

**Informe sobre el estado de la
evaluación externa de la calidad
en las universidades españolas
2019**

Informe elaborado por



con la colaboración de



Agencia Andaluza del Conocimiento
CONSEJERÍA DE ECONOMÍA, INNOVACIÓN Y CIENCIA



ACCUEE
AGENCIA CANARIA DE CALIDAD
UNIVERSITARIA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

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



Aportaciones de:

Andrea Paricio (CREUP).
Antonio Redondo (Alumni España).
Idoia Collado (Unibasq).
Isabel Ortega (ACPUA).
Joan Jordà (CREUP).
Miguel Ángel Acosta (CCS).



MINISTERIO
DE UNIVERSIDADES

Edita: Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades
2020

Lengua/s: Español

NIPO: 097200069

Gratuita / Periódica / En línea / pdf . Publicación incluida en el programa editorial del Ministerio de Universidades

Coordinación del informe: José M. Nyssen (ANECA)

Nota del editor: Las opiniones que aparecen en los diferentes capítulos del informe son responsabilidad de sus autores y no son necesariamente compartidas por ANECA.

ÍNDICE

Resumen ejecutivo	4
Introducción	12
1. Mejora de la calidad de las enseñanzas universitarias	15
1.1. La evaluación de los títulos oficiales.	15
1.2. Sellos de calidad.	61
<i>Garantía de la calidad en la docencia no presencial, un reto de la nueva década</i>	66
<i>Sello de Calidad de Formación Universitaria Dual</i>	69
<i>ALCAEUS: programa para la certificación 2030 de universidades y centros</i>	71
2. Mejora de la calidad de las instituciones de educación superior universitaria	73
2.1. La acreditación institucional y la evaluación externa del sistema de garantía interno de la calidad de las universidades.....	73
<i>La construcción de alianzas entre los consejos sociales de las universidades y las agencias de evaluación para afrontar los retos de la sociedad</i>	89
<i>Captación de Recursos en las Universidades a través de sus Alumni</i>	91
2.2. Otros procesos de evaluación de la calidad de las instituciones: la revisión de los sistemas de mejora de la calidad docente.....	93
<i>"Profe, ¿puedo utilizar la calculadora?" La necesidad de evaluar las metodologías docentes</i>	101
3. Anexo de resultados	103
4. Referencias	110

RESUMEN EJECUTIVO.

En el marco de su *Observatorio de la calidad del sistema español de universidades*, ANECA presenta la décimo tercera edición del ***Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas***.

Este Informe busca informar al Ministerio competente en materia de universidades y a los diferentes agentes de la sociedad sobre los recientes desarrollos y resultados de los procesos de evaluación, certificación y acreditación encaminados a asegurar la calidad en el ámbito de la educación universitaria en España; y, al mismo tiempo, proporcionar elementos de análisis y reflexión con respecto a diversos temas relevantes concernientes a todo lo anterior.

Como es sabido, los *Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*, como uno de los instrumentos fundamentales para la cimentación de la confianza mutua en el seno del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) e incluso, más allá, en el contexto internacional, han sido adoptados enteramente en España por universidades y agencias de evaluación a la hora de diseñar y poner en marcha, contando con la participación de los principales grupos de interés, sus principales procesos encaminados a la garantía de la calidad y la mejora continua de una educación al servicio de los estudiantes y la sociedad.

Teniendo todo ello en consideración, se expone en este informe un análisis de la evolución hasta 2019 de los principales procesos de aseguramiento externo de la calidad de enseñanzas e instituciones en el sistema universitario español. Para ello, se ha contado con aportaciones de diferentes agentes relevantes, entre los que cabe citar a representantes de estudiantes, consejos sociales de las universidades, las agencias de calidad autonómicas y otros agentes institucionales.

1. Mejora de la calidad de las enseñanzas universitarias.

La evaluación de la calidad de títulos universitarios oficiales se enfoca fundamentalmente en aspectos de relevancia como los resultados de aprendizaje de tales títulos; los procedimientos para la revisión periódica de las enseñanzas para procurar su mejora continua; la evaluación de los estudiantes; la garantía de

calidad del personal docente; los recursos de aprendizaje y el apoyo al estudiante; los sistemas de información; la política y los procedimientos institucionales para encaminarse hacia una *cultura de calidad*, etc. Todo lo cual sirve para fundamentar la confianza que posibilita el reconocimiento mutuo entre los distintos sistemas educativos que conviven en el EEES, al tiempo que para ofrecer garantías a los estudiantes y a la sociedad con respecto a la calidad de dichas enseñanzas.

El proceso general de evaluación de los títulos oficiales se ha desplegado en el sistema universitario español en varias fases acumulativas que, en conjunto, facilitan guías y cauces para la mejora continua de dichos títulos, y posibilitan que periódicamente se lleve a cabo una rendición de cuentas por parte de las universidades.

El proceso se abre con las evaluaciones previas a la **verificación** de títulos. Hasta la fecha, han obtenido evaluación favorable para su verificación más de nueve mil seiscientas propuestas de nuevos títulos, lo que ha servido para reconfigurar un sistema universitario que cuenta en la actualidad con una amplia oferta de títulos plenamente armonizados con las directrices establecidas en el EEES.

En cuanto a la fase **autorización** de un título, en algunos ámbitos autonómicos tal autorización se da previa evaluación de una serie de aspectos adicionales a los vistos en la fase de verificación. Aquí, en el periodo de doce años analizado la práctica totalidad de las propuestas presentadas a autorización han obtenido una valoración favorable.

A la actividad de evaluación para la verificación y la autorización de títulos, se suma la evaluación de numerosas **modificaciones** posteriores de títulos en vigor. Así, del total de títulos actualmente en estado de 'Alta' en el RUCT han presentado alguna modificación más de cuatro quintas partes de los correspondientes a grado, cinco de cada nueve de los correspondientes a máster y una tercera parte de los correspondientes a doctorado.

La vigente legislación prevé asimismo que, una vez un título ha sido implantado y lleva un tiempo en funcionamiento, será necesario revisar el grado de ajuste entre el diseño de un título y la implantación efectiva de este y, en su caso, corregir las deficiencias observadas; razón por la cual se contempla una fase de evaluación de **seguimiento** previa a la fase de renovación de su acreditación.

Actualmente, en este proceso cada agencia de calidad utiliza criterios propios, de modo que se observan diferencias entre estas, por ejemplo, en el número y la frecuencia de las evaluaciones, el alcance en las dimensiones a evaluar, etc.; de ahí que la cobertura del seguimiento de los títulos implantados sea desigual entre las diferentes regiones.

Aun con todo, para el conjunto del sistema universitario español las cifras de cobertura de títulos con seguimiento con respecto a los que actualmente figuran en el RUCT como publicados en BOE tras su verificación se resumen en lo siguiente. Mientras que en los títulos de grado una proporción superior a cuatro de cada cinco cuentan con algún informe de evaluación correspondiente a su seguimiento, dicha cobertura es de tres de cada cinco en los títulos de máster y tan solo llega a la mitad en las enseñanzas de doctorado, probablemente debido a su más reciente implantación en algunos de los casos.

Para concluir el ciclo del proceso general de garantía de calidad de los títulos universitarios oficiales, cada uno de los títulos debe someterse periódicamente a una evaluación ex post previa a la **renovación de su acreditación**.

Desde el inicio de este procedimiento, han sido evaluados más de cinco mil quinientos títulos. En conjunto, cinco de cada diez evaluaciones han correspondido a títulos de máster, cuatro de cada diez a títulos de grado y las restantes a enseñanzas de doctorado; en el caso de estas últimas el proceso de evaluación está en una fase todavía incipiente.

Los 2.225 títulos de grado, los 2.840 de máster y los 443 de doctorado que, hasta final de 2019, han obtenido evaluación favorable para la renovación de su acreditación representan el 74%, el 78% y el 38%, respectivamente, de los títulos impartidos en el curso 2019-20.

De acuerdo al calendario que afecta al conjunto de títulos actualmente en funcionamiento, previsiblemente la tendencia apunta a que el número de evaluaciones en esta fase continuará creciendo de manera importante, no solo por los títulos que se presentan por primera vez a renovación de acreditación, sino también por los títulos que ya obtuvieron renovación de la acreditación y, tras un determinado número de años, deben ser evaluados para obtener una **segunda renovación**.

Precisamente con respecto a estos últimos, el proceso para la segunda renovación de la acreditación ha afectado hasta la fecha fundamentalmente a títulos de

máster. Así, en el conjunto de agencias del ámbito español se han sometido a evaluación 470 títulos de dicho nivel para lograr tal renovación; de los cuales la práctica totalidad a logrado un resultado de evaluación favorable.

En otro orden de cosas, uno de los cuatro principios básicos en que se sostienen los ESG es que “el aseguramiento de la calidad tiene en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes, del resto de grupos de interés y de la sociedad”. Si bien se espera que cada universidad participe de esta premisa, no cabe duda que también es oportuno a nivel de sistema universitario; no en vano, el segundo de los cuatro principios fundamentales de los ESG alude explícitamente a que el aseguramiento de la calidad responde, no solo a instituciones, programas y estudiantes, sino también a los distintos sistemas de educación superior, pues es preciso percatarse de que todos esos elementos tienen sus limitaciones y se complementan entre sí.

Para poner el acento en la importancia de trabajar en **la identificación de claves a nivel del sistema universitario para la mejora de su calidad**, se parte en este punto de dos premisas.

Por una parte, en un contexto de recursos limitados, la distribución eficiente de esfuerzos en el sistema sustentada en información certera se espera tenga repercusión también en los resultados vinculados a la mejora de la calidad en dicho sistema.

Y, por otra parte, volviendo al principio antedicho respecto a la necesidad de que los proceso de garantía y mejora de la calidad tengan en cuenta las necesidades y expectativas de las y los estudiantes, del resto de grupos de interés y de la sociedad, cabría considerar que buena parte de los avances en materia de calidad debieran tomar como objetivo la satisfacción del abanico de dichas necesidades y expectativas de mayor relevancia.

Sin entrar aquí al debate de cuál debe ser ese abanico completo de necesidades y expectativas a atender en función de papel de debieran jugar las universidades en general y la educación universitaria en particular, o en qué medida deben dedicar sus esfuerzos las universidades y el sistema universitario a cada una de estas cuestiones, parece cierto que se requiere dar pasos adicionales en materia de análisis de información para sustentar adecuadamente la toma de decisiones.

Actualmente, para garantizar la calidad en el sistema universitario español, se da gran importancia a que cada uno de sus títulos oficiales supere una serie de evaluaciones periódicas que inciden en aspectos relevantes. Ahora bien, en consonancia con una cultura de la calidad que impregne todos los niveles, una perspectiva sistémica invitaría a ir más allá de la mera acumulación de resultados favorables individuales, no solo aportando referencias y orientaciones necesarias a los títulos en su proceso de revisión para la mejora, sino también para procurar maximizar la eficiencia y el impacto en determinados temas clave que afectan a la calidad de la educación universitaria.

De todo lo anterior se derivan múltiples e importantes cuestiones para la mejora de la calidad en el sistema universitario de acuerdo a las demandas de estudiantes y sociedad; sin embargo, para estas los actuales procesos de evaluación a nivel de título, centro o institución no siempre tienen una respuesta suficientemente completa.

Con todo, se busca poner de relieve la importancia de la revisión para la mejora de la calidad, no solo a nivel títulos o instituciones individuales, sino también a nivel sistémico; para lo cual cabe plantearse la necesidad de contar complementariamente con un desarrollo metodológico y procedimental, cuanto menos, equivalente al de los procesos de evaluación de enseñanzas e instituciones.

Finalmente, además de los procesos obligatorios de evaluación de títulos oficiales, iniciativas como el programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC) ofrece la posibilidad de obtener un reconocimiento internacional adicional a un conjunto de títulos de los ámbitos de Ingeniería, de Informática y de Química; reconocimiento concretado aquí en los sellos EUR-ACE®, EURO-INF y Chemistry Quality Eurabel®, respectivamente.

En cuanto a la participación de España en el ámbito internacional, gracias al trabajo conjunto de sus universidades y la Agencia nacional, en un corto periodo de tiempo se ha logrado posicionar entre los países que cuentan con un mayor número de sellos EUR-ACE®, Euro-Inf y Chemistry Quality Eurabel®, ocupando los lugares sexto, tercero y segundo, respectivamente.

Más concretamente, el conjunto de las universidades españolas ofrecen 224 títulos con sello EUR-ACE® (que representa el 6% de los 3.475 sellos de este tipo en vigor a nivel mundial); 43 títulos con sello Euro-Inf (que representa el 12% de los 351 de

este tipo); y 10 títulos con sello Chemistry Quality Eurabel® (que representa el 15% de los 66 de este tipo).

Asimismo, más allá de los sellos orientados a un campo específico de conocimiento, también se trabaja en el reconocimiento de la excelencia, en unos casos referidos al nivel de título o en otros a nivel de centro o institución, en aspectos relativos a la modalidad de impartición y a otros aspectos ligados a los diferentes fines a los que busca dar respuesta la educación universitaria, en este último caso, por ejemplo, en consonancia con la importancia dada recientemente en el comunicado de ministros del EEES de Roma a asuntos clave como son la educación de calidad inclusiva, la sostenibilidad económica y social a través de habilidades y competencias acordes, y los valores democráticos.

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

La **acreditación institucional** busca ofrecer una vía alternativa a la ofrecida por la renovación de la acreditación de títulos en los procesos obligatorios de aseguramiento de la calidad a que han de atender todas las universidades.

Dicha acreditación institucional parte de dos procesos fundamentales en los que universidades y agencias de evaluación ya vienen trabajando desde hace varios años: el primero, el proceso de renovación de la acreditación de títulos oficiales, ya expuesto anteriormente; y, el segundo, la certificación de la implantación del sistema de garantía interno de la calidad (SGIC), encauzada fundamentalmente hasta la fecha en el programa de evaluación AUDIT.

Al término de 2019 han sido 89 centros de 20 universidades los que han logrado alguna evaluación favorable para su acreditación institucional. Y, más concretamente, cuatro de dichas universidades cuentan al menos con la mitad de sus centros con acreditación institucional sobre el total de centros con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título. Destacan sobre el resto de comunidades autónomas el País Vasco, Extremadura y Galicia, ya que todas sus universidades, y algunas de manera muy clara, han apostado ya a fecha de hoy por contar con centros con acreditación institucional.

Más allá, atendiendo al panorama general de centros universitarios no acreditados institucionalmente pero susceptibles de optar a dicha vía de acreditación, se observa que catorce centros ya cuentan con un certificado de implantación de su SGIC y cumplen la condición de tener al menos la mitad de los títulos implantados de grado y de máster con renovación de acreditación por procedimiento ordinario.

En cambio, son 823 centros los que, aun cumpliendo esta última condición, carecen de un certificación de implantación de sus SGIC, y por tanto no podrían superar la evaluación de la acreditación institucional. Esta circunstancia pone sobre la mesa el principal campo de desarrollo para hacer avanzar efectivamente la acreditación institucional como vía alternativa para acreditación de títulos.

Precisamente en relación con lo anterior, los programas de evaluación para la certificación de la implantación de SGIC, como es el caso de AUDIT que cuenta con una trayectoria de doce años, en términos generales buscan propiciar la adecuada puesta en marcha de SGIC orientados a la revisión y la mejora de la educación en los centros universitarios, de forma que se favorezca una coherente integración de los recursos y las actuaciones relacionadas con la garantía de la calidad de las enseñanzas ofertadas; y de hacer posible el reconocimiento de los SGIC de las universidades a través de su certificación.

Como resultado de las evaluaciones llevadas a cabo en estos programas, por el momento, tan solo el 8% del total de centros que imparten títulos universitarios oficiales han conseguido un certificado de la implantación del SGIC; centros que se ubican en 24 universidades.

De acuerdo a lo establecido, para que un determinado centro pueda obtener un informe de acreditación institucional favorable se ha de cumplir, por un lado, haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto; y por otro, contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad. En este sentido, teniendo en cuenta que el 86% de los centros que cumplen las condiciones antedichas ya la han conseguido la acreditación institucional, el margen que queda es estrecho si no avanza de manera notable la consecución de certificados de implantación de SGIC en un mayor número de centros.

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

Tras una dilatada trayectoria de doce años, son 18 universidades del total de las más de setenta involucradas en el programa las que, al término de 2019, cuentan efectivamente con una certificación DOCENTIA.

INTRODUCCIÓN.

El *Observatorio de la calidad del sistema español de universidades*¹ de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) publica un año más su ***Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas***. Este Informe busca ofrecer un análisis de situación de la repercusión de las actuaciones de evaluación externa de la calidad de enseñanzas e instituciones en el sistema universitario español y su evolución hasta 2019, incidiendo en la reflexión sobre diversos temas de importancia para propiciar la mejora en los procesos y en los resultados vinculados a tales actuaciones.

Con todo, este nuevo volumen, destinado como los anteriores a la sociedad y al Ministerio responsable en materia de universidades, pretende mover al debate en diferentes asuntos relevantes para ayudar con ello a la toma de decisiones sobre las principales acciones de mejora a acometer en esta materia a nivel del sistema universitario español; y, en todo caso, de acuerdo a la visión expresada recientemente en Roma por los países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- para avanzar en la construcción de este espacio común (Ministros europeos de educación superior, 2020), al espíritu de la nueva *agenda renovada de la Unión Europea para la educación superior* (European Commission, 2017a) y a lo indicado en los propios Criterios y Directrices Europeos (ENQA et al., 2015), teniendo en especial consideración los intereses de las y los estudiantes y la sociedad, y dando cabida a su importante participación (Homan, Grodecki & Viliūnas, 2020; Ministros europeos de educación superior, 2020).

En 2018, los ministros responsables de educación superior reafirmaron conjuntamente en París su acuerdo de desarrollar políticas que sirviesen de soporte e incentivo a las instituciones de educación superior para atender a su responsabilidad social y contribuir al logro de una sociedad más cohesionada e inclusiva a través del fortalecimiento del entendimiento intercultural, el compromiso cívico y una conciencia ética; además, sin olvidar la preocupación por garantizar un acceso equitativo a la educación superior (Ministros europeos de educación superior, 2018).

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

Dos años después de dicho encuentro, tales ministros confirman su compromiso *para desarrollar un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador, interconectado y resiliente* (Ministros europeos de educación superior, 2020).

Como en anteriores ocasiones, será importante aquí insistir nuevamente en que las políticas, los instrumentos y los procesos que, en relación a la garantía de la calidad universitaria, ponen en funcionamiento los gobiernos, las universidades y las agencias de evaluación, están al servicio de los objetivos dados a la educación universitaria en marcos generales como los propuestos desde foros como el Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- (Ministros europeos de educación superior, 1999 y 2020), Unión Europea (Parlamento Europeo, 2012), Consejo de Europa (CoE, 2007), UNESCO (1998, 2009 y 2017), y también en marcos específicos y particulares de que cada universidad se dota para fijar su misión y sus metas.

Uno de los compromisos enunciados explícitamente en la Agenda 2030 por los agentes firmantes es el de proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles, incluida la educación terciaria (Naciones Unidas, 2015). Más allá de la inclusión, la configuración hoy de una educación “de calidad” supone adoptar una perspectiva capaz de considerar una constante actualización de retos que son aludidos en los objetivos antedichos. Así, es valorada la educación superior y, en este sentido directa o indirectamente su calidad, por asuntos como su contribución a lograr el *desarrollo personal*, un *empleo sostenible*, una *ciudadanía participativa* (Vossensteyn et al., 2018), o a abordar, entre otras cuestiones, el *desajuste de perfiles competenciales y el desarrollo de habilidades y destrezas*, la *inclusión social y el compromiso cívico*, la *innovación y la especialización inteligente*, etc. (European Commission, 2017b).

Con todo, se invita a leer este informe desde las consideraciones expuestas, pues no solo son la justificación última de este trabajo, sino que apuntan hacia los caminos por los que transitar para la mejora de la calidad de la educación universitaria.

Para dotar de contenido al Informe, ANECA ha contado con la participación de diferentes agentes relevantes, entre los que cabe citar a representantes de estudiantes a través de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP), la Conferencia de Consejos Sociales de las

Universidades Públicas Españolas (CCS), Alumni España y las agencias de calidad autonómicas del sistema universitario español.

El documento que aquí se presenta se estructura en dos partes.

La primera parte del informe analiza los procesos de evaluación encaminados a la mejora de la calidad de los títulos oficiales universitarios enmarcados en el EEES. También dentro de esta primera parte, el informe ofrece información relevante sobre las actuaciones de evaluación dirigidas a la creación de sellos de calidad para el reconocimiento de la labor de las universidades en unos determinados aspectos. Aspectos que son muy diversos y van desde la orientación profesional, pasando por la adecuación a un determinada modalidad de enseñanza, o la incorporación de las perspectivas de la sostenibilidad y, más recientemente, de la inclusión.

Y la segunda parte del informe se centra en analizar los procesos de evaluación conducentes al aseguramiento y la mejora de la calidad en las instituciones y centros universitarios. Dado el importante papel que está llamada a desempeñar la acreditación institucional, se ofrecen los resultados del impacto de los procesos de este tipo de acreditación en su fase inicial. Además, en relación con lo anterior, se examinan los procesos de evaluación del sistema de garantía interno de la calidad de centros e instituciones y, en conexión con dicho sistemas, de las actuaciones puestas en funcionamiento desde las universidades para revisar y promover la mejora de la calidad docente.

1. MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS.

La puesta en marcha de procesos de evaluación de la calidad en el EEES ha servido para fundamentar la confianza que posibilita el reconocimiento mutuo entre los distintos sistemas educativos que conviven en dicho espacio, al tiempo que para ofrecer garantías a las y los estudiantes y a la sociedad con respecto a la calidad de estas enseñanzas. Partícipe de esta dinámica, el sistema universitario español actualmente cuenta con una oferta amplia y solvente de títulos de grado, máster y doctorado.

Al hilo de lo anterior, en este capítulo se darán claves importantes sobre el estado de situación de la evaluación externa de los actuales títulos oficiales universitarios. Y, además de lo anterior, se dedicará un espacio a tratar dos asuntos que apuntan a retos presentes y futuros de los procesos de garantía de calidad de las enseñanzas. Así, por una parte, se hablará de los procesos de evaluación orientados a la concesión de sellos internacionales de calidad como EUR-ACE®, EURO-INF y Chemistry Quality Eurabel®. Y, por otra, de nuevos instrumentos para reconocer la calidad respecto a la enseñanza universitaria a distancia y online, la empleabilidad, la inclusión o la sostenibilidad.

1.1. LA EVALUACIÓN DE LOS TÍTULOS OFICIALES.

Los Criterios y Directrices Europeos (ESG)², como es conocido, han servido como referencia fundamental a los procesos de evaluación de la calidad de enseñanzas e instituciones en la configuración del EEES. En este contexto, la evaluación de la calidad de títulos universitarios oficiales en España ha centrado su atención en aspectos importantes como los resultados de aprendizaje de tales títulos; los procedimientos para la revisión periódica de las enseñanzas para procurar su mejora continua; la evaluación de las y los estudiantes; la garantía de calidad del personal docente; los recursos de aprendizaje y el apoyo al estudiantado; los sistemas de información; la política y los procedimientos institucionales para encaminarse hacia una *cultura de calidad*, etc. Todo para poner a disposición de las y los estudiantes y la sociedad enseñanzas universitarias con garantías adecuadas.

² ENQA et al., 2015.

El proceso de evaluación de títulos se ha desplegado en un conjunto de fases acumulativas (Tabla 1.1.) que, en conjunto, facilitan guías y cauces para la mejora continua de dichos títulos, y posibilitan que periódicamente se lleve a cabo una rendición de cuentas por parte de las universidades.

Tabla 1.1. Fases del proceso de evaluación de los títulos oficiales³.

Fases del proceso				
	Verificación del diseño del título	Autorización	Seguimiento de la implantación del títulos	Renovación de la acreditación del título implantado
Autoevaluación	Universidad ⁴			
Evaluación externa	ANECA (2007-2009)	Determinadas agencias autonómicas por encargo de sus CCAA ⁵	ANECA y agencias autonómicas ⁶	ANECA y agencias autonómicas con competencias a estos efectos ⁷
	ANECA coordina Agencias autonómicas miembros de ENQA (2009-2010)			
	ANECA y agencias ENQA y EQAR (2010-)			
Aprobación	Consejo de Universidades	CCAA	---	Consejo de Universidades CCAA

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

➤ **Verificación.**

En una primera etapa, para comprobar la viabilidad académica de un nuevo título, las agencias de calidad realizan una evaluación del diseño de este previa a su **verificación**.

Si bien las universidades, en virtud de su autonomía, han sido protagonistas en el diseño de las nuevas enseñanzas, mediante este proceso ex-ante se ofrecen garantías de que en tal diseño se da un cumplimiento de criterios establecidos en la legislación y alineados con los establecidos para el EEES. Y más allá, se busca dar respuesta al reto señalado desde la Comisión Europea de lograr “unos

³ La ordenación y verificación de enseñanzas universitarias oficiales se establece en el Real Decreto 1393/2007 (modificado por el Real Decreto 861/2010) y en el Real Decreto 99/2011, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, de conformidad con lo previsto en el Título VI de la Ley Orgánica 4/2007.

⁴ En el caso de las fases de verificación y autorización, más que una fase de autoevaluación propiamente dicha, se da una propuesta de diseño de un título, debidamente discutido y revisado, por parte de la universidad o las universidades que presentan dicha propuesta.

⁵ ACCUEE, ACSUCYL, ACSUG, AVAP y Unibasq.

⁶ ANECA realiza la evaluación en las fases de seguimiento y de renovación de la acreditación en aquellas universidades pertenecientes a comunidades autónomas que carecen de agencia de calidad (u organismo equivalente) con las competencias que, en este sentido, se establecen legalmente.

⁷ Según se determina en el Real Decreto 1393/2007 (versión consolidada de 17 de junio de 2015).

programas y unos planes de estudios de educación superior bien concebidos, centrados en las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes, (...) de capital importancia para un desarrollo eficaz de las capacidades” (European Commission, 2017a).

En los niveles de grado y máster se examinan aspectos relativos a: la descripción y la justificación del título, las competencias que se pretende adquieran las y los estudiantes, el acceso y la admisión de éstos, la planificación de las enseñanzas, los recursos humanos y materiales que se emplearán, los resultados previstos, el sistema de garantía de la calidad y el calendario de implantación⁸ (ver Tabla 1.2.).

Y, en el caso del nivel de doctorado, además de aspectos muy similares a los comentados para los niveles previos y también establecidos en la legislación de aplicación⁹, otros que también se tienen en consideración son las bases de la Agenda Revisada de Lisboa, así como la construcción del Espacio Europeo de Investigación (EEI) y, en este sentido, los objetivos expuestos en el Libro Verde de 2007¹⁰ -donde se vincula directamente con el desarrollo socioeconómico de la sociedad con la producción, transferencia y difusión del conocimiento de vanguardia¹¹- (ver Tabla 1.2.); la propia Comisión Europea señalaba en 2017 que, “en comparación con los Estados Unidos y Japón, el número de doctores de la UE que van a trabajar fuera del ámbito académico es demasiado bajo”, por lo que “las instituciones de educación superior deben promover este objetivo haciendo mayor hincapié en programas de doctorado sobre la aplicación del conocimiento y la interacción con futuros empleadores” (European Commission, 2017a).

Precisamente en relación con lo anterior, los países miembros del EEES se han comprometido recientemente a fortalecer la cooperación entre este espacio

⁸ Los aspectos establecidos pueden ser consultados en ‘Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales’ en Anexo I del Real Decreto 1393/2007.

⁹ Los aspectos establecidos pueden ser consultados en ‘Memoria para la verificación de los programas de doctorado a que se refiere el artículo 10.2 de este real decreto’ en Anexo I del Real Decreto 99/2011.

¹⁰ European Commission, 2007.

¹¹ *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).

común de educación y el antedicho EEI (Ministros europeos de educación superior, 2020).

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

➤ **Autorización.**

De manera casi simultánea a la fase inicial antes descrita, es habitual que algunas agencias autonómicas, antes de la **autorización e implantación** de cada título, realicen complementariamente una valoración de otros aspectos no contemplados en la evaluación previa a la verificación.

El proceso de autorización juega un papel relevante en el momento de poner en marcha un nuevo título¹², ya que es, junto a la verificación de un título tras la obtención de una evaluación favorable de su diseño por parte de una agencia de calidad, el momento a partir del cual dicho título puede pasar a ser inscrito en el Registro de Universidades, centros y Títulos (RUCT) e implantado.

Las comunidades autónomas de Canarias, Comunitat Valenciana, Galicia y País Vasco¹³, en el ejercicio de sus competencias, contemplan un proceso de evaluación para la autorización con el fin de valorar, no tanto la suficiencia de la calidad de los títulos con respecto a unos umbrales, como otros elementos relacionados con su pertinencia y viabilidad en el contexto autonómico, y, por tanto, conforme a unos criterios propios; pueden mencionarse en este sentido, por ejemplo, la coherencia con la oferta global de enseñanzas en su territorio o la búsqueda de un equilibrio con la demanda del tejido socioproductivo (ver Tabla 1.3.).

¹² De acuerdo con lo establecido en el artículo 35.2 de la Ley Orgánica 6/2001, modificada por la Ley 4/2007, de Universidades

¹³ La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) realiza informes de autorización que no aportan aspectos adicionales a los de verificación.

Tabla 1.2. 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 esta no induzca a confusión sobre sus características. Asimismo se valora la existencia de redes o convenios internacionales, la imbricación del programa en la estrategia I+D+i de la universidad, la participación en el programa de otras instituciones participantes.
<u>Justificación del título.</u> El título debe ser relevante, adecuado a las experiencias formativas o investigadoras, coherente con el ámbito académico al que hace referencia y/o acorde con estudios similares existentes.	
<u>Competencias.</u> Las competencias a adquirir por las y 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 las y 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 las y 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 y las estudiantes en un periodo temporal determinado.	<u>Actividades formativas.</u> La actividades formativas incluidas en el programa de doctorado, la organización de la formación que se proporcione a los doctorandos y su planificación a los largo del desarrollo del programa de doctorado deben constituir una propuesta coherente de formación diseñada de forma coordinada y tomando en consideración la dedicación de los doctorandos en un periodo temporal determinado.
	<u>Organización del programa.</u> Los procedimientos de seguimiento del doctorando y de supervisión de la tesis doctoral o la presencia de expertos internacionales deben asegurar que cada 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 y las estudiantes.	<u>Revisión, mejora y resultados del programa de doctorado.</u> El programa de doctorado debe disponer de mecanismos que permitan analizar su desarrollo y resultados, asegurando su revisión y mejora continua.
<u>Sistema de garantía de la calidad.</u> El título debe incluir un sistema de aseguramiento interno de la calidad que asegure el control, la revisión y mejora continua del mismo.	
<u>Calendario de implantación.</u> El proceso de implantación del título debe estar planificado en el tiempo y contemplar un mecanismo para acomodar, en su caso, a las y los estudiantes procedentes de planes de estudio ya existentes.	

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

ACCUEE¹⁴	ACSUG¹⁵	AVAP¹⁶	Unibasq¹⁷
<ul style="list-style-type: none"> - Planificación Estratégica - Demanda social e inserción social - Recursos humanos y materiales. - Conocimiento en una segunda lengua. - Sistema de Garantía de Calidad. - Conexión entre Grado y Máster - Programación conjunta y coordinada. - Investigación. - Especialización y Diversidad - Equilibrio territorial - Proyección exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación Estratégica. - Demanda social e inserción laboral - Viabilidad económica. - Fomento del autoempleo - Innovación docente e Investigación - Evitar la multiplicidad de Títulos - Equilibrio entre campus 	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación del personal docente. - Adecuación de la oferta de plazas a la demanda de su entorno socioeconómico - Grado de inserción laboral de egresados/-as. - Zona de influencia del título. 	<ul style="list-style-type: none"> - Justificación del plan de estudios conducente a un título oficial. - Programa de formación. - Organización académica. - Recursos disponibles. - Sistema de garantía de la calidad. - Memoria económica

➤ **Seguimiento.**

Tras las fases de verificación y autorización, cada título implantado es sometido periódicamente a un proceso de **seguimiento**, en el que se evalúa en qué medida la puesta en marcha del título tiene correspondencia con el diseño previamente acreditado.

Esta fase del proceso de evaluación de cada título, pese a que no determina la futura renovación de la acreditación, es de gran importancia, ya que, por una parte, da claves sustanciales a las universidades para la mejora de los títulos puestos en marcha y, por otra, es aquí donde, una vez implantado tal título, se procede a evaluar por vez primera en qué medida su despliegue guarda

¹⁴Decreto 168/2008, de 22 de julio

¹⁵Decreto 222/2011, de 2 de diciembre

¹⁶Orden 86/2010, de 15 de noviembre

¹⁷Decreto 11/2009, de 20 de enero

correspondencia con el diseño inicialmente verificado. Y, más allá, en los títulos que han superado la renovación de la acreditación, también mediante este proceso de seguimiento se revisa periódicamente el título hasta la siguiente renovación de su acreditación.

En términos generales, las agencias de calidad, guiadas por un marco común para el seguimiento de los títulos¹⁸, revisan una serie de aspectos relativos a la información pública disponible para las y los estudiantes y la sociedad, a los valores de los indicadores de rendimiento de cada título, a la implantación de los sistemas de garantía de calidad, a las mejoras incorporadas fruto de evaluaciones precedentes, etc. (ver Tabla 1.4.). Aun con ello, cada agencia incorpora en sus modelos de evaluación elementos propios que, más allá de la verificación, en ocasiones, tienen particular relación con los puntos examinados en la fase de autorización del título¹⁹.

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

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

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

¹⁸ Protocolo aprobado por la Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación (CURSA).

¹⁹ Por ejemplo, se ha analizado el funcionamiento y resultados de los mecanismos de coordinación docente implantados (Fundación Madri+d), la dotación de recursos humanos y de infraestructuras en relación con las indicadas en el diseño del título (ACPUA), etc. También, en este sentido, se ha prestado atención a indicadores adicionales a los establecidos en el protocolo común; así, se ha observado aspectos relacionados con la demanda, la oferta y la matrícula de estudiantes de nuevo ingreso en varias de las agencias, las notas medias de acceso y notas de corte de las pruebas de acceso a la universidad (ACPUA o Unibasq), la adecuación y dedicación del PDI (AVAP), la modalidad de asistencia y modalidad lingüística de la matrícula de los y las estudiantes, la movilidad y la incorporación al mercado laboral de los mismos (Unibasq) y otros.

➤ **Renovación de la acreditación.**

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

En este proceso las agencias de calidad con competencias para llevar a cabo evaluaciones de este tipo²⁰ se valen, para la renovación de la acreditación inicial, de un referente común plasmado en el "Protocolo para la renovación de la acreditación de titulaciones oficiales de Grado, Máster y Doctorado" (REACU, 2014), el cual tiene en cuenta tanto el cumplimiento de los Criterios y Directrices Europeos -ESG- como la propia legislación de aplicación²¹. De este modo, cada agencia establece su propio proceso de evaluación considerando tres pilares básicos como son I) la autonomía universitaria, II) la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior a la sociedad, y III) la revisión sistemática y regular de sus actuaciones para la mejora continua de acuerdo a unos objetivos establecidos.

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

- *Asegurar la calidad del programa formativo ofertado de acuerdo con los niveles de cualificación establecidos y los criterios expresados en la normativa legal vigente.*
- *Garantizar que la calidad de los resultados obtenidos en el desarrollo de las enseñanzas universitarias oficiales se corresponde con los compromisos adquiridos y verificados por el órgano de evaluación correspondiente.*
- *Comprobar que el título ha tenido un proceso de seguimiento apropiado y que se ha utilizado la información cuantitativa y cualitativa disponible para*

²⁰ Según se determina en el Real Decreto 1393/2007 (versión consolidada de 17 de junio de 2015).

²¹ Real Decreto 1393/2007 –en su versión consolidada- (modificado por el Real Decreto 861/2010 y por el Real Decreto 99/2011).

analizar su desarrollo, generar y poner en marcha las propuestas de mejora pertinentes.

- *Asegurar la disponibilidad y accesibilidad de la información pública, válida, fiable, pertinente y relevante que ayude en la toma de decisiones de los estudiantes y otros agentes de interés del sistema universitario de ámbito nacional e internacional.*
- *Aportar recomendaciones y/o sugerencias de mejora para el título que apoyen los procesos internos de mejora de la calidad del programa formativo y su desarrollo, y que habrán de ser tenidos en cuenta en futuros seguimientos y renovaciones de la acreditación.*

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

- *GESTIÓN DEL TÍTULO. Serán objeto de análisis la gestión y organización del plan de estudios y su cumplimiento respecto a lo establecido en la memoria verificada; la transparencia y visibilidad del título en cuanto a la información que facilita sobre el mismo a los distintos agentes de interés; la eficacia del Sistema de Garantía Interno de Calidad como instrumento para recoger información, analizarla, implementar acciones de mejora y realizar el oportuno seguimiento de las mismas. Del mismo modo se comprobarán cuestiones relativas al acceso, admisión y al respeto del número de plazas establecido en la memoria verificada, así como la aplicación de las diferentes normativas en el título.*
- *RECURSOS. Serán objeto de análisis la adecuación y suficiencia del personal académico y de apoyo, así como del personal de apoyo, los recursos materiales, infraestructuras y servicios puestos a disposición de los estudiantes para garantizar la consecución de los resultados definidos por el título.*
- *RESULTADOS. Se evaluarán aspectos relacionados con los resultados del título y la evolución que éstos han tenido durante su implantación en el periodo evaluado. En este sentido, se analizarán los mecanismos establecidos por la universidad para comprobar la adecuada adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias inicialmente definidas para el título, o más concretamente, el cumplimiento de los resultados del*

aprendizaje que definen el perfil de egreso. También se analizará la evolución de los diferentes indicadores de resultados académicos, profesionales (empleabilidad) y personales (satisfacción de la experiencia formativa) (ANECA, 2019).

Y en el caso de doctorado, las mismas tres dimensiones se traducen en lo siguiente:

- *GESTIÓN DEL PROGRAMA. Se analizan aquellos aspectos de la implantación del programa de doctorado que demuestran el nivel de cumplimiento del proyecto que la institución pretendía desarrollar: la vigencia de su interés para la sociedad, la gestión académica, la información pública generada y el grado de implantación de su Sistema Interno de Garantía de Calidad.*
- *RECURSOS. Se evalúan los recursos humanos, materiales y de apoyo con los que ha contado el programa de doctorado a lo largo de su implantación.*
- *RESULTADOS. Se evalúan aspectos relacionados con los resultados del programa de doctorado y la evolución que éstos han tenido durante el desarrollo del mismo (REACU, n.d.).*

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

De este modo, la *acreditación institucional* evidencia la estrecha relación que se establece entre esta y los procesos de acreditación de títulos, pues, como se indica, *las universidades cuyos centros hayan obtenido la acreditación institucional podrán, mientras mantenga sus efectos, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento ordinario*²². Y, dicha acreditación institucional, al tiempo, establece dos requisitos principales: *a) haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado*

²² Tal y como se indica en el Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales. Artículo 27 ter. Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales del Real Decreto 1393/2007.

y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto (...); b) contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad, orientado a la mejora continua de la formación que se ofrece a los estudiantes, de acuerdo a lo establecido en la legislación vigente en materia de acreditación de títulos²³ y en los ESG.

Resultados obtenidos.

En los últimos doce años, desde que se dio el pistoletazo de salida a la evaluación de títulos para su posterior **verificación**, han sido evaluadas más de diez mil seiscientas propuestas de nuevos títulos. Trabajo que ha servido para reconfigurar un sistema universitario que cuenta en la actualidad con una amplia oferta de nuevos títulos plenamente armonizados con las directrices establecidas en el EEES.

En cuanto a la evolución observada, el número de solicitudes de evaluación de propuestas de nuevos títulos presentadas por las universidades se mantiene en el último periodo en niveles más moderados que en años anteriores; de manera que en 2019, las 352 propuestas evaluadas representan el número más bajo de las anualmente presentadas desde 2008 (ver Figura 1.1.). Vista dicha evolución en su conjunto, esta circunstancia puede entenderse como un síntoma más de la consolidación del vigente sistema de títulos tras varios años de funcionamiento.

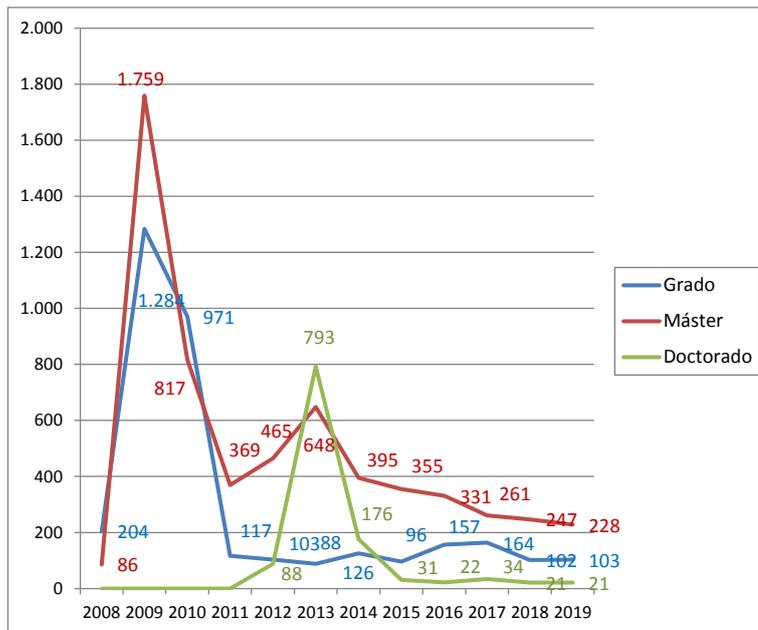
Por lo que concierne a la distribución por tipo de universidad de las propuestas evaluadas en la fase de verificación, prácticamente tres de cada cuatro pertenecientes a universidades públicas y las restantes a universidades privadas (ver Figura 1.2.). Más concretamente, las universidades públicas han presentado una oferta que ha doblado en el número de títulos de grado a las privadas, casi la ha triplicado en el de títulos de máster y la ha multiplicado por nueve en el de enseñanzas de doctorado.

En cuanto a reparto por nivel académico del título, un 56% de las propuestas han correspondido a títulos de máster tanto en el conjunto de las universidades públicas como en el de las privadas; porcentaje que, en el caso de los títulos de grado, desciende al 30% y 40%, respectivamente. Esta diferencia entre porcentajes se debe fundamentalmente al hecho de que en las universidades públicas el porcentaje de enseñanzas de doctorado es más elevado que el que se encuentra en

²³ Concretamente se hace referencia al apartado 9 del anexo I del Real Decreto 1393/2007.

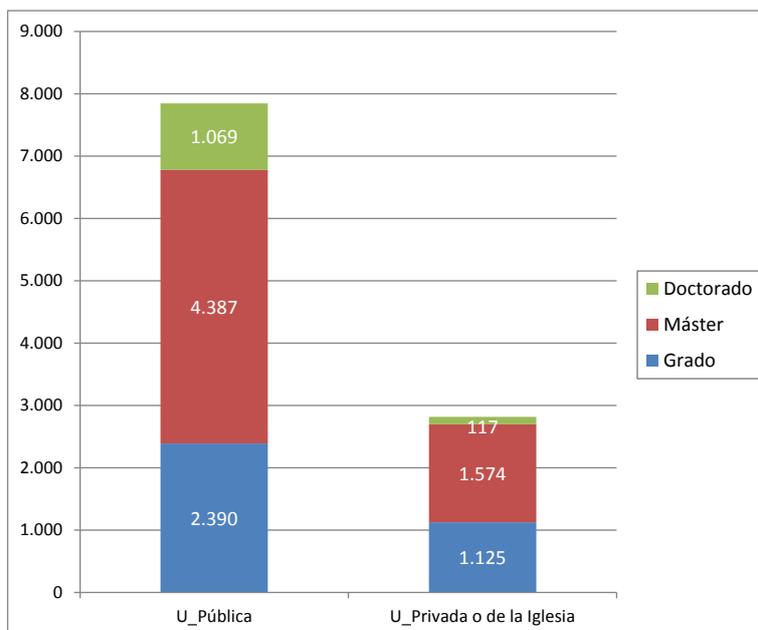
las universidades privadas, donde estas últimas enseñanzas apenas tiene peso (ver Figura 1.3.).

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



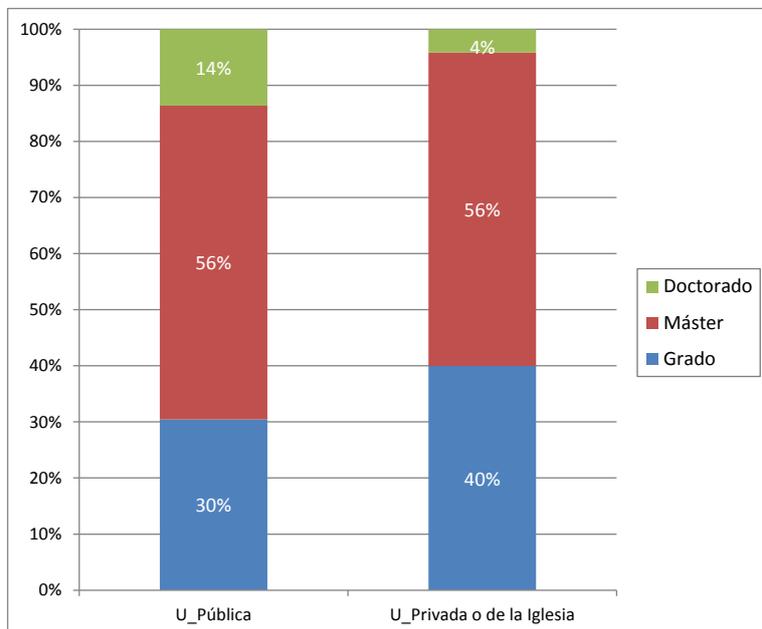
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

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



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

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

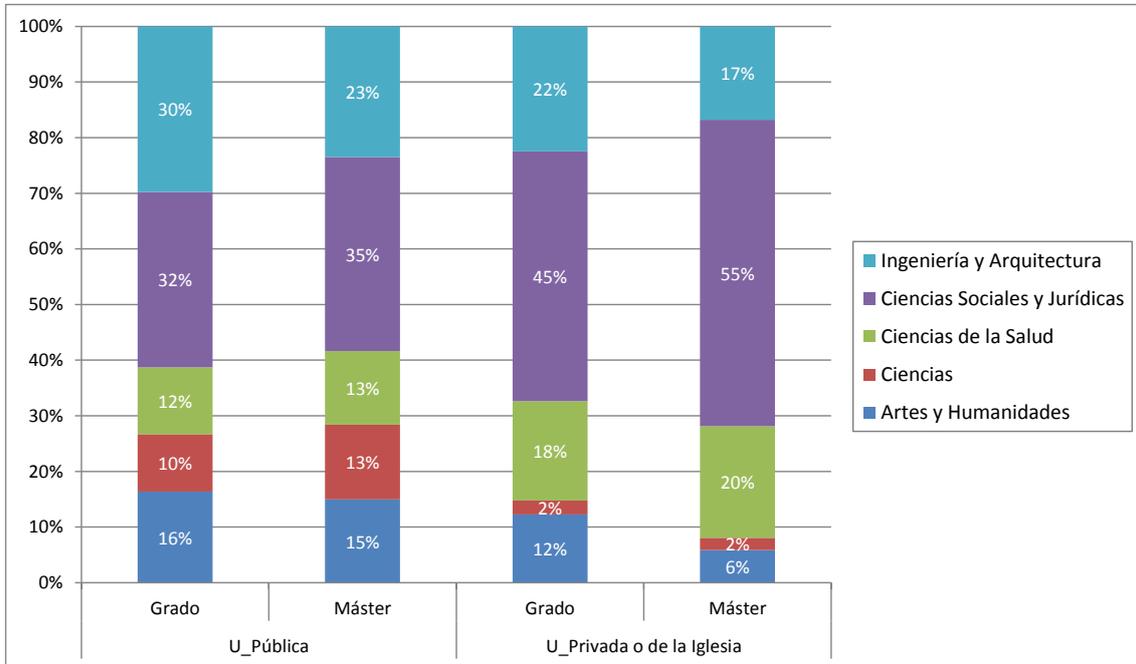


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Aquí, cabe prestar atención más en detalle a la distribución observada en los títulos en el nivel de grado y de máster por rama de conocimiento y tipo de universidad (ver Figura 1.4.). En el caso de las universidades públicas, por un lado, concentran alrededor de un tercio de su oferta en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; proporción que disminuye de manera escalonada en títulos de las ramas de Ingeniería y Arquitectura, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias – este último grupo alberga un 10% de los grados y un 13% de los másteres-.

En cambio, en el caso de las universidades privadas, más de la mitad de sus títulos recae en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (51%). Así, la proporción es sensiblemente más alta que en el caso anterior de las universidades públicas (45% de los títulos de grado y 55% de los títulos de máster son de dicha rama). Asimismo, la proporción de títulos en Ciencias de la Salud también tiene un mayor peso relativo que en las universidades públicas (un 19% frente a un 13% en estas últimas). En cambio, es destacable el hecho de que los títulos de las universidades privadas enmarcados en la rama de Ciencias solo alcanzan el 2% de su oferta formativa conjunta de grado y máster.

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

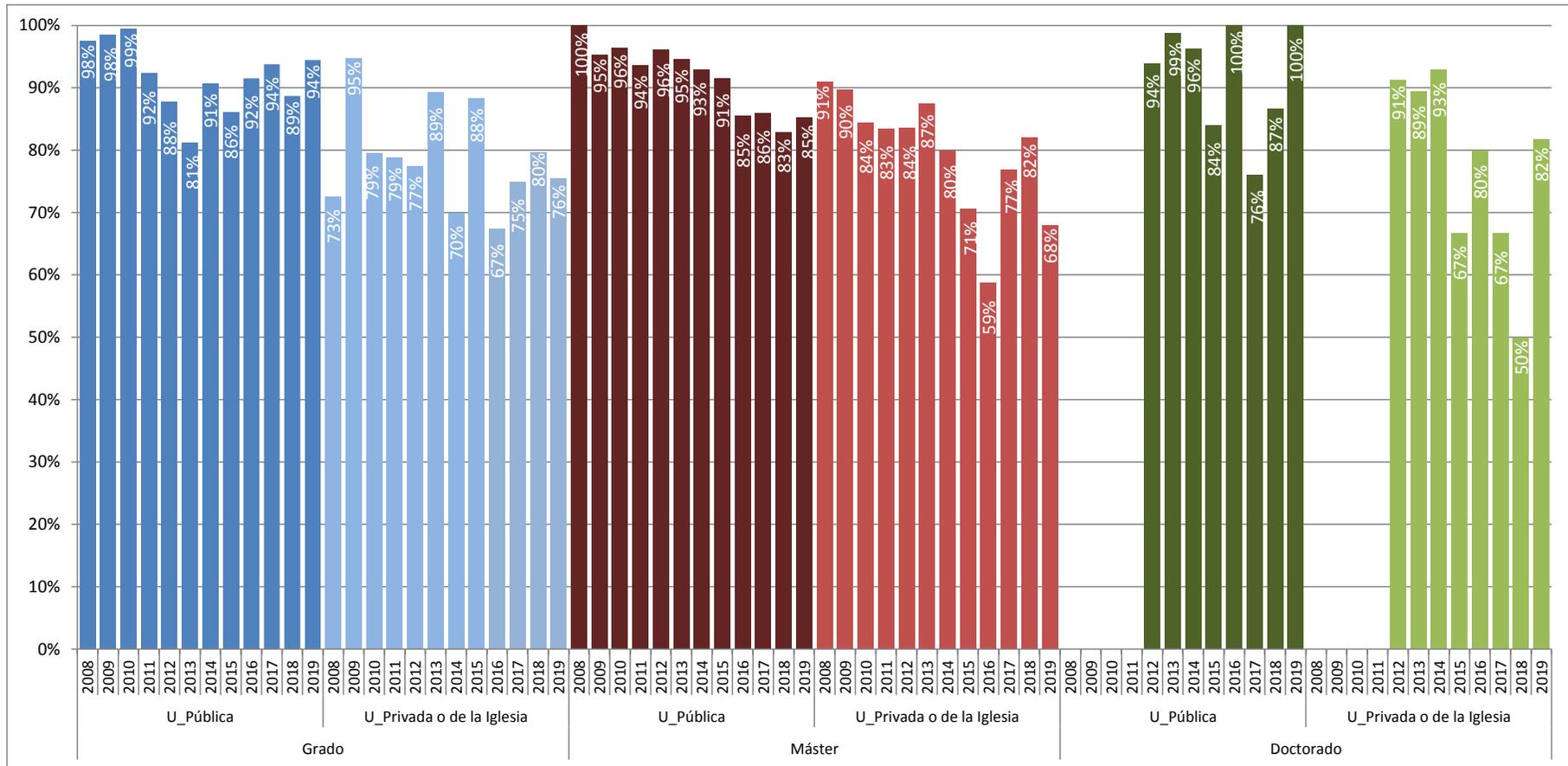


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Llegados a este punto es importante resaltar que la obtención de una evaluación favorable implica la superación de unos umbrales mínimos en diferentes facetas importantes del título establecidos en los modelos de evaluación anteriormente mencionados.

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

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



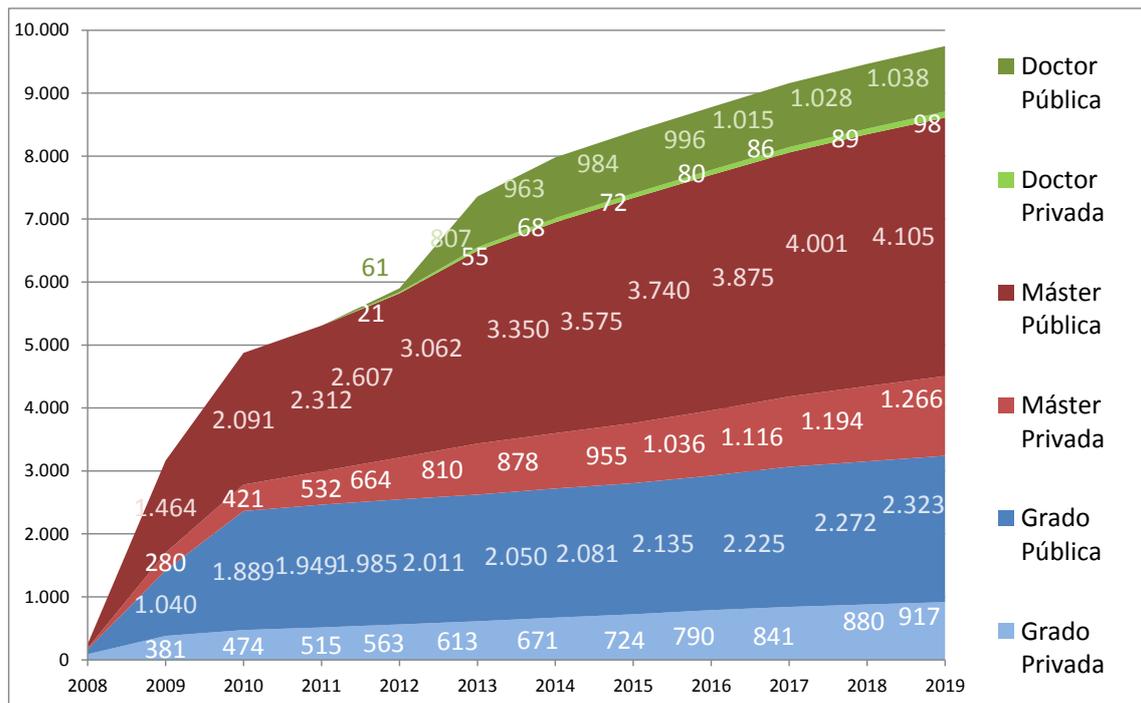
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Con todo, como resultado del conjunto de evaluaciones realizadas, han obtenido evaluación favorable para su verificación más de nueve mil setecientas propuestas de nuevos títulos; un 77% de dichas propuestas procedentes de universidades públicas, mientras que las restantes de universidades privadas (ver Figura 1.6.).

La mayoría de tales propuestas son, en primer lugar, títulos de máster (55%) y, en segundo a títulos de grado (33%), mientras que las enseñanzas de doctorado, muy poco presentes en universidades privadas, ocupan un segmento menor (12%).

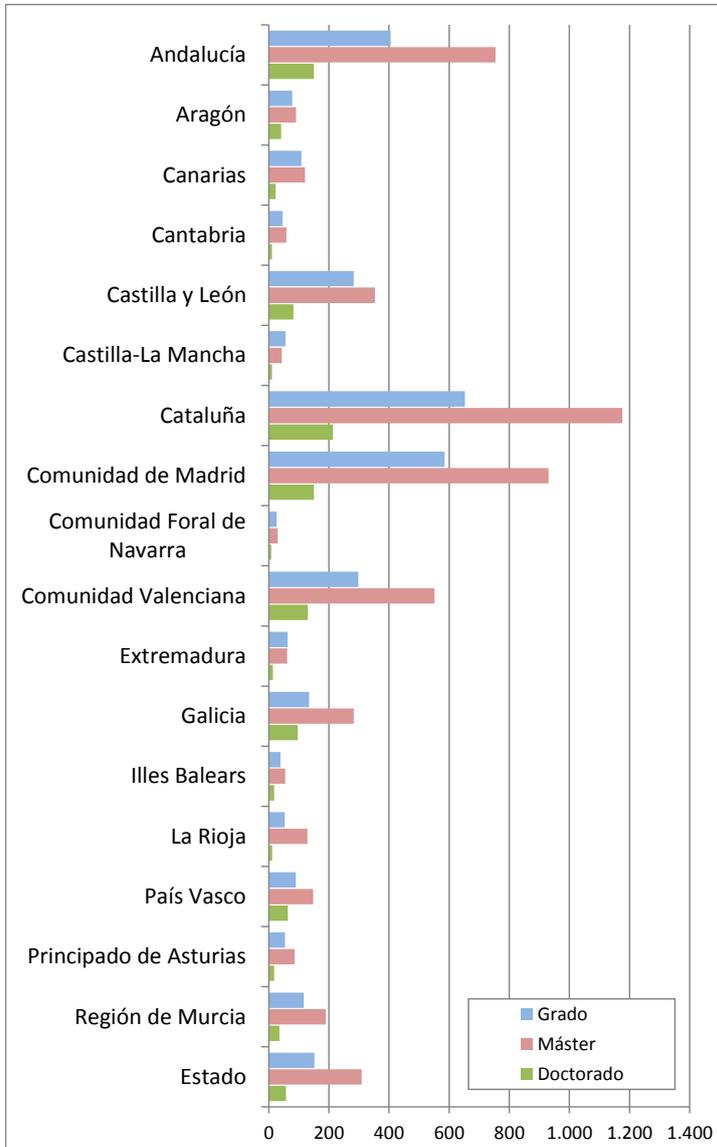
Asimismo, resulta de interés una tendencia a la concentración en determinadas regiones de la oferta de títulos verificada, lo que, en términos generales, guarda relación con el tamaño de sus respectivos sistemas universitarios (ver Figura 1.7.)

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



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.7. Distribución del número de títulos de grado y máster con evaluación de verificación favorable, por administración educativa responsable.



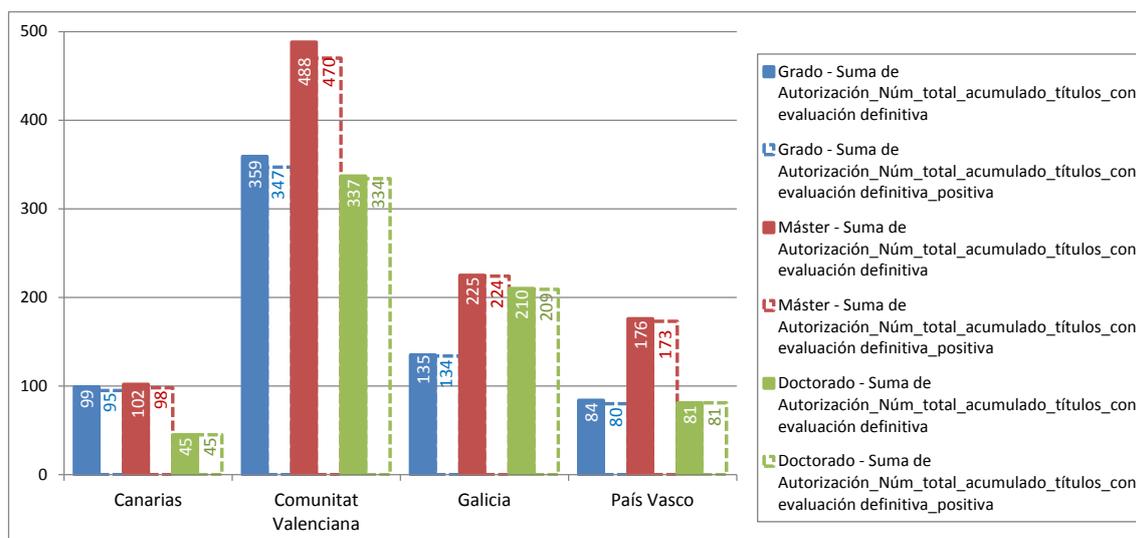
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Por lo que concierne a la **autorización** de títulos, competencia de las comunidades autónomas, en algunos casos, se da previa evaluación de una serie de aspectos adicionales a los vistos en los modelos de evaluación para la verificación. Así, determinadas comunidades autónomas, mediante evaluación realizada desde sus respectivas agencias de calidad, han estimado oportuno someter a autorización las propuestas de títulos con anterioridad al proceso de verificación, de modo tal que solo pasan por la fase de verificación aquellos títulos previamente autorizados, lo

que, en este sentido, repercute en una reducción de esfuerzos empleados por universidades y agencias en dicha fase de verificación.

A resultados de lo anterior, las cifras indican que en el periodo de doce años analizado la práctica totalidad de las propuestas presentadas a autorización han obtenido una valoración favorable (ver Figura 1.8.).

Figura 1.8. Resultados para la autorización de los títulos entre 2008 y 2019, por tipo de título y agencia de evaluación.

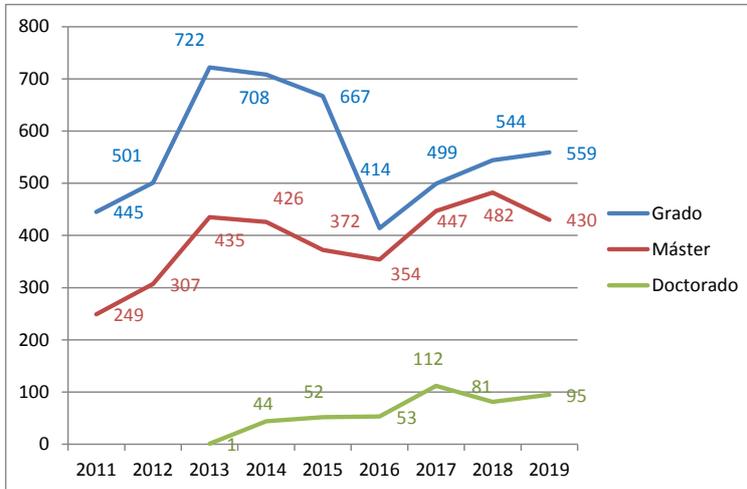


Fuente: ACCUEE, ACSUG, AVAP, Madri+d y Unibasq

Superadas las fases de verificación y de autorización, los títulos acreditados pueden inscribirse en el RUCT y ser implantados por parte de las universidades. Si bien la mayoría de éstos son efectivamente implantados e inscritos, no en todos los casos ha sucedido así, bien porque la inscripción requiere cierto tiempo o porque tales títulos interrumpieron el proceso.

Capítulo aparte, a la actividad de evaluación para la verificación y la autorización de títulos anteriormente comentada, se suma la evaluación de numerosas **modificaciones** posteriores de títulos en vigor, lo que ha significado un notable esfuerzo tanto para las universidades como para las agencias de evaluación involucradas, particularmente entre los años 2013 y 2015, con el fin de mantener adecuadamente actualizados cada uno de los títulos implantados (ver Figura 1.9.).

Figura 1.9. Evolución del número de solicitudes de evaluación de modificaciones en títulos oficiales, por nivel académico del título.

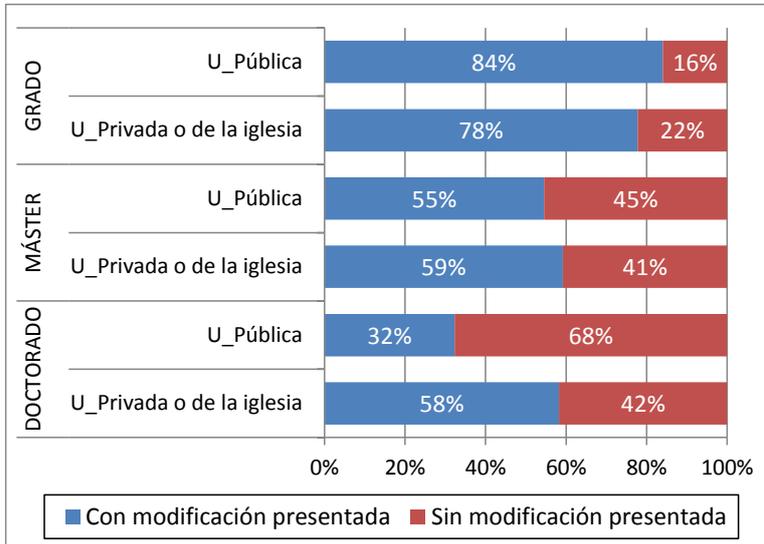


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Con todo, del total de títulos actualmente en estado de 'Alta' en el RUCT han presentado alguna modificación más de cuatro quintas partes de los correspondientes a grado, cinco de cada nueve de los correspondientes a máster y una tercera parte de los correspondientes a doctorado.

Si bien, en este sentido, las diferencias entre universidades públicas y privadas para los títulos de máster y de grado son moderadas; en cambio para el caso de los títulos de doctorado, sí se aprecian situaciones más alejadas entre sí (ver Figura 1.10).

Figura 1.10. Distribución porcentual del número de títulos que han presentado alguna solicitud de evaluación para su modificación, por tipo de universidad y nivel académico del título.



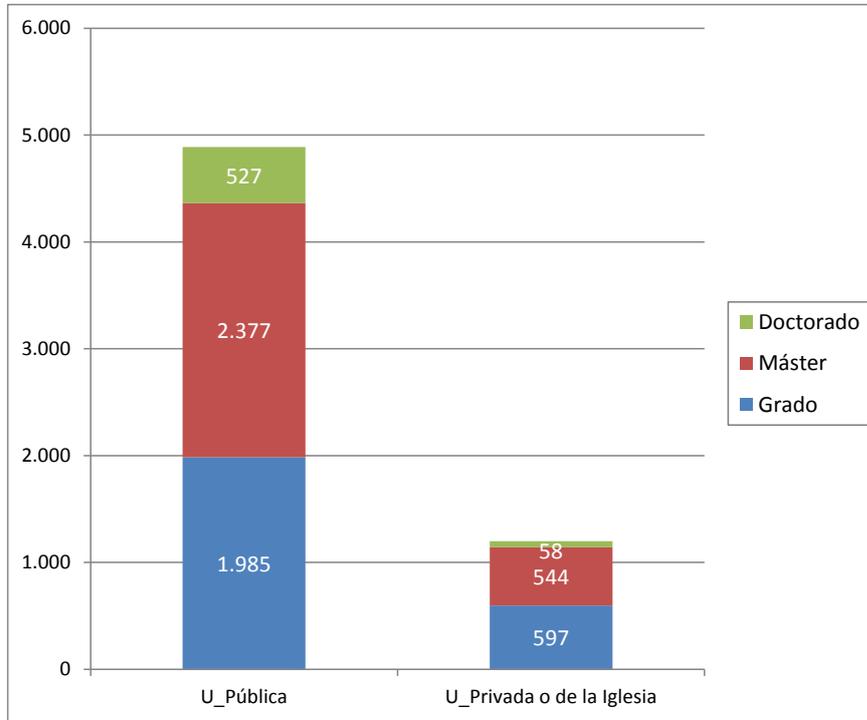
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Una vez cada título ha sido implantado y lleva un tiempo en funcionamiento, entra en juego la fase de evaluación de **seguimiento**²⁴ para, con anterioridad a la evaluación para la renovación de la acreditación, revisar el grado de ajuste entre el diseño de un título y la implantación efectiva de este y, en su caso, corregir a tiempo las deficiencias observadas. Tal revisión constituye una garantía adicional para que las enseñanzas mejoren en puntos tan importantes como la atención a los agentes de interés, el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, los resultados del título, etc.

Actualmente han pasado por un proceso de seguimiento más de seis mil títulos, fundamentalmente de grado y máster (ver Figura 1.11.); cuatro de cada cinco encuadrados en universidades públicas, mientras que los restantes pertenecen a universidades privadas.

²⁴ Conforme al ordenamiento vigente y al marco operativo establecido por REACU.

Figura 1.11. Número de títulos evaluados en la fase de seguimiento, por nivel académico del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

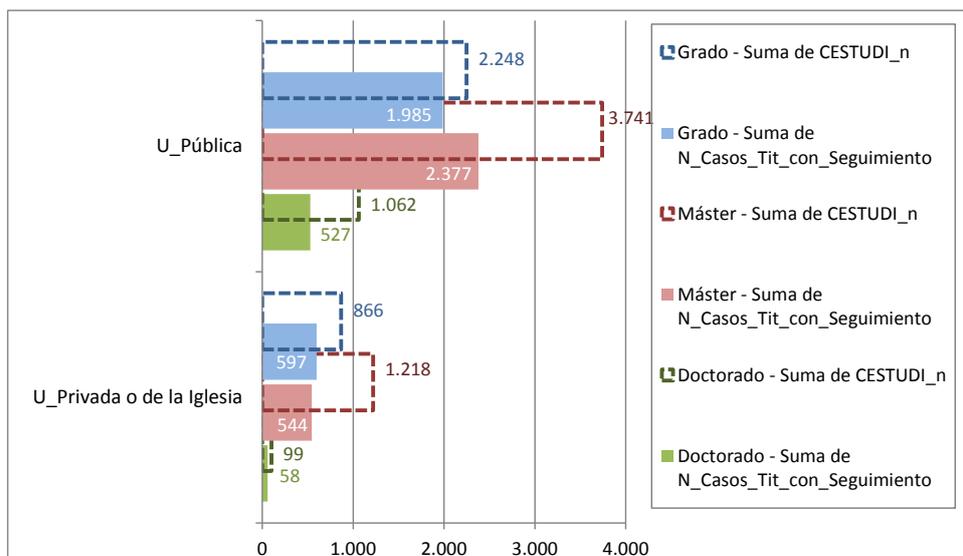
Resulta importante ver en este punto la cobertura de títulos con seguimiento con respecto a los que actualmente figuran en el RUCT como publicados en BOE tras su verificación. Así, mientras que en los títulos de grado una proporción superior a cuatro de cada cinco cuentan con algún informe de evaluación correspondiente a su seguimiento, dicha cobertura es de tres de cada cinco en los títulos de máster y tan solo llega a la mitad en las enseñanzas de doctorado, probablemente debido a su más reciente implantación en algunos de los casos (ver Figura 1.12.).

Como en anteriores informes, es importante resaltar que en este proceso cada agencia ha seguido criterios propios en las evaluaciones que afectan, entre otras cuestiones, al número y la frecuencia de las evaluaciones²⁵, al alcance en las

²⁵ Como se expusiese ya en el informe anterior, en algunos ámbitos se ha procedido a más de una revisión de ciertos títulos (por ejemplo, en DEVA-AAC o AQU, entre otras); lo que no necesariamente implica que la proporción de títulos que han pasado por seguimiento sobre el total de los títulos implantados sea aquí alta. Poniendo por caso Catalunya, el número de títulos presentados a seguimiento por parte de las universidades es superior al número de títulos que efectivamente pasan a ser evaluados en dicha fase. De entre todos los títulos recibidos, anualmente, AQU Catalunya selecciona una muestra de los que pasan a ser evaluados. Se da prioridad a los informes de aquellas titulaciones que las mismas universidades identifican que requieren una atención especial, de aquéllas que contienen propuestas de modificación sustancial y de aquéllas que se considere adecuado según el análisis de los indicadores relativos al desarrollo del programa formativo.

dimensiones a evaluar (que, en ocasiones, más allá de la verificación, también se fija en aspectos más ligados a la autorización), etc. De ahí que muchas veces la cobertura del seguimiento de los títulos implantados sea desigual entre diferentes regiones.

Figura 1.12. Distribución del número de títulos en BOE tras su verificación y títulos que han pasado por evaluación de seguimiento, por nivel académico del título y tipo de universidad.



Nota 1: Número de títulos inscritos en BOE tras su verificación (CESTUDI_n).

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

El ciclo del proceso general de aseguramiento de la calidad de los títulos universitarios oficiales termina con una evaluación previa a la **renovación de su acreditación**, la cual se lleva a cabo cíclicamente mientras el título permanece activo.

En los años de funcionamiento de este procedimiento de evaluación ex post previo a la renovación de la acreditación, las agencias de calidad involucradas han evaluado más de cinco mil quinientos títulos (ver Figuras 1.13. y 1.16.). En conjunto, cinco de cada diez evaluaciones han correspondido a títulos de máster, cuatro de cada diez a títulos de grado y las restantes a enseñanzas de doctorado; en el caso de estas últimas el proceso de evaluación está en una fase todavía incipiente.

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

En el periodo analizado han superado la evaluación conducente a la renovación de la acreditación la práctica totalidad de los títulos que debían someterse a este proceso, particularmente en instituciones públicas (ver Figura 1.14.). Este alto porcentaje se debe, por una parte, al trabajo previamente realizado en fases anteriores por universidades y agencias de calidad; y, por otra, a que varias universidades han optado por un proceso de extinción de una serie de títulos antes de llegar a presentarlos al proceso en que debieran ser evaluados para la renovación de su acreditación.

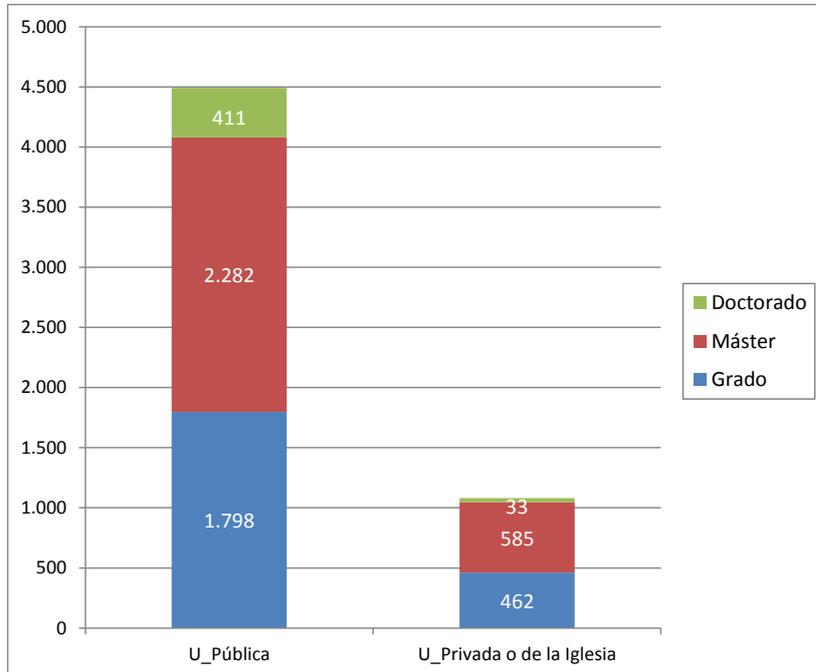
Los 2.225 títulos de grado, los 2.840 de máster y los 443 de doctorado que, hasta final de 2019, han obtenido evaluación favorable para la renovación de su acreditación representan el 74%, el 78% y el 38%, respectivamente, de los títulos impartidos en el curso 2019-20 (ver Figura 1.15.).

De acuerdo al calendario que afecta al conjunto de títulos actualmente en funcionamiento, la tendencia apunta a que previsiblemente el número de evaluaciones en esta fase continuará creciendo de manera importante, no solo por los títulos que se presentan por primera vez a renovación de acreditación, sino también por los títulos que ya obtuvieron renovación de la acreditación y, tras un determinado número de años, deben ser evaluados para obtener una **segunda renovación** (ver Figura 1.16.).

Precisamente con respecto a estos últimos, el proceso para la segunda renovación de la acreditación ha afectado hasta la fecha fundamentalmente a títulos de máster. Así, en el conjunto de agencias del ámbito español se han sometido a evaluación 470 títulos de dicho nivel para lograr tal renovación (ver Figura 1.17.).

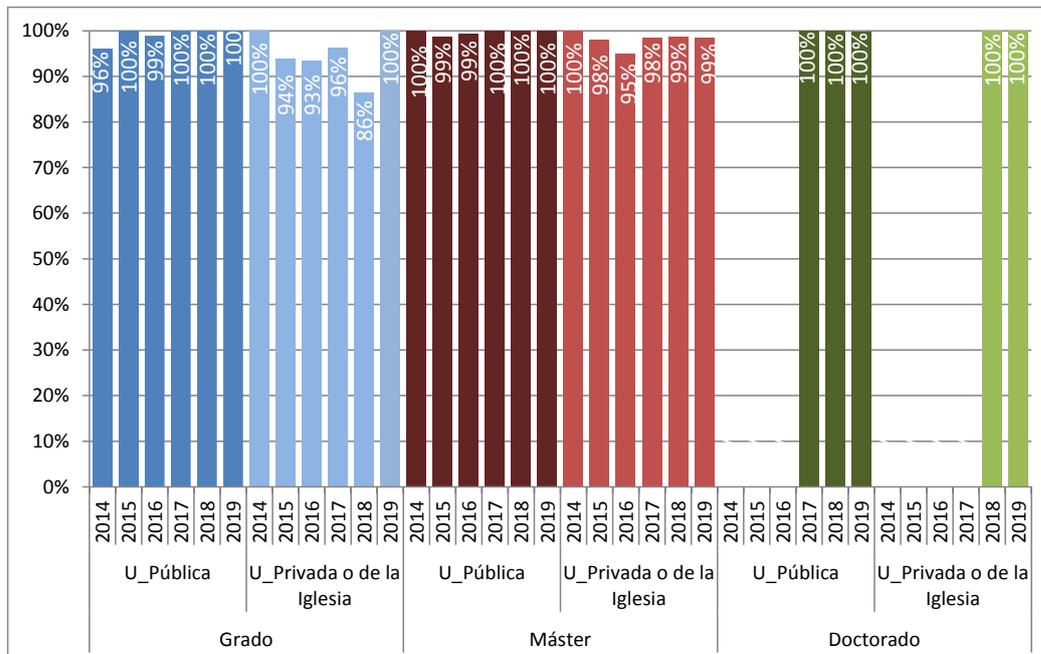
En cuanto a los resultados desprendidos de este proceso de evaluación, se consolida en 2019 la tendencia descrita para el caso de la primera renovación de la acreditación; así, en la segunda renovación de la acreditación el porcentaje de evaluaciones favorables por el conjunto de títulos de máster presentados es prácticamente del 100% (ver Figura 1.18.).

Figura 1.13. Distribución del número de títulos evaluados en el proceso para la primera renovación de la acreditación, por nivel académico del título y tipo de universidad.



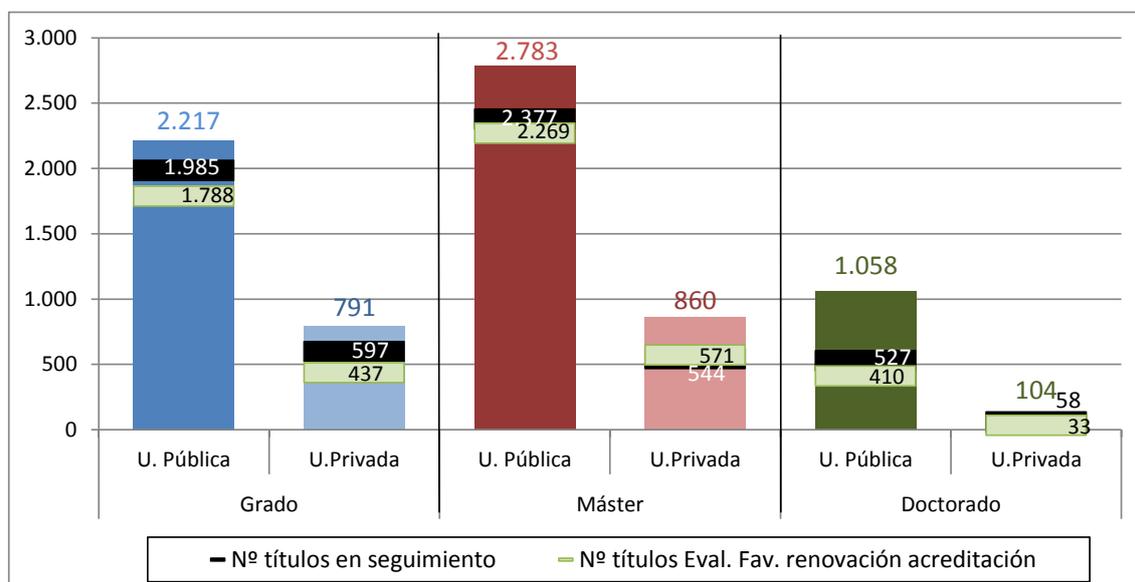
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.14. Porcentaje de evaluaciones favorables en primera renovación de la acreditación, por nivel académico del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 1.15. Número de títulos impartidos en el curso 2019-20*, número de títulos que han pasado por seguimiento y número de títulos que han obtenido evaluación favorable en la primera renovación de la acreditación hasta dic-2019, por nivel académico del título y tipo de universidad.**



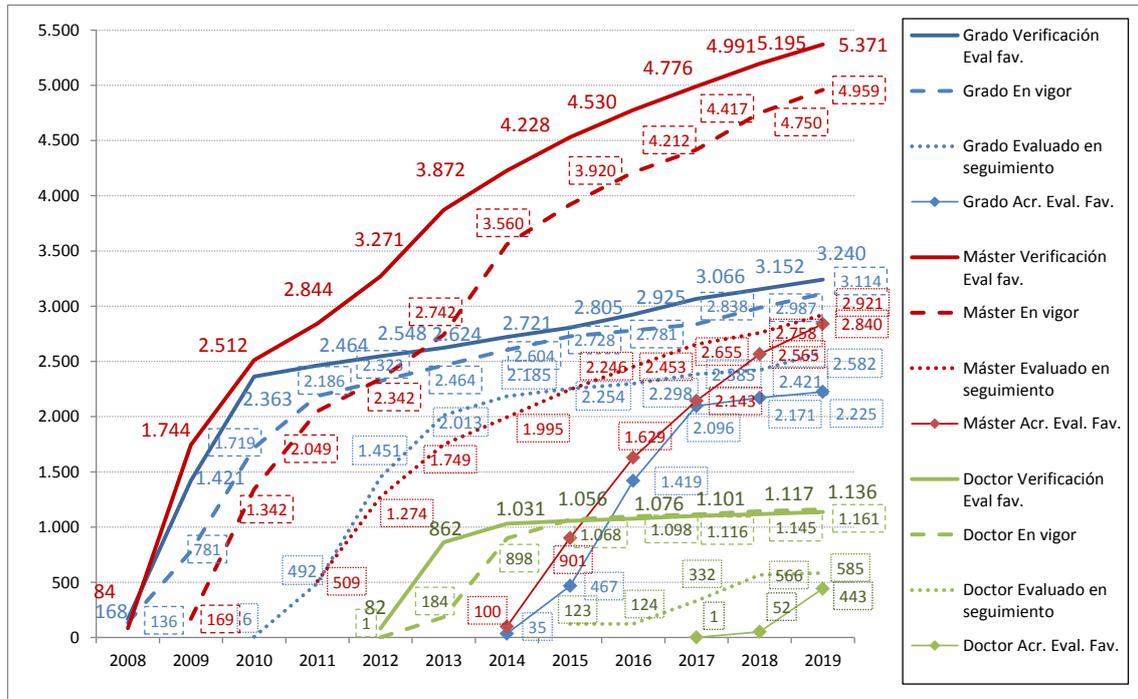
Nota 1: En el caso de los títulos de las universidades de Catalunya y País Vasco, se han presentado a seguimiento por parte de estas un número de títulos mayor del que efectivamente se ha evaluado en esta fase por la agencia correspondiente. De entre todos los títulos recibidos, AQU Catalunya y Unibasq, respectivamente, seleccionan, anualmente, una muestra de los que pasan a ser evaluados. Se da prioridad a los informes de aquellas titulaciones que las mismas universidades identifican que requieren una atención especial, de aquéllas que contienen propuestas de modificación sustancial y de aquéllas que se considere adecuado según el análisis de los indicadores relativos al desarrollo del programa formativo.

Nota 2: Dentro del conjunto de títulos que han pasado por seguimiento y de títulos que han obtenido evaluación favorable en la renovación de la acreditación hasta diciembre del año de referencia, pueden contarse algunos que ya no aparecen como impartidos en el último curso enunciado por haber sido extinguidos.

Nota 3: No se contabilizan aquí Programaciones Conjuntas de estudios Oficiales de Grado y Programaciones Conjuntas de estudios Oficiales de Máster que aparecen en la Estadística Universitaria, sino solo cada uno de los títulos contados de forma individual, formen parte o no de una de dichas programaciones conjuntas.

Fuente: Ministerio de Universidades (*) y Agencias pertenecientes a REACU (**).

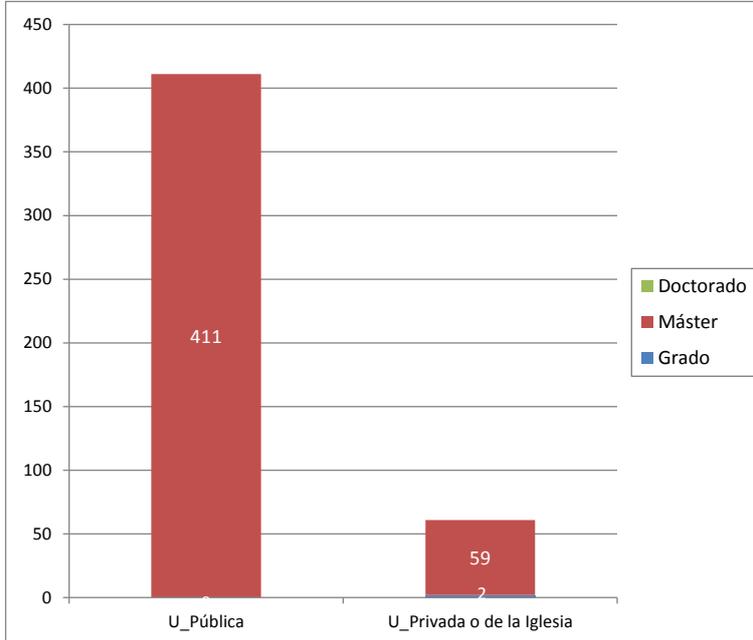
Figura 1.16. Evolución del número acumulado de títulos con evaluación favorable en verificación y en primera renovación de la acreditación, del número acumulado en vigor inscritos en BOE tras su verificación y del número acumulado de títulos que han pasado evaluación de seguimiento, por nivel académico del título.



Nota: En 'Títulos en vigor' se contabilizan títulos del RUCT inscritos en BOE tras su verificación, incluidos aquellos que son títulos conjuntos internacionales no evaluados por una agencia de evaluación del Sistema Universitario Español. Dentro de éstos, en el caso de los títulos Erasmus Mundus se habrá de tener en consideración lo indicado en la Disposición adicional duodécima sobre la 'Verificación de titulaciones conjuntas internacionales Erasmus Mundus' del texto consolidado del RD 1393/2007 así como la nota publicada por el Ministerio de Universidades sobre la renovación de la acreditación de las titulaciones conjuntas Erasmus Mundus.

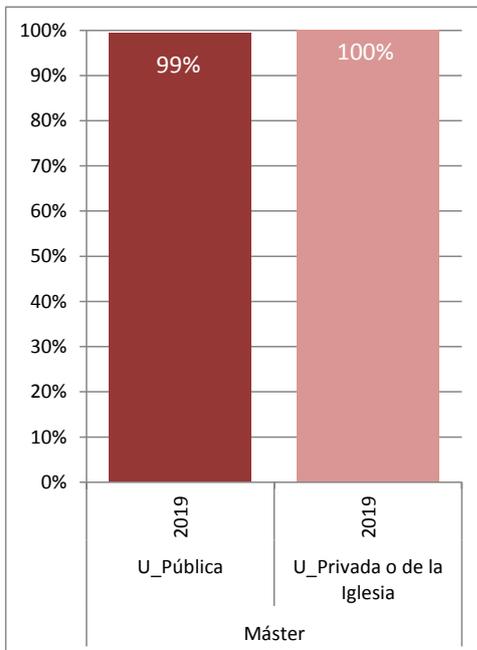
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y Ministerio de Universidades (RUCT).

Figura 1.17. Distribución del número de títulos evaluados en el proceso para la segunda renovación de la acreditación, por nivel académico del título y tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

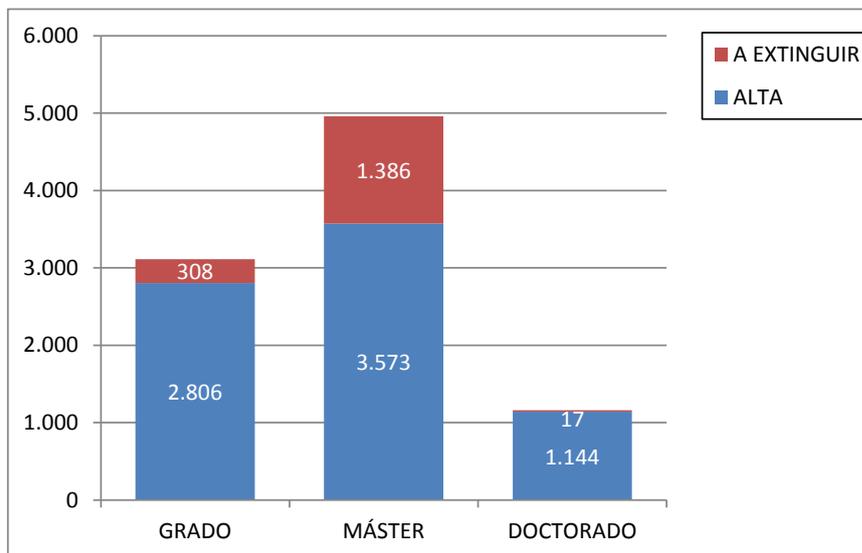
Figura 1.18. Porcentaje de evaluaciones favorables en segunda renovación de la acreditación de los títulos de máster, por tipo de universidad.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

A todo lo anterior se suma, por una parte, la reciente entrada en funcionamiento del procedimiento de acreditación institucional, el cual facilitará indirectamente una vía alternativa para la acreditación de las enseñanzas. Y por otra parte el hecho de que, dentro del conjunto de títulos que figuran en el RUCT como publicados en BOE tras su verificación, un número apreciable de estos no figuran en estado de 'Alta, sino en estado de 'A extinguir'; así, lejos de lo que ocurre para los estudios de grado o las enseñanzas de doctorado, esta circunstancia es especialmente notable en el caso de los títulos de máster, ya que a fecha de hoy un 28% permanecen en estado 'A extinguir' (ver Figura 1.19.).

Figura 1.19. Número de títulos inscritos en BOE tras su verificación, por situación en RUCT y nivel académico del título²⁶.



Fuente: Ministerio de Universidades (RUCT).

Identificación de claves a nivel del sistema universitario para la mejora de su calidad.

Diferentes actores trabajan desde hace años de manera pautada en la garantía y mejora de la calidad en la educación universitaria a partir de evaluaciones individualizadas de títulos, centros o instituciones. Aquí, los ESG, al tiempo que buscan preservar la autonomía de cada universidad, también alientan su responsabilidad a la hora de guiar sus objetivos y estrategia de mejora.

²⁶ A fecha de 9 de enero de 2020.

Y, de manera similar, a nivel sistémico, pudiera inferirse para los sistemas universitarios una posición concordante; también se buscaría preservar la autonomía de cada sistema en su conjunto dentro del EEES, al tiempo que se animaría al gobierno del sistema a trazar responsablemente objetivos estratégicos generales y líneas maestras de actuación en materia de mejora de la calidad universitaria.

En definitiva, se propone una cultura de la calidad que impregne a todos los niveles.

Las directrices del 'Criterio 3.4. Análisis temáticos', más allá de dichos procesos individualizados de revisión, incide en la necesidad de llevar a cabo análisis estructurados del sistema de educación superior. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los procesos de evaluación de cada enseñanza e institución donde la parte primera de los ESG sirve de base fundamental para ordenar el foco de atención en tales procesos, la revisión para la mejora a nivel sistémico no cuenta con una guía equivalente.

De este modo, una parte importante del trabajo a abordar desde los informes mencionados, más allá de indagar en la evolución del acumulado de evaluaciones realizadas y sus resultados, podría ser precisamente entrar en el análisis en profundidad de problemáticas y retos fundamentales del sistema universitario y de los efectivos avances en los antedichos objetivos y líneas de actuación.

Es relevante mencionar, por un lado, que no cabe en este sentido colisión con el cumplimiento del 'Criterio 3.3. Independencia', visto que dicho criterio alude a que las agencias deben ser independientes y actuar de manera autónoma; y deben ser las únicas responsables de su funcionamiento y de los resultados de sus operaciones, sin la influencia de terceros.

Y, por otro lado, que la aspiración a que, como también se indica en los ESG, las instituciones de educación superior sean las principales responsables de la calidad de su oferta académica y del aseguramiento de la misma, no ha de entrar en conflicto o contradicción con el importante papel que también otros agentes del sistema, de manera cooperativa, están llamados a desempeñar; como es sabido, el papel de estos últimos agentes puede orientar, incentivar y reforzar la actividad de las universidades, desde una visión más sistémica de conjunto, en asuntos clave para la mejora de la calidad universitaria al servicio de la sociedad.

Uno de los cuatro principios básicos en que se sostienen los ESG es que “el aseguramiento de la calidad tiene en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes, del resto de grupos de interés y de la sociedad”. Si bien se espera que cada universidad participe de esta premisa, no cabe duda que también es oportuno a nivel de sistema universitario; no en vano, el segundo de los cuatro principios fundamentales de los ESG alude explícitamente a que el aseguramiento de la calidad responde, no solo a instituciones, programas y estudiantes, sino también a los distintos sistemas de educación superior, pues es preciso percatarse de que todos esos elementos tienen sus limitaciones y se complementan entre sí.

Como se ha visto en páginas anteriores, resulta de gran importancia para garantizar la calidad en el sistema universitario español que cada uno de sus títulos oficiales en funcionamiento supere una serie de evaluaciones periódicas que inciden en aspectos relevantes señalados en la parte primera de los ESG así como en la legislación estatal y autonómica de aplicación. Sin embargo, una perspectiva sistémica invitaría a ir más allá de la mera acumulación de resultados favorables individuales, no solo aportando referencias y orientaciones necesarias a los títulos en su proceso de revisión para la mejora, sino también para procurar maximizar la eficiencia y el impacto en determinados temas clave que afectan a la calidad de la educación universitaria.

Aunque necesario, en este capítulo no se pretenderá hacer un análisis exhaustivo y sistemático de cada uno de estos temas, ya que por sí solo cada uno de ellos podría ser objeto de un informe propio. Por tanto, más que obtener conclusiones relevantes fruto de análisis suficientemente profundos sobre dichos temas para ayudar a la toma de decisiones, sí en cambio, mediante algunos ejemplos ilustrativos contruidos sobre relaciones de datos del conjunto del sistema universitario, se busca plantear la oportunidad y necesidad de identificar mediante el uso de información disponible (o potencialmente disponible) algunas cuestiones que, con mayor detenimiento, pudieran ser objeto de atención y estudio.

Actualmente, junto a los datos de las evaluaciones proporcionados por las agencias de evaluación, en términos generales, las fuentes más importantes de datos para el análisis a nivel sistémico de aspectos que pueden afectar a la calidad universitaria se encuentran en distintas oficinas o unidades estadísticas internacionales, estatales y autonómicas. Si bien es cierto que no serían las únicas fuentes importantes a tener en consideración a la hora de abordar un análisis de estas

características, es preciso reconocer que, al margen de futuros desarrollos que puedan darse de información en la materia desde otros organismos, son en la actualidad un referente en cuanto a datos útiles disponibles y directamente aprovechables.

Precisamente sobre una de dichas fuentes, el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), se han construido los ejemplos que aparecen a continuación para, en definitiva, ayudar a transmitir la necesidad de perfeccionar, también en materia de mejora de la calidad universitaria, paneles de indicadores sintéticos relacionados y con suficiente nivel de desagregación, que también sean una herramienta fundamental en la contribución a dicha mejora en el sistema universitario.

Se parte en este ejemplo de dos premisas.

- En un contexto de recursos limitados, la distribución eficiente de esfuerzos en el sistema sustentada en información certera se espera tenga repercusión también en los resultados vinculados a la mejora de la calidad en dicho sistema.
- Y, volviendo al principio antedicho respecto a la necesidad de que los procesos de garantía y mejora de la calidad tengan en cuenta las necesidades y expectativas de las y los estudiantes, del resto de grupos de interés y de la sociedad, cabría considerar que buena parte de los avances en materia de calidad debieran tomar como objetivo la satisfacción del abanico de dichas necesidades y expectativas de mayor relevancia.

Sin entrar aquí al debate de cuál debe ser ese abanico completo de necesidades y expectativas a atender en función de papel de debieran jugar las universidades en general y la educación universitaria en particular, o en qué medida deben dedicar sus esfuerzos las universidades y el sistema universitario a cada una de estas cuestiones, parece cierto que se requiere dar pasos adicionales en materia de análisis de información para sustentar adecuadamente la toma de decisiones.

En la pasada edición de este informe se comentó la conveniencia de detenerse en un factor como es el número de estudiantes matriculados por título. Un elemento este que puede afectar a la calidad de un determinado título al tiempo que al empleo eficiente de los recursos disponibles. Téngase en cuenta en este sentido el importante reto que supone para el sistema universitario español en un contexto de

recursos limitados el hacer progresivamente realidad en todas sus facetas la perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante a que se refieren tanto los documentos oficiales del EEES como otros publicados desde ESU o CREUP. No en vano, la mejora en el uso eficiente de los recursos puede redundar también en que sea posible abordar con mayores dotaciones y personal títulos con gran demanda que, por sus circunstancias, encuentran dificultades en varios aspectos para aproximarse efectivamente a dicha perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.

Aquí, tanto en el caso de títulos de grado como en el caso de títulos de máster, las diferencias por tipo de universidad y rama de conocimiento de los estudios son importantes (ver Figuras 1.20 y 1.21.). De este modo, por ejemplo, en los títulos de grado en todas las ramas de conocimiento excepto en Ciencias de la Salud el número de estudiantes matriculados por título es más del doble en el conjunto de las universidades públicas que en las privadas. Sin duda, es precisamente en esta rama, seguida de la de Ciencias Sociales y Jurídicas en la que el número de estudiantes por título, en comparación con las demás, es más elevado, si bien será preciso comparar con cautela estas cifras de acuerdo a la duración de las diferentes enseñanzas²⁷ y otros factores.

Por lo que respecta a los estudios de máster, a diferencia de los anteriores, el desequilibrio entre universidades públicas y privadas no es tan acusado. De hecho, son las segundas las que, en este caso, tienen un mayor número de estudiantes por título; especialmente en la rama que cuenta con una cifra más elevada de estudiantes por enseñanza, la de Ciencias Sociales y Jurídicas, donde el volumen de estudiantes por cada máster es prácticamente el doble en la universidad privada que en la pública.

En el caso de las enseñanzas de doctorado, el número más elevado de estudiantes por título se da en la rama de Ciencias de la Salud a una distancia notable sobre el resto. Ahora bien, de nuevo son las universidades públicas las que, en términos generales, presentan un mayor número de estudiantes por título en todas las ramas de conocimiento (ver Figura 1.22.).

²⁷ La rama de Ciencias de la Salud cuenta con algunos títulos de grado de 300 ECTS, lo que, en términos ordinarios, extiende en un curso más la duración prevista de los estudios, por lo que hay que considerar este dato a la hora de interpretar la cifra del número de estudiantes por título con respecto a otros títulos de grado de menor duración.

Figura 1.20 Número de estudiantes por cada título de grado, por rama de conocimiento y tipo de universidad en el curso 2019-20.

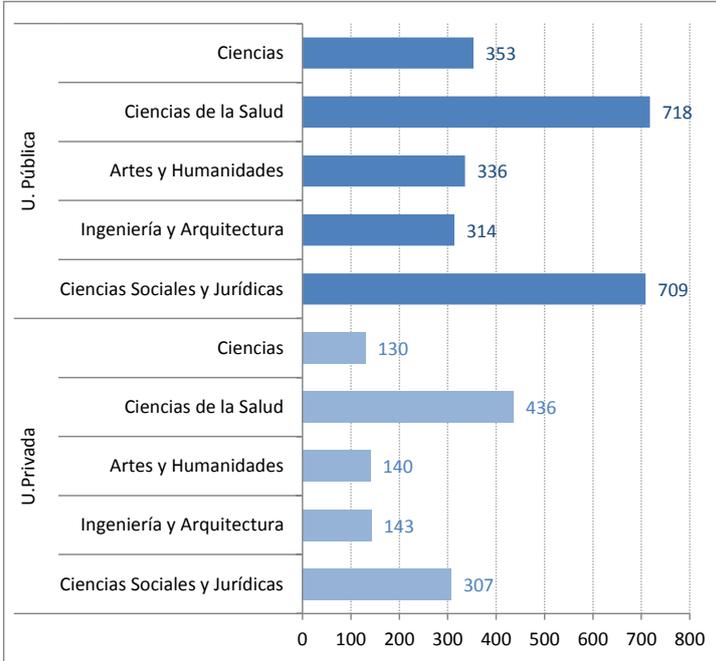


Figura 1.21. Número de estudiantes por cada título de máster, por rama de conocimiento y tipo de universidad en el curso 2019-20.

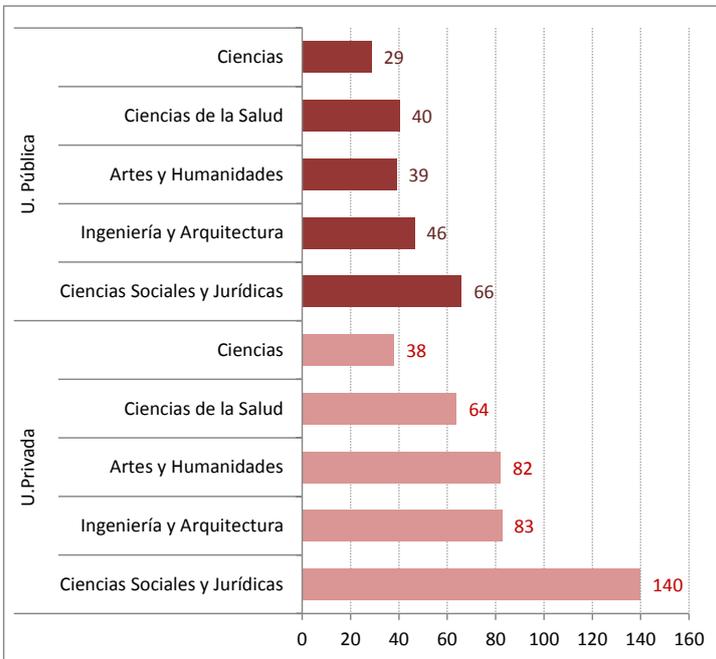
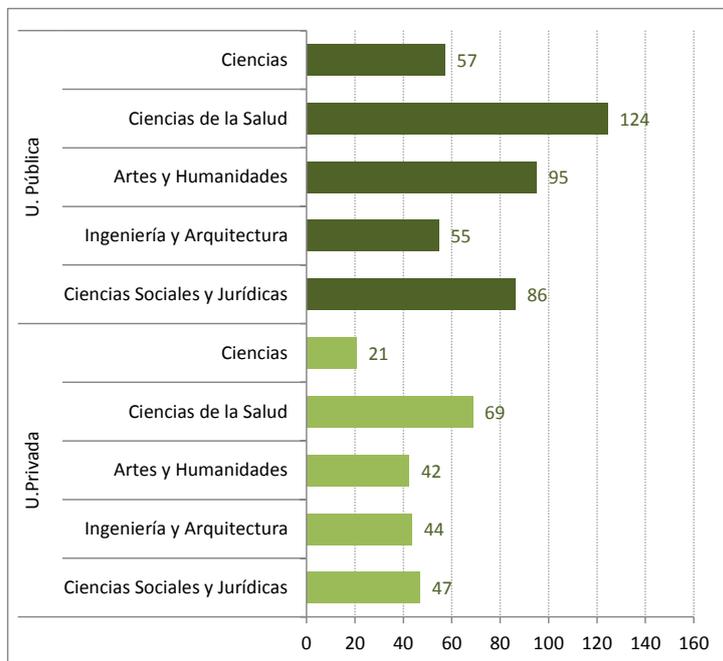


Figura 1.22. Número de estudiantes por cada título de doctorado, por rama de conocimiento y tipo de universidad en el curso 2019-20.



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

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Universidades.

Asimismo, también en el informe anterior se expuso la conveniencia de observar la evolución del ajuste entre oferta de plazas en los nuevos títulos y demanda efectiva por parte de los y las estudiantes. Dicho ajuste, que puede ser adecuado en una alta proporción de títulos y centros, sin embargo no lo es en otros casos; circunstancia esta que puede incidir directamente en la justificación de las enseñanzas, su planificación, la previsión de recursos humanos y materiales en el sistema universitario para alcanzar los objetivos previstos en cada título, etc.; en definitiva, repercute tanto en el empleo de recursos como en la calidad en las enseñanzas.

La estadística pública, como se vio, ofrece datos de los indicadores de ocupación²⁸ para el caso de los títulos de grado por centro de las universidades públicas

²⁸ III.PRE.08 Ocupación de la titulación: Porcentaje de ocupación real de las plazas ofertadas en primer curso en un grado por estudiantes de nuevo ingreso procedentes del proceso de preinscripción. Fuente: SIIU (MICINN).

presenciales (en adelante títulos-centro). Tomando como referencia los datos entre los cursos 2010-11 y 2018-19, se observó que uno de cada siete títulos-centro ha acumulado tres o más cursos con una ocupación inferior al 50%. Y fijando la atención en el último quinquenio (cursos 2014-15 a 2018-19), se pudo comprobar que era un 11% el porcentaje de títulos-centro que acumulaban tres o más cursos con una ocupación inferior al 50% (ver Tabla 1.5.).

En términos generales, más del 95% de los títulos-centro en que se veían tasas prolongadas de baja ocupación a lo largo de al menos tres años permanecían en estado de Alta (es decir, no en proceso de extinción) en el RUCT; proporción muy similar a la de aquellos títulos-centro que no mostraban esta baja ocupación de manera sostenida.

No en vano, desde el curso 2015-16 se apreciaba que un 20% de los títulos-centro presentaban tasas que mostraban que al menos un tercio de sus plazas quedaban sin cubrir (ver Figura 1.23.).

Tabla 1.5. Porcentaje de títulos-centro²⁹ de grado de universidades públicas presenciales que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19 y entre los cursos 2014-15 y 2018-19, por estado del título en el RUCT en 2019.

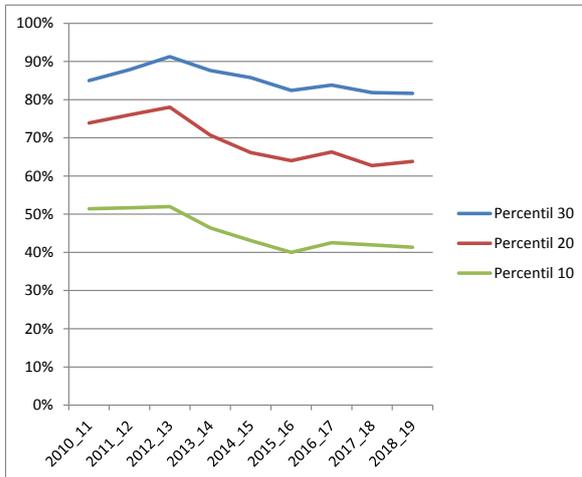
		Estado en RUCT en 2019 ³⁰		
		A EXTINGUIR	ALTA	TOTAL
% de títulos-centro de grado que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19				
NO	N	79	2087	2166
	%	82%	86%	86%
SÍ	N	17	337	354
	%	18%	14%	14%
TOTAL	N	96	2424	2520
	%	100%	100%	100%
% de títulos-centro de grado que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2014-15 y 2018-19				
NO	N	65	2130	2195
	%	96%	89%	89%
SÍ	N	3	265	268
	%	4%	11%	11%
TOTAL	N	68	2395	2463
	%	100%	100%	100%

Fuente: Ministerio de Universidades (RUCT y SIIU).

²⁹ Producto de la combinación de títulos por centro.

³⁰ A fecha de mayo de 2019.

Figura 1.23. Evolución entre los cursos 2010-11 y 2018-19 de la tasa de ocupación de títulos-centro de grado de universidades públicas presenciales del 10% (percentil 10), 20% (percentil 20) y 30% (percentil 30) de los títulos que presentan tasas de ocupación inferiores.



Fuente: Ministerio de Universidades (RUCT y SIIU).

En cuanto a los resultados de la tasa de ocupación por rama de conocimiento de los títulos, se observaban diferencias importantes, de modo que eran los títulos-centro de las ramas de Ingeniería y Arquitectura y de Artes y Humanidades las que, por diferentes razones, albergaban, en términos relativos, un porcentaje más elevado de título-centro con tasas sostenidas de baja ocupación en estado de Alta (ver Tabla 1.6.).

Aun con todo, analizando la relación de las tasas de ocupación de plazas en el periodo antedicho con la evolución de una serie de indicadores de empleo³¹ para el caso de egresados/-as del curso 2013-14, dentro de cada una de las ramas de conocimiento no se observaban, en términos generales, diferencias destacables claras que indiquen una peor situación laboral entre egresados/-as en títulos con tasas sostenidas de baja ocupación de plazas con respecto a egresados/-as en títulos que no experimentan esta situación de baja ocupación.

³¹ Indicadores de empleo en Ministerio de Universidades (SIIU): Tasa de afiliación a la Seguridad Social.; Porcentaje de autónomos; Porcentaje de indefinidos; Porcentaje de asalariados a tiempo completo; Grupo de cotización_Universitario; Base de cotización media de los asalariados.

Tabla 1.6. Porcentaje de títulos-centro de grado de universidades públicas presenciales en estado de 'Alta' que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19 y entre los cursos 2014-15 y 2018-19, y Porcentaje de títulos grado de universidades públicas presenciales en estado 'A extinguir' en RUCT, por rama de conocimiento.

Rama de conocimiento	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2014-15 y 2018-19	% títulos grado en estado 'A extinguir' en RUCT en 2019 ³²
Total universidades públicas presenciales	14%	11%	4%
Artes y Humanidades	18%	15%	5%
Ciencias	4%	2%	1%
Ciencias de la Salud	2%	0%	1%
CC. Sociales y Jurídicas	14%	11%	3%
Ingeniería y Arquitectura	21%	17%	8%

Fuente: Ministerio de Universidades (RUCT y SIIU).

Por otro lado, se observó que el porcentaje de título-centro con tasas sostenidas de baja ocupación en estado de Alta era en los centros adscritos de las universidades públicas el triple que en sus centros propios (ver Tabla 1.7.).

Tabla 1.7. Porcentaje de títulos-centro de grado de universidades públicas presenciales en estado de 'Alta' que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19 y entre los cursos 2014-15 y 2018-19, por tipo de centro.

Tipo de centro	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2014-15 y 2018-19
Total universidades públicas presenciales	14%	11%
Propio	11%	9%
Adscrito	35%	27%

Fuente: Ministerio de Universidades (RUCT y SIIU).

³² A fecha de mayo de 2019.

También se indicó que los títulos-centro con baja ocupación sostenida no estaban presentes de igual manera en el conjunto de las universidades públicas. Así, un grupo de un cuarto de las universidades tenían al menos un 20% de sus títulos-centro (en estado de Alta) con tasas sostenidas de baja ocupación por al menos tres años entre los cursos 2010-11 y 2018-19; porcentaje que, para el caso de tasas sostenidas de baja ocupación entre los cursos 2014-15 y 2018-19, recaía en un grupo que conforman un quinto de las universidades.

Por Comunidades Autónomas, la mayor proporción de títulos-centro de universidades públicas con tasas sostenidas de baja ocupación en estado de Alta entre los cursos analizados se daba en Extremadura, Cantabria y Castilla y León ya que al menos una quinta parte de tales títulos-centro de dichas Comunidades habían permanecido entre los cursos 2014-15 y 2018-19 tres o más años con tasas que no alcanzaban la mitad de la ocupación de plazas (ver Tabla 1.8.).

Como dato adicional, se señaló que las seis Comunidades con un valor superior al promedio nacional en cuanto al 'porcentaje de títulos-centro de grado en estado de Alta y que presentan durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19', además permanecían en valores inferiores a promedio nacional con relación al porcentaje de títulos de grado en estado 'A extinguir' en el RUCT.

Tabla 1.8. Porcentaje de títulos-centro de grado de universidades públicas presenciales en estado de 'Alta' que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19 y entre los cursos 2014-15 y 2018-19, y Porcentaje de títulos grado de universidades públicas presenciales en estado 'A extinguir' en RUCT, por Comunidad Autónoma.

Comunidad Autónoma sede de la universidad	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2010-11 y 2018-19	% de títulos-centro de grado en estado de Alta que han presentado durante al menos tres años tasas de ocupación inferiores al 50% entre los cursos 2014-15 y 2018-19	% títulos grado en estado 'A extinguir' en RUCT en 2019 ³³
Total universidades públicas presenciales	14%	11%	4%
C.A. de Andalucía	13%	11%	2%
C.A. de Aragón	16%	13%	2%
C.A. de Canarias	17%	17%	2%
C.A. de Cantabria	31%	21%	3%
C.A. de Castilla-La Mancha	14%	9%	0%
C.A. de Cataluña	7%	4%	14%
C.A. de Extremadura	39%	38%	0%
C.A. de Galicia	14%	12%	4%
C.A. de la Rioja	0%	0%	0%
C.A. de las Illes Balears	10%	8%	0%
C.A. del País Vasco	7%	6%	4%
C. de Castilla y León	25%	20%	1%
C. de Madrid	11%	8%	5%
C. Foral de Navarra	0%	0%	4%
C. Valenciana	19%	14%	1%
Principado de Asturias	9%	2%	4%
Región de Murcia	9%	8%	0%

Fuente: Ministerio de Universidades (RUCT y SIIU).

Aunque las causas de la baja ocupación de plazas, se decía en ese informe, son diversas y no siempre de interpretación sencilla o unilineal, se invitaba a realizar análisis específicos³⁴ que pudieran contribuir a paliar tasas de baja ocupación sostenidas en el tiempo para, en definitiva, conseguir una eficiencia mayor en los recursos destinados al conjunto de los títulos que redunde en una mayor calidad de todos ellos.

En definitiva, como ya se apuntara en la anterior edición, sería importante estudiar con detenimiento los factores que están detrás de diferencias entre regiones e, incluso, universidades para cada uno de los ámbitos de conocimiento y ramas, con

³³ A fecha de mayo de 2019.

³⁴ Véase, por ejemplo, ANECA, 2014.

el fin de mitigar desajustes relevantes que puedan ser perjudiciales para la calidad de las enseñanzas y el empleo racional de los recursos públicos que precisamente puedan reconducirse para fortalecer esta última. Pues, si bien el sistema universitario español cuenta hoy con un importante número de títulos reconocidos a nivel europeo, también será necesario tomar en consideración cómo, en función del equilibrio entre oferta y demanda de plazas, puede ser modulado el abanico de títulos efectivamente puesto a disposición por cada universidad en las diferentes Comunidades Autónomas, de modo que se mejore continuamente en el uso eficiente de los esfuerzos destinados a la educación universitaria de cara a lograr adoptar crecientemente la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y a obtener los resultados pretendidos.

Si bien no es la única, una de las más recurrentes y relevantes demandas del estudiantado y del conjunto de la sociedad a la educación universitaria se traduce en que dicha educación sirva efectivamente de puente para que las personas, una vez finalizan sus estudios, puedan transitar con 'éxito' al mercado laboral. Para ilustrar someramente este 'éxito' –concepto complejo y esquivo en que no se detendrá esta reflexión- uno de los indicadores que podría emplearse es el número de personas que, tras cursar estudios universitarios, han logrado trabajar en un puesto con un nivel acorde a tales estudios.

De este modo, en la Figura 1.24., se ofrece la distribución porcentual por rama de conocimiento de las personas que graduadas (en los cursos 2012-13 y 2013-14) en títulos de grado que cuatro años después aparecen como afiliadas a la Seguridad Social en un grupo de cotización de nivel universitario. De acuerdo a dicha distribución, el mayor número de estas personas se concentra en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (46%) seguida de la rama de Ciencias de la Salud (25%). En cambio, apenas una de cada veinte personas en esta situación está en la rama de Artes y Humanidades y lo mismo sucede en la rama de Ciencias.

Si bien estas cifras apuntan a la realidad del actual mercado laboral, no necesariamente son el reflejo de los parámetros hacia los que podría ser conveniente moverse de acuerdo a recomendaciones como las emitidas desde la Unión Europea, por ejemplo, en el terreno de las Ciencias respecto al incremento del estudiantado en general, y la participación de las mujeres en particular.

Dada la importancia para los y las estudiantes de un factor como es el de una adecuada salida laboral de los estudios que cursan, es interesante ver en qué medida hay correspondencia entre la anterior distribución y la de la demanda efectiva de plazas. Aunque las proporciones por rama no son iguales en ambas distribuciones, sí se aprecia que tanto en una como en otra distribución las cinco ramas siguen el mismo orden descendente en cuanto al porcentaje que representan. En otras palabras, Ciencias Sociales y Jurídicas aglutina tanto la mayor proporción de personas graduadas en títulos de grado afiliadas a la Seguridad Social y en un grupo de cotización de nivel universitario como la mayor proporción en la demanda de plazas; seguida en este caso de las ramas de Ciencias de la Salud, y a bastante distancia de Ingeniería y Arquitectura, de Artes y Humanidades y de Ciencias (ver Figuras 1.24. y 1.25.).

Llegados a este punto, ¿en qué medida está respondiendo la oferta de las universidades a todo lo anterior?

Al comparar la distribución de la demanda por rama de conocimiento con la de oferta de plazas y de matrícula de nuevo ingreso, se aprecia que, mientras que en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura parece que existe una notable correspondencia entre estas distribuciones, en cambio en el resto de ramas no sucede lo mismo. En este sentido, es particularmente notable la distancia existente en el caso de la rama de Ciencias de la Salud (estudios marcadamente vocacionales y con indicadores laborales, en general, mejores que en otras ramas), donde la tasa de preferencia se mantiene invariablemente durante años en niveles extraordinariamente altos (por cada plaza ofertada existen más de tres plazas solicitadas) e incomparablemente superiores al del resto de ramas (ver Figuras 1.25., 1.26. 1.27. y 1.29.).

Tampoco la distribución de títulos de grado ofertados guarda una correspondencia importante con respecto a la antedicha distribución de la demanda de plazas, salvo para las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias. De este modo, por ejemplo, Ciencias de la Salud, que representa cerca de un tercio de la demanda de plazas, cuenta con aproximadamente una décima parte de los títulos ofertados; mientras que Ingeniería y Arquitectura, que representa un 15% de la demanda, lo hace con un 28% de tales títulos (ver Figuras 1.25. y 1.28.).

Al mismo tiempo, en las ramas con mayor demanda, menores tasas de abandono en primer año y que aglutinan entre ambas aproximadamente a siete de cada diez de las personas graduadas en títulos de grado afiliadas a la Seguridad Social y en un grupo de cotización de nivel universitario -estas son Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud-, el ratio de estudiantes/PDI (equivalente a tiempo completo) -con 18 y 17 estudiantes por profesor, respectivamente- es aproximadamente el triple que en los estudios de la rama de Ciencias -con 6 estudiantes por profesor- (ver Figuras 1.24. 1.25., 1.30., y 1.32).

No en vano, el 21% del PDI permanente en centros propios de universidades públicas está asignado a la rama de Ciencias (donde el 80% de su PDI es permanente), pese a que tanto las personas con matrícula de nuevo ingreso como las personas que egresan suponen un 7% del total en tales universidades. En cambio, en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas se encuentra el 31% del PDI mencionado frente al 47% de las personas que se gradúan (ver Figuras 1.31., 1.33. y 1.34.).

En razón de las cifras comentadas y, pese a la modulación de los porcentajes en las ramas de Ciencias de la Salud y de Ingeniería y Arquitectura con la entrada en funcionamiento de los nuevos títulos de grado, de la notable rigidez con que se comporta desde hace décadas en España tanto la distribución de personas matriculadas como la de personas egresadas por rama de conocimiento (ver Figuras 1.35 y 1.36), cabrían dos interrogantes. En primer lugar, teniendo en consideración tanto la oportunidad como el enorme esfuerzo que ha supuesto la armonización con el EEES ¿a qué factores responde efectivamente la actual composición de la oferta de títulos y su asignación de recursos?; y, en segundo lugar, pero no menos importante, considerando que la relación entre mejora de la calidad y asignación de recursos es un asunto de relevancia ¿existen hoy criterios robustos, claros y transparentes en el sistema universitario para, con el fin de mejorar la calidad de la educación en dicho sistema en su conjunto, saber en razón de qué se debiera configurar tal oferta y los recursos asignados?

Visto que las cifras de demanda de plazas -y ocupación-, las cifras de ajuste laboral respecto al nivel de estudios, y las cifras de abandono apuntan en una determinada dirección no siempre coincidente con las tendencias en la composición de la oferta de plazas, estudios universitarios y PDI por rama de conocimiento, ¿cabría el planteamiento de ajustar progresivamente en mayor medida una oferta y unos

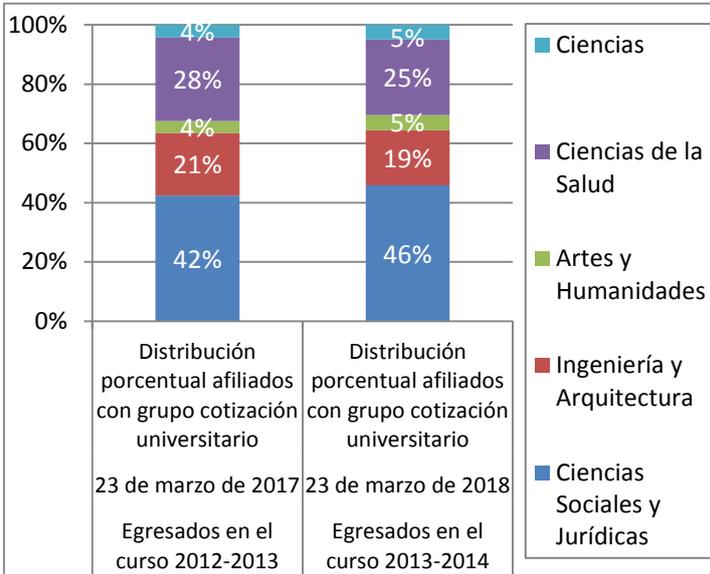
recursos humanos docentes que en términos generales se han mostrado poco flexibles en su distribución por rama de conocimiento?

Sin duda, todo lo anterior requeriría de análisis más pormenorizados empleado cifras con un mayor nivel de desagregación (por ejemplo, al leer las cifras en la tabla A.1. del Anexo en función del ámbito de conocimiento, se verá que aparecen matices relevantes). Ahora bien, cuestiones como las anteriormente planteadas pueden ser importantes para la mejora de la calidad en el sistema universitario de acuerdo a las demandas de estudiantes y sociedad; sin embargo, para estas y otras cuestiones los actuales procesos de evaluación a nivel de título, centro o institución no tienen una respuesta suficientemente completa.

El presente apartado no persigue resolver las cuestiones planteadas, pero sí busca poner de relieve la importancia de la revisión para la mejora de la calidad, no solo a nivel títulos o instituciones individuales, sino también a nivel sistémico; para lo cual cabe plantearse la necesidad de contar complementariamente con un desarrollo metodológico y procedimental, cuanto menos, equivalente al de los procesos de evaluación de enseñanzas e instituciones.

Finalmente, como conclusión, vista la importancia de asegurar la calidad de las enseñanzas, será necesario hacer cada vez más evidente para estudiantes y sociedad la repercusión de los procesos de evaluación de la calidad en la mejora de los resultados de las enseñanzas (por ejemplo, resultados de aprendizaje y de empleabilidad entre otros) de cara, muy especialmente, a atender a los objetivos dados a la educación superior en el marco del EEES y remarcados en los propios ESG.

Figura 1.24. Estimación de la distribución porcentual por rama de conocimiento de personas graduadas en títulos de grado afiliadas a la Seguridad Social y en un grupo de cotización de nivel universitario. Total universidades.



Nota del SIIU: Grupo de cotización: en función de la formación necesaria para desempeñar el empleo. Datos de egresados/-as de las universidades españolas a partir de información de los afiliados a la Seguridad Social. Aunque existen colectivos que no cotizan a la Seguridad Social y, por tanto, quedan fuera del alcance del análisis, representan menos de un 5% de los/-as egresados/-as del curso 2013-14 (MCIU, 2019).

Cuadro de evolución de indicadores en títulos de grado en las universidades públicas presenciales, por rama de conocimiento.

Figura 1.25. Distribución de la demanda de plazas.

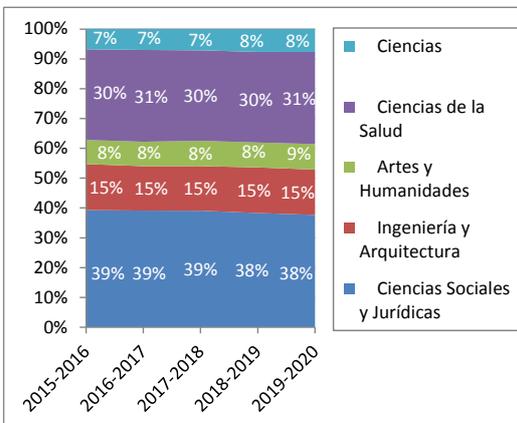


Figura 1.26. Distribución de la oferta de plazas.

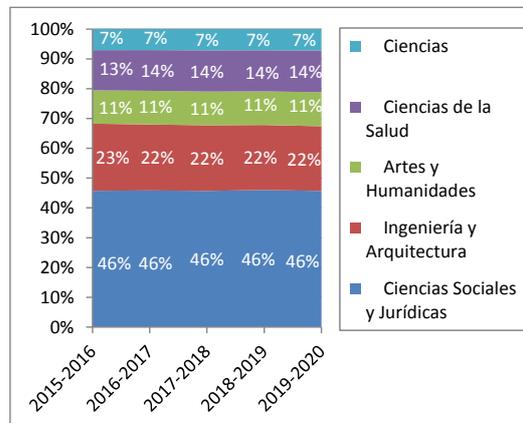


Figura 1.27. Tasa de preferencia.

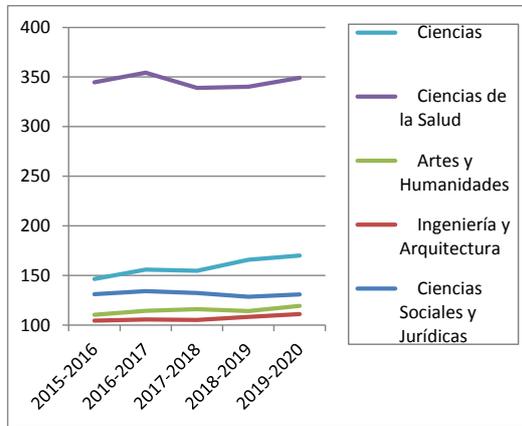


Figura 1.28. Distribución de títulos de grado ofertados.

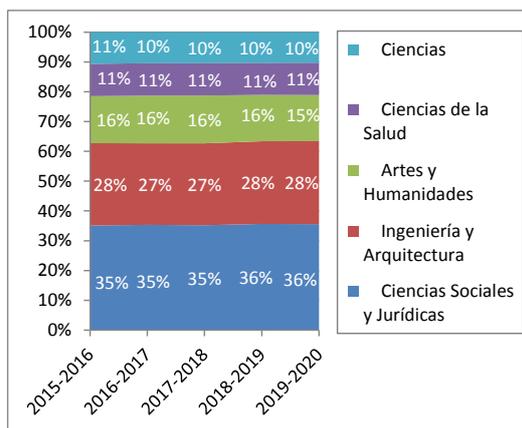


Figura 1.29. Distribución de la matrícula de nuevo ingreso.

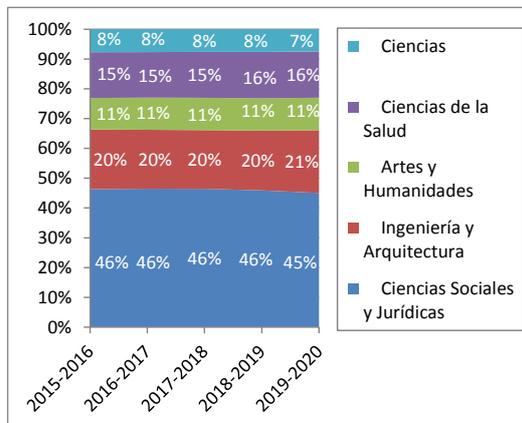


Figura 1.30. Tasa de abandono en primer año.

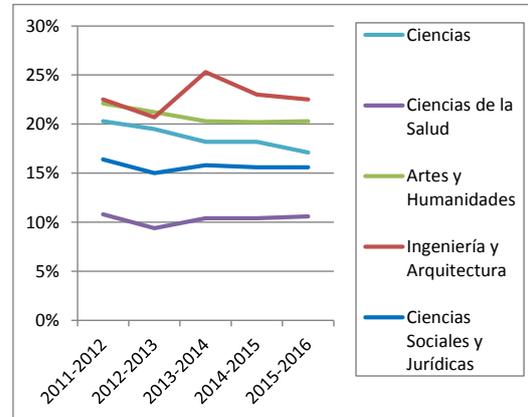


Figura 1.31. Distribución de personas graduadas.

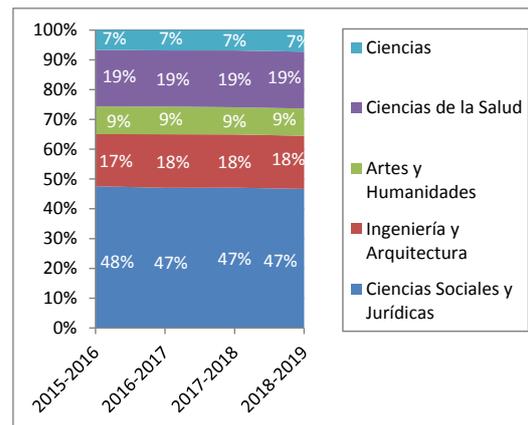
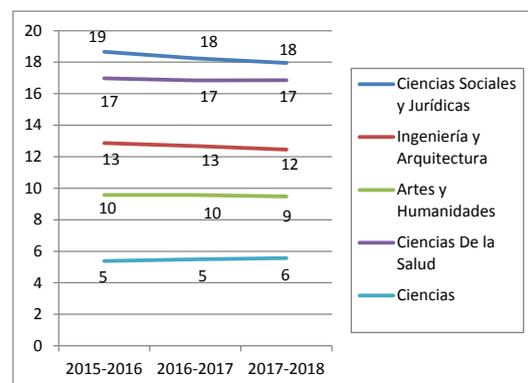


Figura 1.32. Ratio estudiantes/PDI (Equiv. a tiempo completo) en títulos de grado.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del SIIU.

Figura 1.33. Porcentaje del PDI permanente en centros propios de universidades públicas por rama de enseñanza.

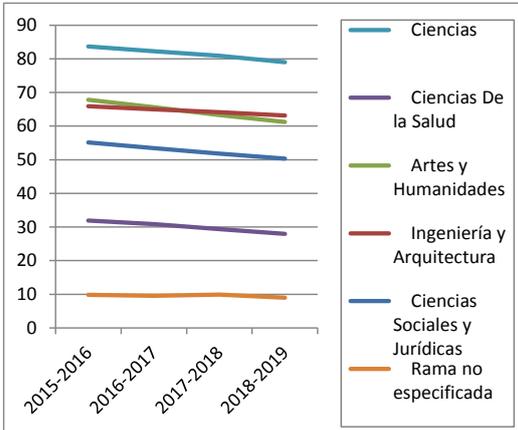
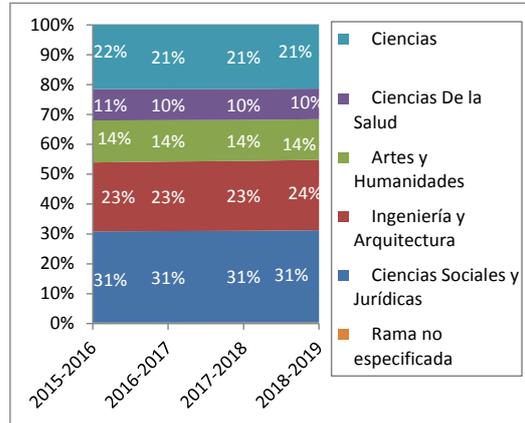


Figura 1.34. Distribución porcentual del PDI permanente en centros propios de universidades públicas por rama de enseñanza.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del SIIU.

Figura 1.35. Evolución de la distribución porcentual por rama de conocimiento de las personas matriculadas en universidades públicas presenciales en enseñanzas de ciclo y grado

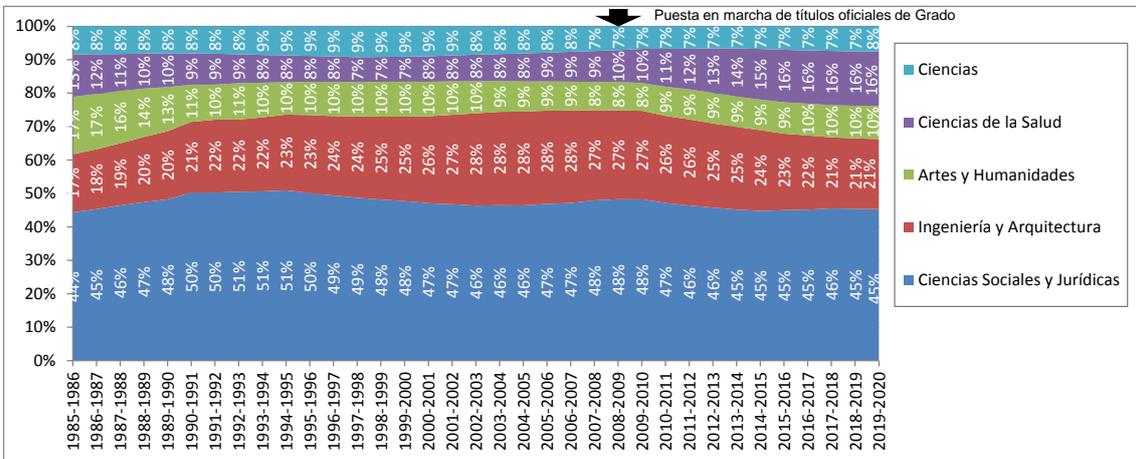
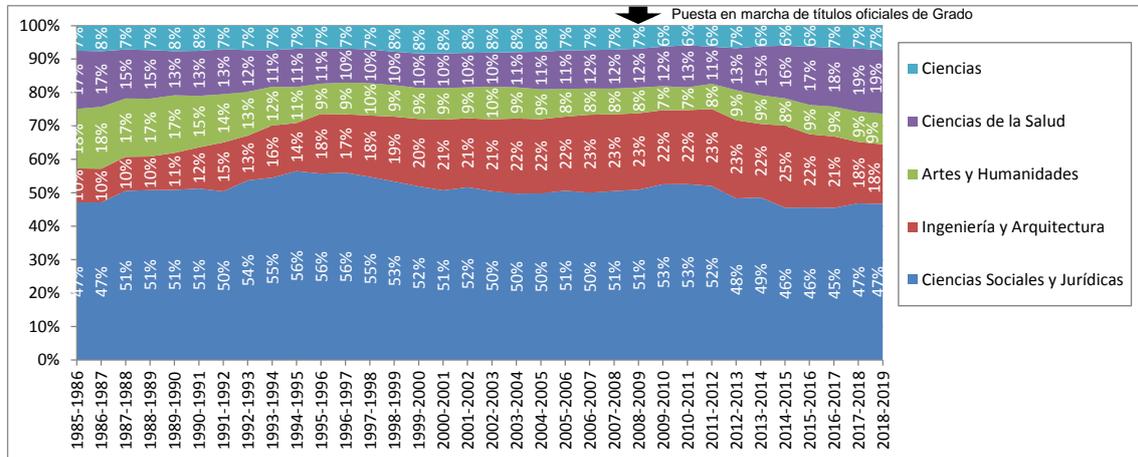


Figura 1.36. Evolución de la distribución porcentual por rama de conocimiento de las personas egresadas en universidades públicas presenciales en enseñanzas de ciclo y grado



1.2. SELLOS DE CALIDAD.

La incidencia de la internacionalización en la educación universitaria se presenta desde hace años como un asunto de creciente importancia dentro y fuera de Europa (de Wit H., 2018). Así, la evolución de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación debiera ir acompañando a los sistemas universitarios en la superación de nuevos retos que se presentan en este escenario.

En este sentido, iniciativas como el programa de **Sellos Internacionales de Calidad (SIC)** abren la puerta a la obtención de un reconocimiento internacional adicional a un conjunto de títulos oficiales de diferentes ámbitos. Así, actualmente títulos de Ingeniería, de Informática y de Química pueden obtener, respectivamente, los sellos **EUR-ACE®**, **Euro-Inf** y **Chemistry Quality Eurabel®** (ver Tabla 1.9.). Además de los anteriores, existe un importante esfuerzo para ampliar en un corto plazo el abanico de ámbitos en que se pueda optar a sellos de estas características; por ejemplo, es el caso de Medicina y el sello WFME.

Para evidenciar la implicación directa de agentes de relevancia en el ámbito profesional y, al mismo tiempo, de instituciones con solvencia contrastada en la puesta en marcha de procesos de evaluación de títulos de educación superior, en estos procesos de evaluación para la concesión de los sellos EUR-ACE®, EURO-INF y Chemistry Quality Eurabel®, ANECA colabora para la concesión del primero con el Instituto de la Ingeniería de España (IIE); para la concesión del segundo con el

Consejo general de Colegios de Ingeniería en Informática (CCII) y el Consejo General de Colegios Oficiales de Ingeniería Técnica en Informática (CONCITI); y para la concesión del tercero con la Real Sociedad Española de Química (RSEQ).

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

En cuanto a la participación de España en el ámbito internacional, gracias al trabajo conjunto de sus universidades y la Agencia nacional, en un corto periodo de tiempo se ha logrado posicionar entre los países que cuentan con un mayor número de sellos EUR-ACE®, Euro-Inf y Chemistry Quality Eurabel®, ocupando los lugares sexto, tercero y segundo, respectivamente (ver Figuras 1.37., 1.38. y 1.39.).

Más concretamente, el conjunto de las universidades españolas ofrecen 224 títulos con sello EUR-ACE® (que representa el 6% de los 3.475 sellos de este tipo en vigor a nivel mundial); 43 títulos con sello Euro-Inf (que representa el 12% de los 351 de este tipo); y 10 títulos con sello Chemistry Quality Eurabel® (que representa el 15% de los 66 de este tipo).

Tabla 1.9. Sellos Internacionales de Calidad evaluados por agencias de calidad en España.

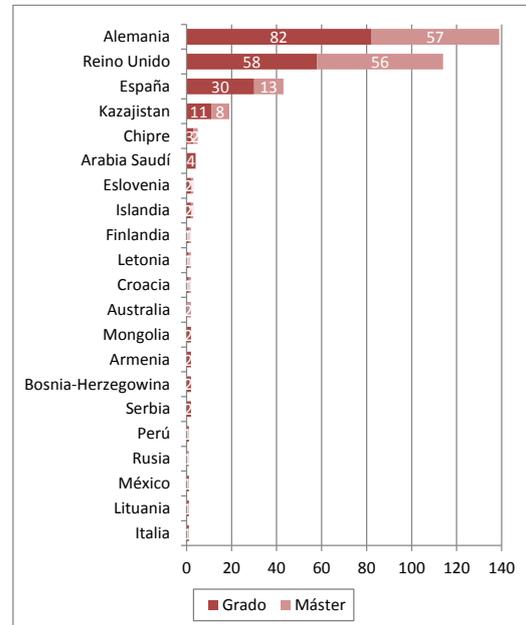
<p>EUR-ACE®</p>	<p>Es un certificado concedido por una agencia autorizada por la European Network for the Accreditation of Engineering Education (ENAE) a una universidad respecto a un título de ingeniería de grado o máster. El sello EUR-ACE® se gestiona desde la ENAE de manera descentralizada a través de agencias nacionales. Este sello se creó en el año 2000 con el apoyo inicial de la Comisión Europea y desde 2006 se gestiona desde la ENAE de manera descentralizada a través de agencias nacionales. ENAE es el organismo europeo responsable que otorga la capacidad de expedir el sello EUR-ACE® a agencias u otras entidades capaces de garantizar que la calidad de los programas de ingeniería que obtengan el sello se corresponda con los criterios europeos genéricos establecidos y que sus egresados/-as adquieran las competencias definidas.</p> <p>Ya existen agencias autorizadas en varios países de Europa (como es el caso de Alemania, Italia, Francia, Reino Unido, Rusia e Irlanda) y ya se han expedido centenares de sellos EUR-ACE® a programas de ingeniería de estos países. Sin embargo, en España no existía hasta julio de 2014 una agencia habilitada por ENAE para expedir el sello.</p> <p>El sello EUR-ACE® está también promovido y apoyado por la European Society for Engineering Education (SEFI) y la European Federation of National Engineering Associations (FEANI), asociaciones miembro de ENAE.</p>
<p>Euro-Inf</p>	<p>Es un certificado concedido a una universidad respecto a un título de informática de grado o máster. Desde 2009 la European Quality Assurance Network for Informatics Education (EQANIE) es la asociación europea que regula la expedición de sello EURO-INF. Este sello se creó en el año 2006 con el apoyo inicial de la Comisión Europea. Desde 2009 la European Quality Assurance Network for Informatics Education (EQANIE) es la asociación europea que regula la expedición de sello EURO-INF, bien directamente, bien a través de agencias u otras entidades que estén en disposición de garantizar que la calidad de los programas en informática se corresponde con los criterios europeos genéricos establecidos y que sus egresados/-as adquieran las competencias definidas para este sello. Aunque existen en la actualidad varias instituciones europeas que gestionan la expedición del sello EURO-INF (la agencia ASIIN en Alemania o la British Computer Society, BCS, en el Reino Unido), no existía una agencia autorizada en España, lo que limitaba su desarrollo en nuestro país.</p>
<p>Chemistry Quality Eurabel®</p>	<p>Es un certificado concedido por una agencia autorizada por la European Chemistry Thematic Network Association (ECTN) a una universidad respecto a un título de Química de grado o máster evaluado según una serie de estándares definidos de acuerdo con los principios de calidad, relevancia, transparencia, reconocimiento y movilidad contemplados en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, la Real Sociedad Española de Química, como institución más representativa del país de la profesión de químico, y ANECA, como actor principal en el proceso de la acreditación de títulos en España, llevan a cabo una colaboración conjunta que promueve la calidad y el reconocimiento internacional de títulos de grado y máster españoles en el ámbito de la Química.</p>

Figuras 1.37, 1.38. y 1.39. Número de sellos EUR-ACE®, Euro-Inf y Chemistry Quality Eurabel® obtenidos, por país.

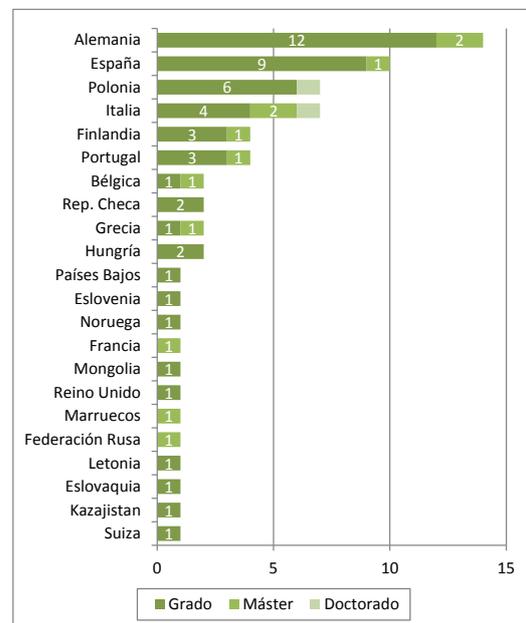
EUR-ACE®



Euro-Inf



Chemistry Quality Eurabel®



Fuente: Registros oficiales de los sellos EUR-ACE® (a fecha de: 15/11/2020), Euro-Inf (a fecha de: 15/11/2020) y Chemistry Quality Eurabel® (a fecha de: 15/09/2020).

Asimismo, más allá de los sellos orientados a un campo específico de conocimiento, también se trabaja en el reconocimiento de la excelencia de los títulos en aspectos relativos a la modalidad de impartición. La garantía de la calidad de la enseñanza a distancia y on line, pese a no ser un asunto nuevo, está cobrando una creciente relevancia en el EEES. No en vano, las agencias de calidad tratan de responder al importante reto de contemplar adecuadamente las diferentes y cambiantes modalidades educativas en sus procesos (García-Aretio, 2017; Huertas et al., 2017).

Diversas iniciativas de evaluación externa de la calidad se vienen desarrollando en muy diversos países de manera notable desde hace años (Morocho, 2017; Michaels, 2019; Pedró, 2019; Ubachs, 2019; Zhang, 2019; Marshall, 2019) y cuenta con relevantes ejemplos como, póngase por caso, los promovidos por European Association of Distance Teaching Universities –EADTU- (Ubachs & Konings, 2016), por Online Learning Consortium™ -OLC-³⁵ o por el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia -CALED-³⁶.

En el caso de España, por ejemplo, se han dado pasos para poner a disposición de las universidades el **Sello internacional de enseñanzas no presenciales e híbridas** promovido desde ANECA. Dicho sello busca valorar el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial de un título universitario, como complemento adicional a la acreditación nacional que previamente ha tenido que superar el título en cuestión.

De este modo, el sello se centrará particularmente en dos dimensiones o criterios:

- Resultados de aprendizaje, donde se valorará que *los/-as egresados/-as del programa educativo hayan alcanzado los resultados de aprendizaje establecidos a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial, según estándares internacionales de calidad específicos para este tipo de modalidad de impartición, acordados por expertos/as internacionales en este ámbito*
- Soporte institucional al programa educativo, donde se valorará que *el programa educativo cuente con un soporte institucional adecuado para*

³⁵ Tarjeta de Puntuación de OLC: <https://onlinelearningconsortium.org/consult/olc-spanish-quality-scorecard/>

³⁶ Tarjeta de puntuación de calidad para la evaluación de programas de pregrado en línea (SCCQAP): <http://www.caled-ead.org/es/tarjeta-OLC-CALED>

desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial que garantiza su sostenibilidad en el tiempo.

Finalmente, en unos casos referidos al nivel de título o en otros a nivel de centro o institución, cabe mencionar que diversas agencias trabajan en la creación e implantación de sellos de calidad generales -no específicos para un determinado campo de conocimiento- muy ligados a los diferentes fines a los que busca dar respuesta la educación universitaria. Por ejemplo, en consonancia con la importancia dada recientemente en el comunicado de ministros del EEES de Roma (2020) a asuntos clave como son la educación de calidad inclusiva, la sostenibilidad económica y social a través de habilidades y competencias acordes, y los valores democráticos, se viene trabajando desde agencias de evaluación como Unibasq o ANECA el tema de la empleabilidad orientado a un sello; en la misma tónica el tema de la sostenibilidad ha sido atendido por ACPUA y recientemente por ANECA; y los temas de la inclusión o la ciudadanía están siendo abordado también por la última de dichas agencias.

***GARANTÍA DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA NO PRESENCIAL,
UN RETO DE LA NUEVA DÉCADA***

Joan Jordà Juan
Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas
-CREUP-

La progresiva digitalización de la sociedad en todos sus ámbitos requiere una modernización del Sistema Universitario Español (SUE). Para ello, la labor de las Agencias de Evaluación de la Calidad es primordial, garantizando así un procedimiento de evaluación externo, independiente y eficaz; que asegure la implantación de las nuevas tecnologías en la Universidad. Esta adaptación requiere una adecuación integral de todos los procedimientos, especialmente en la docencia y evaluación de las titulaciones. Para ello, el Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE) debe ser la piedra angular en la que se estructure toda reforma que se realice, tal y como CREUP ha demandado en diferentes ocasiones.

El concepto tradicional de docencia y evaluación se ha visto modificado con la inclusión de diferentes sistemas de enseñanza: presencial, semipresencial o telemático; como consecuencia directa de la introducción de nuevas herramientas tecnológicas. Entendemos la Universidad como un espacio de debate y de progreso cultural, científico y tecnológico, donde su actividad no solo se limita al ámbito académico, sino que va más allá, componiendo una experiencia que contribuye al desarrollo de las personas y la sociedad. Por ello, la presencialidad de la Educación Superior es fundamental para contribuir de manera integral a lo que significa el paso por la Universidad, que siempre puede ser reforzado por un sistema telemático que funcione de manera complementaria para poder llegar a cubrir a aquellas personas que no puedan acudir a una universidad presencial.

Dentro de los sistemas semipresencial y telemático, se encuentran diferentes modalidades de docencia: síncrona o asíncrona. La docencia síncrona debe permitir una correcta interacción entre el estudiantado y el profesorado, de forma que se pueda trasladar aquellas dudas e inquietudes que surjan, equiparándose así a la docencia presencial. Estos dos sistemas no deben ser impartidos únicamente en una de las modalidades, sino que deben combinarse para asegurar el correcto aprendizaje y adquisición de competencias, poniendo en el centro las distintas necesidades del estudiante. En este sentido, es necesario que se cuente con los suficientes recursos de enseñanza que permitan un correcto entendimiento de las materias y que estos se encuentren permanentemente accesibles.

Abordar la modernización y digitalización del SUE requiere afrontar, en primer lugar, la brecha tecnológica y digital fruto de factores socioeconómicos, que da lugar a enormes dificultades y desigualdades entre estudiantes. Esta brecha no solo es el acceso a un dispositivo informático, sino disponer de la infraestructura tecnológica suficiente en una misma unidad de convivencia, de una conectividad estable y de recursos informáticos (como programas específicos y un dispositivo que lo soporte) que permitan el seguimiento de la docencia y la adquisición correcta de las competencias. Cabe destacar que estas nuevas modalidades de enseñanza necesitan, además de los recursos tecnológicos imprescindibles, del apoyo humano, de gestión y administración, así como las instalaciones pertinentes para el estudio y el trabajo.

Para conseguir una integración completa de las herramientas tecnológicas es necesario romper con el modelo tradicional de docencia y evaluación para dar lugar

a nuevas metodologías docentes que permitan un aprendizaje activo del estudiante. Es por ello que la formación del profesorado es fundamental, no solo en recursos informáticos y su introducción en la enseñanza, sino también en innovación educativa. Se deben impulsar indicadores de calidad docente vertebrados en el ACE que tengan en cuenta las metodologías utilizadas y los resultados de aprendizaje alcanzados a la hora de acreditar y evaluar al profesorado. Este nuevo modelo de enseñanza debe ser más cercano, individualizado y orientado a la adquisición de competencias del estudiantado, pero esto no debe traducirse en un aumento desproporcionado de la carga lectiva.

Es necesario que desde las universidades y las Agencias de Evaluación se fijen unos criterios mínimos de qué implica la docencia telemática o semipresencial, así como se debe impulsar la creación de un sello de acreditación de la calidad de estos modelos de docencia, con estándares enfocados específicamente a ello que den garantías al estudiantado para conseguir un correcto aprendizaje.

El diseño de nuevas metodologías docentes y empleo de recursos tecnológicos tiene que estar acompañado de una adaptación integral del sistema a personas con discapacidad y/o con necesidades específicas de ayuda al estudio. Por ende, desde las Administraciones Públicas y las Agencias de Evaluación se debe trabajar en garantizar la accesibilidad universal y permanencia en los estudios de estos colectivos, dotando de mayores recursos, infraestructuras y formación a las universidades y al personal docente e investigador y de administración y servicios.

La garantía de la calidad, tanto interna como externa, de estos modelos de enseñanza solo puede ocurrir en un sistema donde toda la comunidad universitaria tenga un papel relevante. El estudiantado debe estar involucrado de forma activa en la gestión del diseño de los programas formativos, así como en su mantenimiento y evaluación. Por ello, la implicación de las Agencias de Evaluación es fundamental, para introducir estándares de calidad que tengan en cuenta la percepción del estudiantado, así como los resultados del aprendizaje y la adquisición de competencias. Esto permitirá una transformación digital en la Universidad que asegure la calidad de sus modelos de aprendizaje semipresencial o digital.



SELLO DE CALIDAD DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA DUAL**Idoia Collado Arrúe****Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (Unibasq)**

En el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco, el Decreto 274/2017, de 19 de diciembre, de implantación y supresión de las enseñanzas universitarias oficiales conducentes a la obtención de los títulos de Grado, Máster y Doctorado, pone las bases para avanzar hacia un marco vasco de formación universitaria sólido, innovador y sostenible. Este marco debe responder al objetivo fundamental de formar capital humano altamente capacitado que dé una respuesta adecuada a las necesidades socio-económicas de Euskadi. Por otro lado, debe atender a especificidades y fortalezas del Sistema Universitario Vasco (SUV), así como de la sociedad vasca y europea en general. Además, en este Decreto se proponen tres vectores asociados a las titulaciones oficiales de Grado, Máster y Doctorado, como ejes para el desarrollo de la oferta presente y futura del SUV. Estos tres vectores son los siguientes: la formación conforme a métodos y metodologías innovadoras; la internacionalización; y la relación con empresas, instituciones y otras entidades. Asimismo, el Decreto establece que Unibasq desarrollará y hará públicos los protocolos y procedimientos para la categorización de las enseñanzas de acuerdo a los vectores citados anteriormente.

En la misma línea, el Plan del Sistema Universitario 2019-2022 definido por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco promueve la Formación Universitaria Dual donde el trabajo realizado en empresas se simultánea con la formación universitaria. Asimismo, en el despliegue del Plan Estrategia Universidad-Empresa 2022 del Departamento de Educación del Gobierno Vasco se estableció la necesidad de definir una serie de menciones o reconocimientos duales en Grado y Máster en el marco del objetivo de implantación de menciones o reconocimientos Universidad-Empresa para Grado, Máster y Doctorado.

En este marco de política universitaria el 10 de octubre de 2017 Unibasq publicó el primer "Protocolo para la obtención del reconocimiento de formación dual para títulos universitarios oficiales de Grado y Máster". Este Protocolo se estableció con

los objetivos de promover y estimular el esfuerzo de mejora en la incorporación de la Formación Universitaria Dual en las titulaciones de Grado y Máster del SUV, y de mejorar la visibilidad de cara a la sociedad de las titulaciones que ofrecen una mayor relación con las empresas u otras entidades por ofrecer una formación dual o en alternancia.

El Protocolo establece una serie de requisitos que debe cumplir un Centro universitario para que su titulación oficial obtenga el Sello de Formación Dual, pudiéndose extender a toda la titulación o a un itinerario de la misma. En el primer caso, todo el alumnado que cursa el título recibe la formación dual; en el segundo, solo el alumnado que curse el itinerario.

En la solicitud para la obtención del Sello de Calidad Dual el Centro:

- Especifica la relación de entidades donde el alumnado realizará sus estancias.
- Detalla el número de créditos vinculados a la formación dual. En el caso de los Grados debe oscilar entre un 25% y un 50%, y en el caso de los Másteres debe contemplarse un mínimo del 40% o al menos 30 ECTS, siendo requisito indispensable que el Trabajo Fin de Grado y de Máster se realice en colaboración con una entidad externa.
- Explicita el grado de participación de las entidades en materia de diseño y seguimiento de la titulación.
- Explica qué competencias de la titulación o del itinerario se desarrollarán en la entidad y qué otras en el aula y cómo se adquirirán tales competencias.
- Indica cuál es el vínculo jurídico que se establece entre el alumno o alumna y la entidad en la que se desarrollará la acción formativa.

Entre noviembre de 2017 y diciembre de 2019 se han celebrado tres convocatorias y han obtenido el Sello de Formación Dual un total de 41 titulaciones en el SUV: 13 titulaciones de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea; 10 titulaciones de la Universidad de Deusto; y 18 titulaciones de Mondragon Unibertsitatea. Unibasq en su "Observatorio de la Actividad del Sistema Universitario Vasco (Unibasq Behatokia)" proporciona más información sobre las titulaciones que cuentan con Sello de Formación Dual: <https://observatorio.unibasq.eus/es/>.

Fruto de la experiencia adquirida la Agencia ha aprobado recientemente un nuevo Protocolo orientado a promover el desarrollo más global de los factores que deben caracterizar a los Proyectos de Formación Universitaria Dual.

ALCAEUS: PROGRAMA PARA LA CERTIFICACIÓN 2030 DE UNIVERSIDADES Y CENTROS

Isabel Ortega
Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA)

Los acuerdos adoptados en la Agenda 2030 concretados en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y que nacen de la voluntad de los países de avanzar hacia un desarrollo sostenible e inclusivo, diseñan un camino común que requiere la participación del conjunto de la sociedad. Con la mirada puesta en impulsar el compromiso tanto de la sociedad como de la garantía externa de la calidad universitaria en España con los ODS, la ACPUA crea el programa ALCAEUS que proporciona un marco de evaluación para valorar el grado de compromiso de los centros y/o universidades y centros de investigación a nivel nacional e internacional con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El origen de ALCAEUS se encuentra en la participación de la ACPUA, junto con la agencia AQUA (Andorra), en el proyecto *Making connections between the Institutional Evaluation and the Sustainable Development Goals*, uno de los Capacity Building que la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) otorgó durante el curso 2017/2018.

La certificación 2030 de centros y/o universidades otorgada por el programa ALCAEUS tiene como objetivo principal dar visibilidad al esfuerzo que las instituciones están llevando a cabo en el cumplimiento de los ODS fijados en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, y está dirigido a centros e institutos de investigación que posean un SGIC certificado. El protocolo de evaluación se concreta en un total de 6 dimensiones y 18 criterios que permiten

determinar el porcentaje de cumplimiento conforme a las directrices que dicho protocolo establece. Las dimensiones son:

Dimensión 1: Estrategia, alianzas y reconocimientos

Dimensión 2: Transparencia y rendición de cuentas

Dimensión 3: Sistema de Garantía Interno de Calidad

Dimensión 4a: Programas (para facultades, escuelas y centros docentes)

Dimensión 4b: Proyectos de investigación (para centros de investigación)

Dimensión 5: Personal

Dimensión 6: Financiación y recursos

El proceso comporta la entrega de un sello que establece cuatro niveles de certificación según el grado de compromiso o implantación de los ODS y en base a la puntuación obtenida en la evaluación y que se concreta en:

Nivel 0: Sin certificado. Puntuación 0-24%. Compromiso incipiente con la Agenda 2030

Nivel 1: Bronce. Puntuación 25-49%. En ruta hacia la Agenda 2030

Nivel 2: Plata. Puntuación 50-74%. Compromiso firme con la Agenda 2030

Nivel 3: Oro. Puntuación 75-100%. Centro insignia y de referencia internacional

El marco de la certificación 2030 de centros y/o universidades será acordado entre la ACPUA y la institución universitaria y deberá detallar su alcance y los centros que abarca. Tras la evaluación del centro o institución, la ACPUA emitirá un certificado que detallará dicho marco de certificación, incluido el alcance, la fecha de emisión, la puntuación obtenida y, por tanto, el nivel del sello alcanzado y el plazo de validez del certificado.

Tras el seminario de formación organizado e impartido por la Agencia con un exitoso índice de asistencia y participación (nueva sesión de formación en inglés el día 15 de diciembre), la evaluación piloto comenzará en noviembre. La convocatoria ya ha sido publicada pudiéndose presentar a dicha evaluación los centros de Sistema Universitario de Aragón (SUA) que obtuvieron la acreditación institucional durante el curso 2018-2019.

Más información en la página web de la Agencia acpua.aragon.es

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

Actualmente son un número importante de países los que dentro del EEES han orientado su atención primordialmente al aseguramiento de la calidad en instituciones universitarias y sus centros. En este sentido, aunque en el sistema universitario español se ha puesto más el acento en la evaluación de cada una de las enseñanzas oficiales, la puesta en funcionamiento de la acreditación institucional³⁷, también en consonancia con el cumplimiento de los ESG, supone una vía alternativa en los procesos obligatorios de aseguramiento de la calidad a que han de atender todas las universidades.

Esta acreditación institucional, si bien está dando sus primeros pasos en España, cuenta con antecedentes importantes en los programas de evaluación de carácter voluntario AUDIT y DOCENTIA, ambos con una trayectoria de más de una década. Tales programas tienen vocación, por un lado, de contribuir a la mejora continua de las universidades y garantizar la calidad en procesos e instrumentos que son fundamentales para llevar a cabo su misión como instituciones de educación superior; y, por otro, de reconocer públicamente las diferentes actuaciones de las universidades en la materia.

2.1. LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL Y LA EVALUACIÓN EXTERNA DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNO DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.

Como es conocido, en 2015 una nueva regulación sentó las bases de la acreditación institucional en el sistema universitario español³⁸. Es relevante el papel que se llama a desempeñar a este nuevo tipo de acreditación, ya que supone que *las universidades cuyos centros hayan obtenido la acreditación institucional podrán, mientras mantenga sus efectos, renovar la acreditación de las titulaciones oficiales que impartan sin necesidad de someterse al procedimiento previsto (...)*, tal y como

³⁷ Real Decreto 420/2015.

³⁸ Real Decreto 420/2015

se indica en el Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales³⁹.

Así, en la fase inicial a que se refiere la nueva regulación antedicha un centro universitario podrá obtener la acreditación institucional siempre que cumpla con los siguientes requisitos: *a) haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general previsto (...); y b) contar con la certificación⁴⁰ de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad, orientado a la mejora continua de la formación que se ofrece a los estudiantes*, de acuerdo a lo establecido en la legislación vigente en materia de acreditación de títulos⁴¹ y en los *ESG*. A estos dos requisitos cabe añadir que, en caso de que un título se imparta en varios centros (propios o adscritos) de la misma universidad, para obtener la acreditación institucional de cualquiera de los centros implicados, previamente, dicho título, ha de haber obtenido la renovación de la acreditación conforme al procedimiento ordinario establecido⁴². Tras esta fase inicial, la renovación de la acreditación posterior deberá producirse no después de los cinco años desde la obtención de la anterior, previa evaluación del centro correspondiente a partir de una serie de criterios particulares que serán establecidos para esta nueva fase de renovación.

De este modo, la acreditación institucional en su fase inicial se sostiene sobre dos pilares fundamentales en los que universidades y agencias de evaluación ya vienen trabajando desde hace varios años: por una parte, el proceso de renovación de la acreditación de títulos oficiales; y, por otra, la certificación de la implantación del sistema de garantía interno de la calidad.

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

³⁹ Artículo 27 ter. Procedimiento especial para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales del Real Decreto 1393/2007.

⁴⁰ Certificación que podrá ser expedida por ANECA o por los órganos de evaluación que la ley de las comunidades autónomas determine y que estén inscritos en el Registro Europeo de Agencias de Calidad -European Quality Assurance Register, EQAR-.

⁴¹ Concretamente se hace referencia al apartado 9 del anexo I del Real Decreto 1393/2007.

⁴² Artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

- La *gestión del título*⁴³.
- *Los recursos del título*⁴⁴.
- *Los resultados de título*⁴⁵.

En cuanto a los efectos sobre la acreditación institucional, se prevé que todas las titulaciones oficiales de la universidad correspondientes al centro acreditado incorporarán como fecha de renovación de la acreditación en el RUCT, la correspondiente a la resolución de acreditación institucional del Consejo de Universidades; de tal modo que los resultados del proceso de acreditación institucional incidirán en el proceso de renovación de la acreditación de títulos, dado que permitirá a las universidades, en caso de evaluación favorable de sus centros, simplificar este proceso de renovación de la acreditación de sus títulos. Sin embargo, en el caso de que se dicte una resolución desestimatoria en la acreditación institucional, la universidad deberá solicitar la renovación de la acreditación a todos sus títulos oficiales⁴⁶ en un plazo no superior a un año desde la fecha de la resolución.

Con respecto al segundo de los pilares, se involucra en este caso a los procesos de certificación de la implantación del sistema de garantía interno de la calidad (SGIC), plasmados fundamentalmente hasta la fecha en España en el programa de evaluación **AUDIT**.

Es oportuno resaltar en este punto la existencia de distintas iniciativas y experiencias en varios países del EEES⁴⁷, algunas con larga tradición, con las que este programa guarda notables similitudes. Iniciativas que se centran

⁴³ *Evaluación de la calidad, gestión y organización del plan de estudios (incluyendo el acceso, los mecanismos de coordinación docente y los sistemas de transferencia y reconocimiento de créditos); la transparencia y visibilidad del título en cuanto a la información que facilita sobre el mismo a los distintos agentes de interés y la eficacia del Sistema Interno de Garantía de Calidad como instrumento para recoger información, analizarla, implementar acciones de mejora y realizar el oportuno seguimiento de las mismas.*

⁴⁴ *Evaluación de la adecuación y suficiencia del personal académico y de apoyo, así como los recursos materiales, infraestructuras y servicios disponibles para garantizar la consecución de los resultados definidos por el título*

⁴⁵ *Evaluación de aspectos relacionados con los resultados del título y la evolución que éstos han tenido durante el desarrollo del mismo. En este sentido, se analizarán los mecanismos establecidos por la universidad para comprobar la adecuada adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias inicialmente definidas para el título, es decir, el cumplimiento de los resultados de aprendizaje que definen el perfil de egreso. También se analizará la evolución de los diferentes indicadores de resultados académicos, profesionales y personales*

⁴⁶ De acuerdo al artículo 27 bis del Real Decreto 1393/2007.

⁴⁷ En vista de los intereses comunes de las agencias que encabezan estas diversas iniciativas, buena parte ellas han sido recogidas y compartidas en el seno de la red de agencias de calidad Quality Audit Network (AQ Austria, 2014) con el propósito de lograr un enriquecimiento mutuo.

particularmente en la evaluación externa y, en su caso, reconocimiento público de los procesos y los sistemas para la garantía de la calidad con que, autónomamente, se dotan las universidades para cumplir con sus misiones y procurar la mejora continua de sus actuaciones; y que, al tiempo que facilitan la rendición de cuentas de estas instituciones ante los agentes sociales, fomentan que las universidades atiendan crecientemente a los diferentes grupos de interés.

Adicionalmente, en un reciente estudio de 2018 apoyado en el marco de colaboración de Quality Audit Network (QAN), que contó con la participación de trece agencias de evaluación de la calidad pertenecientes a once países europeos (Kastelliz and Lynch, 2018), se analizan, entre otras cuestiones, los principales cambios en este terreno en los último cinco años. Así, se indica que las agencias han hecho un trabajo de adaptación en materia de aseguramiento de la calidad de acuerdo a la evolución de las circunstancias de su entorno, y han procurado hacer sus procesos más eficientes y reducir la carga de trabajo que para las instituciones de educación superior supone pasar por un proceso de auditoría. Además, se expone que mayoritariamente las agencias participantes han dado pasos para potenciar el papel de las auditorías para, gradualmente, hacer que sean complementarias a las metodologías de evaluación de enseñanzas o, incluso, pasen a reemplazarlas.

Las principales tendencias que señala este estudio en las agencias aparecen resumidas en los siguientes puntos:

- Una mayor orientación para tener crecientemente en cuenta su contexto, con conciencia de procurar una mayor alineación con la estrategia y actividad institucionales, y el propósito de que la auditoría externa sirva a la mejora continua minimizando la interferencia en el normal quehacer de la institución.
- Una mayor conciencia de la interacción entre la auditoría y la revisión de enseñanzas.
- Un ensanchamiento del ámbito que pasa a ser auditado.
- Un mayor uso de datos e información para equilibrar los informes de auto-evaluación y las entrevistas.
- Una tendencia a conformar escalas de valoración con tres categorías
- Un aumento de la transparencia en las metodologías empleadas.
- Una mayor conciencia respecto a la relación con los grupos de interés.
- Un creciente énfasis en considerar el contexto de las instituciones.

- Cambios en las metodologías, particularmente con respecto al número de visitas, composición de los equipos y tamaño.

Todo ello ha propiciado, según se indica, que haya crecido el énfasis en lograr una cultura de la calidad y una mayor disposición favorable hacia la garantía de la calidad, especialmente entre las instituciones.

En el sistema universitario español el programa voluntario AUDIT, promovido por las agencias de calidad ACSUG, ANECA, AQU-Catalunya y Unibasq, busca que los SGIC de los centros universitarios estén orientados a garantizar y mejorar la calidad de las enseñanzas, y tengan en cuenta las expectativas de los diferentes grupos de interés, entre los que destacan los propios estudiantes. Hay además implícita una labor de orientación a las universidades, por un lado, y de información a las y los estudiantes y la sociedad sobre el desempeño por parte de las universidades, por otro.

Los objetivos del programa, en resumen, son facilitar la adecuada puesta en marcha de SGIC orientados a la revisión y la mejora de la educación en los centros universitarios, de forma que se favorezca una coherente integración de los recursos y las actuaciones relacionadas con la garantía de la calidad de las enseñanzas ofertadas; y hacer posible el reconocimiento de los SGIC de las universidades a través de su certificación.

AUDIT se sustenta fundamentalmente en los Criterios recogidos en la parte primera de los ESG, relativa a garantía de calidad interna en las instituciones de educación superior. De este modo, la obtención de una certificación de la implantación del SGIC en este programa implica que la institución evaluada cumple con el conjunto elementos expuestos en las directrices de tal modelo de evaluación; y, en definitiva, que el centro evaluado muestra que el SGIC implantado permite que el ciclo de mejora continua resulte eficaz, sostenible y que se oriente a dar respuesta a las necesidades de los distintos grupos de interés en este ámbito.

Para alcanzar sus objetivos previstos, el programa se vale de un modelo de evaluación, en términos generales, con determinadas líneas comunes en las agencias de calidad participantes (ver Tabla 2.1.), pero que se concreta en cada

agencia en un conjunto variable de criterios (siete en el caso de Unibasq, ocho en el modelo de ANECA y AQU Catalunya⁴⁸ y seis en el modelo que maneja ACSUG⁴⁹).

AUDIT se desarrolla en dos etapas en las que se examinan, entre otros, procesos clave de planificación de la oferta formativa, de evaluación y revisión de su desarrollo, y de toma de decisiones para la mejora de la formación:

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

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

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

⁴⁸ En el caso específico de AQU Catalunya, se añadió una nueva directriz, denominada Aspectos Generales del Sistema de Garantía Interna de la Calidad, donde se requiere la identificación de la interrelación entre los procesos definitivos, explicación del responsable de cada proceso, indicadores, gestión de la documentación del SGIC y revisión global de implementación de las mejoras del SAIC.

⁴⁹ En el caso de ACSUG, el programa AUDIT se enmarca en un programa más amplio denominado FIDES-AUDIT, en el cual se desglosan en 6 las directrices mencionadas.

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

- En la verificación de títulos de grado y máster, aquellos que está previsto sean impartidos en un centro o universidad que ya cuenta con una evaluación favorable de su SGIC, obtendrán valoración positiva en el *Apartado 9. Sistema de garantía de la calidad*⁵⁰ de verificación del título.
- En la evaluación del seguimiento de la implantación de cada título también se revisa la adecuación del SGIC a las necesidades de la titulación. Se tienen así en consideración, por ejemplo, los valores de los indicadores del SGIC implantado y las acciones de mejora puestas en marcha en el marco de tal sistema.
- En la evaluación de los títulos conducente a la renovación de la acreditación, hay aspectos que obtienen directamente evaluación favorable en caso de que previamente los centros en que se imparten tales títulos hayan obtenido una certificación de la implantación de AUDIT⁵¹. De este modo, los títulos oficiales impartidos en un centro con un certificado de implantación del SGIC vigente, al someterse al proceso de renovación de la acreditación, serán eximidos de presentar documentación relativa a los criterios vinculados a este aspecto, pues la agencia evaluadora asume directamente el cumplimiento de tales criterios cuando lleva a cabo la evaluación para la renovación de la acreditación de cada una de las titulaciones.

Cabe mencionar que en el caso de AQU Catalunya⁵², a fin de racionalizar los procesos y hacerlos viables, se propone que las evaluaciones externas se hagan simultáneamente sobre todas las titulaciones oficiales que ofrezca un centro,

⁵⁰ Aquellos títulos de grado, máster y doctorado pertenecientes a centros con un informe positivo en el programa AUDIT han contado con una evaluación positiva en el criterio del Sistema de Garantía de la Calidad de la memoria que es necesario elaborar para solicitar la verificación de títulos oficiales, dentro del Programa Verifica y de acuerdo al Real Decreto 1393/2007, modificado por Real Decreto 861/2010, y el Real Decreto 99/2011. Excepcionalmente, esta correspondencia no fue aplicada en la evaluación de los títulos de las universidades de Andalucía.

⁵¹ No obstante lo anterior, si a través de diferentes fuentes de información, las agencias detectasen incidencias en los títulos impartidos en un centro, podrán evaluar los criterios establecidos en el modelo de acreditación que se vean afectados.

⁵² El programa AUDIT de esta agencia se presenta en tres fases: primera fase, de orientación del diseño de los SAIC; segunda fase, de evaluación de los SAIC; y tercera fase, de certificación de los SAIC implementados.

con el objetivo de: a) integrar la evaluación de las titulaciones con la evaluación institucional; b) promover la coherencia entre los títulos de grado, máster y doctorado; c) facilitar una visión de conjunto y fortalecer la visión estratégica de cada centro; d) simplificar el proceso de evaluación externa; e) buscar economías de escala que reduzcan los costes de la evaluación externa.

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

Ahora bien, es importante señalar en este punto, por un lado, que las agencias de evaluación españolas inscritas en EQAR que no participaban del programa AUDIT, en términos generales están trabajando en la elaboración de sus propios programas de evaluación para la certificación de la implantación de SGIC; y por otro lado, que no todas estas agencias, véase por caso ACSUCYL⁵³, reconocen como válidos a efectos de la acreditación institucional en sus respectivos territorios los certificados expedidos por otras agencias en el marco del programa AUDIT⁵⁴. Esta circunstancia debiera mover a la reflexión conjunta por parte de las agencias de calidad con el fin de buscar elementos de encuentro que redunden en la eficiencia en el empleo de recursos públicos para una acreditación con efectos a nivel nacional.

En otro orden de cosas, teniendo en cuenta el compromiso que cada universidad establece con la sociedad en las memorias verificadas de sus títulos implantados, se hace necesario garantizar, también en la vía de la acreditación institucional, determinados aspectos fundamentales a lo largo de la vida de cada título. En esta línea, el proceso expuesto para la obtención de la primera acreditación de este tipo

⁵³ Durante el año 2018 ACSUCYL ha diseñado con la ayuda de un grupo de trabajo formado por expertos externos y miembros de las universidades de Castilla y León un programa para la Certificación de Centros denominado Elenchos. En el mes de septiembre de 2018 solicitaron la participación en el programa piloto Elenchos cuatro centros (uno por cada universidad pública). La resolución de dicho programa piloto se realizará a lo largo de 2019.

⁵⁴ Programa mencionado a estos efectos como ejemplo en la Resolución de 7 de marzo de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas.

previsiblemente no sería enteramente coincidente con el que afectaría a las posteriores renovaciones de tal acreditación. Así, por ejemplo, en el caso de ANECA, se avanzó a las universidades varias claves que se baraja entren a desempeñar un papel relevante en los procesos de evaluación conducentes a esta renovación de la acreditación⁵⁵ (ver Tabla 2.2.).

Tabla 2.1. Criterios del programa AUDIT⁵⁶.

<p>CRITERIO 1. Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad.</p> <p>El Centro debe consolidar una cultura de la calidad apoyada en una política y unos objetivos de calidad conocidos y accesibles públicamente, como compromiso con el aseguramiento de la calidad.</p> <p>CRITERIO 2. Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos.</p> <p>El Centro debe contar con mecanismos que le permitan mantener y renovar su oferta formativa, desarrollando metodologías para el diseño, aprobación, control y revisión periódica (interna y externa), de los programas.</p> <p>CRITERIO 3. Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes.</p> <p>El Centro debe dotarse de procedimientos que le permitan comprobar que las acciones que emprende tienen como finalidad fundamental favorecer el aprendizaje del estudiante y su acceso a las normas que regulan todas las fases del proceso formativo, desde su admisión, adquisición de competencias y habilidades, hasta la certificación de los resultados de aprendizaje adquiridos.</p> <p>CRITERIO 4. Cómo la Universidad y/o Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico.</p> <p>La Universidad y/o el Centro, debe contar con mecanismos que aseguren que el acceso, gestión, desarrollo y formación de su personal académico y de apoyo a la docencia, se realiza con las debidas garantías para que cumpla con las funciones que le son propias.</p> <p>CRITERIO 5. Cómo la Universidad y/o Centro gestiona y mejora sus recursos y servicios.</p> <p>La Universidad y/ o el Centro debe dotarse de mecanismos que le permitan diseñar, gestionar y mejorar los servicios de apoyo al alumnado, así como de los recursos humanos y materiales necesarios para facilitar un adecuado desarrollo de su aprendizaje.</p> <p>CRITERIO 6. Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta la información de los resultados que obtienen los procesos del SAIC.</p> <p>El Centro debe dotarse de procedimientos que le permitan medir, analizar y utilizar los resultados generados por el SAIC, entre otros, del aprendizaje, de la satisfacción de los distintos grupos de interés y de la inserción laboral/empleabilidad, para la toma de decisiones que conduzcan a una mejora de la calidad de las enseñanzas que imparte y del resto de actividades que realiza.</p> <p>CRITERIO 7. Cómo la Universidad publica la información sobre los títulos y otras actividades realizadas.</p> <p>La Universidad y/ o el Centro, debe dotarse de mecanismos que le permitan garantizar la publicación y difusión periódica de información fiable, actualizada y accesible, relativa a los títulos ofertados y sus resultados, así como a otras actividades realizadas en aquel.</p> <p>CRITERIO 8. Cómo el Centro garantiza el mantenimiento y actualización del SAIC.</p> <p>El Centro debe disponer de una metodología de trabajo y de los recursos necesarios para diseñar e implantar un Sistema de Aseguramiento Interno de Calidad (SAIC) que ayude de manera eficaz al logro y mejora de sus resultados, y posibilite su evaluación externa con carácter periódico.</p>

⁵⁵ Información facilitada en la edición del Foro Almagro de noviembre de 2019.

⁵⁶ Modelo AUDIT vigente desde febrero de 2018 (ANECA, 2018).

Tabla 2.2. Elementos a revisar en la renovación de la Acreditación Institucional (AI).

Aspectos de la renovación de la AI a tener en cuenta en:	
Los TÍTULOS del centro evaluado	
<p>1.1. La implantación del plan de estudios y la organización del programa son coherentes con el perfil de competencias, objetivos y resultados de aprendizaje pretendidos, recogidos en la memoria verificada y/o sus posteriores modificaciones.</p> <p>1.2. El número de plazas de nuevo ingreso respeta lo establecido en la memoria verificada.</p> <p>1.3. El título cuenta con mecanismos de coordinación docente que permiten tanto una adecuada asignación de carga de trabajo del estudiante como una adecuada planificación temporal, asegurando la adquisición de los resultados de aprendizaje.</p> <p>1.4. Los criterios de admisión aplicados permiten que los estudiantes tengan el perfil de ingreso adecuado para iniciar estos estudios.</p> <p>1.5. La aplicación de la normativa de reconocimiento de créditos se realiza de manera adecuada respetando lo establecido en la memoria verificada.</p> <p>1.6. En el caso de que el título contemple la realización de prácticas externas, éstas se han planificado según lo previsto y son adecuadas para la adquisición de las competencias del título.</p>	
Títulos que han superado proceso de renovación de la acreditación.	Resto de títulos.
<p>1.7 A. En el caso de que el último informe de renovación de la acreditación o en los informes de modificaciones tras la última renovación de la acreditación hubiera recomendaciones o aspectos de especial seguimiento se valorará como los responsables del título han abordado dichos aspectos.</p>	<p>1.7 B. En el caso de que el informe de verificación o en los informes de modificaciones tras la última renovación de la acreditación hubiera recomendaciones o aspectos de especial seguimiento se valorará como los responsables del título han abordado dichos aspectos.</p> <p>1.8. Las evidencias documentadas de los logros de los estudiantes en las diferentes asignaturas, Trabajos Fin de Grado o Máster y en su caso prácticas externas, ponen de manifiesto que la planificación, contenido y evaluación de las diferentes asignaturas, de los Trabajos Fin de Grado o Máster y resto de actividades formativas del título contribuyen satisfactoriamente a la adquisición de las competencias/resultados de aprendizaje previstos del título y al nivel MECES requerido por el mismo.</p>
EL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNO DE CALIDAD (SGIC) del centro evaluado	
Procedimiento único	Procedimiento renovación de SGIC (Audit) anterior a renovación de AI
<p>CRITERIO 1. Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad.</p> <p>CRITERIO 2. Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos.</p> <p>CRITERIO 3. Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes.</p> <p>CRITERIO 4. Cómo la universidad y/o Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico.</p> <p>CRITERIO 5. Cómo la universidad y/o Centro gestiona y mejora sus recursos y servicios</p> <p>CRITERIO 6. Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta la información de los resultados que obtienen los procesos del SGIC.</p> <p>CRITERIO 7. Cómo la Universidad publica la información sobre los títulos y otras actividades realizadas.</p> <p>CRITERIO 8. Cómo el Centro garantiza el mantenimiento y actualización del SGIC .</p>	<p>Dependiendo del resultado de la renovación previa del certificado Audit:</p> <p>Aquellos aspectos que en la renovación del certificado Audit hubieran sido detectados como no conformidades o aspectos de especial seguimiento.</p>

Resultados obtenidos.

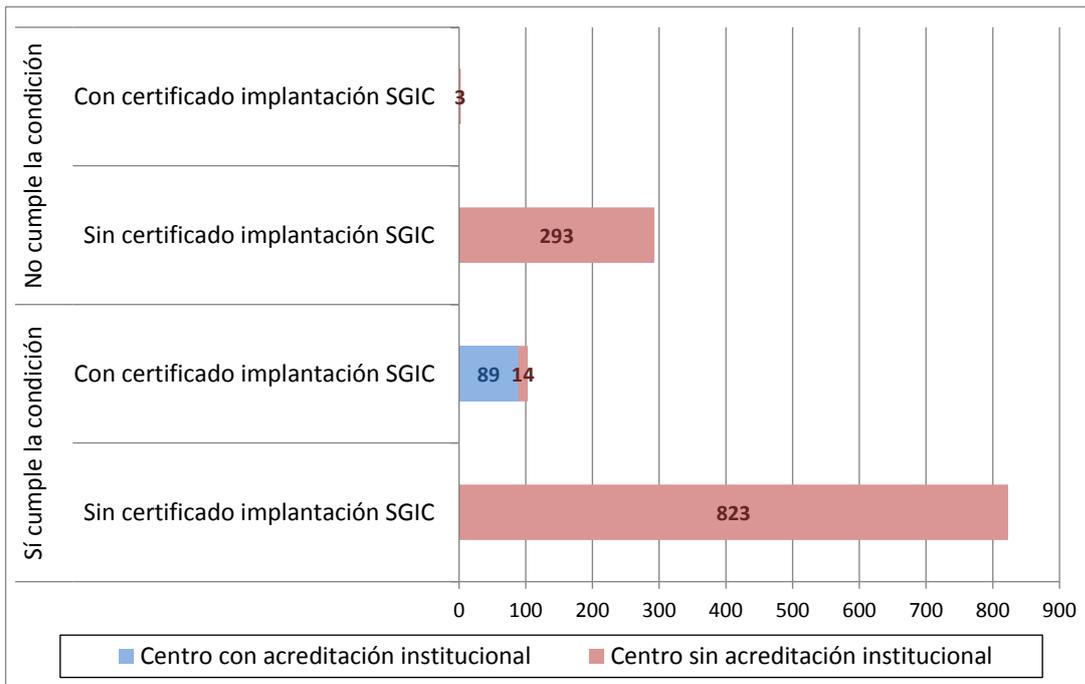
Tras un periodo de puesta en funcionamiento del proceso de **acreditación institucional**, es en 2018 cuando por primera vez se contó con informes desprendidos de las evaluaciones realizadas por las agencias de calidad. Al término de 2019 han sido 89 centros de 20 universidades los que han logrado alguna evaluación favorable para su acreditación institucional. Y, más concretamente, cuatro de dichas universidades cuentan al menos con la mitad de sus centros con acreditación institucional sobre el total de centros con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título. Destacan sobre el resto de comunidades autónomas el País Vasco, Extremadura y Galicia, ya que todas sus universidades, y algunas de manera muy clara, han apostado ya a fecha de hoy por contar con centros con acreditación institucional (ver Figura 2.1. y en Anexo Tabla A.2.).

En general, vista la distribución porcentual por tipo de universidad de, por una parte, centros universitarios con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título y, por otra, centros universitarios con acreditación institucional, se observa que, dentro del conjunto de centros con dicho tipo de acreditación, el peso de los pertenecientes a universidades privadas o de la iglesia es muy similar al que representan los centros de este tipo de universidad en el conjunto del total nacional (ver Figuras 2.2. y 2.3.).

Más allá, atendiendo al panorama general de centros universitarios no acreditados institucionalmente pero susceptibles de optar a dicha vía de acreditación, se observa que catorce centros ya cuentan con un certificado de implantación de su SGIC y cumplen la condición de tener al menos la mitad de los títulos implantados de grado y de máster con renovación de acreditación por procedimiento ordinario (ver Figura 2.1.).

En cambio, son 823 centros los que, aun cumpliendo esta última condición, carecen de un certificación de implantación de sus SGIC, y por tanto no podrían superar la evaluación de la acreditación institucional (ver Figura 2.1.). Esta circunstancia pone sobre la mesa el principal campo de desarrollo para hacer avanzar efectivamente la acreditación institucional como vía alternativa para acreditación de títulos.

Figura 2.1. Número de centros universitarios con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título, por situación en la acreditación institucional, posesión de certificado de implantación de SGIC y cumplimiento de condición de contar con al menos la mitad de los títulos implantados de grado y de máster con renovación de acreditación por procedimiento ordinario.

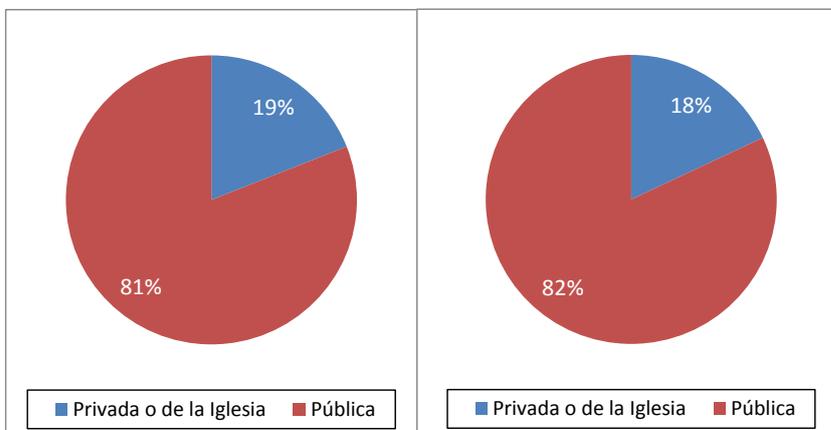


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y Ministerio de Universidades (RUCT).

Figuras 2.2. y 2.3. Distribución porcentual por tipo de universidad: (1) del número de centros universitarios con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título; y (2) del número de centros universitarios con acreditación institucional.

Univ. Coord.

Acreditación institucional



Fuente: Ministerio de Universidades (RUCT).

Precisamente en estrecha conexión con lo antedicho, será interesante analizar la evolución de los **resultados de los programas de evaluación para la certificación de la implantación de SGIC**, como **AUDIT**, en sus ya doce años de andadura.

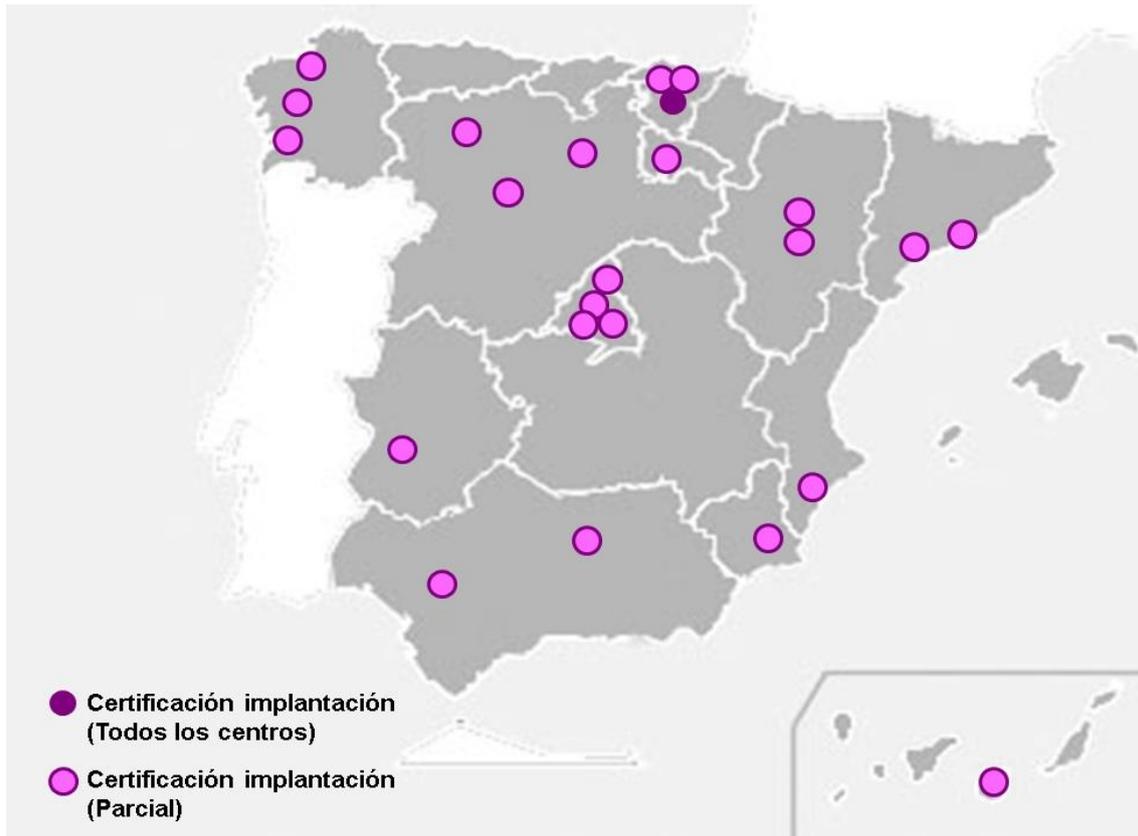
Al finalizar 2019, a nivel nacional el porcentaje de centros que imparten títulos de grado o máster con certificado del diseño del SGIC se sitúa en el 58%. Dichos centros están repartidos en 71 universidades en España, lo que significa que más de ocho de cada diez de estas están en alguna medida involucradas en el proceso para la certificación del diseño del SGIC en uno o varios de sus centros (ver Tabla A.2. en Anexo de resultados).

Sin embargo, por el momento, tan solo el 8% del total de centros que imparten títulos universitarios oficiales han conseguido un certificado de la implantación del SGIC a través de este programa de evaluación promovido por las agencias de calidad. Centros que se ubican en 24 universidades, es decir, cerca de tres de cada diez universidades que podrían participar actualmente en un programa de certificación de SGIC de centros.

De acuerdo a lo establecido, se recordará, para que un determinado centro pueda obtener un informe de acreditación institucional favorable se ha de cumplir, por un lado, haber renovado la acreditación inicial de al menos la mitad de los títulos oficiales de grado y máster que impartan de acuerdo al procedimiento general de acreditación de títulos; y por otro, contar con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interno de calidad. En este sentido, teniendo en cuenta que el 86% de los centros que cumplen las condiciones antedichas ya la han conseguido la acreditación institucional, el margen que queda es estrecho si no avanza de manera notable la consecución de certificados de implantación de SGIC en un mayor número de centros.

Figura 2.4. Distribución territorial de las universidades participantes en un programa de certificación de SGIC válido para acreditación institucional⁵⁷, según estado en el programa de sus centros oficiales.

24 universidades cuentan con algún centro con certificación de la implantación del SGIC del total de las 83 universidades con títulos verificados publicados en BOE.

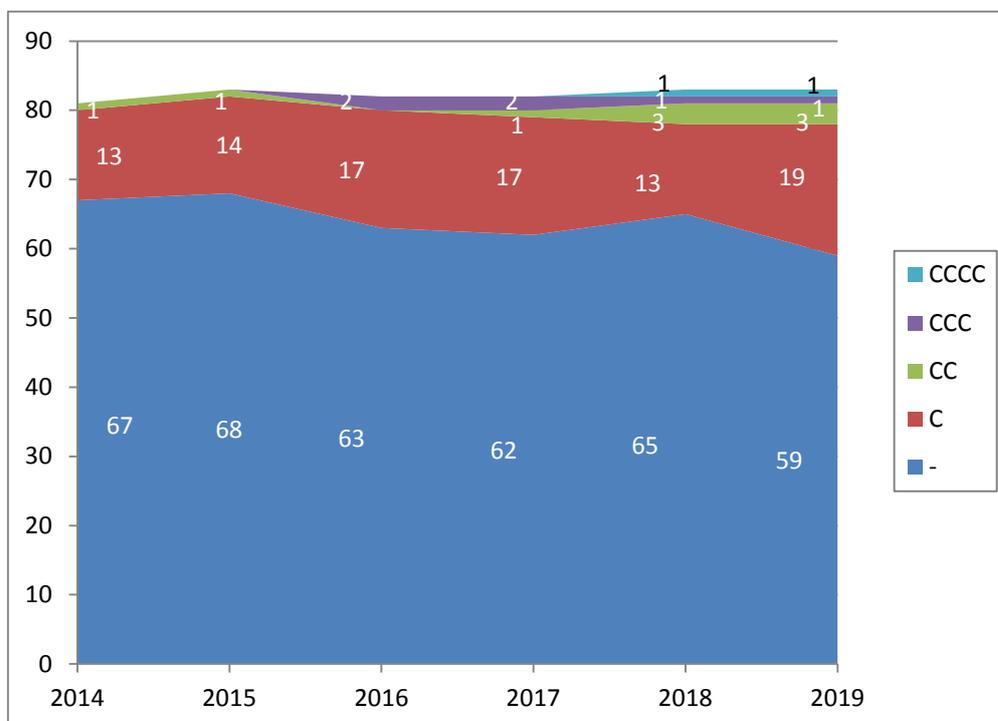


Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y Ministerio de Universidades. Elaboración propia.

Aunque la evolución de los programas como AUDIT en los cinco últimos años muestra que apenas se han sumado nuevas universidades a los programas de certificación de implantación de SGIC en centros universitarios, en el cómputo general hay un cierto avance de las universidades participantes en lo que a su implicación con el programa respecta, ya que, con relación a los años iniciales del periodo, se aprecia un ligero aumento en la proporción de las universidades que cuentan con una certificación de la implantación en varios de sus centros (Figura 2.5.).

⁵⁷ Conforme a la administración educativa responsable de la acreditación institucional en cada universidad.

Figura 2.5. Evolución del número de universidades participantes en programas de evaluación para la certificación de implantación de SGIC válidos para acreditación institucional⁵⁸, según su nivel de cobertura con respecto a la fase de certificación de la implantación de SGIC.



Leyenda:

- CCCC Implantación certificada en la totalidad de los centros
- CCC Implantación certificada en al menos las tres cuartas partes de los centros
- CC Implantación certificada en al menos la mitad de los centros
- C Implantación certificada en menos de la mitad de los centros
- No participa en esta fase

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

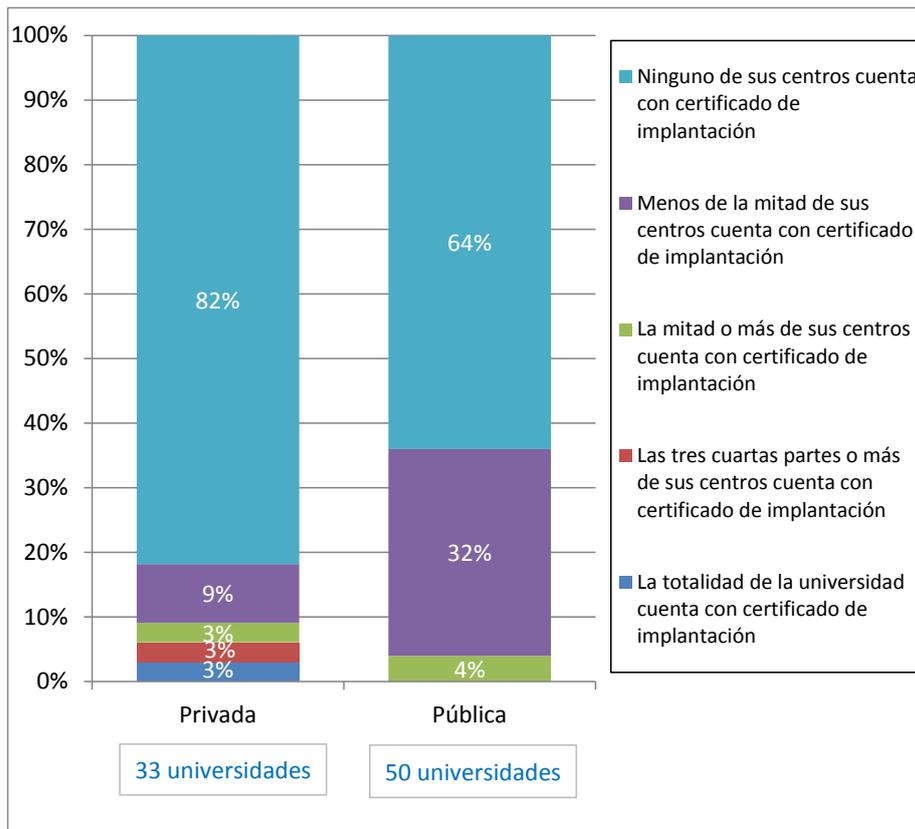
Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y Ministerio de Universidades. Elaboración propia.

Por lo que respecta a las diferencias por tipo de universidad, en la fase de certificación de la implantación del SGIC, se observa que las universidades públicas están, en mayor proporción que las privadas, involucradas en la participación en este tipo de programa (ver Figura 2.6.). Aun con ello, solo una universidad privada cuenta a día de hoy con la totalidad sus centros con un certificado de implantación (ver en Anexo Tabla A.2.).

⁵⁸ Conforme a la administración educativa responsable de la acreditación institucional en cada universidad.

Cabe concluir que la puesta en marcha de la acreditación institucional puede servir de incentivo a las universidades para involucrar crecientemente a sus centros universitarios en procesos de aseguramiento de la calidad de sus respectivos SGIC.

Figura 2.6. Cobertura en la participación de las universidades en la fase de certificación de la implantación de SGIC en el marco de programas con certificaciones reconocidas para la acreditación institucional⁵⁹.



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

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU y Ministerio de Universidades. Elaboración propia.

⁵⁹ Conforme a la administración educativa responsable de la acreditación institucional en cada universidad.

LA CONSTRUCCIÓN DE ALIANZAS ENTRE LOS CONSEJOS SOCIALES DE LAS UNIVERSIDADES Y LAS AGENCIAS DE EVALUACIÓN PARA AFRONTAR LOS RETOS DE LA SOCIEDAD

Miguel Ángel Acosta Rodríguez

Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas –CCU-

Sabemos que las agencias de calidad tienen como finalidad contribuir, mediante informes de evaluación y otro tipo de informes conducentes a la certificación y acreditación, a la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes, y a reforzar su transparencia y comparabilidad como medio para la promoción y garantía de la calidad de las universidades y de su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, las agencias persiguen la consecución de unos fines de interés general:

- Fomentar la transparencia, la comparación, la cooperación y la competencia de las universidades en el ámbito nacional e internacional.
- Potenciar la mejora de la actividad docente e investigadora y de gestión de las universidades.
- Proporcionar información adecuada a las administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.
- Informar a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.

En consecuencia, la participación de las agencias de calidad supone una garantía en el proceso de rendición de cuentas del Sistema Universitario, proporcionando también mecanismos para el aseguramiento de la calidad universitaria y reflejando el nivel de compromiso de la institución de educación superior, sus resultados y sus logros en cuestiones tales como el rendimiento académico, el progreso de los estudiantes en sus estudios, la empleabilidad de éstos, la calidad docente e investigadora y, en los últimos años, sobre cómo llevan a cabo la transferencia de conocimientos e innovación, entre otras funciones.

Pero para que estas agencias contribuyan a los retos relevantes de nuestra sociedad, es deseable que se establezca un mecanismo estable y robusto de comunicación directa y trabajo conjunto entre dichas agencias y los consejos sociales universitarios. Esta afirmación puede sustentarse en que estos consejos son órganos a los que, entre otras cuestiones, le corresponde servir de punto de encuentro entre la universidad y la sociedad, así como evaluadores del rendimiento de los servicios que prestan las universidades.

Además, esta actuación conjunta ayudaría a superar deficiencias como, por ejemplo, la existencia de un catálogo de titulaciones muy estandarizado, prever las necesidades de las empresas o del mercado y ofrecer titulaciones que sean demandadas, incrementando la flexibilidad para poder ofrecer grados "a la carta". Así, la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas defiende que la universidad pública necesita mecanismos ágiles que le permitan ofrecer titulaciones específicas que atiendan a los cambios que se producen para atender dicha demanda.

De igual forma, una colaboración estrecha entre los consejos y las agencias de calidad ayudaría a ajustar la oferta y la demanda de las titulaciones de máster, asegurando la aportación real de valor en conocimientos, capacidades y habilidades que deben ser absolutamente complementarias al contenido curricular del grado y no una mera extensión de éste.

En cuanto al resto de funciones atribuidas a las agencias de calidad, una colaboración estrecha entre las agencias de calidad y los consejos sociales incrementaría el vínculo entre la universidad y el tejido social y productivo, lo que se traduciría en un mejor diagnóstico de los problemas que pudiera existir en el cumplimiento de la misión y funciones del sistema público de educación superior: docencia, investigación e impulso al desarrollo y transferencia de conocimiento.

Respecto a los retos de futuro, debe destacarse el amplio horizonte de mejora que tienen ante sí las enseñanzas de grado y posgrado que actualmente se imparten en las universidades españolas y, por tanto, el papel que puede desempeñar las agencias de calidad. Es necesario consolidar la implantación de los sistemas de garantía interna de la calidad para avanzar en la acreditación institucional; mejorar indicadores de las titulaciones como, por ejemplo, los resultados del aprendizaje y de satisfacción y rendimiento; perfeccionar los mecanismos y procedimientos que

permitan la mejora continua de las titulaciones; atender los aspectos relacionados con la información y transparencia; y observar la evolución de indicadores de rendimiento, satisfacción de grupos de interés e inserción laboral para conseguir los resultados prometidos a la sociedad.

En cuanto al resto de materias en torno a la acreditación y evaluación del personal docente y de la actividad investigadora, las agencias deben asumir un papel más relevante que ordene los méritos de los candidatos que formarán parte de los cuerpos docentes universitarios o del reconocimiento de los méritos investigadores.

Por último, la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas defiende la necesidad de impulsar la reforma estructural del actual modelo de gobierno de la universidad pública, inadecuado para acometer los retos de futuro como ponen de relieve todos los estudios realizados. La universidad debe dar respuesta adecuada a las exigencias de un servicio público de educación superior en el Siglo XXI.



CAPTACIÓN DE RECURSOS EN LAS UNIVERSIDADES A TRAVÉS DE SUS ALUMNI

**Antonio Redondo
Alumni España**



Las agencias de evaluación tienen como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. En el último informe de la CRUE el futuro de las universidades requiere adquirir un grado de madurez en donde los centros, y por ende las universidades, dispongan de una estrategia de gestión eficiente.

La acreditación institucional podría convertirse en el pilar básico del nuevo modelo de Universidad, entendido como un ecosistema de docencia, investigación y

transferencia en el que los centros universitarios constituyen las unidades básicas de evaluación. Para ello es necesario que se clarifiquen aspectos como los procedimientos de renovación de esa acreditación, y la garantía de homogeneidad de criterios en las pautas de evaluación, entre otros, así como contar con opiniones externas como la de los Antiguos Alumnos de las Universidades.

Como complemento a lo expuesto y que se recoge actualmente en la legislación, consideramos conveniente que las comunidades autónomas a través de los Consejos Sociales de las Universidades realicen un informe sobre la oferta de nuevas titulaciones, dado que, por cercanía a su entorno, disponen de un importante número de datos sobre la necesidad y viabilidad de la implantación de las mismas.

Hay que ponerse al día con garantía de calidad de la enseñanza a distancia constituía ya un reto fundamental en estos últimos años; la situación derivada de la actual pandemia de la Covid-19, que está obligando a las universidades y a todos al desarrollo de modelos de docencia híbridos o totalmente no presenciales, acentúa aún más la necesidad de establecer dicha garantía. Además, se abre un horizonte de posibilidades de enorme interés, que la Universidad debe desarrollar en toda su potencialidad. La referencia en cuanto a los sistemas de garantía interna de calidad (SGIC) en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en los títulos no presenciales, es el documento "Considerations for quality assurance of e-learning provision" de la Asociación Europea de Agencias de Garantía de Calidad (ENQA, por sus siglas en inglés).

Alumni España es una institución comprometida, desde siempre, con el saber, la educación y la formación. A lo largo de los años, ha ido asumiendo funciones y misiones nuevas inducidas por los cambios, en ocasiones disruptivos, experimentados por la sociedad. Con una dimensión social irrenunciable, somos ahora más necesarios para este un nuevo desafío.

Asumimos nuevos compromisos y funciones, que incluyen la transmisión de la experiencia obtenida en los años dentro de las aulas, la generación de nuevo conocimiento: su difusión, su transferencia y su aplicación. Pero también integra otros elementos como los de la innovación, el emprendimiento y, en definitiva, la responsabilidad social. Aspectos, todos ellos, que conforman las tres de los objetivos estratégicos de Alumni España.

En el siglo XXI, y con mayor fuerza que nunca, se añade como función adicional la “valorización” del conocimiento, que adopta diferentes formas, como son las del emprendimiento social y responsable en su compromiso con la sociedad civil. Estos nuevos patrones están, a su vez, condicionados por el impacto que generan en su entorno geográfico más próximo y remoto. Se trata, pues, a través de los Alumni conseguir una Universidad “social” y una Universidad “cultural”.

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

La mejora de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, por su relevancia, son objeto de especial atención en la perspectiva centrada en el estudiante y, en consecuencia, vienen siendo atendidos de manera importante en los procesos de evaluación de enseñanzas e instituciones (ENQA et al., 2015).

No en vano, la perspectiva del aprendizaje centrado en el estudiante junto a la mejora de la enseñanza y a la importancia del diálogo nacional e internacional involucrando a los diferentes agentes de interés han sido los tres temas que han servido para estructurar las recientes recomendaciones dadas por los gobiernos de los países miembros del EEES para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior (BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching, 2020). Recomendaciones que se prevé tengan un seguimiento con respecto a su implementación.

En relación con todo lo anterior, en España, además de en los procesos de evaluación de enseñanzas, en el ámbito de la evaluación institucional se viene desarrollando desde 2007 actuaciones directamente enfocadas en la mejora de la calidad docente. El programa DOCENTIA, puesto en marcha por ANECA en coordinación con todas las agencias de calidad del sistema universitario español, tiene el objetivo de apoyar a las instituciones de educación superior en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, y favorecer su desarrollo y reconocimiento (ANECA et al.,

2015). Así, dicho programa, en sintonía con otras iniciativas promovidas desde diferentes instituciones⁶⁰, busca fomentar la creciente importancia de la calidad de la actividad docente en la educación superior⁶¹ y, por tanto, su revisión y mejora.

Más concretamente, atendiendo al cumplimiento de los ESG (ENQA et al., 2015)⁶² y otras líneas maestras como las desprendidas del documento de criterios elaborado por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2009), el objetivo del programa DOCENTIA es *contribuir a la mejora de la calidad de la docencia para que de ese modo mejoren también los resultados de aprendizaje de los estudiantes*. Y en este sentido el programa persigue:

- *Proporcionar un marco de referencia que oriente y apoye a las instituciones de educación superior en el diseño y aplicación de procedimientos propios que les permitan abordar la evaluación de la actividad docente de su profesorado, situando dicha evaluación en el marco de las prácticas al uso internacionalmente reconocidas, así como alineando la evaluación de la actividad docente con los criterios de garantía de calidad de los títulos universitarios.*
- *Favorecer el desarrollo del profesorado, su promoción personal y profesional, de modo que pueda ofrecer un mejor servicio a la sociedad, y apoyar individualmente al profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su actividad docente.*
- *Favorecer el proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación, que afectan a diferentes elementos en la política y gestión de los recursos humanos de las universidades.*
- *Contribuir al necesario cambio cultural en las universidades que supone la evaluación de la actividad docente desde el respeto y la potenciación de su autonomía.*
- *Potenciar el intercambio de experiencias entre las universidades para la mejora continua de la actividad docente.*

⁶⁰ Se pueden mencionar iniciativas como la de EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013, 2014), la University Teaching Qualification (UTQ) y, ya en el ámbito nacional, la de la Red Estatal de Docencia Universitaria -REDU- (Paricio, 2018).

⁶¹ Ver en Barber, Donnelly y Rizvi ,2013; EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013; y Hénard y Roseveare, 2012.

⁶² Ver Criterio 1.5. en ENQA et al., 2015.

- *Ser una herramienta para favorecer la cultura de la calidad alineando la actividad docente del profesorado con los objetivos de la institución.*

(ANECA et al., 2015).

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

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

- *Primera etapa.* La universidad elabora y presenta a evaluación un diseño de su propio modelo y los procedimientos que van a utilizar para abordar la evaluación de la actividad docente del PDI.
- *Segunda etapa.* Una vez *verificado* el modelo en cuestión, la universidad procede a la implantación de este con carácter experimental por, al menos, dos años; periodo a lo largo del cual la universidad junto a las agencias de calidad involucradas harán un seguimiento para procurar una apropiada implantación.
- *Tercera etapa.* Superadas las fases anteriores, la universidad podrá acceder, previo informe de evaluación favorable, a una certificación de la implantación del modelo; lo que supone *un reconocimiento externo del interés y la preocupación de la institución por la mejora de la calidad y la innovación de la actividad docente que en ella se imparte, e igualmente permite reconocer los resultados de las evaluaciones obtenidas por sus profesores con vistas a su posterior aplicación en otros procesos de evaluación.* Por último, dado que la certificación obtenida inicialmente tienen un periodo de validez de cinco años, transcurrido este la universidad interesada en mantener su vigencia deberá someter su modelo a un nuevo proceso de evaluación conducente a la renovación de dicha certificación (ANECA et al., 2015).

Adicionalmente, al igual que sucede con el programa AUDIT, los resultados de DOCENTIA son tenidos en cuenta en otros programas de evaluación. En concreto, en el proceso de renovación de la acreditación de los títulos oficiales⁶³ es considerada la participación en DOCENTIA, eximiendo de la evaluación de algunos elementos del título, a la hora de valorar los distintos aspectos del Sistema de Evaluación de la Calidad Docente⁶⁴.

Además, por otro lado, el programa ACADEMIA de evaluación curricular para la acreditación en los cuerpos docentes universitarios ha reforzado su vínculo con el programa DOCENTIA al requerir, como mérito obligatorio, la aportación por los solicitantes de *una valoración positiva de la actividad docente refrendada por programas de calidad de la docencia* como DOCENTIA (ANECA, 2016).

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

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

Fuente: ANECA et al., 2015.

⁶³ En el Anexo 3 del *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster* de ANECA (2017) hay una mención explícita al diálogo entre los programas DOCENTIA y Acredita.

⁶⁴ Específicamente, las directrices del programa ACREDITA que aparecen en el Anexo 3 del documento marco del citado programa no serán objeto de evaluación por las comisiones durante la visita realizada para la renovación de la acreditación de los títulos del centro.

Resultados obtenidos.

El primer dato a destacar es que más de setenta universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación están involucradas en el programa DOCENTIA desde hace varios años en alguna de sus fases, lo que supone que alrededor de nueve de cada diez de tales instituciones participan en el programa (ver Figura 2.8. y Tabla A.2. en Anexo de resultados).

Ahora bien, junto a esta destacada participación en el programa, también es reseñable el hecho de que en los últimos cuatro años en términos generales se aprecia un avance moderado en la situación de las universidades implicadas (ver Figura 2.9.); en dicho periodo algunas universidades se han ido sumando al programa y otras, con un sistema ya en marcha, han adaptado y mejorado sus respectivos modelos. Esta evolución parece deberse al periodo de tiempo necesario para la consolidación de los sistemas de evaluación de la calidad docente, dado que se presentan, cada vez en mayor número, revisiones sobre los modelos para iniciar un nuevo proceso de evaluación con un sistema renovado después de varios años de implantación. Esto da idea de la preocupación de las universidades por mantener actualizados sus sistemas y de su interés por ajustarlos para que sean realmente útiles a la propia institución, a las personas que la conforman y a los distintos agentes de interés, así como a la sociedad en que revierten sus resultados y consecuencias. Así, la evaluación de la actividad docente resulta relevante para las universidades en la medida en que la garantía de calidad de sus enseñanzas pasa por asegurar, entre otros aspectos importantes, la calidad de la docencia que en ellas se imparte.

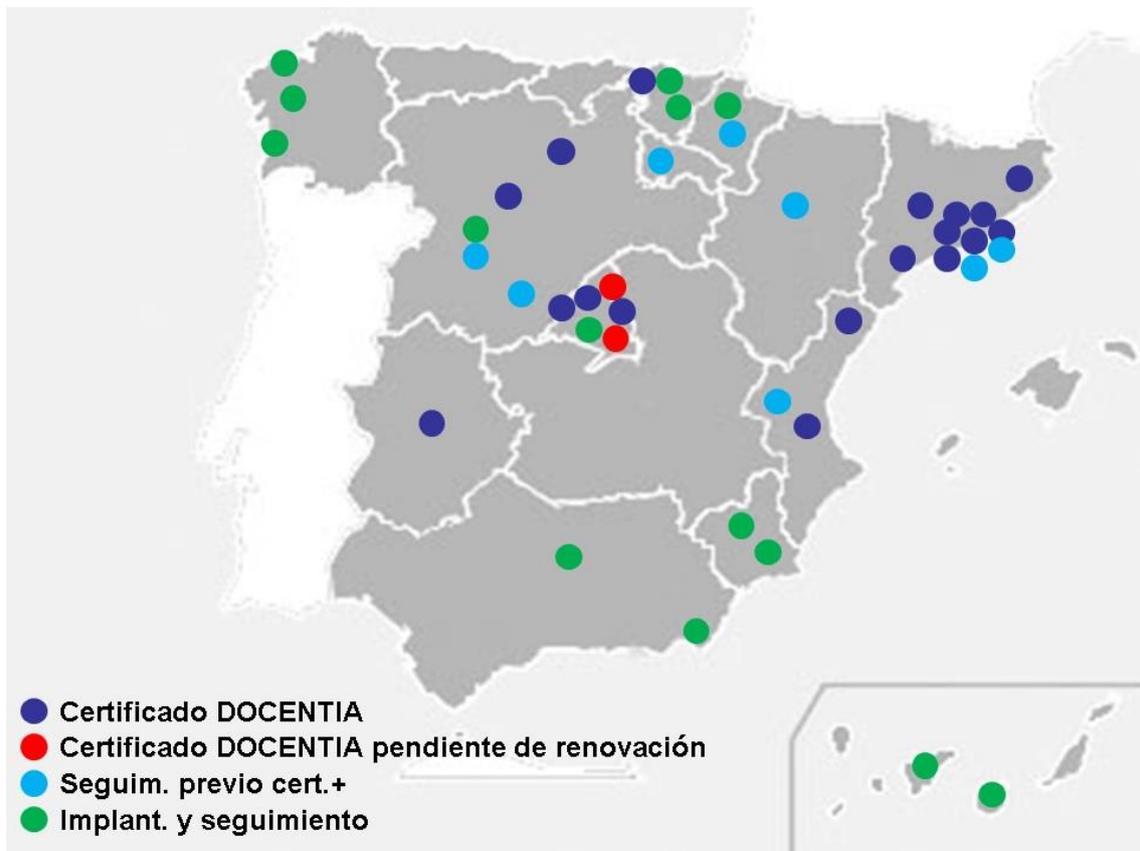
Con todo, como balance de los doce años de funcionamiento del programa, son 18 universidades repartidas en seis comunidades autónomas las que cuentan, en definitiva, con una certificación de DOCENTIA (o un programa similar promovido desde una agencia de calidad); y 2 más pendientes de la renovación de la certificación. Asimismo, cabe apuntar que 12 de dichas universidades están localizadas en las Comunidades Autónomas de Cataluña y Madrid (Tabla A.2. en Anexo de resultados).

Por lo que se refiere a la participación por tipo de universidad, como en el caso de AUDIT, las universidades públicas, en términos generales, muestran una mayor participación en el programa; circunstancia que es importante por ser estas las que albergan un mayor número de estudiantes. Incluso, más allá de la participación,

son precisamente estas últimas las que, en conjunto, han conseguido una mayor proporción de certificaciones DOCENTIA (ver Figura 2.10.).

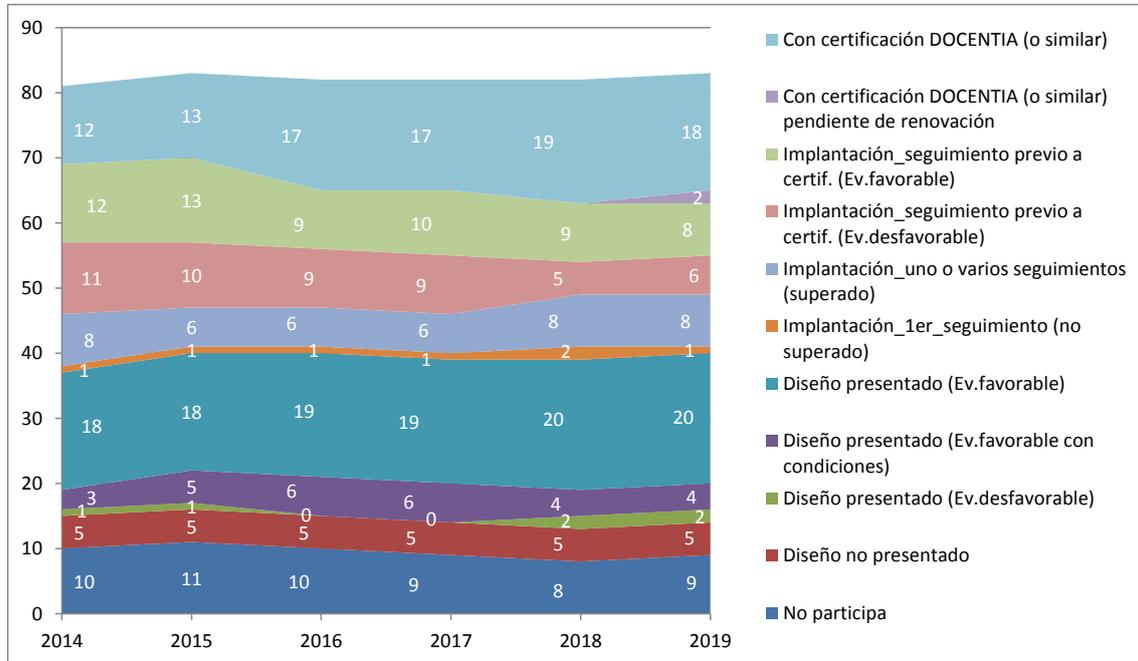
Figura 2.8. Distribución territorial de las universidades participantes en el programa DOCENTIA, según estado en el programa.

18 universidades cuentan con certificado DOCENTIA sobre un total de 83 con títulos ya implantados o presentados a verificación.



Fuente: Agencias pertenecientes a REACU. Elaboración propia.

Figura 2.9. Evolución del número de universidades participantes en el programa DOCENTIA según su nivel de avance hacia la de certificación de su modelo.

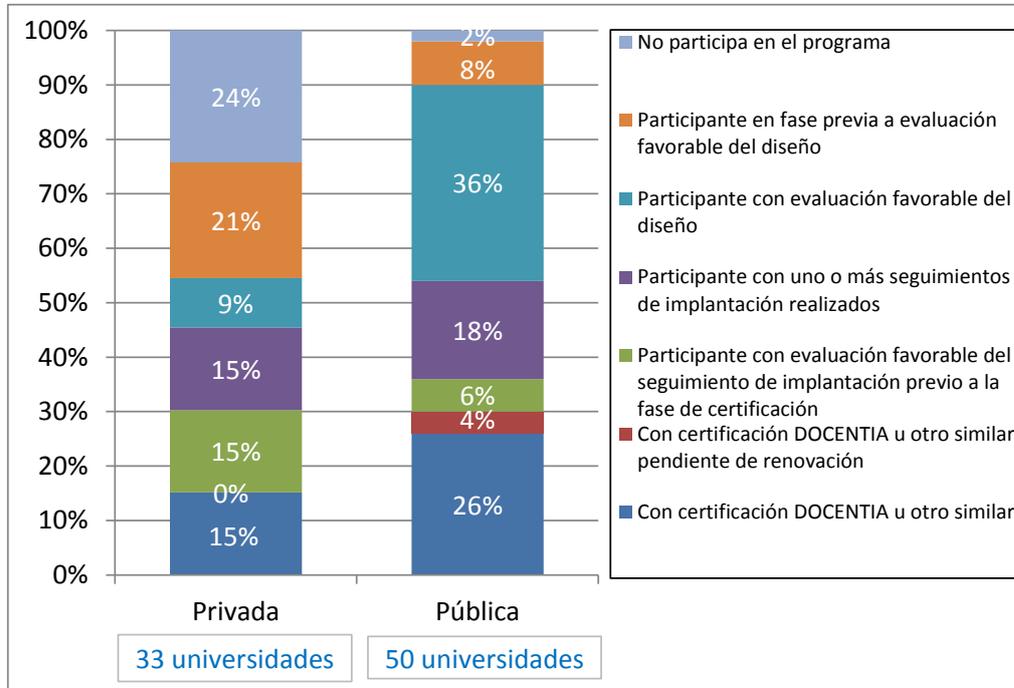


Nota 1: Se han contabilizado aquellas universidades con títulos ya implantados o presentados a verificación.

Nota 2: 'Otra certificación' se refiere a la certificación otorgada en un programa similar a DOCENTIA en las universidades de Catalunya.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

Figura 2.10. Implantación de DOCENTIA en el conjunto de las universidades españolas, por tipo de universidad.



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

Nota 2: 'Otra certificación' se refiere a la certificación otorgada en un programa similar a DOCENTIA en las universidades de Catalunya.

Fuente: Agencias pertenecientes a REACU.

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

**"PROFE, ¿PUEDO UTILIZAR LA CALCULADORA?" LA NECESIDAD
DE EVALUAR LAS METODOLOGÍAS DOCENTES**

Andrea Paricio Henares

Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas

-CREUP-

El método científico como metodología para obtener nuevos conocimientos se ha ido utilizando y adaptando a todas las áreas de conocimiento existentes. Generando una gran diversidad de recursos y teorías contrastadas que se pueden aplicar a prácticamente cualquier espacio de la sociedad. En este sentido, desde la mitad del siglo XX hasta nuestros días se han desarrollado múltiples teorías que estudian el funcionamiento de nuestro cerebro y la forma en la que aprendemos. Sin embargo, esta herencia no parece haber tenido impacto en la metodología que utilizan la mayoría de docentes, que con un gran conocimiento que aportar en ocasiones, no encuentran la forma más óptima de transmitirlo a sus estudiantes.

Un claro ejemplo de este caso es la prohibición del uso de calculadoras en los exámenes en algunas asignaturas. Esta práctica se aplica bajo la errónea percepción de que el aumento de dificultad hace que el estudiantado adquiera la competencia completa de la tarea que está realizando, mientras que ser apoyado por la herramienta es visto como una argucia para sortear parte del proceso. Sin embargo, en la práctica cuando queremos mantener demasiada información, y se requiere un procesamiento mental elevado, la memoria de trabajo se desborda y la información se pierde.

Esta simple teoría⁶⁵ que data de 1994 no parece haber llegado a la universidad, lo cual lastra su labor de transferencia del aprendizaje. El personal docente de las universidades españolas está formado por profesionales acreditados por sus labores investigadoras, pero con escasa formación en los sistemas de aprendizaje y nula exigencia de ellos para su acceso a la institución. En este sentido, es un reto y labor a las que las agencias de evaluación de la calidad de la educación tienen que hacer

⁶⁵ Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. Learning and Instruction

frente. Evaluar el diseño de titulaciones es imprescindible, pero no sirve si no se evalúa la docencia en sí misma.

Las agencias deben generar un marco formativo y estandarizado de sistemas docentes, sobre los que pueden construir las universidades en el ámbito de su autonomía, adaptados a las teorías cognitivas y del aprendizaje que se contrastan año a año con el objetivo de que el estudiantado adquiera competencias y no sólo conocimiento. Este marco debe servir de cauce a los docentes para aplicar sus conocimientos teóricos y transmitirlos acorde a la psicología del aprendizaje, garantizando la calidad de la docencia.

Ese primer paso debe venir acompañado de una evaluación del desempeño docente de los profesores que tenga incidencia en los procesos de la garantía de la calidad internos y externos de las universidades. En el momento actual sólo se acredita a los docentes y a las diferentes titulaciones, pero se pierde el foco en la metodología y los resultados del aprendizaje posteriores. Además de evaluar los conocimientos teóricos exigidos en la acreditación docente, su desempeño y actuación también pueden ser medidos aplicando el método científico a la docencia.

Desde CREUP creemos que las universidades deben centrar sus esfuerzos en diseñar metodologías que se adapten a los estudiantes, al mismo tiempo que las agencias guíen y realicen un seguimiento de los diseños con el objetivo conjunto de construir una universidad de calidad.



3. ANEXO DE RESULTADOS.

Tabla A.1. Síntesis de resultados de indicadores de empleo universitario y de indicadores de preinscripción, matrícula y abandono, por ámbito de estudio.

Ámbito de estudio	Personas egresadas en estudios de Grado y Ciclo en el curso 2013-2014 a los 4 años de la obtención del título			Tasas de matrícula (curso de referencia 2019-20) y de abandono (curso de referencia 2014-15)				
	TOTAL UNIVERSIDADES			UNIVERSIDADES PÚBLICAS				
	Tasa de afiliación a la S. Social	Grupos de cotización Titulados	BCM anual	Tasa de preferencia	Tasa de ocupación	Tasa de adecuación	Tasa global de abandono del SUE	Tasa global de abandono estudio
Formación de docentes de enseñanza infantil	74%	59%	24.476 €	136	89	75	9	12
Formación de docentes de enseñanza primaria	76%	75%	27.335 €	143	94	79	11	16
Otra Formación de personal docente y ciencias de la educación	72%	58%	24.022 €	138	98	72	27	37
Técnicas audiovisuales y medios de comunicación	67%	35%	20.875 €	174	89	82	11	17
Artes	54%	41%	20.659 €	143	93	86	28	39
Lenguas	58%	62%	24.391 €	110	83	82	24	38
Humanidades	56%	48%	23.707 €	115	92	88	36	50
Psicología	66%	56%	22.174 €	235	101	77	39	49
Economía	73%	36%	25.297 €	120	97	73	23	42
Otras Ciencias sociales y del comportamiento	61%	41%	25.711 €	163	94	74	27	42
Periodismo e información	70%	39%	21.155 €	139	88	75	10	20
Administración y gestión de empresas	77%	37%	25.278 €	108	85	76	28	41
Otra Educación comercial y empresarial	75%	31%	22.844 €	125	90	76	16	29
Derecho	56%	55%	25.997 €	129	92	80	24	37
Ciencias de la vida	65%	55%	20.969 €	172	97	67	15	27
Ciencias Físicas, químicas, geológicas	70%	64%	22.135 €	151	88	72	21	39
Matemáticas y Estadística	78%	65%	28.221 €	231	102	74	24	46
Informática	85%	60%	30.131 €	147	99	76	33	50
Ingenierías	80%	71%	29.259 €	104	93	66	19	38
Arquitectura y construcción	70%	69%	26.486 €	88	68	78	19	35
Agricultura, ganadería y pesca	79%	65%	25.146 €	67	59	78	27	40
Veterinaria	74%	79%	19.639 €	581	102	90	6	17
Medicina	91%	100%	34.347 €	778	102	87	4	9
Enfermería y atención a enfermos	73%	93%	28.737 €	304	103	50	5	13

	Personas egresadas en estudios de Grado y Ciclo en el curso 2013-2014 a los 4 años de la obtención del título			Tasas de matrícula (curso de referencia 2019-20) y de abandono (curso de referencia 2014-15)				
	TOTAL UNIVERSIDADES			UNIVERSIDADES PÚBLICAS				
Ámbito de estudio	Tasa de afiliación a la S. Social	Grupos de cotización Titulados	BCM anual	Tasa de preferencia	Tasa de ocupación	Tasa de adecuación	Tasa global de abandono del SUE	Tasa global de abandono estudio
Otras ciencias de la Salud	79%	87%	24.932 €	223	97	63	8	19
Trabajo social y orientación	76%	58%	23.994 €	123	96	73	24	32
Deportes	74%	40%	22.458 €	237	101	81	9	14
Turismo y Hostelería	66%	19%	22.220 €	80	68	74	27	38
Otros Servicios	65%	59%	29.534 €	140	71	90	17	25

Nota:

- Tasa de afiliación a la Seguridad Social: porcentaje de egresados universitarios que están dados de alta laboral en la Seguridad Social a fecha fija (23 de marzo de 2018 en este caso; esto es, a los cuatro años de la finalización de los estudios) respecto al total de alumnos egresados. Se facilita la información de los egresados de 1º y 2º Ciclo y de Grado del curso 2013-14.
- Grupos de cotización de los afiliados a la Seguridad Social. Grupo Titulados: porcentaje de afiliados en alta laboral en grupo de cotización de 'Titulados' (grupos de cotización relacionados con el nivel de formación superior (ingenieros, licenciados, alta dirección, ingenieros técnicos, ayudantes titulados,...)).
- BCM anual: Base de cotización de los egresados universitarios afiliados a la Seguridad Social por cuenta ajena (es necesario tener en cuenta que los datos de las bases medias de cotización anual proporcionan una idea de las retribuciones, pero no son la medida directa de las retribuciones).
- Tasa de preferencia: Porcentaje de las plazas ofertadas en primer curso en un grado que se han ocupado con estudiantes que eligen ese grado en primera opción.
- Tasa de ocupación: Porcentaje de las plazas ofertadas en primer curso en un grado que se han ocupado con estudiantes de nuevo ingreso procedentes del proceso de preinscripción.
- Tasa de adecuación: Porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso en un grado procedentes de preinscripción que han elegido ese grado en primera opción
- Tasa global de abandono del Sistema Universitario Español (SUE): Tasa de abandono del SUE el 1º año + Tasa de abandono del SUE el 2º año + Tasa de abandono del SUE el 3º año.
- Tasa global de abandono del estudio: Tasa de abandono el 1º año + Tasa de abandono el 2º año + Tasa de abandono el 3º año.

- Tasa de abandono el 1º año: Proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, no titulados en ese curso y no matriculados en ese estudio en el curso X+1 ni X+2.
- Tasa de abandono el 2º año: Proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, matriculados en el mismo estudio en el curso X+1 y no titulados, y no matriculados en ese estudio en el curso X+2 ni X+3.
- Tasa de abandono el 3º año: Proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, matriculados en el mismo estudio en el curso X+2 y no titulados, y no matriculados en ese estudio en el curso X+3 ni X+4.

Fuente:

Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) -Ministerio de Universidades-;

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019.

Tabla A.2. Síntesis de resultados de la participación de las universidades en programas conducentes a certificación de SGIC⁶⁶ y DOCENTIA, porcentaje de centros⁶⁷ con acreditación institucional (AI), hasta 31/12/2019, por CCAA y universidad.

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación SGIC	Certificación DOCENTIA	% centros con A.I.
Andalucía			
Universidad de Almería	A	DD	0%
Universidad de Cádiz	AAAA	D+	0%
Universidad de Córdoba	A	DD	0%
Universidad de Granada	AAAA	D+	0%
Universidad de Huelva	AAA	D+	0%
Universidad de Jaén	CA	D+	22%
Universidad de Málaga	AAA	D+	0%
Universidad de Sevilla	A	D+	0%
Universidad Internacional de Andalucía	---	D+	0%
Universidad Loyola Andalucía	---	D+	0%
Universidad Pablo de Olavide	CCAA	D+	67%
Aragón			
Universidad de Zaragoza	C	D+	9%
Universidad San Jorge	C	DD+	0%
Canarias			
Universidad de La Laguna	A	DD	0%
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	CAAA	DD	30%
Universidad del Atlántico Medio	---	n.p.	0%
Universidad de las Hespérides	n.p.	n.p.	
Universidad Europea de Canarias	AAAA	---	0%
Universidad Fernando Pessoa-Canarias (UFP-C)	---	---	0%
Cantabria			
Universidad de Cantabria	AAAA	D+	0%
Universidad Europea del Atlántico	AAAA	---	0%
Castilla y León			
IE Universidad	---	---	0%
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	A	DD+	0%
Universidad de Burgos	CAA	DDD	13%
Universidad de León	CAAA	DD	5%
Universidad de Salamanca	A	DD+	0%
Universidad de Valladolid	C	D-	3%
Universidad Europea Miguel de Cervantes	AAAA	DDD	0%
Universidad Internacional Isabel I de Castilla	AAAA	D-	0%
Universidad Pontificia de Salamanca	---	DD	0%
Castilla-La Mancha			
Universidad de Castilla-La Mancha	A	+	0%

⁶⁶ Certificación de implantación SGIC con reconocimiento para acreditación institucional conforme a administración educativa correspondiente.

⁶⁷ Sobre el total de centros con títulos de grado o máster en que la universidad es coordinadora de título.

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación SGIC	Certificación DOCENTIA	% centros con A.I.
Catalunya			
Universitat Abat Oliba CEU	AAA	DD+	0%
Universitat Autònoma de Barcelona	A	DDD	0%
Universitat de Barcelona	AA	DDD	0%
Universitat de Girona	A	DDD	0%
Universitat de Lleida	AA	DDD	0%
Universitat de Vic	AA	D+	0%
Universitat Internacional de Catalunya	AAA	DDD	0%
Universitat Oberta de Catalunya	A	DD+	0%
Universitat Politècnica de Catalunya	AA	DDD	0%
Universitat Pompeu Fabra	AA	DDD	0%
Universitat Ramon Llull	CAA	DDD	25%
Universitat Rovira i Virgili	CA	DDD	0%
Comunidad de Madrid			
CUNEF Universidad	n.p.	n.p.	
ESIC Universidad	n.p.	n.p.	
Universidad a Distancia de Madrid	---	+	0%
Universidad Alfonso X El Sabio	AAAA	+	0%
Universidad Antonio de Nebrija	AAA	DDD	0%
Universidad Autónoma de Madrid	C	DD*	8%
Universidad Camilo José Cela	AAA	+	0%
Universidad Carlos III de Madrid	AAA	D+	0%
Universidad Complutense de Madrid	A	DD	0%
Universidad de Alcalá	AA	DD*	0%
Universidad Europea de Madrid	AAA	---	0%
Universidad Francisco de Vitoria	A	DDD	0%
Universidad Politécnica de Madrid	CA	D+	10%
Universidad Rey Juan Carlos	CAA	DDD	0%
Universidad San Pablo-CEU	---	D	0%
Universidad Tecnología y Empresa	n.p.	n.p.	
Comunidad Foral de Navarra			
Universidad Pública de Navarra	---	DD+	0%
Comunitat Valenciana			
Universidad Cardenal Herrera-CEU	AAAA	D+	0%
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	AAA	DD+	0%
Universidad de Alicante	AAA	D+	0%
Universidad Europea de Valencia	---	---	0%
Universidad Jaime I de Castellón	AAAA	DDD	0%
Universidad Miguel Hernández de Elche	CAA	D+	0%
Universitat de València (Estudi General)	A	D	0%
Universitat Internacional Valenciana	AAAA	---	0%
Universitat Politècnica de València	AAA	DDD	0%
Extremadura			
Universidad de Extremadura	CCA	DDD	53%
Galicia			
Universidad de A Coruña	CAA	DD	33%
Universidad de Santiago de Compostela	CAA	DD	25%
Universidad de Vigo	CAA	DD	41%
Illes Balears			
Universidad de las Illes Balears	A	D+	0%

Administración Educativa Responsable y Universidad	Certificación SGIC	Certificación DOCENTIA	% centros con A.I.
La Rioja			
Universidad de la Rioja	---	DD+	0%
Universidad Internacional de La Rioja	CAAA	D	17%
País Vasco			
Mondragón Unibertsitatea	CCCC	DD	75%
Universidad de Deusto	CCC	DD	71%
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	CAA	DDD	27%
Principado de Asturias			
Universidad de Oviedo	AAA	D+	0%
Región de Murcia			
Universidad Católica San Antonio	AAAA	DD	0%
Universidad de Murcia	CAA	DD	20%
Universidad Politécnica de Cartagena	AA	D	0%
Estado			
Universidad de Navarra	A	DD	0%
Universidad Internacional Menéndez Pelayo	---	---	0%
Universidad Nacional de Educación a Distancia	AAA	D+	0%
Universidad Pontificia Comillas	CCAA	+	33%

Programa certificación SGIC

---	No participa
A	Diseño certificado en menos de la mitad de los centros
AA	Diseño certificado en al menos la mitad de los centros
AAA	Diseño certificado en al menos las tres cuartas partes de los centros
AAAA	Diseño certificado en la totalidad de los centros
C	Implantación certificada en menos de la mitad de los centros
CC	Implantación certificada en al menos la mitad de los centros
CCC	Implantación certificada en al menos las tres cuartas partes de los centros
CCCC	Implantación certificada en la totalidad de los centros
n.p.	no procede

Nota: En caso de darse 'implantación certificada' la 'C' sobrescribe a la 'A' de 'diseño certificado'.

DOCENTIA

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

Fuentes:

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

4. REFERENCIAS.

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

- (2016). *Orientaciones generales para la aplicación de los criterios Acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (Real Decreto 415/2015)*. Madrid: ANECA. Recuperado de: <http://www.aneca.es/content/download/13778/171421/file/ORIENTACIONES%20GENERALES%20CRITERIOS%2002.pdf>.

- (2018). *Nuevo modelo del Programa AUDIT*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/14130/174966/file/NuevoModeloAUDIT_V1_2018.pdf.

- (2019). *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster Universitario. Programa ACREDITA*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12737/157930/file/Documento%20Marco_v5_180109.pdf.

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

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

Barber, M., Donnelly, K., y Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead*. London: Institute for Public Policy Research. Recuperado de

https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2013/04/avalanche-is-coming_Mar2013_10432.pdf

BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching (2020). "Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA". En *Ministros europeos de educación superior, Rome Ministerial Communiqué. Annex III*. Recuperado de: http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_III.pdf.

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

de Wit H. (2018) *The Bologna Process and the Wider World of Higher Education: The Cooperation Competition Paradox in a Period of Increased Nationalism*. En: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer, Cham. Recuperado de: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-77407-7_2.pdf.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- (2018). *Resolución de 7 de marzo de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, n. 63.

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

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

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

- (2017a). *Comunicación sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior*. Luxemburgo: Unión Europea. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=es> .

- (2017b). *Commission Staff Working document Accompanying the document A renewed EU agenda for higher education*. Luxemburgo: Unión Europea. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017SC0164&from=EN> .

European Students' Union –ESU- (2018). *Bologna with Student Eyes 2018: The final countdown*. Brussels: ESU. Recuperado de: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2019/02/BWSE-2018_web_Pages.pdf .

García-Aretio, L. (2017). "Algunas adaptaciones requeridas para la evaluación de titulaciones que son impartidas a través de modalidades no presenciales". En ANECA, *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas, 2016*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/13756/171250/file/informe_calidadenunis16_171011.pdf .

Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf> .

Homan, M., Grodecki, J. & Viliūnas, V. (2020). *Study on Stakeholder Involvement in External Quality Assurance*. Bucharest: Romanian Ministry of Education and Research. Recuperado de: https://esqa.ro/wp-content/uploads/2020/09/Study-on-stakeholder-involvement-in-EQA_web_n.pdf.

Huertas, E., Biscan, I., Ejsing, Ch., Kerber, L., Kozłowska, L., Marcos, S., Lauri, L., Risse, M., Schörg, K. & Seppman, G. (2017). *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. Occasional Papers 26. Brussels: ENQA. Recuperado de:

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

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation and Gullickson A. R. (2009) *The Personnel Evaluation Standards: How to Assess Systems for Evaluating Educators*. California: SAGE Publications. Recuperado de: <http://www.jcsee.org/personnel-evaluation-standards>.

Kastelliz, D. -AQ Austria- & Lynch, O. -QQI- (2018). Trends in quality audits. Study conducted among the agencies of the Quality Audit Network. AQ Austria – Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria and QQI – Quality and Qualifications Ireland. Recuperado de: https://www.aq.ac.at/de/analysen-berichte/dokumente-analysen-berichte/01_Trends_in_Quality_Audits_2018_04_06_2019.pdf?m=1560347916&.

Marshall, S. (2019). "Main trends regarding external quality assurance of the online and distance learning higher education in Australia and New Zealand region". En ANECA, *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2018*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/15131/186640/file/ICU_2018_final.pdf.

Michaels, D. (2019). "Las nuevas dinámicas desde la cooperación en educación superior para el aseguramiento de la calidad de la educación a distancia en América Latina y el Caribe". En ANECA, *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2018*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/15131/186640/file/ICU_2018_final.pdf.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades -MCIU- (2019). *Inserción laboral de los egreados universitarios. Curso 2013-14 (análisis hasta 2018)*. Madrid: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Recuperado de: https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/INFO_RME_INSERTION_2013_14.pdf.

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

- (2018). *Paris Communiqué*. Recuperado de: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf .

- (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. Recuperado de: https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf.

Morocho, M. (2017) "Evaluación de la Educación Superior a distancia". En ANECA, *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas, 2016*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/13756/171250/file/informe_calidadenunis16_171011.pdf .

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

Paricio, J. (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Zaragoza: Red Estatal de Docencia Universitaria. Recuperado de https://red-u.org/wp-content/uploads/2018/06/MarcoREDU_Doc1_PlanteamGral_1.pdf .

Pedró, F. (2019). "El aseguramiento de la calidad de la educación superior a distancia en América Latina". En ANECA, *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2018*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/15131/186640/file/ICU_2018_final.pdf .

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

REACU (n.d.). *ANEXO IV. Criterios y directrices de evaluación en el seguimiento y acreditación de títulos oficiales de Doctorado*. Recuperado de:

http://www.aneca.es/content/download/14070/174343/file/acredita_doctorado_critériosydirectrices_171218.pdf.

Ubachs, G. & Konings, L. –coord.- (2016). *Quality Assessment for E-learning: a Benchmarking Approach*. Recuperado de: https://excellencelabel.eadtu.eu/images/E-xcellence_manual_2016_third_edition.pdf.

Ubachs, G. (2019). "Quality in online and distance learning higher education in Europe". En ANECA, *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2018*. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/15131/186640/file/ICU_2018_final.pdf .

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

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

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

United Nations -UN- (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UN. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf .

Vossensteyn et al. (2018). *Promoting the relevance of higher education*. Luxembourg: European Union. Recuperado de: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59d3a999-84b9-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en> .

Zhang, J. (2019). "Online and distance learning in higher education in the Asia-Pacific region". En ANECA, *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la*

calidad en las universidades españolas 2018. Recuperado de:
http://www.aneca.es/content/download/15131/186640/file/ICU_2018_final.pdf .