar un papel relevante en la mejora de la calidad de la educación superior. Por una parte, el programa AUDIT, de evaluación y reconocimiento de los sistemas de garantía interna de calidad de las instituciones universitarias, y, por otra, el programa DOCENTIA, de evaluación de los sistemas de calidad docente de las mismas, los cuales observan el cumplimiento de los Criterios y Directrices de ENQA.

El primero de los programas mencionados, AUDIT, tiene el objetivo de propiciar y robustecer el desarrollo de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) de la educación superior en las instituciones universitarias y sus centros. Con ello, se pretende orientar a estas instituciones en el diseño de sus propios SGIC y llevar a cabo procesos de evaluación de éstos, que desemboquen en un reconocimiento de la calidad de los mismos.

El segundo de los programas, DOCENTIA, tiene un propósito complementario con el anteriormente descrito. En este caso, también a través de procesos de orientación y evaluación, se procura servir de apoyo a las universidades en el diseño y aplicación de sus propios procedimientos para la evaluación de la calidad de la docencia entre su personal docente e investigador, con el fin de garantizar dicha calidad y evidenciar la misma a través de su reconocimiento.

1.1. SISTEMAS DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES: EL PROGRAMA AUDIT

El programa AUDIT, de reconocimiento de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones universitarias, se debe contextualizar en el marco de las recomendaciones definidas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) para la garantía de la calidad en las instituciones de educación superior y reflejadas en el documento *Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Estas recomendaciones han sido tenidas en cuenta para la definición y evaluación de la garantía de calidad de las instituciones universitarias.

A nivel estatal, la reforma de la LOU en su art. 31⁵, dedicado a la garantía de la calidad, recoge la necesidad de establecer criterios de garantía de calidad que faciliten la evaluación, la certificación y acreditación, y considera la garantía de la calidad como una parte esencial de la política universitaria.

Así mismo, la nueva organización de las enseñanzas universitarias, propuesta por el Ministerio de Educación y Ciencia en su documento de 26 de septiembre de 2006, incorpora la garantía de calidad como uno de los elementos básicos que un plan de estudios ha de tener en consideración.

Esta consideración se hace más patente en el documento *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*, publicado por el MEC de 21 de diciembre de 2006. En los principios generales propuestos para el diseño de nuevos títulos, se incluye la necesidad de introducir un sistema de garantía de la calidad como uno de los elementos imprescindibles de las futuras propuestas de títulos.

En definitiva, las universidades deben garantizar en sus actuaciones el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten, buscando además su mejora continua. Por ello, las universidades deben contar con políticas y Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecidos y públicamente disponibles.

⁵ Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).

Teniendo en cuenta lo anterior, las agencias ANECA, ACSUG y AQU Catalunya colaboraron en el diseño del programa AUDIT, y posteriormente se incorporó a dicho programa Unibasq.

Como ya es conocido, el programa AUDIT va dirigido a los centros universitarios con el objetivo de orientar el diseño del SGIC para que integre las actividades relacionadas con la garantía de calidad de las enseñanzas, así como elementos transversales dirigidos al conjunto de la Universidad, como, por ejemplo los elementos relacionados con el personal académico, recursos materiales y servicios, etc.

Los principales objetivos que se persiguen con el desarrollo del programa AUDIT son los siguientes:

- Favorecer el desarrollo y la implementación de SGIC para la formación universitaria de los centros universitarios, así como de otras instituciones de educación superior, integrando todas las actividades relacionadas con la garantía de la calidad de las enseñanzas que ya se hayan desarrollado.
- Poner en práctica un programa que contribuya al reconocimiento de los SGIC, a través de la evaluación de la adecuación de los SGIC diseñados y la posterior certificación de los SGIC implementados.

El programa AUDIT promueve el compromiso de participar y de dar asesoramiento a los diferentes marcos de colaboración técnica con las universidades y las agencias, por lo que el programa está abierto a la colaboración entre estas entidades.

En definitiva, el diseño del SGIC ha de tener en cuenta las directrices AUDIT con el fin de integrar todas aquellas acciones que garanticen la calidad del programa formativo con la participación de los diferentes actores.

El programa AUDIT se estructura en siete directrices (ocho en el caso de AQU Catalunya); para cada una de las directrices se debe especificar el órgano responsable, descripción de como participan los diferentes grupos de interés, mecanismos para la medición, revisión y mejora de los procesos contenidos en la directriz y por último los mecanismos para la información pública y rendición de cuentas.

En el caso de ACSUG, el programa AUDIT se enmarca en un programa más amplio denominado FIDES –AUDIT⁶, en el cual se desglosan en 10 las directrices descritas anteriormente, pero con el mismo contenido.

En el caso específico de AQU Catalunya, a partir del proceso de metaevaluación llevado a cabo después de la convocatoria 2007, 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.

Aquellas universidades o centros que obtienen una evaluación favorable a raíz de su participación en el programa, demuestran una adecuada solvencia en el diseño del sus respectivos SGIC en los siguientes aspectos:

⁶ En la versión del documento "Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad de Formación Universitaria".

Directrices del programa AUDIT

1.0. Política y objetivos de calidad

1.1. Garantía de la calidad de los programas formativos

Además de los elementos como órgano responsable, proceso para la elaboración, implantación y revisión de la política de calidad del centro

- a. Definición de los criterios que hacen posible conocer cómo el Centro abordaría la eventual suspensión del título.

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

- a. Definición de perfiles de ingreso/egreso, admisión y matriculación de los estudiantes
- b. Apoyo y orientación al estudiante, metodología de enseñanza y evaluación de los aprendizajes
- c. Prácticas externas y movilidad de los estudiantes
- d. Orientación profesional de los estudiantes
- e. Sistema de alegaciones, reclamaciones y sugerencias

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

- a. Definición, aprobación, implementación y revisión de la política de personal en lo relativo a la necesidad de personal.
- b. Acceso, la formación, la evaluación, la promoción y el reconocimiento del personal.

1.4. Gestión y mejora de los recursos materiales y servicios

- a. Diseño, aprobación, revisión y mejora de los recursos materiales y servicios

1.5. Análisis y utilización de los resultados

- a. Análisis y utilización de los resultados del aprendizaje
- b. Análisis y utilización de los resultados de la inserción laboral
- c. Análisis y utilización de los resultados de la satisfacción de los grupos de interés

1.6. Publicación de información sobre las titulaciones

- a. Programa formativo: oferta formativa, objetivos y planificación de las titulaciones; políticas de acceso y de orientación de los estudiantes; metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación; política de movilidad y los programas de prácticas externas.
- b. Las alegaciones, reclamaciones y sugerencias.
- c. El acceso, evaluación, promoción y reconocimiento del personal académico y de apoyo a la docencia.
- d. La utilización de los recursos materiales y servicios.
- e. Los resultados del aprendizaje.
- f. Los resultados de la inserción laboral.
- g. La satisfacción de los grupos de interés.
- h. Mecanismos que hagan posible el seguimiento, revisión y mejora de la información pública que se facilita a los grupos de interés.

Los estándares y criterios para la garantía de la calidad en el marco de la educación universitaria definidos por ENQA y adoptados por los ministros de educación europeos en Bergen en 2005, han sido inspiradores para la definición de los criterios AUDIT.

El estándar 1.1. establece que las instituciones deben tener una política y unos procedimientos asociados para la garantía de calidad y criterios para sus programas y títulos. Para conseguir este aspecto es necesario desarrollar e implantar una estrategia de mejora continua. Las directrices AUDIT contemplan los elementos a tener en cuenta para la definición, desarrollo y revisión de la política de calidad del centro y la garantía de calidad de los programas formativos.

El estándar 1.2. establece que las instituciones deberían disponer de mecanismos formales para la aprobación, revisión periódica y control de sus programas y títulos. Las directrices 1.1. y 1.2. del programa AUDIT incluyen elementos que deben ser tenidos en cuenta en el diseño, desarrollo, revisión y posterior extinción de los programas formativos, como por ejemplo: perfiles de ingreso/egreso, metodología de enseñanza, evaluación de los aprendizajes y prácticas externas y movilidad de los estudiantes.

El estándar 1.3. establece que los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normas y procedimientos que estén publicados y que sean aplicados de manera coherente. Las directrices AUDIT hacen especial hincapié en que los procesos y procedimientos estén claramente definidos y publicados de tal manera que sean accesibles para los diferentes grupos de interés.

El estándar 1.4. establece que las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo. Este aspecto está recogido en los elementos de la directriz 1.3., que contemplan aspectos como reconocimiento, formación y promoción profesional. El alcance de esta directriz abarca también elementos para la garantía de la calidad del personal de administración y servicios.

El estándar 1.5. establece que las instituciones deben garantizar que los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de los estudiantes son adecuados y apropiados para cada uno de los programas ofrecidos. La directriz 1.4. incluye elementos para garantizar la adecuación y calidad de las infraestructuras, recursos materiales y servicios.

El estándar 1.6. establece que las instituciones deben garantizar que recopilan, analizan y utilizan información pertinente para la gestión eficaz de sus programas de estudio y otras actividades. Los elementos de la directriz 1.5., recogen estos aspectos pero además especifican tres ámbitos sobre los que deben existir mecanismos que permitan recoger y analizar la información. Estos tres ámbitos son: resultados de aprendizaje, inserción laboral y satisfacción de los grupos de interés.

El estándar 1.7. establece que las instituciones deben publicar con regularidad información actualizada, imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre los programas y títulos que ofrecen. En este sentido los elementos de la directriz 1.6. preguntan qué mecanismos se contemplan para la actualización, revisión y rendición de cuentas de diferentes aspectos objeto de información pública, como por ejemplo: oferta formativa, objetivos y planificación de las titulaciones; políticas de acceso y de orientación de los estudiantes; metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación; política de movilidad y programas de prácticas externas; alegaciones, reclamaciones y sugerencias; acceso, evaluación, promoción y reconocimiento del personal académico y de apoyo a la docencia; recursos materiales y servicios; resultados del aprendizaje; resultados de la inserción laboral; satisfacción de los grupos de interés.

Tabla 1.1. Relación entre los criterios del Capítulo 1 de los Criterios y Directrices de ENQA y las directrices del programa AUDIT.

Criterios ENQA	AUDIT
1.1 Política y procedimientos para la garantía de calidad	Directriz 1.0. Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad
1.2. Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos	Directriz 1.1. Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos Diseño de la Oferta formativa: Definición de política y objetivos de calidad; Definición y aprobación de programas formativos; Criterios de admisión de estudiantes; Planificación de la oferta formativa; Criterios para la eventual suspensión del título
1.3. Evaluación de los estudiantes	Directriz 1.2. Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes Desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes: Actividades de acogida y apoyo al aprendizaje; Desarrollo de la oferta formativa (Metodología de enseñanza-aprendizaje y Evaluación del aprendizaje); Prácticas externas y movilidad de estudiantes; Orientación profesional; Evaluación y mejora de la oferta formativa (Despliegue de las Acciones de mejora detectadas); Gestión de las quejas y reclamaciones; Gestión de expedientes y tramitación de títulos.
1.4. Garantía de calidad del personal docente	Directriz 1.3. Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico Personal académico y de apoyo a la docencia: Acceso, evaluación, promoción, formación, reconocimiento y apoyo a la docencia.
1.5. Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante	Directriz 1.2. Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes Desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes (ibídem) Directriz 1.4. Cómo el Centro gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios Recursos materiales y servicios: Diseño, gestión y mejora de aulas, espacios de trabajo, laboratorios y espacios experimentales, bibliotecas y fondos bibliográficos; Recursos y servicios de aprendizaje y apoyo a los estudiantes
1.6. Sistemas de información	Directriz 1.5. Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta los resultados Resultados de la formación: Medición, análisis y utilización de resultados (inserción laboral, académicos, satisfacción de los diferentes grupos de interés)
1.7. Información pública	Directriz 1.6. Cómo el Centro publica información sobre las titulaciones Información pública: Difusión de información actualizada sobre la formación universitaria.

Fuente: ENQA (2005) y Agencias participantes en programa AUDIT. Elaboración propia

A nivel europeo, existen programas similares a AUDIT basados en los estándares citados y con un alcance institucional. En términos generales, se trata de evaluaciones institucionales y que promueven que los SGIC ya implantados estén basados en los estándares europeos. Por ejemplo, el programa AUDIT diseñado por FINHEEC (Finlandia), en cuya última convocatoria se han establecido los siguientes objetivos a evaluar:

- | | |
|----|--|
| 1. | Política de calidad de la institución. |
| 2. | Estrategia y gestión de operaciones. |
| 3. | Desarrollo del sistema de calidad |
| 4. | Gestión de la calidad de la institución teniendo en cuenta: a) Programas formativos (grado, máster, doctorado); b) Investigación, desarrollo e innovación así como actividad artística; c) Impacto social y actividades para el desarrollo de la región (incluyendo responsabilidad social, educación continua, etc.); d) Objetivos AUDIT opcionales |
| 5. | Tres ejemplos de programas formativos. |
| 6. | El SGIC en sí mismo. |

AQ Agency for Quality and Accreditation, de Austria, comparte parte de los aspectos anteriores, como política de calidad y estrategia; también añade otros aspectos como internacionalización y accesibilidad de la información para los diferentes grupos de interés.

Como puede observarse, la esencia de los objetivos se comparte por los diferentes programas. Las diferentes experiencias europeas basadas en una visión institucional también muestran cómo el espíritu de los estándares europeos puede ampliarse a diferentes acciones y actividades estratégicas para la Universidad.

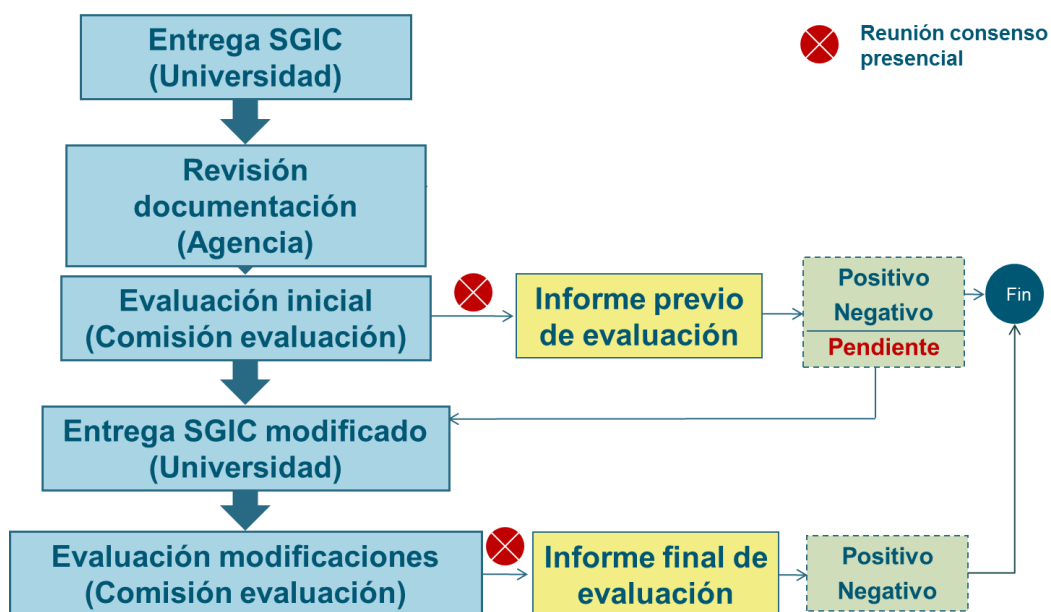
El programa se articula a través de convocatorias realizadas desde las agencias de calidad. Una vez abierta una convocatoria, los centros interesados presentan la solicitud de participación; después de formalizar la participación, se abrirá el plazo para la entrega de los SGIC para su evaluación colegiada por parte de una comisión de evaluación (ver Figura 1.1.)⁷.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que, durante el periodo para la modificación del SGIC, las agencias ofrecen, a petición del centro, el asesoramiento

⁷ La obtención de un informe con sentido positivo o negativo, supone la finalización del proceso de evaluación. Mientras que aquellos centros que hayan obtenido un informe con sentido "pendiente", dispondrán de un periodo determinado para realizar las modificaciones requeridas y, en su caso, incorporar las oportunidades de mejora.

necesario para aclarar cualquier cuestión que pueda surgir de la lectura del informe previo.

Figura 1.1. Proceso de evaluación del programa AUDIT



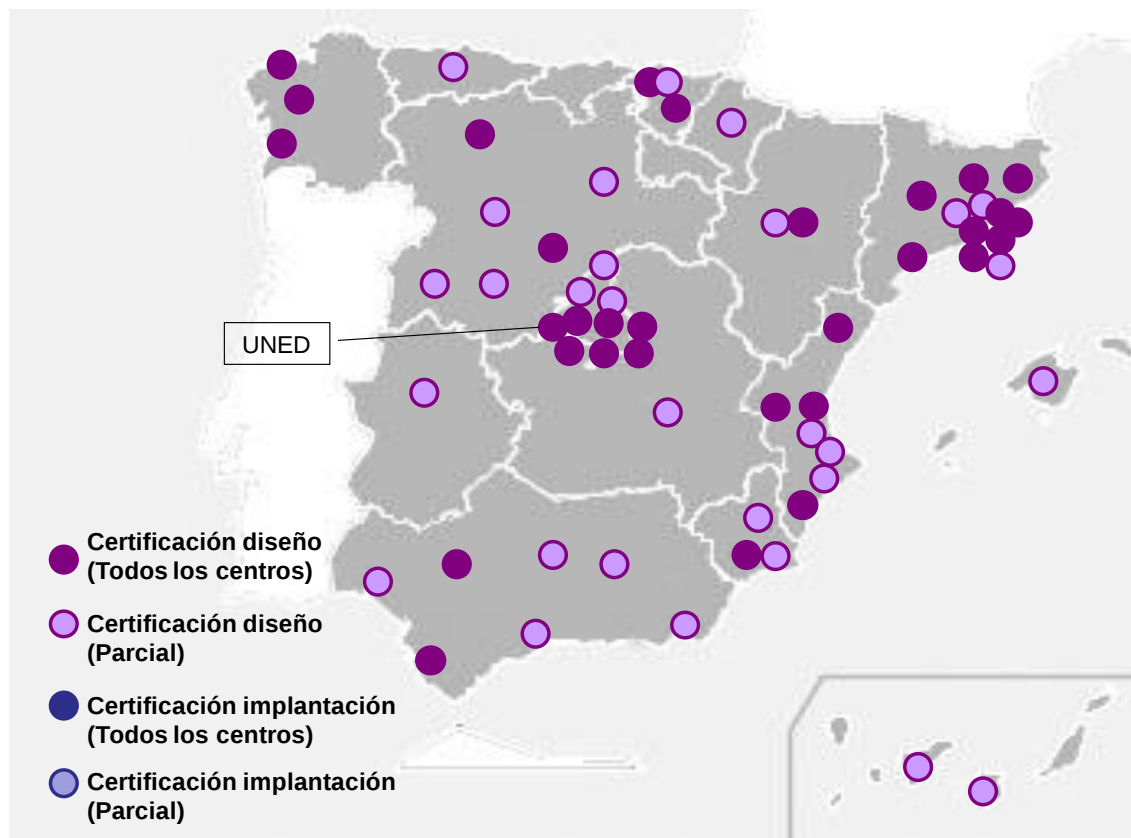
Fuente: ACSUG, ANECA, AQU y Unibasq. Elaboración propia.

Resultados obtenidos

El primer y más sobresaliente resultado desprendido del programa es el importante grado de participación de las universidades en el mismo. Entre 2008 y 2012, cuatro de cada cinco universidades con títulos implantados o presentados a verificación se han sumado a AUDIT. Y, de este conjunto de 63 universidades participantes, buena parte de las mismas han involucrado a la totalidad de sus centros (ver Figura 1.2. y Tabla A.5.1. en Anexo de resultados).

Figura 1.2. Distribución territorial de las universidades participantes en el programa AUDIT, según estado en el programa.

63 universidades participantes (82% de las universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación)



Nota a leyenda:

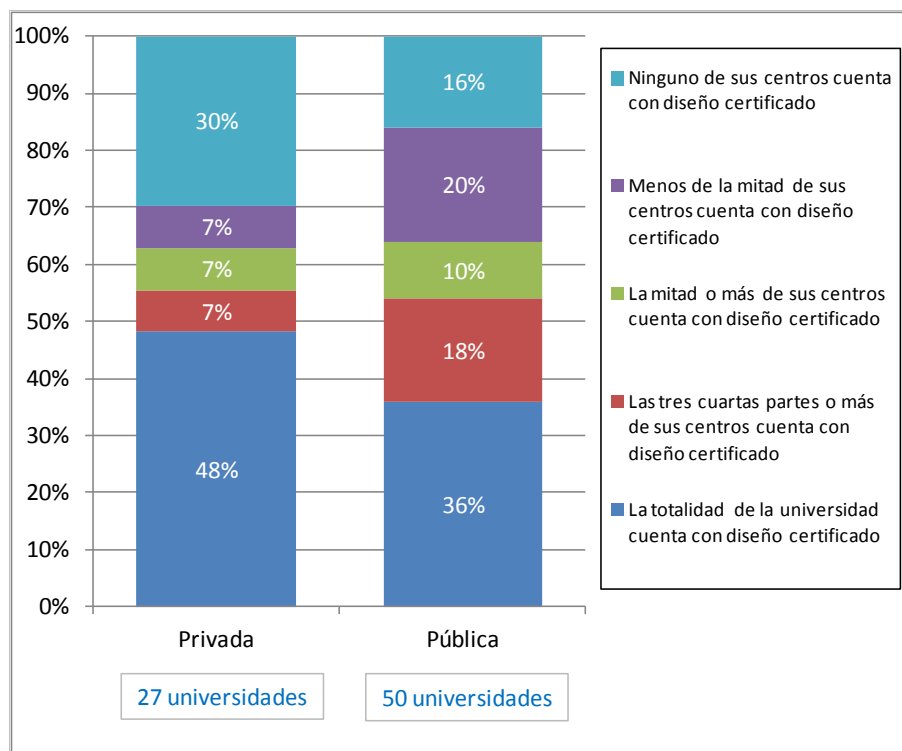
- **Certificado diseño (Todos los centros):** universidades que han obtenido certificación del diseño en todos sus centros.
- **Certificado diseño (Parcial):** universidades que han obtenido certificación del diseño en uno o varios de sus centros.
- **Certificado implantación (Todos los centros):** universidades que han obtenido certificación de la implantación en todos sus centros.
- **Certificado implantación (Parcial):** universidades que han obtenido certificación de la implantación en uno o varios de sus centros.

Fuente: ACSUG, ANECA, AQU y Unibasq. Elaboración propia.

A raíz de la participación en el programa, han obtenido certificación de los diseños tanto universidades públicas como universidades privadas. Estas últimas cuentan con diseños certificados en menor medida que las primeras. Pero, por otro lado, se advierte que, proporcionalmente, el conjunto de las universidades privadas con SGIC certificados, tienden, en mayor medida que las universidades públicas, a incluir la totalidad de sus centros. Este hecho pudiera estar relacionado, en parte,

con el mayor tamaño de las instituciones públicas de educación superior (ver Figura 1.3.).

Figura 1.3. Cobertura en la participación de las universidades en el programa AUDIT



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

Fuente: ACSUG, ANECA, AQU y Unibasq. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Elaboración propia.

Hasta la fecha, la evaluación para la certificación se ha centrado en el diseño de los SGIC presentados. Será a partir de 2013 cuando se avance un paso más y se inicie la certificación de la implantación efectiva de dichos SGIC.

La evolución de los resultados muestra una mejora sustancial en la calidad de los SGIC presentados en primera instancia. Las directrices que muestran información insuficiente en alguno de sus elementos es cada vez menor; asimismo, otro aspecto que ha mejorado es que los sistemas son cada vez más completos y contemplan cada uno de los elementos de las directrices AUDIT⁸.

⁸ Como resultado de estas mejoras, los informes previos requieren un número menor de modificaciones y con una criticidad menor.

Las fortalezas de los SGIC presentados radican en la mayor claridad con la que se describen los procesos, la responsabilidad que asumen los diferentes órganos y la mayor participación de los diferentes grupos de interés en dichos procesos.

No obstante, la recogida y análisis de información y evidencias, así como la rendición de cuentas, son aspectos que presentan mayor margen de mejora. En todo caso, son aspectos que durante el proceso de implantación del SGIC se deberán pulir y adaptar a la realidad del centro.

La importancia de que el SGIC este evaluado positivamente en el marco del programa AUDIT se pone de relieve si se tiene en cuenta su relación con los programas de evaluación de títulos oficiales, verificación, seguimiento y renovación de la acreditación (ver Figura 1.4.).

En el caso de la verificación de los títulos de grado y máster (evaluación ex –ante de la titulación) los centros con SGIC evaluado positivamente superan automáticamente la evaluación de los criterios contenidos en el Apartado 9 - Sistema de garantía de calidad-⁹.

En el caso de los programas de seguimiento de títulos, uno de los elementos que habitualmente ha de contener el informe anual de seguimiento de la titulación es la reflexión sobre la adecuación del SGIC a las necesidades, tanto de la titulación como de la universidad. Además, la madurez y eficiencia del SGIC implantado se refleja en la facilidad para la obtención de indicadores y evidencias, la propuesta, implantación y seguimiento de las acciones de mejora. De otro lado, la calidad del análisis de los datos muestra el nivel de implantación de la cultura de la calidad.

Por último, durante el proceso de renovación de la acreditación, se evaluará la implantación y madurez del SGIC, que será puesta en valor, ya que, tanto durante la visita al centro como, posteriormente, en la evaluación de la renovación de la acreditación, se tendrán en cuenta elementos, como que:

- El SGIC implementado garantiza la recogida y análisis continuo de información y de los resultados relevantes para la gestión eficaz de las titulaciones, en especial los resultados de aprendizaje.

⁹ Aquellos títulos de grado, máster y doctorado pertenecientes a centros con un informe positivo en el programa AUDIT, han contado también 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.

- 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.
- El SGIC implementado dispone de procedimientos que facilitan la evaluación y mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1.4. Vinculación entre el programa AUDIT y los procesos de evaluación de títulos oficiales.



Nota: ACREDITACIÓN entendida como renovación de la acreditación obtenida con anterioridad.

Fuente: ACSUG, ANECA, AQU y Unibasq. Elaboración propia.

Como respuesta al interés demostrado por las universidades en el programa AUDIT, tres de las agencias participantes en el mismo, ACSUG, ANECA y Unibasq, se encuentran en este momento en la fase final del diseño del Modelo de Certificación de la implantación de los SGIC, que, de acuerdo a lo previsto, permitiría en otoño del año 2013 ofrecer a las primeras la posibilidad de poner un colofón al proceso de implantación de los sistemas, mediante la auditoría presencial del nivel de madurez alcanzado en la puesta en marcha del sistema y del uso de los resultados para la mejora continua, así como la posterior concesión en su caso de un certificado de calidad otorgado por la agencia correspondiente y con implicaciones positivas de cara a la futura renovación de la acreditación de las titulaciones.

En conclusión, aun en el escenario actual, marcado por la obligatoriedad de evaluar los títulos oficiales, el alto nivel de participación en el programa, teniendo en cuenta

la voluntariedad del mismo, lleva a detenerse en las razones que, posiblemente, han propiciado que las universidades mantengan el impulso inicial y sigan conservando su interés en la participación en el programa AUDIT. Si bien son diversas las circunstancias que podrían explicar esta situación, se destacan las siguientes:

En primer lugar, y frente a otro tipo de modelos de calidad (fundamentados en gestión de la calidad, la excelencia, etc.), AUDIT posee un sólido argumento a su favor, y es que las directrices del Programa se han alineado deliberadamente con aquellas presentes en el Capítulo 2, Parte 1, de los Criterios y Directrices elaborados por ENQA (2005). Este hecho supone para las universidades una doble garantía: por una parte, que los criterios que están utilizando para el diseño de sus sistemas han sido elaborados desde las universidades y para las universidades, a diferencia de otros modelos diseñados para ser aplicados a cualquier tipo de organización. En segundo lugar, las universidades saben que sus SGIC están en sintonía con aquellos utilizados por el resto de universidades pertenecientes al EEES, al ser el documento de ENQA de aplicación para todos los países firmantes de este acuerdo.

La segunda razón podría ser la flexibilidad del programa AUDIT, al permitir que la incorporación de los centros sea progresiva, y admitiendo que los nuevos centros de una misma universidad que deciden incorporarse puedan hacer uso, como referencia, del modelo de SGIC ya evaluado positivamente para aquel o aquellos centros que lideraron el proceso, incorporando las necesarias modificaciones derivadas de las características propias de cada centro.

La tercera razón puede ser el decidido apoyo prestado por las agencias a las universidades para crear y consolidar una cultura de calidad en estas últimas, así como para aclarar el significado de las directrices del programa y el modo de plasmarlas en forma de manuales de calidad, procedimientos, etc., aunque, por supuesto, sin participar de manera directa en el diseño de los SGIC, tarea que ha quedado como responsabilidad exclusiva de las propias universidades.

Y, como cuarta razón, citar la sinergia que existe con otros programas desarrollados por las agencias nacional y regionales, como respuesta a un mandato legal del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para llevar a cabo actividades de verificación, seguimiento o renovación de la acreditación de títulos oficiales.

Luces y sombras de la participación de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, en el programa AUDIT de ANECA.

Con el objetivo fundamental de favorecer la mejora continua de las Titulaciones impartidas en la Universidad pública Pablo de Olavide (UPO), de Sevilla, y para garantizar un nivel de calidad que facilite la verificación, acreditación posterior y el mantenimiento de esta acreditación, esta Universidad considera esencial su participación, en 2007, en la primera convocatoria del Programa AUDIT de ANECA. Este Programa permite el diseño e implantación, en los Centros y Títulos de la UPO, de un Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) que conlleva, además, el establecimiento de estructuras estables y continuas de Gestión de la Calidad. El SGIC se entiende como un sistema de auditoría interna que dota a la UPO de herramientas para, entre otras cuestiones, identificar las áreas de mejora en los Centros y sus Titulaciones, conocer las expectativas de los respectivos grupos de interés y rendir cuentas a la sociedad que nos financia como institución pública y con la que tenemos un compromiso de eficiencia en la utilización de los recursos. En última instancia, el SGIC es un mecanismo que, desplegado en su totalidad, permite una gestión interna de la calidad que garantiza que los Centros y sus Titulaciones cumplen con los estándares de calidad exigidos por las agencias a nivel autonómico, nacional y europeo. El SGIC permite también ordenar y sistematizar todas las actuaciones que en materia de Garantía Interna de Calidad se han estado realizando en la UPO, de manera atomizada, desde su creación en 1997.

Por todo ello, y gracias al liderazgo de la entonces Vicerrectora de Calidad y Planificación, Dña. Cinta Canterla, la UPO solicita formalmente el 3 de Octubre de 2007, la participación en el Programa AUDIT para el diseño e implantación de un SGIC abierto que abarque a todos los Centros y Títulos de la UPO, y el 25 de Octubre de 2007 se firma el convenio de colaboración con ANECA para tal fin. El SGIC que se diseña es evaluado positivamente por ANECA en Septiembre de 2008 y el Consejo de Gobierno acuerda su implantación en ese mismo año. Recogiendo las sugerencias de mejora de ANECA en su informe de evaluación del SGIC y las sugerencias de mejora de la Agencia Andaluza en los informes de verificación de los Títulos, se revisa y concreta el sistema en cada uno de los Centros. El SGIC que resulta del Programa AUDIT permite integrar en el mismo y analizar el resultado de otros programas como VERIFICA (planificación y seguimiento de las enseñanzas), ACADEMIA (adecuación del profesorado) o DOCENTIA (calidad docente del profesorado).

Una de las consecuencias más importantes de la implantación del SGIC es el establecimiento de estructuras, estables y funcionales, que se responsabilizan de la Garantía Interna de Calidad como la Comisión de Garantía Interna de Calidad (CGIC) de los Centros y las CGIC de cada Título. En cada Centro se nombra un/a responsable de Calidad con rango de Vicedecano/a, claro reflejo del compromiso de la Universidad con la garantía interna de la calidad. Estas comisiones, con representación de sectores de la UPO y de los grupos de interés, revisan el SGIC y realizan el seguimiento de las titulaciones desde 2009.

Con el SGIC se instaura en la UPO una filosofía de funcionamiento basada en los criterios y directrices de garantía de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior, con la rendición de cuentas y la mejora continua como elementos esenciales. Ejemplos que ilustran este funcionamiento en los Centros de la UPO son la aprobación de sus Cartas de Servicios, que recogen sus compromisos de calidad con respecto a cada servicio ofertado o la apertura de buzones de incidencias, reclamaciones y sugerencias. Estos buzones, junto con los cuestionarios de satisfacción, se establecen como canales de

comunicación real y efectiva con los diferentes grupos de interés. La mejora de la información pública disponible es otro de los aspectos en los que la implantación del SGIC ha tenido un mayor impacto siendo ésta más accesible y útil.

La utilización de indicadores de medida en el SGIC para la detección de las áreas de mejora ha impulsado el desarrollo y utilización de herramientas informáticas para la obtención de los datos necesarios. Además, como resultado del compromiso con la rendición de cuentas y la información pública, estos datos se han puesto a disposición de la comunidad universitaria y la sociedad en general a través del Sistema de Información para la Dirección y el informe anual de seguimiento de las titulaciones. Las áreas de mejora detectables a través de estos indicadores se plasman en planes de mejora anuales cuyo seguimiento es de conocimiento público también.

Sin embargo, a pesar de las evidentes ventajas de la implantación del SGIC en la UPO, el sistema sigue percibiéndose en muchos sectores como un conjunto de procedimientos burocráticos con poco resultado práctico y a corto plazo, y que es mantenido gracias al elevado nivel de compromiso de las personas concretas involucradas. Es necesario mantener las campañas de información, los cursos de formación, etc. para que este modo de funcionamiento se interiorice en la institución y perdure en el tiempo. Además, hay que trabajar en la disminución del nivel de burocracia interna y externa con el desarrollo de mejores sistemas de información y aplicaciones informáticas al servicio del SGIC, y con la articulación de sinergias entre el SGIC y los demás programas de evaluación de las agencias de calidad. Es imprescindible definir un resultado externo concreto de la implantación del SGIC en la institución para que el sistema sea percibido por la comunidad universitaria como un elemento útil internamente y reconocido externamente por la sociedad como un elemento diferenciador y de puesta en valor de la institución universitaria.

Dirección General de Seguimiento y Garantía de Calidad
Vicerrectorado de TIC, Calidad e Innovación
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

1.2. SISTEMAS DE REVISIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE: EL PROGRAMA DOCENTIA

El programa DOCENTIA se inicia en el año 2007 con la finalidad de apoyar a las universidades en el diseño e implantación de procedimientos para evaluar la actividad docente de su profesorado. La particularidad de este programa, puesto en marcha gracias a la colaboración de todas las agencias de evaluación existentes en ese momento, es que ofrece unas bases mínimas comunes para que, a partir de éstas, las universidades, en virtud de su autonomía, desarrollen procedimientos de evaluación ajustados a sus necesidades que contribuyan a la mejora de calidad de la docencia que en ellas se imparte y a favorecer el desarrollo y el reconocimiento del profesorado universitario.

La necesidad de evaluar la calidad de la docencia del profesorado queda patente en los Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el EEES (ENQA, 2005) cuando se afirma, en concreto en el criterio 1.4., que “las instituciones deben disponer de medios para garantizar que su profesorado está cualificado y es competente para su trabajo”. Igualmente, el Programa DOCENTIA responde a los requerimientos de la LOMLOU¹⁰, sobre la obligatoriedad de una evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario. Así, se debe tener en cuenta que los “clientes” o “usuarios” principales de las universidades son los estudiantes y, por tanto, es necesario garantizar la calidad de la formación que reciben. Todo ello apunta a la relevancia de la responsabilidad de las universidades en los procedimientos de formación, estímulo, valoración del desempeño y selección del PDI, en pro de la mejora general de la calidad docente, vinculados a su política de profesorado.

El esfuerzo por tener universidades de *excelencia* pasa indudablemente por mejorar la calidad de sus docentes. Sin embargo, en numerosos foros sobre educación superior, cuando se habla de universidades excelentes, únicamente se está aludiendo a universidades investigadoras excelentes. Por tanto, dicho concepto de “excelencia” no necesariamente está contemplando, entre otros, los esfuerzos realizados en la labor formativa de las instituciones de educación superior. En esta línea, desde las agencias de calidad que coordinan el programa DOCENTIA, se

¹⁰ Ver artículo 31, apartado 26 y artículo 43.3 de la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.

considera que no se puede asumir sin más que el desarrollo de una buena actividad investigadora al mismo tiempo implique *per se* el desarrollo de una buena actividad docente, preocupada por la mejora en la transmisión de conocimientos a los estudiantes. Los responsables de las universidades y sus docentes deben esforzarse, por lo tanto, en mejorar la calidad de su docencia y, para ello, necesitan dotarse de mecanismos que les permitan analizar su estado para tomar las decisiones oportunas. Si tenemos en cuenta la elevada participación de las universidades en un programa voluntario como es DOCENTIA, ese esfuerzo y el compromiso por mejorar la docencia es más que evidente en la mayoría de las universidades.

El modelo de evaluación definido en el programa contempla **tres dimensiones** en el análisis y valoración de la actividad docente:

- planificación de la docencia,
- desarrollo de la enseñanza y
- resultados obtenidos.

De este modo, una evaluación favorable implica que la universidad cumple con garantías con los elementos involucrados en dicha evaluación.

Tabla 1.2. Modelo de evaluación DOCENTIA

DIMENSIONES	ELEMENTOS	
I. PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA	1. Organización y coordinación docentes.	Modalidades de organización
		Coordinación con otras actuaciones docentes.
	2. Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias impartidas.	Resultados de aprendizaje previstos.
		Actividades de aprendizaje previstas.
		Criterios y métodos de evaluación.
II. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA	3. Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.	Materiales y recursos para la docencia.
		Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas.
		Procedimientos de evaluación aplicados.
III. RESULTADOS	4. Resultados en términos de objetivos formativos.	
	5. Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación.	

Fuente: ANECA (2007). DOCENTIA. Orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación.

El programa se desarrolla en diferentes fases en las que participan las universidades, como principales protagonistas, y las agencias de evaluación, como garantes de la aplicación del modelo DOCENTIA a lo largo de todas las fases, en las que realizan un seguimiento externo de las mismas. Estas fases son:

- 1ª) Diseño de los modelos de evaluación por parte de las universidades
- 2ª) Implantación de los modelos de evaluación en la universidad durante, al menos, dos anualidades o convocatorias.
- 3ª) Certificación de la implantación de los modelos de evaluación una vez comprobado el cumplimiento de una serie de requisitos.

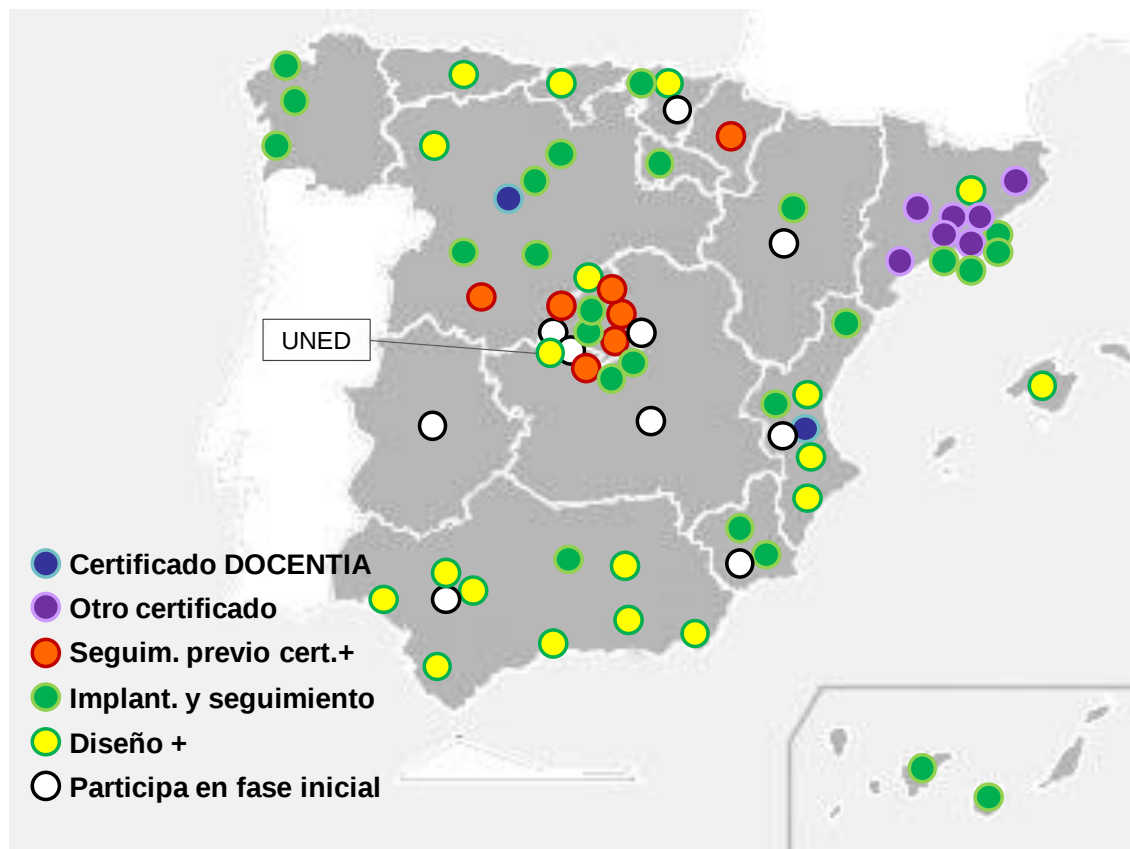
En el momento actual, la mayoría de las universidades se encuentra en la **fase de implantación de su modelo de evaluación**. Se da una falta de uniformidad en los plazos de desarrollo de esta fase, debida, principalmente, a la existencia de ritmos de maduración distintos en cuanto a la implantación y a la aceptación de los modelos de evaluación en el seno de las universidades, o a cambios legislativos o de gobierno en las mismas, que ralentizan la puesta en marcha del modelo.

Resultados obtenidos

El resultado más relevante a destacar en los años de funcionamiento del programa es, sin duda, su buena acogida en todo el sistema universitario español, tanto por parte de agencias, ya que todas están involucradas, como por parte de instituciones de educación superior. En el caso de estas últimas, nueve de cada diez universidades con títulos implantados o presentados a verificación participan voluntariamente en el programa. En este sentido, la mejora de la calidad de la docencia, sin menoscabo de otros como, por ejemplo, la excelencia investigadora, demuestra ser un tema de gran importancia en el ámbito de la educación superior, al cual las instituciones han decidido dedicar sus esfuerzos (ver Figura 1.5. y Tabla A.5.1. en Anexo de resultados).

Figura 1.5. Distribución territorial de las universidades participantes en el programa DOCENTIA, según estado en el programa.

70 universidades participantes (91% de las universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación)



Nota a leyenda:

- **Certificado DOCENTIA:** universidades que han obtenido certificación en el programa DOCENTIA
- **Otro certificado:** universidades catalanas que han obtenido certificación en un programa similar a DOCENTIA.
- **Seguim. previo cert. +:** universidades que han obtenido evaluación favorable en el seguimiento de la implantación previo a la fase de certificación.
- **Implant. y seguimiento:** universidades que ha pasado por uno o varios seguimientos en la fase de implantación.
- **Diseño +:** universidades que han obtenido una evaluación favorable del diseño.
- **Participa en fase inicial:** universidades que están en una fase inicial en su participación en el programa DOCENTIA.

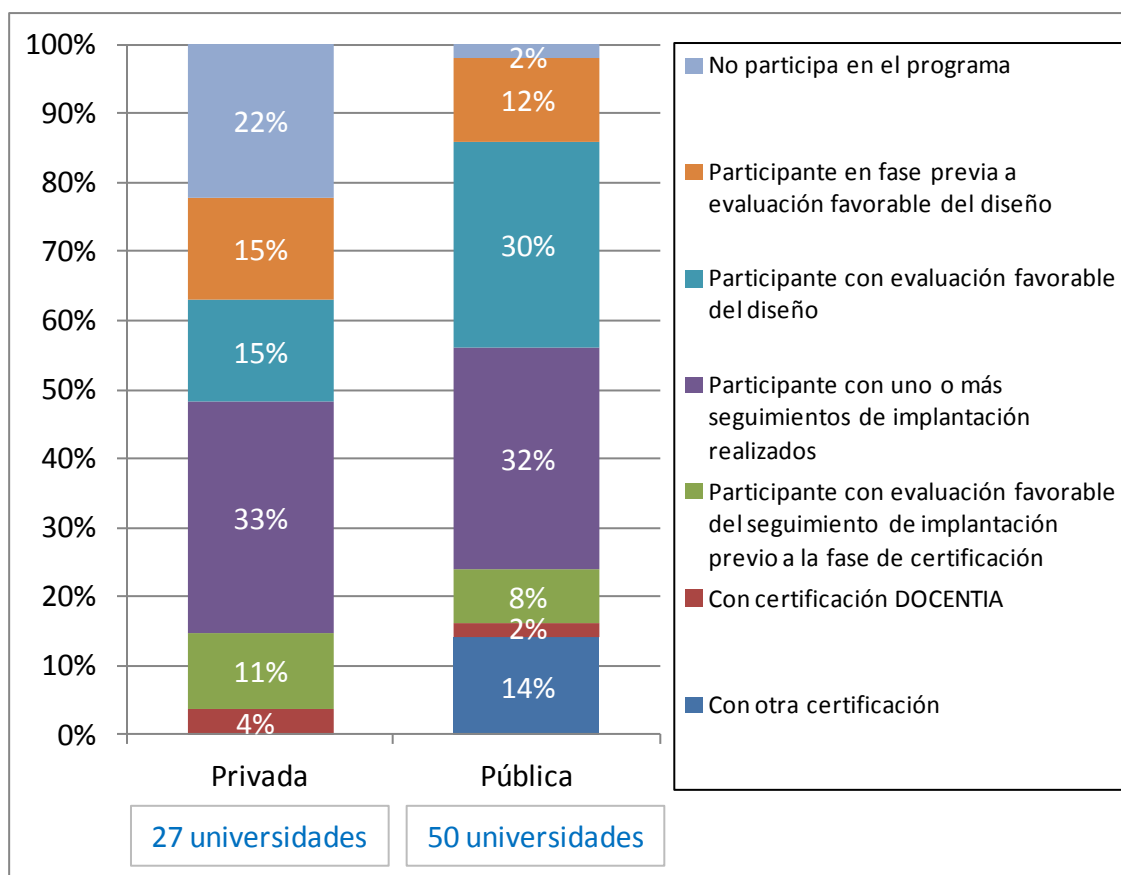
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Entre las setenta universidades participantes en el programa DOCENTIA, hay tanto privadas como públicas. El grado de participación de estas últimas alcanza el 98%, mientras que en el caso de las primeras llega al 78%.

En cuanto al nivel de progreso para lograr obtener la certificación en la implantación del modelo, debido a la juventud del programa, solamente un

reducido número de universidades ha obtenido la misma. Ahora bien, más de la mitad de las universidades, en base a unos diseños ya valorados positivamente, han pasado por, al menos, un seguimiento de la implantación de sus modelos (ver Figura 1.6.).

Figura 1.6. 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.

Durante el año 2012 se evaluaron, por un lado, los informes remitidos por 23 universidades y, por otro, 4 solicitudes de certificación. Estas últimas se resolvieron con 2 universidades certificadas: Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Tras el análisis de los 23 informes de las universidades evaluados durante el año 2012, previos a la certificación, se han detectado los siguientes puntos fuertes y débiles en los modelos y/o implantación de los mismos:

Como puntos fuertes, cabe destacar los siguientes:

- Se explicita la **vinculación** del Programa DOCENTIA con el Plan Estratégico de la universidad y con la política de profesorado.
- La implantación del Programa DOCENTIA ha promovido el desarrollo de **aplicativos técnicos informáticos** para la mejora de la gestión de los procesos relacionados. Así, la creación de estas herramientas para una mejor y más amplia gestión de la información, a su vez, frecuentemente ha traído consigo, por un lado, una mejor integración del sistema de evaluación de la calidad docente con el SGIC de la universidad y, por otro, avances en la difusión de la información entre todos los grupos de interés. Adicionalmente, dichos aplicativos han facilitado la gestión sin papeles de las universidades y se han empleado también para otras cuestiones más allá de la evaluación docente.
- También se detecta, en algunas universidades, una **buena organización de las comisiones de evaluación y su funcionamiento**, incluso se han desarrollado detalladas herramientas, protocolos de evaluación y libros de estilo.
- Se ha realizado un esfuerzo **de comunicación y difusión interna** de los procesos de evaluación contemplados, por ejemplo, a través de la realización de acciones formativas.
- Se ha iniciado la **aplicación de consecuencias de distinto tipo asociadas a los resultados** de la evaluación docente, como por ejemplo, complementos económicos según resultados, vinculación a los quinquenios docentes y reconocimiento de la excelencia a través de una carta del rector.

Como áreas de mejora para algunos de los modelos evaluados, cabe mencionar las siguientes:

- Necesidad de incidir en los elementos que permitan **aumentar la capacidad de discriminación** de los modelos de evaluación de la calidad docente.

- Mejorar la definición de los responsables de la toma de decisiones y del seguimiento de las mismas, así como un mayor grado de **aplicación de las consecuencias**, favorables o desfavorables, establecidas en los modelos.
- Se evidencia también la necesidad de incrementar la información sobre la satisfacción de los agentes y de una mayor reflexión sobre los resultados obtenidos con el modelo, de manera que se oriente la **toma de decisiones estratégicas** sobre el modelo y su implantación.
- Respecto a las **fuentes de información**, se identifica la necesidad de cumplimentar en mayor grado la parte reflexiva del autoinforme del profesor y la de incrementar la participación de los estudiantes, para que resulte representativa. También sería preciso incrementar la cobertura de participación del profesorado por encima del 30%, como requisito para superar la certificación. Asimismo, se habría de conseguir aumentar la capacidad discriminatoria de los informes de los responsables académicos.
- Necesidad de prestar mayor atención a la **estructura y composición de las comisiones de evaluación propias de la universidad**, de manera que en ellas se encuentre representación de estudiantes y profesores, además de hacerse pública dicha composición.
- Es necesario mejorar la **visibilidad y claridad de los resultados** de evaluación para los distintos grupos de interés.
- En las primeras fases de implantación, se aprecia la necesidad de estar alerta sobre posibles **problemas de sostenibilidad** del modelo. Habría de hacerse una previsión del proceso de **implantación generalizada del modelo de evaluación** a toda la universidad para evaluar al conjunto del PDI, y prever las acciones necesarias que aseguren el funcionamiento de los procesos en el tiempo.

Respecto a las universidades certificadas, se aprecian los siguientes puntos fuertes, como se puede observar, coincidentes en gran parte con los puntos fuertes detectados en el conjunto de universidades:

UNIVERSIDADES CERTIFICADAS	
	PUNTOS FUERTES
Universidad Europea Miguel de Cervantes	Alto grado de implicación institucional con el Programa DOCENTIA
	DOCENTIA como un sistema de garantía de calidad propio que ha contribuido a implantar la cultura de la calidad en la universidad
	La transparencia del proceso de evaluación
	En la comisión de evaluación de la universidad están representados todos los agentes implicados en el proceso; presencia de un evaluador externo a la universidad.
	Alto grado de satisfacción de todos los agentes con el proceso.
	Importante capacidad discriminatoria del modelo y su sostenibilidad
	Realización de entrevista con cada miembro del PDI para comentar los resultados y orientar hacia la mejora
	Realización de metaevaluación anual del proceso
	Programas de formación del profesorado
	Ayuda a reflexionar al profesorado sobre su docencia y a introducir cambios orientados a su mejora
Universidad. Politécnica de Valencia	Alineación con el plan estratégico de la universidad
	Existe impacto en la carrera y reconocimiento del profesorado
	Se realiza un informe anual sobre el progreso de los profesores desfavorables un año después de la evaluación, una vez realizada la formación
	En función de los resultados, según proceda, por ejemplo, tiene efectos positivos sobre las retribuciones y reconocimiento del trabajo bien hecho por parte del rector, o efectos negativos, en los que se deniegan quinquenios.

En términos generales, a results de la experiencia acumulada en el desarrollo e implantación de los modelos de evaluación de la calidad docente, se hace patente la **satisfacción con el proceso** por parte de los distintos agentes implicados.

Uno de los mayores retos a los que se enfrentan las universidades es la integración de todos los programas y actividades relacionados con la calidad de las enseñanzas. La evaluación de la actividad docente del profesorado es un medio para garantizar esa calidad y el procedimiento utilizado forma parte del sistema de garantía interna de calidad (SGIC) de la universidad, donde quedan registrados los resultados obtenidos. A su vez, este SGIC es el medio que deben utilizar las universidades para realizar el seguimiento periódico de sus titulaciones y detectar las posibles mejoras.

En este sentido, en general, las universidades están utilizando los resultados obtenidos con las evaluaciones realizadas en el marco del Programa DOCENTIA para cumplir varias de sus responsabilidades en materia de calidad de la docencia; así, por ejemplo, se han empleado para estimular y reconocer la actividad docente

a través de la concesión de complementos retributivos al profesorado, quinquenios docentes, asignación de partidas presupuestarias a los departamentos, para la propia selección última del PDI a partir de un conjunto de candidatos previamente acreditados, o para cualquier otra finalidad que previamente hayan establecido en los propios procedimientos de evaluación.

Para llevar a cabo con garantía de éxito la evaluación de la calidad docente y las consecuentes medidas derivadas de la misma, será necesaria la implicación y colaboración de los responsables universitarios y de todos los agentes participantes en el proceso.

En definitiva, a través de la participación en el programa DOCENTIA se ha logrado:

- Incrementar la implicación de las universidades y su PDI en la mejora de la calidad docente, dando pie a que todo el personal de la universidad participe de una cultura institucional que favorezca los logros en esta materia.
- Encauzar la responsabilidad de las universidades en su papel de revisión y mejora de dicha calidad docente y el reconocimiento de la misma.
- Difundir buenas prácticas institucionales puestas en marcha en este sentido y dar reconocimiento público a las mismas dentro del sistema universitario.

Finalmente, sobre el trabajo que vienen realizando las universidades y las agencias, el programa DOCENTIA afronta el reto de consolidarse, a través de sus certificaciones, como un referente a la hora de informar a los diferentes agentes de interés sobre el grado de implicación de las instituciones universitarias en la mejora de la calidad docente y sobre los logros alcanzados en este sentido.

Experiencia en el Programa Docentia

El modelo DOCENTIA de la UEMC fue aprobado por ANECA y ACSUCYL en octubre de 2008, comenzando a implantarse con su Proyecto Piloto en el curso 2008/2009. La periodicidad de evaluación es de cuatro años, por lo que ya se ha completado un primer ciclo de evaluaciones, estando en curso la quinta convocatoria de evaluación. En diciembre de 2012 el modelo ha sido certificado por las agencias de calidad, convirtiéndose en una de las dos primeras universidades españolas en conseguir el reconocimiento de su modelo de evaluación docente.

Las experiencias vividas con su implantación han sido interesantes y enriquecedoras para todos, de forma que el proceso de evaluación se ha normalizado en la Universidad, siendo asumido y aceptado de manera muy positiva por el conjunto de agentes implicados en dicho proceso. Por otro lado, el modelo ha contribuido a implantar la cultura de la calidad en la Universidad, y ha resultado útil al profesorado, ayudándole a reflexionar sobre su docencia y a introducir los cambios necesarios para su mejora. Por otro lado, hemos de destacar el fuerte compromiso institucional con el modelo DOCENTIA, así como, con su aplicación y mejora continua.

Pero, como era de esperar, en la aplicación del modelo se fueron encontrando varias dificultades y debilidades, que llevaron a realizar una mejora continua del modelo, y adaptarlo a las distintas circunstancias y categorías del profesorado, entre las que se encontraron la dificultad para entender el modelo y el informe de evaluación final por parte del profesorado, la incertidumbre surgida en el profesorado por temor a las consecuencias derivadas de su evaluación docente, el trabajo tedioso y no sencillo, por parte del profesorado para autoanalizarse, y por parte de responsables y evaluadores para llevar a cabo la evaluación de sus compañeros, así como la no adaptación del modelo a todas las categorías del profesorado.

Algunos de estos problemas fueron abordados con la entrega en mano del informe de evaluación al profesorado, mediante una entrevista personal que realizan la Directora del Programa DOCENTIA y el Vicerrector de Ordenación Académica, Calidad y Empleo, en la que se comentan con el profesor los puntos fuertes y débiles de su actividad docente, la forma en que pueden mejorar, las consecuencias de la evaluación docente (si deben formarse o pueden acceder a determinados incentivos), etc. En dicha entrevista se da un feed-back en el que se analizan las experiencias del profesor con el proceso, respondiendo a sus dudas, consiguiendo así orientar al profesor en la mejora de su docencia, así como se escuchan sus inquietudes y sugerencias, que siempre se han tenido en cuenta para mejorar. El plan de mejora de la actividad docente y su seguimiento se ejecutarán desde el Gabinete de Innovación Educativa, la Dirección del Programa DOCENTIA y la Dirección de Calidad y Coordinación Académica de forma coordinada, anualmente.

Otros debilidades fueron subsanadas mediante la transparencia y una importante labor formativa sobre DOCENTIA a todos los agentes implicados en el proceso, y mediante la mejora del modelo, en sus dimensiones y subdimensiones, categorías de evaluación, incentivos, etc., y de la plataforma informática, con el fin de facilitar el trabajo a todos los agentes implicados en el proceso de evaluación docente.

Directora del Programa DOCENTIA en la Universidad Europea Miguel de Cervantes

Consecuencias y mejoras derivadas de la participación en el Programa DOCENTIA

La principal consecuencia derivada de la aplicación del modelo de evaluación de la Docencia en la UPV es el aumento en el interés, por parte de los agentes implicados, en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la universidad. En algunos aspectos estas mejoras ya se empezaron a observar durante el periodo de aplicación experimental del modelo.

El Programa DOCENTIA, en la UPV, ha sido diseñado de forma que proporciona información relevante para la toma de decisiones y es una herramienta útil para la gestión en la universidad, por lo que se puede afirmar que las principales consecuencias de la aplicación del Programa son las siguientes:

- Información para la gestión y la dirección: Los datos sobre la medición del IAD permite tener una fotografía clara de la situación de la actividad docente del profesorado de la UPV. Esta información está disponible, a distintos niveles, para los gestores universitarios y para los miembros del equipo directivo, de modo que les ayude en el diseño de políticas, la incentivación de determinadas actividades relacionadas con la docencia y la puesta en marcha de planes de mejora.
- Incentivos económicos: La UPV tiene un sistema de retribuciones adicionales, ligado a objetivos y basado en un sistema de indicadores que incluyen la investigación, la docencia y la gestión. En el apartado de docencia se usó la valoración obtenida en el Índice de Actividad Docente (IAD) para el cálculo de las retribuciones adicionales.
- Concesión de tramos docentes y acreditación del profesorado: Está previsto que, una vez certificado definitivamente el modelo de evaluación de la actividad docente, se use este indicador para la concesión de Tramos Docentes (Quinquenios).
- Desarrollo de planes de atención individualizada y de seguimiento: El Instituto de Ciencias de la Educación de la UPV, diseña y es responsable directo del plan de atención individualizada y de seguimiento del profesorado, diseñando cada curso una completa oferta formativa para el PDI de la UPV que hace especial énfasis en los aspectos de innovación educativa.
- Mejora de los sistemas de información de la universidad: El modelo de evaluación de la actividad docente usado por la UPV utiliza numerosas bases de datos institucionales para el cálculo de los indicadores. El proceso de generación de los datos necesarios ha producido una mejora de la cantidad y la calidad de la información así como de los mecanismos de comunicación entre las distintas entidades o servicios internos.
- Otros efectos: El IAD es un indicador compuesto formado por la agregación ponderada de varios indicadores parciales. El conocimiento por parte del profesorado de la medición y valoración de estos indicadores ha generado de forma colateral la preocupación del profesorado por prestar más atención a estos aspectos. Por ejemplo, se ha observado una mejora en el cumplimiento de los plazos en la entrega de actas, en la elaboración en plazo de las guías docentes, en la información sobre las actividades de tutoría, en la participación en las actividades de formación y en la realización de materiales docentes. También se ha evidenciado una mayor preocupación por considerar la opinión de los alumnos a través de la encuesta de evaluación de la docencia, que incluso ha provocado un ligero incremento de la media global de los resultados de las encuestas.
- La aplicación del modelo de evaluación de la actividad docente ha tenido, en términos generales, una repercusión positiva en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en la UPV.
- La opinión de los grupos implicados es favorable a la evaluación.
- El modelo ha contribuido positivamente a la creación de una cultura de calidad y evaluación de la actividad docente similar a la existente en otros ámbitos como la investigación.

- El modelo de evaluación se ha mostrado como una eficaz herramienta de ayuda a la gestión y a la toma de decisiones (complementos de productividad, asignación de recursos, ...).
- La gestión ágil y simplificada que acompaña al desarrollo asociado al modelo ha sido un elemento clave para la aceptación y el éxito de la propuesta.
- Se ha evidenciado la necesidad de poner en valor en los procesos de promoción del PDI el hecho de contar en la UPV con un modelo certificado de evaluación de la actividad docente.

Universidad Politècnica de València

2. MEJORA DE LA CALIDAD DE LOS TÍTULOS OFICIALES UNIVERSITARIOS. CUMPLIMIENTO DE REQUISITOS ESENCIALES COMO GARANTÍA PARA LA SOCIEDAD.

La legislación española en materia de educación superior se fija en dos ejes críticos respecto a los cuales garantizar el cumplimiento de unos requisitos mínimos de calidad: las titulaciones universitarias oficiales y el personal docente e investigador (PDI).

Esta normativa y su consecuente desarrollo buscan poner a disposición de la sociedad una educación superior que, sin merma de la autonomía de las universidades, cumpla unos 'mínimos' de calidad esenciales y sea reconocida, en su conjunto, en el ámbito europeo e internacional.

Con relación al primero de los mencionados ejes, los procesos de evaluación de los títulos oficiales, llevados a cabo desde las agencias de calidad, en suma, pretenden asegurar un adecuado diseño e implantación de dichos títulos en todo el territorio nacional. La articulación de estos procesos observa los Criterios y Directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA, 2005) en sus diferentes niveles. Así, por ejemplo, tienen en cuenta los Criterios para las instituciones de educación superior: Política y procedimientos para la garantía de calidad; Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos; Evaluación de los estudiantes; Garantía de calidad del personal docente; Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante; Sistemas de información; Información pública. El hecho de atender a todos ellos, permite garantizar la solvencia equilibrada y reconocimiento europeo de los títulos en toda una serie de facetas, sin menoscabo de que las instituciones de educación superior, en virtud de su autonomía, puedan hacer un especial énfasis en el desarrollo de determinados aspectos, como, por ejemplo, la producción científica de excelencia.

Proceso y modelos de evaluación

Los procesos de evaluación de títulos, llevados a cabo por las agencias de calidad de manera coordinada, se hacen públicos y se articulan en varias fases acumulativas que siguen las directrices europeas¹¹. Tras una primera fase de reflexión y autoanálisis por parte de los responsables del título en la universidad, el diseño del mismo pasa por una evaluación externa de su calidad previa a la verificación, cuya finalidad es comprobar a priori la viabilidad académica del título propuesto. Antes de la autorización e implantación de los títulos, algunas agencias, a solicitud de la comunidad autónoma competente en cada caso, emiten un informe valorativo adicional. Una vez implantado el título, éste habrá de someterse a un proceso de seguimiento periódico, con el fin de corroborar que dicha implantación se hace, progresivamente, conforme a lo previsto en el diseño en su momento acreditado. Tras varios años de seguimiento, será en el momento de la fase de renovación de la acreditación del título cuando se compruebe que, efectivamente, el plan de estudios, una vez consolidada su implantación y vistos los resultados obtenidos, se lleva a cabo de acuerdo con sus compromisos y atiende al cumplimiento de los criterios de calidad exigibles.

¹¹ ENQA (2005). Criterio 3.7. CRITERIOS Y PROCESOS DE GARANTÍA EXTERNA DE CALIDAD. Los procesos, criterios y procedimientos utilizados por las agencias deben ser definidos previamente y estar públicamente disponibles.

Normalmente estos procedimientos deberían incluir:

- Una autoevaluación o procedimiento equivalente por parte del sujeto del proceso de garantía de calidad.
- Una evaluación externa realizada por un grupo de expertos que incluirá, cuando sea adecuado, uno o varios estudiantes y visitas *in situ* a criterio de la agencia.
- La publicación de un informe que incluya las decisiones adoptadas, recomendaciones u otros resultados formales.
- Un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones realizadas por el sujeto del proceso de garantía de calidad a la luz de las recomendaciones incluidas en el informe.

Tabla 2.1. Fases del proceso de evaluación de los títulos oficiales¹².

	Fases del proceso				
	Autoevaluación del diseño del título	Verificación del diseño del título	Autorización	Seguimiento de la implantación del títulos	Renovación de la acreditación del título implantado ¹³
Evaluación	Universidad	ANECA (2007-2009)	Determinadas agencias autonómicas por encargo de sus CCAA ¹⁴	ANECA y agencias autonómicas	ANECA y agencias autonómicas
		ANECA coordina Agencias autonómicas miembros de ENQA (2009-2010)			
		ANECA y agencias ENQA y EQAR ¹⁵ (2010-)			
Aprobación	Universidad	Consejo de Universidades	CCAA	---	Consejo de Universidades CCAA

Fuente: Boletín Oficial del Estado.

Verificación

El hecho de que un título universitario supere la fase de verificación, previa a la fase de autorización, implica que el título, en su diseño, muestra un adecuado cumplimiento en el conjunto de los criterios establecidos.

Para los títulos de grado y máster se han establecido una serie de criterios compartidos; en el caso de los títulos de doctor, no hay una correspondencia estricta con los criterios anteriores, si bien son notables los paralelismos en la mayoría de aspectos. Las diferencias entre unos y otros criterios responden a las particularidades propias de los ciclos. Así, los estudios de tercer ciclo, tal y como se indica en el marco normativo, tendrá presente las nuevas bases de la Agenda Revisada de Lisboa, así como la construcción del Espacio Europeo de Investigación (EEI) y los objetivos trazados para éste en el Libro Verde de 2007¹⁶.

¹² La ordenación y verificación de enseñanzas universitarias oficiales se establece en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (modificado por el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio) y en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, de conformidad con lo previsto en el Título VI de la LOMLOU 4/2007, de 12 de abril.

¹³ Cada 6 años para títulos de grado y doctor, y cada 4 años para los títulos de máster.

¹⁴ ACCUEE, ACPUA, ACSUCYL, ACSUG, AVAP y Unibasq.

¹⁵ AAC, ACSUCYL, ACSUG y AQU.

¹⁶ Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

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

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

Fuente: AAC, ACSUCYL, ACSUG, ANECA y AQU. Elaboración propia.

Autorización

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (modificado por el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio) en su artículo 3 establece que las enseñanzas universitarias oficiales se concretarán en planes de estudios que serán elaborados por las universidades, con sujeción a las normas y condiciones que les sean de aplicación en cada caso. Dichos planes de estudios habrán de ser verificados por el Consejo de Universidades y autorizados en su implantación por la correspondiente comunidad autónoma, de acuerdo con lo establecido en el artículo 35.2 de la Ley Orgánica 6/2001, modificada por la Ley 4/2007, de Universidades.

Los títulos oficiales para poder ser impartidos en algunas Comunidades Autónomas requieren una evaluación previa o posterior a la verificación por las agencias autonómicas de acuerdo a la normativa autonómica correspondiente.

Las agencias que realizan un informe para su posterior autorización por parte de los gobiernos competentes son: la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA), la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE), la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), la Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP) y Unibasq- Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco¹⁷.

La emisión de informes para la autorización de los títulos por parte de estas agencias autonómicas se centra principalmente en aspectos que no son contemplados en el proceso de verificación. La evaluación para la verificación se centra en el análisis del plan de estudios y la adecuada relación existente entre oferta de plazas, recursos materiales y humanos disponibles y mecanismos para la garantía de calidad. Sin embargo, como la competencia para la ordenación de la oferta formativa reside en las comunidades autónomas, los informes de autorización tienen esencialmente en cuenta factores territoriales, como 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. Por tanto, no cabe hablar de solapamiento entre la evaluación para la verificación y el proceso de emisión de informes previos de autorización. En ese sentido, no debe olvidarse que sustancialmente la emisión de estos informes constituye un trámite dentro de un

¹⁷ La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACUCYL) realiza informes de autorización que no aportan aspectos adicionales a los de verificación.

proceso de autorización que culmina con una decisión del Gobierno de autonómico. El informe ayuda así a la toma de decisiones y, desde una perspectiva más general, a la planificación estratégica del sistema universitario autonómico.

De los títulos evaluados mediante este procedimiento se obtiene una importante información adicional para la comunidad autónoma, al evaluar aspectos de la propuesta tan relevantes como que:

- exista una justificación basada en la reorientación de la oferta de títulos del sistema universitario autonómico en términos de sostenibilidad de la misma; entendiendo como oferta sostenible aquella que sea capaz de dar la respuesta más adecuada a los requerimientos actuales marcados por las tendencias demográficas, educativas, laborales y del Espacio Europeo de Educación Superior, así como a los retos estratégicos de la comunidad autónoma, en particular, los relativos a la garantía de la calidad
- no existan duplicidades de titulaciones en la comunidad autónoma,
- tengan en cuenta la estructura económica de la comunidad y contemple las potencialidades y necesidades de su mercado laboral,
- justifiquen la viabilidad de la titulación que proponen a partir de los recursos financieros y humanos que dispongan,
- garanticen la oferta de las asignaturas obligatorias en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma, como es el caso del País Vasco, e incluya un impulso de una tercera lengua,
- exista una satisfacción de la demanda social y estudiantil,
- establezcan un diálogo con el entorno económico y profesional del ámbito correspondiente,
- se planteen una flexibilidad y capacidad de adaptación a las nuevas necesidades,
- exista una planificación adecuada de la conexión entre grado y posgrado,
- la previsión del personal docente e investigador garantice una docencia de calidad,

- establezcan la adecuación de las infraestructuras, recursos materiales y servicios para la impartición de la titulación: aulas, laboratorios, seminarios, biblioteca, equipamiento, instalaciones deportivas y servicios comunes
- incluyan suficiente cobertura de los convenios de colaboración o conciertos para la realización de la formación práctica de los estudiantes.

Este tipo de actividad de las agencias desemboca en un análisis realista y contextualizado de las enseñanzas, muy orientado al ajuste entre la necesidad de recursos expresada en las solicitudes de las universidades que van a someterse a verificación y la asignación eficiente de los mismos por parte de la comunidad autónoma.

Seguimiento

El proceso de seguimiento de los títulos una vez implantados, aporta un valor adicional de gran importancia con respecto a las fases anteriores, dado que se evalúa lo que efectivamente se está poniendo en práctica de acuerdo a un compromiso inicial de las universidades.

Las agencias de calidad han elaborado sus procesos de evaluación sobre una base común, el protocolo aprobado por la Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación (CURSA), que se detiene en examinar, al menos, los siguientes aspectos:

Tabla 2.3. Aspectos comunes evaluados por las agencias de calidad universitaria en el seguimiento de los 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.

Adicionalmente a dichos aspectos, algunas agencias han añadido otros complementarios, con el propósito de afinar en el diagnóstico obtenido en puntos que consideran de importancia. Por ejemplo, para cada título, se ha analizado en qué medida se ha atendido a las acciones de mejora señaladas en los informes emitidos por las distintas agencias autonómicas, el funcionamiento y resultados de los mecanismos de coordinación docente implantados (ACAP o Unibasq), los resultados alcanzados por los estudiantes, a través de la valoración de sus trabajos de fin de grado o fin de máster (ANECA), la dotación de recursos humanos y de infraestructuras en relación con las indicadas en el diseño del título (ACPUA), etc. Especial mención merece en este sentido el seguimiento de indicadores añadidos 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.

En cuanto a los procedimientos seguidos por las diferentes agencias, si bien las líneas generales pueden considerarse similares, existen algunas diferencias, por ejemplo, en cuanto a la profundidad de las evaluaciones o la cobertura de los títulos evaluados.

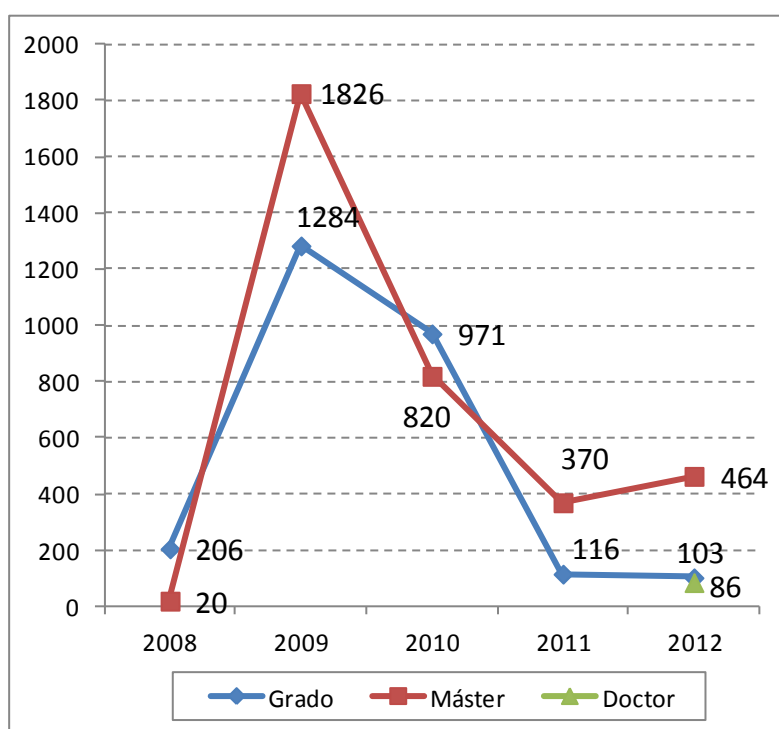
Resultados obtenidos

La Ley Orgánica en materia de universidades promulgada en 2007, haciéndose eco de las pautas acordadas en el EEES sobre las enseñanzas, marca un punto de inflexión en el marco legal para la transformación de los títulos oficiales del sistema universitario español. A partir de 2008, se evalúan para su verificación los primeros títulos de grado y máster oficiales; pero es fundamentalmente en los dos años siguientes donde se concentra la evaluación de los nuevos diseños, ya que un 78% de dichas evaluaciones tienen lugar durante los años 2009 y 2010 (ver Figura 2.1.).

A la vista de las cifras de las evaluaciones llevadas a cabo para la verificación de nuevos títulos, la primera de las conclusiones a destacar es el importante esfuerzo que ha hecho el personal del conjunto de las universidades españolas para, en

pocos años, elaborar los diseños de numerosos nuevos títulos dentro de los parámetros de calidad establecidos e implantar tales diseños. La rapidez con que se ha llevado a cabo todo el proceso, en ocasiones, ha podido repercutir en el abundante número de modificaciones de los diseños presentado a evaluación, y en el desgaste de las personas implicadas en la elaboración de tales diseños y su ulterior implantación. A este importante esfuerzo se han sumado las agencias de calidad, evaluando en pocos meses tanto los diseños como la implantación comentados.

Figura 2.1. Evolución del número de evaluaciones para la verificación, por tipo de título.



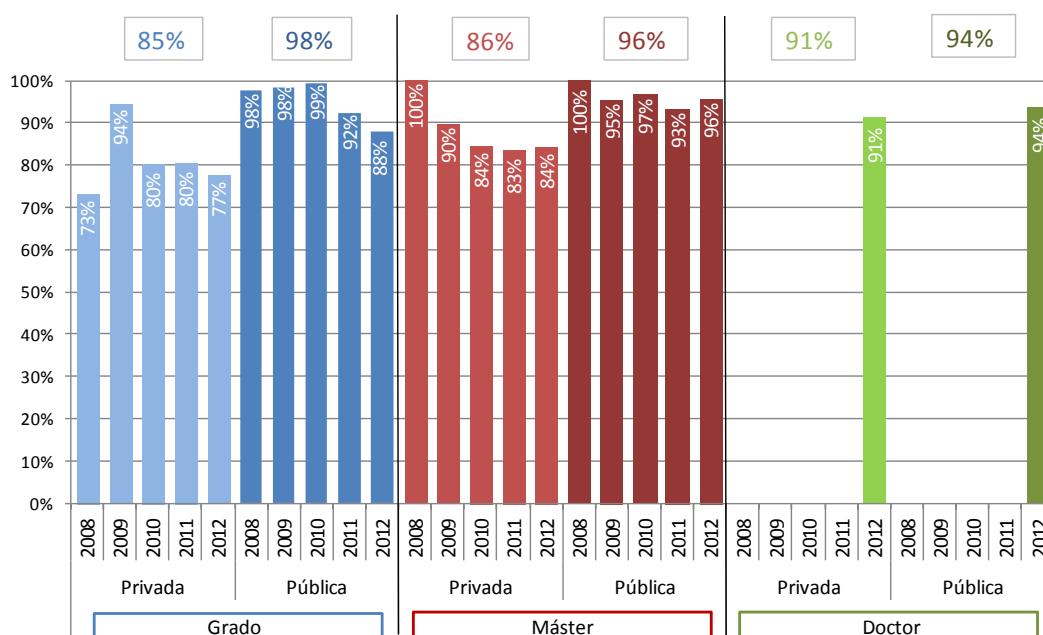
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Por lo que respecta a los resultados de las evaluaciones previas a la verificación de los títulos, han sido favorables en la gran mayoría de los casos (ver Figura 2.2.). Los procesos de orientación llevados a cabo desde las agencias participantes han favorecido que las universidades elaboren unos diseños de títulos capaces de cumplir con los parámetros establecidos.

Aunque el porcentaje de evaluaciones positivas se mantiene elevado durante todo el periodo analizado, se aprecia un ligero cambio de tendencia descendente en los dos últimos años.

Asimismo, cabe mencionar el hecho de que, en términos generales, la proporción de evaluaciones positivas ha sido más elevada en las universidades públicas que en las privadas, tanto para grado como para máster.

Figura 2.2. Evolución del porcentaje de evaluaciones favorables en verificación, por tipo de título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Vista la evolución del proceso de evaluación y los resultados obtenidos en el mismo, el panorama general muestra una muy rápida incorporación de nuevas titulaciones de grado y máster entre los años 2009 y 2010, que se modera en su velocidad de crecimiento en los dos años posteriores (ver Figura 2.3.). Esta rápida incorporación se apunta como uno de los motivos principales por los que el número de modificaciones en los diseños de los títulos presentadas a evaluación, una vez verificados, haya estado por encima del millar.

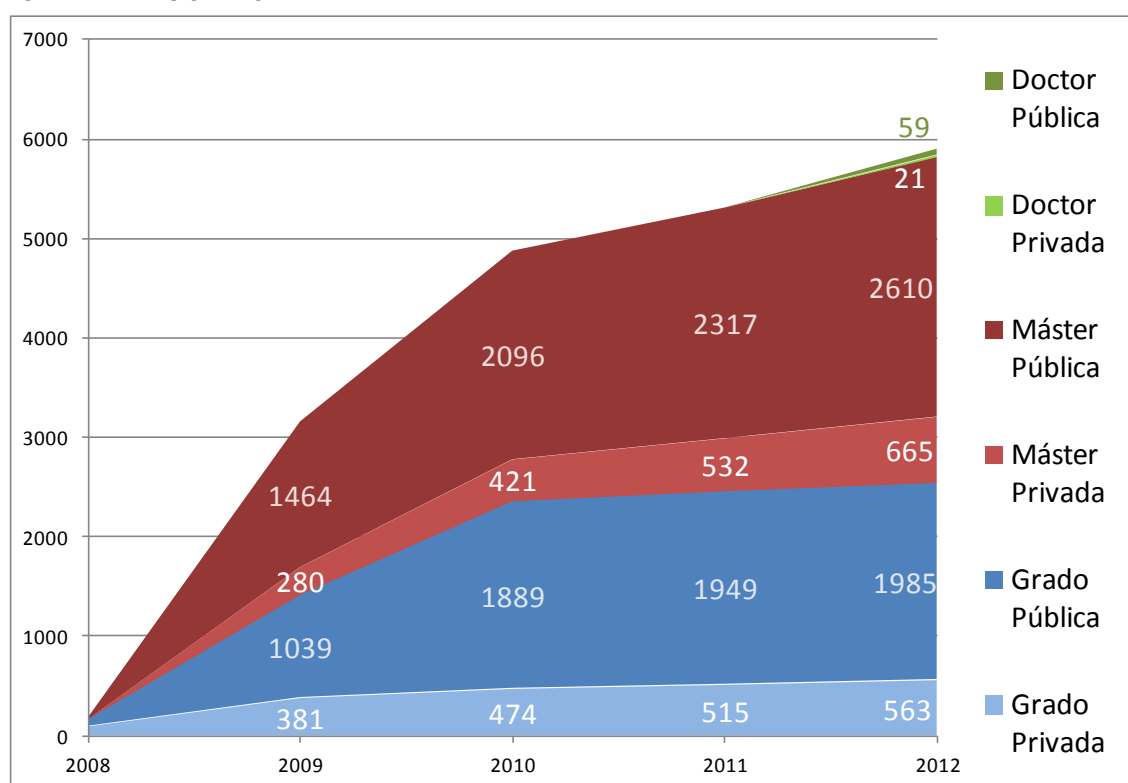
Con todo, al cierre de 2012, el conjunto de las universidades españolas cuentan con cerca de seis mil nuevos títulos con informe favorable para la verificación. De éstos, aproximadamente dos de cada cinco son grados, mientras que la práctica totalidad de los restantes son títulos de máster.

Los nuevos títulos de doctor, por ahora evaluados en un número muy reducido, están en una fase muy incipiente que ha dado inicio en el último de los años del

periodo analizado. Aun con ello, no habrá de perderse de vista el importante cambio de perspectiva que, desde el ámbito europeo, se ha promovido para los títulos de tercer ciclo, situando los mismos en la confluencia entre el EEES y el EEI, y vinculando explícitamente dichos estudios con el desarrollo socioeconómico de las sociedades en que se inscriben a través de la producción, transferencia y difusión del conocimiento de vanguardia¹⁸.

Por otro lado, cabe señalar que, en torno a ocho de cada diez títulos con informe positivo pertenecen a universidades públicas y el resto a universidades privadas; guardando aproximadamente esta misma proporcionalidad en títulos de grado y máster.

Figura 2.3. Evolución del número acumulado de títulos con informe de verificación favorable, por tipo de título y por tipo de universidad.

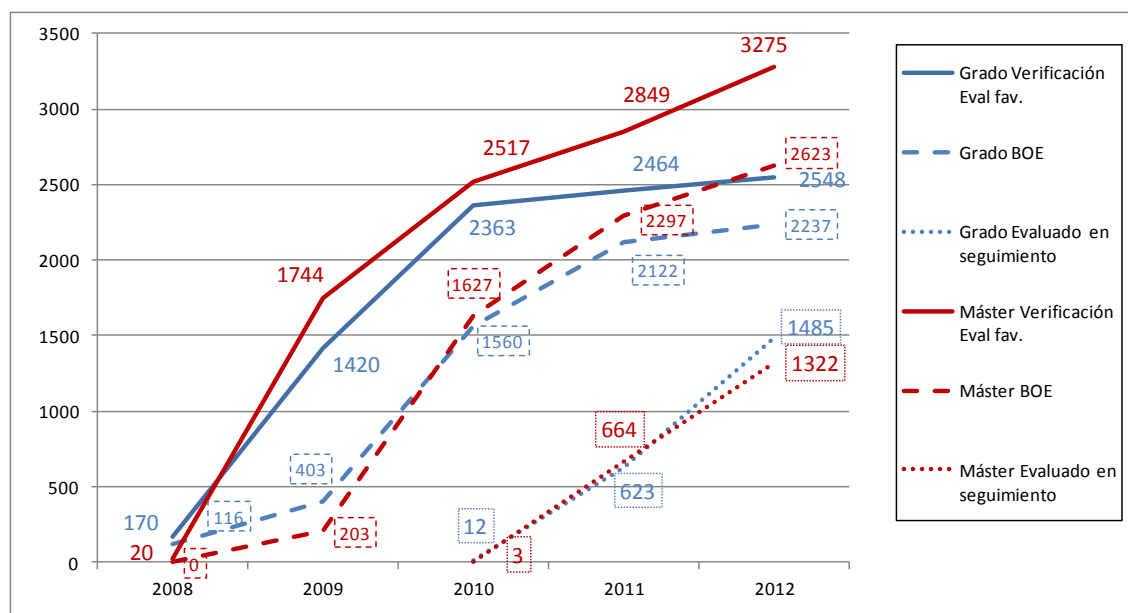


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

¹⁸ 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).

De acuerdo a la normativa, los títulos oficiales, una vez verificados, han de ser autorizados y publicados en el BOE con anterioridad a su implantación. A la postre, si bien la mayoría de los títulos verificados pasan a ser publicados e implantados con una diferencia de varios meses, se estima por encima de un diez por ciento la cifra de los que, bien por no superar el proceso de autorización u otras circunstancias, finalmente no pasan a ser publicados en BOE. Este hecho es algo más recurrente en el caso de los títulos de máster que en los de grado. En cualquier caso, dada la juventud del proceso, las cifras a este respecto no se han estabilizado (ver Figura 2.4.).

Figura 2.4. Evolución del número acumulado de títulos con evaluación favorable, del número acumulado de títulos inscritos en BOE y del número acumulado de títulos que han pasado evaluación de seguimiento, por tipo de título.



Nota 1: En el caso de los títulos de las universidades de Catalunya, 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. Por ejemplo, a lo largo de 2012 dichas universidades han presentado a seguimiento más de 700 títulos. 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.

Nota 2: En el momento de la evaluación del seguimiento de títulos, centro adscrito de la Universidad Europea de Madrid, cuyos informes de seguimiento fueron realizados por AVAP.

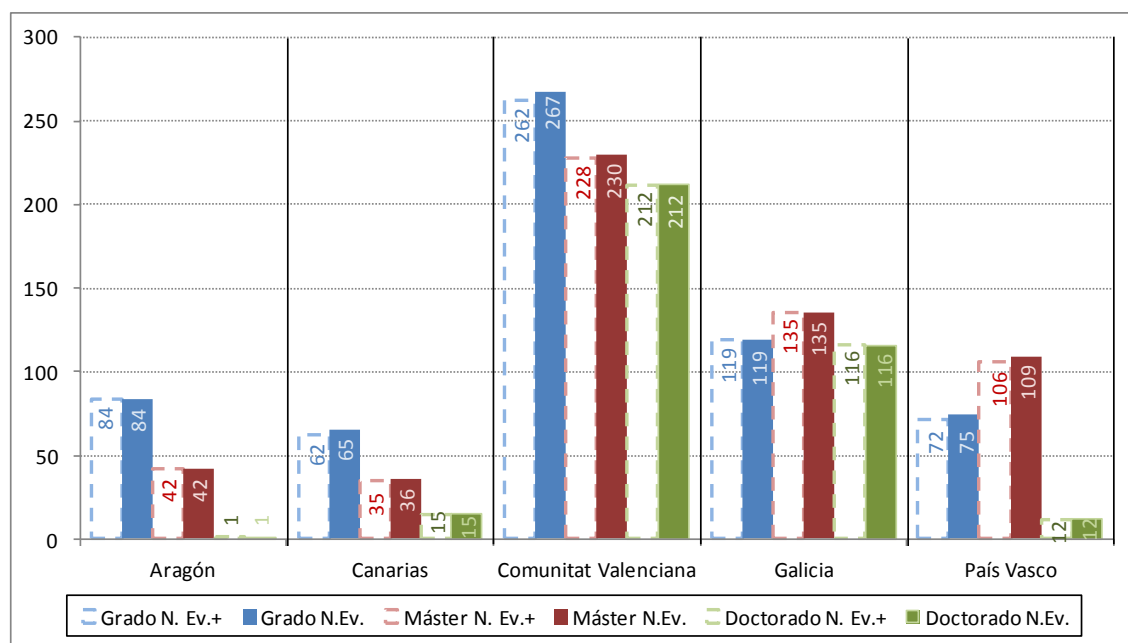
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Aunque es necesario tomar en consideración la apreciable distancia temporal que existe entre la evaluación previa a la verificación y la posible publicación en el BOE, lo cierto es que, al término de 2012, se observan ciertas diferencias entre algunos de los ámbitos de las administraciones educativas responsables de los procesos de autorización, en cuanto al número de títulos con informe de verificación favorable respecto al número de los que efectivamente han sido publicados en BOE (ver Figura 2.6.).

Como se comentó, la autorización de nuevos títulos es potestad directa de las comunidades autónomas. Algunas de las mismas, con anterioridad a la emisión de autorización, solicitan a sus respectivas agencias de calidad autonómicas un informe de evaluación. Es el caso de las comunidades autónomas de Aragón, Canarias, Comunitat Valenciana, Galicia y País Vasco.

A la vista de los resultados obtenidos, en todas las agencias mencionadas el porcentaje de títulos que obtienen una evaluación favorable previa a la autorización es superior al 95% (ver Figura 2.5.).

Figura 2.5. Resultados para la autorización de los títulos entre 2008 y 2012, por tipo de título y agencia de evaluación.

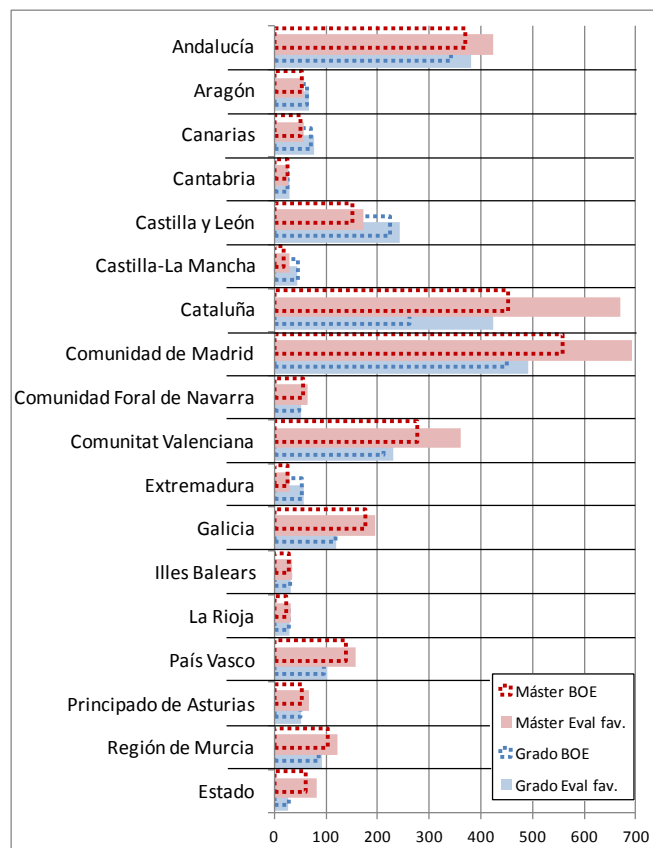


Fuente: AACCEU, ACPUA, ACSUG, AVAP y Unibasq

Por otro lado, en razón de algunas diferencias existentes entre los títulos con informe de verificación favorable y aquellos que finalmente obtienen autorización,

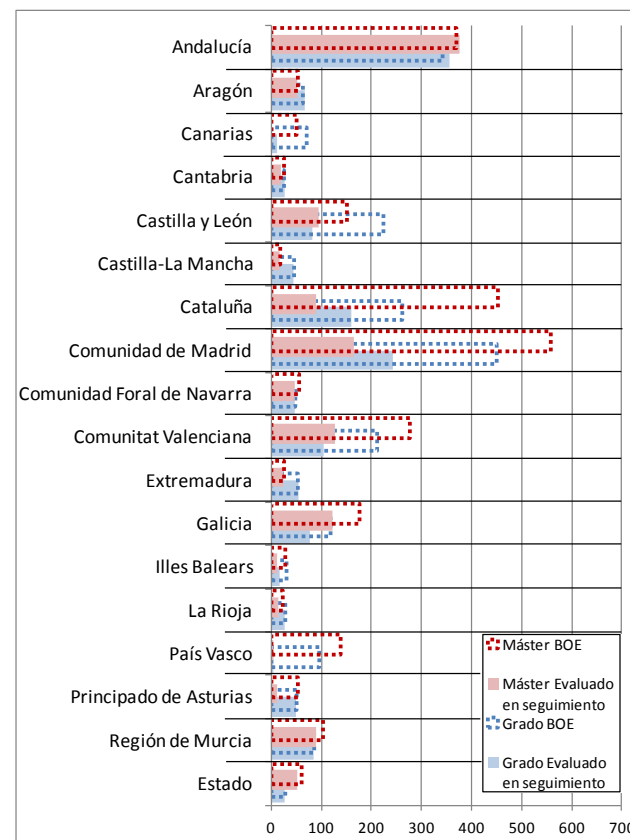
cabe detenerse en la siguiente reflexión. Tal y como se exponía, se da habitualmente una primera fase de verificación de la calidad de las nuevas titulaciones, previa a su autorización por parte del organismo competente. En este marco, por parte de las universidades, ha sido presentado a evaluación previa a la verificación un elevado número de diseños de títulos. El trabajo llevado a cabo conjuntamente por las universidades y las agencias, ha dado lugar a que, tras no pocas revisiones y modificaciones, la gran mayoría de los diseños de los títulos presentados hayan logrado obtener un informe de evaluación favorable previo a la verificación. Una vez verificados tales títulos, en función de unos criterios frecuentemente de diferente naturaleza a los revisados en el proceso de evaluación previa a la verificación, y más ligados a cuestiones estratégicas, de ordenación académica o de pertinencia del título analizado, se revisan e indican por parte del órgano competente, de entre todos los títulos verificados, aquellos a ser autorizados para su implantación. En general, el hecho de que esta fase de autorización se establezca a posteriori de la verificación y de acuerdo a criterios estratégicos que, aunque complementarios con los relacionados con la evaluación de la calidad, no son coincidentes, pudiera conllevar que el trabajo previamente realizado en un determinado número de títulos verificados y posteriormente no autorizados, quedase a la postre sin efecto. Al hilo de esta reflexión, cabe mencionar, por ejemplo, el caso de Catalunya, donde la programación universitaria se realiza con anterioridad a la verificación y, por tanto, solo son evaluados aquellos títulos previamente autorizados.

Figura 2.6. Distribución de títulos de grado y máster con evaluación favorable y de títulos inscritos en BOE, por Administración Educativa Responsable



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.7. Distribución de títulos de grado y máster inscritos en BOE y de títulos que han pasado por evaluación de seguimiento, por Administración Educativa Responsable



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Por otro lado, la mayor parte de los títulos con informe favorable de verificación, tanto en grado como en máster, pertenecen, en primer lugar, a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y, en segundo, a la rama de Ingeniería y Arquitectura (ver Figura 2.8.).

En paralelo a la verificación y autorización de nuevos títulos, se ha puesto encima de la mesa el debate sobre el equilibrio entre el número de los mismos y las necesidades efectivas de la sociedad. Si bien dicho debate, del lado del estudio de la necesidad o pertinencia de la oferta educativa, no será objeto del presente informe, por ser lateral a la evaluación de la calidad de los títulos propiamente dicha, algunas de las cifras que acompañan al mismo ayudan a comprender la composición de la oferta de nuevos títulos que ha sido sometida a verificación.

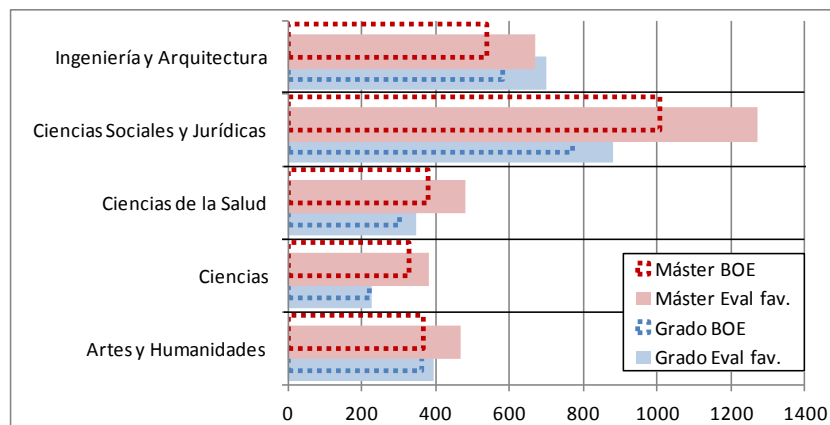
En el caso de la distribución por rama de conocimiento de los títulos oficiales de grado, en términos generales, presenta un perfil muy similar al de las enseñanzas oficiales existentes antes del inicio de la implantación de nuevos títulos enmarcados en la estructura del EEES (ver Figuras 2.10. y 2.11.). Así, las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas de Ingeniería y Arquitectura (antes Enseñanzas Técnicas), conforme al anterior escenario, aglutinan la mayor parte de los títulos. Ahora bien, dichas ramas han perdido peso a favor de las ramas de Ciencias de la Salud, fundamentalmente por la incorporación de nuevos grados de universidades privadas, y de Artes y Humanidades.

A todo lo anterior cabe añadir que la gran mayoría de los estudios de grado tienen un antecedente directo en una enseñanza oficial antigua de la misma universidad¹⁹. Es en la rama de Artes y Humanidades donde se aprecia una mayor proporción de nuevos títulos sin dicho antecedente previo en estudios universitarios.

Estos dos indicios apuntan al hecho de que, en el caso de los estudios de grado, mayoritariamente, ha existido un proceso de adaptación de los antiguos títulos oficiales a la nueva estructura y a los requerimientos de la verificación, más que un proceso de renovación. Todo lo cual guarda coherencia con el corto espacio de tiempo en que prácticamente se ha completado la transición.

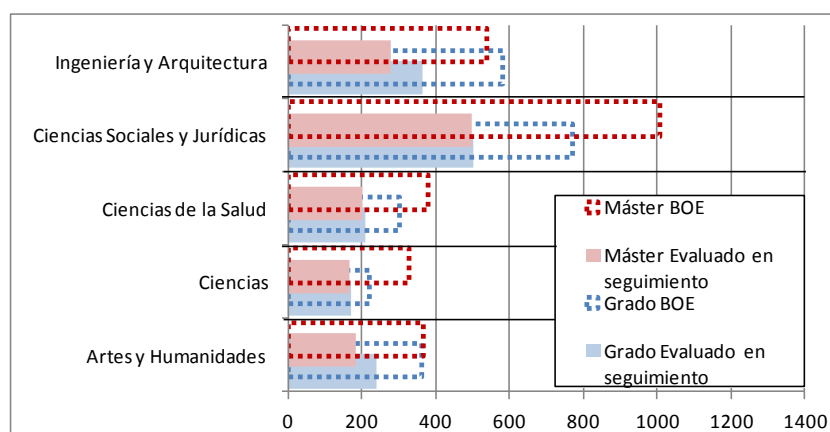
¹⁹ Cifra estimada en más de un 95% a partir del análisis de datos existentes en el buscador web de ANECA "¿Qué estudiar y dónde?" (<http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/>).

Figura 2.8. Distribución de títulos de grado y máster con evaluación favorable y de títulos inscritos en BOE, por Rama de conocimiento



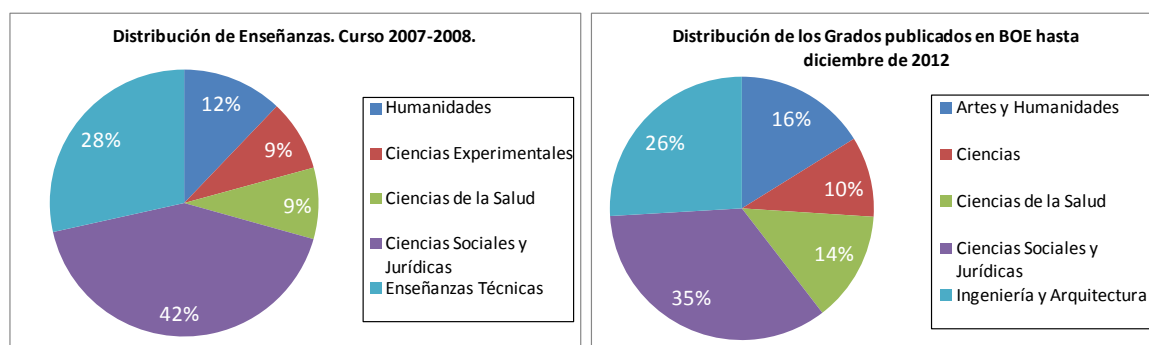
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.9. Distribución de títulos de grado y máster inscritos en BOE y de títulos que han pasado por evaluación de seguimiento, por Rama de conocimiento



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

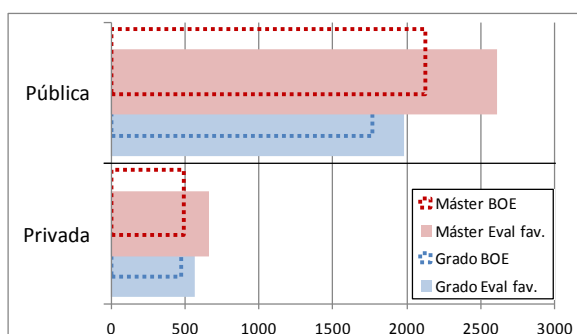
Figuras 2.10. y 2.11. Distribución de enseñanzas en el curso 2007-08 y distribución de grados publicados en BOE hasta diciembre de 2012.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

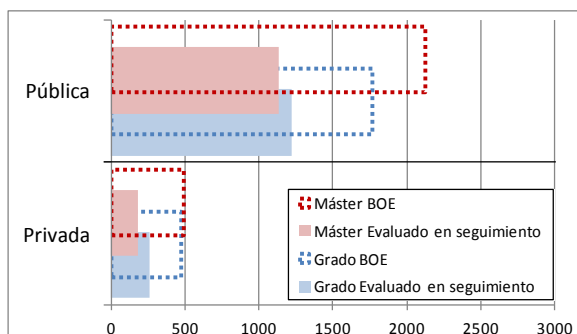
Por otro lado, atendiendo al número de estudiantes por título impartido en el curso 2011-12, el ratio más bajo se ha observado en el caso de los másteres de las universidades públicas; y precisamente son éstos los que han experimentado la mayor proliferación en número absoluto de títulos verificados a lo largo del año 2012 (ver Figura 2.14.).

Figura 2.12. Distribución de títulos de grado y máster con evaluación favorable y títulos inscritos en BOE, por Tipo de universidad



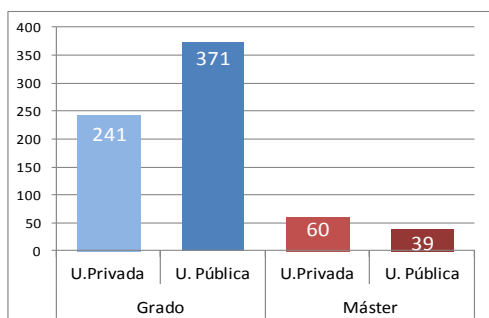
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.13. Distribución de títulos de grado y máster inscritos en BOE y títulos que han pasado por evaluación de seguimiento, por Tipo de universidad



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.14. Número de estudiantes por título, en el curso 2011-12.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A lo largo de los cinco últimos años, el trabajo puesto en el diseño y la verificación de nuevos títulos oficiales, en las diferentes ramas de conocimiento, ha logrado resultados importantes en lo que a la mejora de la calidad de los títulos concierne, como son:

- *Una planificación docente mejorada respecto a modelos anteriores, que incluye la enumeración de las actividades de aprendizaje y su relación con los objetivos y competencias del plan de estudios.*
- *Un considerable enriquecimiento metodológico de las actividades formativas entre las que se incrementan significativamente aquellas que dan pie a un aprendizaje más activo y reflexivo por parte de los estudiantes como pueden ser los seminarios, la tutorías, etcétera.*
- *Un elevado grado de diversificación de las actividades de evaluación entre las que adquieren un peso muy significativo aquellas que favorecen un aprendizaje más profundo y práctico, como pueden ser las pruebas de competencia.*
- *Una mayor presencia de las actividades conducentes a la adquisición de actitudes y habilidades, motivada por la orientación hacia las competencias que el estudiante debe adquirir en los planes presentados. Entre ellas destaca la generalización de las prácticas centradas en la adquisición de habilidades profesionales, basadas frecuentemente en entornos tecnológicos sofisticados y de los periodos de práctica en el entorno profesional real.*
- *Una cuidadosa, en general, planificación de los recursos –con algunas salvedades- que se ponen en juego para la implementación de dichos planes, lo que evidencia el planteamiento global y realista de los mismos.*
- *La inclusión de la descripción del sistema interno de aseguramiento de la calidad, lo que va a dar relevancia a ciertos aspectos del seguimiento interno de los programas y la evolución de la formación que permitirá a los centros mejorar su gobernanza y avanzar más cohesionada hacia el logro de objetivos comunes de cada título, aspecto quizás tradicionalmente poco considerado en la cultura universitaria española.*

(ANECA, 2012).

La experiencia acumulada en los procesos de verificación de títulos de grado y máster, sin duda está siendo de utilidad para emprender esta misma labor con los títulos de doctor, aun siendo conscientes de que las características de estos últimos son un tanto diferentes con respecto a los anteriores. Un punto a tener en

consideración es el importante reto que supone, sobre la experiencia previa de procesos de evaluación para la verificación -de títulos de grado y máster- y para el reconocimiento de Menciones hacia la Excelencia²⁰ -de antiguos doctorados-, la renovación de todos los títulos de doctor; la situación de partida, a priori, notablemente heterogénea con respecto a la renovación del abanico de títulos de primer y segundo ciclos, si bien puede hacer más costosa la adaptación, también puede suponer una fuente de enriquecimiento en la conformación de los nuevos títulos de doctor. En este sentido, la búsqueda de buenas prácticas y de referentes internacionales a seguir habría de ser observada muy especialmente por parte de las universidades, sus centros de investigación y sus escuelas de doctorado.

Por otra parte, la fase de seguimiento de los títulos implantados constituye un momento de gran importancia en el proceso, en tanto en cuanto servirá de transición entre la implantación del diseño de los títulos verificados y autorizados, y la renovación de la acreditación de los mismos. En este sentido, las evaluaciones para el seguimiento habrán de ser conscientes, en primer lugar, del punto de llegada, es decir, los parámetros definidos en la renovación de la acreditación, y, en segundo, el punto de partida, es decir, los parámetros de la verificación, a los cuales, en ocasiones, se suman los empleados en el proceso de autorización. Aquellas agencias que, en el seguimiento, han atendido conjuntamente a los puntos de partida de la verificación y la autorización, ambos con objetivos y alcance no necesariamente coincidentes, aunque sí complementarios, se han esforzado en conciliar de forma armónica todos los elementos concurrentes.

El inicio del proceso de seguimiento se remonta, en algunas agencias, al año 2010, donde iniciaron su andadura varios proyectos piloto. Este hecho da idea de la juventud del proceso emprendido.

Con todo, dicha fase de seguimiento, crítica a la hora de comprobar el grado de ajuste de la implantación de los títulos con respecto al compromiso público adquirido en la memoria verificada de diseño del título, está suponiendo un importante acicate para hacer efectivos dichos compromisos por parte de las universidades. Dado el alcance de la implantación, se han renovado esfuerzos en

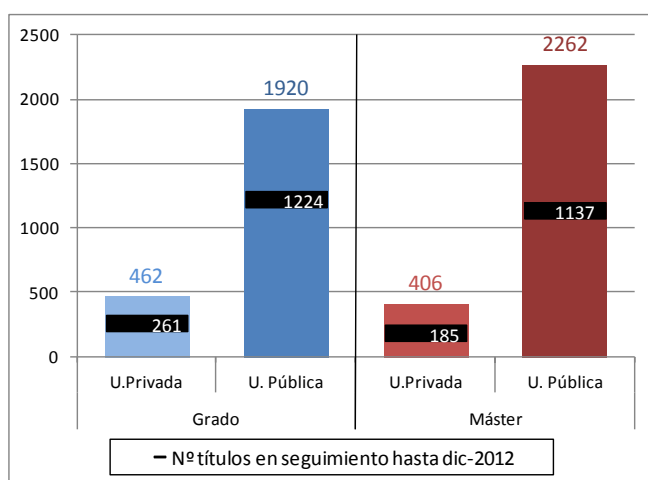
²⁰ El programa de evaluación de Menciones hacia la Excelencia es la iniciativa más importante en materia de evaluación de títulos de doctorado que ha tenido lugar en España. En este sentido, si bien no comparte los mismos objetivos específicos y criterios que los procesos de evaluación previa a la verificación, será importante aprovechar la experiencia acumulada por parte de las instituciones de educación superior a la hora de diseñar sus nuevos programas de doctor.

involucrar a todos los agentes vinculados a cada uno de los títulos y en hacerles partícipes de la revisión y mejora de la calidad de dichos títulos.

En términos generales, el ritmo en la revisión de la implantación de nuevos títulos que se presentan a seguimiento es elevado (ver Figura 2.4.), lo cual supone un paso cualitativo en términos de garantía de calidad de las enseñanzas oficiales. Ahora bien, este ritmo es diferente en los distintos ámbitos territoriales, por la asunción de diferentes competencias en cuanto a evaluación de títulos, por el número de los títulos que, sobre el total de los implantados, se han presentado a seguimiento (ver Figura 2.7.), o por el número de veces que los títulos presentados a seguimiento han sido revisados, dado que en algunos ámbitos ya se ha procedido a una segunda revisión de ciertos títulos (por ejemplo, AAC o ACPUA). Este hecho guardaría, en parte, relación con el volumen de títulos implantados, así como con las variaciones en los procedimientos que, sobre un protocolo de seguimiento de títulos común²¹, han sido llevados a cabo en las diferentes agencias de calidad.

Por otra parte, al margen de las pequeñas diferencias por rama de conocimiento en lo que a avance del seguimiento respecta, sí hay indicios de un notable desfase entre el ritmo de seguimiento de los títulos de grado y el de los títulos de máster, siendo este último más lento en general, y de forma algo más acentuada en el conjunto de las universidades privadas (ver Figuras 2.13. y 2.15.).

Figura 2.15. Número de títulos impartidos en el curso 2011-12* y Número de títulos que han pasado por seguimiento hasta dic-2012, por Tipo de universidad.**



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

²¹ Protocolo CURSA

Asimismo, se ha hecho hincapié en prestar mayor atención a los diferentes grupos de interés de la sociedad, garantizando la puesta en marcha de actuaciones que hagan posible el diálogo entre tales actores y la universidad. En este sentido, se ha renovado el impulso en las universidades por generar y difundir información de interés, más completa y públicamente accesible. Este punto ha sido el que más ha mejorado en los últimos dos años y uno de los grades valores añadidos del proceso de seguimiento.

En relación con lo anterior, el decidido empuje en la implantación de los SGIC está mostrando ser un elemento clave para articular ordenadamente la participación de todos los agentes, internos y externos, involucrados en la mejora de la calidad de los títulos. Además, a partir de dicho proceso de implantación de los SGIC las universidades y sus centros están modulando los diseños iniciales para que, de forma realista, respondan en mayor medida a sus necesidades.

A todo ello está contribuyendo de manera crucial el proceso de seguimiento de cada título, a través de:

- el análisis y valoración de la visibilidad y transparencia de la enseñanza impartida y de sus resultados, del grado de cumplimiento de los objetivos planteados y adquiridos en la propuesta de plan de estudios de cada título verificado y de la valoración del grado de implantación de un sistema de calidad interna en la gestión del título, y
- las recomendaciones y sugerencias de mejora realizadas por las agencias a los responsables de cada uno de los títulos, que han provocado en gran medida reflexiones y cambios en aras a la consecución de objetivos de mejora de la calidad de la formación impartida.

Con motivo del seguimiento de los títulos, la valoración que se realiza del resultado de una serie de indicadores clave para conocer datos cruciales de la implantación de los mismos (por ejemplo, la tasa de rendimiento, la tasa de abandono, la tasa de eficiencia y la tasa de graduación), ha encontrado refuerzo con el empleo de sistemas de información estadística, como son, a nivel nacional, el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU)²², y, a nivel de Cataluña, el sistema de información UNEIX; estos sistemas tienen gran importancia para acrecentar la

²² Sistema promovido por el Ministerio de Educación de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las universidades y las comunidades autónomas.

transparencia y posibilitar la comparación entre las universidades de su ámbito, y permiten disponer de datos de gran utilidad para que todos los agentes implicados puedan tomar sus decisiones con un mayor conocimiento. Sea como fuere, aun con la experiencia previa en el uso de indicadores, la juventud de los títulos oficiales evaluados trae consigo que la aportación de valores en dichos indicadores para tales títulos, necesite de maduración; por lo que, en términos generales, el alcance de las conclusiones desprendidas del análisis de tales indicadores, si bien es modesto a día de hoy, irá ganando peso con el tiempo.

Cabe resaltar en la fase de seguimiento, por una parte, la importancia de los objetivos que persigue y de los resultados desprendidos de la misma y, por otra, de la equiparación y reconocimiento de los procesos seguidos por todas las agencias participantes en base a un protocolo común de actuación.

Ahora bien, el ritmo de evaluaciones de seguimiento de títulos no está siendo igual en todas las comunidades autónomas (ver Fig. 2.7.). Así, mientras que en algunas de dichas comunidades ya ha sido evaluada en la fase de seguimiento la totalidad de los títulos oficiales implantados, en otras la proporción es menor. Determinadas agencias están emitiendo informes de seguimiento con carácter anual, otras lo hacen con carácter bienal y otras a una selección de títulos. Este diferente ritmo de evaluaciones puede deberse, aun en el marco de un protocolo de seguimiento común, a la distinta estrategia desarrollada por las agencias en función del volumen de títulos, a la diferencia en los recursos disponibles, a diferencias en la periodicidad considerada o en el rigor aplicado en las evaluaciones -en cuanto a exigencia del cumplimiento de los compromisos adquiridos y su valoración expresa, o por el desarrollo progresivo de procedimientos internos en las propias universidades.

El hecho de que las diferentes agencias involucradas en el seguimiento, a partir de un protocolo compartido, hayan incorporado variaciones en los contenidos a evaluar, en los procedimientos seguidos y en la propia profundidad de las evaluaciones, hace preciso redoblar los esfuerzos en la coordinación conjunta, de modo que se garantice, en mayor grado, que la aplicación de los procedimientos de evaluación de la implantación de los títulos son efectivamente equiparables, de cara a la renovación de la acreditación de estos últimos.

Finalmente, resulta oportuno mencionar que el elevado número de modificaciones de los diseños ya verificados presentadas a evaluación, así como el conjunto de

títulos que, una vez verificados, pudieran no ser autorizados en algunas comunidades autónomas, debiera animar a reflexionar, en primer lugar, sobre la velocidad y, en segundo, sobre el orden en que se dan las diferentes fases del proceso y la relación entre dichas fases, para procurar, en pro de la eficiencia en el empleo de recursos destinados al diseño de nuevos títulos y a la evaluación de la calidad de los mismos, que tales recursos y los esfuerzos aparejados a los mismos den los mejores frutos posibles.

Los programas de doctorado en España

La norma que regula las enseñanzas oficiales de doctorado es el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero. En su preámbulo se señala que el desarrollo del tercer ciclo de las enseñanzas universitarias dentro de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debe tener presente las nuevas bases de la Agenda Revisada de Lisboa, así como la construcción del Espacio Europeo de Investigación (EEI). Precisamente el doctorado debe jugar un papel fundamental en la intersección entre el EEES y el EEI, pilares fundamentales de la sociedad basada en el conocimiento.

Es en este contexto en el que debe replantearse la formación de doctores por parte de la universidad con el objetivo de que un doctor formado no lo sea sólo para trabajar en la institución universitaria que los forma, sino en formar investigadores para el siglo XXI en competencias que cubran espacios profesionales nuevos y den respuestas a los avances que la sociedad está demandando. Los doctores deben de jugar un papel esencial en todas las instituciones implicadas en la innovación y la investigación, de forma que lideren el trasvase del conocimiento hacia el bienestar de la sociedad.

La experiencia de las últimas décadas y los mandatos derivados de los comunicados de las diferentes reuniones, iniciados con el Comunicado de Berlín (2003), permiten tener una idea más clara sobre cuál debe ser la formación de los doctores y como debe llevarse a cabo.

Tanto dentro de EEES como fuera de él, los diferentes países han ido configurando un perfil formativo del doctorando con elementos comunes y singularidades. Así, por ejemplo, la Universidad Católica de Leuven (www.kuleuven.be/phd) promueve una formación doctoral basada en competencias. En EEUU se cuenta con dos programas, uno orientado a la carrera académica como es el Preparing Future Faculty (PFF) (www.preparing-faculty.org) y otro más orientado hacia el empleo externo al ámbito académico, el Carnegie Initiative on the Doctorate (CID) (<http://www.carnegiefoundation.org/previous-work/professional-graduate-education>). En UK el Informe Roberts hay tenido un gran impacto en el desarrollo de estrategias del doctorado. En él se incide en la importancia de formar a los doctorandos en competencias transversales comunes a todos los programas de doctorado y se indican una serie de ellas que van desde la formación en técnicas y habilidades de investigación, pasando por la gestión de la investigación, el trabajo en equipo, etc., hasta otras más novedosas como es la desarrollar la capacidad de interactuar en contextos multiculturales.

Acorde con estas ideas, en el articulado del RD 99/2011 ya aludido se enfatiza en la estructura y organización de la formación doctoral, a la que vez que se especifican las competencias que debe adquirir el doctorando. Así, la formación de doctores pasa de ser una relación directa, y casi exclusiva, entre el director de la tesis y el doctorando a otra mucho más amplia en la que interviene la universidad en el seguimiento anual. También cambia la dependencia del director de la tesis, un profesor doctor de un departamento, a otra en la se ven implicados los grupos de investigación, la universidad y la administración.

Respecto a la evaluación de la calidad o sistema de garantía de calidad de los programas de doctorado, el ya citado RD 99/2011 establece la verificación, seguimiento y renovación de la acreditación de los programas de doctorado. En su Anexo I se describe la memoria para la verificación de los programas de doctorado, mientras que en el Anexo II se recogen los criterios de evaluación para la verificación de los programas de doctorado.

En diciembre de 2011 la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) presentó el documento "Protocolo de evaluación para la verificación de las enseñanzas oficiales de doctorado", que intenta poner el acento en el análisis y valoración de aquellas cuestiones más relevantes que garanticen

a priori una mínimas condiciones de partida que toda propuesta de programa de doctorado debe aportar. Con el fin de dar a los procesos de evaluación para la verificación la mayor coherencia y consistencia posible, REACU adquiere el compromiso del análisis y la revisión continua de este protocolo a fin de que las universidades dispongan en todo momento de la información necesaria que les pueda guiar en la elaboración de sus títulos de doctor.

Este protocolo de evaluación propuesto por REACU se articula a través de los ocho criterios señalados en el RD 99/2011, para cada uno de los cuales se incluye un conjunto de directrices que guiarán el proceso de valoración. Esto no es óbice para que cada agencia española de calidad universitaria desarrolle sus propias quías de apoyo en las que se describa con más detalle cómo se abordará en sus procesos de evaluación la aplicación de los criterios y directrices que se presentan en ese protocolo REACU.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha desarrollado una "Guía de apoyo de la evaluación para la verificación de enseñanzas oficiales de doctorado" de acuerdo con lo establecido en los RD 1393/2007 y 99/2011 y la herramienta informática que el Ministerio de Educación ha puesto a disposición de la universidades para la inclusión de la información relativa a la Memoria de Verificación del programa de doctorado propuesto y de sus posibles modificaciones. Esta "Guía de apoyo ANECA" tiene un carácter dinámico y debido a la novedad de este proceso de evaluación, se irá actualizando continuamente tanto de las consultas recibidas como de aquellos acuerdos a los que lleguen las comisiones de evaluación en cuanto a la aclaración de diversos aspectos a valorar.

En el desarrollo de esta "Guía de apoyo ANECA" se ha volcado la experiencia acumulada por la agencia en los diferentes procesos de evaluación para la verificación de títulos de grado y máster, así como la adquirida en los últimos años en la evaluación de programas de doctorado para la obtención de la "Mención de Calidad" y de la "Mención hacia la Excelencia".

Los primeros programas de doctorado que se presentaron a evaluación para su verificación lo hicieron en el mes de julio de 2012. Antes de finalizar 2012 se habían presentado para su evaluación 86 programas de doctorado de 9 universidades públicas y 5 de universidades privadas. Tanto los números absolutos de programas de doctorado presentados a evaluación como los relativos a su distribución geográfica o la naturaleza jurídica de la universidad que los presentan, no son significativos como para poder hacer un análisis en mayor profundidad.

Al finalizar 2012 Aneca había verificado a un total de 80 programas de doctorado.

1. Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.
2. REACU, *Protocolo de evaluación para la verificación de las enseñanzas oficiales de doctorado*. 2011.
3. ANECA, *Guía de apoyo de la evaluación para la verificación de enseñanzas oficiales de doctorado*. 2013.
4. Hernández Pina, F. y Díaz Martínez, E., *La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias*. Revista Fuentes, 10, 69-82, 2010.
5. Roberts, S. G., *SET for success. The supply of people with science, technology, engineering and mathematical skills. The report of Sir Gareth Roberts' Review*. HM Treasury. 2002.
6. www.kuleuven.be/phd
7. www.preparing-faculty.org
8. <http://www.carnegiefoundation.org/previous-work/professional-graduate-education>

Gabriel Ovejero
Universidad Complutense de Madrid

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

Para garantizar una actividad docente e investigadora de calidad en el seno de las instituciones de educación superior, destaca como elemento crítico el papel del propio personal docente e investigador (PDI). En este sentido, los procesos de evaluación implantados por las agencias de evaluación de la calidad del sistema universitario, encaminados a reconocer y orientar la carrera académica de dicho personal, así como a ofrecer garantías a la sociedad con respecto a la calidad profesional del PDI, atienden fundamentalmente a dos momentos importantes: la selección y el desempeño del PDI.

Por tanto, se distinguen dos tipos de procesos de evaluación, con objetivos y modelos de evaluación diferenciados:

- I. las evaluaciones previas al acceso a determinadas categorías profesionales de PDI, y
- II. las evaluaciones del ejercicio del PDI para el reconocimiento de méritos o la concesión de complementos retributivos.

En el caso de las evaluaciones previas al acceso a determinadas categorías de PDI, conforme a la legislación vigente, se persigue garantizar, ante los estudiantes y la sociedad, que los posibles candidatos a ocupar una plaza de PDI de relevancia en determinadas figuras contractuales o en cuerpos docentes universitarios, superan cierto umbral de capacidad docente e investigadora (que se concreta en que cuentan con méritos de formación, experiencia docente y/o profesional y experiencia investigadora) acorde al nivel de la plaza en cuestión.

Estos procesos de evaluación tratan de conciliar este cumplimiento de “mínimos”, con el respeto a la autonomía de las instituciones de educación superior a la hora de seleccionar a las personas que incorporen a los puestos de PDI.

De este modo, la selección final, de entre quienes habiendo superado los mencionados umbrales de calidad se presenten a la plaza de PDI, de contratado o de funcionario, sacada a concurso en una universidad, precisamente correrá a cargo de esta última, pues es ella quien tiene la autonomía y la responsabilidad de hacerlo (ligada a la posterior rendición de cuentas).

Existe pues una responsabilidad compartida de las diferentes instituciones involucradas en el proceso (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejerías de educación, agencias de evaluación, universidades,...), para que se cumplan todas las garantías ante la sociedad hasta llegar a seleccionar efectivamente a los candidatos más idóneos para cada plaza de PDI.

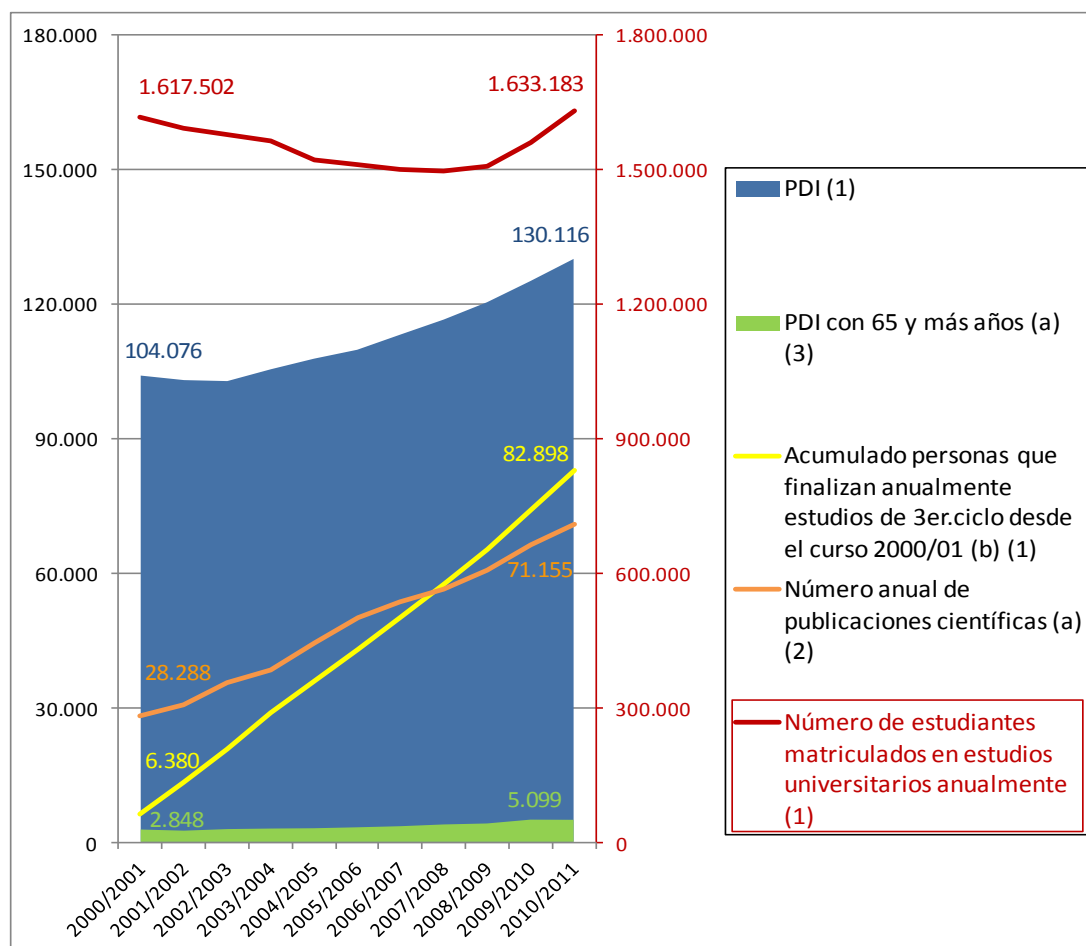
Como es sabido, en España, en las últimas décadas, se ha experimentado un importante incremento en el número de personas que finalizan sus estudios en educación superior. Este hecho explica, en parte, el desequilibrio observado entre el número de titulados que demandan un puesto de trabajo acorde a su cualificación y el número de puestos de estas características que efectivamente el mercado laboral español es capaz de ofrecer.

El conjunto de las instituciones de educación superior españolas en modo alguno son ajenas a la dinámica anteriormente descrita. Es creciente el volumen de personas que finalizan sus estudios de doctorado y que, en este sentido, intentan conseguir un trabajo conforme a su nivel de estudios. Observando la última década, esta dinámica junto a unas mayores exigencias de calidad en la actividad de las universidades, pudiera haber empujado a éstas, en parte, a dotarse progresivamente de un mayor número de plazas de PDI, aun no habiéndose producido un aumento en el número de estudiantes matriculados en el mismo periodo (ver Figura 3.1.).

Con todo, la mencionada nueva dotación de plazas de PDI y el progresivo aumento de docentes de 65 o más años, no ha sido suficiente para acoger la demanda de trabajo en puestos de PDI por parte de titulados doctores.

De otro lado, simultáneamente se advierte que el creciente número de personas dedicadas a las labores propias del PDI, la mayor competitividad por ocupar los puestos vacantes en las universidades y la orientación hacia la producción científica, son elementos que han podido influir notablemente en el incremento anual de la producción científica en el país.

Figura 3.1. Evolución del número de personas en plazas de PDI por grupos de edad, del número de estudiantes matriculados en estudios universitarios, del número anual de publicaciones científicas y del acumulado de personas que finalizan estudios de tercer ciclo.



Leyenda:

(a) Dato al término del año natural en que finaliza el curso de referencia

(b) Aquellas personas que en el periodo de referencia han finalizado más de una vez estudios de tercer ciclo, aparecen tantas veces representadas como veces han finalizado dichos estudios de tercer ciclo

Fuentes:

(1) INE

(2) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

(3) Eurostat

Por otro lado, en el caso de las evaluaciones del ejercicio del PDI para la concesión de complementos retributivos, se persigue el reconocimiento del ejercicio académico en facetas puntuales, vinculadas fundamentalmente a la investigación, la docencia y la gestión.

Antes de entrar en el detalle de los diferentes tipos de procesos de evaluación desarrollados por las agencias, vistas las circunstancias del contexto actual y teniendo en consideración el alcance de las responsabilidades de todos los actores involucrados, cabe apuntar dos consideraciones:

- las agencias de evaluación de la calidad, observando la legislación vigente y la autonomía universitaria, tienen, a día de hoy, los importantes retos de orientar, a través de los procesos de evaluación, la mejora de la carrera del PDI y de garantizar la calidad profesional del PDI en el conjunto del sistema. En este sentido, los modelos de evaluación propuestos por las agencias valoran simultáneamente diferentes facetas curriculares del PDI. Entre éstas, se incluye, con un gran peso en la evaluación, la faceta investigadora, sin dejar de lado la evaluación de méritos en otras actividades, también relevantes y en modo alguno subsumidas en la anterior (dado que, por ejemplo, un buen currículum investigador no supone necesariamente que se atienda a proporcionar una buena calidad docente).
- las universidades, en el ejercicio de la gestión de su propio personal, pueden encontrar un apoyo importante en sus sistemas internos de revisión y mejora de la calidad a la hora de establecer elementos de juicio para seleccionar y promocionar a su PDI.

3.1. LA EVALUACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO DE FIGURAS DE PROFESOR CONTRATADO.

En 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, se pone de relieve la importancia de la cultura de la evaluación en el Sistema Universitario Español con el fin último de mejorar la calidad de la docencia y la investigación a través de sistemas objetivos y transparentes. Esta Ley viene a desarrollar una cultura ya puesta en marcha en otros países europeos y que está basada en los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde 2001, como requisito previo para optar a una plaza, en régimen laboral, de PDI en las universidades españolas, para las figuras de Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor y Profesor Colaborador, se precisa disponer de un informe de evaluación positiva para la correspondiente figura de profesorado, de ANECA o del órgano de evaluación externa que la Ley de la comunidad autónoma determine.

Asimismo, la legislación indica que, al menos la mitad del profesorado de universidades privadas, deberá estar en posesión del título de Doctor y que, al menos el 60 por ciento del total de su profesorado doctor deberá haber obtenido, para la figura de Profesor de Universidad Privada²³, la evaluación positiva en los términos anteriormente descritos.

El objetivo de dicha evaluación es garantizar que los candidatos a plazas de profesorado contratado convocadas por las universidades tengan un nivel mínimo de méritos académicos: investigación, docencia, formación académica, experiencia profesional y otros méritos susceptibles de evaluación.

La evaluación positiva por parte de la agencia de una determinada comunidad autónoma abre la posibilidad de presentarse a los procesos selectivos de las plazas que las universidades de esa comunidad autónoma oferten. Con la evaluación positiva por parte de ANECA, el profesorado puede acceder a los procesos selectivos que convoque cualquier universidad española. Ambas evaluaciones son permanentes en caso de evaluación favorable. En otras palabras, para los procesos de evaluación mencionados, las resoluciones favorables emitidas desde cada agencia autonómica tendrán validez para las universidades de su correspondiente comunidad autónoma y las emitidas desde ANECA son válidas para todas las universidades españolas.

Con independencia de dicha circunstancia, las diferentes agencias de evaluación, dentro del marco legal vigente, tienen autonomía para el establecimiento del modelo de evaluación y gestión de las solicitudes de evaluación recibidas. De este modo, no es infrecuente que una misma persona presente simultáneamente varias solicitudes de evaluación a diferentes agencias para una misma figura y que, en algunos casos, los resultados de la evaluación sean diferentes en cada agencia.

²³ Figura que es equiparada en criterios y baremos a la de Profesor Contratado Doctor.

La evaluación en las agencias de calidad

Por lo que concierne a los modelos de evaluación de las agencias, pivotan sobre una revisión de méritos curriculares de la experiencia docente, profesional, investigadora, de gestión, y de la formación académica de las personas solicitantes.

Cada una de las agencias ha elaborado su propio baremo de evaluación, poniendo el énfasis en aquellos aspectos que, en cada caso, considera más relevantes (ver Tabla 3.2.).

Aun con todo, se aprecian aspectos comunes en los diversos baremos. En todos ellos, se modulan los pesos de los apartados en función de la figura contractual solicitada. En este sentido, los modelos de evaluación también tienen la finalidad de orientar a los solicitantes con respecto a las pautas básicas de la carrera académica del PDI, poniendo el foco de atención en un conjunto de facetas paralelas, complementarias entre sí, cuyo desarrollo no puede ser descuidado. De este modo, estos procesos de evaluación para figuras contractuales del PDI son internamente coherentes y, a su vez, están, en términos generales, alineados con los ulteriores procesos de evaluación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

Por otro lado, atendiendo a las peculiaridades propias de cada ámbito de conocimiento, también es frecuente encontrar, para una misma figura, diferentes pesos del baremo en función de la rama de conocimiento a que pertenece la solicitud de evaluación; no en vano, los Comités de Evaluación, encargados de evaluar las solicitudes presentadas, están formados por expertos de agrupaciones de áreas de conocimiento, y los criterios de evaluación, aunque son uniformes, se matizan en función de los distintos ámbitos.

Tabla 3.1. Ámbito territorial de validez de las evaluaciones realizadas y agencia evaluadora:

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

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Tabla 3.2. Ponderación de los diferentes apartados de méritos en la evaluación para la contratación de profesorado en 2012, por agencia de evaluación y figura contractual.

Figura	Apartados	AAC	ACAP	ACCUEE	ACSUCYL ^a	ACSUG ^b	ANECA	AQU ^{c-d}	AQUIB	AVAP	Unibasq ^e
Profesor Ayudante Doctor (PAD)	Formación Académica	25% (incluye 10% Estancias)	20%	35%	20%	20% (más un 15% Estancias en Centros)	21%	15% - 20%	60% (incluye 25% de estancias en centros y ayudas)	20%	13,6%
	Experiencia Investigadora	55%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 35% Producción Científica y Académica	30%	40%	25%	60%	60% - 65%	35%	55%	59,1%
	Experiencia Docente	10%		25%	25%	20%	9%	15% - 25%		22%	22,8%
	Experiencia profesional	5%		10%	15%	15%	5%				
	Gestión					5%					
	Otros méritos	5%	5%			--	5%		5%	3%	4,5%
Profesor Contratado Doctor (PCD)	Formación Académica	6%	15%	15%(1) - 10%(2)	15%	10%	6%		8%	12%	9,1%
	Experiencia Investigadora	50%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 40% Producción Científica y Académica	45%(1) - 70%(2)	40%	45%	60%	85%	55%	55%	59,1%
	Experiencia Docente	40%		30% (1) - 10% (2) con Exp. Prof.	30%	30%	30%	7,5%	30%	30%	27,3%
	Experiencia profesional	2%		10% (1) Con Otros méritos - 10% (2) con Formación Académica	15%	10%	2%		4%		
	Gestión					5%					
	Otros méritos	2%	5%	10% Incluye Exp. Prof (1) - 10% (2)		--	2%	7,5%	3%	3%	4,5%
Profesor Colaborador (PC)	Formación Académica	10%	10%	20%	30%	20%	8%	10%	18%	10%	9,1%
	Experiencia Docente	30%	50% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 35% Producción Científica y Académica	35%	20%	25%	32%	45%	25%	32%	36,4%
	Experiencia Investigadora	25%		40%	20%	20%	10%	10%	12% Publicaciones	14%	50%
	Experiencia profesional	25%			30%	30%	40%	35%	40%	36% (27% Experiencia profesional 9% Gestión)	
	Gestión					5%					
	Otros méritos	10%	5%	5%		--	10%		5%	8%	4,5%
Profesor Universidad Privada (PUP)	Formación Académica	6%	15%		15%	10%	6%			12%	13,6%
	Experiencia Investigadora	50%	40% Experiencia Docente, investigadora y profesional. 40% Producción Científica y Académica		40%	45%	60%			55%	54,6%
	Experiencia Docente	40%			30%	30%	30%			30%	27,3%
	Experiencia profesional	2%			15%	10%	2%				
	Gestión					5%					
	Otros méritos	2%	5%			--	2%			3%	4,5%

Leyenda:

La figura de ayudante doctor para AQU 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 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 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: 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%, gestión 4,5% y otros méritos 9%.

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: AAC, ACAP, ACCUEE, ACSUCYL, ACSUG, ANECA, AQU, AQUIB, AVAP y Unibasq. Elaboración propia.

Otro importante punto de coincidencia entre los modelos de las diferentes agencias, tiene que ver con la asunción de los Criterios y Directrices de ENQA como guía primordial a la hora de llevar a cabo los procedimientos de evaluación.

Así, habitualmente, todos los evaluadores que colaboran en el programa participan en una fase previa de formación en el modelo de evaluación, criterios y procedimiento.

En cuanto a las evaluaciones que llevan a cabo las diferentes comisiones de evaluación, cabe destacar que se trata de una toma de decisión colegiada en base a unos criterios de evaluación que son públicos y están accesibles a través de la página web de los órganos de evaluación. Como consecuencia de dicha evaluación, se emiten informes de evaluación a los solicitantes que, en caso de evaluación desfavorable, incluyen una resolución motivada que contiene recomendaciones con el objetivo de que puedan obtener, con posterioridad, una evaluación favorable y sirva para orientarles en su carrera académica de PDI.

Finalmente cabe decir que, habitualmente, los solicitantes, en todo momento, pueden consultar el estado en que se encuentra su solicitud a través de diversos canales de comunicación.

Resultados obtenidos

Desde prácticamente sus inicios, y a lo largo de los once años que llevan funcionando, los programas de evaluación para el reconocimiento de figuras de profesor contratado, han aglutinado un notable número de solicitudes de evaluación.

Este hecho guarda una estrecha relación con la confluencia de dos circunstancias. Por una parte, el diagnóstico inicialmente presentado, en el cual se ponía de manifiesto la existencia de un importante número de doctores que, a día de hoy, estarían en disposición de buscar una salida profesional como PDI en el sistema universitario español. Y, por otra, la multiplicación de solicitudes simultáneas de evaluación para una figura concreta realizadas por una misma persona como una práctica habitual; la opción, utilizada por una alta proporción de los solicitantes, de concurrir, para una misma figura contractual, a más de una agencia de evaluación, responde, no solamente al intento de incrementar las posibilidades de conseguir una evaluación positiva, sino también al hecho de que la acumulación de evaluaciones positivas de varias agencias puede estar siendo considerada como méritos curriculares añadidos en determinados procesos de selección del PDI. A día de hoy, no se conoce con precisión, a nivel nacional, el número medio de solicitudes que presenta un mismo candidato, ni la evolución de esta dinámica en el tiempo. Ahora bien, existen estimaciones de que, por término medio, una proporción superior a dos de cada cinco solicitantes podrían estar presentando solicitud de evaluación simultáneamente en más de una agencia de calidad para una misma figura contractual²⁴.

Si bien es cada vez más evidente que los procesos de evaluación del PDI en España han orientado la carrera académica de muchas personas e incentivado su mejora curricular en este sentido, sin embargo, no existen evidencias de que la excesiva proliferación de las solicitudes de evaluación haya favorecido la mejora de la calidad

²⁴ Fuente: ANECA (2008). 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.

profesional del PDI. Esta circunstancia de solapamiento de los procesos de evaluación sobre un mismo currículum para una misma figura, habría de hacer reflexionar sobre la mejora de la coordinación y de la eficiencia en el empleo de los recursos en el conjunto del sistema universitario. Por otro lado, en agencias como AQU-Catalunya o Unibasq algunas de las figuras evaluadas no son coincidentes con las de otras agencias, ni, por tanto, los criterios de evaluación establecidos para las mismas.

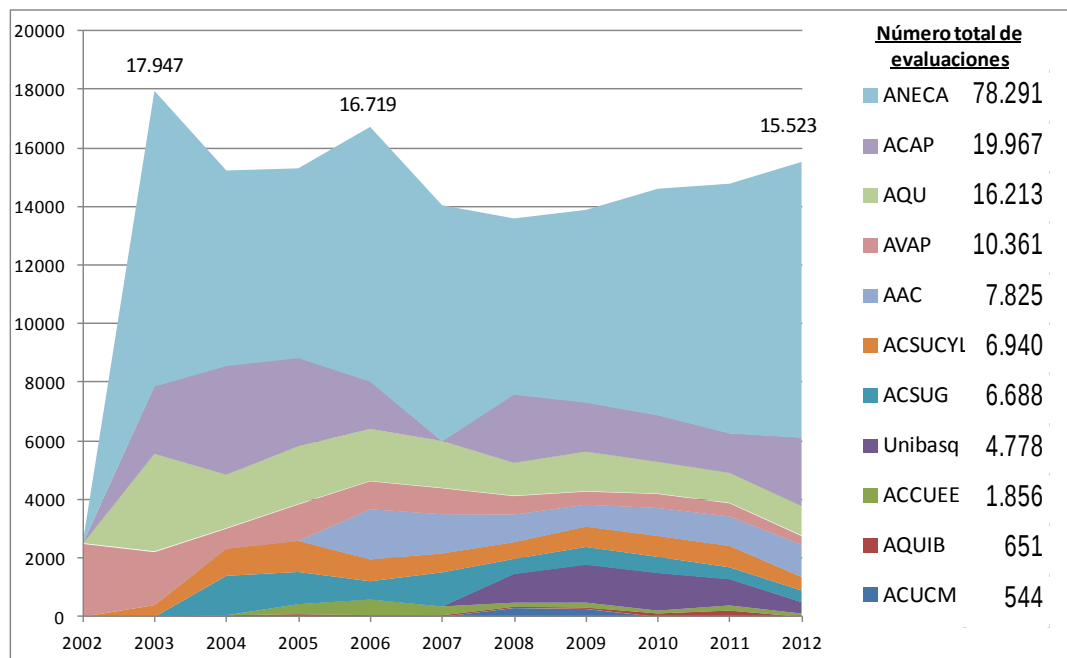
Entre los años 2002 y 2012 el conjunto de las agencias han evaluado un total de 154.114 solicitudes para las diferentes figuras contractuales. Prácticamente la mitad de dichas solicitudes han sido presentadas para la obtención de reconocimiento en un ámbito autonómico en particular -evaluadas por las agencias autonómicas- y la mitad restante han buscado obtenerlo para el ámbito nacional -evaluadas por ANECA- (ver Tabla 3.1., Figura 3.2. y Tabla A.5.2. en Anexo de resultados).

El año 2012 ha sido, tras los años 2003 y 2006 el que mayor número de solicitudes evaluadas acumula, con un total de 15.523. Cabe apuntar que, salvo en el primer año de vigencia de la ley²⁵ que dio el pistoletazo de salida a los programas de evaluación de las agencias que aquí se tratan, hasta la fecha el número anual de solicitudes evaluadas en los periodos con menos volumen apenas ha bajado de las 14.000 solicitudes evaluadas, lo cual muestra una evidente estabilidad en lo que concierne a la alta demanda de evaluaciones para el acceso a las figuras contractuales de PDI.

Del conjunto de solicitudes evaluadas en todo el periodo analizado, 94.186 obtuvieron una evaluación favorable, lo que supone un porcentaje del 61% sobre el total. Dicho porcentaje se mantiene en términos generales a lo largo de los diez últimos años, si bien es cierto que se aprecian diferencias sensibles cuando se entra a analizar los resultados por figura contractual evaluada, rama de conocimiento o agencia evaluadora. En este último caso, las diferencias entre agencias en los modelos de evaluación para las mismas figuras contractuales, pueden deberse, fundamentalmente, a un énfasis distinto en los aspectos que habrán de servir de orientación a la carrera del PDI (ver Figuras 3.3. y 3.4.).

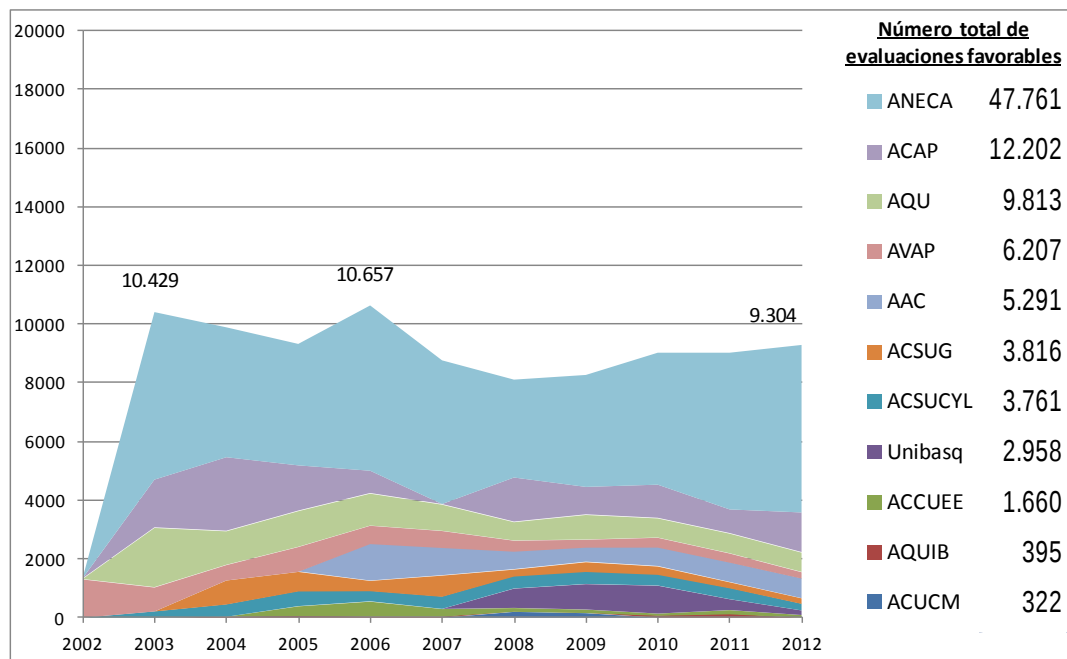
²⁵ LOU de 2001

Figura 3.2. Solicitudes evaluadas para las figuras contractuales de PDI, por año de evaluación y agencia de calidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

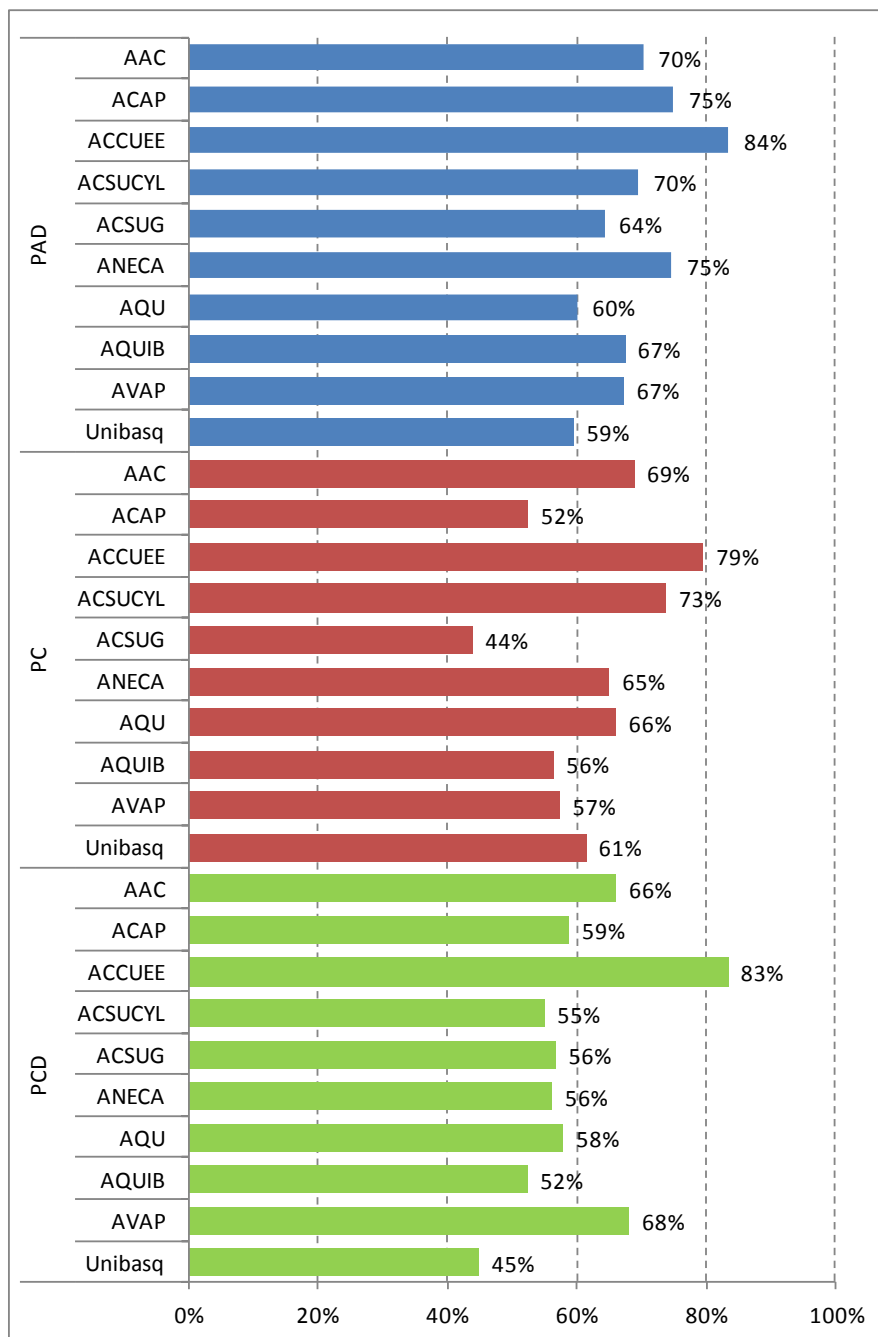
Figura 3.3. Solicitudes con evaluación favorable para las figuras contractuales de PDI, por año de evaluación y agencia de calidad.



Nota: se aportan los datos de la extinta agencia de Castilla-La Mancha (ACUCM).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 3.4. Porcentaje de evaluaciones positivas en el conjunto de las solicitudes de evaluación para las figuras contractuales de PAD, PC y PCD, entre 2007 y 2012, por agencia.

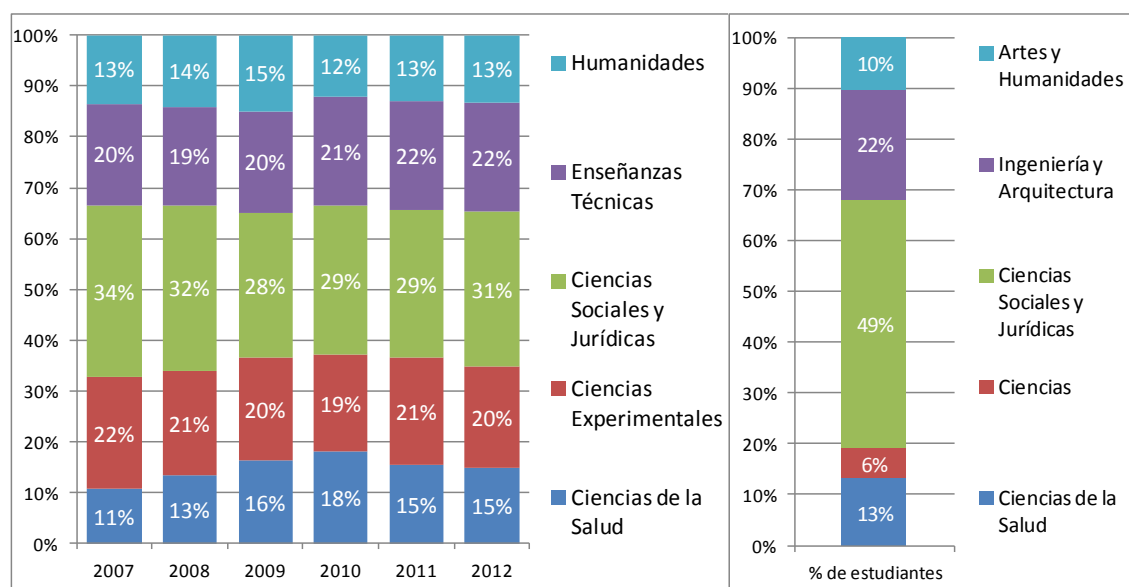


Nota: no se aportan los datos de la extinta agencia de Castilla-La Mancha (ACUCM).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Del acumulado total de evaluaciones favorables en la segunda mitad del periodo, cerca de la tercera parte corresponde a solicitantes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Las ramas de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales, albergan cada una de ellas una quinta parte de dichas evaluaciones favorables y las restantes caen en las ramas de Ciencias de la Salud y Humanidades. Tendrá importancia a la hora de planificar las políticas de selección de PDI tomar en consideración esta distribución de potenciales candidatos a las figuras contractuales (ver Figura 3.5.).

Figura 3.5. Evolución de la distribución evaluaciones favorables por rama de conocimiento, entre 2007 y 2012; y distribución de estudiantes matriculados en 1er y 2do ciclo, grado y máster por rama de enseñanza. Curso 2011-12



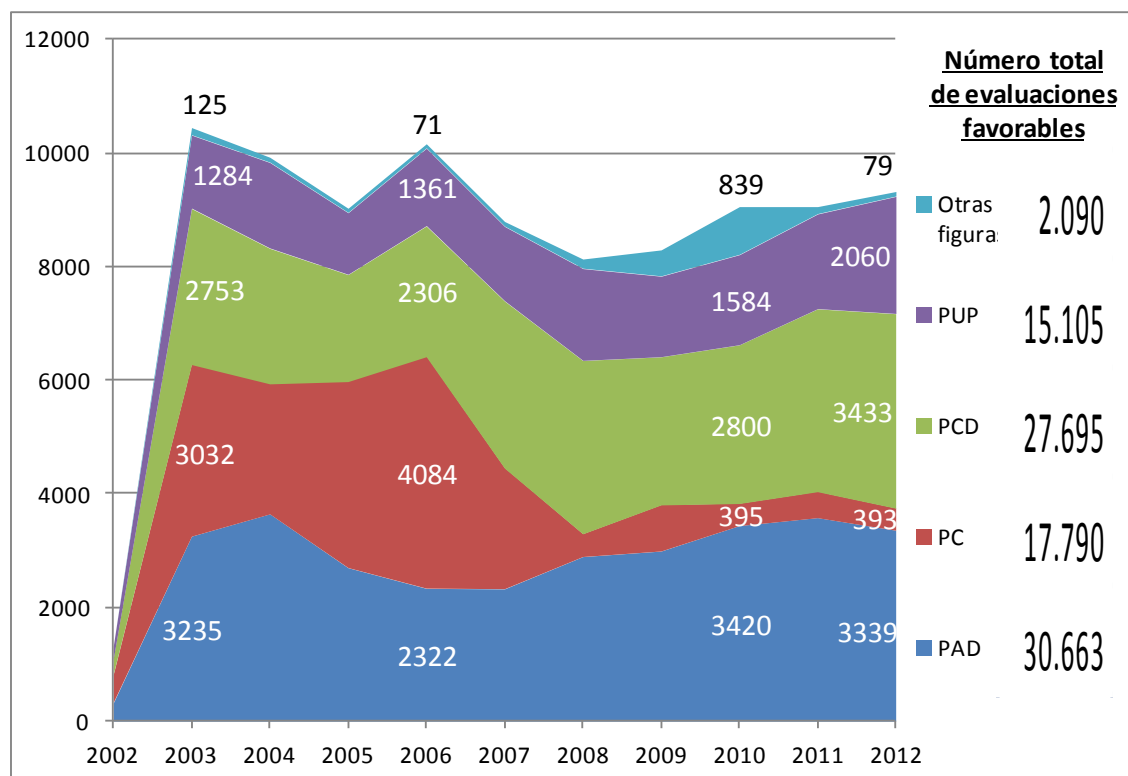
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

En este mismo sentido, también será relevante tomar en consideración los mencionados potenciales candidatos en las diferentes figuras contractuales. En términos generales, las figuras de PAD, con un 33% de las solicitudes favorables, y PCD, con un 30% de las mismas, han aglutinado el mayor número del total de dichas solicitudes de evaluación favorable, con una importante estabilidad a lo largo de los diez últimos años (ver Figura 3.6.).

Cabe mencionar los sustanciales 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. Por otra parte, las universidades no podrán ofertar plazas de Profesor Colaborador a partir del 3 de mayo de 2013.

Figura 3.6. Evolución de la distribución de solicitudes favorables por figura



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.

Resulta de particular interés detenerse en la evolución de las potenciales candidaturas a las plazas de PCD en las diferentes comunidades autónomas, por ser esta figura una plaza de profesor permanente y un teórico punto de transición entre el PDI laboral y los cuerpos docentes universitarios.

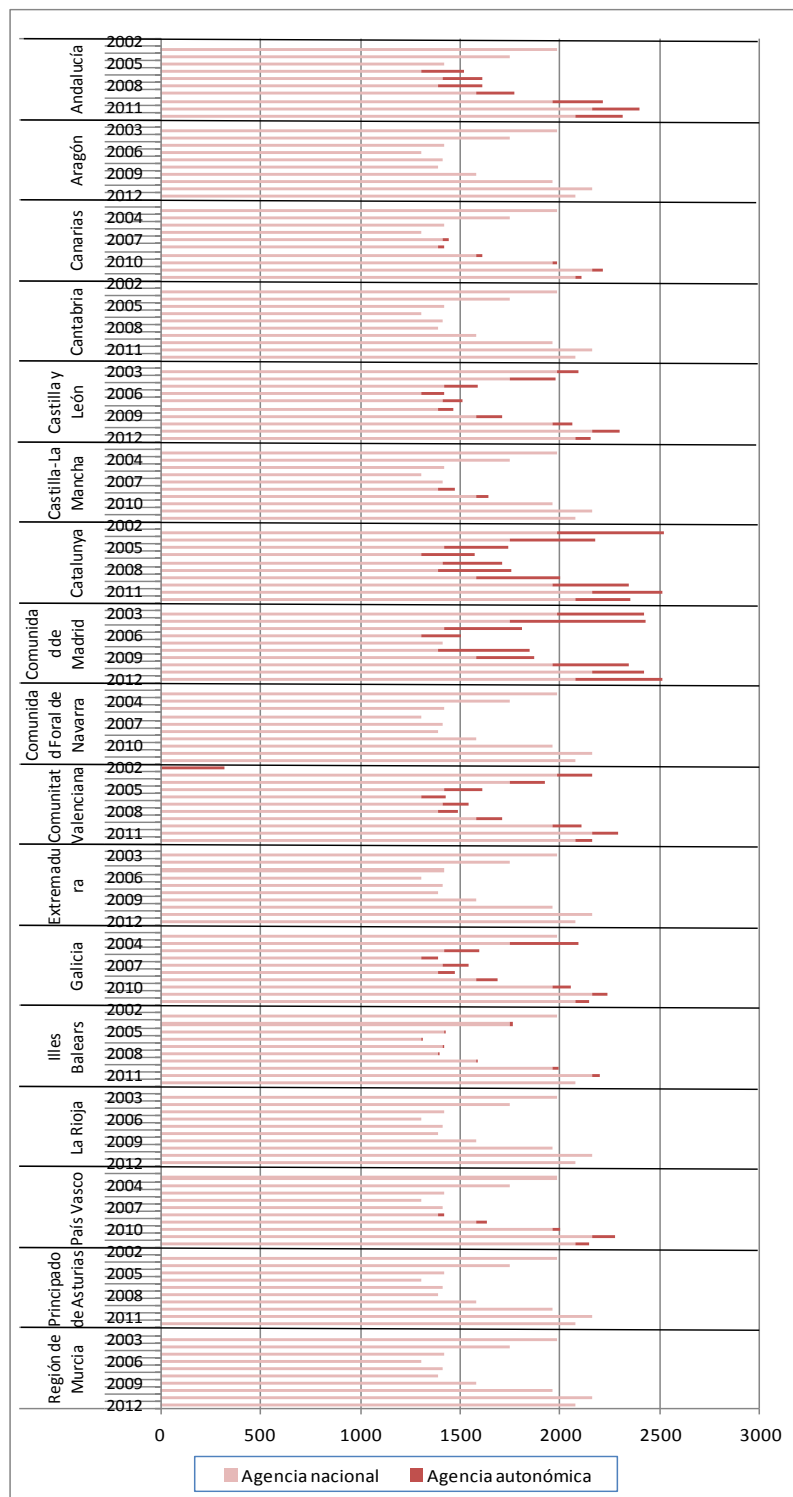
En virtud del ámbito de validez de las evaluaciones positivas cosechadas, las universidades de los diferentes ámbitos autonómicos han contado desde un primer momento con un número muy importante de potenciales candidatos entre los que

seleccionar a su PDI para la figura de PCD. En la Figura 3.7. se muestra separadamente, para cada comunidad autónoma, el volumen anual de evaluaciones favorables otorgadas por ANECA y por la agencia autonómica correspondiente, pertenecientes a personas que, potencialmente, sería susceptibles de ser contratadas en la dicha figura contractual.

La aparición efectiva de plazas para dicha figura, en este caso más lenta y progresiva, ha guardado cierta proporcionalidad en función del tamaño de los diferentes subsistemas universitarios autonómicos (ver Figura 3.8.).

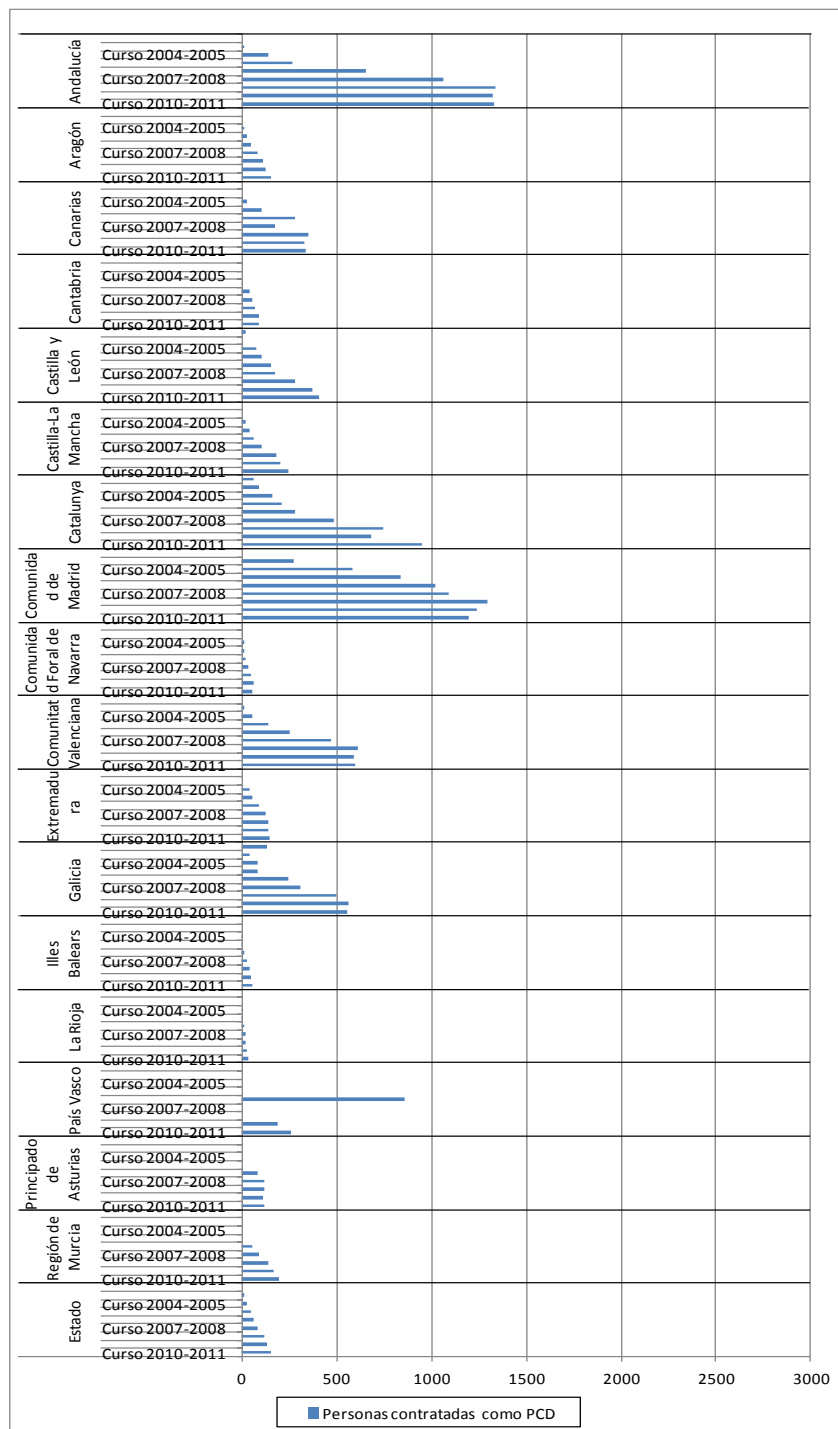
Siguiendo la tónica de lo que sucede en el conjunto del mercado laboral español, la demanda de plazas ha excedido con creces el número de las ofertadas. Esta circunstancia ha propiciado que un importante número de candidatos con evaluación positiva en PCD, sin haber llegado a ocupar plaza en tal figura, hayan buscado otras opciones, presentando su solicitud de evaluación en el programa de acreditación nacional para el cuerpo docente de Profesor Titular de Universidad.

Figura 3.7. Evolución anual del número de nuevas solicitudes con evaluación positiva susceptibles de contratación en la figura de PCD en cada Comunidad Autónoma.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 3.8. Evolución del número de personas con contrato en la figura de PCD en los centros propios de las universidades públicas, por CCAA



Fuente: INE

3.2. LA ACREDITACIÓN PARA ACCESO A CUERPOS DOCENTES.

En sintonía con los propósitos de orientar el desarrollo de la carrera académica del PDI en las universidades españolas y de garantizar la calidad docente e investigadora de dicho personal, en 2007, la legislación en materia de universidades establece y da desarrollo a la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios²⁶. ANECA, en cumplimiento del Real Decreto 1312/2007, que regula los procesos esenciales para el acceso a los cuerpos docentes universitarios de Profesor Titular de Universidad y Catedrático de Universidad de las universidades públicas españolas, desarrolla el programa de evaluación ACADEMIA.

El objetivo de dicho programa es realizar una valoración curricular previa de los méritos y competencias de los posibles aspirantes a las plazas de Profesor Titular y Catedrático que garantice su calidad, a fin de que la posterior selección del profesorado funcionario, por parte de las universidades, se lleve a cabo en las mejores condiciones de eficacia, transparencia y objetividad.

El mencionado 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 currículum de los solicitantes (expresadas en méritos de investigación, docencia, formación académica y gestión) y la importancia otorgada a las mismas. De este modo el peso de los distintos apartados en la evaluación realizada por ANECA se reparte del modo en que aparece en la Tabla 3.3.

²⁶ La Ley Orgánica 4/2007, de 12 abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades 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 de 5 de octubre reguló los aspectos esenciales de la acreditación nacional para el acceso al cuerpo de profesores funcionarios.

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

	TU		CU	
	Puntuación máxima	Puntuación mínima para superar la evaluación	Puntuación máxima	Puntuación mínima para superar la 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

ANECA, en cumplimiento de los Criterios y Directrices de ENQA para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, publica a través de su página web todos los objetivos, criterios, procesos y documentos relacionados con ACADEMIA, que sirven tanto para orientar a los solicitantes como para la toma de decisiones colegiadas en las Comisiones de Evaluación. Dichas Comisiones se agrupan, tal y como establece el RD 1312/2007, por ramas de conocimiento, y utilizan los mismos criterios generales de evaluación adaptados a las particularidades de cada rama en lo que respecta a la actividad investigadora (Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación²⁷), teniendo carácter transversal, en todas las ramas, los criterios de evaluación de los méritos de la actividad docente o profesional, de formación académica y de experiencia en gestión. Además, todos los evaluadores y expertos que colaboran en el programa participan en una fase previa de formación en el modelo de evaluación, criterios y procedimiento.

Resultados obtenidos

Desde la puesta en marcha del programa ACADEMIA en 2008, se ha conseguido la finalidad principal de facilitar a las universidades un conjunto de personas acreditadas, que reúnen unos méritos académicos superiores al umbral mínimo fijado para presentarse a un concurso de acceso a una plaza de Profesor Titular de Universidad o Catedrático de Universidad. De forma que, a partir de este conjunto,

²⁷

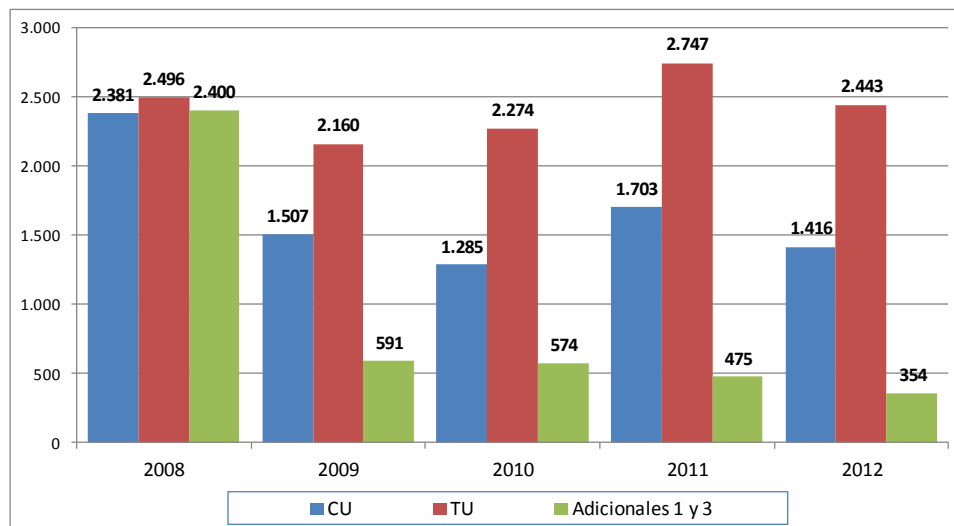
http://www.aneca.es/content/download/10527/118089/version/1/file/academia_14_ppiosyorientaciones.pdf

las universidades, en virtud de la autonomía, puedan convocar los concursos que estimen oportuno de selección de PDI para estos cuerpos. Asimismo, se ha promovido la mejora y el fortalecimiento de los distintos aspectos que, según el RD 1312/2007, son esenciales para todos aquellos que emprenden una carrera docente. Se tienen en cuenta así todas las facetas de un profesor, primando la investigación y la docencia, dado que garantizar la calidad en una de ellas no demuestra automáticamente alcanzar el nivel necesario en otra, y ambos aspectos (docente e investigador) son consustanciales con la misión establecida para las universidades públicas en España. En este sentido, se tienen en cuenta en el proceso de evaluación, además de los méritos de la actividad investigadora, los aspectos relacionados con la calidad de la docencia, lo que contribuye a la garantía de la calidad del personal docente y, por lo tanto, al cumplimiento de los Criterios de ENQA.

A lo largo del año 2012, pese a que, por la difícil coyuntura económica, las universidades se han visto conducidas a disminuir sensiblemente la convocatoria de plazas en los cuerpos docentes universitarios, el número de solicitudes presentadas al programa ACADEMIA se mantiene, en términos generales, bastante estable con respecto a los anteriores tres años (Figura 3.9.).

Así, para dicho año 2012, se registraron un total de 1.416 solicitudes de evaluación para la acreditación al cuerpo de Catedrático de Universidad y 2.797 para la acreditación al cuerpo de Titular de Universidad (2.443 de las cuales a través del procedimiento ordinario).

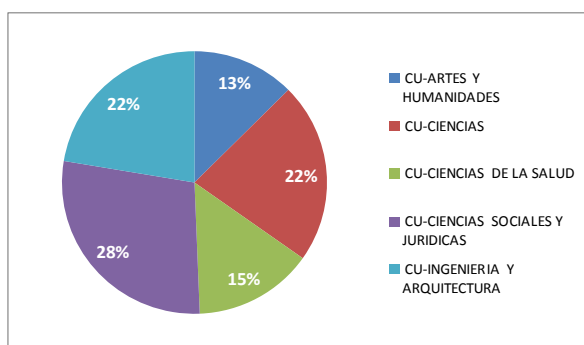
Figura 3.9. Evolución anual del número de solicitudes de evaluación presentadas para la acreditación entre 2008 y 2012, por cuerpo docente.



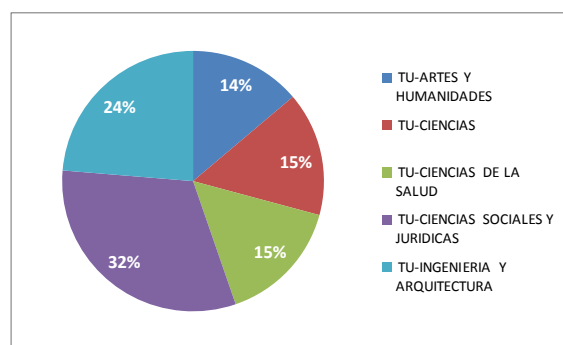
Fuente: ANECA

Asimismo, la distribución por rama de conocimiento de las solicitudes recibidas durante 2012 se mantiene similar al anterior ejercicio, siendo la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas la que acumula el mayor número de solicitudes (ver Figuras 3.10. y 3.11.).

Figuras 3.10 y 3.11. Distribución porcentual del número de solicitudes para la acreditación a Catedrático de Universidad y a Profesor Titular de Universidad en 2012, por rama de conocimiento



Fuente: ANECA



Fuente: ANECA

Por lo que concierne a los resultados de las evaluaciones, al margen de una elevada proporción de evaluaciones positivas registrada en el año inicial del programa (debida a causas excepcionales derivadas de la previa existencia de un buen número acumulado de profesores con méritos suficientes para acceder a la acreditación solicitada que no fueron resueltas por el anterior procedimiento de habilitación nacional), en términos generales, se observa una tendencia a la estabilidad de dichos resultados dentro de las diferentes Comisiones de evaluación, fruto de la progresiva madurez del programa. Ahora bien, con respecto a 2011, en algunas Comisiones se aprecia un abrupto descenso en el porcentaje de evaluaciones positivas, probablemente debido a la precipitación de algunos solicitantes -en parte motivada por momentos de incertidumbre ante posibles cambios en el sistema- a la hora de presentar su solicitud de evaluación sin contar aún con méritos suficientes para obtener la acreditación.

Asimismo, perviven diferencias importantes entre ramas de conocimiento en cuanto a los resultados obtenidos en las evaluaciones, y muy especialmente en las Comisiones para el cuerpo de Titular de Universidad, donde el 86% de los expedientes de la rama de Ingeniería y Arquitectura han obtenido una resolución positiva en 2012, frente al 46% de los expedientes que la obtuvieron en la Comisión de Ciencias de la Salud (ver Tablas 3.4 a 3.6).

Con todo, aun teniendo en cuenta la estabilidad del modelo de evaluación y de los procedimientos seguidos, el estudio pormenorizado de los resultados obtenidos y el análisis de las valoraciones hechas por parte de las personas relacionadas con el programa de evaluación, serán elementos de peso para la revisión y mejora del mismo.

Por último, con respecto a las evaluaciones realizadas en el marco de las disposiciones adicionales 1 y 3 del Real Decreto 1312/2007²⁸, en progresivo descenso desde el inicio del programa, se mantiene la tónica observada en años anteriores en lo que a los resultados de evaluación concierne, si bien es cierto que en el caso de los expedientes evaluados a través del procedimiento *No automático* el porcentaje de evaluaciones positivas ha decrecido de modo importante con respecto a 2011.

²⁸ 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, de 12 de abril.

Tabla 3.4. Resultados de evaluación para la acreditación en el cuerpo de Catedrático de Universidad (a través de procedimiento ordinario) entre 2008 y 2012, por rama de conocimiento.

CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD	Total 2008-2012			Año fecha evaluación														
				2008			2009			2010			2011			2012		
	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total			
	N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%	
AA. y HH.	816	69%	1.177	191	92%	207	248	66%	373	113	63%	180	135	72%	188	129	56%	229
CC.	1.697	79%	2.153	330	94%	351	547	82%	668	282	75%	378	256	74%	344	282	68%	412
CC. SS.	903	75%	1.206	132	92%	144	270	71%	382	147	70%	211	189	86%	219	165	66%	250
CC. SS. y JJ.	1.041	61%	1.701	158	89%	178	308	62%	496	142	50%	283	171	59%	290	262	58%	454
I. y A.	945	67%	1.403	106	86%	123	270	69%	393	173	63%	276	165	61%	272	231	68%	339
TOTAL	5.402	71%	7.640	917	91%	1.003	1.643	71%	2.312	857	65%	1.328	916	70%	1.313	1.069	63%	1.684

Leyenda:

AA. y HH.: ARTES Y HUMANIDADES

CC.: CIENCIAS

CC. SS.: CIENCIAS DE LA SALUD

CC. SS. y JJ.: CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS

I. y A.: INGENIERIA Y ARQUITECTURA

Fuente: ANECA

Tabla 3.5. Resultados de evaluación para la acreditación en el cuerpo de Profesor Titular de Universidad (a través de procedimiento ordinario) entre 2008 y 2012, por rama de conocimiento.

TITULAR DE UNIVERSIDAD	Total 2008-2012			Año fecha evaluación														
				2008			2009			2010			2011			2012		
	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total			
	N	%	N	%	N	N	%	N	N	%	N	N	%	N	N	%	N	
AA. y HH.	1.120	67%	1.665	133	83%	160	320	74%	433	221	69%	318	226	63%	358	220	56%	396
CC.	1.775	79%	2.260	244	92%	265	501	76%	659	345	78%	444	345	79%	436	340	75%	456
CC. SS.	1.188	59%	2.004	121	82%	147	329	63%	526	302	60%	505	245	60%	407	191	46%	419
CC. SS. y JJ.	1.683	59%	2.846	195	77%	253	328	50%	661	306	55%	556	390	65%	602	464	60%	774
I. y A.	1.709	76%	2.236	181	90%	201	349	67%	520	278	68%	407	345	74%	464	556	86%	644
TOTAL	7.475	68%	11.011	874	85%	1.026	1.827	65%	2.799	1.452	65%	2.230	1.551	68%	2.267	1.771	66%	2.689

Leyenda:

AA. y HH.: ARTES Y HUMANIDADES

CC.: CIENCIAS

CC. SS.: CIENCIAS DE LA SALUD

CC. SS. y JJ.: CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS

I. y A.: INGENIERIA Y ARQUITECTURA

Fuente: ANECA

Tabla 3.6. Resultados de evaluación para la acreditación en el cuerpo de Profesor Titular de Universidad (a través de la Comisión de Adicionales) entre 2008 y 2012, por tipo procedimiento.

ADICIONALES	Total 2008-2012			Año fecha evaluación														
				2008			2009			2010			2011			2012		
	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total	Evaluación positiva		Total			
	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº
	Automáticos	3042	93%	3283	1784	99%	1807	397	94%	421	290	76%	383	326	87%	375	245	82%
No automáticos	465	54%	867	111	77%	144	191	51%	376	71	47%	151	50	54%	93	42	41%	103
TOTAL	3507	85%	4150	1895	97%	1951	588	74%	797	361	68%	534	376	80%	468	287	72%	400

Fuente: ANECA

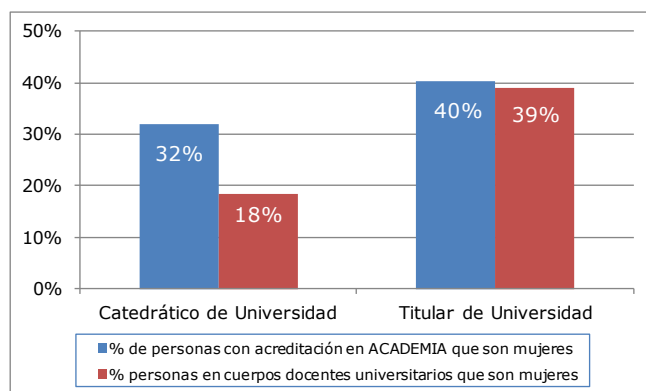
La equiparación de mujeres y de hombres en los cuerpos docentes universitarios

En las últimas décadas, ha tenido lugar en España una notable incorporación de las mujeres a la educación superior. Sin embargo, el proceso de equiparación con los hombres todavía no es una realidad. Sirva de ejemplo el dato de que, en el conjunto de las universidades públicas españolas, cuatro de cada cinco plazas de Catedrático de Universidad están ocupadas por hombres (ver Figura 3.12.). Aunque dicha distancia disminuye en cierta medida en el caso de solicitudes de evaluación para el cuerpo de Catedrático de Universidad, aún se aprecian importantes diferencias por género, pues el número de hombres que se presentan para acceder a la acreditación para dicho cuerpo es muy superior, y, como consecuencia, sigue observándose un menor número de mujeres que de hombres con acreditaciones positivas.

En el caso de plazas en el cuerpo de Titular de Universidad, si bien sigue habiendo diferencias en el sentido anteriormente comentado, cada vez se equipara más el número de mujeres y hombres, y esto sucede en la misma medida que las personas que se presentan a evaluación para la acreditación en dicho cuerpo.

En definitiva, por lo que respecta al acceso de las mujeres a los puestos de PDI de mayor categoría profesional, se aprecia una muy lenta, aunque progresiva, tendencia a la equiparación de géneros.

Figura 3.12. Porcentaje de mujeres con acreditación en ACADEMIA, entre 2008 y 2012, y ocupando plaza en cuerpos docentes universitarios en curso 2010-11, con respecto al total de personas.

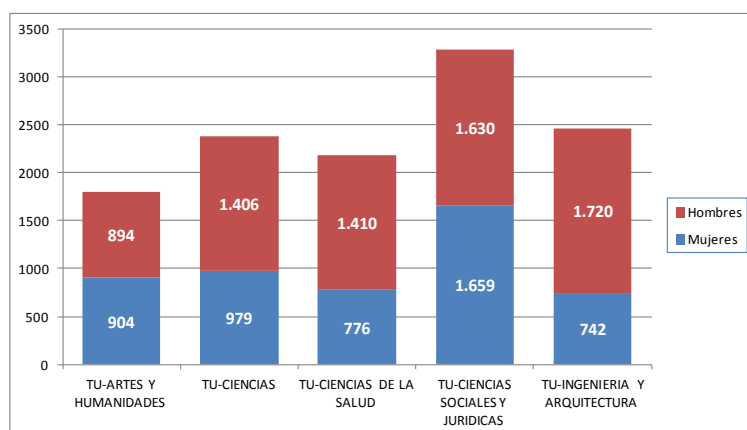


Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y ANECA

Las diferencias por ramas de conocimiento son particularmente importantes en cuanto al número de hombres y mujeres que se presentan a evaluación para la acreditación, encontrando el caso más extremo en la rama de Ingeniería y Arquitectura.

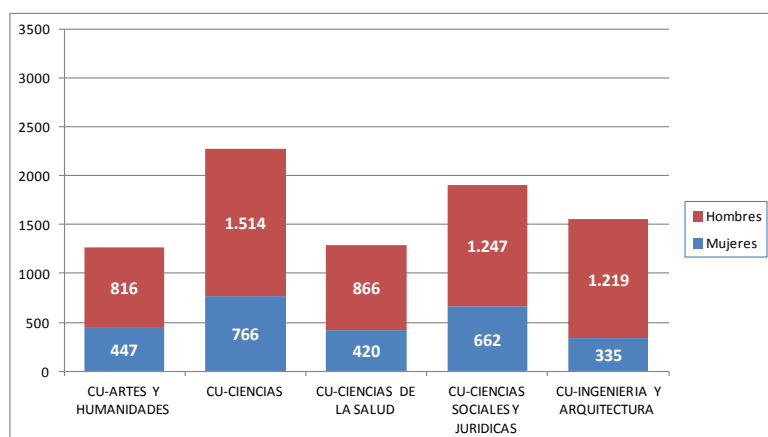
Ahora bien, estas diferencias en el número de personas que se presentan de uno u otro género no afectan al equilibrio en los resultados obtenidos en las evaluaciones. Es decir, para ambos cuerpos universitarios y en las diferentes ramas de conocimiento, la proporción de evaluaciones positivas es muy similar en mujeres y en hombres. Por tanto, el desequilibrio principal se observa a priori, en el momento de solicitar la evaluación para la acreditación (ver Figuras 3.13. a 3.16.).

Figura 3.13. Distribución por sexo de las solicitudes presentadas a evaluación entre 2008 y 2012 para la acreditación en TU, por rama de conocimiento.



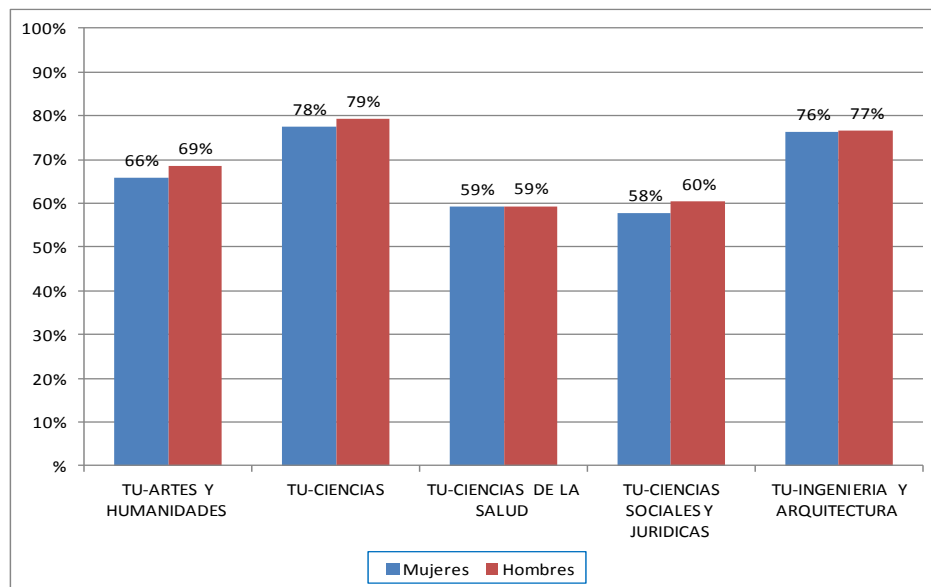
Fuente: ANECA

Figura 3.14. Distribución por sexo de las solicitudes presentadas a evaluación entre 2008 y 2012 para la acreditación en CU, por rama de conocimiento.



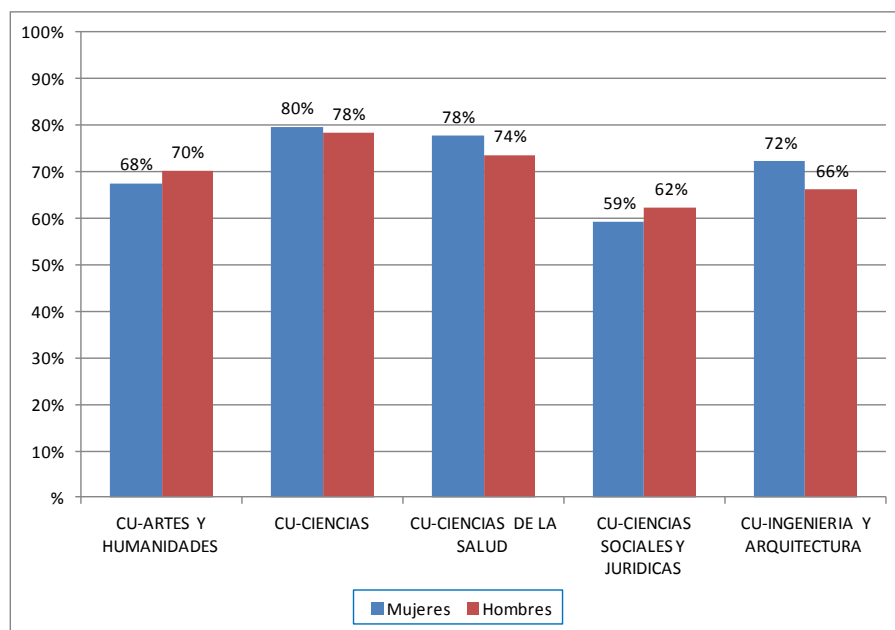
Fuente: ANECA

Figura 3.15. Porcentaje de evaluaciones positivas de las solicitudes presentadas a evaluación entre 2008 y 2012 para la acreditación en TU, por sexo y por rama de conocimiento.



Fuente: ANECA

Figura 3.16. Porcentaje de evaluaciones positivas de las solicitudes presentadas a evaluación entre 2008 y 2012 para la acreditación en CU, por sexo y por rama de conocimiento.



Fuente: ANECA

La evaluación de la investigación en el contexto de la acreditación

En las evaluaciones destinadas a la acreditación para los cuerpos docentes son de importancia todos los apartados que se revisan (Actividad investigadora, Actividad docente o profesional, Formación académica y Experiencia en gestión y administración educativa, científica, tecnológica y otros méritos), y muy especialmente los dos primeros, a los cuales el modelo de evaluación les otorga un mayor peso que al resto. De acuerdo al propósito perseguido por la legislación de aplicación, es la evaluación global de méritos lo que permite observar si las personas solicitantes tienen un perfil adecuado en su conjunto para obtener una acreditación. De ahí, que el modelo de evaluación de ACADEMIA esté particularmente adaptado a dar respuesta a tal propósito, y al margen de otros modelos de evaluación del PDI que tienen sus propios objetivos y particularidades.

Teniendo en cuenta lo anteriormente comentado, el apartado curricular que en mayor medida marca las diferencias entre la consecución o no de dicha acreditación es el apartado de Actividad investigadora, tanto por su peso en el modelo de evaluación, como por su poder de discriminación.

La evaluación de dicha actividad investigadora ha suscitado varios puntos de controversia:

El primero de ellos, tiene que ver con las diferentes tradiciones de las diversas áreas de conocimiento a la hora de plasmar los resultados obtenidos de la actividad investigadora. Así, ciertas áreas de conocimiento, particularmente relacionadas con la rama de Ciencias o Ciencias de la Salud, frecuentemente han plasmado, en los últimos tiempos, los resultados producidos en la investigación en artículos publicados en revistas científicas indexadas. Sin embargo, en otras áreas de conocimiento los investigadores han publicado habitualmente sus resultados a través de otros canales, no partícipes de sistemas de clasificación internacional tan normalizados. Las diferentes comisiones de evaluación son sensibles a este hecho, y procuran adecuar sus elementos de consideración a las circunstancias de cada ámbito.

El segundo punto, pone sobre la mesa la problemática de la conciliación de la evaluación curricular individual con las dinámicas de producción colectiva de resultados de investigación. El mismo establecimiento de baremos en la evaluación conlleva a una dinámica hacia la consecución de méritos valorables que puede, en

alguna ocasión, estar reñida con criterios de buenas prácticas profesionales. Se dan así circunstancias de acumulación de microméritos sin que conlleven una mejora curricular del PDI, así como prácticas poco ortodoxas. Por ejemplo, el número medio de autores en las publicaciones científicas ha aumentado en los últimos años. Si bien, en algunos casos, este aumento puede justificarse por la interdisciplinariedad de los estudios y por la necesidad de un equipamiento y conocimiento de técnicas cada vez más complejas que requieren la aportación de investigadores que se complementan entre sí, en otros, la multiplicidad de autores parece menos justificada. En el ámbito universitario, el ejercicio de un liderazgo científico enriquecedor en el seno de grupos de investigación, ha de llevar a una relación de *simbiosis* entre sus miembros y al establecimiento de grupos de investigación cohesionados con una actividad investigadora de gran relevancia en su ámbito de conocimiento. Sin embargo, en ocasiones, esta dinámica de grupo puede buscar simplemente la atribución artificial de méritos en algunos de los miembros del grupo a los únicos efectos de su acreditación; como serían: forzar la división artificial de grandes grupos para multiplicar el número de investigadores principales, incluir como investigador principal en solicitudes de proyectos a investigadores con una menor capacidad de liderazgo pero con necesidad de acreditarse, o incluir como autores en publicaciones a investigadores con una contribución no relevante en la realización del trabajo.

Esta dinámica, difícilmente identificable en un proceso de evaluación curricular, pudiera estar convirtiendo el propio CV de aquellas en un instrumento cuantitativamente relevante a la hora de atraer recursos para financiar la actividad de los grupos de investigadores y los méritos aparejados a los mismos. Sin entrar a valorar en mayor profundidad la problemática comentada y sus posibles soluciones, lo cierto es que la evaluación de los méritos reales individuales, generados al amparo de grupos de investigación, entraña un reto sobre el que es preciso trabajar para eliminar cualquier atisbo de malas prácticas curriculares.

Uno de los aspectos mencionados apunta a un efecto, no buscado, de los procesos de evaluación individual de la actividad investigadora. El hecho de que, en las evaluaciones curriculares, se reconozca particularmente el liderazgo en la actividad investigadora, hace que se haya incrementado atomización de grupos de investigación, haciendo algunos de ellos más débiles. En este sentido, se trabaja en

afinar los instrumentos de evaluación, de modo que sean capaces de discernir las aportaciones individuales en el seno de grupos amplios de investigación.

El cuarto y último punto tiene que ver con los posibles desajustes producidos por la equiparación de procesos de evaluación que responden a objetivos y regulación diferentes. El hecho de que, en la evaluación para la acreditación en los cuerpos docentes, el legislador haya asimilado, en el caso del apartado Experiencia investigadora, la aportación de cada periodo de actividad investigadora reconocido por la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI) -sexenio-²⁹, a una valoración de 15 puntos (hasta un máximo de 55 puntos) habría de conducir a reflexionar sobre la equiparación de los modelos de evaluación. No abordar esta circunstancia podría llevar a desconocer la trascendencia de que dos expedientes con iguales méritos curriculares en tal apartado puedan obtener puntuaciones, e incluso resultado final, diferentes en la evaluación para la acreditación, por el mero hecho de que uno de los expedientes haya obtenido previamente un reconocimiento de tales méritos curriculares -a través de la obtención de sexenios-, mientras que el otro expediente no haya obtenido dicho reconocimiento previo de méritos, por no haberse presentado, debido a las circunstancias que fueren, a la evaluación voluntaria de tales sexenios.

²⁹ De acuerdo con las previsiones del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, de retribuciones del profesorado universitario

Sexenios en el proceso de Acreditación del profesorado

El objetivo de la convocatoria de Sexenios es reconocer los méritos en la actividad investigadora e incentivar su ejercicio. Sin embargo, la evaluación favorable de los sexenios se aplica a otros aspectos de la actividad académica. Así en el actual sistema de acreditación del profesorado universitario, cada sexenio se computa como 15 puntos en el apartado de investigación a pesar de que el objetivo de la acreditación es asegurar la calidad y el perfil general del profesorado universitario como factor clave de la calidad de enseñanza lo cual resulta mucho más amplio y ambicioso.

Aun asumiendo que todo proceso es mejorable, el presente escrito no pretende ser una crítica a los sistemas de concesión de sexenios o al de las acreditaciones sino una reflexión sobre los problemas que conlleva el exportar los resultados de un proceso a otro cuando la ponderación de las variables/méritos analizadas para su adjudicación no se corresponde.

Si uno analiza detenidamente los criterios de valoración o incluso la normativa de solicitud de cada uno de estos dos procesos comprueba que los criterios establecidos para obtener una evaluación positiva son diferentes. No obstante en ambos casos se tiene en cuenta la calidad del trabajo científico. A modo de ejemplo en las ramas de Ciencias y Ciencias de la Salud se utilizan como referencia los indicios de calidad de las revistas donde han sido publicados los artículos aceptándose como tales las posiciones que ocupan en los listados Subject Category Listing del Journal Citation Reports del Science Citation Index. Sin embargo el número de aportaciones para obtener una valoración positiva en el caso de los sexenios o la puntuación máxima en el apartado "Actividad Investigadora" de la acreditación difiere sustancialmente.

Como regla general para obtener una evaluación positiva de un sexenio deberán presentarse cinco aportaciones, realizadas en un periodo de seis años, que signifiquen un progreso real del conocimiento o lo que es lo mismo publicaciones científicas en las que el solicitante haya participado como director o ejecutor del trabajo especificando su aportación particular al mismo.

En cuanto al proceso de acreditación el apartado "Actividad Investigadora" se subdivide en cinco subapartados o bloques, publicaciones (científicas, artísticas y libros), congresos y conferencias o seminarios, participación y liderazgo en proyectos de investigación, actividades de transferencias del conocimiento y movilidad. De los cinco bloques en que se agrupan los méritos de la actividad investigadora, el primero incluye los trabajos y obras profesionales resultado de la labor investigadora desarrollada por el candidato a lo largo de su vida profesional, forma el bloque básico de esta actividad y representa un porcentaje elevado de la puntuación total en investigación sin embargo en la valoración total de este apartado se tienen en cuenta todos los bloques.

En el caso en el que el solicitante aporte sexenios valorados positivamente por la CNEAI, el RD 1312/2007 establece que, en el caso de la valoración del apartado 1 «Actividad investigadora», la aportación de un periodo de actividad investigadora reconocido de acuerdo con las previsiones del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, de retribuciones del profesorado universitario, tendrá una valoración de 15 puntos.

Consideramos como ejemplo el caso de un solicitante para la acreditación a catedrático de universidad que aporta cuatro sexenios o más reconocidos por la CNEAI. A los solicitantes con cuatro o más periodos de actividad investigadora reconocidos se les otorgará la puntuación máxima permitida en el apartado "Actividad investigadora" ya que al multiplicar por 15 los cuatro sexenios se supera la puntuación máxima correspondiente a dicho apartado. Si tomamos como referencia el caso del

solicitante con cuatro sexenios se puede dar la circunstancia de que con solo 20 publicaciones científicas distribuidas adecuadamente a lo largo de 24 años y sin tener que demostrar/aportar ningún otro mérito de los valorados en el apartado de "Actividad investigadora", obtendrá la puntuación máxima mientras que otra persona con menos sexenios con el mismo número de publicaciones, estará lejos de obtener la máxima puntuación en el bloque "publicaciones científicas" establecida entre 34 y 38 puntos en función de la rama de conocimiento (ya que, en el caso de las ramas de Ciencias y Ciencias de la Salud, se requieren un mínimo de 40 publicaciones científicas donde al menos la mitad se encuentren en el primer tercio de su categoría en el Science Citation Index) y además tendrá que aportar méritos relacionados con los otros bloques para alcanzar los 55 puntos máximos que obtiene directamente quien aporta 4 o más sexenios reconocidos.

Otro aspecto que entra en conflicto es el hecho de que la convocatoria para obtener un sexenio es anual mientras que la de acreditación está abierta permanentemente. Si bien no es frecuente que se plantee el establecimiento del complemento salarial antes de someter a la evaluación de la CNEAI los trabajos de investigación, a pesar de que estos alcancen o superen los requisitos, con frecuencia hay solicitantes que aportan en su currículum un número suficiente de artículos para obtener una valoración positiva en una próxima convocatoria de sexenios. En este caso se plantea la disyuntiva de si debe considerarse que se valore como un nuevo sexenio potencial aunque no realmente obtenido.

En resumen el equiparar cuatro sexenios con la máxima puntuación en el apartado de investigación dejando de valorar el resto de méritos incluidos en este apartado genera discrepancias con aquellos aspirantes que por una razón meramente de edad no cuentan con el cuarto sexenio. Por otro lado, el hecho de que un aspirante a la acreditación cumpla los requisitos para la obtención de los sexenios sin que los haya podido solicitar genera expectativas que entran en conflicto con la evaluación pormenorizada que la comisión de acreditación realiza ya que en ella se incluyen otros aspectos relacionados con la investigación que no se valoran para los sexenios.

En conclusión, la utilización de los sexenios en el proceso de acreditación, con la finalidad de favorecer a los que ya habían obtenido un reconocimiento positivo de su actividad investigadora, ha suscitado esta reflexión que pretende poner de manifiesto ciertas situaciones que aun ajustándose al RD pueden resultar de difícil comprensión y aplicación para los futuros solicitantes.

Inmaculada Pascual (Universidad de Alicante) y Luisa Ugedo (Universidad del País Vasco)³⁰

³⁰ Profesoras que han participado como evaluadoras del programa ACADEMIA en ANECA y como evaluadoras de Periodos de Actividad Investigadora en CNEAI

3.3. OTROS RECONOCIMIENTOS DE LA ACTIVIDAD DEL PDI.

Además de los procesos de evaluación anteriormente comentados, las agencias desarrollan otros que, fundamentalmente, atienden a la evaluación del desempeño de las tareas propias del PDI. En este sentido, destacan las evaluaciones del ejercicio de este personal previas a la concesión de complementos retributivos.

Cada vez es más frecuente que el Profesorado Docente e Investigador (PDI) se someta a una evaluación voluntaria para obtener los complementos retributivos (incentivos) de carácter autonómicos. Esta práctica de evaluación externa, acompañada de un incentivo acorde con la actividad docente investigadora, de gestión u otras propias de la actividad del PDI, contribuyen a la mejora de la calidad del servicio de la educación superior universitaria y de un modo relevante determina la eficiencia en el desarrollo profesional del profesorado universitario.

Con este objetivo se intenta conseguir, según la legislación estatal y autonómica, la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad, así como la transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad entre las universidades, que son garantías de calidad en la prestación a la sociedad del servicio de educación superior.

Los incentivos económicos individuales establecidos para el profesorado universitario español se reciben por dos vías distintas: la de ámbito estatal (regulada por el Real Decreto 1086/1989) y del ámbito autonómico, prevista en el artículo 55 de la LOMLOU.

Para el caso de personal funcionario, los incentivos de ámbito estatal son asignados por el Gobierno. 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). Cuando se refieren a la actividad docente, se evalúan o reconocen en periodos de cinco años (quinquenios), por parte de las propias universidades.

La concesión de complementos retributivos establecidos por las comunidades autónomas están ligados a la evaluación de los méritos individuales del profesorado por el ejercicio de las siguientes funciones: actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimientos y gestión.

Los complementos se asignarán previa valoración de los méritos por parte del órgano de evaluación externo que la ley de la comunidad autónoma determine, que, en muchos casos, se corresponde con una agencia de evaluación de la calidad.

Una vez asumida esta competencia, las agencias han valorado los méritos de conformidad con la normativa vigente en cada comunidad autónoma y a los criterios de evaluación establecidos en las convocatorias y protocolos de evaluación de cada agencia.

En la Tabla 3.7. se aprecia que, aun compartiendo los pilares básicos en cuanto a los elementos curriculares a evaluar, cada comunidad autónoma presenta particularidades con respecto al tipo de complemento a evaluar, el modo en cómo evaluarlo (con criterios y procedimientos diferenciados), el perfil del solicitante y los requisitos que éste debe cumplir, o los propios efectos desprendidos del resultado de la evaluación. Por lo tanto, el tratamiento que le da cada comunidad autónoma a los complementos retributivos es muy diverso en cada ámbito territorial.

Finalmente, es oportuno reseñar la creciente importancia de los sistemas de evaluación de la calidad docente de las propias universidades a la hora de evidenciar los méritos del PDI de cara a la concesión de complementos retributivos sustentados en su desempeño.

Tabla 3.7. 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

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

	Aspecto a evaluar			
	Investigación y transferencia (y vinculación a sexenios)	Docencia (y vinculación a quinquenios)	Gestión	Otros
Galicia	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 Vasco³¹	Complementos retributivos adicionales del PDI Profesorado con contrato laboral permanente de la UPV/EHU (Profesorado pleno, agregado, colaborador permanente e investigadores permanentes). Tiempo completo o parcial. (Sexenios)			

En esta tabla se refleja, por comunidades autónomas, los tipos de complementos retributivos que se evalúan y el perfil del profesorado universitario que puede solicitarlos.

Nota 1: La evaluación complementos retributivos realizada por ACAP –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 (Artículo 32.6 a 8 de la Ley de Presupuestos).

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.

³¹ en Unibasq se realiza dos tipos diferentes de evaluación:

- 1.- Los complementos retributivos adicionales para el PDI los evalúa Unibasq-Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (docencia, investigación y gestión)
- 2.- Los Sexenios para profesorado con contrato laboral permanente los evalúa Unibasq--Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco a través de los Informes Técnicos Valorativos de las Comisiones de la CNEAI

Unibasq desarrolla una convocatoria anual para llevar a cabo la evaluación de la actividad investigadora del profesorado con contrato laboral permanente de la UPV/EHU, para las figuras de profesor pleno, agregado, colaborador permanente e investigado permanente (sexenios). Esta convocatoria se desarrolla en el mismo periodo que la convocatoria de evaluación de la activación investigadora para funcionariado.

4. CALIDAD AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD.

Uno de los elementos fundamentales que sustenta los Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el EEES (ENQA, 2005) es el interés en la calidad de la educación superior por parte de estudiantes, empleadores y sociedad en general; interés que ha de ser salvaguardado. Dichos Criterios tienen entre sus objetivos tanto contribuir a construir un marco de referencia en materia de garantía de la calidad dentro del EEES, como informar a los diferentes agentes (universidades, estudiantes, empleadores,...) y hacer crecer sus expectativas con respecto a los procesos y resultados de la educación superior.

En esta línea y en consonancia con la rendición de cuentas, varios de los mencionados Criterios y Directrices hacen hincapié en la producción, utilización y difusión pública de información transparente, desde las universidades y las agencias de evaluación, lo cual redundará en dar una adecuada respuesta a las demandas de los agentes de interés y en el aumento de la credibilidad del trabajo de las instituciones de educación superior, las agencias de calidad y el sistema universitario en su conjunto.

Garantía de calidad de la Educación Superior en el marco internacional: visibilidad del Espacio Europeo de Educación Superior y reconocimiento mutuo.

La garantía y mejora de la calidad exige hacer partícipes no solamente a las universidades sino también a otros agentes implicados, y mantener un diálogo constante con los mismos. La información inteligible, suficiente y adecuada a los intereses de cada uno de los destinatarios es una cuestión crítica en este sentido.

Adicionalmente, cabe apuntar que el trabajo desarrollado por las instituciones y las agencias, en el marco del EEES, para la garantía y mejora de la educación superior, ha de hacerse visible. Las evidencias del cumplimiento de los Criterios y Directrices son un elemento de gran importancia a la hora de conseguir que el EEES, con las instituciones y títulos que acoge, sea visto, a nivel internacional, como un ámbito de referencia en materia de garantías de la calidad de la educación superior y de la preocupación por su mejora continua en sus diferentes facetas. Como consecuencia

de todo ello, en la medida en que sean partícipes del reconocimiento otorgado a raíz del cumplimiento de determinados criterios, las instituciones involucradas serán capaces de demostrar su calidad, tanto a nivel local como a nivel internacional. Se valora el hecho de que, para ampliar el propio conocimiento y mejorar su actuación, las instituciones, no sólo recopilen, analicen y utilicen información de sí mismas, sino además, que sean capaces de compararse con otras organizaciones similares dentro y fuera de dicho entorno. En definitiva, resulta cada vez más ineludible para las universidades atender a las demandas provenientes del entorno, y bajo unos parámetros, más o menos ajenos, que, aun siendo respetuosos con la autonomía universitaria, a la postre devienen en determinantes (ANECA, 2007).

Más allá de la rendición de cuentas, la creciente presencia de ránquines sobre el entorno universitario mundial, europeo o nacional, en los cuales se comparan universidades y países en función de muy diversos criterios, ha hecho de dichos ránquines elementos de referencia para la toma de decisiones por parte de todos los agentes involucrados, incluidos los responsables del gobierno de los sistemas de educación superior y de sus instituciones.

Algunas de estas influyentes clasificaciones de instituciones de educación superior han recibido numerosas críticas por su parcialidad en lo que respecta a la fotografía de situación general que facilitan, dado que sustentan sus resultados en indicadores que no abarcan suficientemente el espectro de facetas que pudieran ser consideradas de importancia o interés en la calidad de las instituciones de educación superior. Así, no es desdeñable el número de instituciones afectadas que consideran poco adecuadas las clasificaciones existentes, por transmitir un panorama de situación sesgado, producto más de un sistema imperfecto de mediciones que toma la parte por el todo, que de un sistema multidimensional, más adecuado a la hora de dar cuenta de la realidad polifacética de los sistemas universitarios (ANECA, 2007).

Como se advirtiera en un informe anterior, la elección, construcción y aceptación de los referentes o criterios empleados en las clasificaciones viene dada por factores muy variopintos, consensuados o no por las instituciones objeto de evaluación. La herramienta empleada para medir y comparar condiciona los resultados obtenidos y su difusión, y, por tanto, la imagen internacional que se ofrece a los agentes sociales y económicos del conjunto de las instituciones valoradas.

Como respuesta a esta crítica, proyectos como U-Multirank³², pretenden medir y facilitar información completa y transparente y adaptada a los distintos agentes de interés sobre el rendimiento de las instituciones de educación superior en sus diferentes misiones. Los intentos por enriquecer los instrumentos de medición y comparación contribuirán, por una parte, a proporcionar una imagen más fiel de la realidad y, por otra, a aliviar, en parte, las tensiones existentes en el seno del sistema universitario producidas por la publicación de resultados que compara instituciones entre sí o con referentes dados.

En la misma línea de proporcionar a la sociedad una información rica y sólida sobre las instituciones de educación superior y los programas, el Consorcio Europeo de Acreditación para la Educación Superior (ECA) impulsa el proyecto Qrossroads³³. El proyecto, que cuenta con la colaboración de agencias de calidad de diferentes países, facilita datos sobre las características de las titulaciones e instituciones acreditadas o evaluadas por las agencias de calidad y acreditación pertenecientes a ECA.

El Sistema de Universitario Español y sus universidades han hecho desde un primer momento una decidida apuesta por formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dicho espacio se ha constituido como un referente en materia de educación superior de calidad a nivel internacional, dotando a las instituciones que forman parte del mismo de una mayor relevancia y visibilidad.

Este marco privilegiado ha servido a las instituciones de educación superior como acicate para reflexionar sobre diversos e importantes aspectos de su actividad fundamental de cara a mejorarlos, al tiempo que ha servido a las mismas para tomar una mayor conciencia de su propia responsabilidad ante la sociedad.

Los mecanismos puestos en marcha a lo largo de los últimos años para evidenciar la responsabilidad y la garantía de la calidad, han facilitado el reconocimiento mutuo, elemento esencial a la hora de articular un EEES comprometido con la consecución de una educación de calidad y respetuoso con la diversidad.

³² U-Multirank (<http://www.u-multirank.eu/>). Son de interés iniciativas apoyadas desde la Comisión Europea con el fin de facilitar información transparente y fiable a la sociedad sobre las instituciones de educación superior (http://ec.europa.eu/education/higher-education/transparency-actions_en.htm).

³³ Más información de Qrossroads en <http://www.qrossroads.eu>

Reflexiones sobre la visibilidad y la credibilidad del aseguramiento de la calidad y de la acreditación en el EEES, en el resto del mundo

El aseguramiento de calidad y la acreditación por agencias externas no es una tradición en la educación superior europea: lo tradicional es más bien el control administrativo de los currículos y de las universidades por los gobiernos – a pesar de la afirmación de autonomía de éstas en las leyes nacionales por toda Europa. La visión moderna de garantía de calidad fue desarrollada a lo largo de la pasada década como una de las dimensiones claves del EEES, con algo de coordinación a nivel europeo y muchos rasgos específicos en cada país. A continuación doy mi opinión personal acerca del estado actual de los logros del sistema europeo en el ámbito mundial.

1. En Europa se ha realizado un gran esfuerzo y altas inversiones en el tema: se han implantado sistemas internos de garantía de calidad (SIGC) en la gran mayoría de universidades – por cierto con una gran variedad en sus mecanismos y su vinculación con la gobernanza de las instituciones de educación superior (IES) – y se han creado agencias de calidad que han desarrollado protocolos de evaluación generalmente bien diseñados y aplicados, y han evaluado o “acreditado” la “calidad” de varios miles de programas de estudios, instituciones de educación superior, unidades internas de tales IES y, en el caso de España, docentes. En varios ámbitos, Europa fue pionera al explorar nuevas pistas, como, por ejemplo, la involucración de estudiantes en los procesos de evaluación o la definición de los currículos en términos de competencias que deben adquirir los estudiantes.
2. No obstante, los sistemas y procesos de evaluación, tanto interno a las universidades como externos, fueron definidos en el marco de cada país, lo que dio lugar, en especial, a una proliferación de agencias fuertemente marcadas por su contexto nacional: las hay fuertes y pequeñas, con mucha o poca experiencia internacional; coexisten en Europa, según los países, sistemas donde se evalúa (y a menudo se “acredita”) cada programa, con otros enfocados en “benchmarking” en ciertas disciplinas, “audits” institucionales o la evaluación de los SIGCs de cada universidad. Como resultado, los logros del aseguramiento externo de la calidad y acreditación son poco entendibles y poco visibles a nivel europeo –y, por tanto, en el resto del mundo.
3. Como consecuencia, el sistema de garantía de calidad europeo debiera avanzar en la consolidación de una dimensión realmente europea. A pesar del uso de una lista común de criterios y principios genéricos (los llamados “*European Standards & Guidelines*”), se ajustan más o menos bien a cada contexto nacional y lingüístico y por ello se interpretan y se aplican de manera bastante diferente en cada país. Y a pesar de la existencia de redes de coordinación de las agencias (ENQA, ECA), y de un “Registro Europeo” (EQAR) que debería constar solamente de las “buenas” agencias, existe bastante desconocimiento acerca de qué agencias cuentan con reconocimiento internacional, y acerca del papel de las varias redes y de la validez de las titulaciones (todas las acreditaciones son nacionales, aunque existen acuerdos de reconocimiento mutuo entre ciertas agencias). La consecuencia es que, fuera de Europa, no se percibe claramente la existencia de un espacio de calidad universitaria europeo coherente: lo que sí se ve (y se suele creer) son algunas agencias nacionales, sobre todo las de los principales sistemas de educación superior de Europa. ¿Habrán pasado Europa desde un caos de titulaciones hacia un caos de agencias de calidad, no realmente más efectivo?
4. Cabe mencionar la existencia de sellos de calidad con un carácter marcadamente “europeo” otorgados por redes privadas en algunas áreas disciplinarias o profesionales, por ejemplo en la

Dirección de Empresas (EQUIS), las Ingenierías (EUR-ACE), la Informática (EUR-INF), la Química, etc. Este segundo pilar del sistema europeo de calidad, enfocado en aspectos comparativos a nivel europeo en un área de especialización y no en cada sistema nacional, tiene el potencial de mejor "poner en el mapa" la calidad del EEES. Pero queda muy marginal y haría falta desarrollarlo con el apoyo de las agencias nacionales, con las cuales no es competitivo sino complementario, como lo demuestra la iniciativa *Acredita Plus* de ANECA.

5. En bastantes países (de Europa y otras zonas) los procesos enfatizan más el control y la conformidad, en vez de la mejora, la diferenciación y la innovación. La acreditación de programas, donde existe, garantiza un nivel de calidad suficiente, pero no diferencia entre lo aceptable, lo bueno, lo muy bueno y lo excepcional. Por ello, la información que se pone a disposición de los usuarios – siempre a nivel nacional- suele no serles muy útil – además de ser, en muchos casos, difícilmente comparable, accesible y entendible. Por ejemplo, es imposible sacar del "sistema" de aseguramiento de calidad a nivel europeo una lista de los mejores másteres en tal o cual área de especialización.
6. Esta imperfecta respuesta a las necesidades de información de los estudiantes y los empleadores explica en buena medida el éxito que han conocido los "rankings" universitarios internacionales en Europa. Suelen rechazarse en la comunidad universitaria europea, por basarse más en opiniones que en datos sólidos y comparativos y por privilegiar la función investigadora y despreciar la docencia y los aspectos de equidad e inclusión social. No obstante, tienen mucho impacto en los medios de comunicación y se usan como guía de decisiones, tanto por estudiantes (cuando eligen una universidad) como por gobiernos (cuando pretenden fomentar, a nivel nacional, universidades "de rango mundial" o "de excelencia"), y por las propias universidades (cuando buscan socios extranjeros). Este éxito de los rankings, a pesar de sus deficiencias, desprecia a las universidades de Europa (y de América Latina) y señala la necesaria re-orientación y europeización de las agencias de evaluación externa y acreditación del EEES.

Guy HAUG,
experto universitario europeo, UPValencia

El diálogo entre las instituciones de educación superior y otros actores sociales

En razón de lo anteriormente expuesto, todas las instituciones de un modo u otro vinculadas al sistema universitario (universidades, agencias de evaluación, gobiernos regionales y estatales,...), habrían de ser sensibles a las demandas de información por parte de la sociedad.

Ahora bien, ¿cómo se está dando respuesta a tales demandas?

La propia legislación española llama la atención sobre las demandas de la sociedad con respecto al papel de la Universidad, y subraya que el papel de esta última no solamente se ha de limitar a una tarea de transmisión del saber, sino que también

ha de generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

En el *Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas* publicado en 2007, se evidenciaba la falta, en España, de un sistema de información capaz de dar cuenta, de forma sólida y sostenida, de la calidad de las titulaciones e instituciones universitarias. La información procedente de las diferentes fuentes no permitía, salvo excepciones, la comparabilidad longitudinal o transversal, no ya dentro del contexto europeo, sino dentro del propio territorio nacional español, en aspectos muy importantes.

A todo ello se sumaba el hecho de que los sistemas de información parciales que convivían, en ocasiones, atendían más a divisiones administrativas que a cubrir de forma ordenada los objetivos de mejora de continua en términos sociales, económicos y científicos, y de rendición de cuentas del Sistema Universitario.

Además, según las recomendaciones de la Unión Europea, aún se tomaba escasamente en consideración a determinados actores de vital importancia para dicho sistema, como son los propios estudiantes y los empleadores en cuanto a sus necesidades y su satisfacción. A este respecto, se señalaron dos puntos sobre los que prestar atención. Por una parte, la percepción, por parte de la sociedad, de una falta de información útil sobre las características de la oferta educativa, la orientación previa recibida, etc., que ayudase a los estudiantes a su toma de decisiones. Y, por otra, la distancia apreciada entre la oferta de estudios universitarios y las necesidades de los distintos agentes sociales afectados. (ANECA 2007)

Con todo, si bien se han hecho esfuerzos en materia de comunicación de datos y resultados por parte de las instituciones de educación superior, agencias y gobiernos, varios de los mensajes de este breve diagnóstico de situación, siguen hoy vigentes.

En España, en los últimos años, las agencias de calidad han trabajado muy especialmente con las universidades. Los procesos llevados a cabo por dichas agencias han contribuido a fortalecer en las universidades una cultura sensible con la revisión y la mejora de la calidad en sus diferentes funciones, y, en este sentido, a promover una mayor difusión, desde estas últimas, de elementos que ayuden al conocimiento de sus procesos más críticos.

Haciéndose eco de las líneas de actuación, marcadas desde el EEES y las propias agencias de evaluación de la calidad, las universidades, en la puesta en marcha de sus propios sistemas de garantía interna de calidad o de las nuevas titulaciones, atienden a proporcionar, cada vez más, evidencias sobre la progresión de los estudiantes y tasas de éxito, empleabilidad de los egresados, satisfacción de los estudiantes con sus programas, efectividad de los profesores, perfil de la población de estudiantes, recursos de aprendizaje disponibles y sus costes, indicadores de actividad de la propia institución, movilidad de los estudiantes, etc. Sirva como ejemplo el proceso de seguimiento de la implantación de los nuevos títulos, donde se aprecia un evidente avance en esta materia.

En cualquier caso, a pesar de estos avances, queda camino por recorrer en materia de producción y publicación de datos y resultados por parte de las instituciones de educación superior.

Adicionalmente a la labor que se viene desarrollando por parte de las agencias de calidad con las universidades, es muy necesario incrementar los esfuerzos en el trabajo, por un lado, con otros agentes de interés y, por otro, en temas que son críticos y que no han sido suficientemente atendidos.

Algunos agentes sociales y económicos perciben que continúan sin ver atendidas sus necesidades de información sobre la calidad de las instituciones de educación superior, sus programas o sus resultados.

Así, por ejemplo, los estudiantes, a propósito de la relevancia en este sentido de los Criterios y Directrices de ENQA y su desarrollo, perciben que existe información, pero poco adaptada en lo que a terminología empleada y contenidos se refiere (ESU, 2009b).

Dar a conocer de manera inteligible las evidencias sobre la garantía y la mejora de la calidad en la educación superior es un asunto fundamental a la hora de lograr involucrar a los diferentes agentes, aspecto éste que es crítico a la hora de lograr que el EEES cumpla con sus objetivos.

Y, del mismo modo, se habrá de atender a aquellos aspectos que son de interés para distintos actores de la sociedad. Por ejemplo, los propios estudiantes remarcan los escasos avances en la consecución de objetivos de la *Dimensión social* en el marco del Proceso de Bolonia, y señalan como posible causa la ausencia de información de calidad y de un desarrollo de indicadores apropiados (ESU, 2009a).

Una relevante conclusión a este respecto es que, pese a la importancia de determinados temas para los estudiantes, los empleadores o la sociedad en general, la ausencia de herramientas para la producción y difusión de información sobre los mismos –bien por dificultades metodológicas, ausencia de compromiso por parte de los actores responsables, u otras causas-, hace que su desarrollo quede indefinidamente postergado.

En términos generales, existe un articulado de datos, resultados y documentos un tanto desestructurado y no estable, de ámbito desigual, ajeno a un diagnóstico serio de las demandas de información por parte de los agentes de interés, con carencias, solapamientos, escasamente publicitado y que facilita dicha información de forma poco adaptada a los diferentes perfiles de destinatarios. Todo lo cual, invita a pensar que se hace necesaria la coordinación entre las instituciones involucradas a la hora de elaborar y proporcionar información a la sociedad. El Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), proyecto promovido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, trata de paliar en parte algunas de estas carencias.

En respuesta a las demandas de conocimiento de la situación, por parte de la sociedad, y de reconocimiento de las instituciones de educación superior, es necesario evidenciar los logros en materia de consecución de unos niveles de calidad a nivel institucional y, más allá, a nivel del conjunto del EEES. Apostar, sin más, por la alternativa de un modelo de universidades de élite, sin tener en cuenta las garantías de la calidad en el conjunto del sistema universitario, así como la equidad en el acceso al mismo, puede desequilibrar aún más las desigualdades sociales y también las desigualdades entre regiones; por tanto, habría de tenerse precaución con las políticas a emprender y sus efectos sobre la equidad en el acceso a una educación de calidad.

Concretamente, en lo que respecta a las buenas prácticas en los procesos de garantía externa de la calidad, establecidos en el documento de Criterios y Directrices de ENQA (2005), uno de sus principios generales indica que los intereses de estudiantes y otros agentes involucrados debiera ser un referente prioritario de dichos procesos de garantía externa de la calidad.

La puesta a disposición de entramados sólidos de información al servicio de los diferentes actores socioeconómicos que se relacionan con las universidades, resulta una labor inexcusable (ANECA, 2007). La revisión y mejora de la calidad, en

respuesta a una rendición de cuentas a la sociedad, debe ir más allá de los procesos de evaluación, emprendiendo acciones encaminadas a informar adecuadamente a la sociedad para que utilice elementos desprendidos de estas evaluaciones para su toma de decisiones³⁴.

Como contrapunto a las clasificaciones internacionales, y recuperando algunas de las recomendaciones realizadas en el Informe 2007³⁵, se habría de trabajar en una línea más afín a los propósitos de todos los actores involucrados, que pueda ser presentada en el contexto internacional como una propuesta asentada a tener en consideración. Un sistema de información pública, al servicio de la sociedad, en el que todas las instituciones implicadas trabajen coordinadamente. Los proyectos U-Multirank y Qcrossroads, anteriormente mencionados, en parte participan de dicha inquietud.

La información facilitada, no sólo debe ser consciente de la complejidad de la realidad, abordando temas diversos desde varias ópticas, sino que, sobre todo, debe ser suficiente, clara, accesible y útil para los diferentes usuarios o actores involucrados en el sistema, es decir, ser adecuada a cada destinatario y con un nivel de desagregación suficiente. Al tiempo, debe ser un conocimiento no sesgado, actualizado y debidamente contrastado desde un punto de vista independiente y plural.

Dado lo esencial que resulta implicar a los diferentes actores, se habría de trabajar para posibilitarlo y potenciarlo; unos adecuados niveles de desagregación y periodicidad contribuirán a que los actores se sientan más adecuadamente reflejados.

La calidad y suficiencia de las fuentes que alimenten el sistema de información condicionará la robustez del mismo. Será preciso aprovechar y conciliar, en lo posible, los recursos existentes, aunando esfuerzos.

Cada uno de los indicadores (y fuentes que aportan información) han de ser contrastados al detalle en su definición, validez y fiabilidad. Así, el desarrollo de metodologías habría de hacerse eco de referentes nacionales e internacionales contrastados y además estudiar procesos *ad hoc* que traten de garantizar tal

³⁴ De acuerdo a los representantes de estudiantes, deberían emprenderse más acciones para transmitir información sobre los resultados de los procesos de garantía de calidad a los estudiantes y la sociedad en general (ESU. 2012).

³⁵ ANECA (2007)

requisito en todas sus partes. Asimismo, se requeriría avanzar en la definición consensuada de indicadores y observar la garantía de calidad en su tratamiento, de modo que se posibilite la toma de decisiones en base a conocimiento adecuado.

En resumen, para mitigar algunos de los problemas expuestos, sería importante continuar reforzando el trabajo conjunto de universidades y agencias de calidad, atender en mayor medida las necesidades de información por parte de diferentes colectivos sociales y económicos, esforzándose por captar sus diversas demandas y por dar respuesta a las mismas. A ello ayudaría la existencia de un sistema de información complejo y bien estructurado, el cual sirva de referente imparcial y objetivo, en términos de rendición de cuentas, para dar a conocer a diferentes perfiles de usuarios, resultados comparables, longitudinal y transversalmente, sobre la eficacia y eficiencia de la calidad alcanzada por instituciones y programas universitarios. La puesta en marcha de sistemas de información pública contribuiría a que las instituciones reflexionasen sobre sí mismas en cuanto a partícipes de un entorno y, por tanto, a la revisión y mejora de resultados orientados a satisfacer a los usuarios. Posiblemente, gran parte de los principales problemas o debilidades del Sistema Universitario podrían comenzar a detectarse o resolverse con una mejora en la calidad y comparabilidad de las fuentes de datos. Existe un condicionamiento instrumental, y no sólo político, a la hora de llevar a cabo planes más eficientes y acordes a las exigencias de la Sociedad del Conocimiento. (ANECA 2007). La configuración de un concepto de la calidad de la educación superior en el que, además de la excelencia investigadora, se tomen en consideración elementos como, la calidad docente, la equidad, la satisfacción de los actores sociales, el engarce con el tejido productivo y la empleabilidad, la responsabilidad social³⁶, etc. no es baladí, pues llama la atención sobre la importancia de las diferentes misiones a que debe atender la educación superior³⁷.

Las agencias de calidad, en mayor o menor medida, han puesto en marcha iniciativas destinadas a proporcionar información de relevancia, no solamente para

³⁶ UNESCO, en su Comunicado de conclusión de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009, llama la atención explícitamente sobre la Responsabilidad social de la Educación Superior (UNESCO, 2009).

³⁷ Merece la pena releer el conjunto de misiones y funciones establecidos para la educación superior en la *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, respaldada por los países miembros de la UNESCO (UNESCO, 1998). En sintonía con éstas, el Consejo de Europa establece cuatro metas principales para la educación superior: la preparación para el mercado laboral, la preparación para una vida como ciudadano activo en una sociedad democrática, el desarrollo personal, y el desarrollo y el mantenimiento de una base amplia y avanzada del saber (Council of Europe, 2007).

las universidades, sino también para los diferentes agentes de la sociedad. Como elemento común entre dichas agencias, en este sentido, destaca la publicación de resultados de las evaluaciones realizadas. Asimismo, al hilo de dichas evaluaciones, se ha incentivado que las universidades también faciliten información públicamente información de interés con relación a sus enseñanzas, centros, PDI...

Adicionalmente, las mencionadas agencias han desplegado acciones variopintas con este mismo propósito de informar a la sociedad. Por ejemplo, a través de jornadas dirigidas a estudiantes, la puesta en funcionamiento de páginas web con datos sobre las características de la oferta educativa³⁸ o desarrollando estudios sobre temas de particular relevancia para éstos y otros agentes. Destacan, en este último caso, los llamados estudios de inserción laboral, puestos en marcha por agencias como ACSUG, AQU-Catalunya o ANECA desde hace varios años. A través de éstos se busca proporcionar algunas claves sobre la incorporación de los titulados en el mercado de trabajo que, por una parte, ayude a las universidades a la hora de diseñar e implantar sus nuevos títulos y, por otra, oriente a estudiantes, titulados y otros actores en la toma de decisiones en lo que concierne a este tema.

Finalmente, cabe apuntar que, si bien se observa una tendencia a proporcionar, desde las universidades y las agencias de calidad, más y mejor información a la sociedad, en términos generales, podrían emprenderse acciones adicionales encaminadas a captar con mayor rigor las necesidades de tal información que efectivamente tienen los distintos agentes de dicha sociedad con respecto a la calidad de la educación superior en sus diferentes facetas.

³⁸ Destacan, en este sentido, iniciativas como *WINDDAT*, web de indicadores de seguimiento (<http://winddat.aqu.cat/>) puesta en marcha por AQU-Catalunya, o el buscador web "¿Qué estudiar y dónde?" (<http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/>), puesto en marcha por ANECA.

Información sobre la empleabilidad y la incorporación al mercado laboral de los titulados universitarios

Uno de temas que, sin duda, despierta el interés de la sociedad, en general, y de los estudiantes universitarios, en particular, es el de la vinculación entre los estudios universitarios seguidos y la futura incorporación al mercado laboral de los titulados. Desde las universidades, el propio diseño y puesta en marcha de los nuevos títulos universitarios toma crecientemente en consideración este asunto dentro de su ámbito. Si bien estas últimas han avanzado, en años recientes, en el análisis del mercado de trabajo y en la toma de medidas para responder más adecuadamente al contexto laboral, cabe reflexionar sobre las limitaciones que, a nivel particular, se encuentra cada una de estas instituciones a la hora de abordar un diagnóstico certero acerca de un escenario muy amplio y complejo.

En las últimas décadas, en España se ha hecho un enorme esfuerzo para lograr un acceso más equitativo a la educación superior por parte de colectivos que tradicionalmente no gozaban de acceso a la misma. Así, la proporción de jóvenes con titulación universitaria ha pasado en poco tiempo a ser equiparable al de otros países más avanzados en este sentido. Esta enorme inversión en conocimiento constituye un gran potencial en términos de avance social, científico y económico.

Pese a todo, actualmente la situación laboral en España pasa por momentos extraordinariamente complicados. Las tasas de desempleo han alcanzado niveles muy elevados y la tendencia muestra una situación difícilmente sostenible. Las personas con titulación universitaria, si bien, en términos generales, están en mejores condiciones en esta coyuntura que otros colectivos, en modo alguno escapan de la problemática generalizada.

A propósito de la misma, no es infrecuente encontrar en la prensa o en algunos informes un diagnóstico que habla de la "sobrecualificación" de la juventud en España. Ahora bien, son numerosos los estudios que señalan el conocimiento de vanguardia en las diferentes disciplinas y, por tanto, las personas que lo atesoran, como el elemento clave en el sostenimiento de las sociedades económicamente más desarrolladas. Y, precisamente estas personas, por su mayor nivel educativo, gozan habitualmente de unos niveles más elevados de empleabilidad que otras personas con menor formación. Tanto es así, que muchas de estas personas con titulación universitaria en España, ante la ausencia de oportunidades laborales adecuadas a su nivel educativo, marchan a otros países en cuyos mercados laborales encuentran cabida. Así pues, como contrapunto a lo que algunos autores catalogan como una situación de "sobrecualificación" en el mercado laboral español, se esgrime la postura que afirma que no se aprovechan suficientemente, por parte de la economía española, los recursos humanos cualificados existentes.

En base a una misma situación objetiva, no será lo mismo hablar de "sobrecualificación" o hablar de la necesidad de un mejor empleo de los recursos humanos, pues las implicaciones en materia de responsabilidad de los agentes involucrados es bien diferente, y, por tanto, también la óptica desde la que abordar los actuales problemas de empleo y de empleabilidad.

En los últimos años, se han realizado a muy diversos niveles territoriales, estudios de diagnóstico sobre la situación en el empleo de los titulados universitarios. Y a resultados del análisis de tal situación, se han identificado problemáticas e, incluso, se han propuesto diferentes soluciones –sobre algunas de las cuales, cabe afirmar, existe bastante consenso-. Ahora bien, vinculadas a las mismas, es poco frecuente encontrar en estos estudios reflexiones sistemáticas sobre la mejora de la empleabilidad y, en

consecuencia, las responsabilidades de los diferentes agentes de interés para que tales soluciones sean viables y efectivas y, por tanto, alcancen los resultados esperados.

Así pues, como complemento a los estudios anteriormente mencionados, cabe plantearse iniciativas encaminadas a conocer las acciones a emprender destinadas a conseguir la mejora de la empleabilidad de los titulados universitarios, y la percepción de diferentes agentes sobre su propia responsabilidad y la de otros, involucrados en dicha mejora.

El contraste entre los diferentes puntos de vista sobre objetivos y acciones puntuales puede arrojar luz sobre el posicionamiento de los actores en términos de responsabilidad y, en esta medida, el alcance de lo que se sienten dispuestos a acometer con garantías. Asimismo, sería deseable indagar en posibles vacíos de responsabilidad o solapamientos en torno a soluciones deseables para la mejora de la empleabilidad, y estudiar el papel complementario de los diferentes agentes en torno a un mapa de acciones que efectivamente cuenten con sólido respaldo.

ANECA

5. ANEXO DE RESULTADOS

Tabla A.5.1. Síntesis de resultados de la participación de las universidades en los diferentes programas de evaluación, hasta 31/12/2012, por CCAA y universidad.

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación AUDIT	Certificación DOCENTIA
Andalucía		
Universidad de Almería	A	DD
Universidad de Cádiz	AAAA	DD
Universidad de Córdoba	A	DDD
Universidad de Granada	-	DD
Universidad de Huelva	AAA	DD
Universidad de Jaén	AA	DD
Universidad de Málaga	AAA	DD
Universidad de Sevilla	A	D+
Universidad Internacional de Andalucía	-	DD
Universidad Loyola Andalucía	n.p.	n.p.
Universidad Pablo de Olavide	AAAA	DD
Aragón		
Universidad de Zaragoza	A	D
Universidad San Jorge	AAAA	DDD
Canarias		
Universidad de La Laguna	AAA	DDD
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	AAA	DDD
Universidad Europea de Canarias	n.p.	n.p.
Cantabria		
Universidad de Cantabria	-	DD
Castilla y León		
IE Universidad	-	DDD
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	AA	DDDD
Universidad de Burgos	AAA	DDD
Universidad de León	AAAA	DD
Universidad de Salamanca	A	DDD
Universidad de Valladolid	A	DDD
Universidad Europea Miguel de Cervantes	AAAA	DDDDD
Universidad Internacional Isabel I de Castilla	n.p.	n.p.
Universidad Pontificia de Salamanca	-	-
Castilla-La Mancha		
Universidad de Castilla-La Mancha	A	D
Cataluña*		
Universitat Abat Oliba CEU	AAAA	DDD
Universitat Autònoma de Barcelona	AAAA	DDDDD
Universitat de Barcelona	AAAA	DDDDD
Universitat de Girona	AAAA	DDDDD
Universitat de Lleida	AAAA	DDDDD
Universitat de Vic	AAAA	DD
Universitat Internacional de Catalunya	AAA	DDD
Universitat Oberta de Catalunya	AAAA	DDD
Universitat Politècnica de Catalunya	AA	DDDDD
Universitat Pompeu Fabra	AAAA	DDDDD
Universitat Ramon Llull	AA	DDD
Universitat Rovira i Virgili	AAAA	DDDDD

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación AUDIT	Certificación DOCENTIA
Comunidad de Madrid		
Universidad a Distancia de Madrid	-	DD
Universidad Alfonso X El Sabio	AAAA	D
Universidad Antonio de Nebrija	AAAA	DDD
Universidad Autónoma de Madrid	-	DDDD
Universidad Camilo José Cela	AAAA	DDDD
Universidad Carlos III de Madrid	AAAA	DDD
Universidad Complutense de Madrid	-	DDDD
Universidad de Alcalá	AA	DDD
Universidad Europea de Madrid	AAAA	-
Universidad Francisco de Vitoria	A	DDDD
Universidad Politécnica de Madrid	AAA	DDD
Universidad Pontificia Comillas	-	D
Universidad Rey Juan Carlos	AAAA	DDDD
Universidad San Pablo-CEU	-	DD
Universidad Tecnología y Empresa	-	-
Comunidad Foral de Navarra		
Universidad de Navarra	A	-
Universidad Pública de Navarra	-	DDDD
Comunitat Valenciana		
Universidad Cardenal Herrera-CEU	AAAA	DD
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	AAA	DDD
Universidad de Alicante	AAA	DD
Universidad Europea de Valencia**	n.p.	n.p.
Universidad Jaume I de Castellón	AAAA	DDD
Universidad Miguel Hernández de Elche	AAAA	DD
Universitat de València (Estudi General)	A	D
Universitat Internacional Valenciana	-	-
Universitat Politècnica de València	AAAA	DDDDD
Extremadura		
Universidad de Extremadura	AAA	D+
Galicia		
Universidad de A Coruña	AAAA	DDD
Universidad de Santiago de Compostela	AAAA	DDD
Universidad de Vigo	AAAA	DDD
Illes Balears		
Universidad de las Illes Balears	A	DD
La Rioja		
Universidad de la Rioja	-	DDD
Universidad Internacional de La Rioja	-	-
País Vasco		
Mondragón Unibertsitatea	AAAA	D
Universidad de Deusto	AAAA	DD
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	AA	DDD
Principado de Asturias		
Universidad de Oviedo	A	DD
Región de Murcia		
Universidad Católica San Antonio	AAAA	DDD
Universidad de Murcia	AAA	DDD
Universidad Politécnica de Cartagena	AA	D+
Estado		
Universidad Internacional Menéndez Pelayo	-	-
Universidad Nacional de Educación a Distancia	AAAA	DD

* En Cataluña el número de títulos presentados a seguimiento por parte de las universidades es superior al número de títulos efectivamente evaluados en dicha fase. Por ejemplo, a lo largo de 2012 dichas universidades han presentado a seguimiento más de 700 títulos. 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.

** En el momento de la evaluación del seguimiento de títulos, centro adscrito de la Universidad Europea de Madrid, cuyos informes de seguimiento fueron realizados por AVAP.

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
n.p.	no procede

DOCENTIA

-	No participa
D	Diseño no presentado
D+	Diseño presentado (evaluación favorable con condiciones)
DD	Diseño con evaluación favorable
DDD	Implantación: uno o más seguimientos realizados
DDDD	Implantación: seguimiento previo a la certificación con evaluación favorable
DDDDD	Con certificación DOCENTIA o con certificación de otro programa similar a DOCENTIA
n.p.	no procede

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.
Elaboración propia.

Tabla A.5.2. Resultados de los programas de evaluación del profesorado en la agencias de evaluación, por figura de contratación y comité de evaluación. Año 2012.

	AAC		ACAP		ACCUEE		ACSUCYL		ACSUG		ANECA		AQU		AVAP		Unibasq	
	N. Sol	% Ev. +	N. Sol	% Ev. +	N. Sol	% Ev. +	N. Sol	% Ev. +	N. Sol	% Ev. +	N. Sol	% Ev. +	N. Sol	% Ev. +	N. Sol	% Ev. +	N. Sol	% Ev. +
TOTAL																		
PAD	327	72%	618	70%	33	94%	114	68%	109	61%	2839	73%	431	63%	119	70%	96	66%
PC	42	67%	74	76%	15	93%	36	69%	31	19%	327	61%	45	69%	10	70%	69	39%
PCD	471	58%	837	54%	62	76%	177	41%	136	49%	3585	58%	452	67%	128	73%	61	48%
PUP	256	54%	804	51%			135	39%	119	43%	2667	51%			42	76%	48	19%
Otras													96	55%			112	23%
Total	1.096	61%	2.333	58%	110	84%	462	49%	395	48%	9.418	61%	1.024	64%	299	72%	386	40%
RAMA DE CONOCIMIENTO																		
Ciencias Sociales y Jurídicas																		
PAD	128	62%	219	69%	6	83%	36	81%	27	63%	870	69%	155	52%	30	37%	23	48%
PC	17	53%	25	76%	5	100%	20	65%			82	56%	11	73%	2	100%	23	22%
PCD	175	54%	289	55%	12	58%	62	45%	39	54%	1076	60%	150	72%	36	56%	12	42%
PUP	106	51%	282	51%			49	47%	35	51%	775	52%			12	67%	16	13%
Otras													15	40%			12	8%
Total	426	56%	815	58%	23	74%	167	56%	101	55%	2.803	60%	331	61%	80	51%	86	28%
Ciencias de la Salud																		
PAD	43	79%	84	82%	5	80%	26	54%	17	53%	355	82%	95	46%	20	80%	21	81%
PC	5	80%	22	77%	7	86%	7	57%	11	18%	138	80%	26	69%	3	33%	16	56%
PCD	70	50%	103	58%	12	75%	37	30%	19	37%	438	57%	74	53%	14	71%	13	69%
PUP	31	39%	103	56%			30	37%	14	21%	336	52%			15	67%	6	17%
Otras													28	61%			15	33%
Total	149	57%	312	65%	24	79%	100	40%	61	34%	1.267	65%	223	53%	52	71%	71	58%
Ciencias Experimentales																		
PAD	42	86%	91	65%	7	100%	13	69%	28	54%	592	86%	38	87%	16	88%	29	72%
PC			2	50%	2	100%			4	25%	11	18%	1	100%			10	60%
PCD	48	63%	124	57%	19	79%	26	31%	31	26%	749	60%	56	73%	22	91%	17	41%
PUP	26	58%	121	52%			22	32%	30	23%	617	54%			10	90%	12	17%
Otras													16	69%			58	31%
Total	116	70%	338	57%	28	86%	61	39%	93	33%	1.969	66%	111	77%	48	90%	126	43%
Enseñanzas Técnicas																		
PAD	60	80%	129	80%	7	100%	17	59%	19	63%	593	66%	81	80%	32	84%	10	80%
PC	17	82%	22	82%	1	100%	9	89%	16	19%	90	41%	5	40%	5	80%	12	25%
PCD	108	61%	209	56%	10	80%	26	46%	26	58%	821	55%	101	75%	35	86%	11	27%
PUP	54	59%	197	54%			14	21%	24	54%	579	49%			4	100%	6	50%
Otras													30	43%			14	7%
Total	239	67%	557	62%	18	89%	66	50%	85	51%	2.083	56%	217	72%	76	86%	53	34%
Humanidades																		
PAD	54	70%	95	54%	8	100%	22	68%	18	78%	429	68%	62	76%	21	71%	13	46%
PC	3	33%	3	33%							6	50%	2	100%			8	50%
PCD	70	69%	112	42%	9	89%	26	50%	21	71%	501	58%	71	55%	21	67%	8	63%
PUP	39	62%	101	39%			20	45%	16	63%	360	47%			1	100%	8	13%
Otras													7	86%			13	8%
Total	166	67%	311	44%	17	94%	68	54%	55	71%	1.296	58%	142	66%	43	70%	50	34%

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: 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: AAC, ACAP, ACECAU, ACSUCYL, ACSUG, ANECA, AQU, AVAP y Unibasq. Elaboración propia

6. REFERENCIAS.

- ACSUG, ANECA y AQU-Catalunya (2007). *PROGRAMA AUDIT. Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria* [en línea], disponible en web:
<http://www.aneca.es/content/download/9522/110570/file/audit_doc02_directrices_070621.pdf> [Consulta: 07 jun. 2013].
- ACSUG, ANECA y AQU-Catalunya (2007). *PROGRAMA AUDIT Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*. [en línea], disponible en web:
<http://www.aneca.es/content/download/9521/110565/file/audit_doc01_guidiseno_070621.pdf> [Consulta: 07 jun. 2013].
- ANECA (2008). *Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas* [en línea], disponible en web: <
http://www.aneca.es/content/download/12386/153617/file/informe_calidadenunis07_071202.pdf> [Consulta: 07 jun. 2013].
- ANECA (2012). *RESUMEN EJECUTIVO: INFORME TÉCNICO. Análisis de la evaluación de los planes de estudio de grado en el ámbito de las ciencias de la salud (2008-2011). Propuestas y recomendaciones*. [en línea], disponible en web:
<http://www.aneca.es/content/download/12614/156566/file/verifica_informesalud_resumen_130220.pdf> [Consulta: 07 jun. 2013].
- Council of Europe (2007). *Recommendation Rec(2007)6 on the public responsibility for higher education and research*. [en línea], disponible en web:
<http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/pub_res_EN.pdf> [Consulta: 07 jun. 2013].
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [en línea], disponible en web: <
[http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)> [Consulta: 07 jun. 2013]
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). Datos y cifras del sistema universitario español.], disponible en web:
<<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas-informes->

documentum/datos-cifras/2012-2013-datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf> [Consulta: 07 jun. 2013]

- The European Student's Union -ESU- (2012a) *Bologna with Student Eyes 2012* . [en línea], disponible en web: <<http://www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE2012-online1.pdf>> [Consulta: 07 jun. 2013].
- The European Student's Union -ESU- (2012b) *The ESU Consultation Report of the MAP-ESG Project*. [en línea], disponible en web: <<http://www.esu-online.org/asset/News/6068/MAP-ESG-report.pdf>> [Consulta: 07 jun. 2013].
- UNESCO (2009). *COMUNICADO de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. [en línea], disponible en web: <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf > [Consulta: 07 jun. 2013].
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. [en línea], disponible en web: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm > [Consulta: 07 jun. 2013].

Ordenación básica estatal del sistema universitario

Leyes orgánicas

- Ley Orgánica 6/2001 , de 21 de diciembre, de Universidades
- Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 , de 21 de diciembre, de Universidades

Reales decretos

PROGRAMAS	REAL DECRETO	OBJETO
ENSEÑANZAS	RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado posteriormente por el RD 861/2010, de 2 de julio.	Establece el sistema de enseñanzas universitarias oficiales de España, y el procedimiento de evaluación para su verificación, seguimiento y acreditación.
	RD 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Ordena las enseñanzas artísticas superiores desde la perspectiva de su integración en el sistema educativo y el planteamiento del conjunto de las enseñanzas artísticas, dota a las mismas de un espacio propio y flexible en consonancia con los principios del Espacio Europeo de la Educación Superior.
	RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.	Regula las enseñanzas oficiales de doctorado, y establece su procedimiento de verificación, seguimiento y renovación de la acreditación.
	RD 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES.	Establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y describe sus niveles, con el fin de permitir la clasificación, comparabilidad y transparencia de las cualificaciones de la educación superior en el sistema educativo español
	RD 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior	Se da un tratamiento integral al reconocimiento de estudios en la educación superior, a partir de la similitud entre competencias, conocimientos y resultados de aprendizaje, para facilitar la movilidad de los estudiantes.
PROFESORADO	RD 1052/2002, de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la ANECA, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario.	Regula el procedimiento de evaluación de las actividades docentes e investigadoras, y la formación académica para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado (Profesor Contratado Doctor, Profesor Ayudante Doctor, Profesor Colaborador y Profesor de Universidad Privada).
	RD 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.	Regula el procedimiento de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (profesores titulares de Universidad y catedráticos de Universidad).
	RD 989/2008, de 13 de junio, por el que se regula la contratación excepcional de profesores colaboradores.	Regula el procedimiento de evaluación de las actividades docentes e investigadoras, y la formación académica de los solicitantes, para el acceso a la figura de Profesor Colaborador, cuya contratación estará limitada en el tiempo hasta mayo de 2013, cuando ya esté consolidada la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias prevista en el RD 1393/2007.