

# Capítulo 1

Sistema universitario español: rasgos básicos





## Introducción

En este primer capítulo del *Informe CYD 2015* se presentan los rasgos básicos del sistema universitario español. Consta de cuatro apartados y, en su mayor parte, se han utilizado datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para su análisis. En el primer apartado se ofrece la evolución reciente y la caracterización principal del alumnado matriculado en las universidades españolas (atendiendo especialmente al grado y el máster oficial) en el último curso disponible, el 2014-2015, en términos de características personales, distribución por tipo de universidad, rama de enseñanza y ámbito de estudio o comunidades autónomas. De la misma manera se muestran algunos indicadores relativos a su desempeño académico, como la tasa de rendimiento, la tasa de abandono o el porcentaje de créditos matriculados en segunda y sucesivas matrículas, para el curso 2013-2014, distinguiendo también por géneros, tipo de universidad y ámbito de estudio. Al final del apartado se incluye una comparativa internacional, con datos de Eurostat y la OCDE, del conjunto del alumnado universitario entre España y los países más avanzados de nuestro entorno, en cuestiones tales como su importancia relativa en relación con la población joven, sus características personales o su distribución por ámbito de estudio, por ejemplo.

En el segundo apartado se trata la oferta de titulaciones en el último curso disponible, el 2015-2016, con un especial énfasis en las universidades públicas presenciales españolas y su oferta total de plazas, demanda y matrícula de nuevo ingreso, y las relaciones que se producen entre las tres variables, atendiendo tanto a la

diferenciación por ramas de enseñanza como por comunidades autónomas.

En el tercer apartado del primer capítulo se ofrece la evolución reciente y la caracterización principal del personal docente e investigador (PDI) de las universidades españolas para el curso 2014-2015, atendiendo a aspectos tales como su perfil personal, su distribución por categorías de personal, por tipo de universidad, el nivel de endogamia y de movilidad o la obtención de sexenios de investigación por parte del cuerpo docente universitario (funcionarios de carrera). Asimismo se incluye una muy breve mención a la evolución y el perfil del personal de administración y servicios (PAS) de las universidades españolas. Finaliza el apartado una comparativa internacional del profesorado universitario entre España y los países más avanzados de nuestro entorno, de aspectos tales como la ratio alumno-profesor o el perfil del PDI, según la información de Eurostat.

En el cuarto y último apartado del primer capítulo del *Informe CYD 2015* se analiza, en primer lugar, la situación española en perspectiva internacional respecto a los recursos financieros invertidos en la educación superior. Para ello se utilizan los datos de la publicación de la OCDE *Education at a Glance, 2015*, que se refieren a datos de 2012. España se compara con el promedio de la OCDE y de los 21 países que pertenecen tanto a dicha organización como a la Unión Europea (UE-21), así como con los ocho países individuales que forman parte del G-8. Seguidamente se presentan algunos indicadores de ingresos y gastos y la

relación entre ambos de las 47 universidades públicas presenciales españolas, calculados a partir de sus presupuestos liquidados. Los datos se muestran asimismo agrupados para las diferentes comunidades autónomas y el conjunto de España. El año de referencia es el 2014, que corresponde al curso académico 2014-2015. La información se ha obtenido a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las mismas universidades, a través de sus cuentas anuales o memorias económicas. Finaliza el apartado un análisis de la evolución de los principales capítulos de ingresos y gastos de estas universidades en el periodo 2009-2014.

El capítulo se cierra con la inclusión de siete recuadros: “Novedades normativas de la Administración del Estado en materia de universidades”, de Guillermo Vidal Wagner, Dèlcia M. Capocasale, Júlia Sans Adell y Jordi Navarro Rivero; “Las preferencias de los académicos sobre los diferentes sistemas de acceso y promoción en la universidad española”, de Luis Sanz Menéndez, Laura Cruz Castro, Alberto Benítez y Manuel Pereira; “Las universidades aprueban el examen de transparencia”, de Javier Martín Cavanna; “Diferencias territoriales en los precios públicos universitarios en España. Curso 2015-2016”, recuadro interno realizado por Adrià Santos, de la Fundación CYD; “Impacto económico de las universidades públicas en España en el año 2014” de Gemma García; “Principales tendencias en el ámbito universitario a nivel internacional”, de Jordi Olivella; y “El sistema educativo brasileño”, de Andoni Hernández, Nathália Lopes Gomes y Alberto Iparraguirre.

## 1.1 Matriculados en estudios universitarios

En este primer apartado del primer capítulo del *Informe CYD 2015* se ofrece la caracterización principal del alumnado matriculado en las universidades españolas (atendiendo especialmente al grado y el máster oficial) y su evolución reciente, así como también se muestran algunos indicadores relativos a su desempeño académico. Al final del apartado se incluye una comparativa internacional del conjunto del alumnado universitario entre España y los países más avanzados de nuestro entorno.

### Estructura

Según la información del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte recogida en su Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones, en el curso 2015-2016 había en España 84 universidades, de las cuales 82 tenían actividad<sup>1</sup>. De estas universidades, 50 eran públicas (47 presenciales, una no presencial y dos especiales<sup>2</sup>) y 34 privadas (28 presenciales –26 con actividad– y cinco no presenciales<sup>3</sup>).

1. No tenían actividad la Universidad Tecnología y Empresa de Madrid y la Universidad Internacional de Canarias, esta última de muy reciente creación (2015) y con sede en Las Palmas de Gran Canaria.

2. La universidad pública no presencial es la UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia y las dos especiales son la UIMP-Universidad Internacional Menéndez y Pelayo y la UNIA-Universidad Internacional de Andalucía, que no imparten estudios de grado. Las dos primeras dependen del Estado y la última de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

3. Estas cinco eran la UDIMA-Universidad a Distancia de Madrid, la UNIR-Universidad Internacional de La Rioja, la UI1-Universidad Internacional Isabel I de Castilla, la VIU-Universidad Internacional Valenciana y la UOC-Universitat Oberta de Catalunya, dependientes de las comunidades autónomas respectivas, esto es, Madrid, La Rioja, Castilla y León, Comunidad Valenciana y Cataluña.

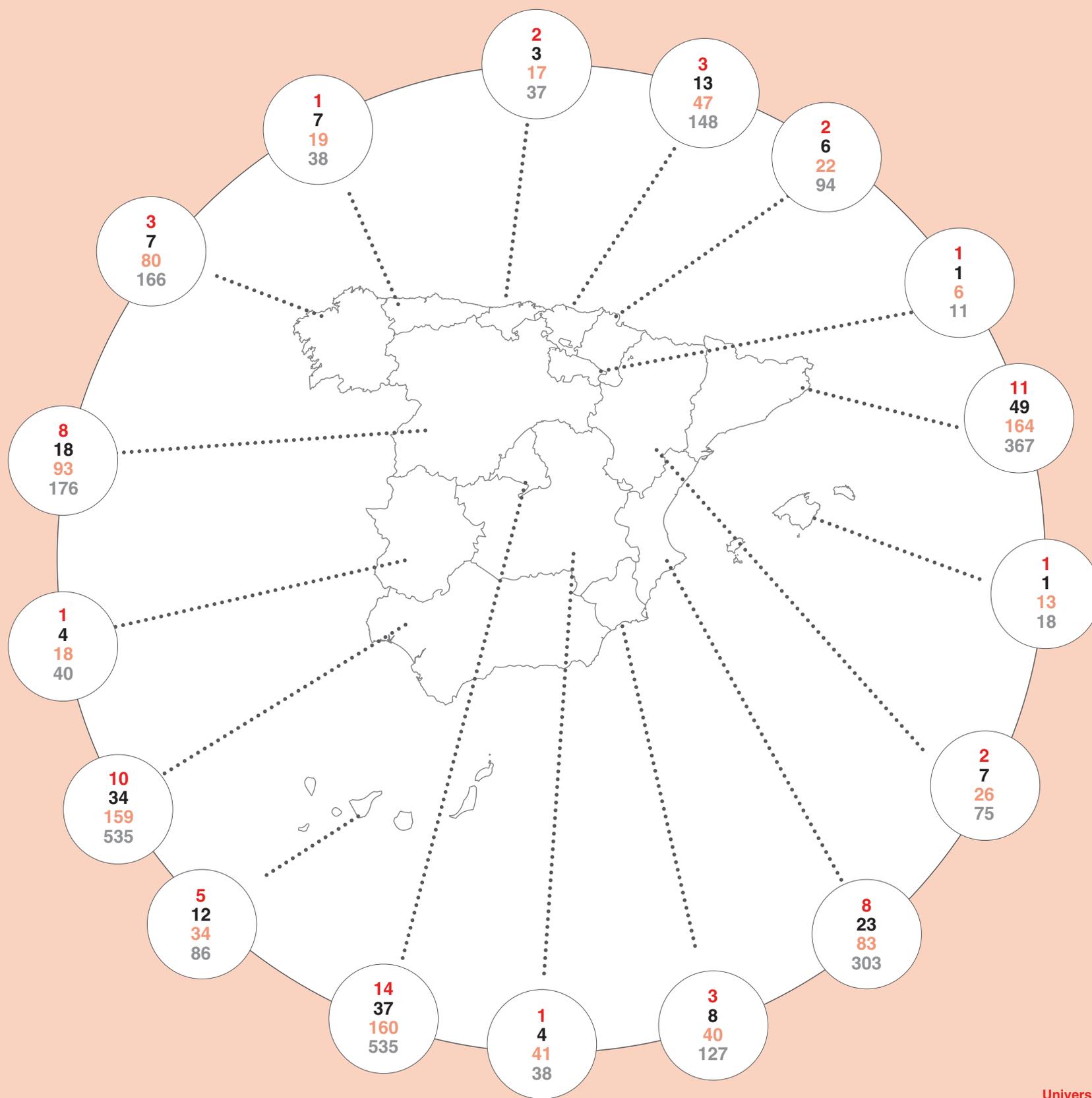
Estas universidades albergaban, a su vez, 1.049 centros universitarios donde se impartía al menos una titulación oficial (858 en universidades públicas y 191 en privadas), 343 campus o sedes (274; 69) y 2.910 departamentos (2.377; 533). La distribución por comunidades autónomas se ofrece en el mapa. Además, vinculados a las universidades, existían 512 institutos universitarios (456 en las públicas y 56 en las privadas), 42 escuelas de doctorado (34 y 8, respectivamente), 50 hospitales (41 y 9, respectivamente) y 73 fundaciones (64 en las universidades públicas, más de la mitad de ellas de naturaleza privada o mixta, y 9 en las privadas).

### Matriculados en grado y máster oficial

El número de alumnos matriculados en estudios de grado (incluidos los que aún quedan de los antiguos ciclos) en el sistema universitario español (incluyendo centros propios y adscritos) ascendió a 1,36 millones en el curso 2014-2015 (datos de avance, no definitivos). Esta cifra supondría una nueva reducción respecto del curso precedente, en este caso del 3,9%, superior al descenso del 2013-2014 y del 2012-2013 (gráfico 1). Desde el máximo reciente del 2011-2012, el número de matriculados habría caído en términos absolutos en casi 100.000 personas. La reducción del curso 2014-2015, además, se observa tanto en las universidades públicas como en las privadas. El peso relativo de las universidades privadas en el total de

matriculados quedaría en el 12,1%, casi medio punto por debajo del dato del curso anterior. Las causas de estas caídas en los últimos cursos habría que buscarlas en la reducción de la población en la edad típica universitaria de grado (18-21 años), que representaba en el año 2015 un 6% menos que en 2012, pero también en las fuertes subidas de los precios públicos universitarios, de un 20% en promedio en el grado, y en el endurecimiento de las condiciones para obtener y mantener una beca. Por otro lado, en el curso 2014-2015 (datos de avance) el número de matriculados en estudios de máster oficial en el sistema universitario español ascendía a prácticamente 140.000 alumnos, con un incremento del 13,8% respecto del curso precedente. Desde el nacimiento de este tipo de estudios, en el curso 2006-2007, el incremento de matriculados ha sido prácticamente continuo (gráfico 2). En el máster oficial, la participación de las universidades privadas en el total de matriculados fue en 2014-2015 claramente superior a la que se daba en los grados, ya que tres de cada 10 estudiantes de máster oficial en España estaban matriculados en este tipo de universidades, por el 12,1% del grado.

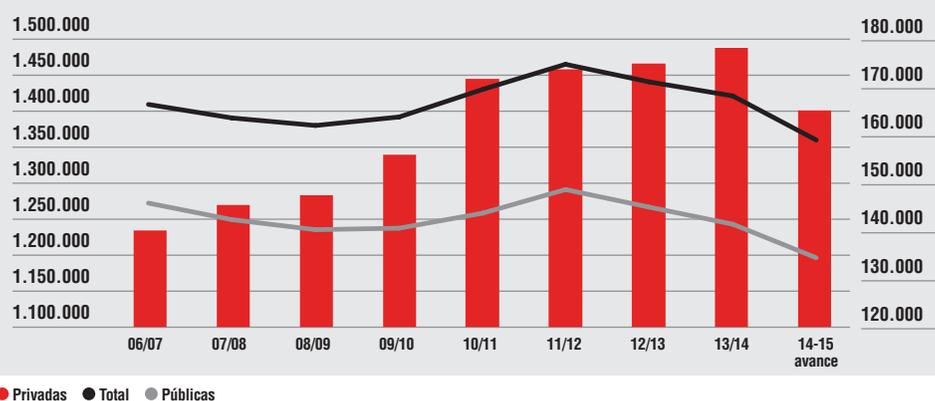
Estructura universitaria por comunidades autónomas. Universidades presenciales. Curso 2015-2016



Universidades no presenciales **6 73 25 116**  
 Universidades especiales **2 40 2 0**

Universidades  
 Campus / sedes  
 Centros  
 Departamentos

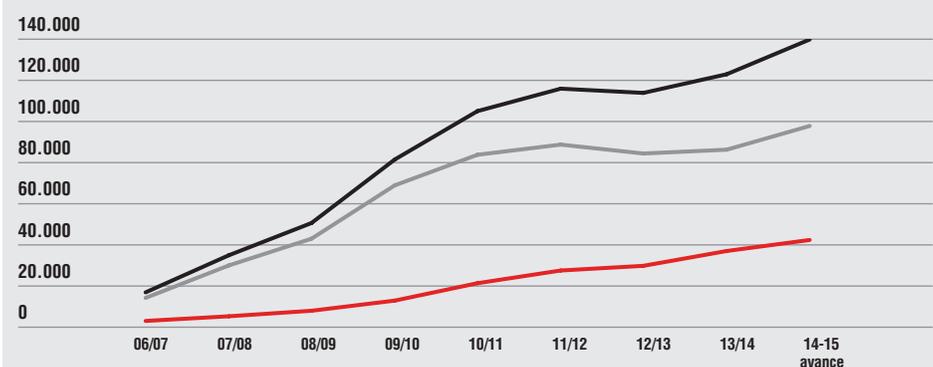
**Gráfico 1. Evolución de los matriculados en estudios de grado por tipo de universidad**



● Privadas ● Total ● Públicas

*Nota: Los de las privadas se expresan en el eje de la derecha.  
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

**Gráfico 2. Evolución de los matriculados en estudios de máster oficial por tipo de universidad**



● Privadas ● Total ● Públicas

*Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

## Perfil

Respecto al perfil del alumnado matriculado en grado, cabe especificar que el 54,3% eran mujeres en el curso 2014-2015 y menos de la mitad, el 45,8% en concreto, estaba comprendido en la edad típica universitaria de grado, de 18 a 21 años. Las diferencias según provenga el alumnado de universidades públicas o privadas se puede observar en el cuadro 1. Por sexos, las mujeres eran más jóvenes: el 48,3% de las alumnas tenía la edad típica (42,9% en el caso de los hombres). Por otro lado, solo el 4% del alumnado matriculado en grado universitario en España en el curso 2014-2015 era extranjero. Por ramas de enseñanza, la predominante era la de ciencias sociales y jurídicas, dado que el 46,5% del alumnado de grado pertenecía a estudios en dicha rama en el curso 2014-2015. A esta la seguían la rama de ingeniería y arquitectura y la de ciencias de la salud. Menor importancia revestía la rama de artes y humanidades (9,9%) y la de ciencias (con el 6% del total de matriculados). Por sexos, la distribución era muy diferente, puesto que para los hombres tenía claramente más importancia relativa la rama de ingeniería y arquitectura y menos la rama de ciencias de la salud. Asimismo, había proporcionalmente más mujeres que hombres en ciencias sociales y jurídicas y artes y humanidades, mientras que pasaba al revés en ciencias. Por ámbitos, más en detalle (gráfico 3), había cuatro que destacaban por tener matriculados a más del 5% del total del alumnado de grado, en cada uno. Estos cuatro ámbitos eran la

administración y gestión de empresas (el 11,4% de los matriculados se ubicaban en esta área), el derecho (8,1%), la formación de docentes de enseñanza primaria (5,4%) y la psicología (5,1%). Respecto a principios de década, en cuanto al perfil, ha aumentado el peso relativo de las mujeres, el alumnado de más edad y el extranjero, mientras que en el caso de las ramas de enseñanza destaca el incremento de la participación relativa de ciencias de la salud y el descenso de ingeniería y arquitectura.

En el caso del máster oficial también eran mayoría las mujeres, que representaban el 53,4% del alumnado matriculado, un punto por debajo de su participación en el grado. En cuanto a la edad, el 35% era menor de 25 años y un porcentaje muy similar estaba entre los 25 y 30 años. De nuevo, igual que ocurría en el grado, las mujeres matriculadas en el máster oficial tenían una menor edad media que los hombres (así, el 38,1% era menor de 25 años por el 31,5% de los hombres). La gran diferencia con el grado estaba en la participación de los extranjeros, que representaban en 2014-2015 el 17,8% del total (4% en grado). De estos extranjeros la gran mayoría era originaria de la zona de América Latina y el Caribe (el 53,2%; aunque la participación relativa por tipo de universidad difería: en las públicas representaban un 47,6% y en las privadas un 62,3%), en segundo lugar estaban los matriculados provenientes del resto de países de la Unión Europea y en tercero, los originarios de Asia (en este último caso, la diferencia entre universidades públicas y privadas era

**Cuadro 1. Perfil de los matriculados en grado y máster oficial, total y por tipo de universidad. Curso 2014-2015 (en %)**

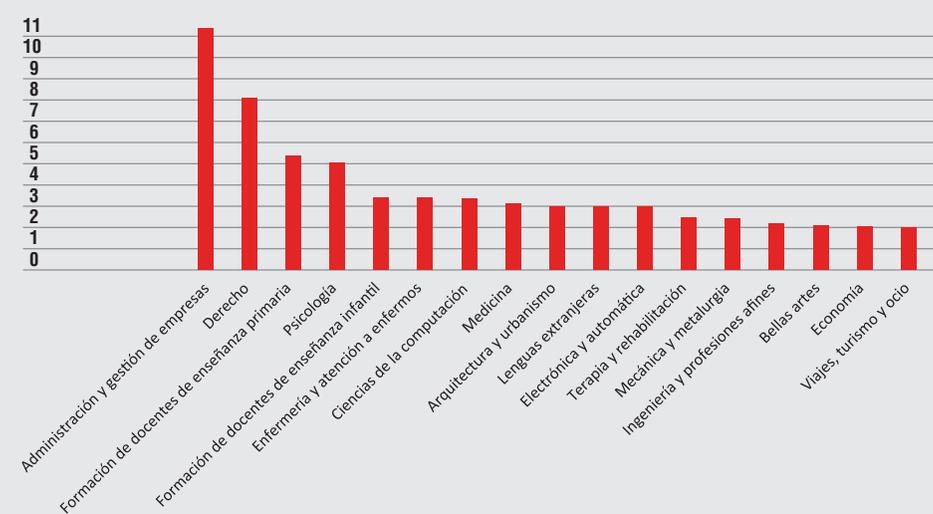
Grado	Total	U. públicas	U. privadas	Máster oficial	Total	U. públicas	U. privadas
Mujeres	54,3	54,2	55,3	Mujeres	53,4	54,1	51,9
De 18 a 21 años	45,8	46,8	38,9	Menor de 25 años	35,0	39,7	24,2
De 22 a 25 años	27,4	27,6	25,6	De 25 a 30 años	33,6	34,2	32,2
De 26 a 30 años	10,8	10,5	12,9	De 31 a 40 años	21,1	17,5	29,5
Más de 30 años	16,0	15,1	22,6	Más de 40 años	10,2	8,6	14,1
Extranjeros	4,0	3,7	6,1	Extranjeros	17,8	15,8	22,5
Ciencias sociales y jurídicas	46,5	45,4	54,6	Ciencias sociales y jurídicas	56,8	49,0	74,9
Ingeniería y arquitectura	20,2	21,4	11,7	Ingeniería y arquitectura	16,7	19,4	10,5
Artes y humanidades	9,9	10,7	4,0	Artes y humanidades	9,8	12,6	3,5
Ciencias de la salud	17,4	15,9	28,5	Ciencias de la salud	11,2	11,6	10,2
Ciencias	6,0	6,6	1,2	Ciencias	5,5	7,4	1,0

*Nota: Datos de avance.  
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

significativa, de 10 puntos: representaban un 18% en las primeras por el 8% de las segundas). Por ramas de enseñanza, nuevamente, igual como sucedía en el grado, la predominante era la de ciencias sociales y jurídicas, y de manera más clara.

También es interesante remarcar que en el curso 2014-2015 el 14,9% del alumnado de estudios de grado estaba matriculado en universidades no presenciales, mientras que el porcentaje correspondiente para el máster oficial era cuatro puntos superior, del 18,9% (se incluyen también en este último dato las universidades especiales). En el caso del alumnado matriculado en las

universidades presenciales, en el grado, el 65,6% se localizaba en universidades de tan solo cuatro regiones (Madrid, el 19,9%; Andalucía, el 19,4%; Cataluña, el 14,9%; y la Comunidad Valenciana, el 11,4%). En el máster oficial la concentración era prácticamente cinco puntos superior al grado, ya que el 70,1% del alumnado matriculado en másteres en el total de las universidades presenciales se localizaba en las cuatro regiones anteriormente mencionadas (Madrid, el 25,3%; Cataluña, el 16,5%; Andalucía, el 14,2% y la Comunidad Valenciana, el 14,1%).

**Gráfico 3. Los principales ámbitos de matriculación del alumnado de grado universitario (en % del total de matriculados), curso 2014-2015**

*Nota: Se incluyen los ámbitos con más del 2% del total de matriculados. Datos de avance.  
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

## Matriculados de doctorado

Finalmente se realiza una sucinta referencia al alumnado matriculado en el doctorado, bajo el RD 99/2011. En primer lugar, en el curso 2014-2015, este ascendía a prácticamente 30.000, de los cuales solo el 4% estaba matriculado en universidades privadas, dato claramente inferior al que se daba en el grado y, sobre todo, en el máster. Además, al contrario que en estos dos últimos tipos de estudios, las mujeres no eran mayoría entre los estudiantes de doctorado: el 50,2% eran hombres. La mayoría del alumnado de doctorado tenía de 25 a 30 años (el 41,4%), pero casi 4 de cada 10 tenían más de 30 años (solo el 11% tenía menos de 25 años). El 22,8% de dichos estudiantes eran de nacionalidad extranjera, y de ellos prácticamente el 55% eran originarios de la zona geográfica de América Latina y el Caribe. Los ámbitos de estudio con más estudiantes de doctorado eran medicina, salud, humanidades y derecho (entre el 5% y el 6% cada uno), seguidos de ciencias de la educación, biología y bioquímica, química, ingeniería y profesiones afines, ciencias sociales y del comportamiento y ciencias de la computación (entre el 3% y el 5% del total de matriculados de doctorado, cada uno). La inmensa totalidad del alumnado de doctorado estaba matriculado en universidades presenciales: el 96,7%. De este, el 64,3% se localizaba en universidades andaluzas, madrileñas, catalanas y valencianas.

## Desarrollo académico

En términos de desarrollo/desempeño académico, se puede especificar, en primer lugar, que en el curso 2013-2014 la tasa de rendimiento del alumnado matriculado en estudios de grado universitario fue del 77,2%, prácticamente un punto por encima del dato del curso anterior (en los últimos tres, de hecho, ha crecido casi cinco puntos porcentuales). Esta tasa se define como la ratio, en porcentaje, entre los créditos aprobados y los créditos matriculados. Por tipos de universidad, dicha tasa fue claramente superior en las universidades privadas que en las públicas y en las presenciales respecto a las no presenciales (cuadro 2). Por otro lado, el alumnado femenino registró mejores datos que el masculino, con una diferencia entre ambos en torno a diez puntos (81,5% para las mujeres y 71,8% para los hombres). Por ámbito de estudios, la tasa de rendimiento osciló entre el más del 90% de la formación de docentes de enseñanza infantil y de primaria y enfermería y el menos del 65% de informática, matemáticas y estadística y agricultura, ganadería y pesca. La tasa de rendimiento en los másteres oficiales fue superior de manera clara a la que se alcanzó en los grados. En el curso 2013-2014 se aprobaron el 89,3% de los créditos matriculados en máster, porcentaje muy similar al del curso precedente y superior en doce puntos al dato para el grado.

También es interesante remarcar que en el curso 2013-2014 el número medio de créditos matriculados en el grado fue de 52,6 (lejos de los 60 créditos teóricos, en promedio). Las diferencias entre universidades públicas y privadas fueron mínimas; más elevadas, las que se observan entre universidades presenciales y no presenciales (cuadro 2). Psicología, humanidades e informática fueron los ámbitos con menos créditos matriculados (entre 43 y 48), mientras que en el lado opuesto hallamos medicina y veterinaria (en torno a los 60 créditos). Por otro lado, el número medio de créditos matriculados en el máster oficial fue inferior que en el grado: 46. De los créditos matriculados, el 12,5% se matricularon en grados en segunda y sucesivas matrículas en el curso 2013-2014. El dato para las universidades públicas fue peor que el de las privadas, igual como en las universidades no presenciales respecto a las presenciales, aunque ello fue debido a la UNED; el valor para las universidades privadas no presenciales fue incluso mejor que el que se dio para las públicas presenciales. Las mujeres, de nuevo, mostraron un mejor desempeño que los alumnos varones, los cuales matricularon en segunda y sucesivas matrículas un 15% del total de los créditos matriculados, por el dato del 10,5% de las alumnas. Por ámbitos, como sucede con la tasa de rendimiento, donde hubo menor porcentaje de créditos matriculados en segunda y sucesivas

matrículas fue en formación de docentes de enseñanza infantil y de enseñanza primaria y enfermería (menos del 6%), y se hallan en el lado opuesto arquitectura y construcción, informática y agricultura, ganadería y pesca (casi el 20%). En máster oficial solo el 3,75% de los créditos que se matricularon no fueron en primera matrícula.

En el curso 2013-2014 la tasa de abandono de los estudios en el primer año<sup>4</sup> fue del 22,5%, casi un punto y medio por encima del dato para el curso anterior (en los últimos tres ha aumentado más de tres puntos porcentuales). En las universidades públicas dicha tasa de abandono fue mayor que la de las privadas, igual que en las no presenciales respecto a las presenciales. Por sexos, los alumnos abandonaron más que las alumnas: tasa del 25,4% para ellos y del 20,1% para ellas. Por ámbitos, donde menos abandonos hubo (tasa inferior al 10%) fue en, por este orden, medicina, formación de docentes de enseñanza infantil, deportes, veterinaria y formación de docentes de enseñanza primaria, y donde más (tasa superior al 30%), psicología, otras ciencias sociales y del comportamiento, informática, matemáticas y estadística y humanidades. Como sucede con otros indicadores del desempeño, el dato para el máster oficial fue más positivo que el

4. 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

**Cuadro 2. Indicadores de desarrollo académico, grado, por tipo de universidad, curso 2013-2014**

	Tasa de rendimiento (%)	Número medio de créditos matriculados	% de créditos matriculados en segunda y sucesivas matriculas	Tasa de abandono (%)	Tasa de transición al máster (%)
<b>Total</b>	77,2	52,6	12,5	22,5	18,4
Presenciales	79,8	56,5	11,9	17,2	18,6
No presenciales	51,0	31,4	18,4	42,8	11,7
<b>Universidades públicas</b>	76,0	53,1	13,2	23,3	19,9
Presenciales	78,9	56,5	12,5	17,8	20,0
No presenciales	42,6	31,4	21,2	45,7	14,2
<b>Universidades privadas</b>	85,8	49,8	7,1	17,8	13,8
Presenciales	87,4	56,6	6,6	13,3	14,1
No presenciales	78,1	31,6	9,6	29,3	9,7

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

registrado en el grado: la tasa de abandono del estudio en el primer año en el curso 2013-2014 fue del 17%, lo que además supone una reducción de más de dos puntos porcentuales respecto al curso precedente, justo al revés de lo que pasó en el grado.

La tasa de transición de grado a máster fue reducida, así, solamente el 18,4% de los estudiantes que finalizaron el grado en el curso anterior se habían matriculado en un máster en 2013-2014<sup>5</sup>. La tasa fue superior en las universidades públicas que en las privadas y en las presenciales respecto a las no presenciales. Por sexos, la tasa de transición de los hombres superó a la de las mujeres (21,2% frente a 16,7%), mientras que por ámbitos, esta tasa fue máxima (por encima del 55%) en ciencias de la vida, humanidades, derecho y ciencias físicas, químicas, geológicas.

Por comunidades autónomas, la información sobre el desempeño académico en el grado se sintetiza en los cinco mapas que se ofrecen en la página siguiente. Algunas de las cuestiones que se podrían apuntar serían que Navarra destacó en el curso 2013-2014 por ser la región

donde más créditos se matricularon en promedio y donde mayor fue la tasa de rendimiento (créditos aprobados respecto a los matriculados), que la menor tasa de abandono la registró Castilla y León, y que el menor porcentaje de créditos matriculados en segunda y sucesivas matrículas se dio en La Rioja.

### Comparación internacional

En términos de comparación internacional, y centrando la atención en el ámbito de la Unión Europea, España alcanzó en 2014 una elevada proporción de estudiantes universitarios (contando todos los niveles: grado, máster y doctorado) en relación con la población joven, de 18 a 24 años, del 50%, solo superada por otros siete países en el contexto de la UE y que superaba a su vez a Francia, el Reino Unido, Italia o Alemania. Lo mismo sucede si se toma solamente a los estudiantes universitarios de 18 a 24 años sobre el total de población en dicha franja de edad: el resultado para España, del 31,1% en 2014, según los datos de Eurostat, fue superior al de los principales países europeos y quedó en una novena posición en el contexto de la Unión Europea. Por otro lado, también es relevante

señalar que el 22,1% de la población de 18 a 24 años en España ni estudiaba ni trabajaba en 2014, proporción que fue la sexta más elevada de la Unión y que, en comparación con los principales países de la misma, solamente fue más reducida que la italiana (siete puntos mayor que la española), mientras superó a la alemana (inferior al 9%), la francesa o la británica (en torno al 15%-16% en ambos casos).

En cuanto al perfil del alumnado universitario en España, en comparación con los principales países de la Unión Europea (Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido), se observa, en primer lugar, una relativa menor presencia de las mujeres. De hecho, en 2014 y respecto a los países mencionados, España solamente superó a Alemania, donde las alumnas no llegaban ni al 50% del total de estudiantes, el dato más reducido en el contexto de la UE. España formaba parte de los 10 países de la Unión Europea con menor participación relativa del alumnado femenino. En segundo lugar, respecto a la dedicación de este alumnado universitario, España fue el sexto país de la UE –de los que se tienen datos completos (25)– con una menor dedicación a tiempo completo: en 2014 tres de cada diez se

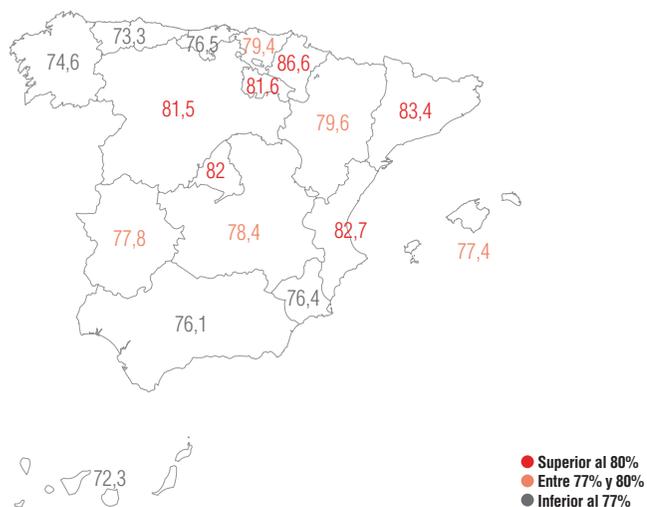
dedicaban a los estudios a tiempo parcial. Solamente superaron a España Suecia, Finlandia, Polonia, Hungría y Bulgaria. Por sexos, la dedicación parcial fue superior en los hombres que en las mujeres (en cuatro puntos porcentuales: 32,2% frente a 28,2%), de tal manera que España fue el cuarto país con mayor dedicación del alumnado universitario a tiempo parcial en hombres y el octavo en mujeres. En tercer lugar, por lo que atañe a la distribución del alumnado universitario por tipo de universidades, la participación relativa de las públicas en España, del 83,5% según Eurostat, se situó por debajo de la correspondiente a 15 países de la Unión Europea.

En cuarto lugar, respecto a la edad, la distribución del alumnado universitario en España por estratos fue similar a la de Francia o el Reino Unido, en el sentido de que la franja más representada fue la de los 18 a 21 años y, en segundo lugar, la de los 22 a 25 años, y muy diferente a la de Alemania o Italia, donde tenían más peso que los estudiantes de 18 a 21 años aquellos que estaban entre los 22 y 25 o los 25 y 29 años. Atendiendo a la participación relativa de los estudiantes universitarios de 25 y más edad en el total, España fue

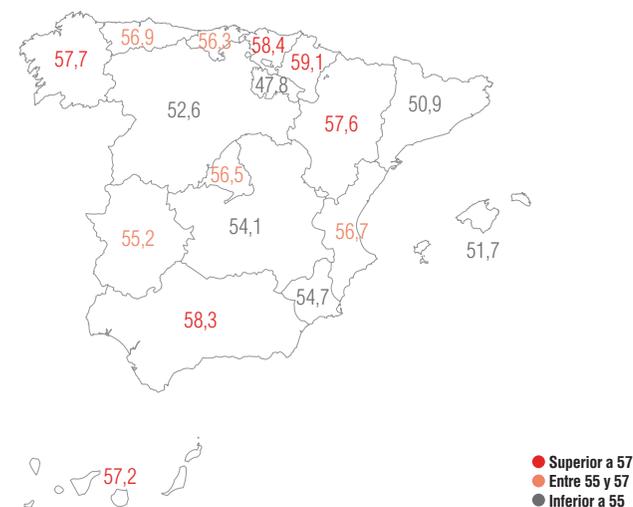
5. Más en concreto esta tasa se refiere al porcentaje de estudiantes que al finalizar un grado comienzan un máster en el curso inmediatamente posterior al de la finalización del grado, en cualquier universidad del sistema.

Indicadores de desarrollo académico, grado, por comunidades autónomas, curso 2013-2014

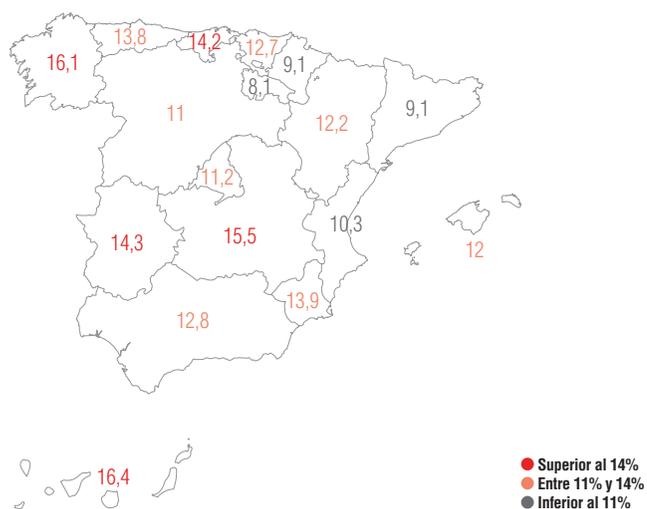
Tasa de rendimiento



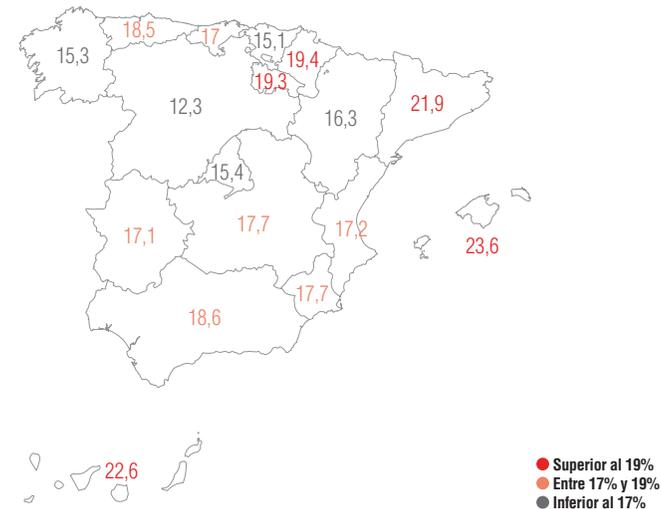
Número medio de créditos matriculados



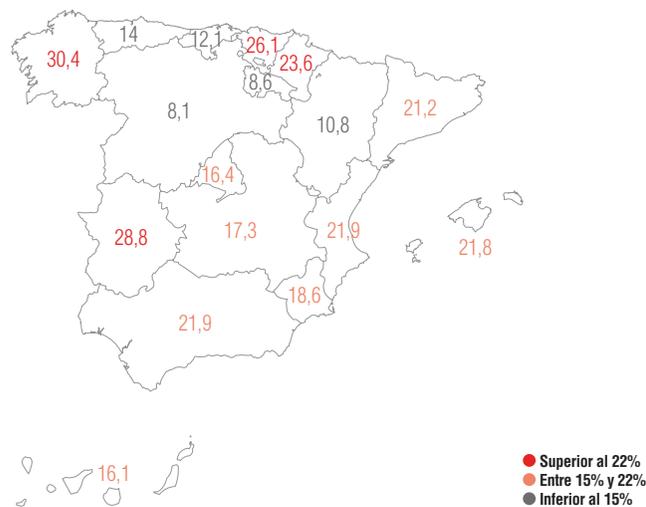
Porcentaje de créditos matriculados en segunda y sucesivas matrículas



Tasa de abandono



Tasa de transición al máster

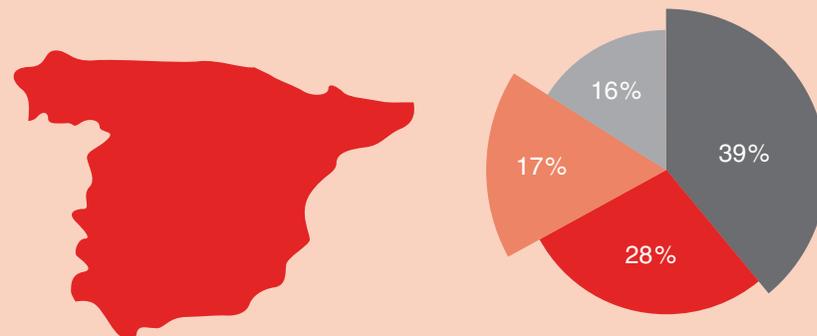


Distribución de los matriculados universitarios, por franjas de edad, comparación internacional, año 2014

### Alemania



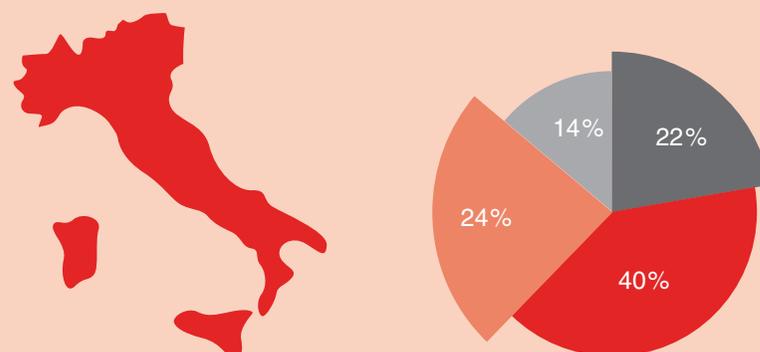
### España



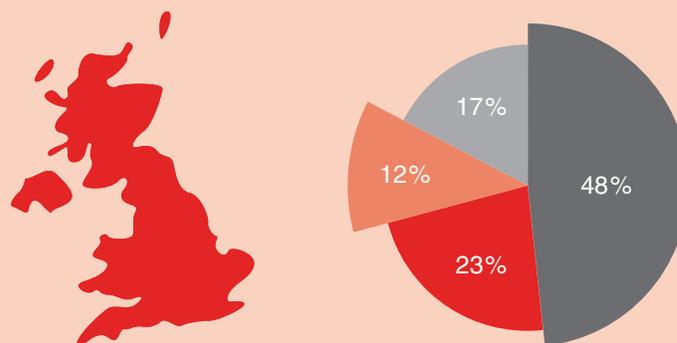
### Francia



### Italia



### Reino Unido



De 18 a 21 años  
 De 22 a 25 años  
 De 25 a 29 años  
 De 30 y más años

Fuente: Eurostat.

**Cuadro 3. Distribución de los matriculados universitarios por ámbito, comparación internacional. Año 2014 (en %)**

	Francia	Alemania	Italia	España	Reino Unido
Formación de personal docente y ciencias de la educación	3,5	8,8	4,9	11,9	7,1
Artes	5,3	3,2	5,3	4,9	7,9
Humanidades	11,8	10,3	9,8	6,6	9,3
Ciencias sociales y del comportamiento	10,6	6,0	10,6	9,5	7,5
Periodismo e información	0,9	1,1	2,0	1,6	2,4
Negocios y administración	16,4	17,9	10,6	13,8	14,0
Derecho	10,5	4,6	11,0	7,6	4,2
Ciencias de la vida	2,9	2,7	3,7	2,8	9,7
Ciencias físicas	4,4	5,0	2,2	2,1	4,4
Matemáticas y estadística	1,5	2,5	1,0	0,8	2,0
Informática	3,1	6,2	1,4	3,4	4,2
Ingeniería	5,1	15,4	8,7	10,1	6,9
Manufactura y procesado	0,9	1,0	0,2	0,9	0,3
Arquitectura y obra civil	2,6	4,1	7,6	4,7	2,2
Agricultura	0,2	1,3	2,0	1,1	0,6
Veterinaria	0,2	0,3	0,6	0,6	0,3
Salud	16,7	4,6	14,4	12,2	13,6
Servicios sociales	0,4	2,4	1,1	1,6	2,1
Servicios personales	2,4	1,5	2,1	3,0	1,3
Servicios de transportes	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0
Protección medioambiental	0,4	0,5	0,6	0,2	0,0
Servicios de seguridad	0,2	0,5	0,1	0,5	0,0

**Nota: Para Francia e Italia, los valores son de 2013.**  
**Fuente: Eurostat.**

el décimo país de la UE con un porcentaje más elevado en 2014 (de los 25 que dan datos completos para esta cuestión), con un 33%; dato inferior a Alemania e Italia, además de Finlandia, Suecia (dos de los países con más población universitaria que estudia a tiempo parcial), Dinamarca, Austria, Luxemburgo, Estonia y Chipre. Si se compara la distribución de los

alumnos universitarios por ámbitos de conocimiento en España con la que presentaban en 2014 países como Alemania, Francia, Italia o el Reino Unido, se pueden extraer conclusiones interesantes como la notable mayor presencia relativa de estudiantes en el ámbito de la educación y formación de docentes en España, en comparación; la menor presencia, en

cambio, de estudiantes en el ámbito de las humanidades, lo mismo que ocurre en ciencias puras, como ciencias de la vida, ciencias físicas, químicas y geológicas o matemáticas y estadística; y, por último, la constatación de que en ingeniería o en ciencias sociales y del comportamiento hay más estudiantes universitarios en España, en comparación con los otros

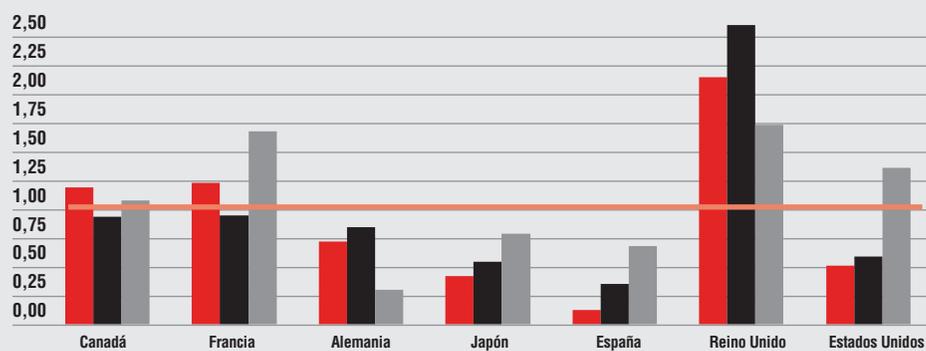
países tomados como referencia, aunque la diferencia no es tan llamativa como la observada en el ámbito de la educación (cuadro 3).

La publicación de la OCDE *Education at a Glance 2015* permite también analizar la presencia de estudiantes universitarios internacionales<sup>6</sup> en los sistemas universitarios de los países de la organización. España volvió a quedar, en 2013 –el último año con datos completos disponibles–, en peor lugar que los países más avanzados del mundo. En el caso del nivel correspondiente al grado universitario, por ejemplo, el porcentaje español fue ocho veces inferior al de la OCDE, y quedó en la posición 26 de los 28 países de la OCDE que daban datos para calcular el indicador; solamente México y Chile mostraron un valor del indicador más reducido. En el caso del nivel de máster<sup>7</sup>, el dato de España fue prácticamente tres veces inferior al que se daba en el conjunto de la OCDE. De los 28 países que ofrecieron datos, España

6. Los estudiantes internacionales son aquellos que dejaron su país de origen y se movieron a otro país con el propósito de estudiar. En función de la disponibilidad de datos, los acuerdos de movilidad suscritos o la legislación sobre inmigración, pueden ser definidos como estudiantes no residentes en el país en el que estudian o, alternativamente, como estudiantes que obtuvieron su anterior nivel educativo en un país diferente de donde estudian ahora. Ello es distinto de la nacionalidad, extranjera o no, de los estudiantes matriculados.

7. Grado, máster y doctorado se corresponden con las clasificaciones ISCED 6, 7 y 8, respectivamente según la nueva, de 2011, clasificación internacional normalizada de la educación (ISCED, en sus siglas en inglés). Debido a este cambio en dicha clasificación, los datos presentan un salto temporal, ya que 2013 y 2014 se presentan en las estadísticas internacionales clasificados según la nueva ISCED, al contrario que los años 2012 y anteriores. De ahí que no se pueda realizar un análisis de la evolución en el tiempo.

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes internacionales, en comparación con la OCDE (=1), año 2013



● Grado ● Máster ● Doctorado

Fuente: OCDE, *Education at a Glance 2015*.

quedó en la vigesimosegunda posición. La mejor situación relativa se dio en el nivel equivalente al doctorado, en que el dato español solamente, en comparación, fue 1,5 veces inferior al de la OCDE (gráfico 4) y España quedó en la decimonovena posición en el conjunto de los anteriormente mencionados 28 países.

Uno de los motivos de la peor posición comparada española sea seguramente el bajo nivel relativo en la proporción de enseñanzas en inglés (ETP: English Taught Programmes): en el curso académico 2013-2014, según la OCDE, apenas una de cada cinco instituciones españolas

de educación superior (36 en términos absolutos<sup>8</sup>) ofrecía enseñanzas íntegras en inglés, porcentaje trece puntos inferior al del promedio de la OCDE (considerando países donde el inglés no es la lengua oficial). La proporción española contrasta con el más del 80% de instituciones que ofrecían enseñanzas en inglés de Finlandia y Suecia, el 65% de Holanda, o el 40-50% de Lituania, Suiza, Dinamarca, Austria, Alemania y Noruega. Así, parece lógico que prácticamente la mitad de los estudiantes internacionales provinieran de la zona de

8. Se consideran todas las instituciones que ofrecen educación superior, universitaria o no, no solo universidades.

América Latina y el Caribe, la mayor parte de la cual es castellano hablante, cuando en el conjunto de la OCDE significaron el 5,5%, y, en sentido contrario, los estudiantes asiáticos, que fueron el 52,5% de todos los estudiantes internacionales en el conjunto de la OCDE, en España solamente representaran el 5,6%.

Por otro lado, los estudiantes nacionales en educación superior que se hallan matriculados en países extranjeros solo significaron el 1,5% del total de matriculados en España (posición 25 de 33 países que dieron este dato), justo la mitad del porcentaje que registró el

conjunto de los 21 países que forman parte simultáneamente de la OCDE y de la Unión Europea. Los destinos más comunes para estos estudiantes españoles de educación superior matriculados en el extranjero fueron el Reino Unido (allí estaba el 19,7% del total), Alemania (17,6%), los Estados Unidos (16%) y Francia (14,4%). Para el conjunto de la OCDE, los Estados Unidos tenían más importancia relativa como destino y era menor el peso relativo de los otros tres países mencionados, especialmente Francia y Alemania.

## 1.2 Oferta universitaria

En este apartado se analizan las titulaciones ofrecidas, poniendo especial énfasis en las universidades públicas presenciales y su oferta total de plazas, su demanda y su matrícula de nuevo ingreso, además de las relaciones que se producen entre estas. El curso a analizar es el último disponible, el 2015-2016, y se atiende tanto a la diferenciación por ramas de enseñanza como por comunidades autónomas.

### Titulaciones

El número total de titulaciones impartidas en el curso 2015-2016 en las universidades españolas ha sido de 8.181, de las que 2.723 han sido grados; 3.782, másteres y 1.075, titulaciones de doctorado, a las que añadir 571 programaciones conjuntas de grado (dobles grados) y 30 programaciones conjuntas de máster oficial<sup>9</sup>. Respecto a 2014-2015, el número de grados y de máster oficial han aumentado un 3,3%, en ambos casos, tasa sensiblemente inferior, especialmente en el caso de los másteres, a la registrada el curso previo. Mientras que las programaciones conjuntas de grado y máster han aumentado en mayor medida (un 17% y un 87,5%, respectivamente),

en consonancia con las tasas de cursos pasados. Diferenciando entre universidades públicas y privadas, se observa que el incremento ha sido superior en las segundas, tanto en titulaciones de grado (1,6% frente al 8,9%), como, en menor medida, en titulaciones de máster oficial (3,1% frente a 4,4%). El peso relativo de las universidades privadas en el conjunto de titulaciones ha sido del 21,5%, con un mínimo del 7,2% en las titulaciones de doctorado y del 19,6% en las titulaciones de máster oficial, y máximos en torno al 45% en los dobles grados y los dobles másteres oficiales (en el caso del grado el porcentaje correspondiente ha sido del 24,4%). En este sentido, se puede mencionar que en los últimos cinco cursos el número de titulaciones de grado y máster oficial se han incrementado un 13,3% y un 43,9%, respectivamente, en el conjunto de las universidades españolas (tasas correspondientes para las públicas del 3,5% y 40,1%, respectivamente, para grados y másteres oficiales y del 38% y 67,4%, para las privadas).

El 92,2% de las titulaciones de grado en las universidades españolas se han impartido

en modalidad presencial. La diferencia por tipo de universidad es clara, ya que en las universidades públicas dicho porcentaje ha sido en el curso 2015-2016 del 97,9%, mientras que en las privadas ha sido del 74,2% (lo que quiere decir que más de una de cada cuatro titulaciones de grado se ha podido seguir en una modalidad distinta a la íntegramente presencial: a distancia, semipresencial o combinando varias modalidades<sup>10</sup>). Los grados de las universidades no presenciales solamente han representado el 3,9% del total, en comparación. En el caso del máster oficial, la existencia de titulaciones que no son íntegramente presenciales es más común. Así, el 18,2% de los másteres oficiales en el curso 2015-2016 se han podido seguir a distancia o en la modalidad semipresencial o en una combinación de varias (porcentajes correspondientes a las universidades públicas y privadas del 12,5% y 43,5%, respectivamente). Los másteres oficiales de las universidades no presenciales solamente han significado el 5,2% del total, en comparación. Respecto a cursos anteriores, como no podía ser de otra manera, las cifras de grados y másteres oficiales que no se imparten íntegramente

9. Solo se tienen en cuenta en los datos del curso 2015-2016 los másteres regulados por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y los doctorados regulados por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero. En el caso del doctorado, los datos de 2014-2015 también incluían los regulados por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ahí que no se pueda analizar, en el caso concreto de las titulaciones de doctorado, su variación entre los dos cursos mencionados.

10. Esto es, por ejemplo, casos en los que el grado puede seguirse indistintamente de manera presencial o a distancia.

en modalidad presencial han presentado elevadas variaciones positivas.

Prácticamente la mitad de los grados y el 56,4% de los másteres oficiales se han impartido en el curso 2015-2016 en universidades presenciales ubicadas en tan solo tres regiones: Madrid, Cataluña y Andalucía. Si se les suman las universidades de la Comunidad Valenciana y Castilla y León dichos porcentajes ascienden hasta el 67,2% en los grados y el 72,1% en los másteres oficiales. Por ramas de enseñanza, el protagonismo de las ciencias sociales y jurídicas es claro: el 35,3% de los grados y el 39,2% de los másteres oficiales impartidos en las universidades españolas en 2015-2016 pertenecían a esta área. Ingeniería y arquitectura quedaría en un segundo orden de importancia (porcentajes correspondientes respectivos del 27,2% y 22,4%). En el extremo opuesto, hallamos la rama de ciencias, con el 8,7% del total de titulaciones de grado y el 10,8% de las del máster oficial, y con un peso relativo en el total en torno al 13-16% estarían las titulaciones de artes y humanidades y ciencias de la salud.

### **Oferta, demanda y matrícula de nuevo ingreso en universidades públicas presenciales. Grado.**

La Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte también ofrece información sobre el acceso a las titulaciones de grado en las universidades públicas presenciales españolas. Se pueden obtener datos de la oferta de plazas, de la demanda (preinscritos en primera opción) y de la matrícula de nuevo ingreso por prescripción (y de la cual, qué parte era preinscripción en primera opción). En el curso 2015-2016, según esos datos, el número total de plazas ofertadas en grado en las universidades públicas presenciales españolas ha ascendido a 246.642, un 0,6% más que en el curso 2014-2015, lo que contrasta con la reducción del 0,7% de dicho curso. En comparación con el inicio de la década, curso 2010-2011, el total de plazas ofertadas ha caído un 1,2% (equivalente a unas 3.000 en términos absolutos). Por su parte, la demanda<sup>11</sup> ha vuelto a descender en el curso 2015-2016: un 1,5%; en comparación con las cifras de 2010-2011 se ha reducido un 8,1%. La matrícula de nuevo ingreso por preinscripción también ha vuelto a disminuir

ligeramente, en este caso un 0,5% (caída del 1,5% entre el curso 2010-2011 y el 2015-2016).

La ratio entre la demanda y la oferta ha quedado en el curso 2015-2016 en el 152,7%, inferior a la del curso previo (155,9%). En comparación con el curso 2010-2011, dicha tasa de preferencia ha caído casi 12 puntos porcentuales. La ratio matrícula/oferta ha sido del 89,9%, un punto y una décima por debajo del dato del curso previo, lo que significa que de cada 100 plazas ofertadas han quedado finalmente sin cubrir con matriculados de nuevo ingreso por prescripción algo más de 10. Respecto al curso 2010-2011, sin embargo, dicha ratio apenas ha disminuido tres décimas. La tasa de adecuación, finalmente, ha quedado en el 75,7%, casi un punto porcentual por debajo de la cifra de 2014-2015, pero por encima del dato que se daba en el curso 2010-2011, en torno al 72%. Esta ratio indica que en 2015-2016 algo más de tres de cada cuatro matriculados de nuevo ingreso por prescripción se había preinscrito en primera opción en el estudio al cual accedieron<sup>12</sup>.

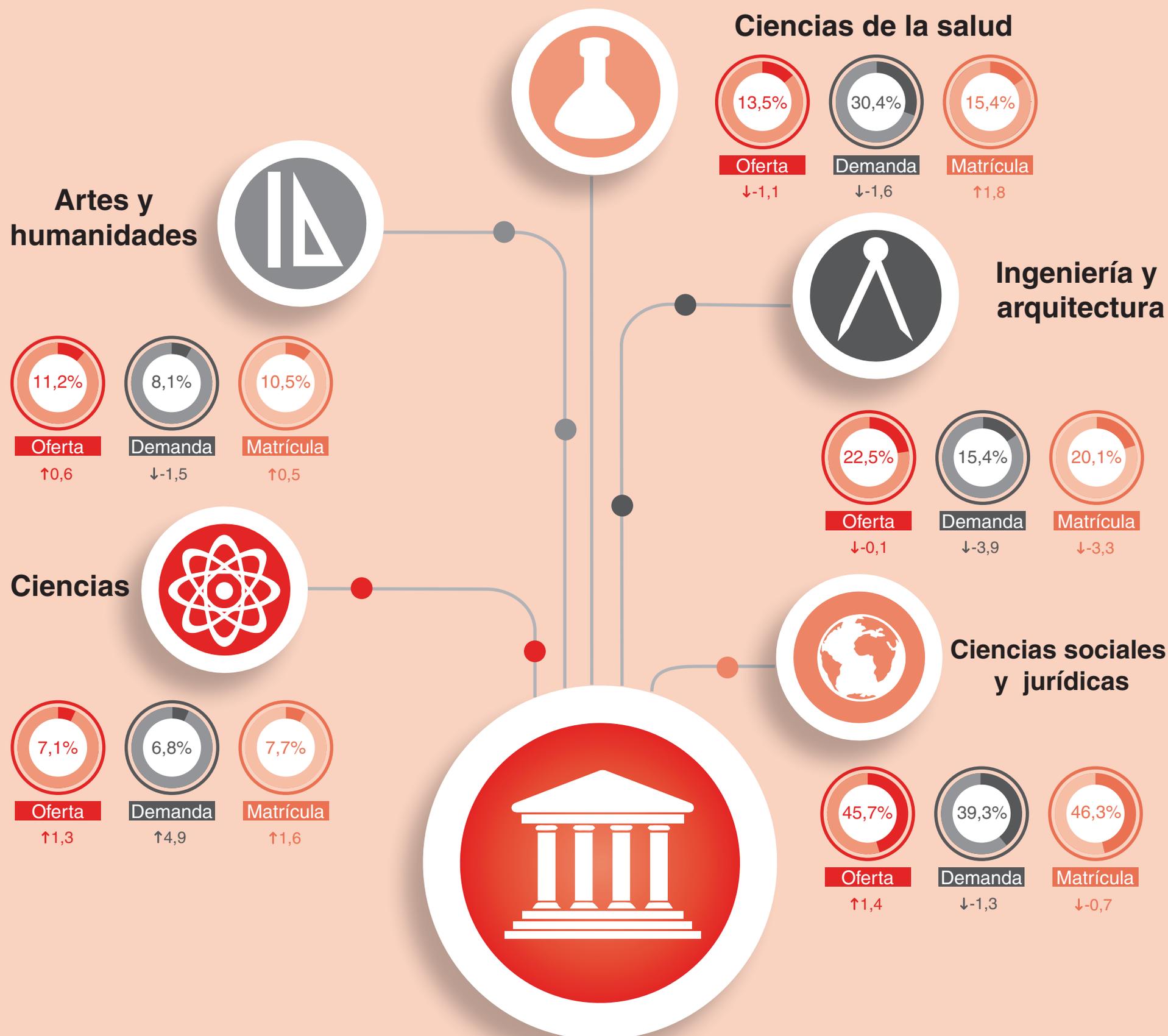
Por ramas de enseñanza, la que ha aglutinado más oferta de plazas y matrícula de nuevo ingreso ha sido la de ciencias

sociales y jurídicas, a la que siguen la de ingeniería y arquitectura. La que menos oferta de plazas y matrícula de nuevo ingreso ha tenido porcentualmente ha sido la de ciencias. En el caso de la demanda, la estructura porcentual ha resultado bastante diferente por la atracción que ejercen algunas titulaciones de la rama de ciencias de la salud, de carácter más vocacional, de tal manera que esta rama ha aglutinado en 2015-2016 el 30,4% de la demanda, el segundo porcentaje más elevado, por detrás de ciencias sociales y jurídicas. Respecto al curso pasado, y atendiendo a la oferta de plazas, solamente se han registrado descensos en ciencias de la salud y en ingeniería y arquitectura. La demanda, por su parte, se ha reducido en todos los casos, con la única excepción de ciencias. La reducción más notable se ha registrado en ingeniería y arquitectura. En el caso de la matrícula de nuevo ingreso, ingeniería y arquitectura y ciencias sociales y jurídicas han sido las únicas que han experimentado descensos. En comparación con el inicio de la década, curso 2010-2011, es relevante destacar que solamente en artes y humanidades y en ciencias ha aumentado la oferta de plazas, justamente las dos ramas que han registrado un ascenso de la demanda, mientras que la matrícula de nuevo ingreso ha crecido sobre

11. Hay que matizar que en la demanda se suele dar un efecto multiplicativo (sobredimensión de la demanda) derivado de que un mismo estudiante se puede preinscribir en el estudio en varias comunidades autónomas, ya que el proceso de preinscripción es propio e independiente en cada una de ellas. Eso ocurre sobre todo en grados de fuerte carácter vocacional, como sucede con carreras de ciencias de la salud o los grados relacionados con la profesión de maestro.

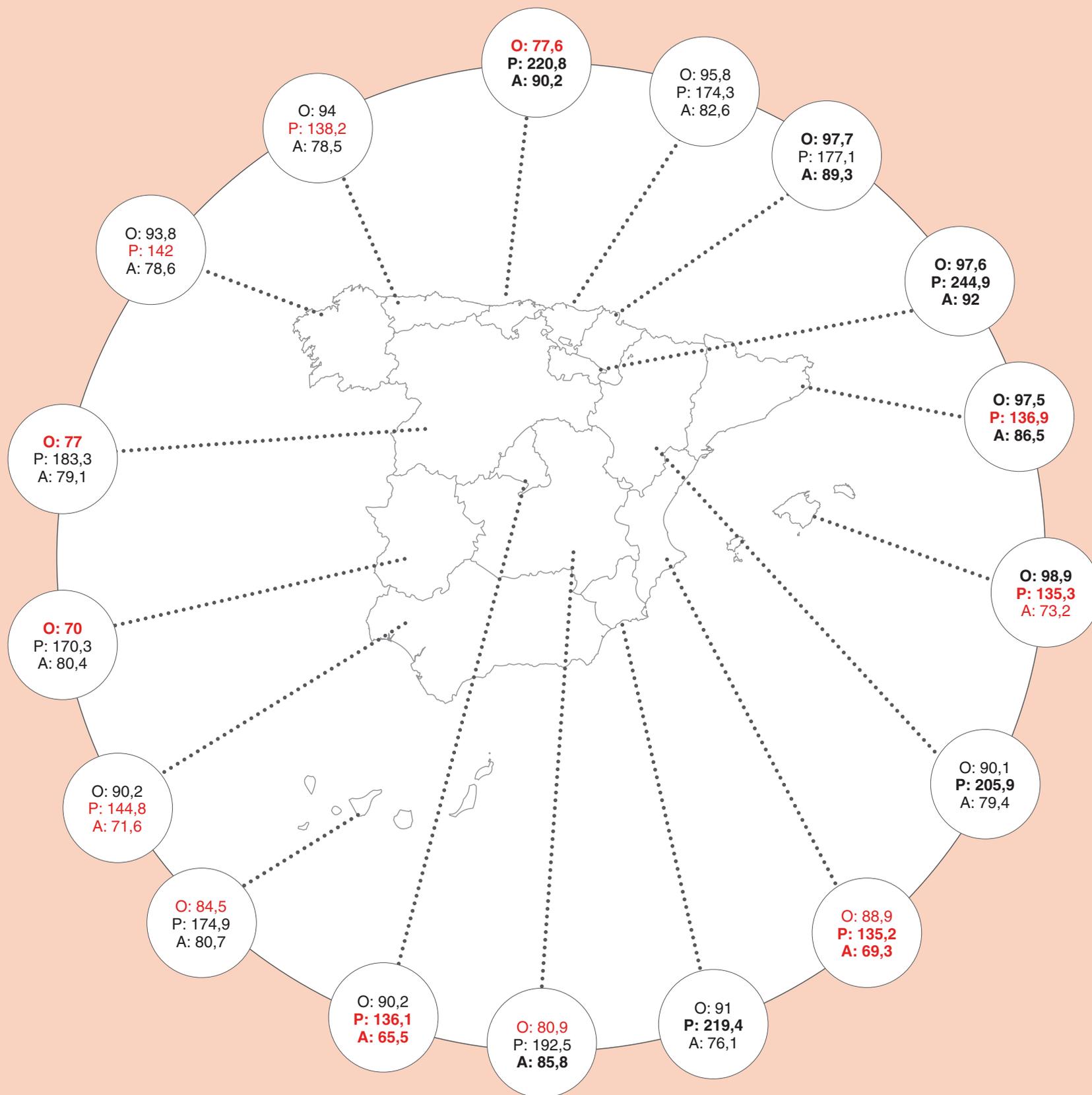
12. La ratio demanda/oferta es un indicador de preferencia, que valora qué porcentaje de la oferta se cubriría con estudiantes que desean cursar esa enseñanza en primera opción; es decir, revela, en términos relativos, el nivel de demanda de la enseñanza. La ratio matrícula/oferta es un indicador de ocupación que valora si los centros universitarios pueden cubrir las plazas que ofrecen, esto es, evalúa la eficiencia productiva del sistema. La ratio de adecuación, finalmente, pone en relación la matrícula de nuevo ingreso por prescripción en primera opción y la matrícula total de nuevo ingreso por prescripción.

Distribución por ramas de enseñanza de la oferta, demanda y matrícula de nuevo ingreso y variación respecto al curso 2014-2015 (en %).  
Universidades públicas presenciales. Curso 2015-2016

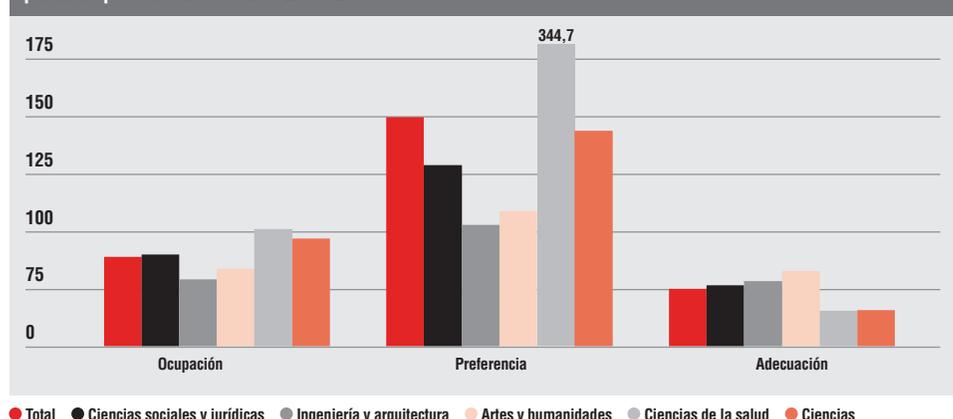


Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tasa de ocupación, preferencia y adecuación, por comunidades autónomas. Curso 2015-2016



\* En negro, por encima de la media; en rojo, por debajo de la media; en negrita los valores más reducidos y más elevados, en términos absolutos

**Gráfico 5. Tasa de ocupación, preferencia y adecuación (en %) por ramas de enseñanza. Universidades públicas presenciales. Curso 2015-2016**

● Total ● Ciencias sociales y jurídicas ● Ingeniería y arquitectura ● Artes y humanidades ● Ciencias de la salud ● Ciencias

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

todo en ciencias y ciencias de la salud (en artes y humanidades el ascenso ha sido de tan solo dos décimas porcentuales).

Por lo que respecta a la ratio matrícula/oferta, esto es, la tasa de ocupación, el mejor comportamiento en 2015-2016 se ha dado para las ciencias de la salud, con una ocupación total, y ciencias, con una tasa del 98,3%; esto es, menos de dos plazas de cada 100 ofertadas han quedado sin cubrir con los matriculados de nuevo ingreso. En el extremo opuesto, ingeniería y arquitectura (20 plazas de cada 100 ofertadas sin cubrir) y artes y humanidades (unas 15 de cada 100). Respecto al curso 2010-2011, la tasa de ocupación de ciencias de la salud y de ciencias ha aumentado notablemente (más de cinco puntos porcentuales, en el primer caso, y diez en el segundo), mientras que se encuentran en el extremo opuesto artes y humanidades (pérdida superior a tres puntos) y sobre todo ingeniería y arquitectura (nueve). Por ámbitos de estudio, en 2015-2016 ha habido una ocupación total o prácticamente total (ratios del 99% y superior) en salud, veterinaria, derecho e informática. En comparación con el inicio de la década, donde más se ha reducido dicha tasa de ocupación ha sido en arquitectura, de tal manera que en 2015-2016 se han dejado sin ocupar más de 45 plazas de cada 100. El pinchazo de la burbuja inmobiliaria y de la construcción en España provocó una gran caída de la demanda de este tipo de titulaciones y la oferta de plazas no se ha reducido en la misma medida. Donde más ha mejorado la tasa de ocupación ha sido en matemáticas

y estadística y veterinaria (por encima de los diez puntos porcentuales de mejora). En el primer caso, por un gran aumento de la demanda y la matrícula –mayor que el de las plazas ofertadas–, y en el segundo caso, porque se ha reducido la oferta de plazas.

La tasa de preferencia más elevada en 2015-2016 se ha dado, como es tradicional, en ciencias de la salud, seguida, ya de lejos, por ciencias puras y ciencias sociales y jurídicas. Artes y humanidades, con una ratio demanda (preinscritos en primera opción)/oferta de 110,4% y sobre todo, ingeniería y arquitectura (104,5%) se encuentran en el lado opuesto. La evolución en el tiempo, si se compara con los datos de principios de década, ha sido hacia el descenso en todas las ramas, excepto en artes y humanidades y sobre todo en ciencias. Por ámbitos, los que han contado en 2015-2016 con mayor tasa de preferencia han sido veterinaria, salud, ciencias sociales y del comportamiento y periodismo e información, mientras en el lado opuesto figuran los ámbitos de agricultura, ganadería y pesca, arquitectura y construcción, e industria manufacturera y producción. Respecto a principios de década la tasa de preferencia se ha incrementado sobre todo en veterinaria, matemáticas y estadística, y ciencias físicas, químicas y geológicas, y donde más ha caído ha sido en protección del medio ambiente, arquitectura y construcción, además de salud y periodismo e información, dos de los ámbitos que han registrado en 2015-2016 más tasa de preferencia.

Por comunidades autónomas, se constata una gran concentración. Así, el 64,7% de la oferta y el 66% de la matrícula de nuevo ingreso (58,9% si tomamos la demanda) en las universidades públicas presenciales españolas se ha localizado en tan solo cuatro regiones: Andalucía, Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana. Si a estas regiones se les suman los registros de Castilla y León y Galicia, el porcentaje de concentración en 2015-2016 ya superaría el 76% en la oferta de plazas y la matrícula de nuevo ingreso (71,3% para la demanda). Respecto al curso 2014-2015, la oferta de plazas solamente ha aumentado en seis regiones, con mención especial a Madrid, Canarias y Asturias, mientras que los mayores descensos se han registrado en Extremadura, Castilla-La Mancha y el País Vasco. La demanda se ha incrementado en solo cinco comunidades autónomas, entre las que destacan Galicia y Baleares, mientras que en el extremo opuesto, las reducciones más elevadas han tenido lugar en Extremadura, La Rioja, Cantabria y Navarra. Finalmente la matrícula de nuevo ingreso solo se ha incrementado en tres regiones: ligeramente en la Comunidad Valenciana y, sobre todo, en el País Vasco y Madrid; en el otro lado, las mayores caídas han tenido lugar en Murcia, Castilla-La Mancha y Aragón.

La tasa de ocupación (ratio matrícula/oferta), que mide la eficiencia productiva del sistema, ha oscilado en 2015-2016 desde el más del 97% de Cataluña, La Rioja, Navarra y Baleares (de manera

agregada se dejaban sin cubrir menos de 3 de cada 100 plazas ofertadas en estas regiones) al 70% de Extremadura y el 77-78% de Castilla y León y Cantabria. La primera de las regiones mencionadas, no obstante, ha sido, junto al País Vasco, la que más ha mejorado su índice de ocupación desde principios de década, después de una caída del 34% en el número de plazas ofertadas. Murcia, Asturias y Aragón se hallan en el extremo opuesto. En estas ha caído la demanda y la matrícula y en cambio la oferta de plazas no lo ha hecho en la misma medida (Aragón) o incluso ha aumentado (Murcia y, especialmente, Asturias).

## 1.3 Personal de las universidades

En este apartado se ofrece la caracterización principal del personal docente e investigador (PDI) de las universidades españolas y su evolución reciente. Asimismo se incluye una muy breve mención a la evolución y el perfil del personal de administración y servicios (PAS). Se termina el apartado realizando una comparativa internacional del profesorado universitario entre España y los países más avanzados de nuestro entorno.

### Personal docente e investigador

En el curso 2014-2015 el personal docente e investigador que prestaba sus servicios en las universidades españolas ascendía a 115.366 personas, 295 profesores más que en el curso anterior. Por tipo de universidad, sin embargo, la evolución fue diferente, puesto que en las universidades públicas se produjo un descenso de 560 profesores (concentrado todo en los centros adscritos, ya que el PDI de los propios se incrementó en un centenar de personas) y en las privadas el número de profesores aumentó en 855. El 13,8% del total del PDI prestaba sus servicios en universidades privadas, un porcentaje que ha aumentado, en detrimento de las públicas, a razón de medio punto por curso, en los últimos cuatro.

Prácticamente el 95% del PDI estaba empleado en los centros propios de las universidades. En la última década, este PDI no ha dejado de avanzar en las universidades privadas, en paralelo a la

aparición de nuevas universidades de esta naturaleza, mientras que en el caso de las públicas (gráfico 6), experimentó un incremento hasta el curso 2009-2010, cuando se produjo una inflexión y empezó a descender, lo cual fue debido a la no renovación de contratos, despidos o limitaciones en la reposición de jubilaciones y bajas, como consecuencia de las limitaciones presupuestarias. Hasta el curso 2014-2015 no se volvió a producir un aumento, aunque leve, del PDI de los centros propios de las universidades públicas. Por tipo de personal, la evolución descrita se ajusta sobre todo al personal contratado, con mención especial a los asociados, que representan más de la mitad de dichos profesores. En cambio, el número de profesores funcionarios ha descendido de manera continua en la última década, y más intensamente en los últimos años. En el conjunto de los 10 últimos cursos, mientras que el número de PDI funcionario ha disminuido en algo más de 6.000 personas, el de los contratados ha aumentado en más de 10.000.

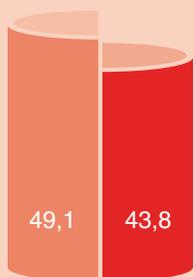
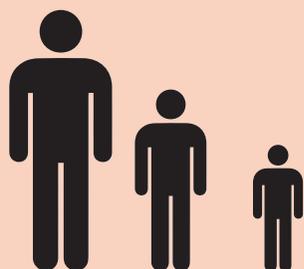
En este sentido, en el curso 2014-2015 había dos categorías de personal predominante entre el PDI de las universidades españolas: la de titular de universidad (el 25,4% del total), dentro de los funcionarios, y la del contratado asociado (24,7%), que generalmente realiza su actividad a tiempo parcial. En equivalencia a tiempo completo, el peso relativo del PDI titular de universidad era en dicho curso del 35,4% y el del asociado de tan solo el 7,6%, siendo superado

por el 12,4% que representaban los catedráticos de universidad o el 11,6% de los contratados doctores (cuadro 4).

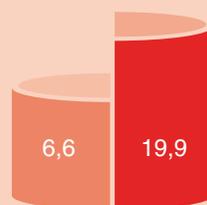
En cuanto a la caracterización principal del PDI, hay que indicar que en el curso 2014-2015 el 40,5% eran mujeres; la edad media era de 48,3 años, con un porcentaje de plantilla menor de 35 años de tan solo el 8,5% y, en cambio, un porcentaje de profesorado de 60 y más edad del 13,8%; el 69,5% tenía el título de doctor; y el 58,6% era PDI estable, en el sentido de disfrutar de un contrato indefinido o bien ser funcionario de carrera (no interino). Por tipos de universidad, distinguiendo públicas y privadas, se observa una menor presencia de mujeres en las primeras y una mayor edad media del PDI (por lo tanto, menos proporción de profesorado joven y más de PDI de 60 y más edad), un ligero mayor porcentaje de plantilla estable y un claro mayor porcentaje de PDI doctor. En el cuadro 5 se ofrece la caracterización básica por categorías profesionales de las universidades públicas. En ella se pueden apreciar cuestiones tales como que solo algo más de uno de cada 5 catedráticos era mujer en el curso 2014-2015, que más del 45% de estos catedráticos tenía más de 59 años, que solo el 0,2% de los funcionarios tenía menos de 35 años (su edad media era superior a los 53 años) o que la estabilidad de los contratados en los centros propios de las universidades públicas era escasa (menos del 23% de los mismos tenían un contrato de tipo indefinido).

Perfil del PDI, diferenciación entre universidades públicas y privadas, curso 2014-2015

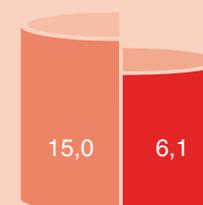
Edad media



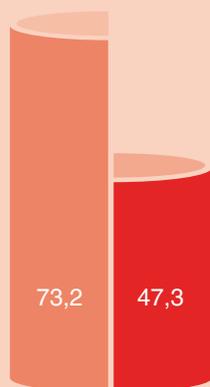
% de menos de 35 años



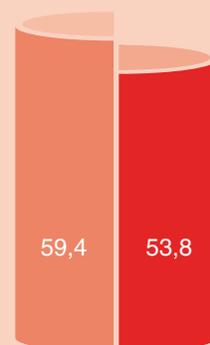
% de 60 y más edad



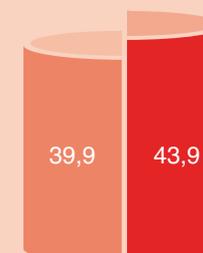
% PDI doctor



% PDI estable



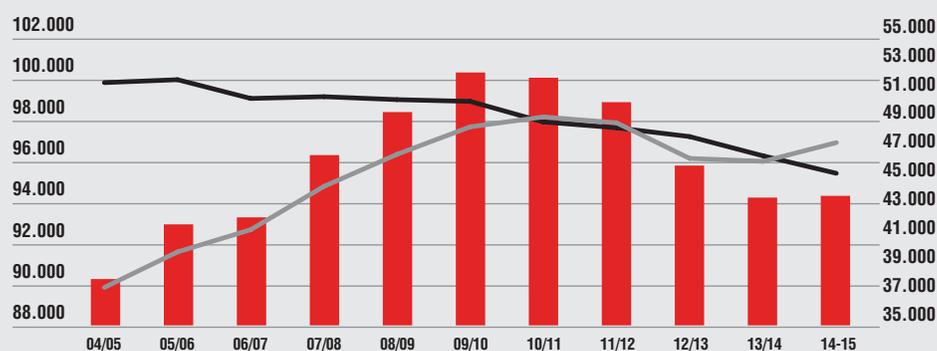
% de mujeres



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

● Universidades públicas  
● Universidades privadas

**Gráfico 6. Evolución del PDI de los centros propios de las universidades públicas. Diferenciación entre funcionarios y contratados**



● Total ● Funcionarios ● Contratados

*Nota: Los funcionarios y contratados se expresan en el eje de la derecha.  
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

**Cuadro 4. Distribución del PDI, total y en equivalencia a tiempo completo, por categorías (en %), curso 2014-2015**

	PDI Total	PDI ETC
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>U. públicas</b>	<b>86,2</b>	<b>89,2</b>
<i>Funcionarios</i>	<i>39,7</i>	<i>55,4</i>
- Catedrático de universidad (CU)	8,9	12,4
- Titular de universidad (TU)	25,4	35,4
- Catedrático de escuela universitaria (CEU)	0,9	1,2
- Titular de escuela universitaria (TEU)	4,4	6,2
- Otros funcionarios	0,1	0,2
<i>Contratados C. propios. U. públicas</i>	<i>41,6</i>	<i>30,4</i>
- Ayudante	0,8	1,1
- Ayudante doctor	2,5	3,6
- Contratado doctor	8,2	11,6
- Asociado	17,7	6,1
- Asociado de C.C. de salud	7,0	1,5
- Colaborador	2,0	2,9
- Visitante	0,7	0,8
- Sustituto	2,0	1,9
- Lector	0,4	0,6
- Otros contratados	0,3	0,3
<i>Eméritos</i>	<i>0,5</i>	<i>0,5</i>
<i>Contratados C. adscritos. U. públicas</i>	<i>4,3</i>	<i>3,0</i>
<b>U. privadas</b>	<b>13,8</b>	<b>10,8</b>

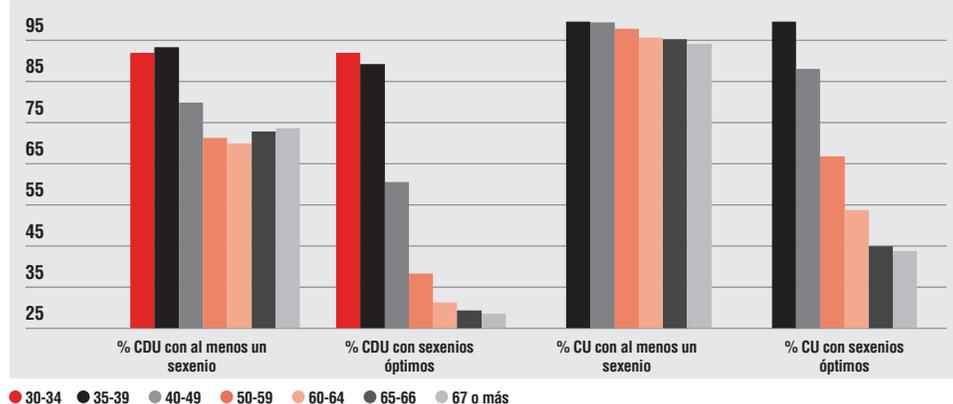
*Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

**Cuadro 5. Perfil del PDI, diferenciación por categorías, universidades públicas, curso 2014-2015**

	% de mujeres	PDI doctor (%)	PDI estable (%)	Edad media	% de menos de 35 años	% de 60 y más edad
<i>Funcionarios</i>	<i>35,5</i>	<i>92,3</i>	<i>98,3</i>	<i>53,4</i>	<i>0,2</i>	<i>23,4</i>
- Catedrático de universidad (CU)	20,8	100,0	100,0	58,0	0,0	45,8
- Titular de universidad (TU)	39,9	100,0	97,7	51,0	0,3	15,5
- Catedrático de escuela universitaria (CEU)	29,7	100,0	100,0	57,0	0,0	37,7
- Titular de escuela universitaria (TEU)	40,6	28,4	97,9	54,0	0,1	21,6
- Otros funcionarios	37,5	54,8	96,9	53,0	2,3	19,5
<i>Contratados C. propios. U. públicas</i>	<i>43,8</i>	<i>57,1</i>	<i>22,8</i>	<i>45,0</i>	<i>12,1</i>	<i>6,5</i>
- Ayudante	50,6	41,3	0,0	37,0	52,0	2,4
- Ayudante doctor	50,7	100,0	0,1	39,0	30,5	1,0
- Contratado doctor	48,6	100,0	90,9	44,0	4,1	2,7
- Asociado	38,7	33,2	0,1	45,0	12,8	5,9
- Asociado de C.C. de salud	43,1	nd	0,0	51,0	3,2	15,8
- Colaborador	47,1	41,8	91,4	48,0	1,1	8,5
- Visitante	46,8	80,8	0,0	39,0	28,3	1,8
- Sustituto	52,4	48,8	5,6	39,0	34,7	1,7
- Lector	53,8	93,9	0,2	39,0	21,3	1,1
- Otros contratados	45,6	nd	23,1	48,0	19,5	29,4
<i>Eméritos</i>	<i>25,1</i>	<i>96,8</i>	<i>34,8</i>	<i>69,2</i>	<i>0,0</i>	<i>100,0</i>
<i>Contratados C. adscritos. U. públicas</i>	<i>45,8</i>	<i>40,6</i>	<i>56,8</i>	<i>45,7</i>	<i>13,7</i>	<i>8,2</i>

*Nota: nd es no disponible.  
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*

Gráfico 7. Sexenios y edad, cuerpo docente universitario y catedrático de universidad, curso 2014-2015



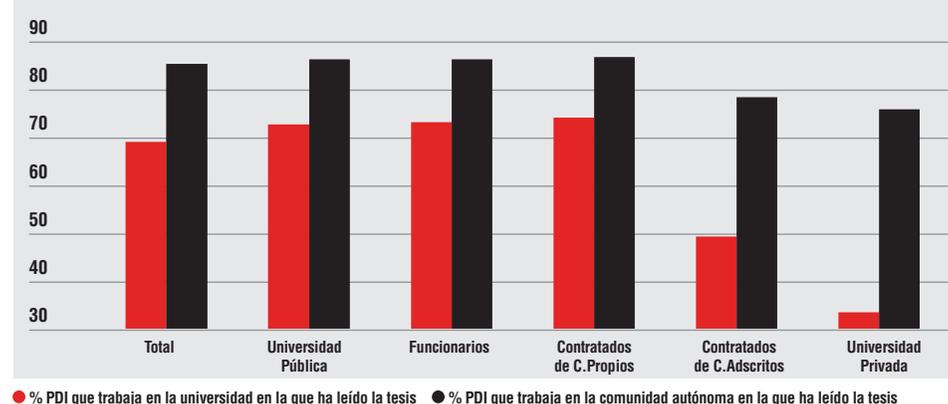
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por ramas de enseñanza, el 32% del PDI estaba adscrito a ciencias sociales y jurídicas, en torno al 20% cada uno a ingeniería y arquitectura y ciencias, el 17% a ciencias de la salud y casi el 12% a artes y humanidades. En cambio, en equivalencia a tiempo completo, los dos grandes cambios serían que ciencias pasaría a tener más peso relativo (un 23% del PDI pertenecía a este campo) y ciencias de la salud pasaría a tener una participación inferior al 10%, dado que una gran parte de su PDI es asociado, y trabaja a tiempo parcial. En cuanto a la caracterización por ramas, lo más llamativo era la mínima presencia del PDI femenino en ingeniería y arquitectura (poco más del 20%, por el casi 40% de ciencias y el 45-50% del resto de ramas), que la mayor edad media del PDI se daba en ciencias, ciencias de la salud y artes y humanidades (por encima de los 50 años) y que el porcentaje más elevado de funcionarios, catedráticos y, por consiguiente, PDI estable y doctor se daba en la rama de ciencias y, en segundo lugar, en la de artes y humanidades.

En el curso 2014-2015 cada funcionario de carrera tenía reconocidos dos sexenios de investigación, en promedio (3,9 para los catedráticos de universidad). Por ramas de enseñanza, los máximos se daban en ciencias (2,8) y en artes y humanidades (2,2), algo lógico habida cuenta del mayor porcentaje de catedráticos, respecto al promedio, que se daba en dichas ramas. En cualquier caso, también es relevante el hecho de que una cuarta parte del cuerpo docente universitario no tenía reconocido ningún sexenio y que solamente el 45,7% de los funcionarios de carrera doctor tenían

reconocido los sexenios de investigación óptimos, esto es, todos los sexenios que podían obtener desde la lectura de tesis (62,3% para los catedráticos). Por edad (gráfico 7), las conclusiones son evidentes: cuanto más joven el funcionario de carrera, menor porcentaje sin ningún sexenio reconocido de investigación y mayor porcentaje con todos los sexenios posibles reconocidos. La causa habría que buscarla, entre otras razones, en que las generaciones más jóvenes de profesorado funcionario han tenido desde el inicio de su carrera unos claros incentivos asociados a la investigación, que no eran tan obvios para las generaciones de más edad. Por ramas de enseñanza, de nuevo aparece la de ciencias como protagonista, en el sentido de más porcentaje de funcionarios de carrera con algún sexenio reconocido y más porcentaje de PDI funcionario doctor con todos los sexenios posibles reconocidos. En el primer caso, acompañada de artes y humanidades y en el segundo, en cambio, seguida por ingeniería y arquitectura. Por comunidades autónomas, Canarias y el País Vasco eran las regiones con peores indicadores, en el sentido de menor porcentaje del PDI funcionario de carrera con algún sexenio reconocido y menor porcentaje del cuerpo docente universitario con los sexenios óptimos reconocidos. Cantabria estaría en el extremo opuesto. Mientras que en Castilla-La Mancha se combinaba un porcentaje relativamente reducido de funcionarios con algún sexenio reconocido con el porcentaje más elevado de funcionarios con todos los sexenios posibles conseguidos, esto es, los que solicitan reconocimiento de sexenios son pocos, en comparación con el resto de

Gráfico 8. Endogamia y movilidad del PDI, por tipo de universidad y categoría, curso 2014-2015



● % PDI que trabaja en la universidad en la que ha leído la tesis ● % PDI que trabaja en la comunidad autónoma en la que ha leído la tesis

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

regiones, pero solicitan y consiguen todos los posibles.

El nivel de endogamia de las universidades españolas seguía siendo alto en el curso 2014-2015, dado que existía un elevado porcentaje de PDI doctor que había leído la tesis doctoral en la misma universidad en la que desempeñaba su actividad docente e investigadora: un 69,8%, en total, algo más de un punto por encima del dato del curso precedente. El porcentaje era claramente más elevado en las públicas que en las privadas (73,5% frente a 33,5%) e indistintamente de que se tratase de funcionarios o contratados de los centros propios (en los centros adscritos a las universidades públicas, este nivel de endogamia era inferior, del 50%). Asimismo, el nivel de movilidad de este PDI doctor fuera de su comunidad autónoma de lectura de tesis doctoral era reducido (gráfico 8). Así, el menor valor en el porcentaje de PDI doctor que trabajaba en una universidad de la misma comunidad autónoma que la universidad en la que leyó su tesis doctoral se alcanzaba en las universidades privadas: un 77%. Por lo tanto, parece que la mayoría de doctores que aspiran a desarrollar su carrera académica universitaria lo hacen o en su propia universidad de estudio o en otra de su propia región. Por comunidades autónomas, se observa que el mayor nivel de endogamia y el menor nivel de movilidad se daban en Canarias, en el sentido de mayor porcentaje de PDI que trabaja en la universidad donde ha leído la tesis doctoral y de mayor porcentaje que trabaja en la misma región donde ha leído la tesis. A Canarias, en el primer caso, la seguirían, ya a distancia, Asturias, Extremadura y la

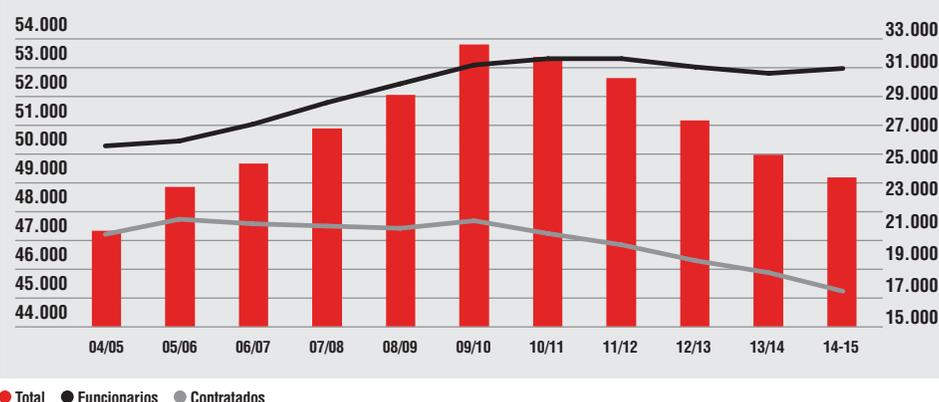
Comunidad Valenciana y en el caso de la poca movilidad, Cataluña, la Comunidad Valenciana y Andalucía. Castilla-La Mancha y Navarra estarían en el extremo opuesto.

El 97,9% del PDI trabajaba en universidades presenciales en el curso 2014-2015 y tan solo el 2,1% lo hacía en universidades no presenciales. Estos porcentajes eran muy diferentes a los que se observaban en el caso de los matriculados, a favor de las universidades presenciales, lo cual es indicativo de la muy elevada ratio de alumnos por PDI en las universidades a distancia. La concentración del PDI por comunidades autónomas era bastante elevada, puesto que algo más del 64% del PDI de universidades presenciales prestaba sus servicios en universidades de tan solo cuatro regiones (Madrid: 20,2%; Cataluña: 17,3%; Andalucía: 15,6%; y Comunidad Valenciana: 11,5%). Si se les suman Castilla y León (6,6%) y el País Vasco y Galicia (en el entorno del 5%, cada una), el porcentaje llegaría a casi el 87%.

## Personal de administración y servicios

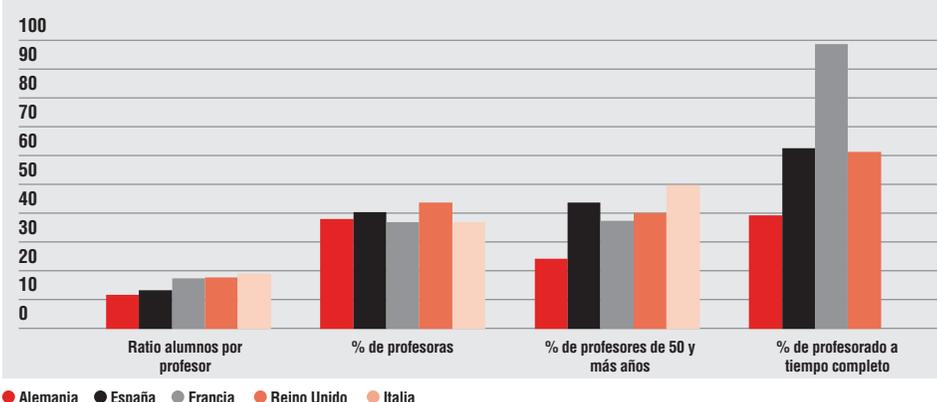
En el curso 2014-2015, el personal de administración y servicios (PAS) de las universidades españolas ascendía a 58.799 personas, 534 menos que en el curso anterior. Este descenso se debió íntegramente a las universidades públicas (disminución en términos absolutos de 805 personas), mientras que en las universidades privadas se produjo un leve incremento. El 13,4% del PAS pertenecía a las universidades privadas, dos puntos porcentuales por encima del dato del inicio

**Gráfico 9. Evolución del PAS de los centros propios de las universidades públicas. Diferenciación entre funcionarios y contratados**



● Total ● Funcionarios ● Contratados  
 Nota: Los funcionarios y contratados se expresan en el eje de la derecha. En el total se incluyen las universidades especiales (que representan el 0,5%). Los funcionarios y contratados son de las universidades públicas no especiales.  
 Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Gráfico 10. Comparación internacional del PDI, 2014**



● Alemania ● España ● Francia ● Reino Unido ● Italia  
 Nota: Sin datos para Italia en el último indicador.  
 Fuente: Eurostat.

de la década. El 96,5% del PAS de las universidades españolas desempeñaba su trabajo en los centros propios de dichas universidades. Su evolución en los últimos 10 cursos ha sido bastante similar a la descrita para el PDI, con ascensos prácticamente continuos para el PAS de las universidades privadas y evolución dispar para el PAS de las universidades públicas, con incrementos hasta el curso 2009-2010 y caída posterior, que no se ha visto interrumpida ni siquiera en el curso 2014-2015, a diferencia del caso del PDI. Este retroceso, relacionado con la etapa de austeridad a la que se ha visto abocado el sector público español en los últimos años, ha recaído en su inmensa mayor parte en la figura del PAS contratado, puesto que el global del PAS funcionario se ha mantenido más o menos estable (en 2014-2015 solamente había un 2% menos de PAS funcionario que al inicio de la década). En el curso 2014-2015, el 55,2% del PAS de las universidades españolas era PAS funcionario de las universidades públicas no especiales.

En cuanto al perfil del PAS de las universidades españolas, el 60,4% eran mujeres (59,5% en las universidades públicas y 66,4% en las privadas) y la edad media era de 47,1 años (48,1 en las públicas y 40,6 en las privadas, donde casi el 30% de la plantilla de PAS tenía

menos de 35 años, por el porcentaje correspondiente del 5,4% de las públicas). El 79,2% del PAS tenía estabilidad, esto es, eran funcionarios de carrera o habían firmado un contrato indefinido (la diferencia entre universidades públicas y privadas era escasa en este aspecto, aunque favorable a las segundas). El 95,1% del PAS trabajaba en universidades presenciales en el curso 2014-2015, el 4,4% lo hacía en universidades a distancia y el resto estaba empleado en universidades especiales. La concentración del PAS por comunidades autónomas era bastante elevada. Así, el 64,5% del PAS de las universidades presenciales trabajaba en universidades de tan solo cuatro regiones (Madrid: 18,9%; Cataluña: 17,7%; Andalucía: 16,8%; y Comunidad Valenciana: 11,1%).

### Comparación internacional del profesorado

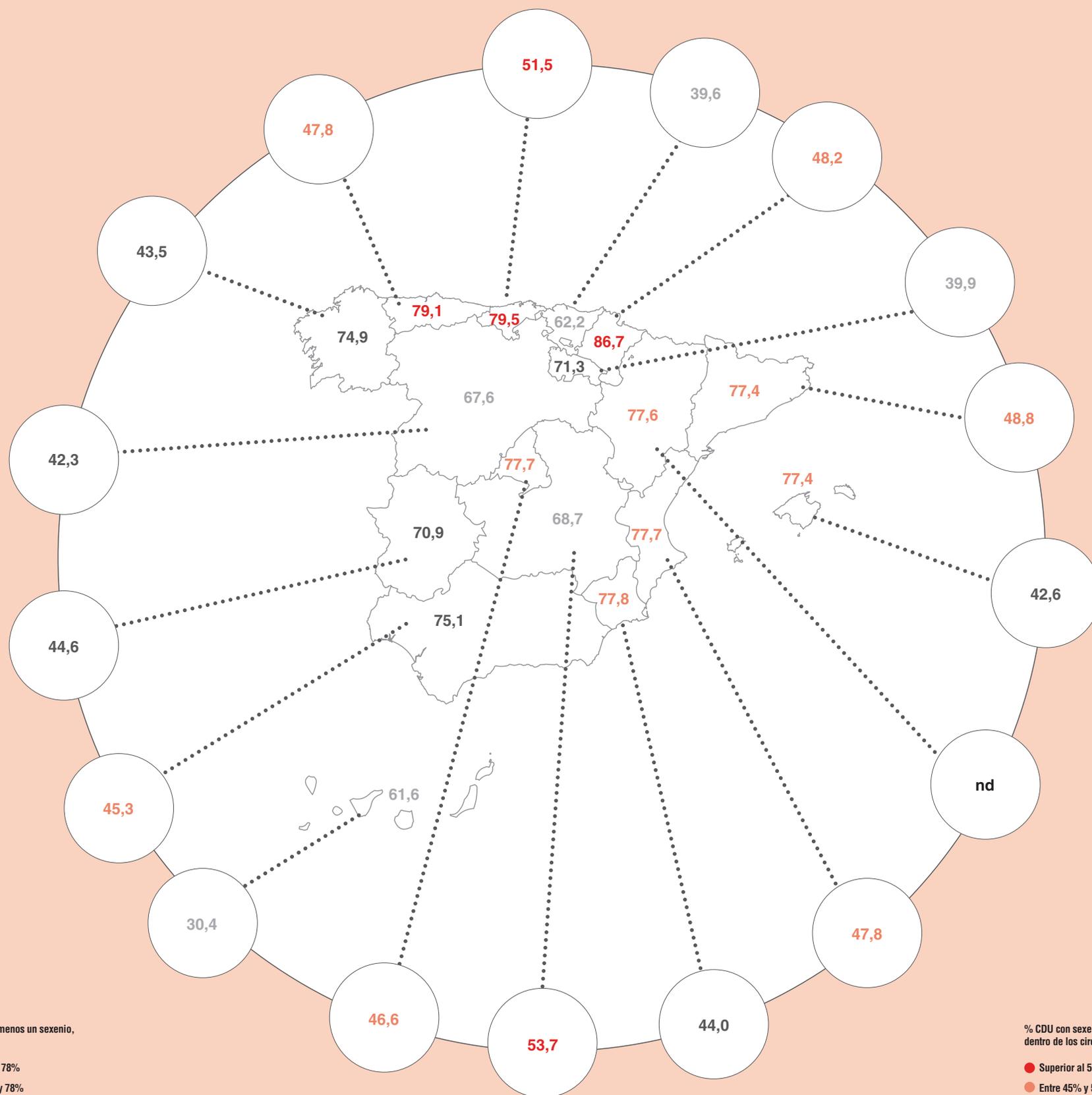
En el apartado de comparación internacional, en primer lugar, si se analiza la ratio de los estudiantes universitarios respecto al personal académico en España en 2014 y la de los países más importantes de su entorno europeo, esto es, Francia, Italia, Alemania o el Reino Unido, se encuentra un valor, en general, más reducido en nuestro país. Solo Alemania mostraba una ratio aún más baja que la española (11,8 frente

a 13,4). En segundo lugar, en cuanto al perfil del profesorado, la presencia relativa de las profesoras, de poco más del 40% en España, no era inferior a la mayor parte de los países más importantes de Europa. De hecho, solamente en el Reino Unido esta participación era más elevada (prácticamente el 44%). No obstante, en el contexto de los países de la Unión Europea y teniendo en cuenta que Eurostat ofrece información para 23 países, España ocupaba la posición decimoquinta en participación relativa del personal académico femenino en el total. En cuanto a la edad, el profesorado que prestaba sus servicios en las universidades españolas estaba relativamente envejecido, de tal manera que casi un 45% tenía 50 y más años, según la información de Eurostat, por el 40% que representaban en el Reino Unido, el 37% en Francia o el 24% en Alemania. De los países más importantes europeos, solamente Italia superaba a España en cuanto a envejecimiento del profesorado. En el contexto de la Unión Europea, y además de Italia, solo en seis países más la presencia del personal académico de 50 y más edad era superior a la que se daba en España: Bulgaria, Eslovenia, Letonia, Finlandia, Eslovaquia y Suecia. Finalmente, se puede remarcar también que el 62,5% del profesorado universitario en España se dedicaba a tiempo completo, un porcentaje similar al

que se daba en el Reino Unido, inferior al francés y superior al alemán. En el marco de los países de la Unión Europea, España se situó en una posición intermedia-alta en este indicador<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Hay que matizar que la clasificación internacional normalizada de la educación ha cambiado, ahora se utiliza el ISCED 2011, para los años 2013 y 2014, de ahí que no se pueda realizar un análisis de la evolución en el tiempo, al producirse un salto metodológico. Los datos de profesorado en el plano internacional que se muestran en este apartado se refieren al conjunto de los grupos ISCED 6-8, correspondientes al grado, máster y doctorado, respectivamente.

Cuerpo docente universitario y sexenios, por comunidades autónomas. Curso 2014-2015



% CDU con al menos un sexenio, en el mapa

- Superior al 78%
- Entre 77% y 78%
- Entre 70% y 77%
- Inferior al 70%

% CDU con sexenios óptimos, dentro de los círculos

- Superior al 50%
- Entre 45% y 50%
- Entre 40% y 45%
- Inferior al 40%

Nota: nd es no disponible.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



## 1.4 Financiación universitaria

Este cuarto apartado del primer capítulo del *Informe CYD 2015* se inicia con un breve análisis de la situación española en perspectiva internacional en relación con los recursos financieros invertidos en la educación superior. Seguidamente se presentan algunos indicadores de ingresos y gastos y la relación entre ambos en las 47 universidades públicas presenciales españolas, calculados a partir de sus presupuestos liquidados. El año de referencia es el 2014, que corresponde al curso académico 2014-2015. El apartado finaliza analizando la evolución de los principales capítulos de ingresos y gastos en las universidades públicas presenciales españolas en el periodo 2009-2014.

### Comparación internacional

Por lo que respecta a la comparación internacional, se ha situado a España en relación con el promedio de la OCDE y de los 21 países que pertenecen tanto a dicha organización como a la Unión Europea (UE-21), así como con los ocho países individuales que forman parte del G-8. Para la comparación se han utilizado indicadores financieros procedentes del *Education at a Glance, 2015*, que se refiere a datos de 2012. En primer lugar, se presenta el indicador del gasto total anual en educación superior por estudiante. El relativizar el gasto por el número de estudiantes permite abstraerse de diferencias en tamaño y obtener una imagen fiable del esfuerzo inversor en educación superior

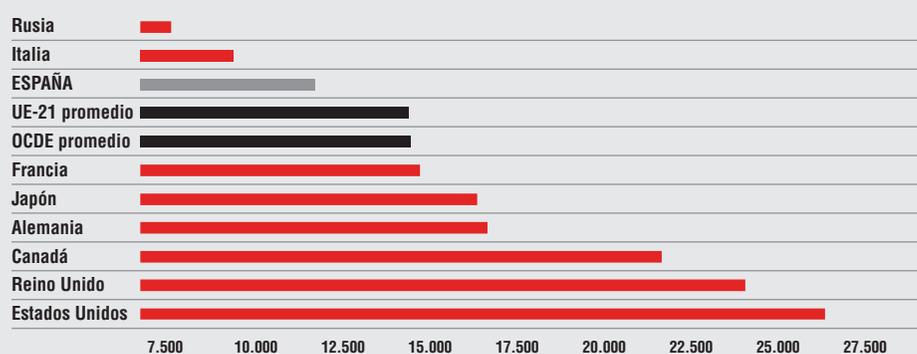
en los diferentes países considerados. El gasto total en educación superior hace referencia a los recursos que instituciones públicas y privadas dedican a la provisión de servicios educativos superiores. Estos servicios pueden ser básicos o auxiliares (investigación y desarrollo, gasto en residencias o transporte, entre otros). En el año 2012, España alcanzó un valor en este indicador de 12.356 dólares (en paridad de poder adquisitivo por alumno equivalente a tiempo completo), inferior en 2.599 y 2.672 dólares, respectivamente, al dato de la UE-21 y de la OCDE, en promedio. Atendiendo a los países del G-8 (gráfico 11), España fue superada por Francia, Japón, Alemania, Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos, y en el contexto de la OCDE ocupó la posición decimoctava de 32 países que ofrecían dicha información.

Comparando la evolución del indicador para España respecto al promedio de la OCDE y la UE-21, se observan dos pautas bien diferenciadas (gráfico 12). Por un lado, desde 2000 hasta 2008, etapa de expansión económica, el ascenso en España del gasto anual en educación superior por alumno fue claramente mayor que el registrado en la OCDE y la UE-21 (tasas anuales acumulativas respectivas del 4,3%, 1,3% y 1,8%), aunque esta evolución no se debió al incremento del gasto total en educación superior (ascenso del 4% en España por el 4,4% y 4,7% en la OCDE y la UE-21, respectivamente) sino al descenso del alumnado de educación superior en

España, tendencia opuesta a la registrada en los otros territorios mencionados. En cambio, desde 2008 hasta 2012 se constata un descenso claro en España del gasto anual en educación superior por alumno (variación del -3,2%) y un crecimiento, aunque más ralentizado, en la OCDE y la UE-21 (en torno al 1% anual acumulativo, en ambos casos), lo que se explica por la combinación de un descenso en el gasto en educación superior en España, que no se dio en la OCDE y la UE-21 (incremento anual acumulativo del 3% y 1,9%, respectivamente) y un ascenso superior del alumnado en España que en los otros ámbitos de referencia.

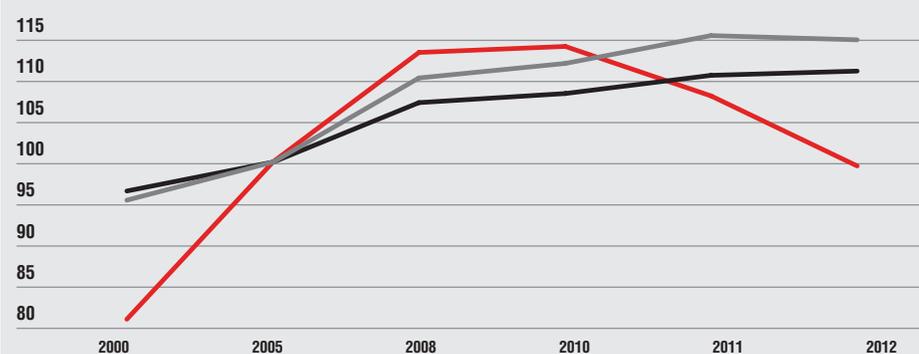
Otro indicador que merece la pena comparar es el del gasto en educación superior como porcentaje del producto interior bruto, que aproxima la importancia que un país otorga a su sistema de educación superior en relación con su disponibilidad total de recursos (gráfico 13). En el año 2012, España alcanzó un valor del 1,24% en este indicador por el 1,36% de la UE-21 y el 1,55% de la OCDE. En comparación con los países del G-8, el dato español solamente fue superior al de Alemania e Italia, y en el contexto de la OCDE, de 32 países de los que se tiene información, España ocupó la posición vigesimosexta, a más de un punto y medio porcentual del líder, Estados Unidos. En términos de evolución 2000-2012 (gráfico 14), la dinámica española fue menos positiva, en comparación con la OCDE y

**Gráfico 11. Gasto total anual en educación superior por estudiante (en dólares y paridad de poder adquisitivo). Año 2012**



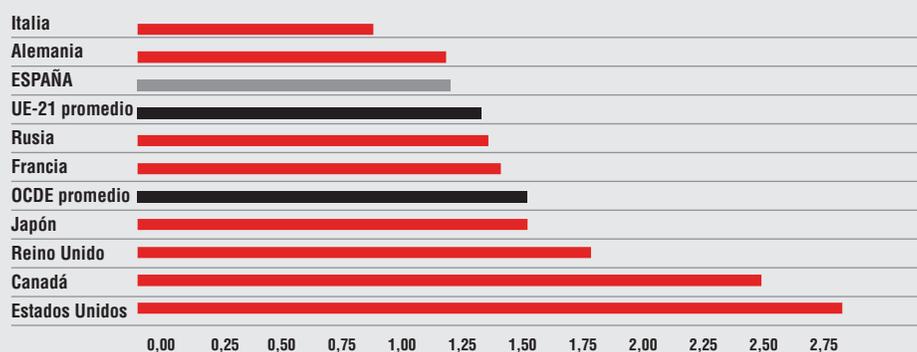
*Nota: Se consideran alumnos en equivalencia a tiempo completo.  
Fuente: OCDE. Education at a Glance 2015.*

**Gráfico 12. Evolución del gasto total anual en educación superior por estudiante (2005=100)**



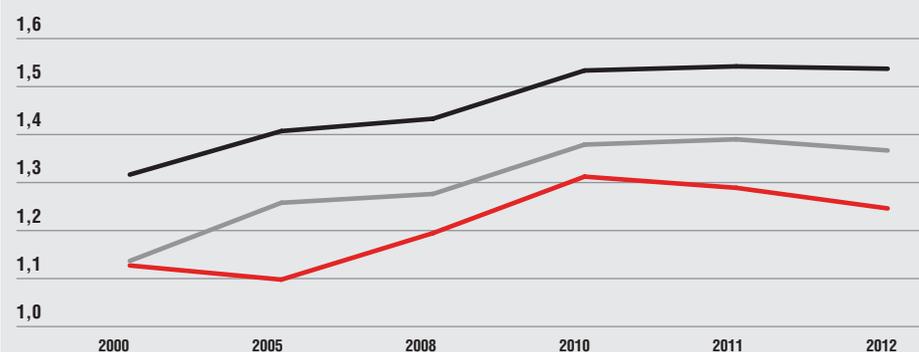
● España ● OCDE promedio ● UE-21 promedio  
*Fuente: OCDE. Education at a Glance 2015.*

**Gráfico 13. Gasto en educación superior en porcentaje del PIB. Año 2012**



*Fuente: OCDE. Education at a Glance 2015.*

**Gráfico 14. Evolución del gasto en educación superior en porcentaje del PIB**



● España ● OCDE promedio ● UE-21 promedio  
*Fuente: OCDE. Education at a Glance 2015.*

la UE-21. En primer lugar, en la primera década del siglo XXI la tasa de crecimiento no fue tan intensa, especialmente si se compara con la UE-21 (tasa de crecimiento anual acumulativa del 2%, cuatro décimas por encima de la española) y sobre todo, desde 2010 a 2012 se constata una reducción continua del valor de este indicador en España frente a la relativa estabilidad que ha mostrado en la OCDE y la UE-21.

El origen de los fondos para sufragar el gasto total en educación superior puede ser público o privado. En España en 2012 el 73,1% de los fondos fueron de origen público (gráfico 15), lo que la sitúa entre los valores de la OCDE (69,7%, en promedio) y de la UE-21 (78,1%). De los países del G-8, solo Alemania y Francia mostraron un valor superior al español, y en el ámbito

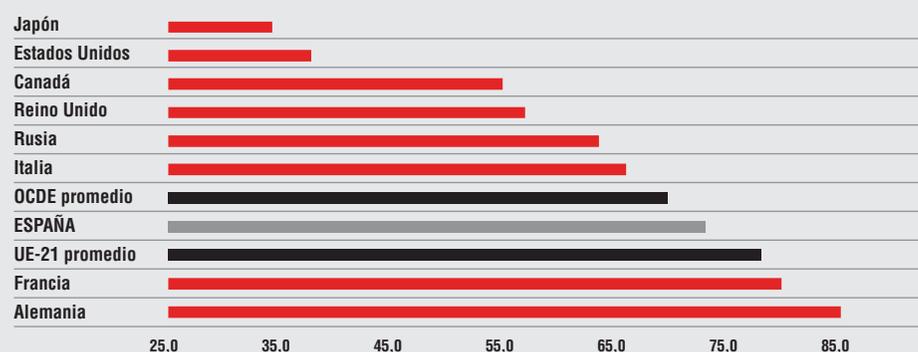
de la OCDE, España ocupó la posición decimoséptima de 31 países que dieron información sobre este aspecto particular, con máximos superiores al 95% en Austria, Noruega y Finlandia y mínimos inferiores al 35% en Chile, Japón y Corea del Sur. En cuanto a la evolución en el tiempo, la tendencia entre 2000 y 2012 ha sido hacia el descenso del peso relativo de los fondos públicos en el gasto total en educación superior en la mayor parte de los países de la OCDE (excepciones serían los Estados Unidos, donde se ha mantenido estable, Irlanda, Corea del Sur, Polonia y Chile). Esta tendencia, además, se ha acelerado en los países europeos y especialmente del sur de Europa, en los últimos años, como consecuencia de la crisis económica y su afectación a las finanzas públicas. En el caso concreto de España se produjo un ligero aumento en la década 2000-2010,

de unos cuatro puntos porcentuales, para disminuir posteriormente más de cinco puntos, caída superior a la de la UE-21 y que contrasta con la relativa estabilidad que muestra la OCDE (gráfico 16).

El gasto público en educación superior, como porcentaje del gasto público total, indica el nivel de prioridad que se le asigna a este nivel educativo en relación con los otros niveles y con otras partidas del gasto público (sanidad, protección social, seguridad...). La participación relativa del gasto público en educación superior sobre el total del gasto público llegó en España en 2012 al 2,13%, dato que fue inferior al de la OCDE y la UE-21 (3,01% y 2,60%). De los países del G-8 de los que se tienen datos solamente superó a Italia y Japón, y en el contexto de la OCDE, de 31 países de los que se tiene información, España

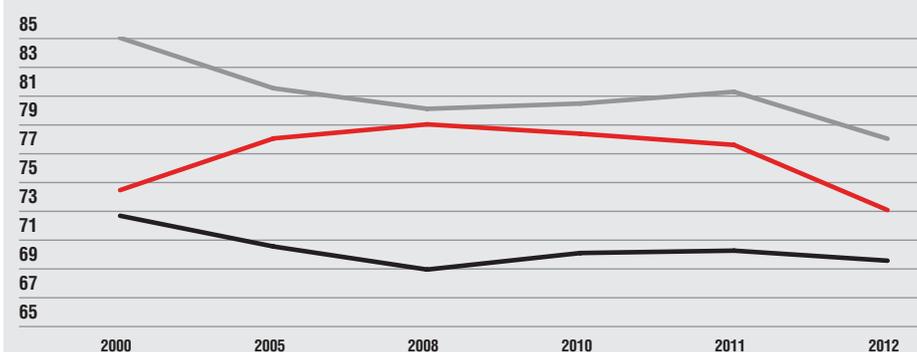
ocupó la posición vigesimosexta, muy lejos del valor en torno al 5% que alcanzaron Nueva Zelanda o Chile, países de la OCDE líderes en este indicador. La ratio entre gasto público en educación superior y gasto público total observa una cierta correlación con la ratio entre gasto público en educación superior y PIB (gráfico 17). El indicador español en el este último caso fue en 2012 del 0,99%, dato de nuevo inferior al de la OCDE y la UE-21 (del 1,22% y 1,27%, respectivamente). De los países del G-8, España fue superada por Francia, Alemania, el Reino Unido, los Estados Unidos y Canadá, y en el ámbito de la OCDE se situó en la posición vigesimotercera de 31 países, a más de punto y medio de distancia de la líder, Noruega. En términos de evolución (gráfico 18), el gasto público en educación superior en España aumentó desde 2000 hasta 2010 a una tasa superior a las

Gráfico 15. Peso del gasto público en el gasto total en educación superior (en %). Año 2012



Fuente: OCDE. Education at a Glance 2015.

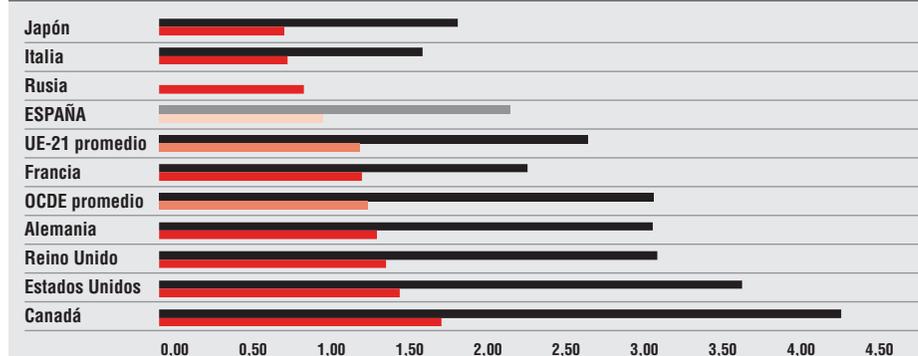
Gráfico 16. Evolución del peso del gasto público en el gasto total en educación superior (en %)



● España ● OCDE promedio ● UE-21 promedio

Fuente: OCDE. Education at a Glance 2015.

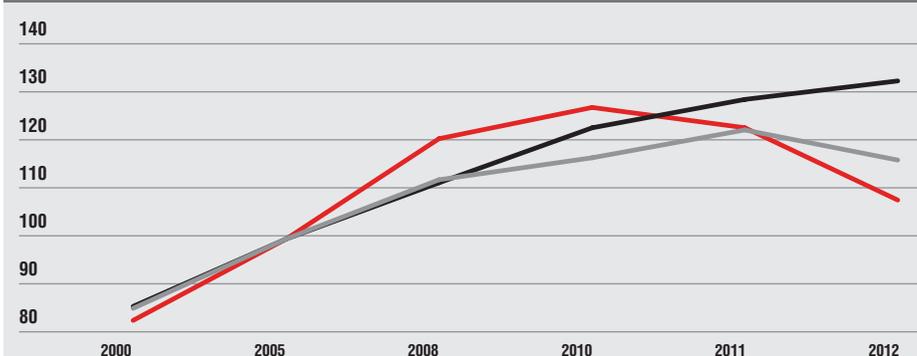
Gráfico 17. Gasto público en educación superior como porcentaje del gasto público total y del PIB. Año 2012



● PIB ● Gasto público total

Fuente: OCDE. Education at a Glance 2015.

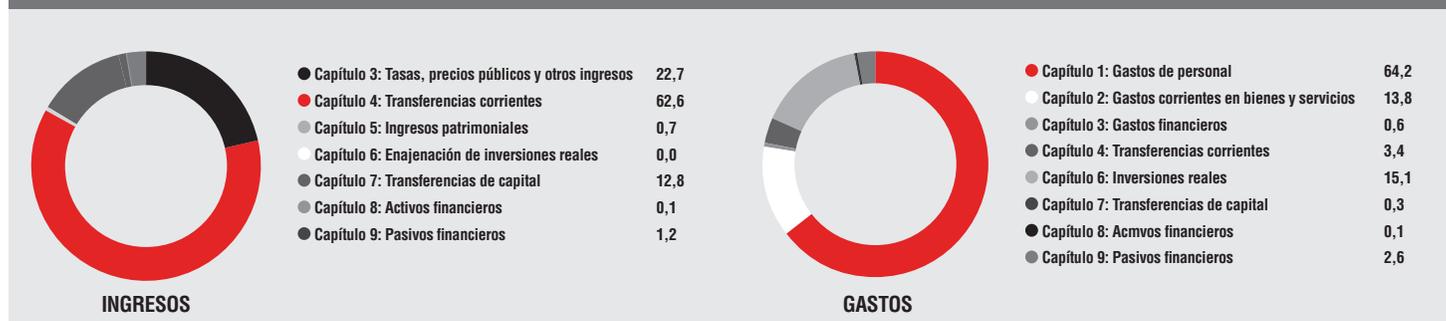
Gráfico 18. Evolución del gasto público en educación superior (2005=100)



● España ● OCDE promedio ● UE-21 promedio

Fuente: OCDE. Education at a Glance 2015.

Gráfico 19. Distribución de los ingresos y gastos totales, año 2014 (en %), conjunto de las universidades públicas presenciales españolas



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD.

registradas en la OCDE y UE-21 (tasa anual acumulativa de crecimiento del 4,3% frente al 3,6% y 3,2%, respectivamente), pero luego cayó de manera clara (variación del -7,9% desde 2010 a 2012), lo que contrasta con la continuación de las variaciones positivas en la OCDE y con la tenue reducción de la UE-21.

### Análisis de las universidades públicas presenciales españolas

Centrando ya la atención en las universidades públicas presenciales españolas, con datos de los presupuestos liquidados de 2014, se observa que aún persistía, para el conjunto español, la reducción de los ingresos y gastos totales (variaciones respectivas del -4,2% y -2,1% en relación con el año precedente). La variación negativa acumulada desde 2009 era del 17,9% y 14,1%, para ingresos y gastos, respectivamente. Atendiendo, no obstante, a los presupuestos iniciales de 2015, ya estaba previsto en el conjunto español un incremento, aunque ligero, en torno al 2%, que se habrá de confirmar cuando se liquiden los presupuestos de dicho año 2015 en todas las universidades. Por lo que respecta a 2014, el total de gastos liquidados ascendió a 8.574 millones de euros, mientras que el total de ingresos liquidados fue de 8.529 millones de euros.

El reparto de los ingresos y gastos liquidados de 2014, por capítulos, se ofrece en el gráfico 19. La mayor parte de los ingresos (en torno al 63%), procedía

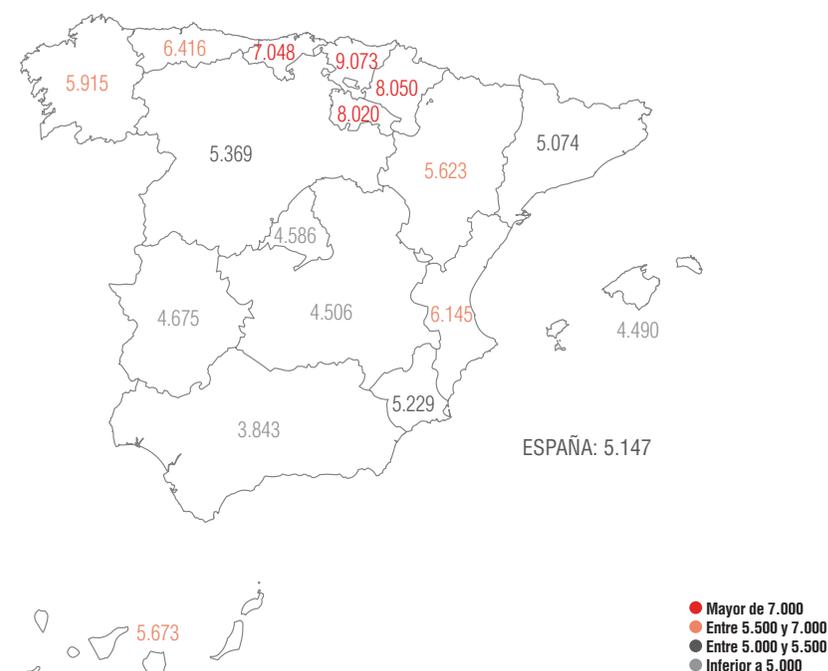
de las transferencias corrientes que reciben las universidades, básicamente de sus comunidades autónomas. Si se les añaden las transferencias de capital, las que reciben para ser destinadas a inversiones, el peso relativo sobre el total de ingresos supera el 75%. El otro gran capítulo es el correspondiente a las tasas, precios públicos y otros ingresos, que supuso en 2014 prácticamente el 23% del total de los ingresos liquidados del conjunto de las universidades públicas presenciales españolas. Respecto a 2009, el peso relativo de las transferencias se ha reducido (en torno a 5,5 puntos porcentuales), mientras que el del capítulo de tasas, precios públicos y otros ingresos se ha incrementado unos siete puntos. Esta evolución opuesta está relacionada, en gran parte, por un lado, con los recortes presupuestarios realizados por las administraciones públicas en España desde mediados del año 2010, y, por el otro, con el aumento que han experimentado los precios públicos universitarios, como se analiza en un recuadro al final de este capítulo.

En el caso de los gastos, la mayoría (casi el 65% del total) se destina a sufragar los costes de personal. En gastos corrientes en bienes y servicios se fue en torno al 14% del presupuesto liquidado de gasto en 2014 en el conjunto de las universidades públicas presenciales españolas, mientras que aproximadamente un 15% se destinó a inversiones tangibles. Respecto a 2009, el peso relativo de los gastos de capital descendió unos seis puntos porcentuales, a favor de los gastos corrientes, donde

destaca el ascenso del peso relativo de los gastos de personal, en torno a 5,5 puntos. Este trasvase indica que donde más se ha recortado dentro de los presupuestos de las universidades públicas presenciales españolas, en su conjunto, ha sido en inversiones reales y en donde menos, en gastos de personal; pese a ello este último capítulo ha experimentado una caída nominal de casi el 6% entre 2009 y 2014 (frente al prácticamente 14% de los gastos totales).

Las dos principales fuentes de ingresos de las universidades públicas presenciales españolas son, como se ha comentado más arriba, las transferencias corrientes y el capítulo de tasas, precios públicos y otros ingresos. Las primeras son mayoritariamente aportadas por las administraciones públicas, básicamente las comunidades autónomas, de tal manera que la ratio entre dichos recursos y el alumnado matriculado daría una idea del esfuerzo financiero que realiza el sector público en cada universidad<sup>14</sup>.

14. El alumnado se refiere, igual que en otros informes CYD, al global de matriculados en estudios de grado y similar, datos de avance del curso 2014-2015. Al no tener el detalle de los artículos del capítulo 4 de ingresos de transferencias corrientes para todas las universidades, se ha realizado una aproximación considerando el global del capítulo 4 (en puridad se le habrían de restar los artículos 47 y 48). La aportación pública a las transferencias corrientes suele ser, sin embargo, superior al 90%, para el conjunto de las universidades públicas presenciales.

**Transferencias corrientes por alumno (euros). Año 2014, curso académico 2014-2015, por comunidades autónomas**


Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mientras que la ratio entre la otra gran partida, la de tasas, precios públicos y otros ingresos, y el alumnado sirve para aproximar el esfuerzo financiero de los usuarios del sistema en cada universidad<sup>15</sup>.

Atendiendo al primero de los indicadores (gráfico 20), destacaron en 2014 con el mínimo valor la Universidad Rey Juan Carlos, seguida de las andaluzas de Huelva, Sevilla y Málaga (aunque estas tres últimas estaban entre las diez primeras universidades por transferencias de capital recibidas). En el otro extremo, resaltó la Universidad del País Vasco, con una ratio por encima de los 9.000 euros de transferencias corrientes recibidas por alumno y la Politécnica de Cartagena, la Pública de Navarra, la Politécnica de València y la de La Rioja, con valores entre 8.000 y 9.000 euros/alumno.

En el adjunto al gráfico se ofrecen los resultados del indicador para las agrupaciones de las universidades públicas presenciales españolas en comunidades autónomas; en este se puede observar que en los extremos se hallan Andalucía y País Vasco, con el valor más y menos reducido, respectivamente.

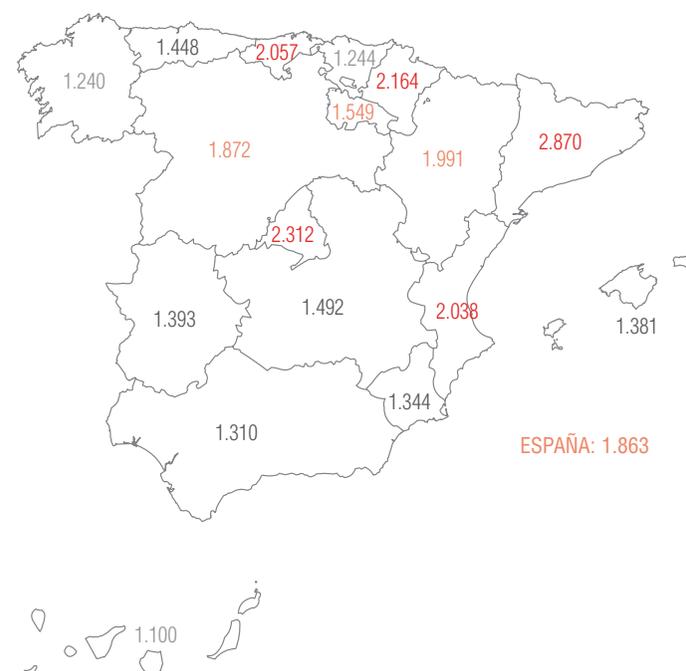
15. En torno a las tres cuartas partes de este capítulo suelen corresponder a los derechos de matrícula, tasas y precios públicos, que son pagados directamente por el usuario o compensados por las administraciones públicas correspondientes. Una vez descontados los derechos compensados, el valor resultante constituye un indicador de la participación de los alumnos y sus familias en la financiación de los servicios que reciben. De nuevo se trata de una aproximación, ya que al no disponer del detalle para todas las universidades públicas presenciales españolas de los artículos de este capítulo, se ha tenido que utilizar el montante de la totalidad del capítulo.

Gráfico 20. Transferencias corrientes por alumno (euros). Año 2014, curso académico 2014-2015, por universidades

Rey Juan Carlos	1.842,4
Huelva	3.151,1
Sevilla	3.169,6
Málaga	3.212,9
Granada	3.555,5
Pablo de Olavide	3.662,0
Girona	3.959,0
Illes Balears	4.490,2
Castilla-La Mancha	4.505,5
Pompeu Fabra	4.577,4
León	4.633,9
Murcia	4.652,8
Extremadura	4.674,8
Complutense de Madrid	4.688,4
Barcelona	4.843,3
A Coruña	4.895,1
Burgos	4.923,6
Autònoma de Barcelona	4.977,0
Almería	5.006,7
Cádiz	5.059,1
Alicante	5.099,6
Jaén	5.195,1
Politécnica de Madrid	5.292,2
Miguel Hernández de Elche	5.310,3
Las Palmas de Gran Canaria	5.407,4
Córdoba	5.447,6
Salamanca	5.579,4
Zaragoza	5.623,4
Valladolid	5.692,8
Alcalá	5.755,6
Politécnica de Catalunya	5.765,1
Carlos III de Madrid	5.772,9
València (Estudi General)	5.870,3
Rovira i Virgili	5.898,8
La Laguna	5.940,0
Jaume I de Castellón	5.966,7
Autònoma de Madrid	5.987,2
Lleida	5.989,6
Vigo	6.281,5
Santiago de Compostela	6.407,2
Oviedo	6.416,2
Cantabria	7.048,4
La Rioja	8.019,8
Politécnica de València	8.028,5
Pública de Navarra	8.049,7
Politécnica de Cartagena	8.258,9
País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	9.072,7

0 1.000 2.000 3.000 4.000 5.000 6.000 7.000 8.000 9.000

**Tasas, precios públicos y otros ingresos por alumno (euros). Año 2014, curso académico 2014-2015, por comunidades autónomas**



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Respecto al segundo indicador, el relativo a las tasas, precios públicos y otros ingresos, se obtenían menos de 1.100 euros por alumno en las universidades de A Coruña, Vigo, Las Palmas de Gran Canaria y Jaén en el año 2014, según sus presupuestos liquidados, y, en el lado opuesto, más de 3.000 euros/alumno en las universidades catalanas Politécnica de Catalunya y Autònoma de Barcelona, y entre 2.500 y 3.000 en las universidades de Barcelona, Alcalá, Lleida, la Carlos III de Madrid, la Politécnica de València y la Politécnica de Madrid (gráfico 21). En el mapa adjunto al gráfico se ofrecen los datos por comunidades autónomas; sobresale Cataluña, con el mayor valor del indicador, seguida por Madrid, mientras que en el otro extremo encontramos a Canarias, Galicia y el País Vasco.

Gráfico 21. Tasas, precios públicos y otros ingresos por alumno (euros). Año 2014, curso académico 2014-2015, por universidades

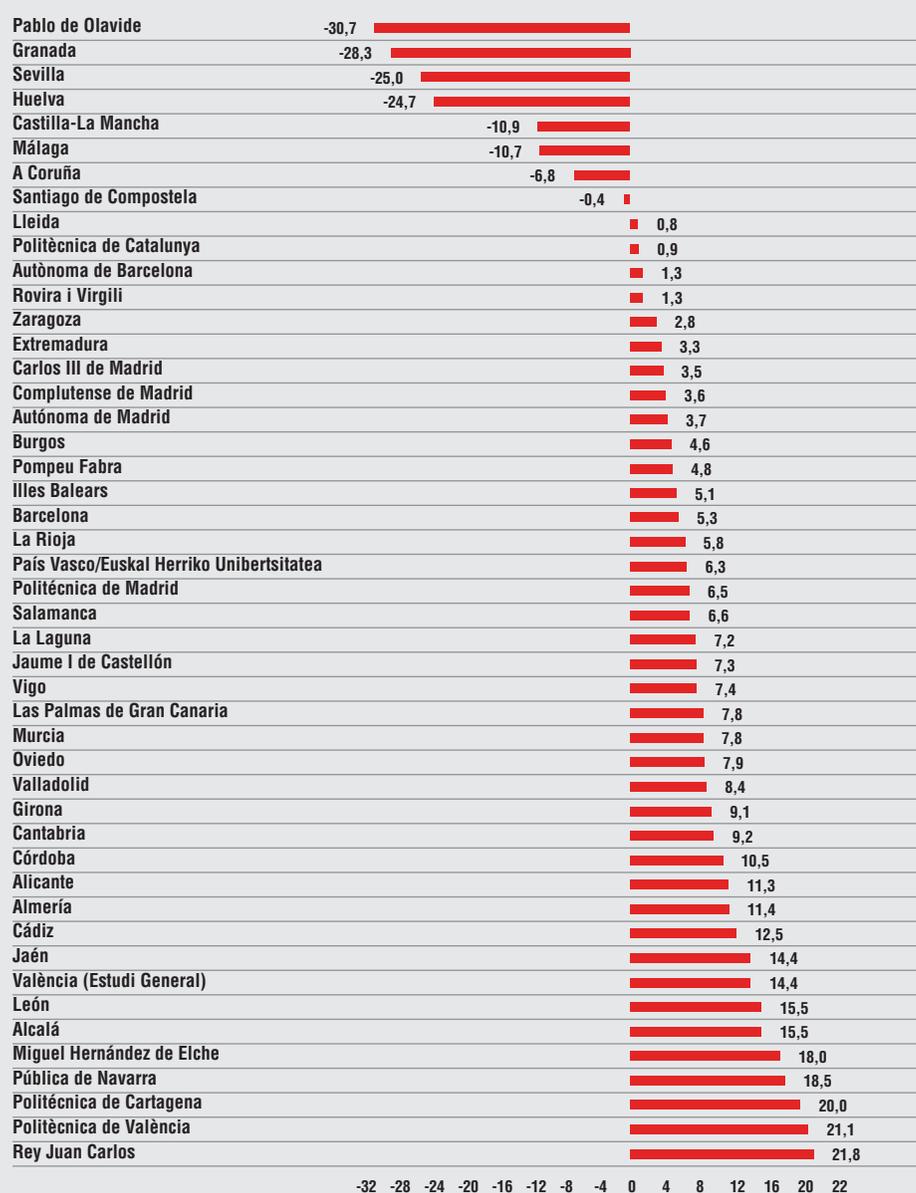
A Coruña	855,7
Vigo	998,6
Las Palmas de Gran Canaria	1.017,8
Jaén	1.052,9
Granada	1.128,9
Cádiz	1.168,7
Huelva	1.182,5
La Laguna	1.182,8
País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	1.243,9
Murcia	1.291,5
Pablo de Olavide	1.355,3
Almería	1.355,6
Sevilla	1.355,7
Illes Balears	1.380,9
Extremadura	1.392,9
Oviedo	1.447,7
Castilla-La Mancha	1.492,4
Alicante	1.492,7
Córdoba	1.522,1
La Rioja	1.548,6
Málaga	1.590,4
Politécnica de Cartagena	1.616,9
Burgos	1.645,8
Valladolid	1.690,0
Santiago de Compostela	1.739,0
Jaume I de Castellón	1.809,9
León	1.830,8
Rey Juan Carlos	1.858,4
Miguel Hernández de Elche	1.873,6
Zaragoza	1.991,0
Cantabria	2.057,2
València (Estudi General)	2.088,9
Salamanca	2.142,3
Pública de Navarra	2.163,5
Autónoma de Madrid	2.165,2
Rovira i Virgili	2.169,1
Pompeu Fabra	2.205,1
Complutense de Madrid	2.311,9
Girona	2.351,5
Lleida	2.501,2
Alcalá	2.550,4
Politécnica de Madrid	2.615,7
Politécnica de València	2.655,0
Carlos III de Madrid	2.727,5
Barcelona	2.940,8
Autònoma de Barcelona	3.108,1
Politécnica de Catalunya	3.484,7

Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



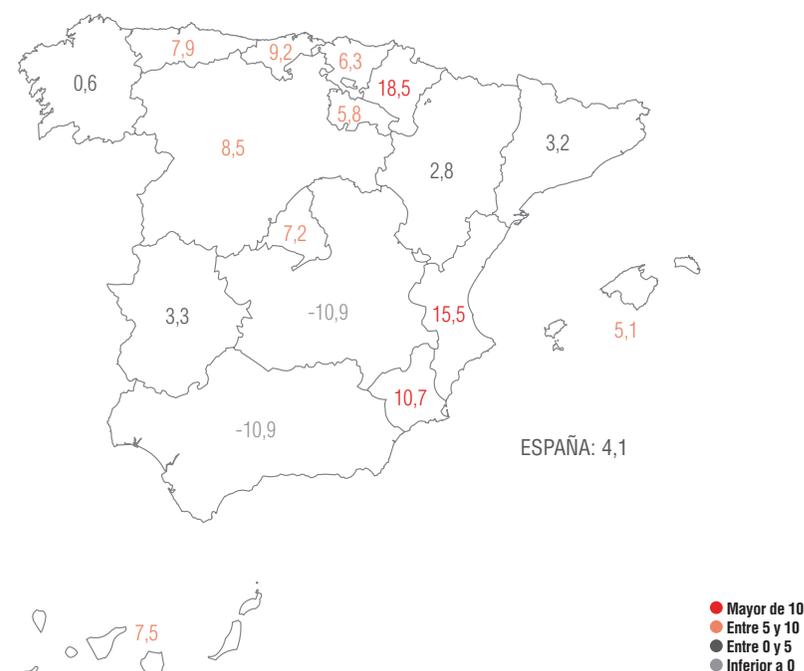


Gráfico 24. Tasa de ahorro bruto (porcentaje). Año 2014, curso académico 2014-2015, por universidades



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD.

Tasa de ahorro bruto (porcentaje). Año 2014, curso académico 2014-2015, por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD.

universidad dependerá de las transferencias de capital de la comunidad autónoma. Y una tasa de ahorro bruto negativa implicaría dificultades incluso para financiar el normal funcionamiento de la entidad. La tasa de ahorro bruto del conjunto de las universidades públicas presenciales españolas fue, en este sentido, del 4,1% en 2014, un punto y una décima inferior al dato del año precedente y que contrasta con el indicador en torno al 11% del 2009, antes del comienzo de los recortes presupuestarios.

Por universidades (gráfico 24), se observa que en 2014 un total de 8 de las 47 públicas presenciales españolas obtuvieron una tasa de ahorro bruto negativa; en

cuatro andaluzas, las de Huelva, Sevilla, Granada y la Pablo de Olavide, esta tasa negativa estuvo, de hecho, en el entorno, o incluso superó, el 25% de los ingresos corrientes. En el lado opuesto, con una tasa de ahorro bruto positiva del 20% y superior, destacaron las universidades Rey Juan Carlos, Politécnica de València y Politécnica de Cartagena. Por comunidades autónomas, se observa que solamente Andalucía y Castilla-La Mancha tuvieron en 2014 una tasa de ahorro bruto negativa, mientras que en el aspecto positivo resaltaron Navarra, la Comunidad Valenciana y Murcia, con un valor positivo y superior al 10% de los ingresos corrientes.

### **Evolución de los ingresos y gastos no financieros en las universidades públicas presenciales españolas (2009-2014)**

Entre 2009 y 2014, según los datos recopilados por la Fundación CYD, los ingresos liquidados no financieros del conjunto de las 47 universidades públicas presenciales españolas se redujeron un 16,7% en términos nominales, mientras que los gastos liquidados no financieros mostraron un descenso del 13,9% (gráfico 25). En 2014, respecto del 2013, siguieron cayendo los ingresos no financieros, pero de una manera más atenuada que en el periodo 2010-2012, mientras que la reducción anual de los gastos fue la más reducida desde 2011. El total de los gastos no financieros del conjunto de estas 47 universidades ascendió a 8.344 millones de euros, mientras que los ingresos no financieros fueron de 8.418 millones de euros. En los cuadros 1 a 4 del anexo estadístico se ofrece el detalle por universidades y comunidades autónomas, total y por principales capítulos y componentes del gasto e ingreso.

En el conjunto del periodo 2009-2014, los ingresos de capital, básicamente compuestos por las transferencias de capital, cayeron más que los corrientes (-31,5% frente a -13,9%) y lo mismo, pero de manera más intensa, ocurrió por lo que atañe a los gastos: con una variación del -7,2% de los corrientes, pero una caída del 37,9% de los de capital (inversiones reales, básicamente). Los ingresos y gastos corrientes representaron en el año 2014 el

84-87% de los totales (76-81% en 2009). Dentro de los ingresos corrientes, hay dos partidas que sobresalen por su peso relativo, la de transferencias corrientes y la de tasas, precios públicos y otros ingresos. En el periodo 2009-2014 la primera de ellas sufrió una reducción del 21,5%, mientras que la segunda creció un 17,5%. Los recortes presupuestarios en las administraciones públicas y el fuerte ascenso de los precios públicos universitarios que se experimentó en el curso 2011-2012 y que se consolidó en cursos posteriores, explicaría, en buena parte, la evolución descrita. Dentro de los gastos corrientes, el capítulo más importante es el de los gastos de personal, que se redujo un 5,9% en el periodo 2009-2014 en términos nominales (durante los dos últimos años, 2013 y 2014, registró variaciones positivas anuales, aunque fueron muy débiles), mientras que los gastos corrientes en bienes y servicios lo hicieron a una tasa del -13,4%.

Por universidades (ver el detalle en los cuadros 5 y 6 del anexo estadístico), y atendiendo al conjunto del periodo 2009-2014, las tres que mayor descenso de ingresos no financieros soportaron fueron la de Castilla-La Mancha, la Politécnica de Madrid y la Politécnica de València. En el lado opuesto, con los menores descensos, las universidades de La Rioja, Granada y la Rey Juan Carlos. En el caso de los gastos no financieros, entre las más afectadas negativamente también figuraron la Universidad de Castilla-La Mancha y la Politécnica de València, acompañadas en esta ocasión por la Jaume I de Castellón (la Politécnica de Madrid fue la cuarta con

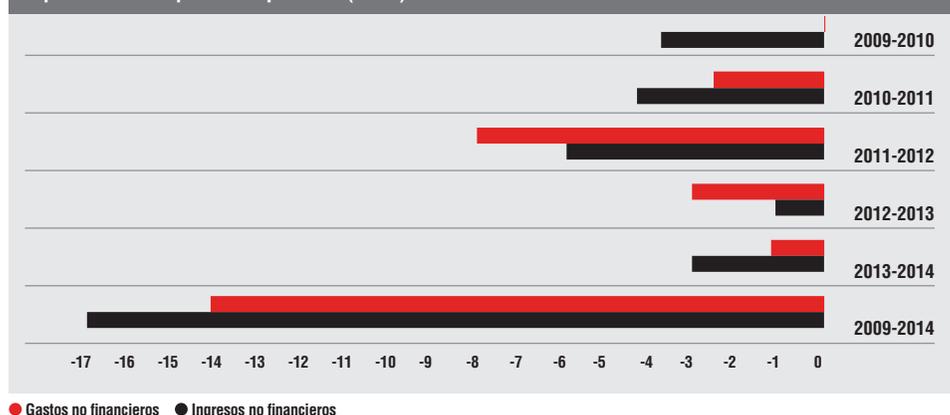
mayor descenso acumulado). Y en el lado opuesto, destacaron las universidades de Granada, Cádiz y Córdoba. En 23 de las 47 universidades públicas presenciales españolas ya se detectó un ascenso de los ingresos no financieros en 2014, respecto del 2013, mientras que en el lado de los gastos no financieros, dicha coyuntura positiva se dio en 17 de las 47. En 36 de las 47 universidades públicas presenciales españolas la evolución durante el periodo 2009-2014 fue más negativa para los ingresos corrientes que para los de capital, igual como sucedió para el conjunto de las universidades públicas presenciales españolas. Mientras que si atendemos a los gastos, dicha regularidad empírica se repitió en 44 de las 47 universidades (solamente las de Granada, Cádiz y Córdoba registraron una peor evolución de los gastos corrientes respecto a los de capital, básicamente constituidos por inversiones reales, con un volumen superior en 2014 que en 2009 en dichas universidades).

Por otro lado, en 20 de las 47 universidades ya se había registrado en 2014 un incremento de las transferencias corrientes recibidas, en relación con el dato de 2013. Los mayores descensos en el periodo 2009-2014 en este epígrafe se produjeron, en este sentido, en las universidades de Castilla-La Mancha, Málaga, Huelva y Granada. También 20 de las 47 universidades públicas presenciales españolas registraron en 2014 un incremento positivo interanual si se atiende a las transferencias de capital recibidas. Los mayores decrecimientos acumulados en el periodo 2009-2014 se habían producido en las dos universidades canarias, además

de en la Pública de Navarra. Finalmente, también se puede indicar que solo en 12 de las 47 universidades se produjo un descenso del montante del capítulo de tasas, precios públicos y otros ingresos en el periodo 2009-2014, mientras que, en sentido contrario, los mayores incrementos tuvieron lugar en las universidades Rey Juan Carlos, Miguel Hernández de Elche y Pompeu Fabra.

Por el lado de los gastos, cabe destacar que en 2014 ya se produjeron ascensos interanuales en los gastos de personal en 28 de las 47 universidades públicas presenciales españolas. En el conjunto del periodo 2009-2014, los mayores descensos acumulados, por encima del 10%, tuvieron lugar en las universidades Politécnica de Madrid, Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona y la de León. En 13 de las 47 también aumentaron los gastos corrientes en bienes y servicios en 2014, en relación con 2013. Los mayores descensos acumulados en el periodo 2009-2014 se dieron, en este contexto, en las universidades de Castilla-La Mancha, Cantabria y la Politécnica de Catalunya. Finalmente, las inversiones reales se recuperaron en términos interanuales en 2014 para 19 de las 47 universidades públicas presenciales españolas.

Los resultados para las agrupaciones por regiones de estas universidades se pueden consultar en los cuadros 7 y 8 del anexo estadístico. Las principales cuestiones a resaltar serían, en primer lugar, que los mayores descensos de los ingresos no financieros en el periodo 2009-2014 tuvieron lugar en Castilla-La Mancha, Cantabria y

**Gráfico 25. Variación de los ingresos y gastos no financieros de las universidades públicas presenciales españolas. Presupuestos liquidados (en %)**

● Gastos no financieros ● Ingresos no financieros

Fuente: *Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD.*

la Comunidad Valenciana, mientras que en el lado opuesto, con la evolución menos negativa se hallarían La Rioja, Navarra y Castilla y León. En el caso de los gastos no financieros, los descensos más elevados se registraron en Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana y Aragón, mientras que en el lado menos negativo se podría mencionar a Extremadura, Andalucía y el País Vasco. En 2014, en términos interanuales, en relación con 2013, ya se detectó un avance de los ingresos no financieros en siete de las 17 regiones españolas (Cantabria, Extremadura, Murcia, Baleares, Navarra, Cataluña y La Rioja), mientras que en el lado de los gastos no financieros, dicha coyuntura positiva se experimentó en cinco (Galicia, Castilla y León, Andalucía, La Rioja y Castilla-La Mancha).

En segundo lugar, por capítulos concretos de ingresos, en 9 de las 17 regiones españolas hubo ya en 2014, respecto al 2013, ascensos del volumen de transferencias corrientes recibidas, y en siete hubo variaciones positivas en las transferencias de capital. En el periodo 2009-2014 los mayores descensos acumulados en transferencias corrientes se produjeron en Castilla-La Mancha, Andalucía, Madrid y Cataluña, y en las de capital destacaron Navarra, Canarias, el País Vasco y Murcia. Por otro lado, Galicia, Cantabria, Asturias y el País Vasco fueron las únicas que registraron variaciones negativas entre 2009 y 2014 en el monto del capítulo de tasas, precios públicos y otros

ingresos, mientras que, en sentido contrario, Madrid y Cataluña encabezaron la lista de regiones con mayores ascensos en este capítulo en el periodo.

Por capítulos concretos de gastos, por otro lado, solo cuatro regiones siguieron registrando en 2014 reducciones interanuales de los gastos de personal (Navarra, Andalucía, Asturias y Madrid). El mayor descenso acumulado en el periodo 2009-2014 se produjo en este aspecto en Madrid, Castilla y León y Asturias. En el caso de los gastos corrientes en bienes y servicios, por otro lado, en 2014 Canarias y La Rioja ya mostraron avances respecto al 2013, mientras que los mayores decrecimientos acumulados en el periodo 2009-2014 se experimentaron en Castilla-La Mancha, Cantabria y Baleares. Finalmente, cinco regiones mostraron incrementos de sus inversiones reales en 2014, en comparación con 2013. Castilla-La Mancha, Aragón y la Comunidad Valenciana experimentaron en 2009-2014 los mayores descensos.

Los presupuestos iniciales de 2015 han incluido una variación positiva, entorno al 2%, tanto de ingresos como de gastos no financieros en el conjunto de las universidades públicas presenciales españolas, que habrá que ver si se confirma en los presupuestos liquidados del ejercicio. En los cuadros 9 a 12 del anexo estadístico se ofrece el detalle de la variación 2014-2015 de los presupuestos iniciales de ingresos y gastos, por

principales capítulos y componentes, para las 47 universidades públicas presenciales españolas y para la agrupación de estas por comunidades autónomas. Entre los aspectos destacables estaría el hecho de que 32 de las 47 universidades han previsto un incremento de los ingresos no financieros. Dentro de estos, además, solo 11 de las 47 han tenido en cuenta un descenso de las transferencias corrientes, mientras que, al contrario, nueve de ellas han previsto incrementos del 5% y superiores. En el caso de las transferencias de capital, 23 de las 47 universidades han previsto en 2015 variaciones positivas, las cuales son de gran magnitud en las universidades Politécnica de Cartagena, Politécnica de Catalunya y la de Castilla-La Mancha. Habida cuenta de que la mayor parte de las transferencias provienen de las administraciones públicas españolas, parece que esta evolución estaría marcando una incipiente reversión de los recortes presupuestarios que han afectado desde hace más de un lustro a las universidades públicas españolas. Por otro lado, 20 de las 47 han previsto una reducción del importe recibido por el capítulo de tasas, precios públicos y otros ingresos, con las universidades de Santiago de Compostela, Oviedo y la Politécnica de Cartagena a la cabeza (descensos superiores al 10%). En el otro extremo, las universidades de Murcia y la Pompeu Fabra, con un incremento de similar magnitud.

En el lado de los gastos, 34 de las 47 universidades públicas presenciales

españolas han previsto para 2015 un incremento del total de gastos no financieros. En el capítulo de gastos de personal, el más importante y sensible en tanto que afecta al volumen y la retribución del profesorado y el personal de administración y servicios, solamente siete de las 47 han previsto una variación negativa, inferior en todo caso al 1%, excepto por lo que se refiere a la Universidad de Santiago de Compostela (-4,1%). En 27 de las 47 se ha previsto un ascenso en el capítulo de gastos corrientes en bienes y servicios, mientras que en el apartado de inversiones reales también han sido 27 de las 47 universidades las que han presupuestado una variación positiva, especialmente intensa en las universidades de Castilla-La Mancha y la Politécnica de Catalunya.

Finalmente se puede indicar que, por comunidades autónomas, los mayores aumentos de los ingresos no financieros en 2015, respecto al 2014, se han presupuestado en Castilla-La Mancha, Baleares y Cataluña, mientras que en el lado opuesto la Comunidad Valenciana y Aragón han previsto los descensos más elevados, pero en todo caso inferiores al 3%. En el caso de los gastos no financieros, positivamente destacan Castilla-La Mancha, Cataluña y Murcia y en el lado opuesto Navarra y Aragón, aunque con ligeras reducciones de entre el 2% y el 3%.

## Recapitulación

Del primer apartado, sobre los matriculados en estudios universitarios, se destaca lo siguiente:

- En el curso 2015-2016 había en España 84 universidades. De estas, 50 eran públicas (47 presenciales, dos especiales y una no presencial) y 34, privadas (de las cuales, cinco no presenciales). Estas universidades albergaban, a su vez, 1.049 centros universitarios donde se impartía al menos una titulación oficial, 343 campus o sedes y 2.910 departamentos.
- El número de alumnos de grado en el sistema universitario español ascendió a 1,36 millones en el curso 2014-2015. Esta cifra significa una nueva reducción respecto al curso precedente, en este caso del 3,9%, superior al descenso del 2013-2014 y del 2012-2013. Desde el máximo reciente del 2011-2012 el número de matriculados ha caído en términos absolutos en casi 100.000 personas.
- Por otro lado, el número de matriculados en 2014-2015 en estudios de máster oficial ascendió a casi 140.000 alumnos, con un incremento del 13,8% respecto del curso precedente. Desde el nacimiento de este tipo de estudios, en 2006-2007, el incremento de matriculados ha sido prácticamente continuo.
- Más de la mitad del alumnado eran mujeres (54,3% en grado y 53,4% en máster), menos de la mitad tenía la edad típica (el 45,8% de los alumnos de grado estaban entre los 18 y los 21

años y el 35% de los de máster tenían menos de 25 años) y los extranjeros tenían un peso notable en máster, no así en grado (17,8% frente a 4%). El 12,1% de los estudiantes estaban matriculados en universidades privadas en el grado (30,2%, en el caso del máster).

- Por ramas de enseñanza, la predominante era la de ciencias sociales y jurídicas, dado que el 46,5% de los matriculados en grado y el 56,8% en máster pertenecían a estudios en dicha rama en el curso 2014-2015. A esta la seguían la rama de ingeniería y arquitectura y la de ciencias de la salud. En el último lugar, ciencias.
- En el curso 2014-2015, el 14,9% de los alumnos de grado estaban matriculados en universidades no presenciales (18,9% en el caso del máster oficial). El 65,6% de los estudiantes en universidades presenciales en el grado se localizaban en tan solo cuatro regiones (Madrid, Andalucía, Cataluña y la Comunidad Valenciana). En el máster oficial la concentración era prácticamente cinco puntos superior al grado.
- Los alumnos matriculados en programas de doctorado bajo el RD 99/2011 ascendieron prácticamente a 30.000. El 4% estaba matriculado en universidades privadas, menos de la mitad eran mujeres, la mayoría tenía entre 25 y 30 años y el 22,8% eran extranjeros.
- En el curso 2013-2014 la tasa de rendimiento del alumnado matriculado en estudios de grado fue del 77,2%,

prácticamente un punto por encima del dato del curso anterior (el 77,2% de los créditos matriculados fueron aprobados). La tasa de abandono del estudio en el primer año fue del 22,5%, casi un punto y medio por encima del dato para el año anterior y tres puntos y medio superior al de hace dos cursos.

- El número medio de créditos matriculados fue, en promedio, de 52,6 (lejos de los 60 créditos teóricos), pero, de estos créditos matriculados, solamente el 12,5% se matricularon en segunda y sucesivas matrículas.
- Los datos de desarrollo académico fueron, en general, mejores para los estudiantes en universidades privadas que en públicas, en universidades presenciales respecto a las de a distancia y para las mujeres en comparación con los hombres. Por ámbitos de estudio, los mejores registros se dieron en formación de docentes en enseñanza primaria y enseñanza infantil, enfermería, medicina y veterinaria.
- También fueron superiores los indicadores en el caso del máster respecto al grado (tasa de rendimiento del 89,3%, tasa de abandono del 17% y solamente un 3,75% de los créditos se matricularon en segunda y sucesivas matrículas).
- La tasa de transición de grado a máster fue reducida: en el curso 2013-2014 solamente el 18,4% de los estudiantes que finalizaron el grado en el curso anterior se habían matriculado en un máster.
- En términos de comparación internacional, España registró en

2014 un elevado valor en el indicador relativo a la proporción de estudiantes universitarios sobre la población total de referencia, en edad típica universitaria (de 18 a 24 años), y solamente fue superado por siete países en el contexto UE.

- España fue el noveno país de la UE con menor participación relativa del alumnado femenino y el sexto país con relativamente menos alumnos con dedicación a tiempo completo. El peso relativo de las universidades públicas en España fue inferior a 15 países de la UE. Y, respecto a la edad, España fue el décimo país de la UE con un porcentaje más elevado de alumnado de 25 años y más.
- El alumnado universitario se encontraba matriculado en más proporción en España, en comparación con los países más avanzados de su entorno, en educación y formación de docentes y también, aunque ligeramente, en ingenierías y ciencias sociales y del comportamiento. En cambio era menor el peso relativo de las humanidades, ciencias de la vida, ciencias físicas, químicas y geológicas o matemáticas y estadística.
- España volvió a quedar en 2013 en peor lugar que los países de nuestro entorno en el porcentaje de alumnado internacional. En el caso del grado, España ocupó la posición 26 de los 28 países de la OCDE que proporcionaron datos para calcular el indicador. En el caso del máster, en la 22 y la mejor situación se registró en el doctorado (posición 19).

- Uno de los motivos de la peor posición comparada española es la poca presencia de enseñanzas en inglés (ETP: English Taught Programmes): en el curso académico 2013-2014, según la OCDE, apenas una de cada cinco instituciones españolas de educación superior ofrecía enseñanzas íntegras en inglés, porcentaje trece puntos inferior al del promedio de la OCDE (considerando los países donde el inglés no es la lengua oficial).

Del segundo apartado, sobre la oferta universitaria, se puede recapitular lo siguiente:

- El número total de titulaciones impartidas en el curso 2015-2016 ha sido de 8.181, de las que 2.723 han sido grados; 3.782, másteres y 1.075, titulaciones de doctorado, más 571 programaciones conjuntas de grado (dobles grados) y 30 de máster oficial. Respecto a 2014-2015, el número de grados y de máster oficial ha aumentado un 3,3%, en ambos casos, tasa inferior a la del curso previo.
- El 7,8% de los grados se ha podido seguir en modalidad distinta a la presencial (a distancia, semipresencial...): solo el 2,1% en universidades públicas, pero el 25,8% en las privadas. En el caso de los másteres el porcentaje ha sido del 18,2% (12,5% en las públicas y 43,5% en las privadas). Los grados de las universidades no presenciales solo han significado el 3,9% y los másteres, el 5,2%, en comparación.
- Por regiones, el 67,2% de los grados y el 72,1% de los másteres oficiales se

han impartido en el curso 2015-2016 en tan solo cinco regiones: Madrid, Cataluña, Andalucía, la Comunidad Valenciana y Castilla y León. Por ramas de enseñanza, el protagonismo de las ciencias sociales y jurídicas ha sido claro, con el 35,3% del total de grados y el 39,2% del total de másteres. Ingeniería y arquitectura ha quedado en un segundo orden de importancia (27,2% y 22,4%).

- En el curso 2015-2016, el número total de plazas ofertadas en grado en las universidades públicas presenciales españolas ha ascendido a 246.642, un 0,6% más que en el curso anterior. La demanda y la matrícula han vuelto a descender (1,5% y 0,5%, respectivamente). La ratio matrícula/oferta ha quedado en el 89,9%, dato inferior al del curso precedente (de cada 100 plazas ofertadas han quedado finalmente sin cubrir algo más de 10).
- Respecto al curso pasado, ha habido descensos de la oferta de plazas en ciencias de la salud y en ingeniería y arquitectura. La demanda, por su parte, se ha reducido en casi todas las ramas (especialmente en ingeniería y arquitectura); la excepción ha sido ciencias. En el caso de la matrícula de nuevo ingreso, ingeniería y arquitectura y ciencias sociales y jurídicas han sido las únicas que han experimentado descensos.
- La mejor ratio matrícula/oferta en 2015-2016 se ha registrado para ciencias de la salud (ocupación total) y ciencias, con una tasa del 98,3%. En el extremo opuesto, ingeniería y arquitectura: 20 plazas de cada 100 ofertadas sin

cubrir y artes y humanidades (unas 15 de cada 100). Respecto a principios de década, la tasa de ocupación de ciencias de la salud y de ciencias ha aumentado mucho, mientras que destacan en el extremo opuesto artes y humanidades y sobre todo ingeniería y arquitectura (pérdida de nueve puntos).

- Por comunidades autónomas, respecto al curso 2014-2015, la oferta de plazas solamente ha aumentado en seis regiones, con mención especial a Madrid, Canarias y Asturias. La demanda se ha incrementado en cinco comunidades autónomas, entre las que destacan Galicia y Baleares y la matrícula de nuevo ingreso ha crecido en tres regiones: la Comunidad Valenciana, el País Vasco y Madrid.
- La ratio matrícula/oferta ha oscilado desde el más del 97% de Cataluña, La Rioja, Navarra y Baleares (se han dejado sin cubrir menos de 3 de cada 100 plazas ofertadas) al 70% de Extremadura y el 77-78% de Castilla y León y Cantabria. Extremadura ha sido una de las que más ha mejorado desde el inicio de la década, después de una caída del 34% en el número de plazas ofertadas. Murcia, Asturias y Aragón se encuentran en el extremo opuesto. En ellas ha caído la demanda y la matrícula y en cambio la oferta de plazas no lo ha hecho en la misma medida (Aragón) o incluso ha aumentado (Murcia y, sobre todo, Asturias).

Las principales cuestiones a resaltar del apartado tercero, sobre el personal de las universidades, son:

- En el curso 2014-2015 el personal docente e investigador que prestaba sus servicios en las universidades españolas ascendió a 115.366 personas, 295 profesores más que en el curso anterior.
- En torno al 95% del PDI estaba empleado en los centros propios de las universidades. En la última década, este PDI no ha parado de avanzar en las privadas, mientras que en las públicas aumentó hasta el curso 2009-2010 y luego descendió hasta 2014-2015, momento en el que se registró un ligero repunte. Por tipo de personal, esta evolución se ajusta sobre todo al personal contratado. El profesorado funcionario tuvo una tendencia continua hacia el descenso en la última década, más acentuada en los últimos años.
- En el curso 2014-2015 había dos categorías de personal predominante entre el PDI: la de titular de universidad (el 25,4% del total) y la del contratado asociado (24,7%). En equivalencia a tiempo completo, el peso relativo del titular de universidad fue del 35,4% y el del asociado de tan solo el 7,6%, siendo superado por el 12,4% que representaban los catedráticos de universidad o el 11,6% de los contratados doctores.
- En cuanto al perfil de este PDI, el 40,5% eran mujeres; la edad media era de 48,3 años; el 69,5% tenía el título de doctor; y el 58,6% era PDI estable, en el sentido de ser contratado indefinido o bien funcionario de carrera (no interino). En las privadas (13,8% del total del PDI), había mayor presencia de las profesoras y la edad media era inferior.

- Por categorías profesionales, es destacable que sólo algo más de uno de cada cinco catedráticos era mujer, que más del 45% de estos catedráticos tenía más de 59 años, que solo el 0,2% de los funcionarios tenía menos de 35 años y que la estabilidad de los contratados en los centros propios de las universidades públicas era escasa (menos del 23% de los mismos tenía un contrato de tipo indefinido).
  - En el curso 2014-2015 cada funcionario de carrera tenía reconocido dos sexenios de investigación, en promedio. Una cuarta parte, sin embargo, no tenía reconocido ningún sexenio y solamente el 45,7% tenía reconocidos todos los sexenios posibles desde la lectura de tesis. Por edad, cuanto más joven, menor porcentaje sin ningún sexenio reconocido de investigación y más porcentaje con todos los sexenios posibles reconocidos.
  - El nivel de endogamia de las universidades españolas seguía siendo alto en el curso 2014-2015, en el sentido de que existía un elevado porcentaje de PDI doctor que había leído la tesis doctoral en la misma universidad en la que desempeñaba su actividad docente e investigadora: un 69,8% (73,5% en las públicas frente al 33,5% en las privadas).
  - Asimismo, el nivel de movilidad nacional de este PDI doctor era reducido. El mayor valor en el indicador de porcentaje de PDI doctor que trabajaba en una universidad de diferente comunidad autónoma a la de aquella en la que leyó su tesis doctoral se alcanzó en las universidades privadas y era del 23%.
  - El 97,9% del PDI trabajaba en universidades presenciales en el curso 2014-2015. Algo más del 64% del PDI de universidades presenciales prestaba sus servicios en universidades de tan solo cuatro regiones (Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana).
  - En 2014, España obtuvo un valor de la ratio estudiantes universitarios/personal académico, en general, más reducido que los países más importantes de nuestro entorno europeo. Solo Alemania mostró una ratio aún más baja que la española.
  - España quedaba en una posición intermedia en cuanto a la proporción de personal académico femenino, en el contexto de la UE. Mientras que era uno de los ocho países con el profesorado más envejecido (mayor porcentaje de profesores de 50 y más edad).
  - En el curso 2014-2015, el personal de administración y servicios (PAS) de las universidades españolas totalizó las 58.799 personas, 534 menos que en el curso anterior. En los últimos 10 cursos ha habido ascensos prácticamente continuos para el PAS en centros propios de las universidades privadas y evolución dispar para el PAS de las universidades públicas, con incrementos hasta el curso 2009-2010 y caída posterior, que no se ha visto interrumpida ni siquiera en el curso 2014-2015, a diferencia del caso del PDI.
- Del cuarto apartado, sobre financiación universitaria, se destaca lo siguiente:
- Según los datos del *Education at a Glance 2015* de la OCDE, en el año 2012, España registró un gasto total anual en educación superior por estudiante de 12.356 dólares, inferior en más de 2.500 \$ al dato de la UE-21 y de la OCDE. En el contexto de la OCDE, ocupó la posición 18 de los 32 países que ofrecían dicha información. Desde 2000 hasta 2008, el ascenso en España de este indicador fue claramente mayor que el registrado en la OCDE y la UE-21. En cambio, desde 2008 hasta 2012, hubo un descenso claro en España frente al aún crecimiento, aunque más ralentizado, en los otros territorios.
  - El gasto en educación superior como porcentaje del producto interior bruto fue en 2012 en España del 1,24% por el 1,36% de la UE-21 y el 1,55% de la OCDE. En el contexto de la OCDE, de 32 países, España ocupó la posición 26. En términos de evolución 2000-2012, la dinámica española ha sido menos positiva: menor crecimiento hasta 2010 y reducción continua desde entonces frente a la relativa estabilidad de la OCDE y la UE-21.
  - En España en 2012 el 73,1% de los fondos de la educación superior fueron de origen público, lo cual la situó entre los valores de la OCDE (69,7%) y de la UE-21 (78,1%). España ocupó la posición 17 de 31 países que daban información sobre este aspecto en el contexto de la OCDE. La tendencia entre 2000 y 2012 fue hacia el descenso de este porcentaje, especialmente debido a los años de la crisis económica. En España disminuyó más de cinco puntos, caída superior a la de la UE-21 y que contrasta con la relativa estabilidad que mostró la OCDE.
  - El gasto público en educación superior, como porcentaje del gasto público total, así como en porcentaje del PIB fue inferior en España que en la OCDE y UE-21 (2,13% en el primer caso, frente al 3,01% y 2,60%; y 0,99% en el segundo, frente a 1,22% y 1,27%). En el contexto de los 31 países de la OCDE que dieron información sobre este aspecto, España ocupó las posiciones 26 y 23, respectivamente.
  - En términos de evolución, el gasto público en educación superior en España aumentó desde 2000 hasta 2010 a una tasa superior a las registradas en la OCDE y UE-21, pero luego cayó de manera muy intensa, lo que contrasta con la continuación de las variaciones positivas en la OCDE y con la tenue reducción de la UE-21.
  - Aún persistían, según los datos liquidados presupuestarios, las reducciones de ingresos y gastos en 2014 en el conjunto de las universidades públicas presenciales españolas. La variación negativa acumulada desde 2009 llegaba al 17,9% en el total de ingresos y al 14,1% en el total de gastos.
  - No obstante, también se observa que en 2014, respecto a los datos de 2013, se produjeron ya variaciones positivas de los ingresos no financieros en 23 de las 47 universidades públicas presenciales españolas y

en 17 de la 47 hubo aumentos en los gastos no financieros. En 20 de las 47 hubo variaciones positivas en las transferencias corrientes y de capital, mientras que a nivel agregado ya se lleva dos años con aumentos interanuales, muy débiles, eso sí, en los gastos de personal.

- En el periodo 2009-2014, el ajuste presupuestario se dio más intensamente en los ingresos de capital respecto a los corrientes y, sobre todo, en los gastos de capital (inversiones reales, en particular) en relación con los gastos corrientes (variaciones respectivas del -37,9% y -7,2% en el conjunto de las 47 universidades públicas presenciales españolas – reducción del 5,9% en gastos de personal pero del 13,4% en gastos corrientes en bienes y servicios). Por otro lado, el montante del capítulo de tasas, precios públicos y otros ingresos aumentó un 17,5% frente al descenso

de las transferencias corrientes (-21,5%) y de las de capital (-31,7%).

- En el indicador de transferencias corrientes por alumno destacó en 2014 la Universidad del País Vasco, con un ratio por encima de los 9.000 euros y la Politécnica de Cartagena, la Pública de Navarra, la Politécnica de València y la de La Rioja, con valores entre 8.000 y 9.000 euros/alumno. Por otro lado, las universidades con más ingresos por alumno del capítulo de tasas, precios públicos y otros ingresos fueron las universidades catalanas Politécnica de Catalunya y Autònoma de Barcelona (más de 3.000) y las universidades de Barcelona, Alcalá, Lleida, la Carlos III de Madrid, la Politécnica de València y la Politécnica de Madrid (entre 2.500 y 3.000).
- En el apartado de gastos, los ratios más elevadas entre los gastos corrientes y el alumnado se dieron en las universidades del País Vasco y La

Rioja y la Politécnica de Catalunya (por encima de 9.000 euros). Por otro lado, en 2014 los mayores valores, por encima de los 50.000 euros, en el ratio de gastos de personal por empleado a tiempo completo se obtuvieron en las universidades del País Vasco (más de 55.000€, de hecho) y La Laguna y en la Politécnica de Catalunya y la Carlos III de Madrid.

- Un total de 8 de las 47 universidades públicas presenciales españolas obtuvieron una tasa de ahorro bruto negativa en 2014; en cuatro andaluzas, las de Huelva, Sevilla, Granada y la Pablo de Olavide, esta tasa negativa fue igual o superior al 25% de los ingresos corrientes. En el lado opuesto, con una tasa de ahorro bruto positiva del 20% y superior, destacaron las universidades Rey Juan Carlos, Politécnica de València y Politécnica de Cartagena.

- Atendiendo a los presupuestos iniciales de 2015, respecto a 2014, 32 de las 47 universidades públicas presenciales españolas han previsto un incremento de los ingresos no financieros y 34 de 47, un ascenso de los gastos no financieros. Tan solo 11 de las 47 han previsto descensos en las transferencias corrientes recibidas y 7 de 47 han incluido reducciones en el capítulo de gastos de personal. Estos datos parecen indicar una incipiente reversión de los recortes presupuestarios que han afectado desde hace más de un lustro a las universidades públicas españolas.

# Novedades normativas de la Administración del Estado en materia de universidades

**Guillermo Vidal Wagner, socio; Dèlcia M. Capocasale, asociado sénior; Júlia Sans Adell, asociado, y Jordi Navarro Rivero, asociado paralegal. Cuatrecasas, Gonçalves Pereira, Oficina de Barcelona**

El año 2015 ha sido un periodo de modestos cambios normativos en materia de universidades en comparación con años anteriores, especialmente si nos fijamos en el año en que se inició la actual legislatura.

Sin perjuicio de lo anterior, España continúa con su proceso de convergencia del modelo universitario con el modelo presente en la gran mayoría de Estados de la Unión Europea (UE).

En la actual legislatura se ha abordado una reforma del sistema universitario español enfocada a mejorar la calidad, internacionalización y especialización de la universidad española como institución a través del avance hacia un modelo que propicie que las universidades que así lo deseen mejoren en las tres misiones que desempeñan: educación, investigación, y transferencia del conocimiento.

En lo que respecta al colectivo de profesores, se aprecia una voluntad de internacionalización y mejora del capital humano.

Asimismo, en 2015 se han promovido acciones enfocadas a enfatizar el papel del profesorado universitario dentro del marco de colaboración entre los agentes del conocimiento y los agentes socioeconómicos, administraciones y organismos civiles en base al modelo de cuádruple hélice: universidad, empresa, administración y sociedad civil, como motor de desarrollo.

El impulso a la movilidad mencionado no está enfocado únicamente a colectivos concretos, sino que engloba a la comunidad universitaria en su conjunto, incluido el alumnado. Por ello, en 2015 el Gobierno ha vuelto a convocar ayudas tendentes a favorecer la movilidad de los estudiantes universitarios

Por último, otro aspecto relevante en el ámbito de la movilidad exterior a nivel universitario ha sido la creación del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Se pretende integrar en un único organismo todas las competencias internacionales con el objetivo de una mejora de la eficacia y el cumplimiento de las metas planteadas en este ámbito, así como un mayor aprovechamiento de la gestión.

## 1. Flexibilización del sistema universitario español en convergencia con el de otros países europeos

Como ya avanzamos brevemente en el año 2014, la aprobación del Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, 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, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, ha supuesto el cambio normativo de mayor calado en materia de universidades realizado durante el año 2015.

Actualmente, un estudiante universitario en España necesita, para acceder a un programa de doctorado, con carácter general, haber realizado los estudios de grado, con un mínimo de 240 créditos, y haber realizado los estudios de máster, con un mínimo de 60 créditos. En la mayoría de países de la UE los estudiantes pueden acceder al doctorado, de manera adicional a la vía establecida en España, con titulaciones universitarias de grado que tienen 180 créditos, y con la titulación universitaria de máster, que tiene un plan de estudios de 120 créditos. Esta discrepancia entre la rigidez de los estudios universitarios en España y la flexibilidad de los mismos en otros países de nuestro entorno dificulta la internacionalización de nuestros universitarios.

En aras de garantizar la internacionalización de los estudiantes que hayan cursado sus titulaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior es necesario dar la posibilidad de homogeneizar, en los casos en que se considere conveniente, la duración de los estudios universitarios de grado y máster en España a la duración de estos estudios en los países de nuestro entorno.

Con esta nueva norma, las titulaciones de grado en España pasarán a tener, con carácter general, un mínimo de 180 créditos y un máximo de 240 créditos, y para acceder a los programas de doctorado será requisito necesario tener la titulación universitaria de grado y la titulación universitaria de máster y reunir entre las dos titulaciones universitarias 300 créditos.

El Real Decreto establece que serán las mismas universidades, dentro del marco de su autonomía, las que decidan qué grados se pueden reducir a 180 créditos, siendo por tanto un sistema voluntario para el cual no se ha establecido ningún plazo. En este nuevo marco, y puesto que el grado se dirige en mayor medida a la adquisición de una formación generalista y el título de máster a una formación especializada, serán las mismas universidades las que establezcan las combinaciones grado-máster más idóneas para cada título y les asignen el número de créditos ECTS más adecuado.

El hecho de que España optase en su momento por un modelo rígido de 4+1, muy diferente al sistema flexible por el que optaron la mayor parte de los países europeos, ha generado importantes disfunciones en el reconocimiento mutuo de títulos, efecto que se pretende mitigar a corto-medio plazo.

La aprobación de este Real Decreto persigue facilitar a los estudiantes españoles la realización del máster en el extranjero con duraciones acordes a las de los másteres impartidos en España, solucionar la problemática del estudiante español que quiere acceder a estudios de doctorado en el extranjero y facilitar el acceso de estudiantes extranjeros a nuestras universidades, así como el establecimiento de acuerdos para la obtención de dobles títulos de grado o máster entre universidades españolas y europeas.

## 2. Mejora del capital humano e internacionalización del colectivo de profesores universitarios

La Resolución de 21 de mayo de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan subvenciones para el Subprograma de Movilidad dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i, en consonancia con los subprogramas de formación y movilidad del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, buscan impulsar una mejora del capital humano del profesorado universitario.

A través de los citados programas de movilidad se convocarán una serie de subvenciones y becas que pretenden facilitar la incorporación temporal del personal docente universitario y de investigadores a universidades, grandes instalaciones, laboratorios y centros de investigación extranjeros, con la intención de que amplíen sus conocimientos y mejoren su competencia académica, lo que redundará en beneficio de los sistemas universitario y de I+D+i españoles.

En la misma línea, el 11 de septiembre de 2015 se aprobó un real decreto de modificación de la Ley Orgánica de Universidades.

En él se regula el acceso al Cuerpo de Catedráticos de Universidad mediante promoción interna y se establece con carácter permanente la posibilidad de provisión de puestos docentes vacantes en una universidad con profesores titulares y catedráticos de otras universidades.

Con ello se permite el ascenso a cualquier miembro del Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad al de Catedráticos de Universidad por medio de la promoción interna. A esta promoción interna también podrán concurrir investigadores científicos siempre que estén acreditados como catedráticos de universidad, indistintamente de la universidad o centro de investigación donde realicen su actividad.

De esta forma el sistema de promoción interna pasa a ser una parte sustancial de la carrera profesional de los profesores de universidad, dotándola de estabilidad y los incentivos necesarios para su desarrollo.

Por último, la Ley Orgánica del Poder Judicial, publicada el miércoles 22 de julio de 2015 en el Boletín Oficial del Estado, establece que los docentes universitarios que se jubilen tendrán una serie de bonificaciones a partir de los 65 años en virtud de los servicios efectivos que hayan realizado al Estado y la edad de jubilación.

De esta manera, y tal como aparece en la disposición adicional quinta de esta Ley, los docentes universitarios se unen a los jueces, magistrados, abogados fiscales, fiscales, letrados de la Administración de Justicia, y registradores de la propiedad, mercantiles y de bienes muebles incluidos en el régimen de clases pasivas del Estado.

En virtud de dicha Ley, aquellos profesores universitarios que “causen o que hayan causado pensión de jubilación a partir de 1 de enero de 2015 y que en el momento de dicho hecho causante cuenten, al menos, con sesenta y cinco años de edad cumplidos, les será de aplicación lo establecido en la disposición adicional vigésima quinta de la Ley 36/2014, de 26 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2015.”

En estos supuestos se reconocerá a los profesores un porcentaje adicional por cada año completo de servicios efectivos al Estado entre la fecha en que cumplieron sesenta y cinco años y la del hecho causante de la pensión, cuya cuantía estará en función de los años de servicio acreditados en la primera de las fechas indicadas, según la escala prevista en la Ley.

Tal medida tiene carácter retroactivo al 1 de enero de 2015 y tiene efectos inmediatos, ya que si el beneficiario cumple los requisitos establecidos en la disposición adicional quinta “se revisarán de oficio para adecuarlos a lo establecido en dicha disposición, con efectos económicos a partir del día primero del mes siguiente al hecho causante”.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte mejora así las condiciones laborales y económicas de los docentes mediante su incorporación en este grupo específico de beneficiarios.

### **3. Fomento de la colaboración del profesorado como parte los agentes del conocimiento estatales**

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, mediante su Resolución de 5 de noviembre de 2015, aprobó la convocatoria de ayudas para la consolidación de proyectos de excelencia de las universidades españolas en el marco del programa Campus de Excelencia Internacional, que ha sido dotado con un presupuesto de 7 millones de euros en este ejercicio 2015.

Con esta convocatoria se quiere financiar acciones específicas que contribuyan a continuar la consolidación de los Campus de Excelencia Internacional existentes, fomentando la colaboración entre los agentes del conocimiento, como motor de desarrollo.

El programa Campus de Excelencia pretende desarrollar las actividades de las universidades y los Campus de Excelencia Internacional de cara a la mejora de las universidades españolas en cuanto a docencia, doctorado, especialización, internacionalización, atracción de talento, movilidad, emprendimiento y mejora e innovación docente.

Las ayudas están concebidas para la implantación de proyectos de emprendimiento, fundamentadas en la contratación, durante un periodo de entre 6 y 9 meses, de un profesor sustituto que permita la dedicación plena de un académico, responsable de un resultado de investigación que se pretenda comercializar o transferir, a la creación de una empresa de base tecnológica o a la consolidación de una ya creada con una antigüedad inferior a tres años.

### **4. Impulso a la movilidad del alumnado universitario**

El miércoles 29 de abril de 2015 se ha publicado en el BOE la Orden ECD/761/2015, de 27 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras de la convocatoria de ayudas Erasmus.es, financiadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el marco del Programa Erasmus+, para la movilidad de estudiantes de instituciones de educación superior, y se aprueba la convocatoria en concurrencia competitiva correspondiente al curso académico 2015-2016.

El Reglamento (UE) nº 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 creó el Programa Erasmus+ de educación, formación, juventud y deporte de la Unión Europea, con el objetivo, entre otros, de promover la movilidad de estudiantes de instituciones de educación superior, para contribuir a los gastos de desplazamiento y estancia durante el periodo de estudios o prácticas en otro país participante en este programa.

En el marco del Programa Erasmus+, se publicó la Orden ECD/527/2014, de 1 de abril, por la que se establecían las bases reguladoras de la convocatoria de ayudas Erasmus.es, financiadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el marco del Programa “Erasmus+”, para la movilidad de estudiantes de instituciones de educación superior y se aprueba la convocatoria en concurrencia competitiva correspondiente al curso académico 2014-2015. Esta orden estableció, por primera vez, la ayuda Erasmus.es, con una convocatoria específica, con algunos requisitos diferentes a los exigidos en la convocatoria anual del Programa Erasmus+.

La nueva convocatoria de la ayuda Erasmus.es correspondiente al curso 2015-2016, para la que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte destina una cantidad total de 24 millones de euros. Este importe supone un incremento de 6 millones de euros con respecto al curso pasado y prevé alcanzar a 12.500 becarios, 2.500 más que en la actual convocatoria.

Al igual que en 2014, cuando se realizó la primera convocatoria, se trata de una ayuda dotada con fondos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que persigue tanto la excelencia como el fomento de la movilidad. Se encuadra dentro del Programa Erasmus+ de la Comisión Europea, si bien sus requisitos son más exigentes, tanto en lo que respecta al nivel del conocimiento del idioma en que se van a cursar los estudios en el exterior, como en la exigencia de que sus beneficiarios, seleccionados por sus universidades de origen, destaquen por su expediente académico.

Entre las novedades de esta convocatoria está que, si el beneficiario tiene una discapacidad igual o superior al 33%, el importe recibido se incrementará en 200€/mes.

### **5. Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)**

El Consejo de Ministros ha aprobado el 11 de septiembre de 2015 el Real Decreto 815/2015, de 11 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 903/2007, de 6 de julio, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo "Programas Educativos Europeos" y se acuerda su nueva denominación Servicio Español para la Internacionalización de la Educación.

Este Real Decreto gira en torno a 5 ideas básicas que se desarrollan en mayor profundidad en la norma.

(i) Se modifica el título del Real Decreto 903/2007 para acoger la nueva denominación del organismo autónomo como Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE).

(ii) Se adaptan la estructura orgánica y las funciones del SEPIE a los cambios normativos producidos por la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del sector público y otras medidas de reforma administrativa.

(iii) Se adecua la organización interna a la asunción de las funciones y actividades que venía desempeñando la Fundación para la Proyección de las Universidades Españolas (Universidad.es).

(iv) Se separan claramente las actuaciones relativas a las competencias que se ejecutaban por Universidad.es, asignando las mismas a una unidad que las desempeñe, así como se visibilizan las actuaciones de control de los fondos comunitarios que se llevan a cabo por el departamento de evaluación y control del organismo como unidad con sustantividad propia, con independencia del personal que se integre procedente de Universidad.es.

(v) Se adaptan diversos aspectos del funcionamiento al nuevo programa europeo Erasmus+ y en particular las actividades destinadas a asegurar un uso eficiente y adecuado de los fondos comunitarios.

El programa europeo Erasmus+ para el período 2014-2020 exige el refuerzo de las actuaciones de control y las evaluaciones de los proyectos financiados con cargo a fondos comunitarios, de cara a lograr un uso eficiente y adecuado de los fondos recibidos.

Por otro lado, resulta indispensable salvaguardar la calificación del organismo autónomo como agencia delegada de la Comisión Europea para la ejecución del Programa Erasmus+, por lo que es necesario separar la gestión y recursos de los programas europeos de las actividades procedentes de Universidad.es.

Por ello, se crean dos unidades específicas y separadas del resto:

- Una unidad para dar continuidad a las acciones de proyección internacional de las universidades españolas, con presupuestos separados.

- Otra unidad de evaluación, encargada de las actuaciones de control de los fondos comunitarios.

La integración en un único organismo (SEPIE) de todas las competencias internacionales debe redundar en una mejora de la eficacia, así como un mayor aprovechamiento de la gestión. Además, la alternativa de unificar en un solo organismo la gestión de todos los programas internacionales es la más frecuente en los países de la UE.

Según previsiones del propio Ministerio, el SEPIE permitirá 45.000 movilizaciones por estudios de alumnos españoles a otros países durante 2016, cinco mil más que en 2015.

La Agenda europea 2020 para la educación tiene como objetivo que el 20% de los egresados haya tenido esta experiencia internacional. Los jóvenes que estudian o se forman en otro país tienen la mitad de probabilidades de sufrir desempleo de larga duración 5 años después de su graduación que los que no lo hacen.

Según estadísticas internas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, desde el punto de vista de los empresarios, para el 64% la experiencia internacional es un factor importante para contratar así como para decidir dar más responsabilidad a los contratados en las empresas. Es más, el 92% de los empresarios buscan contratar graduados que, además, tengan capacidades transversales como la curiosidad, la capacidad de resolver problemas o la confianza, capacidades todas ellas que quedan reforzadas por el Programa Erasmus.

# Las preferencias de los académicos sobre los diferentes sistemas de acceso y promoción en la universidad española

**Luis Sanz Menéndez, Laura Cruz Castro, Alberto Benítez y Manuel Pereira**  
**Instituto de Políticas y Bienes Públicos del CSIC**

Existe en España un debate académico sobre las consecuencias de los modelos de acceso, selección y promoción en las carreras académicas. Algunos trabajos han mostrado la complejidad de las relaciones entre las distintas variables y sus consecuencias, según los diversos sistemas de selección que han estado vigentes. Por ejemplo, Cruz-Castro y Sanz-Menéndez (2010) y Sanz-Menéndez, Cruz-Castro y Alva (2013) han analizado algunos de los efectos de los sistemas de selección descentralizados, que funcionaron bajo la Ley de Reforma Universitaria (LRU), en la meritocracia, la movilidad, el tiempo hasta la plaza o la productividad en el momento del ingreso; Zinovyeva y Bages (2015) han analizado factores tales como las conexiones académicas o la composición por sexo de las comisiones de selección y sus efectos, en el caso de las acreditaciones vigentes hasta 2007. Por añadidura, otros estudios han esbozado los cambios en los modelos de empleo de las universidades españolas (Cruz-Castro y Sanz-Menéndez 2015), o la heterogeneidad en los criterios aplicados para la acreditación a profesor contratado doctor por parte de las agencias de acreditación regionales (Galán et al. 2014).

El debate normativo sobre cómo deben hacerse las cosas en materia de política universitaria también ha sido intenso; quizás incluso más intenso que el analítico. El modelo de selección descentralizado y bajo responsabilidad de las universidades, que se implantó en 1983 con la LRU, fue criticado por favorecer la endogamia, bloquear la movilidad y poner en riesgo la meritocracia. La Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001, en línea con la tendencia internacional, implantó sistemas de acreditación de mínimos previos al acceso a la carrera académica, especialmente para las figuras laborales, y centralizó los procesos de acceso a las categorías funcionariales de catedrático y titular de universidad (CU y TU) por medio de las habilitaciones nacionales. Como es sabido, este sistema desató críticas por la limitación de la autonomía universitaria y sus altos costes de funcionamiento, y un conflicto político de las universidades con el Gobierno, que llevó a la reforma de la LOU en 2007: supresión de los exámenes nacionales y su sustitución por una ampliación, a las categorías funcionariales, del sistema de acreditación que gestionaba la ANECA. Este sistema, que ha funcionado desde 2008 para acreditar el acceso a los cuerpos de CU y TU, también ha sido criticado e incluso se ha propuesto su desaparición, tal y como se recogía en el Informe de

la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español (2013).

En general, podría decirse que los resultados de los análisis, aun no siendo completamente concluyentes, muestran que la selección descentralizada creó una serie de problemas –quizás por la falta de madurez del sistema–, que la selección centralizada no ha sido capaz de resolver, aunque también se pueda afirmar que la calidad de los seleccionados de forma centralizada tiende a ser mayor. Sin embargo, las dificultades de acceso son solo un aspecto de los problemas de la universidad y no son fácilmente separables del modelo de universidad que se quiera construir y de las relaciones que se establecen entre la misión de la universidad y el papel de sus empleados en la gobernanza de la misma. Por otro lado, las opiniones en los medios y de los “expertos” en general han propuesto medidas que tienden a imitar –o adaptar– los modelos de otros.

Los debates sobre el *deber ser* se han circunscrito a organizaciones profesionales, sindicatos, asociaciones de rectores, de personal investigador, comisiones de expertos, etc., pero estos posicionamientos se han realizado, casi siempre, ignorando las opiniones, las actitudes y las preferencias de la comunidad académica.

Este recuadro da cuenta de un estudio en curso que pretende abordar el problema del desconocimiento de las opiniones, las actitudes y las preferencias de la propia comunidad académica sobre aquello que es central al gobierno de las universidades: el acceso, la selección y la promoción del personal académico; en definitiva, el modelo de carrera académica de la universidad pública. Se presentan aquí algunos resultados parciales extraídos del primer análisis de una encuesta a una muestra representativa del profesorado universitario español llevada a cabo en 2015.

## La encuesta

El objetivo general de la encuesta era el análisis de las opiniones, actitudes y preferencias de los académicos españoles sobre los modelos de acceso, selección y promoción del personal docente e investigador que han estado vigentes en la universidad pública española. El universo de referencia era la población de los académicos

con el grado de doctor trabajando en las universidades, ya fuese con empleos temporales, indefinidos, o como funcionarios.

De las 47 universidades públicas presenciales, se hizo una selección de 20 de ellas en 12 comunidades autónomas distintas: 14 universidades corresponden a comunidades con más de una universidad pública y otras 6, a autonomías donde solamente hay una universidad pública. Las 20 universidades seleccionadas representaban el 46% del total de las plantillas académicas en las universidades públicas en el curso 2013-2014. La selección garantizaba diversidad en los tamaños (grandes, medianas y pequeñas), de tipos (generalistas, politécnicas y especializadas), antigüedad de creación, e indicios de calidad en la producción científica (medidos por el factor de impacto normalizado).

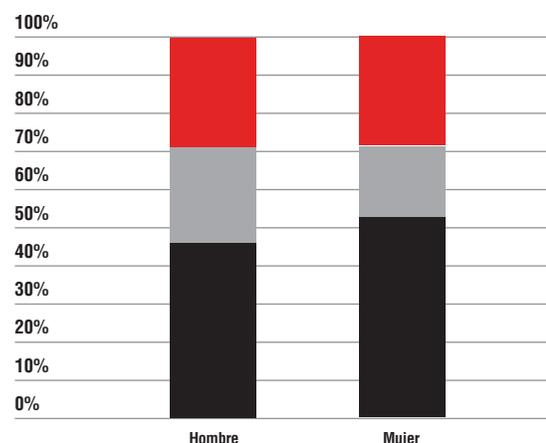
La encuesta se llevó a cabo entre marzo y junio de 2015, por medio de un cuestionario web. Se obtuvieron 4.460 respuestas válidas, para las categorías de interés, lo que suponía casi un 18% de tasa de respuesta de los envíos válidos. El diseño muestral realizado garantizaba un error máximo estimado del 1,4%, para el caso de  $p=q=50\%$ , y una significación del 95,5%. Se evaluó la representatividad de la muestra y el potencial sesgo de la no respuesta, comparando la muestra y el universo por grupo de edad, sexo, posición académica y campo científico.

## Las opiniones de los académicos españoles

Los académicos que trabajan en la universidad española tienen opiniones divididas sobre cuál debería ser el sistema de acceso a la carrera académica. Un 49% opina que el sistema actual –la acreditación– es el adecuado, un 22% preferiría que se volviese a un sistema de acceso con exámenes nacionales –tipo habilitación–, y un 29%, que cada universidad fuese la responsable de la política de reclutamiento y promoción –modelo LRU.

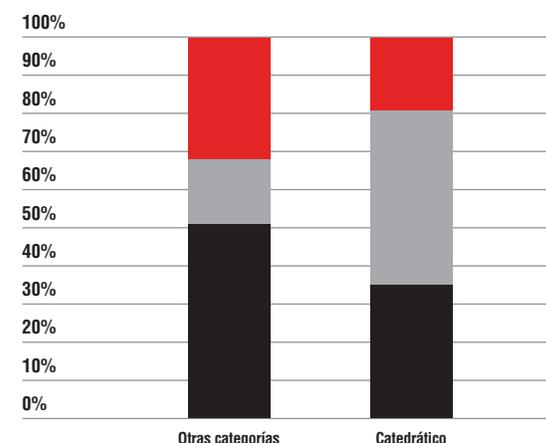
Las opiniones sobre los sistemas de acceso y promoción que han estado vigentes muestran diferencias por sexo y edad. Las mujeres están significativamente más a favor del sistema de acreditación, mientras que los hombres se inclinan en mayor medida por un sistema centralizado de acceso a la carrera académica; así, el 52% de las mujeres prefieren el sistema de acreditación, mientras que entre

**Gráfico 1. Preferencias de los académicos sobre los sistemas de acceso y promoción, por sexo**



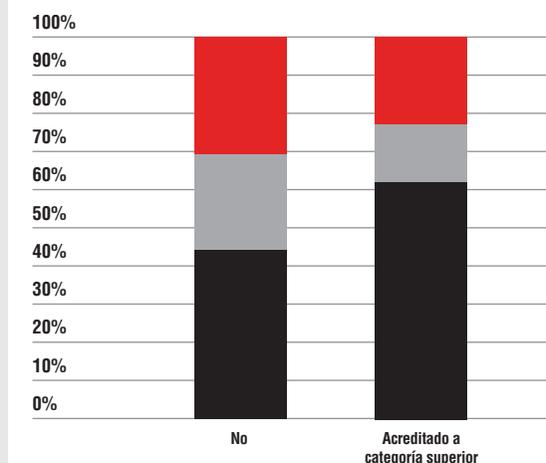
- Cada universidad debería ser responsable
- Exámenes nacionales (Habilitación)
- Sistema actual (Acreditación ANECA)

**Gráfico 3. Preferencias de los académicos sobre los sistemas de acceso y promoción, por categoría académica**



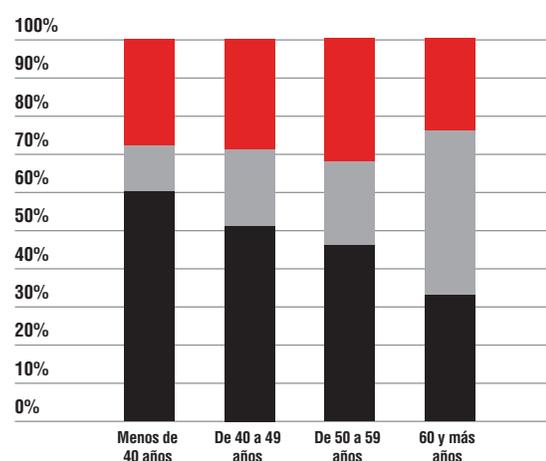
- Cada universidad debería ser responsable
- Exámenes nacionales (Habilitación)
- Sistema actual (Acreditación ANECA)

**Gráfico 5. Preferencias de los académicos sobre los sistemas de acceso y promoción, según situación de acreditación a categoría superior**



- Cada universidad debería ser responsable
- Exámenes nacionales (Habilitación)
- Sistema actual (Acreditación ANECA)

**Gráfico 2. Preferencias de los académicos sobre los sistemas de acceso y promoción, por cohortes de edad**

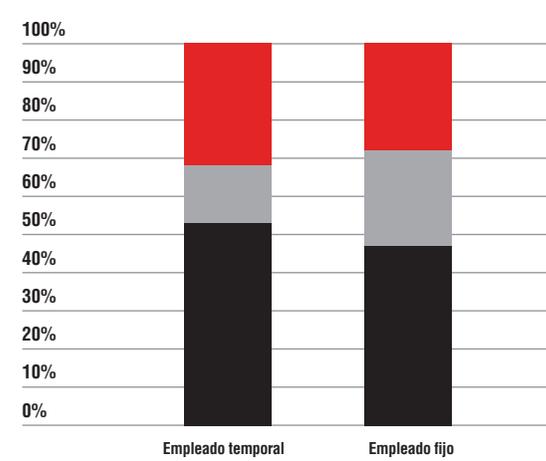


- Cada universidad debería ser responsable
- Exámenes nacionales (Habilitación)
- Sistema actual (Acreditación ANECA)

los hombres esta proporción es del 46%. El 24% de los hombres prefieren un sistema de acceso con exámenes nacionales, mientras que entre las mujeres esta cifra es del 19% (véase el gráfico 1).

Sin duda las diferencias por sexo están relacionadas con diferencias por edad, ya que la edad media de las mujeres es inferior a la de los hombres empleados en la universidad. Así, las cohortes de menor edad están más a favor del sistema de acreditaciones –un 60% de los menores de 40 años–, mientras que estas opiniones representan el 33% de los académicos de 60 y más años.

**Gráfico 4. Preferencias de los académicos sobre los sistemas de acceso y promoción, por situación de empleo**

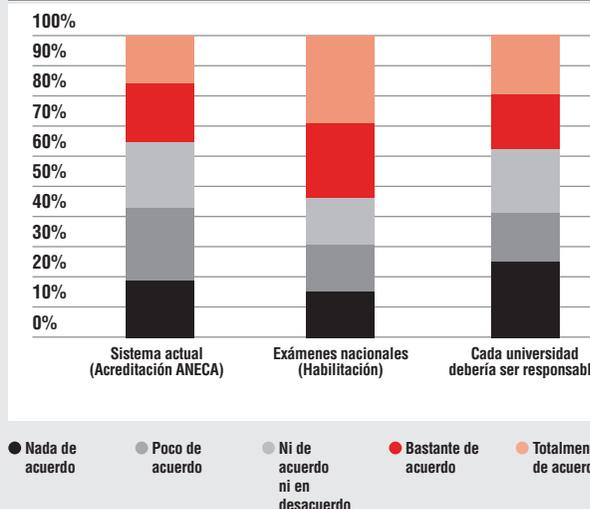


- Cada universidad debería ser responsable
- Exámenes nacionales (Habilitación)
- Sistema actual (Acreditación ANECA)

Entre estos últimos, que han conocido en primera persona los diversos sistemas que han estado operando en los últimos 15 años, hay una proporción del 43% que preferiría los exámenes nacionales como forma de acceso, mientras que esta cifra es solo del 12% entre los menores de 40 años (véase el gráfico 2)

Las categorías profesionales también importan a la hora de marcar las opiniones y preferencias. Aquellos que ya son catedráticos de universidad, y por tanto no promocionales, están desproporcionadamente a favor de sistemas basados en exámenes nacionales; el 45% de los catedráticos está a

**Gráfico 6. Grado de acuerdo/desacuerdo con la frase “En la universidad española no se aplican principalmente los criterios meritocráticos” y relación con las preferencias sobre los sistemas de acceso y promoción**

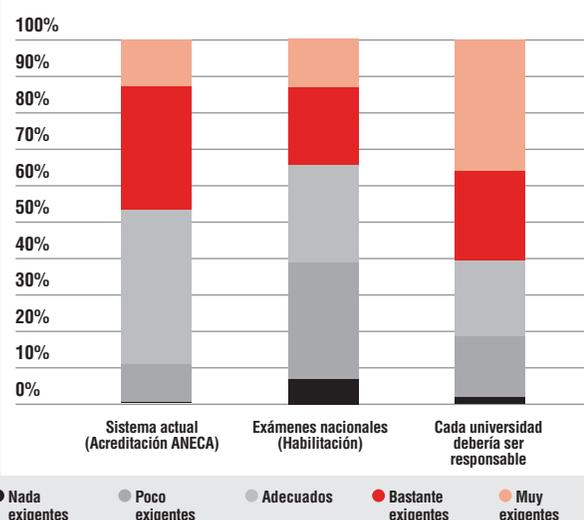


- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

favor de estos, mientras entre todas las demás categorías de personal fijo y temporal, esta cifra solamente alcanza el 17% (véase el gráfico 3). La opinión sobre los sistemas de selección preferidos también se asocia a la condición de empleado fijo o temporal; entre estos últimos la proporción de favorables a los exámenes nacionales es mucho más baja que entre los que ya tienen empleo fijos, sean estos funcionariales o laborales (véase el gráfico 4).

Si la categoría y situación laboral del entrevistado parecen marcar e influir en sus preferencias, lo cierto es que “estar acreditado a una categoría superior” influye decisivamente

**Gráfico 7. Opinión sobre los méritos que la ANECA requiere para la acreditación a las categorías de funcionario y relación con las preferencias sobre los sistemas de acceso y promoción**



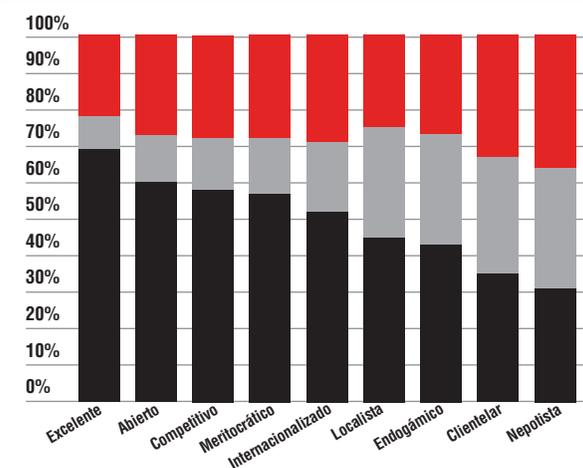
● Nada exigentes ● Poco exigentes ● Adecuados ● Bastante exigentes ● Muy exigentes

en el apoyo al sistema vigente de acreditaciones. Aquellos que están acreditados a una categoría superior se muestran claramente a favor del sistema de acreditaciones, con un 62,2% de apoyo; mientras que solamente el 15% de los acreditados estaría a favor de exámenes de acceso nacionales (véase el gráfico 5).

La posición que los entrevistados toman sobre los sistemas de acceso y selección parece estar asociada con su opinión sobre el grado en el que dichos sistemas están caracterizados por la meritocracia. Preguntados por el grado de acuerdo con la frase “el sistema de acceso y promoción en la universidad no es meritocrático”, en general aquellos que están muy en desacuerdo con esta afirmación están más a favor del sistema de acreditación o que las universidades sean las únicas responsables de la selección y contratación, y aquellos que están de acuerdo con el diagnóstico expresado por la frase están más a favor de los sistemas de exámenes nacionales (véase el gráfico 6).

De hecho, la opinión sobre el grado de exigencia de la ANECA en cuanto a los méritos requeridos en los procesos de acreditación actuales parece ser también un factor que se asocia con preferir o no el sistema de acreditación sobre los otros sistemas. En general, aquellos que piensan que los criterios que actualmente utiliza la ANECA son poco o nada exigentes son más propensos a preferir el retorno al sistema de habilitación o exámenes centralizados; casi el 50% de ellos son favorables a los sistemas de exámenes nacionales. Sin embargo, entre los que piensan que los méritos requeridos para la acreditación por la ANECA son adecuados o bastante exigentes predomina la preferencia por el sistema de acreditación. Curiosamente, aquellos que

**Gráfico 8. Caracterización en la actualidad de los procesos de acceso y promoción a las categorías de PDI funcionario en la universidad española y relación con las preferencias sobre los sistemas de acceso y promoción**



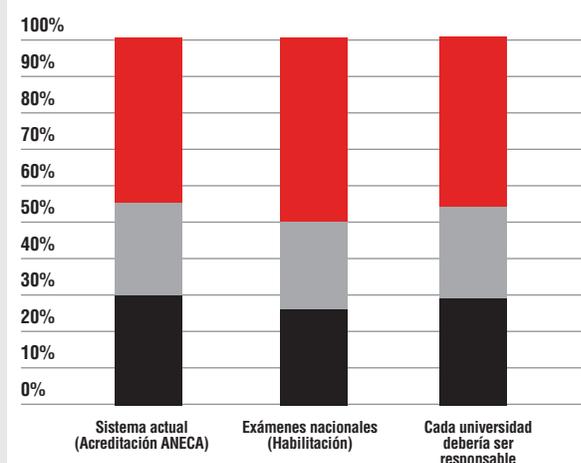
● Sistema actual (Acreditación ANECA) ● Exámenes nacionales (Habilitación) ● Cada universidad debería ser responsable

creen que los méritos requeridos son muy exigentes opinan que lo mejor es que las universidades sean responsables exclusivas de la selección del personal (véase el gráfico 7).

Parece claro que la preferencia por un sistema u otro de selección está marcada por la opinión y la caracterización que los académicos hacen de la situación actual del sistema de acceso y promoción en la universidad española. Para profundizar en esta identificación se ofrecieron a los entrevistados 9 términos y conceptos (5 positivos y 4 negativos) para seleccionar los tres que en su opinión mejor caracterizan el sistema. El 46% seleccionó el término “meritocrático”, el 45% el término “endogámico”, el 41% “localista” y el 40% “competitivo”. Las valoraciones positivas predominan entre aquellos que seleccionan la acreditación y las negativas tienen más presencia entre los que prefieren sistemas centralizados de selección (véase el gráfico 8). Sin duda, los resultados expresan visiones de una universidad dividida, visiones que pueden parecer contradictorias o ambiguas, con casos donde se seleccionan palabras positivas y negativas simultáneamente que, sin duda, expresan la complejidad de la situación.

Otro aspecto de interés se refiere a las respuestas de los entrevistados sobre su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “Estaría dispuesto a renunciar a mi condición de funcionario o a no llegar a serlo a cambio de un sueldo basado en el rendimiento”. Un 29% señaló estar “nada o poco de acuerdo”; un 25% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y un 46% “bastante o totalmente de acuerdo”. Aquellos que estarían dispuestos a esa renuncia tienen más propensión a optar por el sistema de

**Gráfico 9. Grado de acuerdo/desacuerdo con la frase “Estaría dispuesto a renunciar a mi condición de funcionario o a no llegar a serlo a cambio de un sueldo basado en el rendimiento” y relación con las preferencias sobre los sistemas de acceso y promoción**



● Nada o poco de acuerdo ● Ni de acuerdo ni en desacuerdo ● Bastante o totalmente de acuerdo

selección centralizado (véase el gráfico 9).

### Algunas conclusiones provisionales

Los resultados de la encuesta arrojan luz sobre la pervivencia de los debates sobre cuáles son los mejores mecanismos de selección y la comprensión de por qué cada cierto tiempo se plantean nuevas reformas legales en este campo. La misma comunidad académica está dividida al respecto y los factores que sustentan las diferentes preferencias por los sistemas de selección que han estado vigentes en España en los últimos 15 años se asocian a diversos elementos.

De los análisis bivariados presentados se deduce que el tema es complejo y que, por tanto, no hay soluciones fáciles para dar salida a la tensión entre las regulaciones formales y las prácticas de la comunidad. Sin duda, los resultados muestran desconfianza en el sistema de acceso, selección y promoción actualmente vigente en España, aunque esta desconfianza se asocia con varios factores.

El sistema de acreditación parece más sencillo y cómodo desde el punto de vista de los candidatos; los acreditados para plazas de categoría superior a la que ocupan son una fuerza que apoya la opinión favorable a la acreditación como sistema.

La acreditación es un mecanismo de validación de méritos, de aquellos considerados los mínimos que deben tener los candidatos para que puedan ser considerados en procesos selectivos posteriores; la acreditación en teoría no genera derechos, pero contribuye a crear expectativas. Y son

las universidades mismas las que tienen que desarrollar un sistema de gestión de las expectativas creadas que garantice la selección de los mejores en los procesos competitivos, no de los que más antigüedad tengan como acreditados. Lo cierto es que las universidades deben evaluar a los candidatos, pero el creciente número de acreditados comienza a ser una fuerza de presión en las universidades españolas que, como se sabe, están mal equipadas para gestionar el conflicto interno, lo que podría llevar a una penalización del mérito a favor de la antigüedad.

Sin duda, estas expectativas, y las fuerzas que hemos analizado aquí, marcarán el futuro del sistema universitario español. Una de esas fuerzas de cambio es que casi la mitad de los académicos españoles estarían dispuestos a transitar hacia un modelo de relaciones laborales y retributivas basado en el rendimiento, frente a un 29% que no estarían dispuestos a la pérdida de la seguridad.

## Referencias

Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. Madrid: MECD. <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf>

Cruz-Castro, L. y Sanz-Menéndez, L. (2010) "Mobility versus job stability: Assessing tenure and productivity outcomes". *Research Policy*, 39 (1): 27-38.

Cruz-Castro, L. y Sanz-Menéndez, L. (2015). "Policy Change and Differentiated Integration: Implementing Spanish Higher Education Reforms". *Journal of Contemporary European Research*, 11 (1): 103-123.

Galán, A., González-Galán, M.A. y Rodríguez-Patrón, P. (2014). "La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales". *Revista de Educación*, 366: 136-164.

Sanz-Menéndez L, Cruz-Castro L y Alva K (2013) "Time to Tenure in Spanish Universities: An Event History Analysis". *PLoS ONE* 8(10): e77028.

Zinovyeva, N. y Bagues, M. (2015). "The Role of Connections in Academic Promotions". *American Economic Journal: Applied Economics* 7(2): 264-292.

# Las universidades aprueban el examen de transparencia

**Javier Martín Cavanna, Director de la Fundación Compromiso y Transparencia**

La misión de la Fundación Compromiso y Transparencia (FCyT) es “fortalecer la confianza de la sociedad en sus instituciones mediante la transparencia, el buen gobierno y la rendición de cuentas”. Entendemos que el desarrollo de las naciones se sustenta, entre otras cosas, en la existencia de instituciones confiables, y que esa credibilidad se construye mediante la transparencia, el buen gobierno y la rendición de cuentas. La principal herramienta que utilizamos para impulsar este objetivo son nuestros informes y el *ranking* de transparencia en la web. Por transparencia entendemos “el esfuerzo por difundir y publicar en la web la información relevante de la organización, haciéndola visible y accesible a todos los grupos de interés de manera íntegra y actualizada”.

A lo largo de estos casi diez años hemos analizado la transparencia en la web del sector de las fundaciones, los museos, los medios de comunicación, los grupos audiovisuales, los consejos de administración y los partidos y fundaciones políticas. Los buenos resultados obtenidos, gracias a la publicación de los informes y el *ranking* de transparencia (todos los sectores analizados aumentaron sensiblemente su transparencia y rendición de cuentas en la web), nos animó en el año 2011 a extender nuestro esfuerzo a las instituciones universitarias publicando el informe *Examen de transparencia. Informe de transparencia en la web de las universidades públicas españolas*. Nuestras expectativas eran que la publicación del informe, al igual como había ocurrido con los otros sectores, pudiera servir de aliciente para que las universidades aumentasen la transparencia y la rendición de cuentas a través de la web, y contribuir de esta manera a reforzar la confianza y el apoyo de la sociedad a la universidad.

Nadie cuestiona la importancia que las instituciones universitarias tienen en la formación y el decisivo papel que desempeñan en el desarrollo de los países. La educación superior es, en muchos casos, el paso obligado para iniciar la carrera profesional, la vía más habitual para mantener actualizada la formación y la principal fuente para impulsar la investigación en muchos campos científicos. Por otra parte, si se analizan algunas de las principales cifras del sector universitario público español: un presupuesto de ingresos cercano a los 8.000 millones de euros, más de 217.000 alumnos nuevos cada año, una oferta aproximada de 2.244 enseñanzas de grado y cerca de 140.000 empleos directos (PDI y PAS)<sup>1</sup>, se concluye que existen suficientes motivos para que las universidades rindan cuentas sobre la gestión de sus recursos y sobre

los resultados obtenidos. Las cifras aisladas no siempre ofrecen una perspectiva de la realidad; por eso, en unos momentos en los que se habla tanto de controlar el déficit de las comunidades autónomas y los ayuntamientos, puede ser interesante conocer que solo el presupuesto de la Universidad Politécnica de Madrid (346 millones de euros)<sup>2</sup> es igual a la suma del presupuesto del Ayuntamiento de Córdoba (298 millones) y del presupuesto del Ayuntamiento de Cuenca (53 millones).<sup>3</sup>

Nuestros informes y el *ranking* de transparencia no pretenden emitir un juicio sobre la universidad en España ni analizar sus posibles áreas de mejora. Existen otras instituciones que vienen realizando esta labor con eficacia y rigor, como la Fundación Conocimiento y Desarrollo. Nuestra intención es mostrar qué áreas de información son relevantes de cara a una rendición de cuentas general a la sociedad. Como es natural, definir cuáles son las áreas relevantes implica una valoración sobre cuáles son los aspectos más críticos de la rendición de cuentas en las instituciones universitarias. En realidad, las universidades afrontan problemas muy similares a los de otras organizaciones y sus áreas críticas no están muy alejadas. Aun a riesgo de simplificar, se puede afirmar que la universidad en España tiene que enfrentar tres retos principales: 1) mejorar su sistema de gobierno; 2) mejorar su sistema de financiación; y 3) definir su sistema de evaluación de resultados. Tomando como presupuesto estos tres grandes pilares, seleccionamos, como en otros informes similares, la información relevante estructurándola en nueve áreas que se despliegan en 26 indicadores. Las nueve áreas seleccionadas examinan la misión de la universidad, el plan estratégico, la información sobre el personal, la estructura de gobierno, la demanda y oferta académica, el claustro de profesores, el número de alumnos y los canales de comunicación y ayudas, los resultados (académicos, investigación, *ranking*, atraktividad y satisfacción) y la información económica. Las áreas seleccionadas relativas a la misión, la estrategia y el gobierno ayudan a analizar mejor el sistema de gobierno de las universidades. El área de resultados proporcionará información sobre algunos indicadores relacionados con el impacto de la actividad universitaria. El área de información económica pretende obtener información actual, veraz y contrastada sobre la situación financiera y patrimonial de la universidad.

<sup>2</sup> Los datos del presupuesto de la Universidad Politécnica están extraídos del presupuesto correspondiente al ejercicio 2016.

<sup>3</sup> Los datos del presupuesto de los ayuntamientos de Córdoba y Cuenca están extraídos de los presupuestos publicados en la web de ambos ayuntamientos correspondientes a los ejercicios 2015 y 2014 que son los últimos publicados en sus webs.

Nuestra metodología va elevando gradualmente cada año el nivel de exigencia en las prácticas de transparencia y rendición de cuentas. Nuestra Fundación es consciente de que la transparencia es un proceso de aprendizaje y, además, abierto constantemente a nuevos desafíos. Por esa razón los estándares e indicadores de transparencia van evolucionando y se introducen de manera progresiva cuando consideramos que el sector se encuentra lo suficientemente maduro para digerirlas e incorporarlas. La experiencia de informes anteriores nos ha demostrado que este enfoque facilita que las instituciones vayan incorporando la información gradualmente y se produzca un aprendizaje colectivo. En este sentido, un buen ejemplo lo constituye el indicador sobre empleabilidad. En nuestro *Informe* de 2012 advertimos a las universidades que en el año 2013 comenzaríamos a “exigir” que las universidades publicasen información sobre “el porcentaje de inserción laboral de sus graduados y/o la mejora de la empleabilidad de los que ya cuentan con empleo”. En el *Informe* de 2013 constatamos con agrado que el 28% de las universidades informaron, con mayor o menor grado de detalle, sobre este aspecto y en el 2014 ese porcentaje se incrementó al 49% (véase la tabla de evolución de la transparencia 2011-2014, más abajo).

Uno de los objetivos principales que se persiguen con los informes es tratar de impulsar un conjunto de áreas e indicadores comunes a partir de los cuales ir enriqueciendo la rendición de cuentas. Si las universidades no comparten un lenguaje común, a la hora de informar sobre sus principales actividades y resultados, será difícil que puedan llevarse a cabo comparaciones sobre sus respectivos desempeños y que se pueda impulsar una sana emulación entre las mismas. Las universidades no cuentan, a diferencia de las empresas, con unas áreas y magnitudes compartidas a la hora de rendir cuentas de su actividad. Superar esta limitación resulta especialmente necesario en el capítulo concerniente a los resultados, en donde actualmente no existe un conjunto de indicadores homogéneos que proporcione una evidencia comparable para poder evaluar el desempeño.

## ¿Cuáles han sido los resultados?

En líneas generales el impacto que han tenido nuestros informes ha sido muy alto. Hemos conseguido que la transparencia en la web progrese en todos los sectores analizados. Parte del éxito hay que atribuirlo al *ranking* de transparencia que publicamos anualmente junto con el informe. Somos conscientes de que los *rankings* no gozan siempre de general aceptación, pero nuestra experiencia

<sup>1</sup> *La universidad española en cifras 2013-2014*, Hernández, J. y Pérez, J.A., CRUE, 2015.

nos ha enseñado que el impulso de la transparencia necesita incentivos para ser eficaz. Las organizaciones están habituadas a competir para buscar la excelencia. Los *rankings* de transparencia han sabido generar esa competencia y actuar de palanca para que las diferentes instituciones progresen.

En el informe de transparencia de universidades clasificamos a las instituciones en tres grandes categorías (transparentes, translúcidas y opacas), de acuerdo con el cumplimiento de los 26 indicadores seleccionados: el grupo de las transparentes lo integran aquellas universidades que cumplen al menos 20 de los 26 indicadores de transparencia, siempre que entre esos 20 indicadores se incluyan dos de los indicadores relativos a la información económica: estados financieros e informe de auditoría. El grupo de las translúcidas está formado por aquellas universidades que cumplen al menos 15 indicadores. Por último, el grupo de las opacas está formado por aquellas universidades que cumplen menos de 15 indicadores

Las universidades no solo han respondido al estímulo de los informes de transparencia, sino que lo han hecho en un mayor grado que otros sectores. En tan solo cuatro años 16 universidades públicas han obtenido la calificación de transparentes, de acuerdo con los criterios de la Fundación Compromiso y Transparencia y un total de 25 universidades han obtenido una valoración superior a los 20 puntos. El progreso ha sido muy notable. Para valorarlo hay que tener en cuenta que en nuestro primer informe de 2012 ninguna de las universidades públicas obtuvo el calificativo de transparente y tan solo una superó los 20 puntos.

La mejora ha sido particularmente notoria el pasado año 2015, especialmente en las universidades públicas. Como puede apreciarse en la tabla 1 y tabla 2, las universidades públicas han progresado en todas las áreas e indicadores. En el ámbito de las universidades privadas el progreso ha sido menor. En su descargo hay que decir que el examen de la transparencia de las universidades privadas comenzó un año después (2013). En cualquier caso, en estos tres años también las universidades privadas

han experimentado una mejora y, por vez primera, tres universidades privadas, de un total de 26, han obtenido la calificación de transparentes.

La buena respuesta de las universidades nos ha animado, como hemos hecho anteriormente con otros sectores, a dar un nuevo enfoque a nuestros informes. A partir del año que viene, el informe pasará a denominarse Informe de transparencia y buen gobierno en la web de las universidades españolas. Con la adición del término buen gobierno queremos incluir en los próximos años nuevos indicadores con la finalidad de reforzar las prácticas de buen gobierno. Estamos convencidos de que este nuevo enfoque contribuirá, como lo ha hecho la transparencia, al fortalecimiento institucional de las universidades y, junto con éstas, al de toda la sociedad.

**Tabla 1. Evolución de la transparencia en la web de las universidades públicas 2011-2014**

Crterios	2011	2012	2013	2014
1. Misión	44%	64%	70%	84%
2. Plan estratégico	54%	62%	70%	84%
3. Personal	58%	77%	66%	82%
3.1. Información general	82%	92%	94%	98%
3.2. Bandas salariales	34%	62%	38%	65%
4. Gobierno	98%	98%	100%	100%
4.1. Composición	100%	100%	100%	100%
4.2. Estatutos	96%	96%	100%	100%
5. Oferta y demanda académica	43%	47%	60%	71%
5.1. Titulaciones	100%	100%	100%	100%
5.2. Demanda y oferta anual	0%	14%	34%	57%
5.3. Evolución	28%	28%	48%	57%
6. Claustro	8%	9%	14%	17%
6.1. Perfil	12%	16%	16%	18%
6.2. Profesores extranjeros	4%	4%	12%	16%
7. Alumnos	88%	91%	88%	92%
7.1. Matriculaciones	70%	78%	66%	75%
7.2. Canales de comunicación	96%	96%	98%	100%
7.3. Becas y ayudas	98%	100%	100%	100%
8. Información económica	54%	60%	63%	73%
8.1. Presupuesto	88%	96%	94%	92%
8.2. Estados financieros	22%	28%	36%	63%
8.3. Memoria cuentas anuales	22%	30%	38%	57%
8.4. Auditoría	14%	12%	24%	41%
8.5. Desglose ingresos	88%	96%	94%	92%
8.6. Desglose gastos	88%	96%	94%	92%
9. Resultados	9%	52%	51%	62%
9.1. Investigación	86%	94%	78%	86%
9.2. Académico	36%	48%	46%	49%
9.3. Satisfacción alumnos	26%	36%	36%	57%
9.4. Ranking	6%	32%	50%	63%
9.5. Alumnos fuera comunidad	40%	50%	64%	65%
9.6. Empleabilidad	-	-	28%	49%

**Tabla 2. Transparencia en la web de las universidades públicas y privadas 2014**

Crterios	Porcentaje de cumplimiento de las universidades públicas 2014	Porcentaje de cumplimiento de las universidades privadas 2014
1. Misión	84%	62%
2. Plan estratégico	84%	31%
3. Personal	82%	27%
3.1. Información general	98%	42%
3.3. Bandas salariales	65%	12%
4. Gobierno	100%	64%
4.1. Composición	100%	69%
4.2. Estatutos	100%	58%
5. Oferta y demanda académica	71%	43%
5.1. Titulaciones	100%	100%
5.2. Demanda	57%	15%
5.3. Evolución	57%	15%
6. Claustro	17%	37%
6.1. Perfil	18%	50%
6.2. Profesores extranjeros	16%	23%
7. Alumnos	92%	77%
7.1. Matriculaciones	75%	31%
7.2. Canales de comunicación	100%	100%
7.3. Becas y ayudas	100%	100%
8. Información económica	73%	18%
8.1. Presupuesto	92%	15%
8.2. Estados financieros	63%	19%
8.3. Memoria cuentas anuales	57%	15%
8.4. Auditoría	41%	19%
8.5. Desglose ingresos	92%	19%
8.6. Desglose gastos	92%	19%
9. Resultados	62%	44%
9.1. Investigación	86%	46%
9.2. Académico	49%	42%
9.3. Satisfacción alumnos	57%	38%
9.4. Ranking	63%	27%
9.5. Alumnos fuera comunidad	65%	58%
9.6. Empleabilidad	49%	50%

# Diferencias territoriales en los precios públicos universitarios en España. Curso 2015-2016

**Adrià Santos, Fundación CYD**

En el *Informe CYD 2015* se vuelve a describir, desde el punto de vista territorial, la situación actual de los precios públicos universitarios en España y su evolución más reciente. En esta edición, se han tomado como referencia los precios para el curso 2015-2016 publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En concreto, se atiende a la primera matrícula de grado y máster oficial. Para realizar el análisis se ha tomado en consideración el grado de experimentalidad de cada titulación.

Como consecuencia del proceso de consolidación fiscal puesto en marcha por las Administraciones públicas españolas se aprobó el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Dicho decreto modificó, entre otros, el apartado *b* del artículo 81.3 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades. Dicho apartado establece ahora que el presupuesto de las universidades contendrá en su estado de ingresos los procedentes de los precios públicos por servicios académicos y demás derechos que legalmente se establezcan y que en el caso de estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, los precios públicos y derechos los fijará la comunidad autónoma, dentro de los límites que establezca la Conferencia General de Política Universitaria. Estos límites han de estar relacionados con los costes de prestación del servicio, en los siguientes términos: enseñanzas de grado y de máster que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España: los precios públicos cubrirán entre el 15% y el 25% de los costes en primera matrícula; entre el 30% y el 40% de los costes en segunda matrícula; y entre el 65% y el 75% de los costes en la tercera matrícula; y entre el 90% y el 100% de los costes a partir de la cuarta matrícula; enseñanzas de máster no habilitante: los precios públicos cubrirán entre el 40% y el 50% de los costes en primera matrícula; y entre el 65% y el 75% de los costes a partir de la segunda matrícula.

Por lo tanto, las comunidades autónomas son las responsables de establecer, dentro de los umbrales marcados, los precios a los que los estudiantes deberán hacer frente por los distintos conceptos incluidos en la matrícula universitaria; por una parte, los costes de docencia, es decir, el coste unitario de los créditos que cada alumno matricula durante el curso; por otra parte, los costes correspondientes a los servicios administrativos.

**Cuadro 1. Incremento de los precios públicos universitarios por comunidad autónoma (en %)**

	2015-2016 respecto a 2014-2015			2015-2016 respecto a 2011-2012	
	Grado	Máster habilitante para el ejercicio de profesión regulada	Máster no habilitante	Grado	Máster no habilitante
Andalucía	0,0	-16,6	-16,2	3,44	3,4
Aragón	0,0	0,0	0,0	9,5	86,6
Asturias	0,0	0,0	0,0	0,0	29,9
Baleares	0,0	0,0	0,0	14,7	12,7
Canarias	0,0	0,0	0,0	42,1	17,6
Cantabria	0,0	0,0	0,0	7,0	71,2
Castilla-La Mancha	0,0	0,0	0,0	22,5	42,4
Castilla y León	0,0	0,0	0,0	45,3	34,4
Cataluña	0,0	0,0	0,0	66,7	137,6
Com. Valenciana	0,0	0,0	0,0	34,7	93,9
Extremadura	0,0	0,0	0,0	4,3	51,9
Galicia	0,0	0,0	0,0	0,0	5,8
Madrid	-10,0	-6,7	-10,0	49,5	98,9
Murcia	0,0	0,0	0,0	14,1	64,7
Navarra	0,0	0,0	0,0	5,3	68,6
País Vasco	0,0	0,0	0,0	4,9	8,5
La Rioja	0,0	0,0	0,0	3,7	65,8
<b>Promedio</b>	<b>-0,6</b>	<b>-1,4</b>	<b>-1,5</b>	<b>20,0</b>	<b>53,7</b>

**Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.**

Los precios públicos universitarios aumentaron muy significativamente en el curso 2012-2013 como consecuencia de la aplicación del Real Decreto-ley mencionado anteriormente. El cuadro 1 permite apreciar el aumento de los precios en el periodo 2011-2012/2015-2016. Sin embargo, como se puede también apreciar en dicho cuadro, el aumento de precios en el último curso ha sido casi nulo, exceptuando Andalucía en el precio del los másteres y Madrid en los precios de grado y másteres, que los han reducido. Cabe destacar que la estabilidad en el precio de los créditos se ha mantenido en los últimos dos años.

Quince de las diecisiete comunidades autónomas han congelado los precios de los créditos tanto en las titulaciones de grado como en los másteres. Sin

embargo, Madrid, como queda reflejado en el BOCM núm. 182, de 3 de agosto de 2015, ha reducido los precios de los créditos de forma considerable (-10% y -6,7%, respectivamente). Así mismo, la Junta de Andalucía aprobó con el respaldo del Consejo Andaluz de Universidades una reducción de los precios hasta nivelarlos con los precios aproximados que estos tenían antes de la entrada en vigor del Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. En las titulaciones de grado el descenso es nulo debido a que los precios fijados anteriormente por la Junta de Andalucía eran los mínimos dentro de las horquillas definidas por dicho decreto. Sin embargo sí que se llevó a cabo un importante descenso del precio para los másteres.

**Cuadro 2. Media de los precios públicos del crédito matriculado en primera matrícula y diferencia entre niveles de experimentalidad (entre el máximo y el mínimo) curso 2015-2016 (en euros)**

	Grado		Máster habilitante para el ejercicio de profesión regulada		Máster no habilitante	
	Media	Diferencia	Media	Diferencia	Media	Diferencia
Andalucía	12,6	0,0	13,7	0,0	29,6	0
Aragón	20,1	12,1	23,0	5,6	46,8	0
Asturias	17,1	9,9	26,5	0,0	33,5	5,6
Baleares	17,9	10,3	29,4	4,5	30,6	6,8
Canarias	15,2	6,7	26,9	5,4	31,1	6,2
Cantabria	13,5	6,0	22,9	12,7	36,6	20,4
Castilla-La Mancha	15,8	6,7	27,7	11,7	29,4	12,4
Castilla y León	23,3	13,2	32,8	0,0	41,6	0
Cataluña	33,5	14,3	41,2	0,0	65,9	0
Com. Valenciana	20,4	8,6	20,4	8,6	46,2	0
Extremadura	14,7	8,2	21,7	8,2	32,7	18,2
Galicia	11,9	0,0	25,0	9,6	26,5	9,8
Madrid	27,3	5,4	40,4	33,0	58,5	0
Murcia	15,6	2,4	25,5	4,1	44,2	5,5
Navarra	19,2	6,6	27,7	0,0	44,3	0
País Vasco	16,9	5,8	22,9	6,5	31,7	10
La Rioja	18,4	9,4	24,7	10,9	39,5	17,4
<b>Promedio</b>	<b>18,4</b>	<b>7,4</b>	<b>37,9</b>	<b>7,1</b>	<b>39,3</b>	<b>6,6</b>

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Estas reducciones del precio de los créditos universitarios que Madrid y Andalucía han llevado a cabo, junto a la congelación de los precios del resto de comunidades autónomas, dejan una ligera reducción en dichos precios respecto al curso 2014-2015: del 0,6%, en promedio, en el caso de los grados y del 1,4% y 1,5%, respectivamente, en las titulaciones de másteres habilitantes para el ejercicio de una profesión regulada y los no habilitantes. A pesar de esta reducción, los precios de los créditos en centros de enseñanza superior continúan reflejando un incremento evidente respecto a los precios establecidos antes de la entrada en vigor del mencionado Real Decreto-ley, incrementos que, en promedio, se sitúan en un 20% en las titulaciones de grado y en un 53,7% en las de másteres.

En el cuadro 2 se ofrece la media de los precios de los créditos en primera matrícula tanto de titulaciones de grado como de másteres, diferenciando estos últimos entre habilitantes para el ejercicio de una profesión regulada y los no habilitantes. El promedio se calcula teniendo en cuenta los diferentes precios de las titulaciones derivados de su grado de experimentalidad. La comparación entre comunidades autónomas debe realizarse con precaución, debido a que cada región determina, según su propio criterio, el número de niveles de experimentalidad. Es decir, a pesar de que el promedio del número de grados de experimentalidad es de cuatro, Andalucía no ha introducido diferencias según el grado de experimentalidad, mientras que Castilla y León cuenta con

siete grados. Para realizar un análisis más ajustado a la realidad, el cuadro ofrece también información del rango de precios entre experimentalidades, es decir, la diferencia entre el nivel con un coste más alto y el más reducido.

Para las titulaciones de grado, el promedio del precio del crédito se sitúa en 18,4€, lo que equivale a un precio anual de 1.104€, en el caso de una matrícula habitual de 60 ECTS por curso. Por regiones, se observa cómo Cataluña encabeza el coste medio del crédito con 33,5€ (2.010€ anualmente), seguida de Madrid, con un coste de 27,3 €/crédito (1.638€ anualmente). En este último caso, dicho coste incorpora la reducción efectuada en el último curso. En el otro extremo Galicia y Andalucía, con unos precios de 11,9€ y 12,6 €/crédito (714€ y 756€ por curso) respectivamente, se sitúan como las regiones con los precios más reducidos.

Como se ha mencionado anteriormente, el promedio de los niveles de experimentalidad se sitúa en cuatro. Cataluña, con tres grados de experimentalidad, es la región donde la diferencia entre el nivel de coste máximo y el mínimo es más elevada (diferencia de 14,3 € por crédito matriculado). A continuación se sitúan, en este curso, Castilla y León y Aragón con diferencias de 13,2€ (y siete niveles) y 12,1€ (y seis niveles), respectivamente.

El precio público promedio del crédito de los másteres habilitantes para el ejercicio de una profesión regulada ha

sido de 37,9€ en este curso 2015-2016. Como sucede en las titulaciones de grado, Cataluña y Madrid han encabezado el resto de comunidades autónomas, fijando los precios ligeramente por encima de los 40€ por crédito. En el lado opuesto, se sitúan Andalucía y la Comunidad Valenciana con los precios más bajos (13,7€ y 20,4€, respectivamente). El coste es ligeramente superior en los másteres no habilitantes que en los que habilitan para el ejercicio de una profesión regulada, y se ha situado alrededor de 39€ el crédito respecto a los 38€ de estos últimos. También en los másteres no habilitantes, Cataluña y Madrid establecen los precios más elevados (65,9€ y 58,5€/crédito, respectivamente). Por el contrario, Galicia con 26,5€ el crédito y Castilla-La Mancha con 29,4€ marcan los precios más reducidos de todas las comunidades autónomas.

El promedio de grados de experimentalidad en las dos categorías de másteres se sitúa en 2,6 niveles, claramente inferior al promedio de niveles en titulaciones de grado, que se situaba en cuatro. El número máximo de grados de experimentalidad lo fija Madrid, que introduce hasta seis niveles para másteres habilitantes para el ejercicio de una profesión regulada. Sin embargo, en los másteres no habilitantes, Cantabria, Baleares, Extremadura y el País Vasco marcan el máximo de grados de experimentalidad con cinco cada una. La mayor diferencia de precio entre el mayor y el menor grado de experimentalidad recae en Cantabria y Extremadura, con una diferencia del coste por crédito de 20,4€ y 18,2€, respectivamente.

Las diferentes políticas llevadas a cabo por las CCAA en aplicación de sus competencias determinan que exista una gran disparidad a nivel regional del precio público por crédito matriculado en las instituciones públicas de enseñanza superior. Esta diversidad de precios obedecería a diversos factores; por un lado, el contexto presupuestario de cada comunidad autónoma, que ha condicionado el volumen de recursos que aportan a sus universidades respectivas. Como consecuencia de ello, la manera de compensar en parte, en el conjunto de las disponibilidades presupuestarias de las universidades, la reducción de las transferencias públicas se ha llevado a cabo con el aumento de los precios públicos. Por otro lado, y a pesar de lo mencionado, no todas las CCAA con una situación presupuestaria equivalente han decidido llevar a cabo la misma política, de manera que el aumento de los precios públicos es un reflejo también de las prioridades presupuestarias que han aprobado los respectivos parlamentos regionales.

# Impacto económico de las universidades públicas en España en el año 2014

**Gemma García, Universitat de Barcelona e IEB**

El sistema universitario lleva a cabo una importante función de formación de la población y también es un agente básico en el sistema de I+D, generando efectos relevantes por el lado de la oferta que repercuten en el crecimiento potencial de la economía. Así, el aumento en el capital humano y sus efectos en las tasas de actividad, el empleo y los salarios de la población, la actividad investigadora o la transferencia de conocimiento a la sociedad generan impactos positivos en la productividad y en el crecimiento económico. En una primera aproximación, puede obtenerse en qué medida la existencia de las universidades contribuye al capital humano<sup>1</sup> de la población residente en un territorio cuantificando el *stock* de capital humano existente y el contrafactual<sup>2</sup>. En el año 2014 el número medio de años de estudio de la población mayor de 16 años en España era de 10,5 años. En el caso de no existir las universidades, la cifra se reduciría a 9,4 años, lo cual implica que el sistema universitario aporta 1,1 años (el 11,6%) al capital humano. En los últimos años además, el *stock* de capital humano de la población española ha ido aumentando y también lo ha hecho la contribución de las universidades, en correspondencia al creciente acceso de la población a estudios superiores.

Junto a esta contribución directa al capital humano, existe evidencia de que la población con estudios superiores registra mayores tasas de actividad (81,6% en el caso de la población con estudios superiores frente al 59,6% de media en 2014) y mayores tasas de empleo y menor paro (la tasa de paro en 2014 era del 14,8% frente al 24,4% de media), lo que implica una mayor utilización de ese capital humano disponible. Asimismo la evidencia muestra que esta población con estudios superiores tiene una mayor capacidad de obtener salarios superiores.

En cuanto al capital tecnológico, las universidades tienen un papel también relevante en las actividades de I+D. Entre los años 2000 y 2014, el gasto en I+D ejecutado por el sector de enseñanza superior supone en torno al

<sup>1</sup> Definido como el número medio de años de estudio (Psacharopoulos y Arriagada, 1986).

<sup>2</sup> Ello implica suponer que toda la población que ahora dispone de estudios universitarios tendría un nivel de formación equivalente al estadio inferior. Esto implica la simplificación de que ninguna parte de la población habría salido al extranjero para ampliar sus estudios y regresado al país de origen.

28,5% del total. El gasto en I+D de la economía española, que en 2014 se situó en el 1,23% del PIB, quedaría reducido al 0,89% del PIB si se eliminara la contribución de las universidades. Es evidente, pues, que la función de las universidades como agente generador de capital tecnológico es importante.

Los aumentos en el capital humano y tecnológico ejercen un efecto positivo en el potencial de crecimiento económico. Pero más allá de estos efectos<sup>3</sup>, la actividad universitaria tiene un impacto inmediato derivado de su actividad cotidiana. La evaluación del impacto a corto plazo constituye el objeto de estas páginas.

En el curso 2013-2014 el sistema universitario español estaba integrado por 82 universidades, de las cuales 50 eran de titularidad pública, en las que estaban matriculados en grado y primer y segundo ciclo 1.239.361 alumnos. Dichos centros daban empleo a 151.765 personas (100.018 personal docente e investigador y 51.747 personal de administración y servicios) y contaban con un presupuesto total de gastos de 8.574,4 millones de euros. Es evidente, pues, que la actividad propia de las universidades públicas supone una parte significativa del PIB y el empleo de la economía española. Concretamente, en el año 2014, y según la información de los presupuestos liquidados de las universidades públicas, el VAB generado por la actividad productiva del sistema universitario supuso el 0,5% del PIB de la economía española y el 0,8% del empleo total.

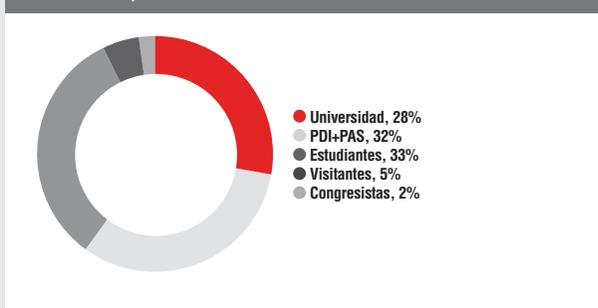
Pero el impacto económico de la existencia del sistema de universidades públicas va mucho más allá. En su actividad diaria las universidades públicas llevan a cabo compra de bienes y servicios a otros sectores de actividad o realizan inversiones; pagan sueldos y salarios con los que el personal gasta en consumo de bienes y servicios, y sus estudiantes, visitantes y asistentes a congresos demandan también bienes y servicios que suponen impactos adicionales en el territorio. La principal dificultad en la evaluación del impacto económico de las universidades

<sup>3</sup> Que tienen lugar a largo plazo y cuya evaluación es más compleja (véase Luque, del Barrio y Aguayo (2009) o Pastor y Peraita (2012) para un análisis más detallado de los impactos a largo plazo de la Universidad de Granada y del sistema universitario español, respectivamente).

es la cuantificación de esta demanda generada por la actividad asociada a las universidades puesto que, en general, no se dispone de información directa. Asimismo, debe tenerse presente que se trata de cuantificar tan solo aquel gasto que no se produciría de no existir las universidades y que, además, se evalúa el impacto generado en la economía española, lo cual implica detraer la parte de gasto correspondiente a importaciones.

A partir de los supuestos metodológicos detallados en el recuadro adjunto, la actividad asociada a la existencia de la universidad (consecuencia del gasto de la propia universidad, de su personal ocupado, de los estudiantes, visitantes y congresistas) genera un impacto directo de 8.991,2 millones de euros. El gasto realizado por los estudiantes y el correspondiente al consumo del personal empleado de las universidades suponen el 65% del total (gráfico 1).

**Gráfico 1. Distribución del gasto asociado a la actividad universitaria, 2014**



Fuente: *Elaboración propia.*

*Aspectos metodológicos*

*Una de las cuestiones clave en la evaluación del impacto económico de las universidades públicas es la identificación y cuantificación del vector de demanda generador de impacto. El análisis parte de la cuantificación del gasto generado por cuatro agentes: el de las propias universidades, el debido a los estudiantes, el de los visitantes que estos reciben y el derivado como consecuencia de jornadas y congresos organizados por las universidades. Mientras que en el primer caso (las universidades) se dispone de información directa derivada de los presupuestos de las mismas, para el resto de agentes ha sido necesario acudir a información indirecta procedente de diversas fuentes.*

*Una vez determinado el vector de demanda generado por la actividad asociada a la universidad (impacto directo), la metodología input-output permite obtener el impacto total que finalmente se produce en el territorio como consecuencia de los impactos indirectos e inducidos derivados de esa demanda inicial. El presente trabajo utiliza para ello los denominados multiplicadores tipo II, que incorporan el efecto inducido como consecuencia de que la mayor demanda da lugar a un aumento de la renta que a su vez producirá un incremento del consumo. La cuantificación de ese impacto inducido implica la consideración del consumo de las familias como variable endógena y, por tanto, ampliar la matriz inversa de Leontief en una columna adicional (dada por el consumo privado final) y una fila adicional que corresponde a la renta familiar que se genera por cada unidad de producción. La estimación de esta fila es el elemento más complejo de la obtención de la nueva matriz. En este trabajo se ha seguido la opción metodológica descrita en *The Scottish Government (2015), Input-Output Methodology Guide*.*

*Universidades: la información derivada de los presupuestos liquidados de las universidades públicas, excluyendo los gastos financieros, permite determinar el vector de demanda. Por un lado se dispone de la información sobre compras de bienes y servicios y las inversiones realizadas en el ejercicio. Por otro, en el ámbito del capítulo de gastos de personal, la partida correspondiente de los presupuestos debe ser corregida para obtener la parte de renta que se destina a consumo del personal, restando por tanto cotizaciones sociales, impuestos y ahorro.*

*Estudiantes: en este caso solo debe considerarse el gasto que de no existir la universidad no se produciría. Para ello es necesario distinguir entre estudiantes extranjeros (todo el gasto efectuado es generador de impacto), estudiantes que estudian y viven fuera de su lugar de residencia habitual (para los que se considera que debe computarse el gasto en alojamiento, alimentación, mobiliario, etc.) y los estudiantes que estudian en su lugar de residencia (únicamente es considerado generador de impacto el gasto asociado a educación). La información se obtiene de los datos sobre movilidad interna de los estudiantes universitarios del Ministerio de Educación.*

*Visitantes: se parte de la hipótesis, coherente con resultados de otros estudios, que el 8% de los estudiantes reciben una media de 6 visitas al año, de 2,5 personas y 3 días de media. La información derivada de EGATUR ha sido utilizada para obtener el gasto medio diario de los visitantes que reciben los estudiantes universitarios.*

*Asistentes a congresos: en este caso se ha utilizado la información de Spain Convention Bureau contenida en su Informe del Turismo de Reuniones correspondiente al año 2013 para obtener los datos relativos a número de congresos, participantes y gasto medio.*

*En todo caso ha sido necesario aplicar algunas correcciones adicionales. Por un lado, el vector de demanda debe estar valorado a precios básicos, con lo cual han debido aplicarse los correspondientes márgenes de comercio y transporte y corregido por los impuestos netos de subvenciones. En segundo lugar, se evalúa el impacto en la economía española, lo cual implica utilizar la matriz de coeficientes técnicos interior pero también corregir el vector de demanda de los consumos importados. Para ello se ha utilizado la propia información sobre propensiones a importar implícitas en la Tabla input-output de la economía española correspondiente al año 2010.*

El cuadro 1 presenta los resultados de la estimación del impacto total, tanto sobre el *output* (producción) de la economía española, como sobre el valor añadido bruto y el empleo. El aumento en la demanda inicial de 8.991,2 millones de euros genera un impacto indirecto e inducido en la producción de todos los sectores de 11.617,1 millones de euros, con lo que la producción de la economía española en el año 2014 fue de 20.608,3 millones de euros, mayor a raíz de la existencia de las universidades públicas. Esto implica un multiplicador de 2,29<sup>4</sup>. A ello debe sumarse el *output* de las universidades como sector de educación de no mercado, con lo que el valor de la producción generada por el sistema universitario y el gasto asociado a ellas es de 27.299,2 millones de euros.

En términos de valor añadido bruto, la demanda asociada a la actividad universitaria genera un aumento del VAB de 10.893,3 millones de euros (5.152,9 de forma directa y 5.740,4 resultado de los impactos indirectos e inducidos), lo que supone el 1,15% del VAB global de la economía española del año 2014<sup>5</sup>. A ello debe añadirse la actividad directa de las universidades públicas (5.509,6 millones de euros), dando como resultado que el 1,73% del VAB de la economía española se explica por la existencia de las universidades públicas y su actividad asociada<sup>6</sup>.

Por último, en términos de empleo, la demanda generada por la actividad asociada a la existencia de las universidades supone, de forma directa, 82.933,5 empleos en términos de equivalencia a tiempo completo y, de forma indirecta e inducida, 97.491,5 empleos adicionales. Sumando a esto el número de empleados que trabajan en las universidades públicas se obtiene un total de 312.736,6 empleos equivalentes a tiempo completo, el 1,91% del total de la economía española<sup>7</sup>.

4 Existe un cierto consenso en que los multiplicadores tipo II sobrealoran el impacto total. Alternativamente se ha estimado el impacto de la actividad universitaria con el multiplicador tipo I (sin considerar, por tanto, los efectos inducidos por la mayor renta que se genera) que, contrariamente, da lugar a una cierta infravaloración de los resultados. En este caso, el multiplicador del *output* tipo I medio se sitúa en 1,65.

5 Utilizando el multiplicador tipo I, el impacto total equivale al 1,28% del VAB de la economía española.

6 Estos resultados son coherentes con los obtenidos en diversos estudios referidos a universidades españolas, aunque algo inferiores a los referidos al Sistema Universitario Español en su conjunto para el año 2011 (Pastor y Peraita, 2012).

7 Cifra que se reduciría al 1,59% en el caso de la aplicación del multiplicador tipo I.

**Cuadro 1. Universidades públicas. Resumen del impacto económico (miles de euros y número de empleos)**

	Output		VAB		Empleo	
	Directo	Total	Directo	Total	Directo	Total
Universidad	2.540.027,7	5.977.545,6	1.386.109,4	3.069.135,7	19.327,8	48.164,9
PDI+PAS	2.849.808,3	6.369.785,4	1.633.120,5	3.372.531,9	28.150,9	57.402,8
Estudiantes	2.963.995,7	6.682.081,6	1.794.446,9	3.652.152,4	28.427,8	59.955,4
Visitantes	477.164,1	1.185.779,8	258.823,6	605.482,0	5.443,8	11.409,9
Asistentes congresos	160.221,2	393.087,7	80.408,6	194.005,6	1.583,2	3.492,0
<b>Total</b>	<b>8.991.217,0</b>	<b>20.608.280,1</b>	<b>5.152.908,9</b>	<b>10.893.307,6</b>	<b>82.933,5</b>	<b>180.425,0</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 2. Actividad propia y asociada. Impacto total por sectores**

	Output		VAB		Empleo	
	miles euros	%	miles euros	%	número	%
Agríc., ganad. y pesca	361.632,2	1,3	202.671,6	1,2	5.926,0	1,9
Industria	4.612.461,2	16,9	1.258.207,9	7,7	16.957,2	5,4
Construcción	1.397.333,0	5,1	570.311,2	3,5	10.426,0	3,3
Servicios	20.927.789,3	76,7	14.371.763,8	87,6	279.427,5	89,3
Educación	7.274.225,1	26,6	6.007.217,6	36,6	143.180,4	45,8
<b>Total</b>	<b>27.299.215,7</b>	<b>100,0</b>	<b>16.402.954,5</b>	<b>100,0</b>	<b>312.736,6</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia.

Considerando de forma conjunta la actividad propia de las universidades y la generada por el gasto asociado a estas, el impacto del sistema universitario es relevante, especialmente en las actividades de servicios donde recae el 88% del VAB generado y el 89% del empleo. Dejando a un lado el sector de educación, donde se incluye la actividad universitaria en sí, los principales sectores beneficiados son los servicios inmobiliarios y servicios a las empresas, hostelería y restauración, comercio, construcción y transporte. Entre las actividades industriales, que suponen casi el 8% del VAB generado y el 6% del empleo, destaca el sector de alimentación, papel y edición. El sector construcción recibe algo más del 3% del impacto total y, finalmente, el sector primario capta el 1,2% del VAB y el 1,9% del empleo (cuadro 2).

En resumen, la existencia de las universidades tiene un impacto relevante en términos económicos, tanto en el corto como en el largo plazo. La estimación referida al año 2014 permite afirmar que la actividad desempeñada por el sistema universitario y los agentes que participan en este supone el 1,73% del VAB de la economía española y el 1,91% del empleo total. Asimismo, en una visión más

a largo plazo, el *stock* de capital humano de la población mayor de 16 años es un 11,6% superior debido a la existencia de las universidades, lo que se traduce en mayores tasas de empleo, mayores salarios y, en última instancia, mayor crecimiento económico. Por otro lado, el 28,5% de la inversión en I+D es ejecutada por las universidades, con la consiguiente repercusión positiva de estas en el potencial de crecimiento de la economía española.

#### Referencias

INE (2015). *Tabla input-output de la economía española*. Año 2010.

Luque, T., del Barrio, S. y Aguayo, J. M. (2009). *Estudio del impacto económico de la Universidad de Granada en su entorno*. Universidad de Granada, Consejo Social.

Pastor, J. M. y Peraita, C. (2012). *La contribución socioeconómica del Sistema Universitario Español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Psacharopoulos, G. y Arriagada, A-M. (1986). "The Educational Attainment of the Labor Force: An International Comparison". World Bank Discussion Paper.

The Scottish Government (2015). *Input-Output Methodology Guide*.

# Principales tendencias en el ámbito universitario a nivel internacional

**Jordi Olivella, Universitat Politècnica de Catalunya**

Las universidades son tan diversas como los distintos ámbitos geográficos en los que operan, con historias, entornos sociales y económicos y estructuras institucionales muy diversas. Si lo que nos interesara fuera valorar el pulso de las universidades en relación con su utilidad para su entorno y su calidad en relación con sus recursos equiparables, un análisis conjunto de las universidades no sería de ninguna utilidad. Sí se pueden considerar, sin embargo, algunas tendencias de cambio aplicables al conjunto de instituciones. Estas tendencias generales son debidas a la intensidad de la globalización y su influencia sobre la organización económica y social, que hacen que las universidades no puedan sustraerse de sus exigencias y de dar respuesta a los retos planteados.

Para elaborar el análisis que aquí se presenta se han revisado las informaciones aparecidas en tres agregadores de noticias sobre educación superior: CIHE, University World News e ICEF Monitor. La información obtenida procedente de estas fuentes se ha complementado con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) y con los informes específicos de distintas consultoras<sup>1</sup>.

A partir del análisis efectuado se enumeran, de forma tentativa, una relación de tendencias en el ámbito universitario a nivel internacional.

## Tendencias respecto al ámbito de actuación

### 1. Incremento acelerado de la dimensión del sistema de educación superior

Se discute a veces la conveniencia de que sigan estudios universitarios un número de jóvenes mayor al de los que puede absorber el mercado de trabajo. Siendo este un problema contrastado, no parece que la contención de este número sea una solución que se considere, más bien al contrario. El crecimiento del número de personas que acuden a la universidad parece imparable y las propuestas de los gobiernos van en el sentido de fomentar este crecimiento. La tabla 1 muestra la tasa de acceso de distintas partes del mundo a la educación superior, universitaria o no, en el año 2003, así como la correspondiente al 2013, la última cifra disponible.

Las cifras más llamativas son las de los países latinoamericanos y asiáticos, con la excepción de los del Asia central. El crecimiento más intenso de las matriculas se produce por el creciente acceso a la educación superior en los países emergentes. Brasil, China, India, Indonesia, Nigeria y Pakistán han incrementado de manera muy notable el número de sus estudiantes universitarios, básicamente a partir del año 2000. Más recientemente, destaca el crecimiento en otros países como Turquía (que pasó de 3,5 millones de estudiantes universitarios en 2008 a 6,7 en 2013), Irán (de 2,3 en 2005 a 4,5 millones en 2013) y Arabia Saudí (de 432.000 en 2001 a 1,5 millones en 2014).

**Tabla 1. Tasa bruta de ingreso en la educación terciaria<sup>2</sup>**

Regiones del UIS de la UNESCO	2003	2013
África subsahariana	5,49	8,17
América del norte y Europa occidental	67,91	76,58
América latina y el Caribe	27,49	43,88
Asia central	25,73	26,11
Asia meridional y occidental	9,88	22,83
Asia oriental y el Pacífico	20,23	33,03
Estados árabes	19,93	28,12
Europa central y oriental	54,15	71,41
<b>Total</b>	<b>22,63</b>	<b>32,88</b>

Fuente: Datos de UIS.Stat, Instituto de Estadística de la UNESCO.

En los países desarrollados, en los que podría pensarse que los porcentajes deberían tender a estabilizarse, cuando no a disminuir, los diferentes países presentan planes para incrementar la tasa de estudiantes universitarios, de modo que estos estudios tiendan a ser casi universales.

### 2. Menor peso de Occidente y mayor peso de Asia

El nivel de desarrollo de los países de Asia, especialmente China, pero también la India y, de hecho, toda el área asiática, está cambiando los equilibrios mundiales en todos los ámbitos y, entre ellos, en el ámbito universitario. Este cambio se concreta especialmente en el número total de estudiantes universitarios, y también en la existencia de centros

de primer nivel de calidad, tal y como reflejan los *rankings* universitarios. En el *ranking* Times Higher Education, China tiene ya 37 instituciones universitarias entre las 800 primeras, dos de ellas entre las primeras 50.

El peso de Occidente, en general, decrece, no porque experimente un decrecimiento sustantivo en su actividad universitaria, sino por la importancia de las tasas de crecimiento tanto poblacional como del PIB per cápita de los países asiáticos y su creciente urbanización, que conducen a un notable aumento de las matrículas.

El sistema universitario de élite tiende, pues, a un esquema tripolar, de modo que a los dos polos tradicionales, los Estados Unidos y Europa, que monopolizaban el número de universidades tanto en efectivos como en calidad, se les añade Asia como un nuevo polo de actividad universitaria de primer nivel.

### 3. Internacionalización a todos los niveles

Existe la creencia generalizada de que la movilidad estimula el desarrollo y mejora la calidad de las universidades. Todos los países tienen objetivos y políticas de fomento a la internacionalización y a la movilidad y establecen, con mayor o menor intensidad, políticas públicas al efecto a las que destinan importantes recursos. La internacionalización crece con rapidez en prácticamente todos los aspectos y en todos los países.

La movilidad internacional de estudiantes se produce desde hace muchos años, pero el volumen que tiene actualmente es muy superior al del pasado y sigue multiplicándose. En la tabla 2 se muestran los datos globales más recientes disponibles para un intervalo de cinco años. Los datos reflejan el crecimiento en todas las variables y muestran claramente que el flujo de los estudiantes asiáticos que se desplazan a países occidentales es el más significativo.

<sup>1</sup> El documento de trabajo asociado a este análisis está disponible en la red: <http://upcommons.upc.edu/handle/2117/86087>

<sup>2</sup> Según la definición del Instituto de Estadística de la UNESCO, corresponde al número total de estudiantes matriculados en educación superior (niveles 5 y 6 de la CINE), independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población total correspondiente a la cohorte de estudiantes que terminan la educación secundaria y hasta cinco años después de finalizarla.

**Tabla 2. Estudiantes internacionales de nivel terciario con destino a América del norte y Europa occidental**

Región de origen	2008	2013
África subsahariana	139.205	142.389
América del norte y Europa occidental	416.898	541.995
América latina y el Caribe	131.423	151.928
Asia y Pacífico	691.388	903.932
Estados árabes	139.764	192.215
Europa central y oriental	214.348	235.790
<b>Total</b>	<b>1.733.026</b>	<b>2.168.249</b>

Fuente: Datos de UIS.Stat, Instituto de Estadística de la UNESCO.

Los datos del curso 2014-2015 muestran que el crecimiento no se detiene. Las inscripciones de los estudiantes internacionales en las universidades de los Estados Unidos subieron un 10% (y alcanzaron la cifra de 974.936 estudiantes), la mayor tasa anual de crecimiento en 35 años. La mitad de ellos provenía de China, India y Corea.

Para facilitar la movilidad, se están impulsando planes de integración y reconocimiento de los créditos cursados y de las titulaciones en distintas partes del mundo. En este aspecto, destaca especialmente la necesidad de armonización reflejada por el proceso de Bolonia. Por otra parte, el fenómeno de los campus de universidades de un país ubicados en un país extranjero se ha ralentizado y se han producido, en algunos casos, cierres de los existentes.

## Tendencias en los aspectos institucionales

### 4. Peso importante de las fórmulas público-privadas

El creciente tamaño de los sistemas universitarios y las dificultades presupuestarias generalizadas de los gobiernos de todo el mundo han llevado a buscar sistemas alternativos de financiación, tanto mediante el mecenazgo como con el incremento del precio de las matrículas, en muchos casos financiadas con préstamos con aval público, o con otras actividades que generan fondos.

Históricamente, en los países anglosajones han tenido un peso importante las universidades privadas sin ánimo de lucro, casi siempre con apoyo público, mientras que en el resto de países predominaban, por lo general, las universidades de titularidad estatal. Tanto en unas como en otras ha disminuido el volumen de fondos de origen público disponibles y ha aumentado su dependencia financiera de otras fuentes.

En los países en desarrollo, los centros privados están teniendo un gran protagonismo en la expansión del sistema. A nivel global, las instituciones privadas sin ánimo de

lucro son un tipo de institución de gran importancia. Los centros con ánimo de lucro, por su parte, son objeto de discusión y se alternan iniciativas de expansión con reducciones de actividad e incluso cierres.

### 5. Diferenciación entre instituciones, con modelos de aportación de valor alternativos

Los sistemas universitarios homogéneos y estables que predominaban en la mayoría de países, especialmente en los occidentales, tienden a tener un peso menor y, ellos mismos, a diversificarse. Incluso en los países del centro y sur de Europa, donde predominan los centros de titularidad estatal, los planes de excelencia generan una división entre centros de élite y todos los demás.

En el resto del mundo, los sistemas universitarios son ya, por lo general, diversos. Las nuevas universidades y las que, por una razón u otra, se transforman, tienen a centrarse en actividades o públicos específicos y a desarrollar, por lo tanto, modelos de aportación de valor alternativos, lo que genera una creciente diversidad.

### 6. Incremento de la competencia

La competencia entre universidades tiende a aumentar de manera importante en diversos aspectos. Respecto a la financiación, una proporción creciente de fondos proviene de las matrículas y de fondos privados, mientras que una parte creciente de los fondos públicos son concedidos de forma competitiva. Las universidades tienen que competir entre sí por todos estos fondos.

En segundo lugar, en la mayoría de países aparecen nuevas instituciones que, aunque normalmente son, en un inicio, de tamaño reducido, suponen una nueva competencia.

Finalmente, la actividad internacional y la actividad *online* generan un entorno de mayor competencia más allá del ámbito geográfico en el que acostumbraba a actuar cada centro.

## Tendencias respecto a las actividades desarrolladas

### 7. Digitalización y métodos interactivos

Las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones han cambiado la forma en que se desarrollan la mayor parte de actividades, incluidas las personales. La universidad no podía ser ajena a este fenómeno. Existe una fuerte tendencia al uso de estas tecnologías, que se manifiesta de distintas maneras.

En concreto, la educación *online* ha tenido un gran crecimiento en estos últimos años y ha generado una expectativa todavía mayor, hasta llegar a plantear si daría lugar a un nuevo modelo de aportación de valor dominante. En los Estados Unidos alrededor de 5 millones de estudiantes universitarios seguían al menos un curso *online*, sobre un total de poco más de 21 millones. El crecimiento, sin embargo, se ha ralentizado. El establecimiento de la formación *online* en la educación superior ha sido objeto de críticas. Se asegura que la experiencia del estudiante y el aprendizaje se ven perjudicados al disminuir las posibilidades de interacción.

Las metodologías que combinan las actividades que implican presencia física con otras remotas, sin embargo, están viviendo un crecimiento muy notable. Se fomenta, en general, la enseñanza activa y la comunicación en ambas direcciones, en línea con las nuevas formas de organización de la actividad profesional y social. Un fenómeno reciente es la posibilidad de seguir parte de los cursos necesarios para titularse en universidades de primera fila mediante los MOOC.

Los MOOC y, en general, la disponibilidad de medios *online*, están movilizando grandes recursos y generando un impacto también muy importante, especialmente en los Estados Unidos, pero con iniciativas también en el resto del mundo. Su resultado y el grado de implantación que van a alcanzar en un futuro estas nuevas metodologías son todavía inciertos, aunque se espera que sean de gran dimensión.

### 8. Mayor importancia de los aspectos productivos y económicos

La universidad es vista cada vez más como un factor de mejora de las expectativas económicas, tanto a nivel individual como colectivo. De este modo, la empleabilidad es un factor cada vez más tenido en cuenta en la elección de estudios y de centros, de la misma manera que la inversión en enseñanza superior se realiza en buena medida para promover el crecimiento económico. El hecho de que las matrículas que pagan los estudiantes se hayan incrementado en un número importante de países parece fomentar una visión más centrada en los aspectos económicos.

Por este motivo, y en términos generales, las universidades dan un peso creciente a los estudios con mayores expectativas de aplicación real y buscan una mayor colaboración con las empresas y el fomento de la colaboración de la universidad con el tejido productivo.

# El sistema educativo brasileño

**Andoni Hernández, socio director; Nathália Lopes Gomes, asociado, y Alberto Iparraguirre, asociado. Cuatrecasas, Gonçalves Pereira, oficina de Sao Paulo**

## I. El régimen jurídico de las instituciones de enseñanza superior en Brasil

### 1. Marco regulatorio

La promulgación de la Constitución en el año 1988 supuso el inicio de una nueva etapa en la configuración del actual sistema educativo brasileño. La educación aparece en su artículo 6 como el primero de los derechos sociales, y es también un derecho de configuración política y civil. Su importancia es tal que en la Constitución se presenta como un derecho social del ciudadano brasileño. Asimismo, la Constitución presenta la educación como un deber del Estado y de la familia.

La Constitución estableció los pilares sobre los que habría de sustentarse y desarrollarse la educación, además informa la actuación y directrices que se han de seguir en su configuración. La Constitución de 1988, en su artículo 205, define la educación como el “derecho de todos los ciudadanos, el deber del Estado y de la familia, y se debe promover con la colaboración de la sociedad, con el objetivo de desarrollar plenamente a la persona, prepararla para el ejercicio de la ciudadanía y capacitarla para el trabajo”. Se observa pues una voluntad no solo de que los poderes públicos participen en el sistema educativo, sino de que también participe la misma sociedad. Todo ello en aras de conseguir un sistema educativo que promueva la inserción laboral y una educación cívica. Con todo, en los últimos años el sistema educativo brasileño ha mejorado sustancialmente, fomentando principalmente la concienciación de la importancia de la educación en la sociedad, la asistencia, y el rendimiento del alumnado.

El artículo 1 de la Constitución de 1998 define a Brasil como una república federal formada por “la unión indisoluble de los Estados y Municipios y del Distrito Federal”. Una organización federal del Estado implica la necesidad de distribuir el poder entre los distintos entes respetando al mismo tiempo la autonomía de sus decisiones. No obstante, exige una cierta centralización del poder que no limite la diversidad regional y local. Consecuentemente, la Constitución federal optó por un sistema federal de cooperación recíproca. Tanto la Unión como los Estados, el Distrito Federal y los Municipios se dividen la responsabilidad de proporcionar los medios de acceso a la educación (artículo 23 Constitución) así como de legislar sobre esta (artículo 24 Constitución). Este sistema clasifica las competencias de los entes públicos

en privadas, compartidas y comunes. Esto hace del sistema educativo una realidad bastante difícil y compleja de gestionar, pues no siempre queda claro cuáles son los límites y las competencias asignadas a cada ente. La posibilidad de que varios organismos estén legitimados para tomar decisiones sobre una misma materia hace que gestionar el sistema educativo sea una tarea complicada y no siempre pacífica.

Asimismo, la Constitución garantiza la gratuidad de la educación pública. Es tal la importancia que le da este hecho que establece límites mínimos para su financiación en el artículo 212: “la Unión aplicará, anualmente, no menos de dieciocho, y los Estados, el Distrito Federal y los Municipios veinticinco por ciento, como mínimo, de ingresos provenientes de impuestos, incluyendo los procedentes de transferencias, en la manutención y desarrollo de la enseñanza”.

Así las cosas, es el gobierno nacional junto con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) quien legisla sobre las directrices y fundamentos que han de informar el sistema educativo brasileño. Además, el MEC se encarga de coordinar los planes federales de educación (pues tanto la Unión, los 26 Estados brasileños, el Distrito Federal y los Municipios poseen competencias educativas) así como de financiar y prestar ayuda técnica a los Estados, el Distrito Federal y los Municipios.

La primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1961, modificada en 1971, fue considerada obsoleta con la aprobación de la Constitución brasileña. No obstante, no fue hasta el 20 de diciembre 1996 cuando la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9.394/96) fue sancionada por el presidente Fernando Henrique Cardoso y por el ministro de Educación Paulo Renato. Esta ley detalla y reglamenta los dispositivos constitucionales arriba descritos. Inspirada en el principio universal del derecho a la educación, la nueva ley supuso entre otras las siguientes novedades:

- Inclusión de la educación infantil dentro del sistema educativo.
- Gestión democrática de la enseñanza pública (artículo 3).
- Enseñanza básica obligatoria y gratuita (artículo 4).

- Autonomía pedagógica y administrativa de las unidades escolares (artículo 15).
- Núcleo común de contenido en la enseñanza básica y media y una parte diversificada en función de las peculiaridades locales (artículo 26).
- Requerimientos mínimos a cumplir por el personal docente dependiendo del nivel educativo (artículos 62 y 64).
- Destinación, por parte del Estado brasileño, así como los Estados y los Municipios, de al menos entre el 18% y el 25% de sus presupuestos al mantenimiento y desarrollo de la enseñanza pública, respectivamente (artículo 69).
- Creación de un plan nacional de educación (artículo 87). Dicho plan sería posteriormente regulado por la Ley 10.172, de 9 de enero de 2001.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional tiene como objetivo establecer una educación integral que no solo se base en la difusión y el aprendizaje de conocimientos técnicos, sino que también tenga su fundamento en la educación cívica que deberá irse aplicando dependiendo del grado de madurez y curso del alumno. Esta última visión se plasma en los siguientes propósitos:

- Respeto a las libertades fundamentales de los seres humanos. Condenar el trato desigual por motivos religiosos, sexuales, políticos, raciales...
- Desarrollo integral de la personalidad y consecución del bien común.
- Comprensión de derechos individuales y colectivos.
- Fortalecimiento de la unidad nacional y solidaridad internacional.
- Dotar de conocimientos técnicos y científicos en aras de promover el bienestar común de la sociedad
- Protección, difusión y expansión del patrimonio cultural

## II. El sistema educativo de Brasil. Estructura general

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en su artículo 21, divide el sistema educativo en Brasil en 2 niveles o etapas diferentes: (i) educación básica, compuesta por la educación infantil o preescolar (*educação infantil*), educación primaria (*ensino fundamental*) y educación secundaria (*ensino médio*), y (ii) educación superior.

Por su parte, la Constitución reconoce tres sistemas de educación jerárquicamente organizados: i) el sistema federal, ii) los sistemas estatales y del Distrito Federal, y iii) sistemas municipales. El sistema federal, compuesto por instituciones públicas superiores, tiene por objeto supervisar las instituciones federales superiores, las educativas superiores privadas y las educativas básicas financiadas por la Unión. Por su parte, los Estados y el Distrito Federal tienen su ámbito de actuación, principalmente, en los sistemas educativos primarios y secundarios (artículo 211 § 3 Constitución). Además, están bajo su supervisión los sistemas estatales de educación básica, las instituciones públicas municipales y estatales de educación superior y las instituciones privadas de educación primaria y secundaria (por su parte, el sistema del Distrito Federal es responsable de las instituciones públicas del distrito a cualquier nivel y de las instituciones privadas de educación infantil, primaria y secundaria). Por último, los sistemas municipales se encargan de la educación infantil y primaria y tienen bajo su responsabilidad a las instituciones públicas de educación infantil y primaria y las instituciones privadas de educación infantil (artículo 211 § 2 Constitución).

### 2. La educación preescolar (*educação infantil*)

La educación preescolar en Brasil llamada *educação infantil* es opcional y gratuita en los centros públicos. No obstante, existen también centros privados que ofrecen estos servicios. Esta etapa se divide en dos fases: i) educación inicial o *creche* para niños de 0 a 3 años de edad, y ii) preescola o *pre-escola* para niños de 4 a 6 años de edad. La educación inicial se asemeja al concepto español de guardería y tiene por objeto fomentar la interacción entre los niños y los juegos. Por su parte, la preescola tiene un enfoque más académico, destinado a preparar a los niños para la etapa primaria. Además tiene por finalidad “el desarrollo integral del niño hasta los seis años de edad, en sus aspectos físico, psicológico, intelectual y social, complementando la acción de la familia y de la comunidad” (artículo 29, Ley 9.394/96).

### 3. La escolarización obligatoria: educación primaria (*ensino fundamental*)

Inicialmente prevista con una duración de 8 años por la Ley 9.394/96, la Ley 11.274, de 6 de febrero de 2006,

amplió la educación primaria hasta los 9 años. De este modo, la educación obligatoria tiene lugar entre los seis y los catorce años del alumnado y su gratuidad está asegurada en todas las instituciones públicas. Al igual que en el resto de etapas del sistema educativo brasileño, existen centros privados que ofrecen la posibilidad de poder cursar esta etapa en sus instalaciones.

La educación primaria o *ensino fundamental* está dividido en 9 cursos (desde primero (1º) a noveno (9º)), todos ellos, en dificultad creciente, destinados al desarrollo del aprendizaje de alumno por medio de la lectura, la escritura y el cálculo. Más específicamente, el artículo 32 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional postula que el *ensino fundamental* procura:

- I. El desarrollo de la capacidad de aprender, teniendo como medios básicos el pleno dominio de la lectura, de la escritura y del cálculo.
- II. La comprensión del ambiente natural y social, del sistema político, de la tecnología, de las artes y de los valores en que se fundamenta la sociedad.
- III. El desarrollo de la capacidad de aprendizaje, tendiendo como meta la adquisición de conocimientos y habilidades y la formación de actitudes y valores.
- IV. El fortalecimiento de los vínculos de la familia, de los lazos de solidaridad humana y de tolerancia recíproca en que se basa la vida social.

Durante la educación fundamental los niños reciben clases de lectura, matemáticas, portugués (el idioma oficial de Brasil), ciencias, artes, historia, geografía, educación física y lengua extranjera. Al finalizar cada curso, los alumnos tienen que pasar un examen cuyo resultado será determinante para pasar de curso o no.

### 4. La educación secundaria (*ensino médio*)

La educación secundaria o *ensino médio* tiene lugar entre los 15 y 17 años y está dividido en tres cursos (desde primero (1º) hasta tercero (3º)) cuyo objetivo es, por un lado, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual y por otro, la comprensión de las profesiones. En esta línea, el artículo 35 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional mantiene que esta etapa tiene por objeto primordial:

- I. La consolidación y profundización de los conocimientos adquiridos en la educación primaria, posibilitando el proseguimiento de estudios.
- II. La preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del alumno, para continuar aprendiendo, de modo que sea capaz de adaptarse con flexibilidad a las nuevas condiciones de ocupación o perfeccionamiento posteriores.
- III. El perfeccionamiento del alumno como persona

humana, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico. IV. La comprensión de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos, relacionando la teoría con la práctica, en la enseñanza de cada asignatura.

Además, dependiendo del centro educativo así como del enfoque profesional de cada alumno (formación profesional o universidad), se provee de las herramientas y conocimientos que mejor se adecúen al perfil de cada estudiante.

El plan de estudios básico del *ensino médio*, al igual que el del *ensino fundamental* están diseñados por la Consejería de Educación. Incluyen, entre otras asignaturas, matemáticas, idiomas extranjeros, portugués, historia / gobierno, geografía, ciencia, tecnología, artes, música, educación física, filosofía y sociología.

La educación secundaria o *ensino médio*, si bien no es obligatoria, es gratuita en todos los centros públicos. El estado tiene la responsabilidad de ofrecer plazas en este estadio educativo, si bien existen reputadas instituciones privadas que ofrecen estos servicios. De hecho, estas últimas son, paradójicamente, las instituciones elegidas por los alumnos que quieren acceder a universidades públicas (la universidad pública está mejor valorada tanto objetiva como subjetivamente). La experiencia ha demostrado que los alumnos de *ensino médio* de instituciones privadas copan la mayoría de las plazas de las universidades públicas, pues son ellos quienes obtienen los mejores resultados en los exámenes de acceso. Tal fue la descompensación entre alumnos provenientes de centros públicos y privados, que en el año 2012, en un ánimo de equilibrar la balanza, se aprobó y sancionó la Ley 12.711/2012 o “Ley de Cuotas” por la que se garantiza la reserva del 50% de las matrículas en 59 universidades federales y 38 institutos federales de educación a alumnos que hayan cursado sus estudios en centros educativos públicos. No obstante, dicha ley no extiende sus efectos a las universidades estatales donde la situación sigue siendo la misma.

Asimismo, cabe destacar la creciente demanda de colegios militares en los últimos años. Para muchos, este tipo de educación proporciona todo aquello que se espera de una escuela: formar a alumnos competentes para afrontar distintos desafíos educativos entre los que destaca el ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*) y por ende, la vida universitaria. No obstante, estos centros no están exentos de críticas. Muchos especialistas argumentan que este tipo de centros no colaboran en la formación de mentes abiertas y creativas y que suponen un retraso del sistema educativo. Discrepancias aparte, lo cierto es que los colegios militares, caracterizados por su disciplina y

rigor, obtienen de media mejores resultados en el ENEM que los centros convencionales. Esto es percibido como razón suficiente por muchas familias y alumnos para decantarse por estos colegios a la hora de elegir el centro donde realizar los estudios de *ensino médio*<sup>1</sup>.

Una vez finalizada la etapa secundaria, los alumnos tienen que elegir entre una de las siguientes opciones: i) acceder a la universidad, para lo que tendrán que aprobar el o los exámenes que a continuación se describen, ii) acceder a la educación profesional o *ensino técnico*, en caso de que no se haya cursado este tipo de educación durante la etapa de educación secundaria (el sistema educativo brasileño permite cursar este tipo de educación conjuntamente con el *ensino médio* o (iii) acceder al mercado laboral.

#### 4.1. Exámenes de acceso a la educación superior

Después de la finalización del *ensino médio*, los alumnos que quieran acceder a la universidad tendrán que realizar uno o dos de los siguientes exámenes de acceso y selección dependiendo de los estudios y centro al que deseen acceder.

Es importante remarcar que el proceso de admisión en las universidades públicas cuenta con un altísimo grado de competitividad, puesto que por un lado, hay que hacer frente a varias cuotas de admisión, y por otro, existe una percepción generalizada de que la educación pública es de mayor calidad. Tal es la competitividad que se ha llegado a registrar ratios de 200 alumnos por plaza ofertada para poder cursar algunos estudios. La ratio media en las materias más solicitadas se encuentra entre los 30 y 40 alumnos.

##### 4.1.1. El Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

El Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) fue creado en 1998 por el gobierno federal con el objetivo de evaluar el desempeño de los estudiantes al finalizar sus estudios secundarios. No obstante, a partir del año 2009, el examen empezó a ser utilizado como mecanismo de selección para el ingreso en la universidad (esto es, se trata de un examen con el mismo objetivo que la Selectividad española). No obstante, al contrario que en el caso español, las universidades tienen, entre otras, las siguientes formas de considerar y utilizar los resultados del ENEM para ordenar su proceso selectivo:

- Como sistema de selección unificado (*Sistema de Seleção Unificada* o SISU), en una única fase.

- Como fase preliminar del Vestibular (para más información sobre el examen Vestibular, véase la Sección 4.1.2.).
- Combinado con el Vestibular de cada universidad.
- Como fase única para las plazas que queden libres después del Vestibular.
- En una única fase, en un proceso de selección propio, pero utilizando los resultados del ENEM de una forma distinta al del SISU.

Siguen, a modo de ejemplo, algunas formas en las que el resultado del ENEM es usado por distintas instituciones o programas de ayudas públicas:

- PROUNI (véase la sección 8): usa la nota obtenida en el ENEM para clasificar a los candidatos a las ayudas monetarias. Cuanto mayor es la puntuación obtenida, mayor es la posibilidad de ser recompensado. Los requisitos de expediente mínimos son: i) haber obtenido al menos 450 puntos en las pruebas objetivas y ii) una nota mayor que cero en la redacción.
- SISU: algunas universidades públicas, como se ha expuesto arriba, usan este sistema para clasificar a los candidatos a una plaza. Cada universidad decide cuál es la nota mínima para cada tipo de estudio y es necesario, en todo caso, no haber obtenido un cero en la redacción.
- FIES (véase la sección 8): todos aquellos alumnos que a partir de 2010 quieran acceder a las ayudas FIES tienen que haber realizado el ENEM y, al igual que en el PROUNI, haber obtenido al menos 450 puntos en las pruebas objetivas y una nota mayor que cero en la redacción.

##### 4.1.2. El Vestibular

El examen Vestibular es, asimismo, un examen que tiene por objeto seleccionar a los futuros alumnos de las universidades tanto públicas como privadas. No obstante, al contrario que el ENEM, el contenido del examen varía dependiendo de la universidad que lo realice, pues cada universidad tiene autonomía para su configuración así como también para optar por su no realización (en cuyo caso, el SISU sería el único criterio de selección a aplicar). Normalmente este examen contiene diversas pruebas de contenidos objetivos así como pruebas de redacción. En algunos casos, el examen Vestibular se desarrolla en dos fases, la primera de las cuales es de carácter eliminatorio.

### III. La educación superior (*ensino superior*) en el sistema educativo brasileño

#### 5. Estructura y objetivo de la universidad brasileña

Brasil cuenta con una amplia tradición universitaria que encuentra sus raíces en el siglo XVIII con la instalación de fundaciones jesuitas, y posteriormente, a principios del siglo XIX, con las escuelas profesionales. Desde entonces el número de centros de educación superior no ha hecho más que crecer, consiguiendo incluso que algunos de ellos se hagan un hueco en *rankings* mundiales de universidades.

La universidad cada vez es más accesible a todas las clases sociales, hasta el punto de que incluso en los últimos años ha llegado a no tener centros suficientes para atender a la incipiente demanda. Al igual que en las etapas anteriores, la educación superior se divide entre centros públicos y privados, y son los primeros, como se ha explicado más arriba, los que gozan de mayor reputación y fama.

No obstante lo anterior, existe una gran heterogeneidad e inseguridad en relación con el reconocimiento de los estudios de las distintas instituciones privadas que configuran el *ensino superior*. No todas las titulaciones emitidas son reconocidas por el MEC o los Colegios Profesionales. Es por ello que en Brasil deviene de vital importancia saber si la titulación que se va a obtener va a ser reconocida o no, pues puede que, después de varios años de estudio, el título no sirva para acreditar los conocimientos adquiridos. A simple título ejemplificativo, los títulos de Derecho emitidos por algunas universidades privadas no son aceptados por los colegios de abogados para poder realizar los exámenes de acceso a la abogacía. Este hecho explica en gran medida la tendencia anteriormente descrita a optar por centros universitarios públicos, pues éstos últimos dan totales garantías en el reconocimiento de sus titulaciones.

A día de hoy, Brasil cuenta con 212 universidades, 112 de las cuales son públicas y 100, privadas<sup>2</sup>. Entre sus objetivos, cabe destacar lo previsto en el artículo 43 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional:

- I. Estimular la creación cultural y el desarrollo del espíritu científico y del pensamiento reflexivo.
- II. Formar a diplomados en las diferentes áreas del conocimiento, aptos para la inserción en sectores profesionales y para la participación en el desarrollo de la sociedad brasileña, y colaborar en su formación continuada.

<sup>1</sup> Para mayor información, véase <http://educacao.uol.com.br/banco-deredacoes/disciplina-ordem-e-autoridade-favorecem-a-educacao.jhtm>

<sup>2</sup> [http://www.altillo.com/universidades/universidades\\_brasil.asp](http://www.altillo.com/universidades/universidades_brasil.asp)

III. Incentivar el trabajo de investigación científica, objetivando el desarrollo de la ciencia y la tecnología y de la creación y difusión de la cultura, y, de este modo, desarrollar el entendimiento del hombre y del medio en el que vive.

IV. Promover la divulgación de conocimientos culturales, científicos y técnicos que constituyen patrimonio de la humanidad y comunicar el saber a través de la enseñanza, de publicaciones o de otras formas de comunicación.

V. Suscitar el deseo permanente de perfeccionamiento cultural y profesional y posibilitar la correspondiente concretización, integrando los conocimientos que se adquieren en una estructura intelectual sistematizadora del conocimiento de cada generación.

VI. Estimular el conocimiento de los problemas del mundo actual, en particular los nacionales y regionales, prestar servicios especializados a la comunidad y establecer con esta un relación de reciprocidad.

VII. Promover la extensión, abierta a la participación de la población, objetivando la difusión de las conquistas y beneficios resultantes de la creación cultural y de la investigación científica y tecnológica generadas en la institución.

## 6. Instituciones del sistema educativo superior brasileño

El sistema de educación superior está dividido en cuatro tipos de instituciones principales: universidades propiamente dichas, *facultades*, *federações de escolas* y centros de educación tecnológica.

- Universidades en sentido estricto. Configuradas como instituciones multidisciplinarias, tienen por objetivo capacitar al alumnado profesionalmente, promover la investigación y la docencia y crear conocimiento.

Las universidades tienen autonomía didáctico-científica además de poder administrar sus propias finanzas y patrimonio. Ello tiene su explicación en el principio de indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión que rige el sistema universitario brasileño.

No obstante lo anterior, las universidades públicas no tienen autonomía para determinar cómo gestionar sus recursos humanos (personal, remuneración, condiciones de trabajo, etc.) pues estos están vinculados al servicio público y a las normas que regulan el funcionamiento de la Administración pública. Sin embargo, es el profesorado de la universidad quien decide y vota la elección del rector o presidente de la universidad en cuestión.

- *Facultades*. Las facultades, al contrario que las universidades, solo imparten generalmente clases en una o dos materias. Tradicionalmente las *facultades* se asocian a estudios como el derecho y las ciencias empresariales. También a las *facultades* les es de aplicación el régimen arriba descrito para las universidades.

- *Federações de escolas*. Al igual que las universidades, se trata de instituciones multidisciplinares, pero no cuentan con un número de disciplinas tan elevado. No están obligadas a invertir en investigación y desarrollo y su autonomía se ve limitada en algunos aspectos.

- Centros de educación tecnológica. Se trata de escuelas en las que se imparten cursos de formación profesional (*ensino técnico*) y que al mismo tiempo capacitan a profesores especialistas en materias profesionales.

## 7. Titulaciones que se imparten en las instituciones de educación superior

El artículo 44 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional define los tipos de cursos que comprenden el sistema educativo superior:

- Cursos secuenciales por campos de saber, abiertos a candidatos que atiendan a los requisitos establecidos por las instituciones educativas. En ningún caso tienen la consideración de grado.
- De grado o licenciatura, abierto a candidatos que hayan concluido la enseñanza secundaria (*ensino medio*) o equivalente y hayan sido clasificados mediante un proceso selectivo (véase la sección 4.1.)
- De postgrado (programas de máster y doctorado), cursos de especialización y perfeccionamiento para alumnos que finalizaron los estudios de licenciatura y que cumplen con determinadas exigencias.
- De extensión, para candidatos que cumplan con los requisitos establecidos por las instituciones. *Grosso modo*, son curso de perfeccionamiento, actualización, difusión y especialización.

Así las cosas, dejando a un lado los cursos secuenciales y de extensión, el sistema universitario brasileño ofrece tres tipos principales de estudios dependiendo de la materia que se va a cursar, el momento en el que se cursa y su grado de especialización. Los estudios universitarios son de carácter jerárquico, esto es, solo se puede acceder a aquellos más especializados y complejos una vez se

hayan cursado los cursos de carácter más genérico. De menor a mayor especialización, los estudios universitarios brasileños se clasifican en: i) licenciatura (*bacharelado*), ii) máster (*mestrado*) y doctorado (*doutorado*). A continuación, se analizan las principales características de cada uno de ellos.

- Estudios de grado (*bacharelado*). Dependiendo de qué estudios, pueden tener una duración de entre cuatro y seis años. Los primeros dos años están configurados en torno a dos “troncos” establecidos por el Ministerio de Educación de Brasil que son o bien las humanidades, o bien las ciencias. Después de finalizar estos dos cursos, los estudios se dirigen a profundizar en la disciplina elegida por el estudiante.

Como puede observarse, los planes de estudios en Brasil son bastante estancos, teniendo el alumno poco margen de maniobra para elegir aquellas materias o asignaturas en las que pudiese estar más interesado. No obstante, la creciente internacionalización económica y social de Brasil y su contacto con otras formas educativas ha propiciado que algunas pocas universidades hayan ampliado su abanico de materias a cursar y que el alumnado pueda, aun de forma residual, participar en la configuración de sus estudios.

- Máster (*mestrado*). Los másteres suelen tener una duración de dos años y por lo general responden al modelo estadounidense. Para la obtención de un máster en determinado campo académico (por ejemplo, estudios en historia o filosofía) se exige, por un lado, acudir a un número mínimo de materias y, al finalizar, realizar una tesis de investigación. Por otro lado, si el máster está enfocado a un área profesional (entre otros, un MBA, LM o la enseñanza), los alumnos, además de cursar varias asignaturas, tendrán que realizar un trabajo final de máster o un informe.
- Doctorado (*doutorado*). De igual manera que con los másteres, los doctorados siguen una estructura similar a la del sistema estadounidense. Su duración va desde los 3 hasta los 5 años. El doctorando, además de investigar, tiene que tomar clases avanzadas en la materia o campo de estudio elegido. Durante el doctorado, el doctorando debe trabajar en la redacción de una tesis sobre un tema que contribuya de manera significativa al conocimiento en su disciplina. Una vez finalizada la tesis, se procede con su exposición y defensa oral ante un tribunal.

## 8. Ayudas sociales para cursar estudios superiores

Una de las mayores preocupaciones de los gobiernos brasileños ha sido y es el acceso y la permanencia de los estudiantes de clases sociales marginadas en la educación superior. No solo es importante facilitar el acceso sino que hay que completar ese acceso con medidas que incentiven la permanencia de los alumnos. Con el objeto de cumplir este propósito, el MEC aprobó una serie de medidas entre las que destacan el Programa Universidad para Todos (PROUNI) y el Fondo de Financiación Estudiantil (FIES) que a continuación se detallan.

El PROUNI, regulado por la Ley 11.096, de 13 de enero de 2005, es una de las herramientas y principales medidas que tiene el MEC para cumplir con los objetivos previstos en el Plan Nacional de Educación, en concreto en relación con la democratización del acceso y la permanencia, la superación de las desigualdades regionales y la ampliación de la matrícula a estudiantes procedentes de grupos marginados. Entre otras medidas, mediante la exención de algunos tributos a instituciones privadas, este programa otorga becas integrales o parciales a estudiantes procedentes de clases sociales desfavorecidas. Al ser ayudas económicas destinadas a financiar la educación privada, el PROUNI ha encontrado muchas críticas por parte de académicos y del sindicato Asociación Nacional de Docentes de la Educación Superior (ANDES), pues critican que favorecen la privatización y disminuyen las inversiones estatales en instituciones públicas.

Los criterios para beneficiarse de una beca integral son los siguientes: a) haber sido estudiante en una escuela pública o una privada con beca, b) familia con bajos ingresos (no superiores a 1,5 del salario mínimo interprofesional) y c) buenos resultados en el ENEM. Los mismos criterios se aplican para el otorgamiento de la beca parcial, a excepción del criterio económico que es menos estricto (menos de 3 veces el salario mínimo interprofesional).

Por su lado, el Fondo de Financiación Estudiantil (FIES), regulado por la Ley 10.260, de 12 de julio de 2001, y la posterior Ley 11.552, de 19 de noviembre de 2007, tiene por objeto financiar los estudios de aquellos alumnos que, habiendo sido seleccionados por el MEC, cursen sus estudios en instituciones de educación superior no gratuitas. La financiación otorgada puede ser de hasta un 50% del valor de la matrícula. Se trata por lo tanto de otorgar un préstamo que tendrá que ser devuelto incrementado en una tasa que variará entre el 3,5% y el 6,5% por año.

Existen también otras instituciones públicas que otorgan becas para la financiación de estudios superiores. Así, la CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior), órgano vinculado al MEC, y el CNPq

(Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico), órgano del Ministerio de Ciencia y Tecnología, aprueban becas para financiar estudios superiores tanto de índole genérica como específica (másteres, doctorados, proyectos de investigación...).

Otra iniciativa para el acceso a los estudios superiores es el aseguramiento de cuotas de hasta un 50% en universidades públicas para estudiantes de clases sociales y económicamente excluidas.

## IV. Otros tipos de educación

### 9.1. La educación especial

El sistema educativo brasileño prevé la posibilidad de que colectivos con necesidades especiales tales como discapacidades psíquicas, problemas auditivos, físicos y visuales puedan tener acceso a la educación en las mismas condiciones que el resto de niños. En algunos casos, las escuelas de educación especial incluyen centros asistenciales como clínicas y hospitales. Existe un gran interés por parte de la sociedad en ayudar a que estos alumnos desarrollen sus aptitudes hasta alcanzar su potencial máximo.

### 9.2. La educación para adultos

Con el objeto de posibilitar el mismo acceso a la educación de toda la población, independientemente de su edad, el sistema educativo brasileño incluye una educación destinada a adultos que en su momento no pudieron o no quisieron acabar el *ensino fundamental* o el *médio*. En Brasil existe, por distintas circunstancias, una gran tasa de abandono y fracaso escolar. Sin ser una solución, las escuelas para adultos vienen en gran medida a “reparar” estos daños.

En este caso, el mínimo para entrar en los cursos de *ensino fundamental* o *médio* es de 18 y 21 años, respectivamente. En los últimos años se está optando por la educación para adultos vía internet. No obstante, su implantación está siendo difícil, pues muchos de los que optan por cursar una educación para adultos son personas de bajos niveles adquisitivos que, en su momento, bien por necesidad bien por circunstancias de su entorno, tuvieron que dejar de estudiar. Las escuelas para adultos posibilitan la obtención del graduado escolar básico o de *ensino médio* en las mismas condiciones que el resto de alumnos y abre nuevas posibilidades de trabajo a adultos sin estudios.

### 9.3. La educación a distancia

La gran implantación y el acceso a Internet en el día a día brasileño ha hecho que la educación a distancia

sea cada vez más popular en el país. La educación a distancia está especialmente diseñada para ciclos superiores de enseñanza y en especial para los grados y postgrados universitarios. La Secretaría de Educación a Distancia o SEED, creada a principios del siglo XXI, es el organismo responsable de la educación a distancia y también de la implantación de nuevas tecnologías y formas de enseñanza en la educación, con el objeto de hacerla más accesible y de mayor calidad. Claro ejemplo del compromiso del gobierno con la modernización de la educación, la SEED estratégicamente aplica nuevas tecnologías y metodologías con el fin de diversificar y elevar el nivel de la calidad educativa. La educación a distancia viene a suplir en gran medida uno de los grandes problemas a los que se han tenido que enfrentar los distintos ejecutivos a lo largo del tiempo: hacer que la educación llegue al mayor número de personas de la manera más eficiente y flexible. Además, busca que aquellos adultos que quieran expandir sus conocimientos y cursar nuevos estudios puedan hacerlo de una forma compatible con su carrera profesional.

Además de internet, la televisión desempeña, aunque cada vez en menor medida, un papel esencial en la educación a distancia. Concebido como un programa experimental a finales de los años 90 por el Ministerio de Educación, la TV Escuela (*Escola TV*) ha resultado ser todo un éxito. No solo está destinada a alumnos, sino que también se dirige a maestros, pues incluye herramientas para la actualización de la metodología docente en los distintos estadios de la educación básica y media.