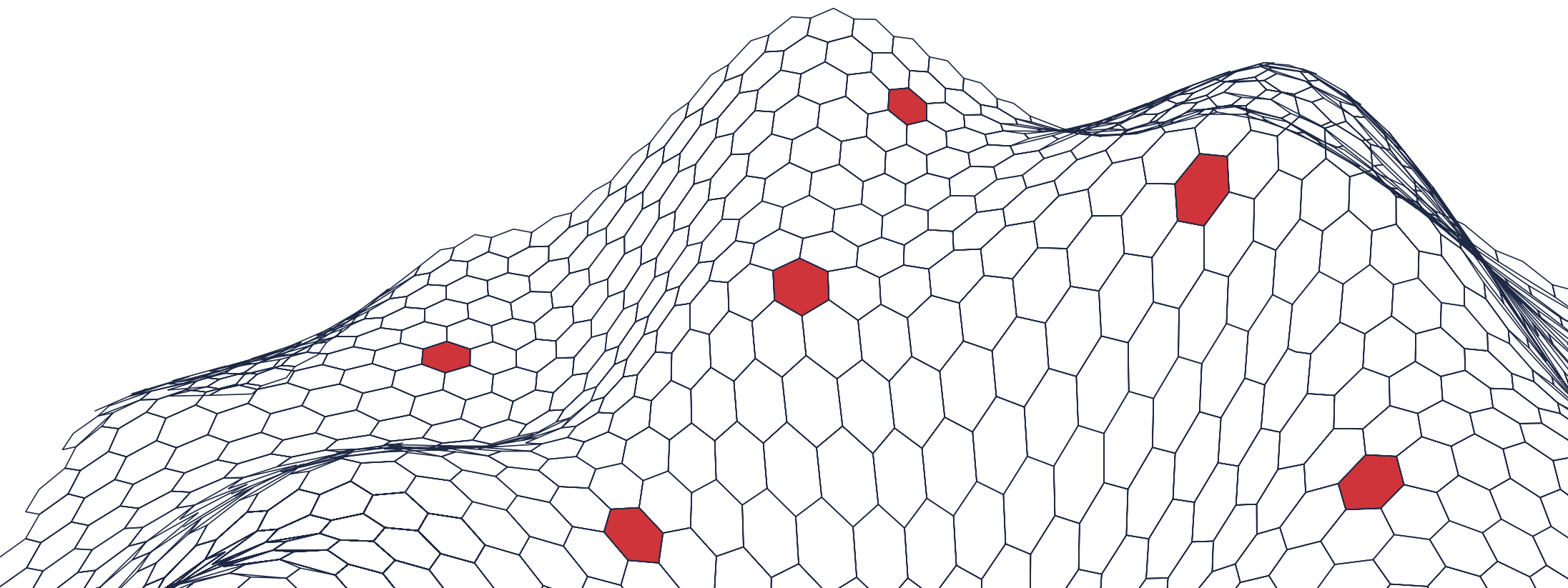


Capítulo 1.

**Sistema universitario
español:
rasgos básicos**



Introducción

El primer capítulo del *Informe CYD 2020* se compone de cinco apartados. En el primero se incluye:

- la situación actual y la evolución reciente de los matriculados universitarios, de grado, máster oficial y doctorado, así como su perfil personal;
- los resultados del desempeño académico de los estudiantes de grado y máster, en términos, por ejemplo, de la tasa de rendimiento o la tasa de abandono;
- los resultados del Ranking CYD 2021 en la dimensión de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional, centrado en universidades y comunidades autónomas, y,
- como novedad, un subapartado dedicado a la movilidad social.

El segundo apartado es el que se refiere a la oferta universitaria, y se centra en:

- la estructura universitaria;
- las titulaciones ofrecidas, situación actual y evolución reciente, según diferentes características como rama de enseñanza, tipo de universidad, tipo de impartición o duración, y
- el acceso a las titulaciones de grado en las universidades públicas presenciales españolas, atendiendo a la oferta de plazas, la demanda (preinscritos en primera opción) y la matrícula de nuevo ingreso por preinscripción, así como a las relaciones que se producen entre estas variables.

El tercer apartado del capítulo es el que se ocupa del personal de las universidades:

- situación actual, evolución reciente y perfil del personal docente e investigador (PDI), personal de administración

y servicios, personal empleado investigador y personal técnico de apoyo,

- con un subapartado específico dedicado al PDI donde se entra más en el detalle de su evolución y distribución por características personales, así como en variables tales como los sexenios de investigación reconocidos o la endogamia.

El cuarto apartado se dedica al análisis de algunas cuestiones relacionadas con la internacionalización de las universidades españolas:

- estudiantes internacionales tanto de movilidad como de matrícula ordinaria que entran en el sistema universitario español;
- estudiantes internacionales de matrícula ordinaria, comparando a España con los países de la OCDE;
- resultados institucionales del Ranking CYD 2021 en la dimensión de orientación internacional, por universidades y comunidades autónomas, y
- mención al programa de Universidades Europeas.

El quinto apartado, finalmente, se ocupa de la financiación, atendiendo a:

- la situación de España en el contexto de la OCDE, en indicadores tales como gasto total en educación superior por alumno y con relación al PIB, o gasto público en educación superior respecto al total del gasto público,
- algunos indicadores de ingresos y gastos y la relación que se establece entre ellos, con los datos recopilados por la Fundación CYD sobre presupuestos

liquidados de las 47 universidades públicas presenciales españolas; y

- la evolución reciente de los ingresos y gastos, totales y por principales agrupaciones, tanto por universidades como por comunidades autónomas, con los mismos datos mencionados en el punto anterior.

Igual que en el Informe del año precedente, también se han incorporado a este breves recuadros internos donde se analiza y se reflexiona sobre algunos temas seleccionados. En el capítulo 1 de este *Informe CYD 2020* estas cápsulas se han dedicado a 1) la regulación de las universidades en España, en relación con el Proyecto de Real Decreto de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios; y 2) la política de becas universitarias en nuestro país.

El capítulo finaliza, como es habitual, con recuadros elaborados por expertos en la materia, sobre aspectos concretos de la relación de las universidades con la economía y la sociedad. En esta ocasión se ha incluido un total de cinco, que son:

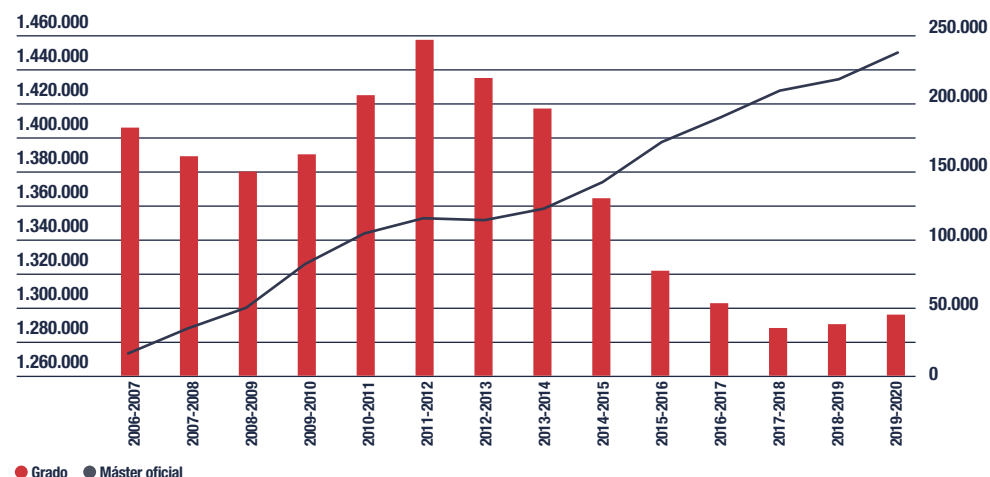
- “La iniciativa de las *European Universities*: ¿lograremos entre todos el salto cuántico que persigue la Comisión Europea?”, de Meritxell Chaves;
- “Las elecciones a rector en España: competición electoral, fragmentación y modelos políticos de gobierno universitario”, de Alberto Benítez-Amado;
- “Universidades y educación en una situación de pandemia: ¿está exenta del IVA la enseñanza *online* o a distancia?”, de Guillermo Vidal Wagner y Héctor Gabriel de Urrutia Coduras;

- “Diferencias territoriales en los precios públicos universitarios en España. Curso 2020-2021”, de Montse Álvarez;
- “Novedades normativas en materia de universidades e I+D+i del año 2020”, de Guillermo Vidal Wagner, Héctor Gabriel de Urrutia Coduras y Carles Esquerra Miramunt.

Acompañando al capítulo 1, al final del texto de este y de sus respectivos recuadros, se incluye la monografía del *ICYD 2020*, que versa en esta ocasión sobre la digitalización de la educación superior. Esta monografía consta de un texto introductorio y de ocho recuadros sobre la cuestión, que son los siguientes:

- “The EU Digital Education Action Plan: Opportunities for European Universities”, de Marina Marchisio;
- “Digitally enhanced learning and teaching at European higher education institutions: state of play, progress and prospects for the future”, de Michael Gaebel;
- “La universidad de la postpandemia: digitalización vs. disrupción en la era de la inteligencia artificial”, de Andrés Pedreño;
- “Las universidades y el reto de afrontar el curso en el que irrumpió la pandemia de la Covid-19, ¿qué nos dicen los datos?”, de Ángela Mediavilla;
- “La innovación pedagógica en el contexto de la transformación digital de la educación superior”, de Sergio Vasquez Bronfman;
- “Hacer de la necesidad virtud: la estrategia de digitalización en tiempos de pandemia en la UC3M”, de Carlos Delgado Kloos;
- “Desafíos y oportunidades post-COVID de la universidad española”, de David de San Benito;
- “¿Preparados para la R-evolución digital en la universidad española? No es lo mismo ser digital que hacer cosas digitales”, de Héctor Martín Sainz y Pilar Villacorta.

Gráfico 1. Evolución de los matriculados universitarios en grado y máster oficial



Nota: En el eje de la derecha se expresan los matriculados de máster oficial.

Fuente: Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

1.1 Matriculados universitarios

Evolución de los matriculados en grado y máster oficial

Los matriculados en estudios de grado en el sistema universitario español ascendieron en el curso 2019-2020 a 1.296.379 alumnos, lo que implica un incremento del 0,5% respecto del curso precedente, equivalente en términos absolutos a casi seis mil estudiantes. En el máster oficial el crecimiento anual fue superior, del 8,9%, y dejó el total de matriculados en 237.174 alumnos (gráfico 1).

Diferenciando entre universidades públicas y privadas, en el curso 2019-2020 se observan las mismas tendencias que en los cursos previos (gráfico 2), esto es, en el grado,

reducción del número de estudiantes en las públicas (-0,6%) e incremento en las privadas (5,8%), y, en el máster oficial, aumento porcentual más elevado en las privadas (20,4%) que en las públicas (crecimiento en 2019-2020 respecto a 2018-2019 del 2%).

Esta evolución implica que la participación de las universidades privadas en el total de matriculados sigue creciendo. En el curso 2019-2020, el 16,8% del total de los estudiantes de grado pertenecía a universidades privadas (de ellos, prácticamente el 70% iban a universidades privadas presenciales y el resto, a privadas no presenciales), mientras que en el máster oficial, el porcentaje correspondiente era del

41,2% (de ellos, el 45% estaban matriculados en universidades privadas presenciales y el 55%, en privadas no presenciales).

En los estudios de grado (y ciclos), atendiendo a una perspectiva histórica, desde mediados de los años ochenta del siglo pasado hasta el curso 2019-2020, el número máximo de estudiantes se alcanzó hace veinte años, con casi 1,6 millones de alumnos. En comparación con el curso 1999-2000, el número de estudiantes de grado ha descendido en prácticamente 300.000 personas (disminución de más de 400.000 para las públicas e incremento de casi 115.000 alumnos para las universidades privadas).

Gráfico 2. Evolución de los matriculados universitarios en grado y máster oficial, universidades públicas y privadas



Nota: En el grado, los de las privadas se expresan en el eje de la derecha.

Fuente: Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

**Cuadro 1. Perfil de los matriculados universitarios en grado y máster oficial (en % del total).
Curso 2019-2020**

	Grado	Máster oficial
Públicas presenciales	73,5	53,9
Públicas no presenciales	9,7	4,0
Privadas presenciales	11,7	18,5
Privadas no presenciales	5,1	22,8
Especiales	0,0	0,8
Hombres	44,35	44,26
Mujeres	55,65	55,74
Española	94,4	76,8
Extranjera	5,6	23,2
18-21 años (G)/menos de 25 años (M)	51,9	32,1
22-25 (G)/25-30 (M)	25,4	36,8
26-30 (G)/31-40 (M)	8,7	20,1
Más de 30 años (G)/más de 40 años (M)	14,0	11,0
Ciencias sociales y jurídicas	46,5	58,9
Ingeniería y arquitectura	17,6	18,6
Artes y humanidades	10,3	7,7
Ciencias de la salud	19,2	10,7
Ciencias	6,4	4,1
Tiempo completo	71,9	58,7
Tiempo parcial	28,1	41,3

Fuente: Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Perfil de los matriculados en grado y máster oficial

En el cuadro 1 se presenta la distribución en el curso 2019-2020 de los matriculados en grado y máster oficial por tipo de universidad en la que estaban matriculados, sexo, nacionalidad, edad, rama de enseñanza y tipo de dedicación. La mayor parte de los alumnos se localizan en las universidades públicas presenciales, aunque estas suponen un porcentaje mucho mayor en grado que en máster (diferencia de casi 20 puntos porcentuales). En los dos casos, grado y máster oficial, las mujeres representan un 55,7% del total de matriculados, mientras que, por edad, más de la mitad de los estudiantes en grado están comprendidos entre los 18 y 21 años, edad típica universitaria, y, en cambio, en máster, en esa edad típica, menos de 25 años en este caso, solo está el 32,1% (el 36,8% tiene entre 25 y 30 años). La diferencia es clara en el caso de considerar a los estudiantes con nacionalidad extranjera¹: significan solo el 5,6% en grado frente al 23,2% en máster (en este último caso, el 63,3% de los de nacionalidad extranjera procedían de países de América Latina y el Caribe, el 14,6%, de la Unión Europea y el 13% eran asiáticos). Por ramas

de enseñanza, la de más peso relativo es ciencias sociales y jurídicas, más en el máster (casi el 60%) que en el grado (46,5%). En grado, más de siete de cada diez estudiantes se dedica a tiempo completo a sus estudios universitarios, frente al menos de seis de cada 10 en el máster oficial.

En cuanto a la evolución en el tiempo, hay que destacar lo siguiente:

- Por tipo de universidad, como se ha indicado en el anterior subapartado, las privadas, presenciales y no presenciales, han ganado peso relativo en el total de estudiantes, más en máster que en grado.
- Por sexo, la participación relativa de las mujeres ha crecido, tanto en grado como en máster. En grado, las mujeres han ganado más de seis puntos porcentuales desde mediados de los 80 del siglo pasado; en máster, unos 4,5 puntos desde 2006-2007, curso de inicio de las titulaciones oficiales de máster.
- Por nacionalidad, aunque se ha incrementado el peso relativo de los de nacionalidad extranjera, como se ha comprobado en el cuadro 1, su participación sigue siendo muy reducida en grado.

1. Extranjero desde el punto de vista de la nacionalidad, no de la residencia, a diferencia de los estudiantes internacionales, que son tratados en el apartado cuarto de este capítulo.

- En cuanto a la edad, hay una tendencia hacia el incremento del peso relativo que representan los matriculados en la edad típica universitaria, en paralelo al crecimiento de la participación relativa de los estudiantes que se dedican a tiempo completo a sus estudios universitarios, lo que es especialmente cierto para los estudios de grado.
- Por ramas de enseñanza, comparando con lo que sucedía hace tres décadas, las ciencias de la salud han ganado peso relativo en los estudios de nivel de grado y similar, casi diez puntos, mientras que han sido las ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura las que más protagonismo han perdido, en torno a cuatro puntos cada una. En máster oficial, en cambio, la de ciencias sociales y jurídicas ha sido la rama que más peso relativo ha ganado, comparado con 2006-2007.

Dos de cada tres matriculados en grado en las universidades presenciales españolas se ubicaban en el curso 2019-2020 en cuatro regiones: Madrid (21,4%), Andalucía (18,5%), Cataluña (15,8%) y la Comunidad Valenciana (10,9%). En perspectiva histórica, atendiendo a la evolución en los últimos 30 años, esta concentración ha crecido casi cinco puntos porcentuales. Además de las cuatro regiones mencionadas, destaca el incremento del peso relativo universitario de Murcia, Castilla-La Mancha, La Rioja, Navarra, Canarias y Baleares. En máster, más del 70% de los estudiantes de las universidades presenciales españolas se ubicaban en 2019-2020 en Madrid (27%), Cataluña (16,9%), Andalucía (15,4%) y la Comunidad Valenciana (12%).

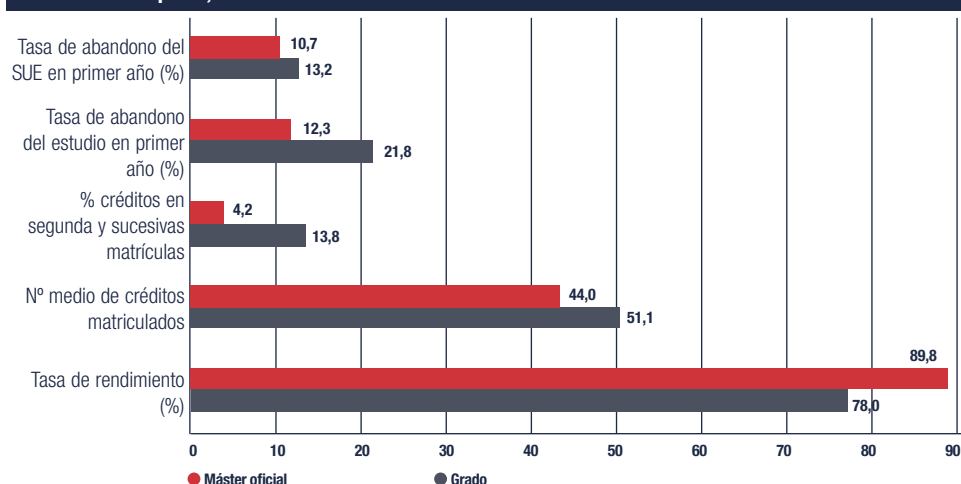
Desempeño académico de los matriculados en grado y máster oficial

La tasa de rendimiento en los estudios de grado en el curso 2018-2019, último disponible con datos definitivos en el momento de redactar este apartado, fue del 78%, esto es, el 78% de los créditos matriculados se superaron en dicho curso. La tasa de rendimiento en el máster fue casi 12 puntos superior (véase gráfico 3). El número de créditos matriculados por estudiante en el curso fue, en promedio, de 51,1 en el grado y de 44 en el máster oficial. De estos créditos, el 13,8% se matricularon en segunda y sucesivas matrículas en grado, unos 10 puntos porcentuales más que en máster oficial. Finalmente, la tasa de abandono del estudio en primer año² en grado fue del 21,8% (el 13,2% abandonaron, de hecho, el sistema universitario español, mientras que el resto, 8,6%, cambió de estudio), frente al 12,3% del máster. Respecto al curso anterior, la tasa de rendimiento aumentó en grado, al revés que en máster; se redujo el número medio de créditos matriculados; el porcentaje de créditos no aprobados y vueltos a matricular cayó en grado, al revés del máster, mientras que la tasa de abandono del estudio en primer año se incrementó tanto en grado como en máster. En cualquier caso, los cambios fueron muy reducidos.

En cuanto a la transición entre grado y máster, el 22,3% de los que se titularon en grado en el curso 2017-2018 habían empezado el máster en 2018-2019 (el 53,8% de estos

2. Proporción de estudiantes de nuevo ingreso en el curso X, no titulados en ese curso y no matriculados en el estudio en el curso X+1 ni X+2. El curso X en este caso es el curso 2016-2017.

Gráfico 3. Principales indicadores de desempeño académico de los matriculados en el sistema universitario español, curso 2018-2019



Fuente: *Indicadores de rendimiento académico. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.*

Cuadro 2. Principales indicadores de desempeño académico de los matriculados en el sistema universitario español, curso 2018-2019, por sexo y tipo y modalidad de universidad

		Tasa de rendimiento (%)	Nº medio de créditos matriculados	% créditos en segunda y sucesivas matrículas	Tasa de abandono del estudio en primer año (%)	Tasa de abandono del SUE en primer año (%)
Grado	Hombres	72,8	50,2	17,0	25,2	15,3
	Mujeres	82,0	51,9	11,4	19,0	11,3
Máster oficial	Hombres	88,2	43,9	4,8	13,6	11,8
	Mujeres	91,1	44,1	3,7	11,3	9,9
Grado	Pública presencial	79,0	54,7	14,2	17,2	8,2
	Pública no presencial	43,4	28,6	23,8	52,4	41,7
	Privada presencial	87,4	56,6	7,5	14,4	7,9
	Privada no presencial	76,4	30,8	11,7	29,0	23,5
Máster oficial	Pública presencial	90,4	45,9	4,6	11,6	9,9
	Pública no presencial	72,1	33,0	10,5	25,4	21,0
	Pública especial	93,7	38,1	3,6	5,3	5,0
	Privada presencial	92,2	47,9	1,9	11,7	10,8
	Privada no presencial	88,4	37,9	4,1	13,0	11,9

Fuente: *Indicadores de rendimiento académico. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.*

seguían en la misma universidad). Desde el otro lado, el 67,5% de los que estudiaban un máster en el curso 2018-2019 habían acabado el grado el curso anterior, el 16,7% hacía ya dos años que habían finalizado y el resto, más de dos años.

La misma información que se ofrece en el gráfico 3 se incluye en el cuadro 2, pero distinguiendo por género y por tipo y modalidad de universidad donde está matriculado el alumnado. Como es habitual, los indicadores de desempeño académico de las mujeres son mejores que los de los hombres y, por tipo y modalidad de universidad, en términos generales, destacan las privadas presenciales, especialmente en grado. En el primer caso, las diferencias relativas más

abultadas a favor de las mujeres ocurren en el grado y, en concreto, en el porcentaje de créditos no superados y vueltos a matricular y en la tasa de abandono: los registros de las mujeres son más de un 25% inferiores a los de los varones; además, su tasa de rendimiento es superior en más de nueve puntos porcentuales a la de los hombres. Por tipo y modalidad de universidad, en grado, en los cinco indicadores de desempeño académico que se contemplan, los mejores resultados se registran para los matriculados de las universidades privadas presenciales. La diferencia relativa más abultada respecto a las públicas presenciales tiene lugar en el porcentaje de créditos matriculados en segunda y sucesivas matrículas. En el caso del máster, las universidades especiales

obtienen la mayor tasa de rendimiento y la menor tasa de abandono.

En el cuadro 3 se muestran los resultados por ámbitos de estudio. En grado, educación y salud son los campos que muestran las tasas de rendimiento más elevadas, el mayor número de créditos matriculados por alumno en el curso, en promedio, los menores porcentajes de créditos no superados y vueltos a matricular y las tasas de abandono en primer año menos elevadas. En el otro extremo hay más variabilidad. Así, las menores tasas de rendimiento se observan en informática e ingeniería, pero el menor número de créditos matriculados por curso se da para ciencias sociales, periodismo y documentación y para artes y humanidades. Del mismo modo, a

ingeniería le acompaña el ámbito del sector primario si atendemos a cuál es el porcentaje de créditos matriculados en segunda y sucesivas matrículas más elevado, mientras que la tasa de abandono en primer año más alta se registra para informática y para ciencias sociales, periodismo y documentación. En máster oficial, también educación y salud obtienen unos resultados óptimos en los principales indicadores de desempeño académico, estando informática en el otro extremo. Aunque, en general, las diferencias por ámbitos de estudio son menores que las que se dan en grado. En el anexo estadístico (cuadro 1) se muestran estos mismos indicadores con un nivel más amplio de detalle, atendiendo a ámbitos y subámbitos de estudio.

Ranking CYD 2021: dimensión de enseñanza y aprendizaje, resultados institucionales, por universidades y comunidades autónomas

Una de las dimensiones que se incluyen en el Ranking CYD es la de enseñanza y aprendizaje, que, a nivel institucional³, está compuesta por los siguientes nueve indicadores en la edición de 2021⁴:

- Tasa de graduación (GRADO 240 ECTS): porcentaje, expresado en tanto por uno, de estudiantes matriculados en grado que terminan con éxito su programa de estudios de grado. Promedio de tres cursos.

3. Para la información por ámbitos, véase www.rankingcyd.org.

4. En http://www.rankingcyd.org/assets/metodologia_RankingCYD_2021.pdf se puede consultar en mayor detalle la definición de los indicadores.

Cuadro 3. Principales indicadores de desempeño académico de los matriculados en el sistema universitario español, curso 2018-2019, por ámbitos de estudio

GRADO	Tasa de rendimiento (%)	Nº medio de créditos matriculados	% créditos en segunda y sucesivas matrículas	Tasa de abandono del estudio en primer año (%)	Tasa de abandono del SUE en primer año (%)
Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca, y veterinaria	73,1	53,2	21,2	19,0	10,7
Artes y humanidades	78,1	47,6	11,3	26,6	17,8
Ciencias	74,9	52,4	16,3	23,5	10,7
Ciencias sociales, periodismo y documentación	76,2	46,0	12,8	28,2	18,6
Educación	89,4	53,3	6,4	12,2	8,2
Informática	67,3	47,9	19,2	29,6	19,4
Ingeniería, industria y construcción	67,6	50,1	22,6	24,1	12,8
Negocios, administración y derecho	73,9	51,4	16,4	24,3	15,4
Salud y servicios sociales	88,0	57,1	8,7	12,4	5,1
Servicios	80,1	51,1	12,5	19,1	12,1
MÁSTER OFICIAL	Tasa de rendimiento (%)	Nº medio de créditos matriculados	% créditos en segunda y sucesivas matrículas	Tasa de abandono del estudio en primer año (%)	Tasa de abandono del SUE en primer año (%)
Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca, y veterinaria	88,2	42,0	6,2	11,4	9,6
Artes y humanidades	85,2	42,2	6,6	15,0	12,0
Ciencias	89,0	46,6	3,8	11,3	9,4
Ciencias sociales, periodismo y documentación	87,7	42,1	5,1	14,7	12,9
Educación	93,2	46,7	3,2	6,6	5,6
Informática	81,3	34,7	7,1	20,7	18,6
Ingeniería, industria y construcción	85,8	43,7	6,9	11,9	10,3
Negocios, administración y derecho	92,1	43,3	2,9	16,0	14,3
Salud y servicios sociales	92,5	44,8	2,9	9,1	8,0
Servicios	86,5	45,2	3,6	17,9	16,5

Fuente: Indicadores de rendimiento académico. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), Ministerio de Universidades.

- Tasa de graduación (MÁSTER): porcentaje, expresado en tanto por uno, de estudiantes matriculados en másteres oficiales que terminan con éxito su programa de máster oficial. Promedio de tres cursos.
- Tasa de graduación normativa (GRADO); tasa de idoneidad en la graduación (SIIU): referida al número de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que finalizan sus estudios de grado en el tiempo teórico previsto de finalización o antes.
- Tasa de graduación normativa (MÁSTER); tasa de idoneidad en la graduación (SIIU): referida al número de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que finalizan sus estudios de máster oficial en el tiempo teórico previsto de finalización o antes.
- Tasa de rendimiento (GRADO): ratio entre el número de créditos aprobados por los estudiantes matriculados en los programas de grado y el número total de créditos matriculados en los programas de grado. Curso 2018-2019.
- Tasa de rendimiento (MÁSTER): ratio entre el número de créditos aprobados por los estudiantes matriculados en los programas de máster oficial y el número total de

créditos matriculados en los programas de máster oficial. Curso 2018-2019.

- Tasa de éxito (GRADO): ratio entre el número de créditos superados por los estudiantes matriculados en los programas de grado y el número total de créditos presentados a examen en los programas de grado. Curso 2018-2019.
- Estudiantes de otras comunidades autónomas (GRADO): porcentaje, expresado en tanto por uno, de estudiantes matriculados en programas de grado que provienen de una comunidad autónoma (según residencia familiar) diferente a la de ubicación de la facultad. Promedio de dos cursos.
- Estudiantes de otras comunidades autónomas (MÁSTER): porcentaje, expresado en tanto por uno, de estudiantes matriculados en programas de máster oficial que provienen de una comunidad autónoma (según residencia familiar) diferente a la de ubicación de la facultad. Promedio de dos cursos.

De las 77⁵ universidades analizadas, las que más destacan en esta dimensión de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional

5. La Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), la Camilo José Cela y la IE Universidad participan únicamente con información de acceso público.

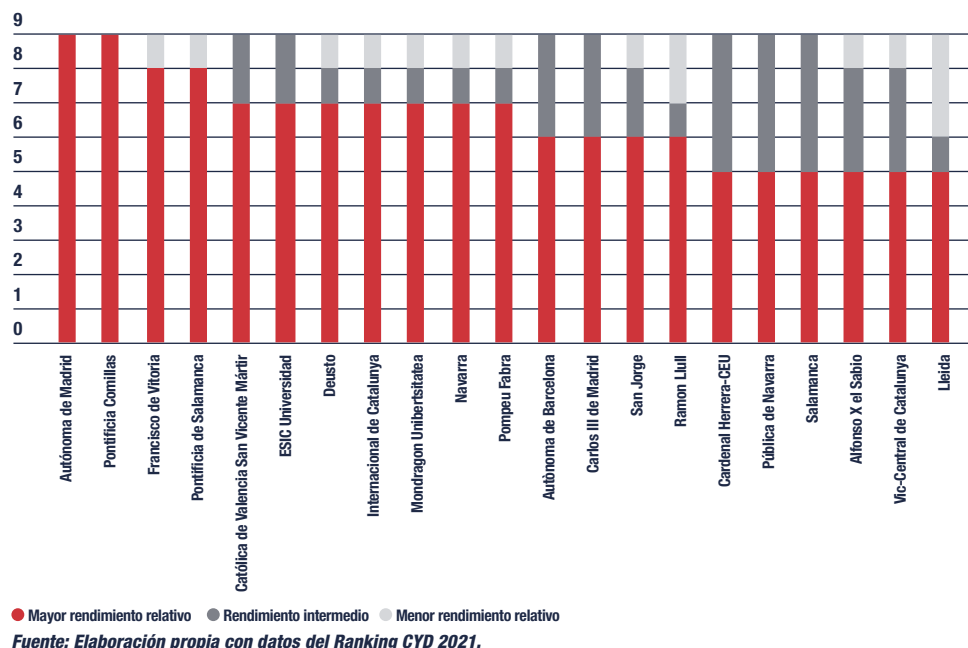
en el Ranking CYD 2021 son las del gráfico 4. Para llegar a ellas se ha contabilizado el número de indicadores en el grupo de mayor rendimiento relativo, en el grupo de menor rendimiento relativo, así como en el de sin datos⁶. Posteriormente se ha procedido a ordenar las universidades sucesivamente por columnas, de tal manera que las que más indicadores tienen en el grupo de mayor rendimiento relativo coparán las primeras plazas, y en caso de empate, se tiene en cuenta el número de indicadores en el grupo de rendimiento intermedio y así sucesivamente⁷.

6. Por ausencia o insuficiencia de datos necesarios para el cálculo del indicador.

7. En términos generales, para establecer los diferentes grupos de rendimiento se calcula el percentil-33 y el percentil-66 del indicador (incluyendo los valores 0) y los grupos quedan compuestos del siguiente modo: el grupo de mayor rendimiento relativo son las instituciones con un indicador superior al del percentil-66, el grupo de rendimiento intermedio son las universidades con un indicador entre el percentil-33 y el percentil-66 (ambos incluidos), y el grupo de menor rendimiento relativo son las instituciones con un indicador por debajo del percentil-33. Percentil-33, por debajo del cual se sitúa el 33% de los valores, y percentil-66, por encima del cual se sitúa el 33% de los valores; en ambos casos, siempre habiendo eliminado los valores sin datos. Para una explicación más extensa y detallada, consúltese http://www.rankingcyd.org/assets/metodologia_RankingCYD_2021.pdf

Las únicas dos universidades que sitúan sus nueve indicadores de la dimensión de enseñanza y aprendizaje en el grupo de mayor rendimiento relativo son la pública Autónoma de Madrid y la privada Pontificia Comillas. A continuación, con ocho de los 9 en el grupo de mayor rendimiento relativo y uno en el grupo de menor rendimiento relativo, se sitúan dos universidades privadas, la Francisco de Vitoria y la Pontificia de Salamanca. En un tercer peldaño, con siete de los 9 indicadores en el grupo de mayor rendimiento relativo y dos en el grupo de rendimiento intermedio se localizan otras dos universidades privadas, la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y la nueva ESIC Universidad, reconocida en 2019. Las otras cuatro universidades que seguirían hasta completar el *top ten* son también privadas (Deusto, Internacional de Catalunya, Mondragón y Navarra). Entre las 21 universidades con mejores indicadores en la dimensión de enseñanza y aprendizaje únicamente había siete públicas (el doble, pues, de privadas): además de la Autónoma de Madrid, en una posición de liderazgo, estas universidades públicas eran la Pompeu Fabra, Autònoma de Barcelona, Carlos III de Madrid, Pública de Navarra, Salamanca y Lleida.

Gráfico 4. Las universidades con mejor rendimiento en la dimensión de enseñanza y aprendizaje, nivel institucional, Ranking CYD 2021, según resultados obtenidos en los 9 indicadores contemplados



En el gráfico 5 se ofrece una información análoga a la mostrada en el gráfico anterior, pero en este caso considerando los resultados de las universidades agrupadas por comunidades autónomas. Navarra y el País Vasco son las regiones líderes, con siete de los 9 indicadores de la dimensión de enseñanza y aprendizaje en el grupo de mayor rendimiento relativo y dos en el grupo de rendimiento intermedio. En tercer lugar, se sitúa Aragón, con seis de los 9 indicadores en el grupo de alto rendimiento, en términos relativos, y tres en el grupo de rendimiento intermedio. A Aragón la siguen Cataluña y Madrid.

Matriculados de doctorado

En el curso 2019-2020, el número de matriculados en programas de doctorado bajo el Real Decreto 99/2011 ascendió a 92.657 alumnos, un 2,1% más que en el curso precedente. El 92,2% estudiaban en universidades públicas presenciales, frente al 5,1% que representaban las privadas presenciales; el resto pertenecían a universidades no presenciales o especiales.

Por sexos, los matriculados se repartían prácticamente al 50% entre hombres y mujeres. Mientras que, por edad, el 35,2% tenía entre 25 y 30 años, el 31,8% estaba

comprendido entre los 31 y los 40 y el 27,6% tenía más de 40 años (el resto tenía menos de 25). Las mujeres matriculadas en doctorado eran relativamente más jóvenes que los hombres, un 42,6% de ellas frente a un 38,5% de ellos tenían como máximo 30 años, mientras que menos de una cuarta parte tenía más de 40 años frente al 30,9% de los hombres. El 27,6% de los matriculados en doctorado eran de nacionalidad extranjera; de ellos, el 54,5% procedían de países de América Latina y el Caribe, el 23,4%, de la Unión Europea, y el 12,7% eran asiáticos.

Por ramas de enseñanza, el 27,1% de los matriculados de doctorado se ubicaban en programas pertenecientes a las ciencias sociales y jurídicas, el 25,3% pertenecían a la rama de ciencias de la salud, mientras que tanto ingeniería y arquitectura como artes y humanidades tenían un peso relativo similar, alrededor del 16,5% del total de matriculados (el restante 14,7% pertenecía a la rama de ciencias). Finalmente, por comunidades autónomas, más de dos terceras partes de los matriculados de doctorado en las universidades presenciales españolas estudiaban en universidades de cuatro regiones: Madrid (peso relativo del 19,7%), Cataluña (19%), Andalucía (16,4%) y la Comunidad Valenciana (11,7%).

Gráfico 5. Comunidades autónomas en la dimensión de enseñanza y aprendizaje, nivel institucional, Ranking CYD 2021, según resultados obtenidos en los 9 indicadores contemplados

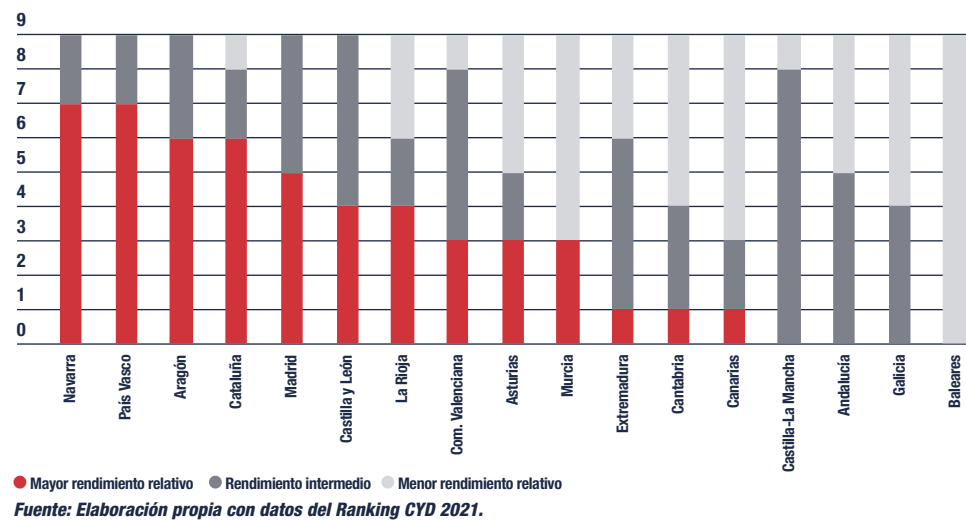
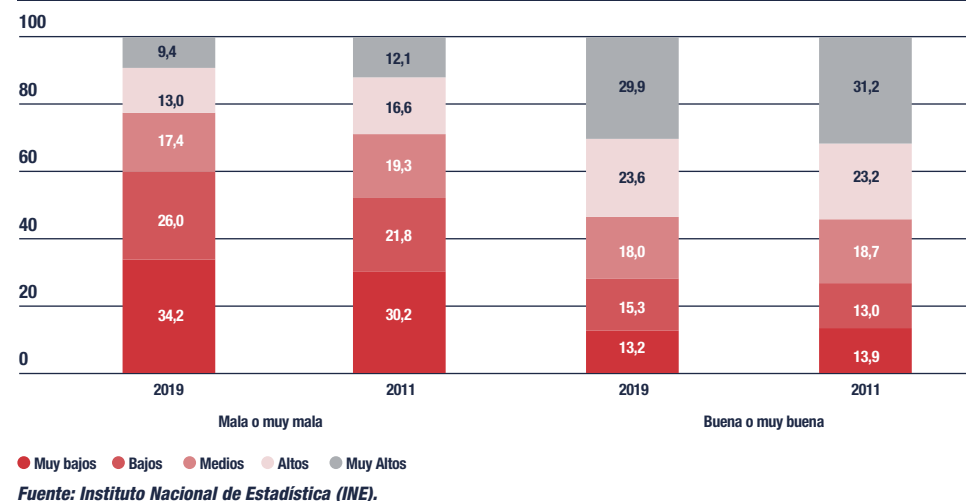


Gráfico 6. De los que vivían en su adolescencia en hogares con una situación económica mala o muy mala o buena o muy buena, porcentaje según ingresos percibidos en 2019 o 2011, población entre 25 y 59 años



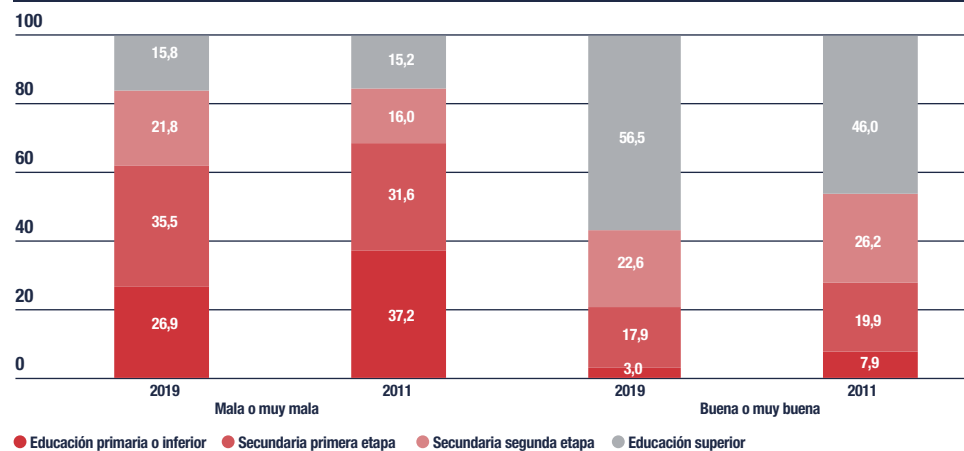
Movilidad social

En el año 2020 el Instituto Nacional de Estadística publicó resultados, referentes a 2019, de la Encuesta de Condiciones de Vida, módulo de transmisión intergeneracional de la pobreza, que permiten observar los cambios acaecidos para la población de 25 a 59 años entre la situación en sus hogares cuando eran adolescentes y su situación de adultos. Estos datos de 2019, además, pueden ser comparados con los referentes a 2011, publicados en un módulo similar de la mencionada Encuesta.

Según estos resultados, más de seis de cada diez de aquellos que vivían de adolescentes en

un hogar con una situación económica mala o muy mala tienen en 2019 ingresos muy bajos o bajos, pero un nada desdeñable 22,4% viven en hogares con ingresos altos o muy altos (gráfico 6). En el otro extremo, más de la mitad de los que vivían de pequeños en hogares con una situación económica buena o muy buena tienen ingresos altos o muy altos, frente al 28,5% que tienen ingresos muy bajos o bajos. En comparación con los datos análogos relativos a 2011, la situación ha empeorado, en el sentido de que el 28,7% de los que vivían de adolescentes en hogares con una situación económica mala o muy mala tenían ingresos altos o muy altos en 2011, más de seis puntos porcentuales por encima del dato de 2019.

Gráfico 7. De los que vivían en su adolescencia en hogares con una situación económica mala o muy mala o buena o muy buena, porcentaje según nivel de formación en 2019 o 2011, población entre 25 y 59 años



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Por otro lado (gráfico 7), más de seis de cada diez de los que vivían de adolescentes en hogares con una situación económica mala o muy mala no han pasado de un nivel de formación equivalente a los estudios obligatorios, aunque un 15,8% han conseguido graduarse en el nivel de estudios superior. Respecto a los datos de 2011 han mejorado los resultados, ya que entonces el porcentaje de los que no habían ido más allá de los estudios obligatorios era de casi el 70% y la proporción de aquellos que habían obtenido un nivel superior de estudios era menor en seis décimas a la de 2019. En el otro extremo, un 56,5% de los que vivían de adolescentes en un hogar con una situación económica buena o muy buena

eran graduados en estudios superiores en 2019, porcentaje más de 10 puntos mayor que el dato de 2011, una mejora sustancialmente más significativa que la observada para los procedentes de hogares más humildes.

En tercer lugar, el 75,2% de los que tenían en su adolescencia un padre con un nivel superior de estudios disponían de un nivel similar de formación en 2019, mientras que si se considera a aquellos con un padre con un nivel de estudios, como máximo, obligatorios, solo, en comparación, el 31,7% disponía de formación superior. Comparando estos resultados con los datos de 2011, mientras que el primer porcentaje era muy similar

(74,9% en 2011), el segundo era inferior en casi cuatro puntos porcentuales al de hace una década (35,4% entonces).

Finalmente, el 55,8% de los que tenían en su adolescencia un padre que trabajaba en ocupaciones de alta cualificación (directores y gerentes, técnicos y profesionales científicos e intelectuales y técnicos y profesionales de apoyo) trabajaban ellos mismos en ocupaciones de tales características en 2019 frente al porcentaje del 23,9% que desempeñaba ocupaciones de alta cualificación en el caso de considerar a aquellos con un padre que estaba ocupado en grupos de baja cualificación. Los

porcentajes respectivos correspondientes a 2011 eran del 47,8% y el 22,9%, por lo cual la diferencia se ha ensanchado en la década de 2010: en comparación con la situación de 2011, es superior en ocho puntos porcentuales el porcentaje de aquellos que trabajaban en 2019 en ocupaciones de alta cualificación como sus padres y un punto superior tan solo la proporción de los que trabajaban en ocupaciones de alta cualificación pese a que sus padres desempeñaban ocupaciones de baja cualificación⁸.

8. Para complementar este apartado de movilidad social, véase la cápsula incluida en el capítulo 1 del Informe CYD 2019 sobre universidad y movilidad social.

La regulación de las universidades en España

A finales de noviembre de 2020 el Ministerio de Universidades presentó el Proyecto de Real Decreto de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios, cuyo objetivo es establecer los requisitos fundamentales para la creación y el reconocimiento de universidades y garantizar su calidad¹, y que sustituirá al Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios. El nuevo Real Decreto tendrá carácter retroactivo, de tal modo que las universidades existentes tendrán que adaptarse a los requisitos que establece en los siguientes cinco años y las nuevas dispondrán de cinco años para cumplirlos. Los requisitos que se han de cumplir aluden, entre otros, al ámbito de la actividad docente y de la actividad investigadora y de transferencia de conocimiento, al personal docente e investigador, y a las instalaciones y equipamientos.

Los cambios legislativos más importantes introducidos son los siguientes:

- Las universidades deberán disponer de una oferta académica mínima de diez títulos oficiales de grado, seis de máster y tres de doctorado, y deberán estar representadas como mínimo tres de las cinco grandes ramas del conocimiento.
- El alumnado de grado y dobles grados será como mínimo el 50% del total del alumnado oficial.
- Los estudiantes matriculados en formación permanente no podrán ser más del doble del número de estudiantes matriculados en títulos oficiales.
- Las universidades deberán dedicar al menos un 5% de su presupuesto a un programa o programas propios de investigación. Asimismo, se establece una cifra mínima de publicaciones científicas y de proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional.

El Proyecto de Real Decreto suscitó controversia, especialmente entre el conjunto de universidades privadas aglutinadas en torno al Foro Emilia Pardo Bazán². Asimismo, un informe del Observatorio del Sistema Universitario³ puso de manifiesto el elevado nivel de incumplimiento de los requisitos establecidos, no solo de los previstos en el Proyecto de Real Decreto sino también de los que ya se contemplaban previamente en la legislación vigente, ya que afirma que solo 18 de 81 universidades analizadas los cumplían. De manera similar, en el caso de los nuevos requisitos previstos en el Proyecto de Real Decreto, se indica

1. https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/Participacion_Publica/20210120_Borrador_RD_creacion_rec_universidades_Texto_final_audiencia.pdf

2. <https://elpais.com/educacion/2020-12-22/el-decreto-para-frenar-las-universidades-chiringuito-levanta-las-primeras-ampollas.html>

3. <https://www.observatoriuniversitari.org/es/2021/03/a-que-puede-llamarse-universidad/>

que solo 12 de 81 los cumplen, ninguna privada, y solo 4, si se tiene en cuenta a los centros adscritos. Las carencias más acusadas en las privadas se concentran en el ámbito de la investigación y transferencia de conocimiento y, en oferta docente, en el doctorado; mientras que en las públicas las carencias se concentran en los requisitos sobre plantilla de PDI, ya incorporados en la legislación vigente, como ratio de 1 PDI ETC (personal docente en equivalencia a tiempo completo) por cada 25 estudiantes oficiales; 50% de PDI doctor en grado, 70% en máster y 100% en doctorado; que el PDI temporal sea no superior al 40% y que el PDI a tiempo completo sea del 60% y más⁴.

Para debatir sobre las propuestas del Proyecto de Real Decreto, la Fundación Conocimiento y Desarrollo organizó el 8 de abril de 2021 un coloquio *online* que contó con la presencia de Francisco García Pascual, director de Gabinete del Secretario General de Universidades; Antonio Abril, presidente de la Conferencia de Consejos Sociales de Universidades; Rubén Calderón, rector de la Universidad Europea del Atlántico; Jaume Casals, por aquel entonces rector de la Universitat Pompeu Fabra; Francisco José Mora Mas, rector de la Universitat Politècnica de València, y Manuel Villa-Cellino, presidente del Foro Pardo Bazán y de la Universidad Nebrija.

El propósito del coloquio era comentar el Proyecto de Real Decreto e intentar presentar propuestas de mejora a partir de las opiniones de personas responsables de informes sobre este, como era el caso de los representantes de la Conferencia de Consejos Sociales de Universidades y del Foro Pardo Bazán, o de personas con experiencia en la alta gestión de la universidad y en el marco legal vigente, como era el caso de los rectores. A continuación, se extractan algunas de las principales ideas que surgieron.

Desde el Ministerio se planteó que se ha de garantizar unos mínimos de calidad a los alumnos estudien donde estudien dentro del sistema universitario español (SUE) y que ese es el objetivo del Proyecto de Real Decreto. Se ha querido actualizar los criterios, ya que el SUE es cada vez más complejo y las administraciones públicas necesitan instrumentos para ordenar y regular el sistema. Se establecen criterios docentes, de investigación, PDI, equipamientos, etc., que se creen prudentes. Según el Ministerio, en el curso 2020-2021 la mayoría de las universidades cumple

4. A principios de julio, la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC) publicó un informe sobre el Proyecto de Real Decreto en el que se establecía que “la necesidad de ofrecer titulaciones en al menos 3 de las 5 ramas de conocimiento no está vinculada con una mayor calidad del servicio universitario. Tampoco la limitación del peso de los títulos de grado y de la formación permanente. Estos requisitos pueden reducir la capacidad de especialización de los centros universitarios y su capacidad de aprovechamiento de economías de escala en determinados casos.”

la mayoría de los criterios y hay plazos para adaptarse las que no cumplen. El representante del Ministerio se mostró convencido de que no se va a cerrar ninguna universidad y se va a trabajar para que todas cumplan con la mayoría de estos criterios. Además, afirmó que el Proyecto de Real Decreto no va contra nadie, porque afecta a todas las universidades (públicas, privadas, presenciales, no presenciales...). Cuenta con el beneplácito del Consejo de Universidades, la Conferencia General de Política Universitaria, donde están representadas las 17 comunidades autónomas, con diversidad de partidos políticos, el Consejo de Estudiantes y también cuenta con la aquiescencia de los servicios jurídicos y la Abogacía del Estado. El texto, una vez informado por el Consejo de Estado, irá al Consejo de Ministros para aprobación y publicación en el BOE⁵.

Todos los participantes en el coloquio estuvieron de acuerdo en que se debe garantizar un mínimo de calidad en el SUE, pero discreparon en que esto se consiga con los criterios incluidos en el Proyecto de Real Decreto, al que algunos de los asistentes consideraron excesivamente regulatorio, limitativo, detallado y poco flexible. Además, va mucho más allá de lo que podría ser el marco de la cuestión. Esto, se apuntó, ocurre también en otros ámbitos de la legislación universitaria; así, tenemos una media buena en el SUE, pero ninguna universidad de primera fila mundial, al no disponer de márgenes de maniobra.

Asimismo, se puso sobre la mesa la cuestión de la necesidad de ampliar el espectro de las instituciones de educación superior, ya que la gran mayoría de la enseñanza superior en España es universitaria y eso no pasa en otros países, donde la enseñanza superior universitaria convive con centros de formación especializada, *colleges*, escuelas de enseñanza artística, etc. Van dirigidos a nichos diferentes y deberían tener métricas de calidad diferente. Sería deseable que la enseñanza superior se abriese y aparte de universidades hubiera otras instituciones.

También se apuntó que para conseguir el objetivo del Proyecto de Real Decreto de garantizar la calidad del SUE lo que se debe hacer es atraer más recursos a las universidades y facilitar el uso eficiente de estos recursos, así como dar libertad a las universidades para que pudieran cobrar las tasas que necesitaran para aumentar la calidad de la formación universitaria, en vez de estar estas tasas establecidas por decreto sin tener en cuenta los costes de la formación que se proporciona.

5. El 27 julio de 2021, mientras este Informe se maquetaba, se aprobó, finalmente, el Real Decreto por el Consejo de Ministros y fue publicado en el BOE al día siguiente (Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios).

Otro tema que surgió es el carácter retroactivo del Proyecto de Real Decreto para las universidades existentes por mucho que deje unos determinados plazos. En este sentido pudiera ser preferible⁶ no autorizar el inicio de actividad de la universidad si esta no cumple ya unas condiciones mínimas de entrada. Además, se subrayó el hecho de que la

6. Véase contribución de Albert Corominas: <https://www.universidadsi.es/es-suficiente-el-necesario-proyecto-de-decreto-sobre-reconocimiento-de-universidades/>

normativa vigente sobre el tema del Real Decreto, de 2015, no se cumple con exhaustividad y es más que probable que el Proyecto de Real Decreto, aún más restrictivo, tendrá un grado de incumplimiento mayor. De ahí que tenga todo el sentido hacerse preguntas como⁷: ¿qué consecuencias tendrá el incumplimiento de los requisitos legales establecidos

7. Véase también contribución de Alberto Benítez-Amado: <https://www.universidadsi.es/retos-de-la-reforma-de-la-normativa-de-creacion-de-universidades/>

una vez finalice el plazo que se contempla? ¿se llegará al límite de revocar una autorización y cerrar una universidad?⁸

8. En este contexto Albert Corominas aludía a la posibilidad de que las universidades a las que se les revocara la autorización de actividad por no cumplir los requisitos pudieran saltárselo adscribiendo sus centros a una universidad pública o privada. De igual manera, las universidades dedicadas preferentemente a la formación permanente no reglada podrían saltarse el límite de que sus estudiantes no superaran el doble del número de estudiantes matriculados en títulos oficiales asignando esta formación continua a entidades parauniversitarias.

La política de becas universitarias en España

En el curso 2018-2019, último con datos disponibles definitivos en el momento de redactar esta cápsula, el importe total de las becas universitarias concedidas en España ascendió a algo más de mil millones de euros, lo que equivale a poco más del 10% del gasto público total en educación universitaria. La evolución de estas dos magnitudes desde el curso 1999-2000, así como la del número de beneficiarios y el porcentaje que significan respecto al total de alumnos matriculados se expresan en los gráficos 1 y 2. Como se puede comprobar en ambos gráficos, la tendencia es al alza, en términos generales, a pesar de la reducción derivada de los recortes presupuestarios realizados a principios de la década pasada que vinieron emparejados con el endurecimiento de los requisitos para acceder a una beca.

Según la información procedente del Ministerio de Universidades, en el curso 2018-2019 se convocaron un total de 776 becas y ayudas al estudio para los alumnos universitarios de grado y máster por parte de diferentes instituciones a nivel estatal y autonómico. El 82% del importe total concedido y casi dos terceras partes de los beneficiarios correspondieron a la convocatoria general de becas de la Administración General del Estado (Ministerio de Educación). De estos beneficiarios, una mayoría, el 63,2%, eran mujeres, el 92,5% estaba matriculado en una universidad pública presencial y el 91,9% era estudiante de grado. Tres de cada 10 estudiantes de titulaciones de grado en el sistema universitario español en universidades públicas presenciales fueron beneficiarios en el curso 2018-2019 de una beca del Ministerio (convocatoria general), y se llegó a máximos por encima del 40% en Extremadura y en torno al 38% en Canarias y Castilla-La Mancha. En el otro extremo, el porcentaje correspondiente fue inferior al 25% en el País Vasco, Navarra, Madrid, Cataluña y Baleares,

lo que se correlaciona con el nivel del PIB per cápita por regiones. Los mayores porcentajes de becarios, por ámbitos de estudio, se registraron en educación (44,4%) y salud (35,8%), y los menores, por debajo del 25%, en agricultura y similar, negocios, administración y derecho, e ingenierías y arquitectura, lo que se correlaciona con los campos con mejores y peores rendimientos académicos, en términos generales.

En este sentido, para recibir la beca del Ministerio, convocatoria general, se ha de cumplir una serie de requisitos económicos y académicos. En el nivel de grado, los académicos, actualmente, curso 2020-2021¹, se refieren a estar matriculado de al menos 60 créditos para obtener la beca completa, y haber obtenido una nota de acceso a la universidad de mínimo 5, en el primer curso, y para los siguientes, haber superado al menos el 90% de los créditos en titulaciones de la rama de artes y humanidades y de ciencias sociales y jurídicas, el 80% en las de ciencias de la salud y el 65% en las titulaciones de ciencias e ingenierías y arquitectura. En el máster se ha de tener una nota media de 7 en la titulación de grado obtenida si el máster es no habilitante y de 6,5, si sí lo es². En segundo curso, aparte de mantenerse el requisito sobre nota media, se ha de haber aprobado el 100% de los créditos matriculados en primer curso.

Los requisitos económicos tienen que ver, básicamente, con la renta de la unidad familiar del solicitante (base imponible

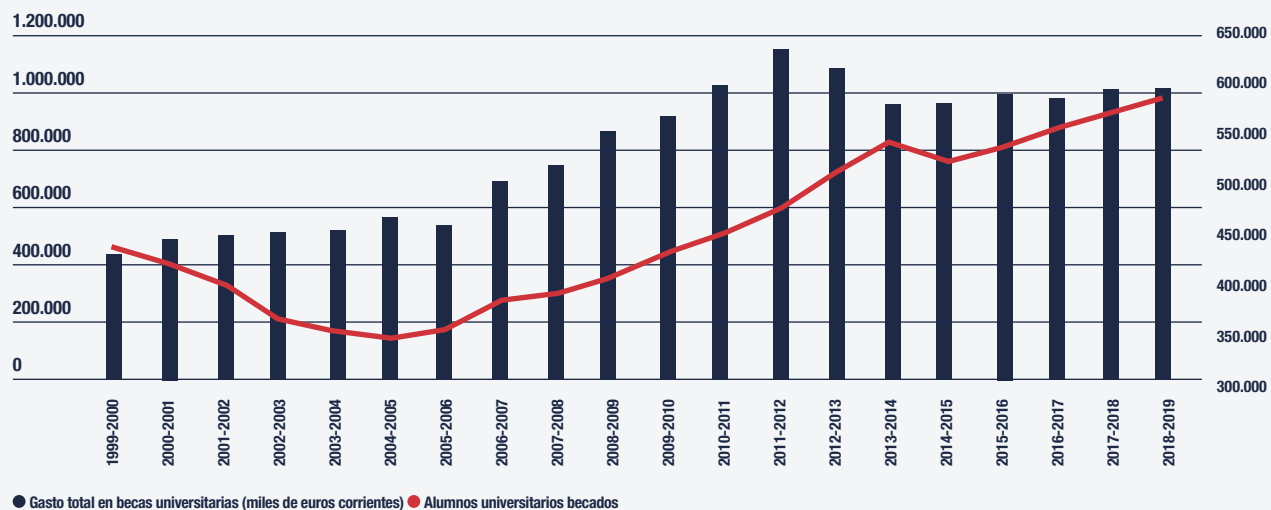
1. Anteriormente, desde la reforma de 2013, se exigía una nota media mínima para obtener beca del 5,5 (o 5 desde 2018) para estar exento de pagar matrícula y tasas y de 6 o 6,5, según titulaciones, para obtener recursos adicionales.
2. Para el curso 2021-2022 se exigirá nota mínima de 5, en vez de 6,5, para equiparlo al grado.

en la declaración del IRPF), para lo que se establecen hasta tres umbrales que varían en función de los miembros que componen la unidad familiar (por ejemplo, para el curso 2020-2021 el umbral 1 para una familia de cuatro miembros es de 21.054 €; el umbral 2, de 36.421 €, y el umbral 3, de 38.831 €. Para una familia de tres miembros, los umbrales correspondientes se establecen en 16.843 €, 30.668 € y 32.967 €, respectivamente). En función de donde se sitúe el solicitante tendrá derecho a más o menos ayudas. Así, los estudiantes por debajo del umbral 1 reciben la beca de exención de matrícula (primeras matrículas) y tasas académicas, una cuantía fija ligada a la renta –de 1.700 euros en el curso 2020-2021–, una cuantía variable³ y, si procede, una cuantía fija ligada a la residencia –de 1.600 euros⁴– y una cuantía ligada a la excelencia académica, que está entre los 50 y 125 euros⁵. Los estudiantes entre el umbral 1 y 2 tienen derecho a todo lo mencionado en el nivel anterior menos a la cuantía fija ligada a la renta. Y los estudiantes entre el umbral 2 y 3 tienen derecho únicamente a la beca de exención de matrícula y tasas y, si procede, a la ligada a la excelencia académica. Por encima del umbral 3 no se tiene derecho a ningún tipo de beca⁶.

Según datos del Ministerio de Universidades, en 2018-2019, el 35,7% de los becarios estaban por debajo del umbral 1 de renta familiar, el 60,5% entre el umbral 1 y 2 y solo el 3,8% restante entre el umbral 2 y 3. Según información

3. Se cobra si por motivos de estudios durante el curso académico se ha de residir fuera del domicilio familiar.
4. Se cobra si por motivos de estudios durante el curso académico se ha de residir fuera del domicilio familiar.
5. Implantada en el año 2018, se toma en consideración la nota media del estudiante, si esta es de 8,00 hasta 8,49 se recibe 50 euros, de 8,50 hasta 8,99, 75€, de 9,00 a 9,49, 100€, y de 9,50 y más, 125 euros.
6. Para información más detallada, véase <https://www.becasalestudio.com/>

Gráfico 1. Evolución del gasto total en becas y los alumnos universitarios becados



● Gasto total en becas universitarias (miles de euros corrientes) ● Alumnos universitarios becados

Nota: El número de alumnos se expresa en el eje de la derecha. Los becarios pueden estar sobreestimados ya que si reciben más de una beca (por ejemplo, del Estado y su comunidad autónoma) se contabilizan varias veces.

Fuente: Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2020. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación y Estadística de Becas y Ayudas al Estudio, Enseñanzas Universitarias, Curso 2018-2019, del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Así, por ejemplo, la tasa de abandono de la titulación en el primer año, cohorte de entrada en 2016-2017, era de un 15,5% frente al 24,2%, y la tasa de abandono del sistema universitario en primer año, del 7,4% frente al 15,4% de los no becados. También era mayor su tasa de rendimiento, esto es, el porcentaje de los créditos matriculados que se superan, del 87,3% frente al 74,5%. Las conclusiones en el caso del máster son similares.

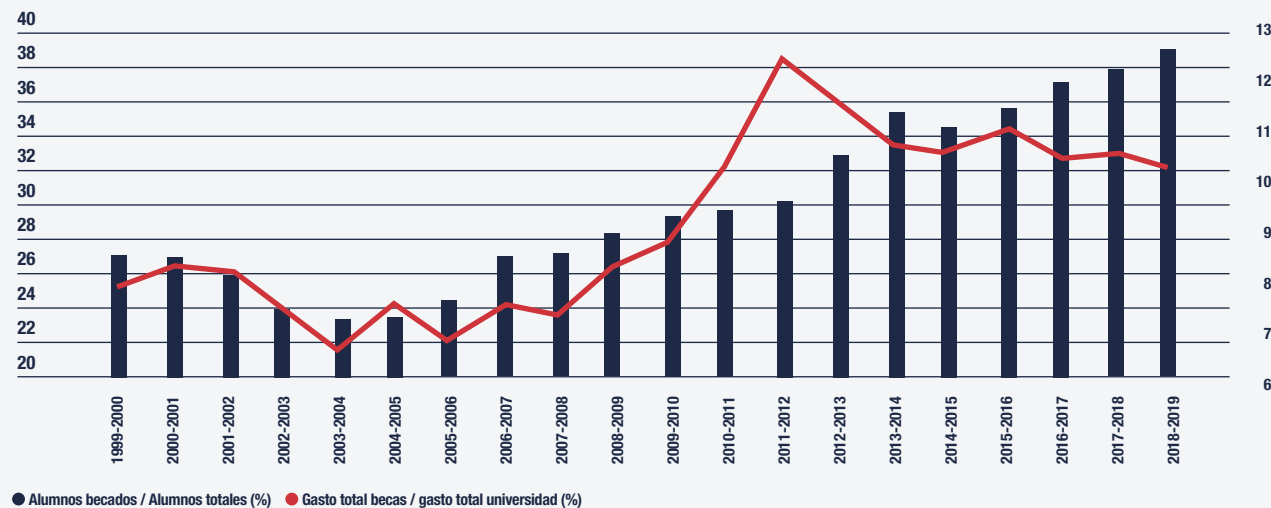
En perspectiva internacional, y tal y como se puso de manifiesto en el *Informe CYD 2019*, con datos de la OCDE, España se localiza en un grupo de países, junto a Austria, Italia, Portugal o la comunidad francófona de Bélgica, en el que se combinan tasas promedio de matrículas moderadas y menores en todo caso a 2.000 \$/año y un porcentaje inferior al 50% de estudiantes que reciben algún tipo de apoyo financiero, ya sea en forma de subvenciones, becas o préstamos en condiciones favorables. Estas cifras contrastan con lo que ocurre en países, por un lado, con matrículas gratuitas, como los nórdicos, donde una notable mayoría de alumnos reciben apoyo financiero (tanto becas como préstamos) para sufragar sus costes de vida (58% en Finlandia, 75% en Noruega o Suecia y 85% en Dinamarca). O con lo que sucede, por otro lado, en los países con precios de las matrículas por encima de 4.500 \$/año, como Inglaterra, donde el 90% de los estudiantes reciben préstamos, o los Estados Unidos, donde un 90% recibe apoyo financiero (más de la mitad de los alumnos reciben tanto becas como préstamos). Algo similar sucede en Australia, Nueva Zelanda o Canadá⁷.

Entre las críticas vertidas sobre el sistema de becas universitarias –y más en concreto, sobre la pieza fundamental del mismo, que son las becas generales del Ministerio de Educación– como la insuficiencia en el volumen o en el número de beneficiarios, está también la de que se reciben demasiado tarde⁸. Efectivamente, la convocatoria suele abrirse en agosto y el plazo no se acaba hasta octubre, de tal manera que la resolución y concesión una vez comprobados los requisitos económicos y académicos no se da hasta pasado el ecuador del curso, cuando la matrícula se tiene que formalizar mucho antes, lo que pone en dificultad a muchos estudiantes de familias de pocos recursos.

7. Similares conclusiones se obtienen para el caso concreto de los países europeos. Véase *National student fee and support systems in European higher education 2020/21* de Eurydice.

8. Véase trabajo de José Montalbán en el blog de Studia XXI, Universidad y en “¿Por qué las becas universitarias llegan tarde? Soluciones para España”, dentro de Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2020. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación, así como el trabajo de la AIREF (Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal) sobre Evaluación del Gasto Público 2018, proyecto 4 (becas), al que se alude en el blog de Studia XXI, Universidad.

Gráfico 2. Evolución de las ratios entre el gasto total en becas y el gasto total público en educación universitaria y entre los alumnos becados y los alumnos universitarios totales de grado y máster (en %)



● Alumnos becados / Alumnos totales (%) ● Gasto total becas / gasto total universidad (%)

Nota: La ratio acerca de los alumnos se expresa en el eje de la izquierda. Los becarios pueden estar sobreestimados ya que si reciben más de una beca (por ejemplo, del Estado y su comunidad autónoma) se contabilizan varias veces.

Fuente: Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2020. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación, Estadística de Becas y Ayudas al Estudio, Enseñanzas Universitarias, Curso 2018-2019, Estadística del Gasto Público en Educación, año 2019, del Ministerio de Educación y Formación Profesional y Estadística de Estudiantes, Curso 2018-2019, del Ministerio de Universidades.

del Ministerio de Educación, en torno al 60% del importe concedido se destina a pagar la cuantía variable y a cubrir la exención de matrículas y tasas académicas (peso relativo de prácticamente el 30% para cada concepto); les siguen, con un peso relativo en torno al 15% cada una, las ayudas relativas a la cuantía fija ligada a la renta, por un lado, y a la residencia, por el otro. Prácticamente el 35% de los

estudiantes de nuevo ingreso en titulaciones de grado en el curso 2016-2017 que fueron becados (siempre considerando las del Ministerio, convocatoria general) perdieron la beca al curso siguiente (y un 12% al segundo curso), ya fuera por motivos económicos, académicos o de otra índole. En términos académicos, el desempeño de los alumnos becados es claramente mejor que el de los estudiantes no becados.

Algunas medidas que se han propuesto para resolver este problema serían adelantar la convocatoria a enero para que cuando comience el curso académico los estudiantes ya sepan si van a recibir beca o no, la cuantía de la misma, y dispongan de los ingresos de esta; comunicar la preconcesión basada en los requisitos económicos,

a expensas de que cumpla con los académicos; usar, para comprobar los requisitos económicos, la declaración del IRPF última disponible: no la del año anterior a la solicitud⁹ sino la de dos años antes; optimizar la coordinación y mejorar las sinergias entre las universidades, el Ministerio de Educación y el de Hacienda para agilizar el proceso; y mantener los

9. Si se adelanta la convocatoria en los términos expuestos, como la campaña de la declaración de la renta no acaba hasta finales de junio, no habría tiempo material para realizar las comprobaciones.

mismos requisitos de concesión de beca durante la vida académica del estudiante, para reducir incertidumbres y que no se vea perjudicado por cambios negativos en el presupuesto asignado a becas o en los criterios económicos y académicos que se tienen que cumplir¹⁰.

10. En este contexto, para el curso 2022-2023 está prevista una revisión del calendario y los plazos, según recoge el Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de la becas y ayudas al estudio para el curso 2021-2022, que habrá que ver si se materializa llegado el momento.

1.2 Oferta universitaria

El número de universidades del sistema universitario español en el curso 2020-2021, según la información del QEDU⁹, era de 88; de ellas, 50 públicas (47 presenciales, una no presencial y dos especiales¹⁰) y 38 privadas (32 presenciales y seis no presenciales¹¹). Desde la creación de la última universidad pública, la Politécnica de Cartagena, en 1998, se han establecido en España más del 50% de las universidades privadas que existen actualmente¹². Un total de 190 municipios españoles cuentan con alguna unidad universitaria.

Según los datos de la Estadística de universidades, centros y titulaciones, del Ministerio de Universidades, el número de centros universitarios (facultades, escuelas politécnicas y similar) en España era en el curso 2020-2021 de 1.067; el

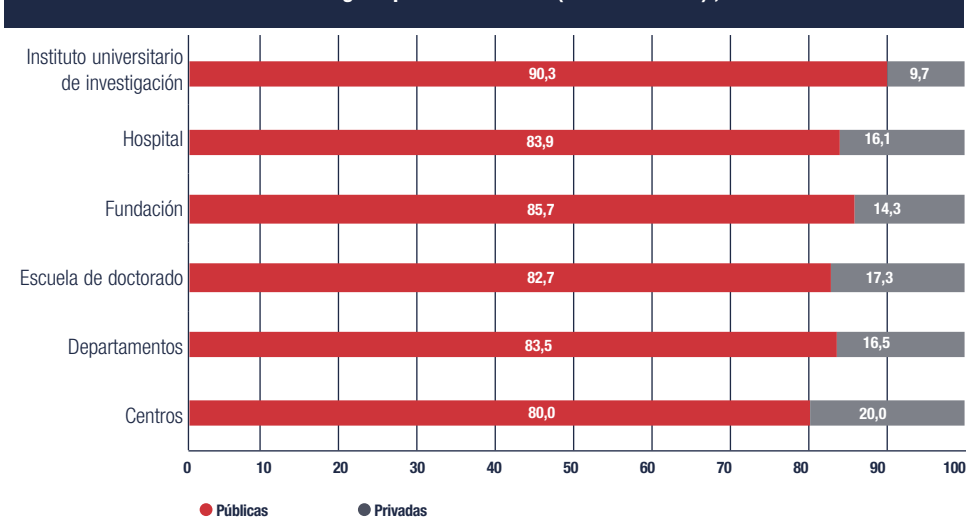
9. Aplicativo del Ministerio de Universidades: Qué estudiar y dónde en la universidad (QEDU).

10. 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. Las dos primeras dependen del Estado y la última de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

11. Las seis universidades no presenciales privadas son 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 de Valencia, la UOC-Universitat Oberta de Catalunya y la Universidad de Las Hespérides, creada en 2019. Estas universidades dependen de las comunidades autónomas respectivas, esto es, Madrid, La Rioja, Castilla y León, la Comunidad Valenciana, Cataluña y Canarias. Aparte de la Universidad de Las Hespérides, entre 2019 y 2020 también se aprobó la creación de cuatro universidades privadas más, todas en Madrid y todas ellas presenciales: CUNEF Universidad, ESIC Universidad, Universidad Internacional de Villanueva y Universidad Internacional de la Empresa.

12. En 2021 se aprobó la creación de la primera universidad privada en Galicia: la Universidad Intercontinental de la Empresa, presencial, dejando ya el número de universidades españolas en 89.

Gráfico 8. Estructura universitaria según tipo de universidad (% sobre el total) , curso 2020-2021



Fuente: Estadística de universidades, centros y titulaciones. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

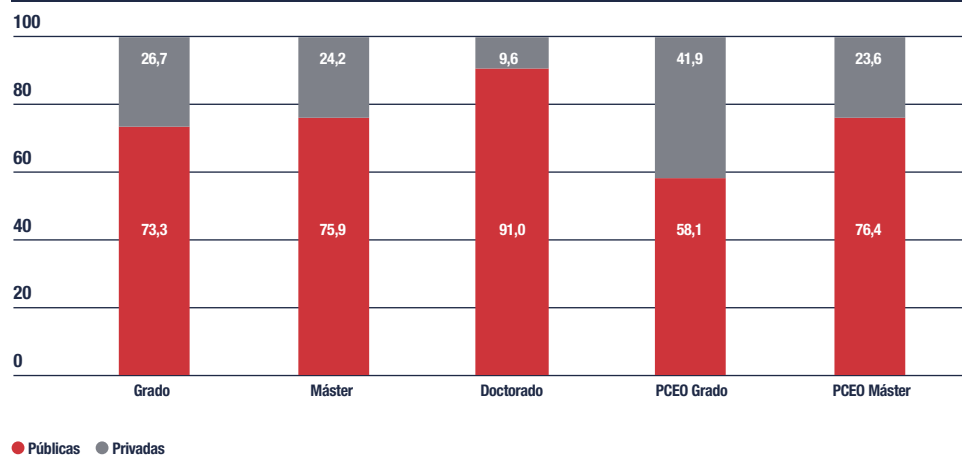
de departamentos, de 2.674, y el de otras unidades, de 729 (52 escuelas de doctorado, 77 fundaciones, 56 hospitales y 544 institutos universitarios de investigación). El reparto entre universidades públicas y privadas se ofrece en el gráfico 8. Respecto al curso 2015-2016, el número de centros ha aumentado un 1,2%, el de departamentos ha disminuido un 8,2% y el de otras unidades ha crecido un 7,7% (han aumentado especialmente las escuelas de doctorado, un 23,8%, y los hospitales, un 12%, mientras que el incremento respectivo de las fundaciones y los institutos universitarios de investigación ha sido del 5,5% y 6,3%)¹³.

13. Sobre las variaciones, hay que tener en cuenta que el dato del curso 2020-2021 se refiere a septiembre de 2020, mientras que en el resto de los cursos se toma el dato con el curso finalizado. Esto aplica para todo el apartado 1.2. Se compara con 2015-2016 ya que es el curso más antiguo con información homogénea análoga.

Titulaciones

El número de titulaciones impartidas en el curso 2020-2021 en el sistema universitario español ha sido de 8.885, un 0,8% más que en el curso precedente y un 7,7% por encima del dato del curso 2015-2016. Estas 8.885 titulaciones se desglosan en 3.613 másteres oficiales, 3.062 grados, 1.173 doctorados, 914 programaciones conjuntas de grado (PCEO grado) o dobles grados y 123 programaciones conjuntas de máster oficial (PCEO máster) o dobles másteres. Respecto al curso precedente, las titulaciones de grado aumentaron un 1,4%, las de doctorado, un 1,2%, mientras que los másteres oficiales descendieron un 1,1% (los dobles grados se incrementaron un 4,6% y los dobles másteres un 11,8%). Estas

Gráfico 9. Distribución (en %) por tipo de universidad de las titulaciones en el sistema universitario español, curso 2020-2021



Nota: Cada titulación es imputada a cada universidad en la que se imparte. Esto afecta a la suma agregada. Por ello, la suma de los porcentajes puede superar el 100%.

Fuente: Estadística de universidades, centros y titulaciones. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

variaciones no hacen más que intensificar las tendencias que ya se venían observando en el último lustro. Así, respecto de los datos del curso 2015-2016, el crecimiento de las titulaciones de grado fue del 12,4% y el de los doctorados, del 8,1%, mientras que los másteres descendieron un 5,1%; por su parte, el incremento de los dobles grados superó el 50% y las programaciones conjuntas de máster casi se triplicaron. Por otro lado, en el curso 2020-2021 un total de 31 grados (1% del total), 398 másteres oficiales (11%) y 181 doctorados (15,4% del total) fueron de carácter interuniversitario.

Tres cuartas partes de las titulaciones se impartieron en el curso 2020-2021 en las universidades públicas. En el gráfico 9 se observa el reparto de estas titulaciones por niveles según tipo de universidad, pública o privada. El peso relativo más elevado de las públicas se da en las titulaciones de doctorado (91%) y el máximo de las privadas se da en los dobles grados (41,9%).

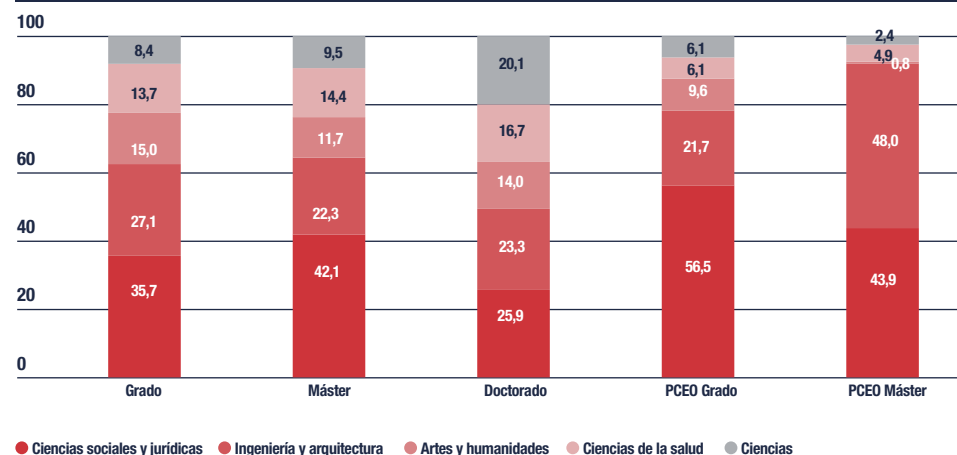
Respecto al curso precedente, mientras que el conjunto de las titulaciones en las universidades públicas se mantenía bastante estable (aumento del 0,3%), en las privadas crecía un 2,4%. Desde 2015-2016, los incrementos respectivos de las titulaciones fueron del 2,7% y 24,5%. En el cuadro 4 se puede apreciar que en el caso del grado, máster y doctorado ha habido un mayor crecimiento de las titulaciones en las universidades privadas que en las públicas,

sin embargo, ha sucedido lo contrario con los dobles grados y másteres. El descenso observado en las titulaciones de máster oficial, según se constató al inicio del subapartado, es debido a las universidades públicas.

Prácticamente el 40% de todas las titulaciones que se impartieron en el curso 2020-2021 se ubicaron en la rama de ciencias sociales y jurídicas, mientras que casi una cuarta parte pertenecía a la de ingeniería y arquitectura. El resto de las titulaciones se repartieron entre ciencias de la salud (13,5%), artes y humanidades (12,8%) y ciencias puras (10,1%). En el gráfico 10 se muestra cómo se distribuyen las titulaciones por ramas de enseñanza según niveles de titulación. La preponderancia de las ciencias sociales y jurídicas en los dobles grados y de la ingeniería y arquitectura en los dobles másteres es clara, mientras que donde hay más equilibrio por ramas es en las titulaciones de doctorado.

Respecto al curso precedente, el conjunto de las titulaciones ofrecidas por el sistema solo ha descendido en ingeniería y arquitectura (debido íntegramente al descenso del máster oficial) y donde más han aumentado, un 2,1%, ha sido en ciencias. En el último lustro, el mayor incremento de las titulaciones, del 12,7%, corresponde a la rama de ciencias sociales y jurídicas, seguida por el 8,1% de incremento en el número de titulaciones de ingeniería y arquitectura, precisamente las dos ramas con mayor peso relativo en el

Gráfico 10. Distribución (en %) por rama de enseñanza de las titulaciones en el sistema universitario español, curso 2020-2021



Nota: Cada titulación es imputada a cada universidad en la que se imparte. Esto afecta a la suma agregada. Por ello, la suma de los porcentajes puede superar el 100%.

Fuente: Estadística de universidades, centros y titulaciones. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Cuadro 4. Variación (en %) por tipo de universidad de las titulaciones en el sistema universitario español, curso 2020-2021

Tipo de titulación	Variación respecto a curso precedente	Públicas	Privadas
		Variación respecto a curso 2015-2016	
Grado	Variación respecto a curso precedente	0,9	3,0
	Variación respecto a curso 2015-2016	8,9	23,0
Máster	Variación respecto a curso precedente	-1,8	1,0
	Variación respecto a curso 2015-2016	-11,2	17,1
Doctorado	Variación respecto a curso precedente	0,6	8,7
	Variación respecto a curso 2015-2016	5,7	44,9
PCEO Grado	Variación respecto a curso precedente	6,6	1,9
	Variación respecto a curso 2015-2016	69,1	37,8
PCEO Máster	Variación respecto a curso precedente	13,3	7,4
	Variación respecto a curso 2015-2016	235,7	107,1

Fuente: Estadística de universidades, centros y titulaciones. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

total de titulaciones, mientras que la única variación negativa ocurrió en ciencias (también motivado íntegramente por el máster oficial, tal y como se puede observar en el cuadro 5).

En el gráfico 11 se ofrece cómo se distribuyen el conjunto de las titulaciones por rama y tipo de universidad. Las ramas más demandadas, ciencias de la salud, sobre todo, pero también ciencias sociales y jurídicas, pesan relativamente más en las universidades privadas que en las públicas.

Según los datos de la Estadística de universidades, centros y titulaciones, del Ministerio de Universidades, el 10,2% del total de las titulaciones del curso 2020-2021 en universidades presenciales estaba

previsto que se ofrecieran en una modalidad distinta a la estrictamente presencial¹⁴. Para las titulaciones de grado, el porcentaje correspondiente era del 5,2%, cifra similar a la registrada en las programaciones conjuntas de grado (5,4%). En másteres oficiales, sin embargo, el porcentaje subía casi al 20%, esto es, uno de cada cinco másteres en las universidades presenciales españolas se podía seguir en modalidad semipresencial, *online* o combinando varias modalidades (7,3% en dobles másteres). En el doctorado, en cambio, no se contemplaba una modalidad que no fuera la estrictamente presencial. Estos porcentajes de no presencialidad estricta de los estudios en las universidades presenciales están creciendo en los últimos

14. La información se refiere al inicio del curso y a la situación en ausencia de medidas de confinamiento y teletrabajo motivadas por la pandemia de la COVID.

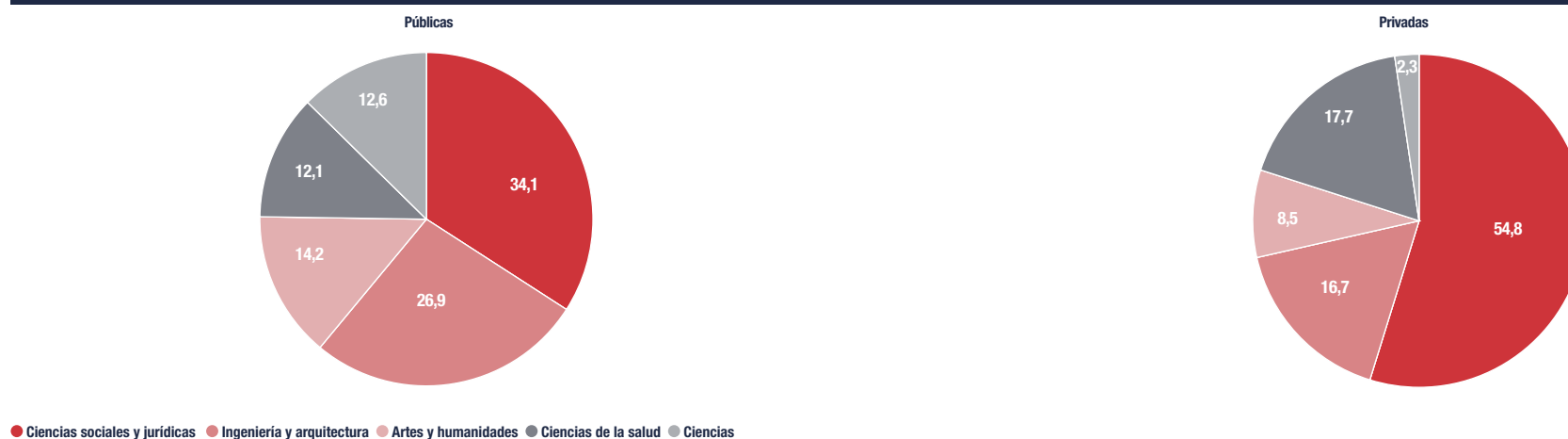
Cuadro 5. Variación (en %) de las titulaciones en el sistema universitario español, curso 2020-2021, por rama de enseñanza

		Ciencias sociales y jurídicas	Ingeniería y arquitectura	Artes y humanidades	Ciencias de la salud	Ciencias
Total	Variación respecto a curso precedente	1,6	-0,7	0,5	0,4	2,1
	Variación respecto a curso 2015-2016	12,7	8,1	2,8	5,5	-1,6
Grado	Variación respecto a curso precedente	2,1	0,9	-1,1	2,7	2,8
	Variación respecto a curso 2015-2016	13,7	11,7	8,7	16,3	9,3
Máster	Variación respecto a curso precedente	0,3	-5,3	1,2	-1,9	1,2
	Variación respecto a curso 2015-2016	1,8	-5,3	-13,1	-7,6	-16,7
Doctorado	Variación respecto a curso precedente	1,0	0,4	2,5	2,6	0,4
	Variación respecto a curso 2015-2016	10,9	5,4	9,3	12,0	4,0
PCEO Grado	Variación respecto a curso precedente	4,5	7,0	2,3	-5,1	12,0
	Variación respecto a curso 2015-2016	49,1	52,3	95,6	60,0	55,6
PCEO Máster	Variación respecto a curso precedente	5,9	15,7	0,0	50,0	0,0
	Variación respecto a curso 2015-2016	157,1	195,0	nc	500,0	nc

Nota: nc es no calculable.

Fuente: Estadística de universidades, centros y titulaciones. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Gráfico 11. Distribución (en %) por rama de enseñanza y tipo de universidad de las titulaciones en el sistema universitario español, curso 2020-2021



Fuente: Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

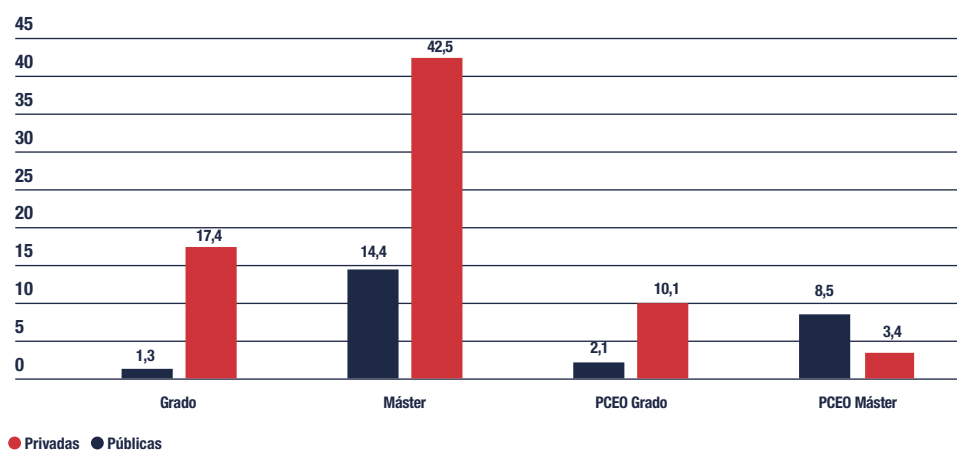
cursos; donde más, en los másteres oficiales: en los últimos cinco años ha crecido en promedio a razón de un punto por curso.

Por tipo de universidad, pública o privada, los resultados acerca de los porcentajes de no presencialidad estricta de los estudios en las universidades presenciales son muy diferentes. Así, para el conjunto de las titulaciones, en las públicas presenciales, solamente el 6,6% de los estudios se podían seguir en una modalidad que no fuera la estrictamente presencial, mientras que el porcentaje correspondiente para las universidades privadas era del 23,2%. Por nivel de estudios, según se puede comprobar en el gráfico 12, se alcanzaba un máximo del 42,5% en los másteres oficiales en las universidades privadas presenciales. En

cambio, en el grado o doble grado eran muy pocas, en porcentaje, las titulaciones que se podían seguir de manera no estrictamente presencial en las universidades públicas presenciales españolas. Y solamente en programaciones conjuntas de máster eran porcentualmente más en las públicas presenciales que en las privadas presenciales las titulaciones que se podían seguir en una modalidad distinta a la estrictamente presencial.

Por ramas de enseñanza, destaca la impartición no estrictamente presencial en las universidades presenciales de las titulaciones de ciencias sociales y jurídicas (el 14,6% de estas incluían su impartición en una modalidad *online*, semipresencial o combinando varias modalidades). En el

Gráfico 12. Porcentaje de titulaciones que se pueden seguir en una universidad presencial en una modalidad que no sea la estrictamente presencial, curso 2020-2021



Fuente: Estadística de universidades, centros y titulaciones. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Cuadro 6. Porcentaje de titulaciones que se pueden seguir en una universidad presencial en una modalidad que no sea la estrictamente presencial, curso 2020-2021, por rama de enseñanza y tipo de universidad

		Total	Pública	Privada
Ciencias sociales y jurídicas	Total	14,6	9,0	27,3
	Grado	9,1	2,6	22,9
	Máster	25,4	17,4	47,7
	PCEO grado	6,8	3,4	10,4
	PCEO máster	9,3	12,8	0,0
Ingeniería y arquitectura	Total	5,9	3,7	17,8
	Grado	2,1	0,3	10,0
	Máster	12,6	9,3	36,6
	PCEO grado	4,1	0,0	16,0
	PCEO máster	3,4	3,9	0,0
Artes y humanidades	Total	8,1	6,7	16,7
	Grado	3,9	1,4	16,4
	Máster	17,1	15,4	35,5
	PCEO grado	4,6	4,1	5,3
	PCEO máster	0,0	0,0	na
Ciencias de la salud	Total	13,5	9,9	21,5
	Grado	5,8	1,1	13,9
	Máster	26,5	21,7	37,7
	PCEO grado	3,6	0,0	5,9
	PCEO máster	16,7	100,0	0,0
Ciencias	Total	3,1	2,6	10,0
	Grado	1,2	0,0	13,6
	Máster	6,9	6,8	9,1
	PCEO grado	0,0	0,0	0,0
	PCEO máster	33,3	0,0	100,0

Nota: na es no aplica.

Fuente: Estadística de universidades, centros y titulaciones. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIUI), Ministerio de Universidades.

otro extremo se situaban las titulaciones de ciencias, ya que únicamente el 3,1% contemplaban la impartición no estrictamente presencial. En el cuadro 6 se ofrecen los porcentajes por nivel de titulación, rama de enseñanza y para el total de las universidades presenciales, así como diferenciando entre públicas y privadas.

En otro orden de cosas, el 94,2% de los grados impartidos en el curso 2020-2021 en el sistema universitario español constaban de 240 créditos (cuatro años de duración)¹⁵. Por ramas, el 5,7% de las titulaciones de ingeniería y arquitectura (grados de Arquitectura, básicamente) y el 14,3% de las de ciencias de la salud (Veterinaria, Farmacia, Odontología) tenían 300 créditos, mientras que las titulaciones de 360 solo existían en ciencias de la salud (10,5% del total y que corresponden a los grados de Medicina). Dada la mayor presencia de las titulaciones de ciencias de la salud en las universidades privadas que en las públicas, el porcentaje de grados de cuatro cursos de duración era inferior en las privadas (91,6% frente al 95,1% de las públicas) y lógicamente mayor el de grados de cinco o seis años. En el caso del máster oficial, el 77,8% constaba de 60 créditos (un año de duración). Los

15. En el nuevo decreto de organización de las enseñanzas universitarias en el que se está trabajando se contempla la eliminación de la posibilidad de impartir grados de tres años, poco implantados actualmente en el sistema universitario español. Aunque dicha eliminación no tendrá efecto en el caso de las universidades españolas que participan en el programa de Universidades Europeas de la Comisión Europea en el marco de estas alianzas (en el apartado 1.4 de este Informe se incluye un cuadro con las 24 alianzas constituidas con participación española).

másteres oficiales de 1,5 cursos de duración (90 créditos) tenían la mayor importancia relativa en la rama de ingeniería y arquitectura, seguida de ciencias de la salud (casi 26% la primera y 17% la segunda). Mientras que los de dos cursos (o 120 créditos) registraban los porcentajes más elevados en ingeniería y arquitectura (17,1%) y ciencias (9,3%). El porcentaje de los másteres oficiales de un curso de duración era superior en las privadas que en las públicas (82,6% frente a 76,3%).

Por comunidades autónomas, finalmente, se observa una elevada concentración de las titulaciones impartidas en el curso 2020-2021. Entre cinco regiones se repartían más del 70% de los grados, másteres y doctorados de las universidades presenciales españolas (Madrid, Cataluña, Andalucía, Castilla y León y la Comunidad Valenciana en grado y máster y las mismas cambiando a Castilla y León por Galicia, en doctorado). Por otro lado, el 41% de los dobles grados se localizaban en universidades presenciales de la comunidad de Madrid y en los dobles másteres, el protagonismo se lo llevaba Andalucía, con el 56,1%.

Acceso a las titulaciones de grado en las universidades públicas presenciales

El total de plazas ofertadas en las titulaciones de grado en las universidades públicas presenciales españolas para el curso 2020-2021 ha ascendido a 244.793, un 0,3% menos que en el curso precedente y un

Cuadro 7. Oferta de plazas, matrícula de nuevo ingreso por preinscripción y tasa de ocupación (en %), por ramas de enseñanza

	2020-2021	Variación respecto al curso precedente	Variación respecto al curso 2015-2016
Ciencias sociales y jurídicas			
Plazas ofertadas	111.297	-0,8	-1,3
Matriculados	103.040	2,5	0,4
Tasa de ocupación	92,6	2,9	1,5
Ingeniería y arquitectura			
Plazas ofertadas	53.331	0,0	-4,1
Matriculados	45.043	-4,1	1,2
Tasa de ocupación	84,5	-3,7	4,4
Artes y humanidades			
Plazas ofertadas	27.778	-0,8	0,5
Matriculados	25.019	2,8	7,0
Tasa de ocupación	90,1	3,2	5,4
Ciencias de la salud			
Plazas ofertadas	34.862	1,2	5,0
Matriculados	34.530	-0,4	1,3
Tasa de ocupación	99,0	-1,5	-3,6
Ciencias			
Plazas ofertadas	17.525	-0,3	0,6
Matriculados	16.904	1,3	-1,3
Tasa de ocupación	96,5	1,6	-1,9

Nota: Las variaciones son porcentuales, excepto para la tasa de ocupación, que son en puntos porcentuales.

Fuente: Estadística de universidades, centros y titulaciones. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

0,7% por debajo del dato de 2015-2016. En contraste, el número de titulaciones de grado ha aumentado un 2,3% en el último curso, y un 14,6% si se compara el 2020-2021 con el 2015-2016. Por su parte, la demanda, esto es, los preinscritos en primera opción, ha registrado un notable crecimiento en el curso 2020-2021, de casi el 16%, respecto al curso precedente, y ha alcanzado la cifra de 450.650¹⁶. Los matriculados de nuevo ingreso por preinscripción han ascendido a 224.536, un 0,6% más que en el curso anterior y un 1,2% por encima del dato de hace un lustro.

La tasa de ocupación, esto es, el porcentaje de las plazas ofertadas en primer curso en un grado que se podrían cubrir con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción, ratio

16. En la demanda se suele dar un efecto multiplicativo (sobredimensión de la demanda) derivado del hecho 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. Ello sucede sobre todo en grados de fuerte carácter vocacional, como Medicina o Enfermería, del área de las ciencias de la salud. El gran incremento de 2020-2021 puede ser debido, en parte, a la anormalidad de un curso marcado por la pandemia de la COVID-19 y el ascenso del protagonismo y relevancia de las profesiones ligadas al ámbito de las ciencias de la salud.

cuyo objetivo es el de aproximar la eficiencia productiva del sistema, ha quedado en el curso 2020-2021 en el 91,7%, dato que mejora ocho décimas respecto al curso precedente y casi dos puntos si se compara con el curso 2015-2016.

La tasa de preferencia, por su parte, definida como la ratio, en porcentaje, entre oferta y demanda (preinscritos en primera opción), nos indica cuál es el porcentaje de las plazas ofertadas en primer curso en un grado que se podrían cubrir con estudiantes que han elegido ese grado en primera opción. En el curso 2020-2021 la tasa de preferencia ha quedado en el 184,1%, claramente por encima de cursos previos.

Por otra parte, la tasa de adecuación, esto es, la ratio, en porcentaje, entre la matrícula de nuevo ingreso por preinscripción en primera opción y la matrícula total de nuevo ingreso por preinscripción, y que indica qué porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso en un grado procedentes de preinscripción han elegido ese grado en primera opción, ha quedado en 2020-2021 en el 69%, casi cinco puntos por debajo del dato del curso

precedente, dado el elevado aumento que, como se ha indicado en el párrafo anterior, ha tenido la tasa de preferencia.

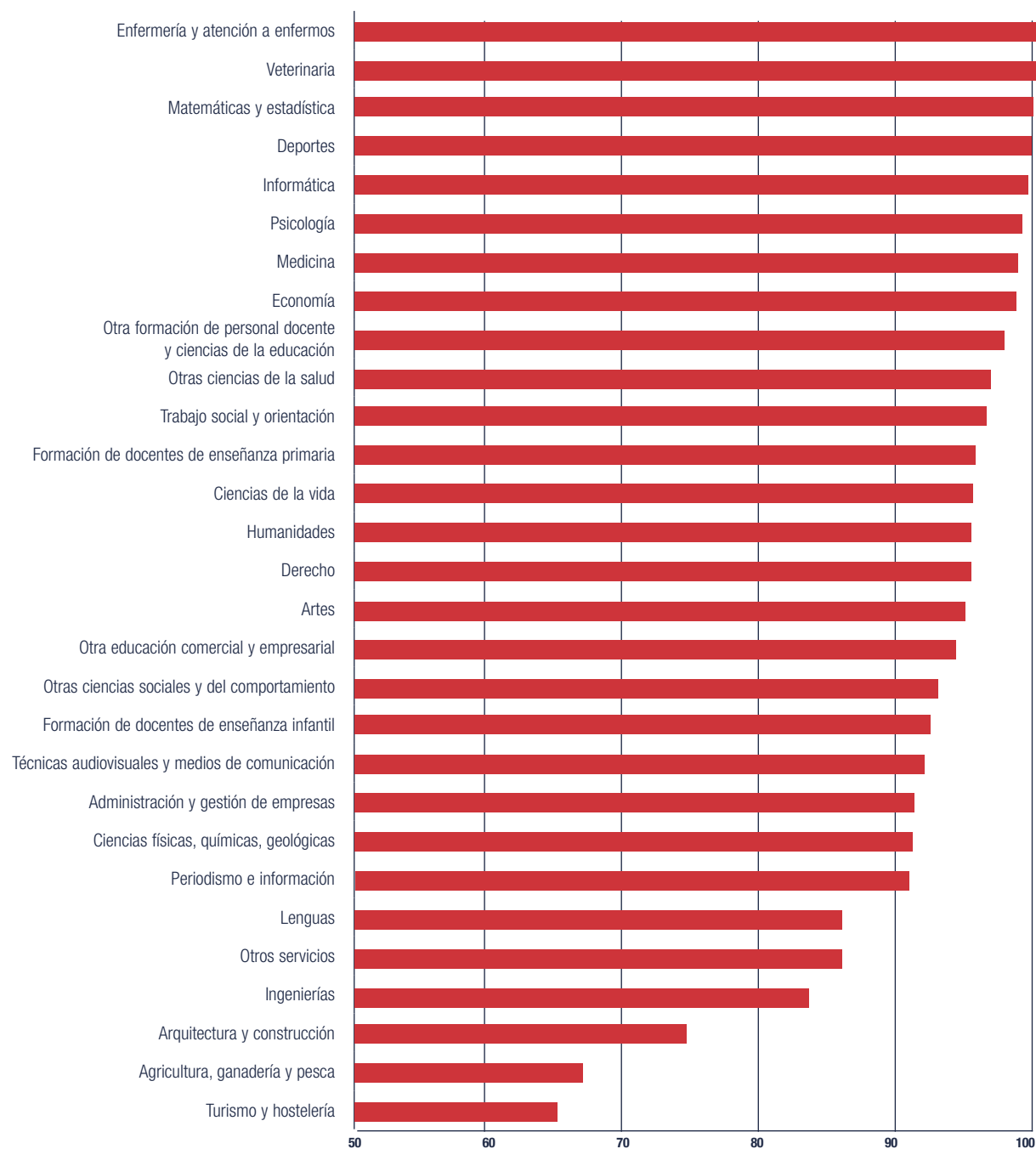
Por ramas de enseñanza, y circunscribiéndonos a la evolución de las plazas ofertadas, los matriculados de nuevo ingreso por preinscripción y la tasa de ocupación de las plazas (cuadro 7), se observa que es la rama de ciencias de la salud la que muestra en el curso 2020-2021 una mayor eficiencia productiva, en el sentido de que solo deja un 1% de las plazas ofertadas sin cubrir con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción. En los últimos cursos se ha producido en esta rama una reducción de la tasa de ocupación motivada por un incremento superior de las plazas ofertadas que del número de matriculados. En el otro extremo se encuentra la rama de ingeniería y arquitectura, que deja en 2020-2021 más del 15% de las plazas ofertadas sin cubrir con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción, empeorando casi cuatro puntos respecto al dato del curso precedente. La reducción de la tasa de ocupación de las plazas en esta rama en 2020-2021 respecto al curso precedente se produce debido a la combinación de una reducción de

matriculados y la estabilidad del número de las plazas ofertadas. Artes y humanidades es la segunda rama con menos tasa de ocupación, dejando casi 10 de cada 100 plazas sin cubrir, aunque está mejorando su eficiencia productiva en los últimos cursos, al mostrar un incremento significativo de los matriculados de nuevo ingreso por preinscripción.

El hecho de que la tasa de ocupación de las plazas ofertadas más elevada corresponda a ciencias de la salud es lógico dado que es esta rama la de mayor tasa de preferencia. En el curso 2020-2021 dicha tasa de preferencia ha estado por encima del 450%, lo que quiere decir que por cada plaza que se ofrece hay más de 4,5 demandantes, esto es, preinscritos en primera opción¹⁷. A distancia le sigue, en segundo lugar de preferencia (y también segunda rama con mayor tasa de ocupación), las ciencias puras, con 1,85 demandantes por cada plaza. En el otro extremo, ingeniería y arquitectura (no llega a 1,2 demandantes por cada plaza ofertada), seguida por artes y humanidades (1,25).

17. Había 3,5 en el curso anterior, lo que nos indica que se ha concentrado especialmente en esta rama el aumento de la tasa de preferencia. Véase nota al pie anterior.

Gráfico 13. Tasa de ocupación (en %), por ámbito de estudio, curso 2020-2021



Fuente: Estadística de universidades, centros y titulaciones. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

En el gráfico 13 se muestra la tasa de ocupación de las plazas por ámbitos de estudio. Según se puede observar en dicho gráfico, en el curso 2020-2021 se han podido cubrir todas las plazas que se ofrecían con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción en enfermería, veterinaria, matemáticas y estadística y deportes; y casi todas las plazas (tasa de ocupación por encima del 99%) en informática, psicología y medicina¹⁸. En el otro extremo hay que situar a turismo y hostelería, con el 35% de las plazas ofertadas sin cubrir con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción, el sector primario (tasa de ocupación del 67%), arquitectura y construcción (más del 25% de plazas vacantes) y las ingenierías (tasa del 83,6%, esto es más de 16 de cada 100 plazas sin cubrir con matriculados provenientes del proceso de preinscripción).

En el cuadro 2 del anexo estadístico disponible al final del *Informe CYD 2020* están los resultados por comunidades autónomas y ámbitos de estudio de dicha tasa de ocupación. En una matriz de 17 por 39, con 663 combinaciones posibles, encontramos que en 80, un 12,1%, se registra una tasa de ocupación inferior al 75%, esto es, se dejan más de 25 de cada 100 plazas vacantes sin cubrir con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción. Extremadura, Castilla y León, Canarias, Cantabria y Asturias son las regiones en donde más sucede. Precisamente estas son las comunidades con unas tasas de ocupación globales más reducidas: se

dejan algo más de 28 de cada 100 plazas sin cubrir con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción en Extremadura, en torno a 20 en Asturias, mientras que en Castilla y León la tasa de ocupación es del 83,3% y en Canarias y Cantabria, del 82,3%.

18. La tasa de preferencia de medicina se ha disparado en el curso 2020-2021 a 1.120%, esto es, para cada plaza había más de 11 demandantes frente a los menos de 8 del curso previo. Veterinaria le seguía con una tasa de preferencia del 700% y a continuación enfermería (400%).

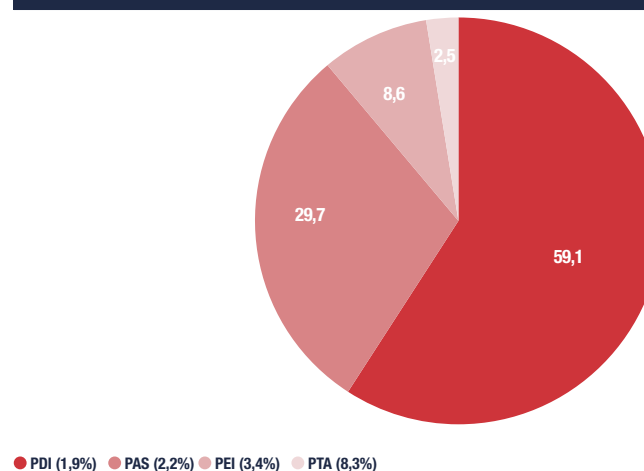
1.3 Personal de las universidades

Un total de 218.699 trabajadores estaban empleados directamente como personal universitario en el curso 2019-2020 (último dato disponible en el momento de redactar este apartado), lo que implica un incremento del 1,6% respecto del curso precedente. En el último lustro, desde el curso 2015-2016¹⁹, la tasa de variación anual promedio del personal empleado directamente por la universidad ha sido del 2,3%. Prácticamente el 60% de este personal es PDI (personal docente e investigador), y totaliza 127.383 empleados, con un incremento del 1,5% respecto del curso precedente (1,9% en promedio anual desde el curso 2015-2016). En torno al 30% es PAS (personal de administración y servicios), con 64.848 empleados y un crecimiento del 2,5% respecto del 2018-2019 (2,2% en promedio anual en el último lustro). El resto de los empleados son PEI y PTA (personal empleado investigador y personal técnico de apoyo, respectivamente), con un crecimiento en los últimos cursos, del 3,4% y 8,3%, más elevado relativamente que el del PDI y PAS, como se refleja en el gráfico 14.

En el gráfico 15 se muestran las características más relevantes de este personal de las universidades según pertenezcan al PDI, PAS, PEI y PTA, para el curso 2019-2020. Algunas cuestiones que se pueden remarcar son las siguientes:

19. Se compara con 2015-2016 ya que es el curso más antiguo con información homogénea análoga.

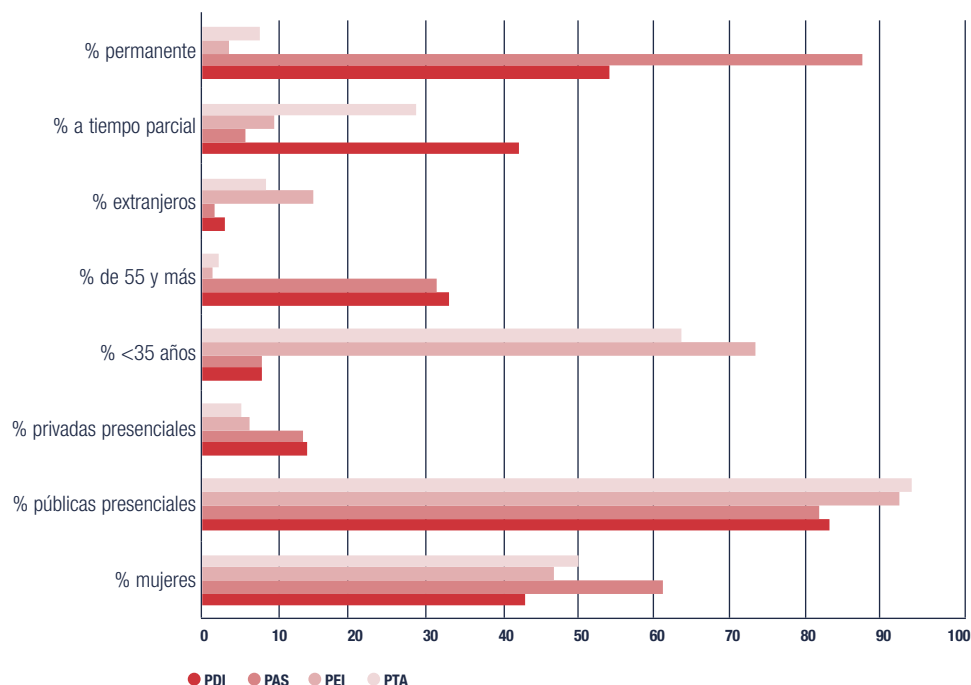
Gráfico 14. Distribución (en %) del personal de las universidades españolas por tipo de colectivo, curso 2019-2020



Nota: Entre paréntesis, crecimiento medio anual del número de empleados en cada colectivo desde 2015-2016. **Fuente:** Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

- En todos los colectivos las mujeres son menos del 50%, con la excepción del PAS (61,2%). El menor porcentaje se da para el PDI: 42,9%.
 - La mayor parte del personal desempeña sus labores en las universidades públicas presenciales, especialmente el PEI y PTA (más del 90% frente al poco más del 80% en el caso del PDI y PAS).
 - Por edad, contrasta que el total del PDI y PAS que tienen menos de 35 años no llega ni al 8%, con los porcentajes del 73,6% y 63,5% del PEI y PTA.
- Por otro lado, más de tres de cada 10 tiene 55 y más años en el caso del personal docente e investigador y de administración y servicios (1-2% en los otros dos colectivos).
- Hay una escasa presencia relativa del personal de nacionalidad extranjera, aunque contrasta el 14,6% y 8,4%, respectivamente, del personal empleado investigador y personal técnico de apoyo, con el 3% del PDI y el 1,7% del PAS.

Gráfico 15. Perfil del personal de las universidades españolas por tipo de colectivo, curso 2019-2020



Fuente: Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

- El 42,1% del PDI trabaja a tiempo parcial. Esta es la cifra más alta de todos los colectivos. En el otro lado, más del 90% trabaja a tiempo completo en el PAS y PEI.
- El 54% del PDI forma parte de la plantilla permanente (funcionarios más contratados indefinidos). Esta cifra es claramente menor que la del PAS, donde casi nueve de cada diez son plantilla estable, pero supera a la que se da en el PEI y PTA, donde más del 90% son contratados temporales.

Las universidades presenciales de Madrid, Andalucía, Cataluña y la Comunidad Valenciana suman en torno al 65% tanto del personal docente e investigador como del personal de administración y servicios de todo el sistema universitario presencial español (59% para el PEI y 68,3% para el PTA).

Personal docente e investigador

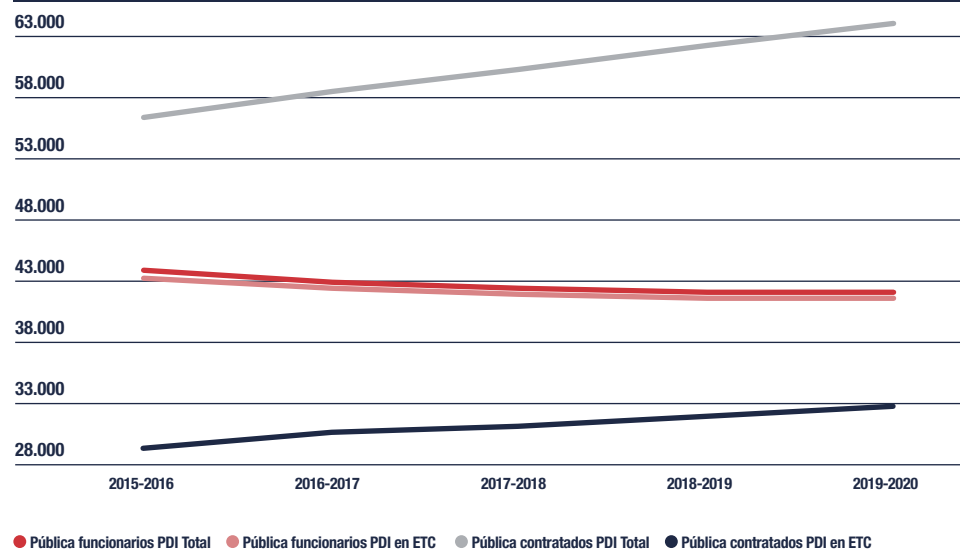
Como se ha indicado, el personal docente e investigador (PDI) del sistema universitario español en el curso 2019-2020 ascendía a 127.383 empleados, con un incremento anual promedio del 1,9% desde el curso 2015-2016. En equivalencia a tiempo completo

(ETC), la cifra era de 85.665,4 y el ascenso correspondiente, del 1,2%.

El 84,3% del PDI realizaba su actividad en universidades públicas y el resto, 15,7%, en privadas (en ETC, los porcentajes respectivos eran del 86,9% y 13,1%). Mientras que el PDI de las públicas ha aumentado un 1,5% en promedio anual desde el 2015-2016, el de las privadas lo ha hecho en un 4,1% (0,6% y 4,9% si consideramos el personal en equivalencia a tiempo completo). En comparación, el número de alumnos de grado y máster oficial de las universidades públicas mostró un descenso anual promedio en el periodo mencionado del 0,8%, que contrasta con el incremento del 7,7% de las privadas, también en promedio anual.

En el gráfico 16 se ofrece la evolución reciente que han tenido, dentro de las públicas, el personal funcionario y contratado, tanto considerando números absolutos como en ETC (es decir, personal equivalente a tiempo completo). Dos cuestiones que destacar emergen del gráfico. La primera es que mientras que el personal funcionario ha disminuido, el contratado ha aumentado, tanto en términos absolutos como en ETC. Efectivamente, en términos anuales promedio el personal funcionario ha disminuido un

Gráfico 16. Evolución de los funcionarios y contratados en las universidades públicas, en números absolutos y en equivalencia a tiempo completo



Fuente: Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

1,2% entre 2015-2016 y 2019-2020 (1,1% en ETC) mientras que el personal contratado ha crecido a una tasa del 3,5% (3,1% en ETC).

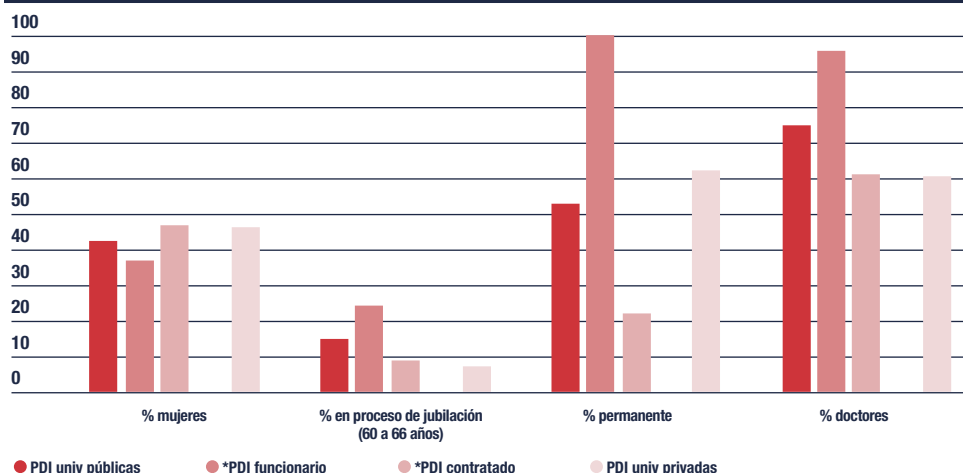
La segunda es que la cifra en términos absolutos y en ETC del personal funcionario es muy similar y, en cambio, no sucede igual con la del personal contratado. Así, no es de extrañar que los funcionarios supongan en el curso 2019-2020 menos de un tercio del total del PDI en términos absolutos (33,2%) pero casi la mitad en ETC (48,9%), es decir, en equivalencia a tiempo completo. Sucede lo contrario con el profesorado contratado de las públicas, que suponen un 37,6% del total del PDI del sistema universitario español cuando se consideran en equivalencia a tiempo completo, pero el 50,4% cuando se toman los números absolutos de PDI. Ello se debe, como más adelante se señala, a que la figura fundamental de los contratados en las universidades públicas es la de profesor asociado, por definición PDI a tiempo parcial (y con contrato temporal).

Algunas de las diferencias entre el PDI de las públicas (y dentro de ellas, entre el personal funcionario y el contratado) y el de las privadas, en cuanto a sus características personales esenciales, se expresan en el gráfico 17.

En cuanto al género, las mujeres tienen una participación relativa mayor entre el PDI de las universidades privadas y entre el profesorado contratado de las públicas (en torno al 46%) que entre el personal funcionario (no llega al 37%). En cuanto a la edad, entre los funcionarios prácticamente uno de cada cuatro está en proceso de jubilación, esto es, comprendido entre los 60 y 66 años (si se le suma el PDI de 67 y más años serían más de tres de cada diez), frente al menos del 10% de las privadas y contratados de las públicas. En cuanto al porcentaje de doctores, prácticamente todos los funcionarios lo son, mientras que los porcentajes de doctores entre el PDI de las privadas y los contratados de las públicas está alrededor del 60%. Finalmente, en cuanto a la estabilidad de la contratación, la diferencia entre el PDI de las privadas y el PDI contratado de las públicas es significativa: el 62% de los primeros tienen contrato indefinido frente al menos del 22% de los segundos.

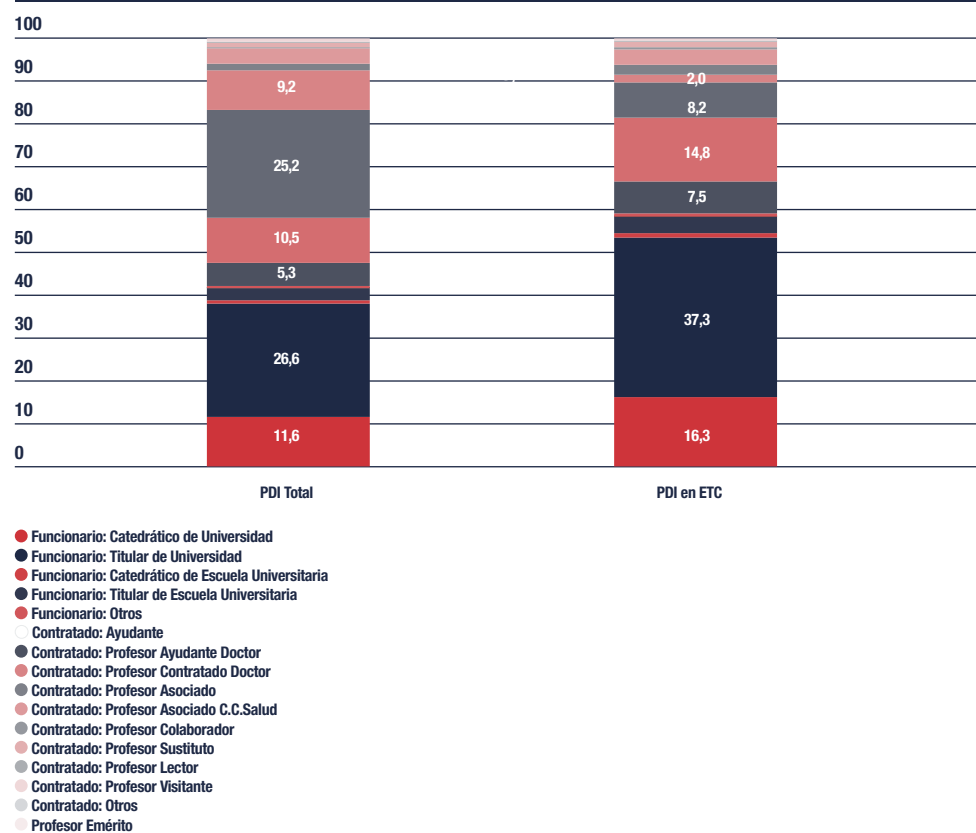
La distribución del personal docente e investigador en los centros propios de las universidades públicas por categorías, tanto considerando el PDI total como el PDI en equivalencia a tiempo completo (PDI ETC) se muestra en el gráfico 18. En términos absolutos, la categoría predominante es la

Gráfico 17. PDI de las universidades españolas, según características y tipo de universidad y de personal, curso 2019-2020



Fuente: Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Gráfico 18. PDI de los centros propios de las universidades públicas, total y en equivalencia a tiempo completo, distribución por categoría docente (en %), curso 2019-2020



Fuente: Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

del profesor asociado (sumando al general el relacionado con las ciencias de la salud), que supone el 34,4% del total del PDI de los centros propios de las universidades públicas, y queda en segundo lugar la figura del titular de universidad (a cinco puntos porcentuales aun contando con los titulares de escuelas universitarias), la del catedrático de universidad y la del profesor contratado doctor. En cambio, en equivalencia a tiempo completo, los asociados bajan a un 10,2% del total y son superados por los titulares de universidad, los catedráticos de universidad y los profesores contratados doctores.

El incremento anual promedio de los asociados en los últimos cursos, desde el 2015-2016, ha sido del 4,3% (2,5% para el profesorado asociado de ciencias de la salud), frente al descenso del 1,7% de los titulares de universidad. Únicamente las figuras de catedráticos de universidad (4,7%) y de profesor sustituto y ayudante doctor (tasas porcentuales de dos dígitos) han crecido más que los asociados. En equivalencia a tiempo completo, los aumentos de los asociados (2,9%; 1,5% específicamente los profesores asociados de ciencias de la salud) también contrastan con el descenso de los titulares de universidad, aunque en este caso su incremento es superado además de por los registrados en las categorías de profesor ayudante doctor, profesor sustituto y catedrático de universidad, también por los de las figuras de profesor visitante y profesor lector (aumentos de más del 3%).

En el cuadro 8 se muestran, para las características personales esenciales, los resultados a los que llegan en el curso 2019-2020 las diversas categorías docentes. Lo más destacable es que, por género, las mujeres solo eran mayoría entre el profesorado sustituto, lector y ayudante doctor, mientras que las catedráticas de universidad no llegaban a suponer ni uno de cada cuatro PDI de esta categoría. Mientras que, por edad, más del 35% de los catedráticos de universidad estaban en proceso de jubilación (entre 60 y 66 años) y si le sumamos a aquellos con 67 y más edad, el porcentaje se dispara casi a la mitad. Entre los asociados, menos de la mitad tenía el título de doctor y prácticamente la totalidad, contrato temporal.

Por área de conocimiento, se puede indicar que las mujeres solo eran mayoría entre el PDI de los centros propios de las universidades públicas en 50 de casi 200 áreas, con máximos en filología inglesa, alemana y francesa, traducción e interpretación, enfermería y psicología evolutiva y de la educación (más de dos de cada tres profesores eran mujeres). Con una proporción de profesoras inferior al 15% figuran algunas ingenierías (telemática, del terreno, eléctrica y aeroespacial), construcciones navales, física teórica, electromagnetismo y urología. Las mujeres solo eran mayoría entre los catedráticos de universidad en 9 áreas: filologías francesa, alemana, románica e inglesa, traducción e interpretación, antropología física, farmacia y tecnología farmacéutica, nutrición y bromatología, y tecnología de los alimentos, mientras que su peso relativo era insignificante o nulo en 49 áreas de 187, más de una cuarta parte del total.

Cuadro 8. PDI de los centros propios de las universidades públicas, según características, curso 2019-2020

	% mujeres	% en proceso de jubilación (60 a 66 años)	% de 60 y más años	% permanente	% doctores
Funcionario: Catedrático de Universidad	24,9	35,5	48,8	100,0	100,0
Funcionario: Titular de Universidad	41,8	18,3	21,9	99,1	100,0
Funcionario: Catedrático de Escuela Universitaria	32,8	44,2	57,7	100,0	100,0
Funcionario: Titular de Escuela Universitaria	39,8	26,8	32,1	98,4	32,7
Funcionario: Otros	41,0	31,3	33,7	95,2	62,7
Contratado: Ayudante	46,4	1,0	1,4	0,2	36,5
Contratado: Profesor Ayudante Doctor	51,1	1,2	1,3	0,0	100,0
Contratado: Profesor Contratado Doctor	49,8	5,9	6,5	82,6	100,0
Contratado: Profesor Asociado	41,4	8,0	8,6	0,1	41,3
Contratado: Profesor Asociado C.C. de la Salud	49,6	19,8	20,6	0,0	52,4
Contratado: Profesor Colaborador	45,4	17,4	19,4	91,5	53,5
Contratado: Profesor Sustituto	54,6	2,2	2,3	6,1	59,1
Contratado: Profesor Lector	51,6	2,0	2,0	0,0	92,2
Contratado: Profesor Visitante	47,5	3,2	3,8	0,2	64,1
Contratado: Otros	45,6	12,7	13,9	27,4	72,2
Profesor Emérito	22,4	1,1	100,0	18,8	96,3

Fuente: Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Por lo que respecta a los sexenios de investigación²⁰, cabe indicar que en el curso 2019-2020 un 18,7% del cuerpo docente universitario (CDU), esto es, funcionarios de carrera (no interinos) no había obtenido ningún sexenio de investigación. El dato, aunque elevado, es más de cinco puntos inferior al que se daba hace un lustro, en el curso 2015-2016. El número medio de sexenios por CDU, de prácticamente 2,5 en 2019-2020, ha aumentado casi un 20% desde dicho curso 2015-2016. Del mismo modo, el porcentaje de CDU que ha obtenido los sexenios óptimos –es decir, aquellos funcionarios de carrera doctores que han obtenido todos los sexenios que podían obtener desde la lectura de la tesis– también ha crecido en el último lustro, casi tres puntos porcentuales, hasta significar en 2019-2020 el 48,3%.

Por sexo, los datos para los hombres son mejores que para las mujeres. Así, el 20,6% de las mujeres CDU no tenían ningún sexenio reconocido en el curso 2019-2020, mientras que el porcentaje para los CDU hombres era tres puntos porcentuales inferior. En el caso del porcentaje de CDU con sexenios óptimos, los datos eran del 42,5% para las mujeres y del 51,6% para los hombres. Por edad, cabe destacar que más del 70% de los CDU de 35 a 49 años tienen todos los sexenios posibles reconocidos desde que leyeron su tesis, mientras que el porcentaje cae a menos del 35% para los de 60 y más edad. En el cuadro 9 se ofrecen los datos por edad y sexo. Es

20. Reconocimiento al profesorado universitario de un tramo de investigación de seis años. Los solicitantes han de someter a evaluación una selección de sus trabajos científicos publicados durante el sexenio. Esta evaluación es realizada por la CNEAI (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora). El reconocimiento del sexenio supone un incremento retributivo.

Cuadro 9. Diferencias por edad y sexo en los sexenios de investigación reconocidos, curso 2019-2020

		Mujeres	Hombres
De 30 a 34 años	% CDU sin sexenios reconocidos	85,7	52,0
	% CDU con sexenios óptimos reconocidos	14,3	48,0
De 35 a 39 años	% CDU sin sexenios reconocidos	25,1	24,5
	% CDU con sexenios óptimos reconocidos	69,9	72,7
De 40 a 49 años	% CDU sin sexenios reconocidos	13,3	9,3
	% CDU con sexenios óptimos reconocidos	63,0	75,8
De 50 a 59 años	% CDU sin sexenios reconocidos	22,2	18,5
	% CDU con sexenios óptimos reconocidos	38,8	51,6
De 60 a 64 años	% CDU sin sexenios reconocidos	24,1	20,7
	% CDU con sexenios óptimos reconocidos	28,2	36,8
De 65 o más años	% CDU sin sexenios reconocidos	21,9	20,0
	% CDU con sexenios óptimos reconocidos	26,7	34,7

Nota: CDU es cuerpo docente universitario. Sexenios óptimos: todos los posibles desde la lectura de tesis.
Fuente: Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), Ministerio de Universidades.

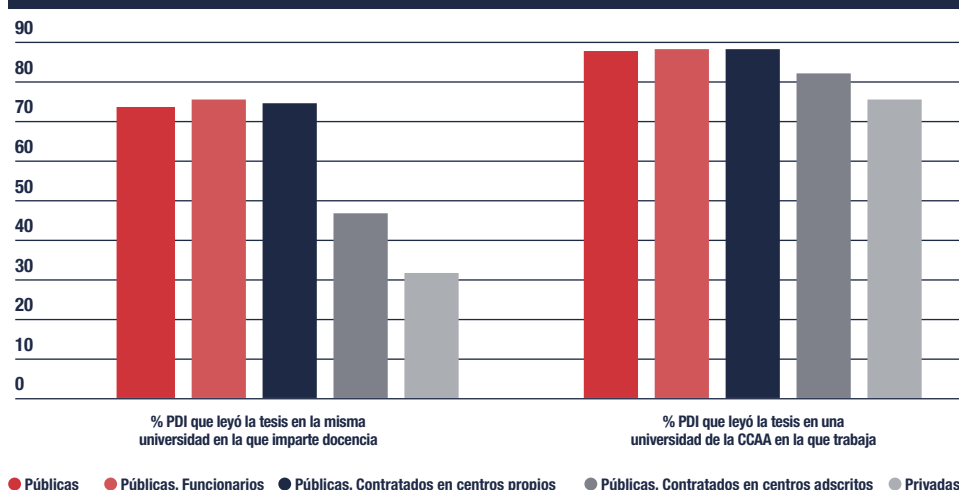
en la franja de 35 a 39 años donde menor diferencia existe entre hombres y mujeres, y la máxima –dejando aparte a los de menos de 35 años, colectivo poco importante cuantitativamente– se produce entre los 40 y 59 años, aunque vuelven a estrecharse las diferencias por sexo para los CDU de 60 y más edad.

Por rama de enseñanza, los mejores resultados se observan, de largo, en ciencias: más del 90% del CDU tiene al menos un sexenio reconocido en el curso 2019-2020 y los sexenios de investigación por CDU, en promedio, son más de tres. A esta rama la siguen ciencias de la salud (2,9 sexenios por CDU) y artes y humanidades (2,6). En el otro extremo, ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura. En la primera, el 26% del cuerpo docente universitario no tenía ningún sexenio de investigación reconocido

y el número medio de sexenios era de 1,9. En la segunda, los números respectivos eran del 22,6% y 2,2. También es verdad que ha sido ingeniería y arquitectura la que más ha mejorado en el último lustro. Por áreas de conocimiento, el máximo número de sexenios reconocidos por CDU, por encima de 4, se alcanza en la siguientes siete: física teórica; física de la materia condensada; astronomía y astrofísica; física atómica, molecular y nuclear; inmunología; bioquímica y biología molecular, y sanidad animal.

Finalmente, hay que indicar que en el curso 2019-2020 el 68,4% del personal docente e investigador de las universidades presenciales españolas leyó la tesis doctoral en la misma universidad en la que imparte docencia y un 86% leyó la tesis en una universidad de la misma comunidad autónoma en la que

Gráfico 19. Endogamia según tipo de universidad y de personal, curso 2019-2020



Fuente: Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), Ministerio de Universidades.

trabaja²¹. Las cifras elevadas en estos dos indicadores nos muestran la endogamia existente en las universidades españolas.

En el primer indicador, por tipo de universidad y de personal, es muy clara la diferencia entre las universidades privadas (y centros adscritos a las públicas) y los centros propios de las públicas (gráfico 19). Así, más de tres cuartas partes de los funcionarios y el 74,1% de los contratados en centros propios leyeron la tesis en la misma universidad en la que trabajan, mientras que el porcentaje baja al 46,4% para los contratados en centros adscritos a las públicas y al 31,5% para el personal de las privadas. En el segundo indicador, es decir, porcentaje del PDI que leyó la tesis en una universidad de la comunidad autónoma en la que trabaja, los porcentajes son muy elevados

para todo tipo de universidad y personal. El más reducido supera el 75% y es el que se da para las universidades privadas, lo que puede relacionarse con la poca movilidad geográfica del PDI español, en general. En los últimos cursos, en comparación con los datos del 2015-2016, lo que se observa, además, es que la endogamia, así entendida, se ha incrementado únicamente para el PDI funcionario (en ambos indicadores).

21. Se considera, obviamente, únicamente al PDI doctor.

1.4 Internacionalización de las universidades españolas

Como en el Informe del año precedente, se dedica el cuarto apartado del primer capítulo al análisis de algunas cuestiones relacionadas con la internacionalización de las universidades españolas. En los dos primeros subapartados se atiende a los estudiantes internacionales: el primero se centra en los estudiantes internacionales tanto de movilidad como de matrícula ordinaria que entran en el sistema universitario español; el segundo se ocupa específicamente de los estudiantes internacionales de matrícula ordinaria, comparando a España con los países de la OCDE. En el tercer subapartado se presentan los resultados institucionales del Ranking CYD 2021 en la dimensión de orientación internacional, por universidades y comunidades autónomas.

Estudiantes internacionales

En el curso 2018-2019, último disponible con datos definitivos en el momento de redactar este apartado, el 9,3% de los estudiantes del sistema presencial universitario español eran internacionales, lo que equivale a más de 125.000 alumnos. De ellos, aproximadamente el 45%, unos 57.000 en términos absolutos, eran estudiantes en programas de movilidad (*credit mobility*), tipo Erasmus (los estudiantes en programas de movilidad suponían el 4,2% del total de estudiantes del sistema universitario presencial español), mientras que el resto eran estudiantes internacionales con matrícula ordinaria (*degree mobility*)²².

22. Son datos que van referidos a estudiantes que acceden al sistema universitario español, a una universidad presencial, teniendo como país de residencia habitual un país extranjero. Esta entrada puede ser a través de programas de movilidad: el estudiante está matriculado en una universidad extranjera y accede a la española durante un período de tiempo para seguir aquí una parte de sus estudios. O bien puede ser a través de matrícula ordinaria: el estudiante con residencia fuera está matriculado en la universidad española de manera ordinaria, como la inmensa mayoría de los alumnos.

Desde el 2015-2016 el peso relativo de estos estudiantes internacionales ha aumentado más de dos puntos; el 85% de esa mejora se ha debido a los alumnos de matrícula ordinaria.

Por zonas geográficas, el 45,2% provenían de la Unión Europea y el 31,7% de América Latina y el Caribe. Por tipo de estudiante internacional, esta distribución difiere de manera muy clara. Así, por lo que respecta a los programas de movilidad, la mayoría, casi seis de cada diez, procedía de la Unión Europea, el 17,2% de América Latina y el Caribe y el 14% de los Estados Unidos (más Canadá). En el caso de los alumnos internacionales de matrícula ordinaria, el 43,8% procedían de América Latina y el Caribe y el 34,4% de la Unión Europea. Los estudiantes internacionales asiáticos solo suponían, en comparación, un 5,5% del total de estudiantes internacionales de movilidad en el sistema universitario español y un 9,1% de los de matrícula ordinaria. Por género, el 57,2% de los estudiantes internacionales eran mujeres en 2018-2019, con una clara mayor participación relativa en los programas de movilidad (64%) que en la matrícula ordinaria (51,5%); en este último caso, eran, de hecho, minoría entre los estudiantes internacionales procedentes de África y Asia.

Hay una mayor proporción relativa de estudiantes internacionales en las universidades privadas que en las públicas, debido en gran medida a la matrícula ordinaria (cuadro 10). Otras diferencias a destacar por tipo de universidad serían la mayor participación relativa de las mujeres entre los estudiantes internacionales de las públicas; en el caso de los estudiantes internacionales por movilidad, la menor presencia relativa de aquellos procedentes de la Unión Europea en las universidades privadas, a favor de

los Estados Unidos y Canadá, sobre todo, América Latina y el Caribe o Asia; y, en el caso de los estudiantes internacionales de matrícula ordinaria, la mayor presencia relativa en las privadas de los procedentes de la Unión Europea, en detrimento de los que vienen de América Latina y el Caribe, que significan una clara mayor proporción relativa en las universidades públicas.

En el gráfico 20 se muestra, por comunidades autónomas, el porcentaje que significaron en el curso 2018-2019 los estudiantes internacionales respecto al total, diferenciando si siguieron programas de movilidad o si estaban matriculados en las universidades españolas de manera ordinaria. Navarra sobresale de manera clara respecto al resto, especialmente debido a la matrícula ordinaria, con uno de cada cinco alumnos con origen internacional, y en un segundo nivel estarían Cataluña, Cantabria, Castilla y León, la Comunidad Valenciana y Madrid, donde el 10-13% eran estudiantes internacionales. Respecto a los tipos de movilidad, mientras que más de dos terceras partes de los estudiantes internacionales se debieron a la matrícula ordinaria en Navarra, Cantabria y Castilla y León, en el otro extremo, estos representaron menos de una tercera parte del total en La Rioja, Canarias, Asturias, Castilla-La Mancha y Extremadura²³.

23. En el estudio del ICEX, "El Impacto Económico de los Estudiantes Internacionales en España", se determina que en el curso 2018-2019 el efecto multiplicador del gasto de los estudiantes internacionales fue de 2,27, lo que implica que por cada euro pagado en su programa académico, estos estudiantes internacionales gastaron 1,27 euros adicionales en restaurantes, alimentación, ropa, viaje y transportes, entre otros. Los alumnos internacionales matriculados en grado y máster sumaron el 65% del impacto económico de la exportación española de servicios educativos, a pesar de representar el 15% del total de estudiantes internacionales (se incluyen a los matriculados en programas de lengua española, estudiantes del Instituto Cervantes y alumnos del programa Study Abroad y Erasmus+).

Cuadro 10. Estudiantes internacionales en el sistema presencial universitario español por tipo de universidad, curso 2018-2019

	Públicas	Privadas
Estudiantes internacionales (% total estudiantes)	7,76	18,88
Estudiantes internacionales de movilidad (% total estudiantes)	4,11	4,95
% Unión Europea	60,34	46,42
% Resto de Europa	4,35	2,87
% EE. UU. y Canadá	12,38	22,56
% América Latina y Caribe	16,59	20,57
% Norte de África	1,01	0,15
% Resto de África	0,17	0,11
% Asia y Oceanía	5,16	7,32
% Mujeres	64,09	63,72
Estudiantes internacionales de matrícula ordinaria (% total estudiantes)	3,65	13,94
% Unión Europea	25,09	49,57
% Resto de Europa	5,08	4,70
% EE. UU. y Canadá	2,41	4,03
% América Latina y Caribe	52,15	30,22
% Norte de África	4,57	1,97
% Resto de África	1,13	1,24
% Asia y Oceanía	9,56	8,26
% Mujeres	52,79	49,44

Fuente: Estadística de internacionalización. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), Ministerio de Universidades.

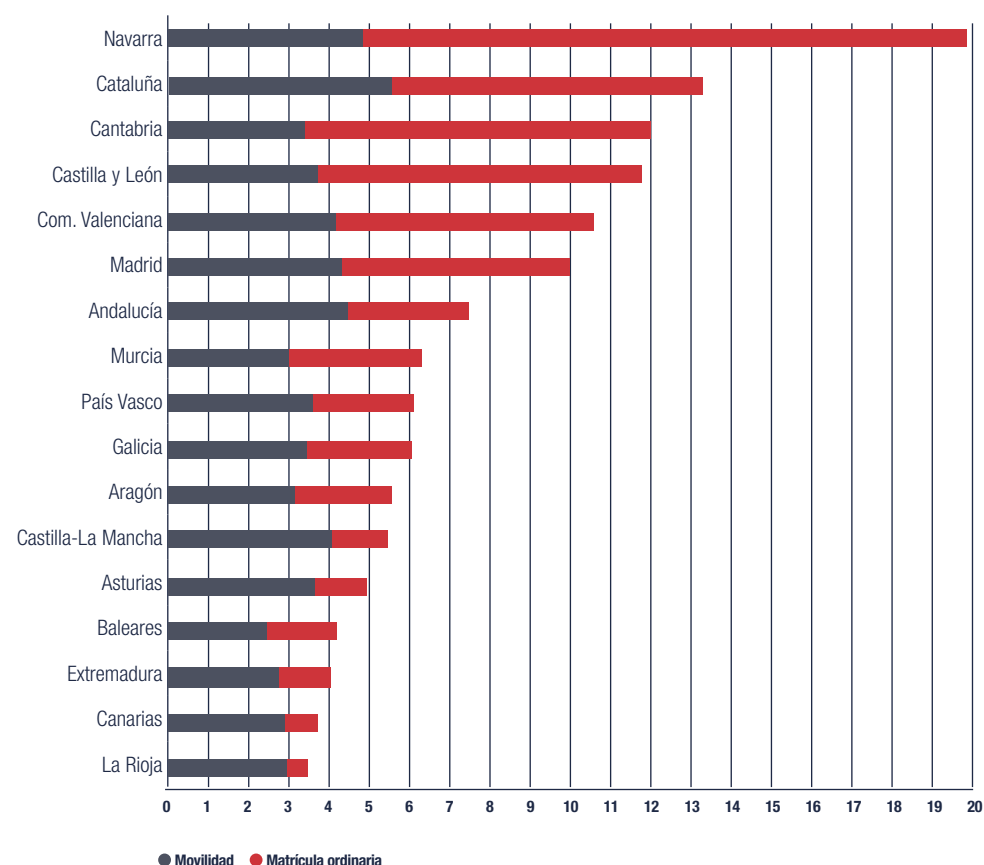
Por otro lado, en el curso 2018-2019, el 3,5% de los estudiantes del sistema universitario español salieron al extranjero a través de programas de movilidad, equivalente a menos de 45.000 alumnos en términos absolutos, por lo tanto, una cantidad inferior a los alumnos entrantes mediante dichos programas de movilidad (ratio de 1,29). Ello se relaciona con el hecho de que España sea el país líder de atracción de estudiantes en el programa de movilidad más importante en Europa, el Erasmus, así como también es reseñable la capacidad de atracción que tiene España de alumnos de movilidad de otras zonas, especialmente procedentes del continente americano, tanto del norte como del sur.

El 58,3% de estos alumnos que salieron mediante programas de movilidad en 2018-2019 eran mujeres, porcentaje relativo de participación inferior al que se daba para las alumnas entrantes, lo que explica que la ratio entre entrantes y salientes en programas de movilidad en el caso de las mujeres esté en 1,42 frente al 1,11 de los hombres. Igual como ocurre con los entrantes, también para

los alumnos que salen a través de programas de movilidad, el porcentaje que significan sobre el total de estudiantes es superior en las universidades privadas respecto a las públicas y con mayor diferencia relativa; así, la ratio de alumnos entrantes/salientes quedó en 2018-2019 en 1,31 para las universidades públicas y en 1,20 para las universidades privadas.

Por zonas geográficas, la inmensa mayoría, casi ocho de cada diez, de los alumnos que salen de España en programas de movilidad se dirigen a países de la Unión Europea, porcentaje que roza el 83% en las públicas y baja al 58,5% en las universidades privadas, donde casi uno de cada cinco sale en programas de movilidad hacia los Estados Unidos y Canadá, frente al menos del 4% de las universidades públicas. De este modo, en el intercambio con la Unión Europea hay casi paridad (un alumno que entra por uno que sale; ratio de 0,95, para ser más precisos) mientras que la ratio está casi en el tres en los intercambios con el continente americano (1,37 en el caso de las privadas y los intercambios con los Estados Unidos frente al 4,22 en las públicas).

Gráfico 20. Estudiantes internacionales en el sistema presencial universitario español por comunidades autónomas, curso 2018-2019 (% total estudiantes)



Fuente: Estadística de internacionalización. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), Ministerio de Universidades.

Por comunidades autónomas, se puede destacar el hecho de que en el País Vasco, Asturias y Aragón la ratio entre alumnos internacionales entrantes y salientes mediante programas de movilidad está por debajo de uno, esto es, entran menos de los que salen, mientras que en el lado opuesto están Castilla-La Mancha, dos que entran por cada uno que sale, o Cataluña y Murcia, con una ratio en torno a 1,5.

Estudiantes internacionales: comparación internacional

Según la publicación de la OCDE, *Education at a Glance 2020*, con datos del año 2018, el porcentaje de estudiantes internacionales²⁴ con matrícula ordinaria en España en el nivel de grado universitario era del 1,25%. De los

24. Definidos como 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 a donde estudian ahora. Ello es distinto de la nacionalidad, extranjera o no, de los estudiantes matriculados.

30 países con datos homogéneos, el español solo superaba al registrado por México y Chile y quedaba muy lejos del dato de la OCDE, 4,58%, y de la UE23 (países que pertenecen a su vez a la UE y OCDE), 6,97%. Los países líderes, con un porcentaje superior al 10%, eran Luxemburgo, Austria, Nueva Zelanda, Australia, el Reino Unido y Canadá. En el nivel universitario de máster y doctorado la situación relativa española era mejor. Así, el registro del 10,61% de España en el máster era el noveno más reducido y el dato de la OCDE y la UE23 quedaba relativamente más cerca (13,31% y 13,82%, respectivamente). En este caso, los países con un porcentaje más elevado, por encima del 30%, eran Luxemburgo, Australia, el Reino Unido y Nueva Zelanda. En el doctorado, el 17,15% de los estudiantes eran internacionales en España según la mencionada publicación, también el noveno valor más reducido, frente al 22,39% de la OCDE y el 22,68% de la UE23 (en Luxemburgo, Suiza y Nueva Zelanda, países líderes, en torno a la mitad o más de los estudiantes en este nivel universitario eran internacionales en 2018).

Cuadro 11. Distribución (en %) de los estudiantes internacionales y nacionales en la educación superior por áreas de estudio seleccionadas, año 2018

		ESPAÑA	OCDE	UE23
Educación	Internacionales	5,0	2,7	2,6
	Nacionales	11,8	7,8	8,3
Artes y humanidades	Internacionales	8,8	13,3	14,1
	Nacionales	11,2	11,2	12,3
Ciencias sociales, periodismo e información	Internacionales	10,9	12,1	11,9
	Nacionales	9,5	9,3	9,8
Negocios, administración y derecho	Internacionales	26,7	27,3	24,5
	Nacionales	20,4	26,7	21,8
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	Internacionales	5,1	8,1	9,2
	Nacionales	5,6	5,5	8,3
Ingeniería, manufactura y construcción	Internacionales	12,6	17,0	17,6
	Nacionales	14,0	15,8	14,4
Salud y bienestar	Internacionales	22,1	9,5	10,9
	Nacionales	15,1	13,4	14,5

Fuente: *Education at a Glance 2020, OCDE.*

En el conjunto de los estudios superiores, el 3,46% de los estudiantes en España en 2018 eran internacionales con matrícula ordinaria frente al 2,10% que representaban sobre el total de alumnos aquellos que salían de España a estudiar en universidades extranjeras mediante matrícula ordinaria, el duodécimo valor más reducido en el contexto de los 38 países de la OCDE con datos, por debajo del registro de la UE23, del 3,78%, pero por encima del de la OCDE, del 1,84%. La ratio entre entrantes y salientes era, de esta manera, en 2018 del 1,67, inferior al dato de la OCDE, 3,43, y de la UE23, 2,64.

En el cuadro 11 se muestra la distribución, para España, la OCDE y la UE23, de los estudiantes internacionales de matrícula ordinaria por grandes áreas de estudio seleccionadas, en comparación con la distribución de los estudiantes nacionales. A partir de esta información se puede destacar, en primer lugar, que al revés de lo que sucede en la OCDE y la UE23, en España los estudiantes internacionales estaban matriculados en artes y humanidades en menor proporción que los nacionales. Igual sucede para las ingenierías y para las ciencias naturales, matemáticas y estadística. En segundo lugar, que la situación es totalmente opuesta, en cambio, en salud, donde los estudiantes internacionales estaban matriculados claramente en más

proporción en esa área que los nacionales, al revés de lo que sucede en la OCDE y la UE23. De hecho, el porcentaje sobre el total de estudiantes internacionales en España que suponen aquellos matriculados en salud y bienestar (el 22,1%) más que dobla el porcentaje correspondiente de la OCDE (9,5%) y la UE23 (10,9%). De estas dos cuestiones se podría inferir que el sistema de educación superior español tiene una mejor reputación internacional en el campo de la salud que en los de artes y humanidades, ciencias naturales, matemáticas y estadística o ingenierías. Por otro lado, tanto en España como en la OCDE y la UE23 los estudiantes internacionales estaban matriculados en el campo de la educación en menor proporción que los nacionales y lo contrario sucedía para las áreas de ciencias sociales, periodismo e información y de negocios, administración y derecho.

Por lo que hace referencia al origen geográfico, en el conjunto de la OCDE el país con más protagonismo es claramente China, que cuenta con el 23% del total de estudiantes internacionales de matrícula ordinaria, seguido de India (8%). En cambio, en España, estos países solo significaban el origen del 4,3% de los estudiantes internacionales (3,4% China y 0,9% India). Al revés sucede, en cambio, con países europeos cercanos y con países

latinoamericanos. Por ejemplo, más del 21% de los estudiantes internacionales con matrícula ordinaria en el sistema de educación superior español proceden de Francia e Italia, frente al porcentaje del 4,2% en el conjunto de la OCDE. Y una quinta parte procede de Colombia, México, Chile, Brasil y Argentina, frente al 3,3% que representan estos cinco países latinoamericanos como origen de los estudiantes internacionales con matrícula ordinaria en el conjunto de naciones de la OCDE.

Finalmente, por lo que respecta al destino geográfico de los estudiantes españoles que salen a estudiar en universidades extranjeras mediante matrícula ordinaria, es de destacar que más de dos terceras partes se ubican en solo cinco países: el Reino Unido, 22,8%; Alemania, 15,4%; los Estados Unidos, 14,3%; Francia, 9,4%, y los Países Bajos, 6,1%. En relación con la OCDE, todos los países europeos citados tienen mayor importancia relativa como lugar de destino para los estudiantes españoles que estudian fuera, mientras que lo contrario sucede con los Estados Unidos, aunque en comparación con la UE23 el peso relativo que significa el país americano para España es prácticamente del doble (solo el 7,8% de los estudiantes de la UE23 que estudian fuera están matriculados en universidades estadounidenses).

Ranking CYD 2021: dimensión de orientación internacional, resultados institucionales, por universidades y comunidades autónomas

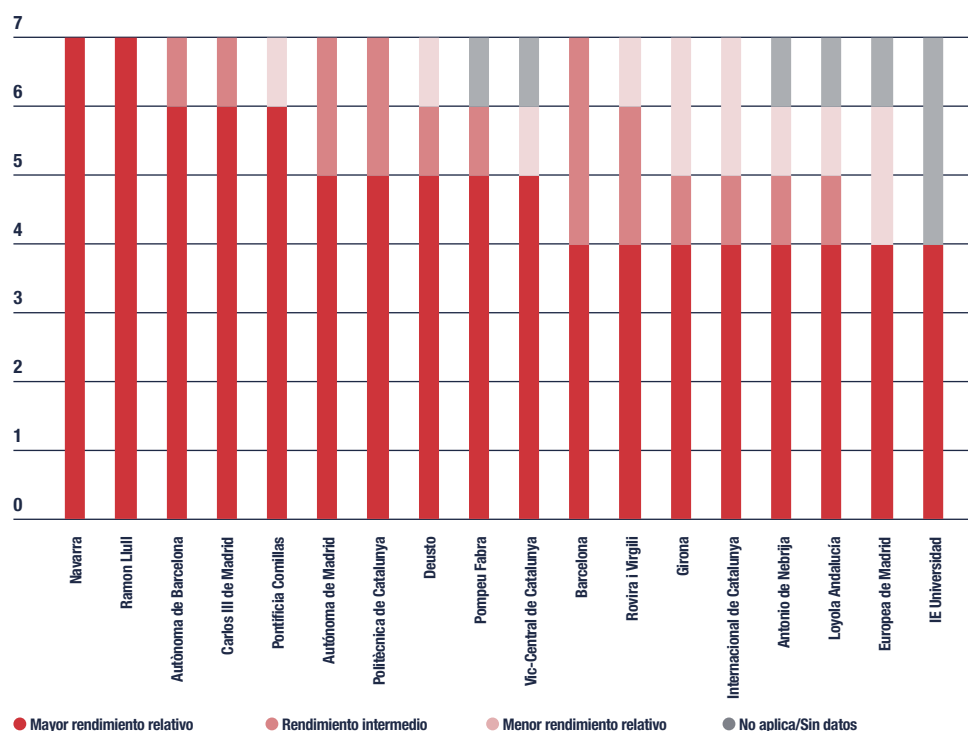
Una de las dimensiones que se incluyen en el Ranking CYD es la de orientación internacional, que, a nivel institucional²⁵, está compuesta por los siguientes siete indicadores en la edición de 2021²⁶:

- Titulaciones impartidas en idioma extranjero (GRADO 240 ECTS): ratio entre el número de titulaciones de grado de 240 ECTS impartidas con al menos un 50% de créditos en idioma extranjero y el número total de titulaciones de grado de 240 ECTS impartidas. Curso 2019-2020.
- Titulaciones impartidas en idioma extranjero (MÁSTER): ratio entre el número de titulaciones de máster impartidas con al menos un 50% de créditos en idioma extranjero y el número total de titulaciones de máster impartidas. Curso 2019-2020.
- Movilidad de estudiantes: ratio entre el número de estudiantes de grado y

25. Para la información por ámbitos, véase www.rankingcyd.org.

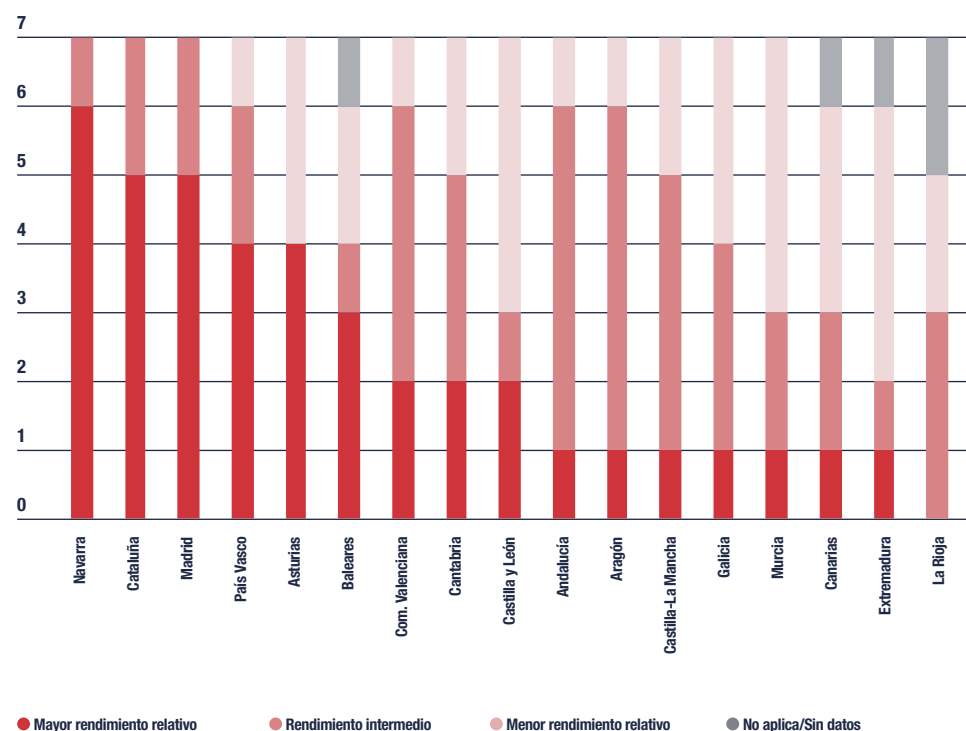
26. En http://www.rankingcyd.org/assets/metodologia_RankingCYD_2021.pdf se puede consultar en mayor detalle la definición de los indicadores.

Gráfico 21. Las universidades con mejor rendimiento en la dimensión de orientación internacional, nivel institucional, Ranking CYD 2021, según resultados obtenidos en los 7 indicadores contemplados



Fuente: Elaboración propia con datos del Ranking CYD 2021.

Gráfico 22. Comunidades autónomas en la dimensión de orientación internacional, nivel institucional, Ranking CYD 2021, según resultados obtenidos en los 7 indicadores contemplados



Fuente: Elaboración propia con datos del Ranking CYD 2021.

máster en programas de intercambio con el extranjero (enviados y atraídos) y el total de estudiantes de grado y máster matriculados. Promedio de 3 cursos.

- Prácticas en el extranjero: ratio entre el número de estudiantes de grado y máster que realizan prácticas externas en el extranjero y el total de estudiantes de grado y máster que realizan prácticas externas. Promedio de 3 cursos.
- Profesorado extranjero: ratio entre el PDI con otra nacionalidad diferente a la española y el total de PDI. Promedio de 3 cursos.
- Tesis doctorales de estudiantes extranjeros: ratio entre las tesis doctorales leídas por estudiantes extranjeros y el total de tesis leídas. Promedio de 3 cursos.
- Publicaciones internacionales: porcentaje de las publicaciones de la universidad en las que al menos un autor tiene una

filiación en otro país. Periodo 2016-2019²⁷.

De las 77²⁸ universidades analizadas, las que más destacan en esta dimensión de orientación internacional a nivel institucional en el Ranking CYD 2021 son las del gráfico 21. Para llegar a ellas se ha contabilizado el número de indicadores en el grupo de mayor rendimiento relativo, en el grupo de rendimiento intermedio y en el grupo de menor rendimiento relativo, así como en el de sin datos²⁹. Posteriormente se ha procedido a ordenar las universidades sucesivamente por columnas, de tal manera que las que

27. Este último indicador ha sido facilitado por U-Multirank y elaborado por el Centre for Science and Technological Studies (CWTS) de la Universidad de Leiden (Países Bajos), y toma como referencia la base de datos Web of Science.

28. La Universidad a distancia de Madrid (UDIMA), la Camilo José Cela y la IE Universidad participan únicamente con información de acceso público.

29. Por ausencia o insuficiencia de datos necesarios para el cálculo del indicador.

más indicadores tienen en el grupo de mayor rendimiento relativo coparán las primeras plazas, y en caso de empate, se tiene en cuenta el número de indicadores en el grupo de rendimiento intermedio, y así sucesivamente³⁰.

Las únicas dos universidades que sitúan sus siete indicadores de la dimensión de

30. En términos generales, para establecer los diferentes grupos de rendimiento se calcula el percentil-33 y el percentil-66 del indicador (incluyendo los valores 0) y los grupos quedan compuestos del siguiente modo: el grupo de mayor rendimiento relativo son las instituciones con un indicador superior al del percentil-66, el grupo de rendimiento intermedio son las universidades con un indicador entre el percentil-33 y el percentil-66 (ambos incluidos), y el grupo de menor rendimiento relativo son las instituciones con un indicador por debajo del percentil-33. Percentil-33, por debajo del cual se sitúa el 33% de los valores, y percentil-66, por encima del cual se sitúa el 33% de los valores; en ambos casos, siempre habiendo eliminado los valores sin datos. Para una explicación más extensa y detallada, consúltese http://www.rankingcyd.org/assets/metodologia_RankingCYD_2021.pdf

orientación internacional en el grupo de mayor rendimiento relativo son las privadas Universidad de Navarra y Universitat Ramon Llull. A continuación, con seis de los 7 indicadores contemplados en el grupo de mayor rendimiento relativo y uno en el grupo de rendimiento intermedio, están las universidades públicas Autònoma de Barcelona y Carlos III de Madrid. La Pontificia Comillas cerraría las cinco primeras posiciones con seis de los 7 indicadores en el grupo de mayor rendimiento relativo y uno en el grupo de menor rendimiento relativo. Con cinco de los 7 indicadores en el grupo de mayor rendimiento relativo se localizan, a continuación, las universidades Autònoma de Madrid, Politècnica de Catalunya, Deusto, Pompeu Fabra y Vic-Central de Catalunya.

En el gráfico 22 se ofrece una información análoga a la mostrada en el gráfico anterior, pero en este caso considerando los

resultados de las universidades agrupadas por comunidades autónomas. Navarra es la región líder con seis de los 7 indicadores en el grupo de mayor rendimiento relativo y uno en el grupo de rendimiento intermedio. Le siguen Cataluña y Madrid, con cinco de los 7 indicadores considerados en el grupo de mayor rendimiento relativo y dos en el grupo intermedio de rendimiento en esta dimensión de orientación internacional.

En el apartado de internacionalización es importante también destacar la iniciativa de la Comisión Europea sobre Universidades Europeas³¹. Las Universidades Europeas son

31. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/european-universities-initiative_en

alianzas transnacionales entre instituciones de educación superior para desarrollar una cooperación estructural y estratégica a largo plazo a nivel no solo educativo sino también ligada a la investigación, desarrollo e innovación. Estas alianzas deben crear un campus europeo interuniversitario, donde los estudiantes, profesores e investigadores puedan estudiar, impartir docencia e investigar en las distintas universidades incluidas en la alianza en la que participe su universidad, creando equipos interdisciplinarios y transnacionales para abordar los grandes problemas a los que se enfrenta Europa. Entre las convocatorias de 2019 y 2020 se constituyeron un total de 41 Universidades Europeas con la participación de 280 instituciones de educación superior de los

países miembros de la Unión Europea más Islandia, Noruega, Serbia, Turquía y el Reino Unido. Cada una de las alianzas cuenta con una financiación de hasta cinco millones de euros provenientes del programa Erasmus+ y hasta dos millones de euros provenientes del programa Horizon 2020 para desarrollar su programa en un periodo de tres años. La iniciativa Universidades Europeas se desplegará por completo y se ampliará en el marco del programa Erasmus 2021-2027.

En un recuadro al final del capítulo, Meritxell Chaves, de la Universitat de Barcelona, presenta la experiencia de una de estas alianzas europeas, la de CHARM European University. Esta y el resto de las Universidades Europeas que se han constituido con

participación española se muestran en el cuadro 12³².

32. Respecto a la internacionalización de las universidades españolas, la Fundación Conocimiento y Desarrollo organizó el 25 de marzo de 2021 un debate *online* que llevó por título "La internacionalización de la universidad española, el reto pendiente", con representantes de varias universidades españolas y el director del SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación). Un resumen del debate, así como el acceso a la grabación de este, se puede encontrar en <https://www.fundacioncyd.org/internacionalizacion-del-sistema-universitario-universidad-global/>.

Cuadro 12. Participación española en las Universidades Europeas (1)
Convocatoria de 2019

ACRÓNIMO	NOMBRE DE LA ALIANZA	INSTITUCIONES	PAÍSES
1EUROPE	UNA Europa	ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA	IT
		FREIE UNIVERSITÄT BERLIN	DE
		KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN	BE
		THE UNIVERSITY OF EDINBURGH	UK
		UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	ES
		UNIVERSITÉ PARIS I PANTHÉON-SORBONNE	FR
		UNIERSYTET JAGIELLOŃSKI	PL
ARQUS	ARQUS European University Alliance	COMMUNAUTÉ D'UNIVERSITÉS ET ÉTABLISSEMENTS UNIVERSITÉ DE LYON	FR
		UNIVERSIDAD DE GRANADA	ES
		UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	IT
		UNIVERSITÄT GRAZ	AT
		UNIVERSITÄT LEIPZIG	DE
		UNIVERSITETET I BERGEN	NO
		VILNIUS UNIVERSITETAS	LT
CHARMEU	CHARM European University (Challenge-driven, Accessible, Research-based, Mobile)	EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM	HR
		TRINITY COLLEGE DUBLIN	IRL
		UNIVERSITAT DE BARCELONA	ES
		UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER	FR
		UNIVERSITEIT UTRECHT	NL
CIVIS	CIVIS - A European Civic University Alliance	EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN	DE
		ETHNIKO KAI KAPODISTRIAKO PANEPISTIMIO ATHINON	EL
		STOCKHOLMS UNIVERSITET	SE
		UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID	ES
		UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA LA SAPIENZA	IT
		UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI	RO
		UNIVERSITÉ D'AIX MARSEILLE	FR
UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES	BE		
CONEXUS	European University for Smart Urban Coastal Sustainability	AGRICULTURAL UNIVERSITY OF ATHENS	EL
		UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MARTIR	ES
		KLAIPEDOS UNIVERSITETAS	LT
		SVEUČILIŠTE U ZADRU	HR
		UNIVERSITATEA TEHNICĂ DE CONSTRUCȚII BUCUREȘTI	RO
ECIUn	ECIU University	UNIVERSITÉ DE LA ROCHELLE	FR
		AALBORG UNIVERSITET	DK
		DUBLIN CITY UNIVERSITY	IRL
		KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS	LT
		LINKÖPINGS UNIVERSITET	SE
		TAMPEREEN KORKEAKOULUSÄÄTIÖ SR	FI
		TECHNISCHE UNIVERSITÄT HAMBURG	DE
		UNIVERSIDADE DE AVEIRO	PT
		UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO	IT
		UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA	ES
		UNIVERSITEIT TWENTE	NL
		UNIVERSITETET I STAVANGER	NO

Cuadro 12. Participación española en las Universidades Europeas (2)
Convocatoria de 2019 (Cont.)

ACRÓNIMO	NOMBRE DE LA ALIANZA	INSTITUCIONES	PAÍSES
EUTOPIA	European Universities Transforming to an Open, Inclusive Academy for 2050	GOETEBORGS UNIVERSITET	SE
		THE UNIVERSITY OF WARWICK	UK
		UNIVERSITAT POMPEU FABRA	ES
		UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE	FR
		UNIVERZA V LJUBLJANI	LV
		VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL	BE
FORTHEM	Fostering Outreach within European Regions, Transnational Higher Education and Mobility	JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ	DE
		JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO	FI
		LATVIJAS UNIVERSITĀTE	LET
		UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO	IT
		UNIVERSITAT DE VALÈNCIA	ES
		UNIVERSITÉ DIJON BOURGOGNE	FR
SEA-EU	The European University of the Seas	UNIWERSYTET OPOLSKI	PL
		CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL	DE
		SVEUČILIŠTE U SPLITU	HR
		UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	ES
		UNIVERSITÀ TA' MALTA	MT
UNITE!	University Network for Innovation, Technology and Engineering	UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE	FR
		UNIWERSYTET GDAŃSKI	PL
		AALTO KORKEAKOULUSAATIO SR	FI
		INSTITUT POLYTECHNIQUE DE GRENOBLE	FR
		KUNGLIGA TEKNISKA HÖGSKOLAN	SE
		POLITECNICO DI TORINO	IT
		TECHNISCHE UNIVERSITÄT DARMSTADT	DE
YUFE	Young Universities for the Future of Europe	UNIVERSIDADE DE LISBOA	PT
		UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA	ES
		ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO	FI
		UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID	ES
		UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA TOR VERGATA	IT
		UNIVERSITÄT BREMEN	DE
UNIVERSITEIT ANTWERPEN	BE		
UNIVERSITEIT MAASTRICHT	NL		
UNIVERSITY OF CYPRUS	CY		
UNIVERSITY OF ESSEX	UK		

Fuente: Comisión Europea.

Cuadro 12. Participación española en las Universidades Europeas (3)

Convocatoria de 2020			
ACRÓNIMO	NOMBRE DE LA ALIANZA	INSTITUCIONES	PAÍSES
Aurora Alliance	Aurora Alliance	COPENHAGEN BUSINESS SCHOOL	DK
		PALACKY UNIVERSITY OLOMOUC	CZ
		UNIVERSITY DUISBURG ESSEN	DE
		UNIVERSITY OF EAST ANGLIA	UK
		UNIVERSITY OF ICELAND	IS
		UNIVERSITY OF INNSBRUCK	AT
		UNIVERSITY OF NAPOLI FEDERICO II	IT
		UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI	ES
		VU UNIVERSITY AMSTERDAM	NL
EC2U	European Campus of City-Universities	ALEXANDRU IOAN CUZA UNIVERSITY OF IASI	RO
		FRIEDRICH SCHILLER UNIVERSITY OF JENA	DE
		UNIVERSITY OF COIMBRA	PT
		UNIVERSITY OF PAVIA	IT
		UNIVERSITY OF POITIERS	FR
		UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	ES
		UNIVERSITY OF TURKU	FI
EELISA	European Engineering Learning Innovation and Science Alliance	BUDAPEST UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND ECONOMICS	HU
		FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITY ERLANGEN NÜRNBERG	DE
		HIGHER NORMAL SCHOOL	IT
		ISTANBUL TECHNICAL UNIVERSITY	TR
		NATIONAL SCHOOL OF CIVIL ENGINEERING	FR
		POLYTECHNIC UNIVERSITY OF BUCHAREST	RO
		PSL RESEARCH UNIVERSITY	FR
		SANT'ANNA SCHOOL OF ADVANCED STUDIES	IT
		UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID	ES
ENHANCE	European Universities of Technology Alliance	CHALMERS UNIVERSITY OF TECHNOLOGY	SE
		NORWEGIAN UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY	NO
		POLYTECHNIC UNIVERSITY OF MILAN	IT
		UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA	ES
		RWTH AACHEN UNIVERSITY	DE
		TECHNICAL UNIVERSITY OF BERLIN	DE
		WARSAW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY	PL
ENLIGHT	European University Network to Promote Equitable Quality of Life, Sustainability, and Global Engagement through Higher Education Transformation	COMENIUS UNIVERSITY BRATISLAVA	SK
		GHENT UNIVERSITY	BE
		NATIONAL UNIVERSITY OF IRELAND, GALWAY	IE
		UNIVERSITY OF BORDEAUX	FR
		UNIVERSITY OF GÖTTINGEN	DE
		UNIVERSITY OF GRONINGEN	NL
		UNIVERSITY OF TARTU	EE
		UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EHU	ES
		UPPSALA UNIVERSITY	SE
EUNICE	EUNICE - European University for Customised Education	BRANDENBURG UNIVERSITY OF TECHNOLOGY COTTBUS-SENFTENBERG	DE
		POLYTECHNIC UNIVERSITY OF HAUTS-DE-FRANCE	FR
		POZNAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY	PL
		UNIVERSITY OF MONS	BE
		UNIVERSIDAD DE CANTABRIA	ES
		UNIVERSITY OF CATANIA	IT
EURECA-PRO	The European University Alliance on Responsible Consumption and Production	UNIVERSITY OF VAASA	FI
		MITTWEIDA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES	DE
		SILESIAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY	PL
		TECHNICAL UNIVERSITY FREIBERG	DE
		TECHNICAL UNIVERSITY OF CRETE	EL
		UNIVERSITY OF LEOBEN	AT
		UNIVERSIDAD DE LEÓN	ES
UNIVERSITY OF PETROSANI	RO		

Cuadro 12. Participación española en las Universidades Europeas (4)

Convocatoria de 2020 (Cont.)			
ACRÓNIMO	NOMBRE DE LA ALIANZA	INSTITUCIONES	PAÍSES
Eut	European University of Technology	CYPRUS UNIVERSITY OF TECHNOLOGY	CY
		DARMSTADT UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES	DE
		RIGA TECHNICAL UNIVERSITY	LV
		UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA	ES
		TECHNICAL UNIVERSITY OF CLUJ-NAPOCA	RO
		TECHNICAL UNIVERSITY OF SOFIA	BG
		TECHNOLOGICAL UNIVERSITY DUBLIN	IE
		UNIVERSITY OF TECHNOLOGY OF TROYES	FR
		BOGAZICI UNIVERSITY	TR
NeurotechEU	European University of Brain and Technology	IULIU HAȚIEGANU UNIVERSITY OF MEDICINE AND PHARMACY	RO
		KAROLINSKA INSTITUTET	SE
		UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE	ES
		RADBOUD UNIVERSITY	NL
		UNIVERSITY OF BONN	DE
		UNIVERSITY OF DEBRECEN	HU
		UNIVERSITY OF OXFORD	UK
T4E	Transform4Europe – T4E: The European University for Knowledge Entrepreneurs	ESTONIAN ACADEMY OF ARTS	EE
		SAARLAND UNIVERSITY	DE
		SOFIA UNIVERSITY ST. KLIMENT OHRIDSKI	BG
		UNIVERSITAT D'ALACANT	ES
		UNIVERSITY OF SILESIA IN KATOWICE	PL
		UNIVERSITY OF TRIESTE	IT
ULYSSEUS	Ulysses: An open to the world, persons-centred and entrepreneurial European University for the citizenship of the future	VYTAUTAS MAGNUS UNIVERSITY	LT
		HAAGA-HELIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES	FI
		MANAGEMENT CENTER INNSBRUCK	AT
		TECHNICAL UNIVERSITY OF KOSICE	SK
		UNIVERSITY OF COTE D'AZUR	FR
		UNIVERSITY OF GENOA	IT
UNIC	The European University of Post-Industrial Cities	UNIVERSIDAD DE SEVILLA	ES
		ERASMUS UNIVERSITY ROTTERDAM	NL
		KOÇ UNIVERSITY	TR
		RUHR UNIVERSITY BOCHUM	DE
		UNIVERSITY COLLEGE CORK	IE
		UNIVERSIDAD DE DEUSTO	ES
UNITA	UNITA - Universitas Montium	UNIVERSITY OF LIÈGE	BE
		UNIVERSITY OF OULU	FI
		UNIVERSITY OF ZAGREB	HR
		UNIVERSITY BEIRA INTERIOR	PT
		UNIVERSITY OF PAU AND PAYS DE L'ADOUR	FR
		UNIVERSITY OF SAVOIE MONT BLANC	FR
		UNIVERSITY OF TURIN	IT
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	ES		
WEST UNIVERSITY OF TIMISOARA	RO		

Fuente: Comisión Europea.

1.5 Financiación universitaria

Comparativa internacional

Según la información extraída de la publicación de la OCDE *Education at a Glance 2020*, el gasto en educación superior por alumno en España en 2017, último año disponible, quedaba prácticamente un 20% por debajo del dato para la OCDE y los 23 países que forman parte tanto de la UE como de la OCDE (13.446 dólares

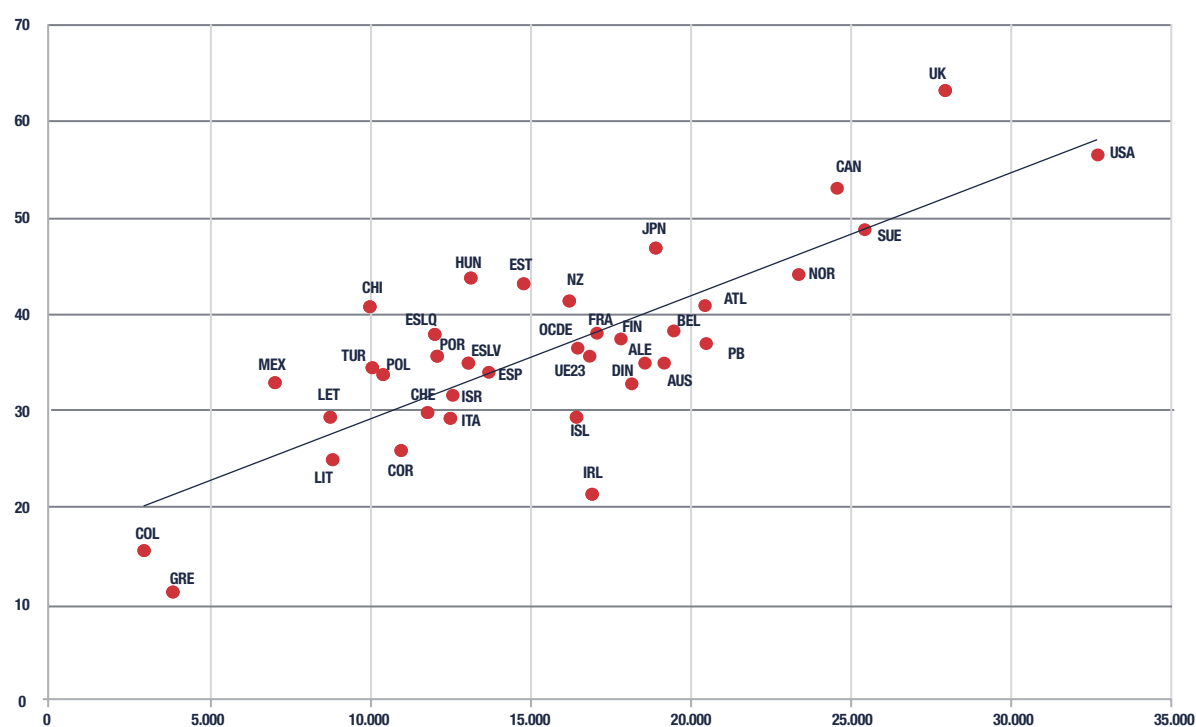
frente a más de 16.000 en cada uno de los territorios mencionados, en paridad de poder adquisitivo). En el quinquenio 2012-2017, en términos reales, el gasto en educación superior por estudiante sufrió una variación negativa en España (en promedio anual, -0,3%) frente al incremento de la OCDE y de la UE23 (0,4% y 0,7%, respectivamente). Por otro lado, el esfuerzo realizado en el gasto en educación superior, en función

del nivel de riqueza del país, que se puede medir mediante la ratio entre el gasto en educación superior por alumno y el PIB per cápita, también era claramente inferior en España en 2017 (33,9%, a 2,5 y 1,7 puntos porcentuales, respectivamente, del dato de la OCDE y la UE23).

Ambas variables están altamente correlacionadas, como se muestra en el gráfico 23, esto es, aquellos países que más gastan en educación superior por alumno son también los que más esfuerzo realizan en educación superior en función de su nivel de riqueza. Entre ellos, países anglosajones como los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, pero también países nórdicos europeos como Suecia y Noruega. En el otro extremo, Colombia y Grecia, seguidas de México, Letonia o Lituania. España está en una situación intermedia, justo sobre la línea de tendencia. Aquellos países por encima de la línea hacen más esfuerzo en educación superior, dado su nivel de riqueza, que el que les tocaría; al revés para los que están por debajo de dicha línea.

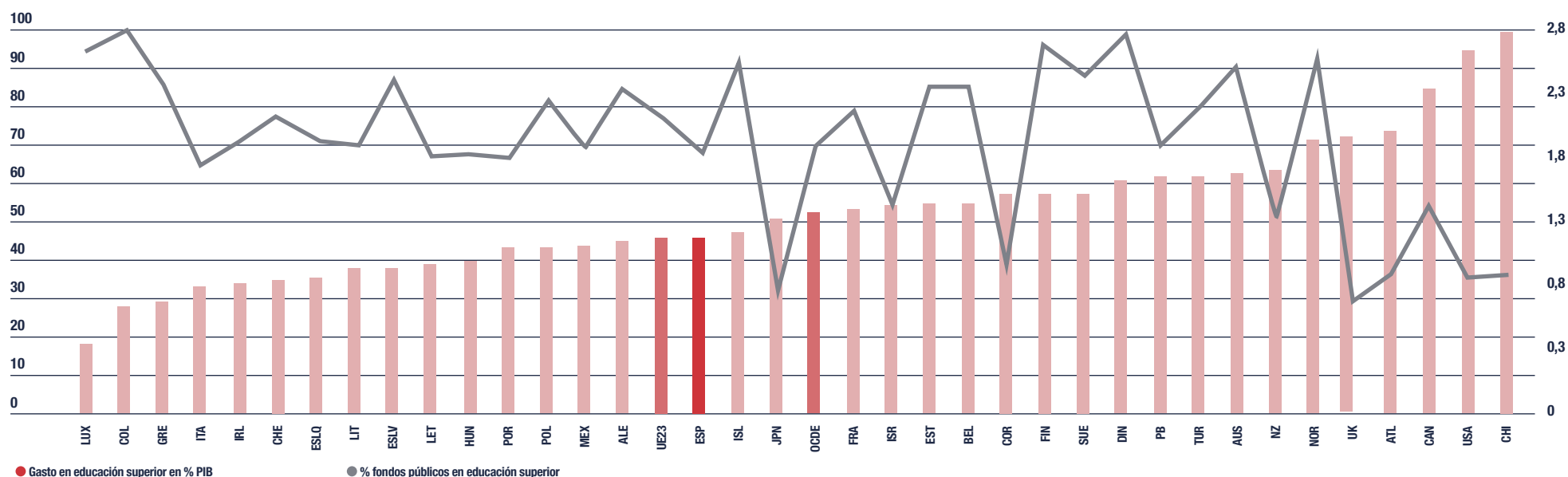
Respecto al indicador acerca del gasto en educación superior como porcentaje del PIB, también España muestra un valor por debajo del de la OCDE (1,42%) pero similar al de la UE23 (1,25% en ambos casos), y se encuentra en la posición vigesimoprimer de 36 países con datos. En el gráfico 24 se muestra el valor de esta variable por países y también el porcentaje que representa el gasto público en el total. Como se puede comprobar, de los siete países con más gasto en educación superior sobre el PIB, en seis, el porcentaje que representan los fondos

Gráfico 23. Relación entre el gasto total en instituciones de educación superior por estudiante en equivalencia a tiempo completo (en dólares y paridad del poder adquisitivo) y el gasto total en instituciones de educación superior por estudiante en equivalencia a tiempo completo (en dólares y paridad del poder adquisitivo), en proporción del PIB per cápita del país. Año 2017



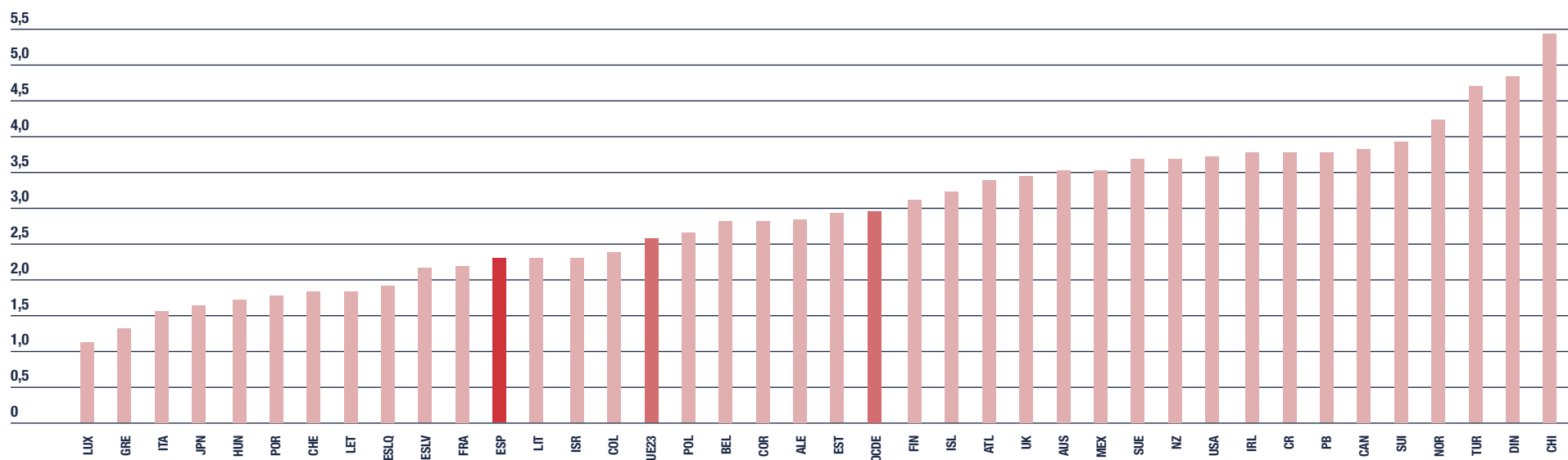
*Nota: No se representa en el gráfico a Luxemburgo, con un valor de 52.089, eje de las X, y el 46,2%.
Fuente: OCDE. Education at a Glance 2020.*

Gráfico 24. Gasto en instituciones de educación superior como porcentaje del PIB y porcentaje que significan los fondos públicos en la educación superior, año 2017



Nota: Dentro de los fondos públicos se incluyen también los fondos de origen internacional. Se consideran los fondos finales, después de transferencias del sector público al privado (préstamos, becas y ayudas en general que se gastan dentro de las instituciones de educación superior, como pagos de tasas de matrícula, por ejemplo). El porcentaje de fondos públicos se expresa en el eje de la izquierda, el gasto en educación superior en % PIB, a la derecha.
Fuente: OCDE. Education at a Glance 2020.

Gráfico 25. Gasto público en instituciones de educación superior como porcentaje del gasto público total, año 2017



Fuente: OCDE. Education at a Glance 2020.

públicos no llega ni al 55% (y es inferior al 40%, de hecho, en cuatro de ellos). Este porcentaje en España era del 67,8%, inferior en casi diez puntos porcentuales al dato de la UE23 y en dos puntos al de la OCDE.

En el último lustro, entre 2012 y 2017, el indicador del gasto en educación superior

en porcentaje del PIB cayó en España un 1,4%, menos que en la OCDE y la UE23 (7-8%), pero si se toma específicamente el gasto público en educación superior en porcentaje del PIB, el descenso español en ese quinquenio fue superior al 9%, una caída más importante que la experimentada por el conjunto de la OCDE. El PIB en España creció

en este periodo casi un 10% en términos constantes y el gasto público en educación superior disminuyó.

Un último indicador que analizar es el relativo al porcentaje del gasto público que se destina a la educación superior, que aproxima la prioridad otorgada por las administraciones

públicas a la educación superior en relación con otro tipo de gastos (sanidad, protección social, seguridad, defensa, etc.) e incluso a otros niveles educativos. Los datos de 2017, según se extrae de la publicación de la OCDE *Education at a Glance 2020*, vuelven a dejar a España en una situación intermedia-baja, con el 2,27%, por debajo del dato del promedio

Gráfico 26. Distribución de los ingresos y gastos liquidados totales (en %), por capítulos, conjunto de las universidades públicas presenciales españolas, comparación años 2009, 2015 y 2019



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

de la UE23 (2,56%) y la OCDE (2,92%), tal y como se muestra en el gráfico 25. De los 38 países de la OCDE con datos, el español ocupa la posición vigesimoséptima, lejos del más del 4% de Noruega, Turquía, Dinamarca o Chile, los países con un valor más elevado. Entre 2012 y 2017, sin embargo, el peso relativo que supone el gasto público en educación superior respecto al gasto público total aumentó en España algo más del 8,5%, frente al ligero descenso experimentado en la OCDE y la UE23. El gasto público total en España en ese periodo disminuyó más que el gasto público en educación superior.

Con datos más recientes, de la *EUA Public Funding Observatory 2020/2021*³³, se observa que España registró un decrecimiento en términos reales del 20,1% de los fondos públicos destinados a las instituciones públicas de educación superior entre 2008 y 2020, descenso que fue superior al experimentado por el alumnado. De los 32 países analizados por la EUA, el descenso español fue, de hecho, el tercero más intenso (solo superado por el de Estonia y Gales). Además, esta desinversión que se produce en España no se observa en la mayoría de los grandes países europeos, a excepción

de Italia (descenso del 14,9%). Al contrario, Francia (8%) o Alemania (36,4%), también los países nórdicos o Portugal (13,3%), presentan unos valores en 2020 por encima o muy por encima de los de 2008. A pesar del crecimiento económico español desde 2013 hasta 2019, uno de los más elevados de Europa, la recuperación de estos fondos públicos para las instituciones públicas de educación superior aún no se ha producido, algo que aparte de en España solo ocurre en otros siete países de los 32 analizados por la EUA (*European University Association*).

Respecto a las posibles consecuencias de la crisis provocada por la pandemia de la COVID-19 en la financiación, la EUA destaca la incertidumbre y preocupación por los fondos públicos dado el nivel tan elevado de déficit y deuda públicas que están acumulando los países, además de por los ingresos relacionados con los estudiantes internacionales. La posible escasez de fondos coincidirá con la necesidad de incrementar inversiones en las instituciones de educación superior en el campo de la digitalización y la formación del personal en ese ámbito.

Análisis de las universidades públicas presenciales españolas

En el año 2019 los ingresos totales liquidados de las 47 universidades públicas presenciales españolas ascendieron a algo más de 9.870 millones de euros, según los datos recopilados por la Fundación CYD, mientras que los gastos totales liquidados fueron de casi 9.600 M€. En el gráfico 26 se muestra cómo se distribuyen estos ingresos y gastos por capítulos, desde el punto de vista de la clasificación económica, tanto en 2019 como en 2009, justo antes de que comenzaran los recortes presupuestarios realizados por las administraciones públicas en educación superior, y en 2015, momento de inflexión a partir del cual se empiezan a observar incrementos anuales de los gastos e ingresos presupuestarios.

A lo largo de la década 2009-2019, por el lado de los ingresos se ha producido un incremento de la participación relativa del capítulo 3, tasas, precios públicos y otros ingresos, de casi cuatro puntos, en detrimento, sobre todo, de las transferencias corrientes, que perdieron dos puntos porcentuales, y de las de capital, que perdieron uno. Estas tendencias, más en

concreto, se observan desde 2009 hasta 2015, mientras que desde entonces y hasta 2019, la evolución fue opuesta, con un descenso de 2,5 puntos en el porcentaje sobre los ingresos totales que suponen los procedentes del capítulo 3 y un incremento de casi dos puntos de las transferencias corrientes y de capital.

Desde 2009 hasta 2015 el capítulo 3 había aumentado su peso relativo en más de seis puntos, en paralelo al incremento notable de los precios públicos universitarios a pagar por los estudiantes universitarios, y las transferencias habían perdido casi cinco, transferencias que son proporcionadas básicamente por las administraciones públicas autonómicas, las responsables de la gestión de las universidades, y que habían sido sometidas a recortes motivados por la crisis 2008-2013. Desde 2015 hasta 2019 ya se observa un cambio de tendencia, freno e incluso disminución de los precios públicos mientras que las transferencias comienzan a aumentar.

En 2019, casi una quinta parte de los ingresos totales liquidados en el sistema universitario público presencial español provenían de las tasas, precios públicos y otros ingresos, el 63,4% de las transferencias corrientes y el

33. <https://eua.eu/component/tags/tag/38-national-funding.html>

14,4% de las transferencias de capital, que se destinan a inversiones.

Por el lado de los gastos, entre 2009 y 2019 ha aumentado claramente, casi ocho puntos porcentuales, el peso relativo del capítulo de gastos de personal (6,5 puntos entre 2009 y 2015, porque fue en la rúbrica donde menos se recortó porcentualmente), se ha reducido en más de seis puntos la participación de las inversiones reales (más de cinco puntos antes de 2015, porque fue en este capítulo donde se concentraron los recortes), mientras que la participación de los gastos corrientes en bienes y servicios se ha mantenido bastante estable, perdiendo solo dos décimas en la década. En 2019, poco menos de las dos terceras partes de los gastos se corresponden con el capítulo 1, de personal, el 15,3% va a inversiones reales y el 13,1% a gastos en bienes y servicios para el correcto funcionamiento de las instituciones de educación superior.

Atendiendo a los presupuestos liquidados de 2019, curso 2019-2020, a continuación se presentan, como es habitual en este subapartado, una serie de ratios, tanto por el lado de los ingresos como de los gastos, que nos permiten comparar la situación de las diferentes universidades públicas presenciales españolas, en solitario y agrupadas por comunidades autónomas.

Por el lado de los ingresos, en primer lugar se ofrece la ratio entre las transferencias corrientes y de capital y los alumnos³⁴ y, en segundo lugar, la ratio entre las tasas, precios, públicos y otros ingresos y estos matriculados. La primera de las ratios mencionadas permite obtener una aproximación al esfuerzo financiero que realiza el sector público en cada universidad, dado que estas transferencias son aportadas en su mayor parte, como se ha indicado, por las comunidades autónomas a sus universidades³⁵. La segunda ratio estaría

aproximando el esfuerzo financiero que han de realizar los usuarios del sistema universitario público³⁶.

Según se puede observar en el gráfico 27, las mayores transferencias por alumno en el año 2019, correspondientes al curso 2019-2020, se dan en la Politécnica de València, en primer lugar, a la que siguen, por este orden, las universidades Politécnica de Cartagena, de La Rioja, Cantabria, el País Vasco y Santiago de Compostela; mientras que entre los diez valores más reducidos se ubican los de seis universidades catalanas (todas las públicas presenciales menos la Politécnica de Catalunya), dos madrileñas (Rey Juan Carlos y Complutense de Madrid) y las universidades de Murcia y Málaga.

Por comunidades autónomas (mapa 1), los valores más elevados en la ratio entre las transferencias y los matriculados se encuentran en La Rioja, Cantabria y el País

Vasco, las únicas con más de 10.000 euros por alumno, mientras que los valores más reducidos, por debajo de 7.500€, se dan en Madrid, Cataluña y Murcia. Dividiendo las transferencias (corrientes y de capital) por matriculado entre el PIB per cápita de la región se obtiene el esfuerzo público relativo, dado el nivel de riqueza, de cada comunidad autónoma en la financiación de sus universidades públicas presenciales. En 2019 (mapa 2) se observa que el mayor esfuerzo, en este sentido, se da en Cantabria, la Comunidad Valenciana, Galicia y La Rioja, por encima del 40%, estando en el otro lado, con los dos valores más reducidos, Madrid y Cataluña³⁷.

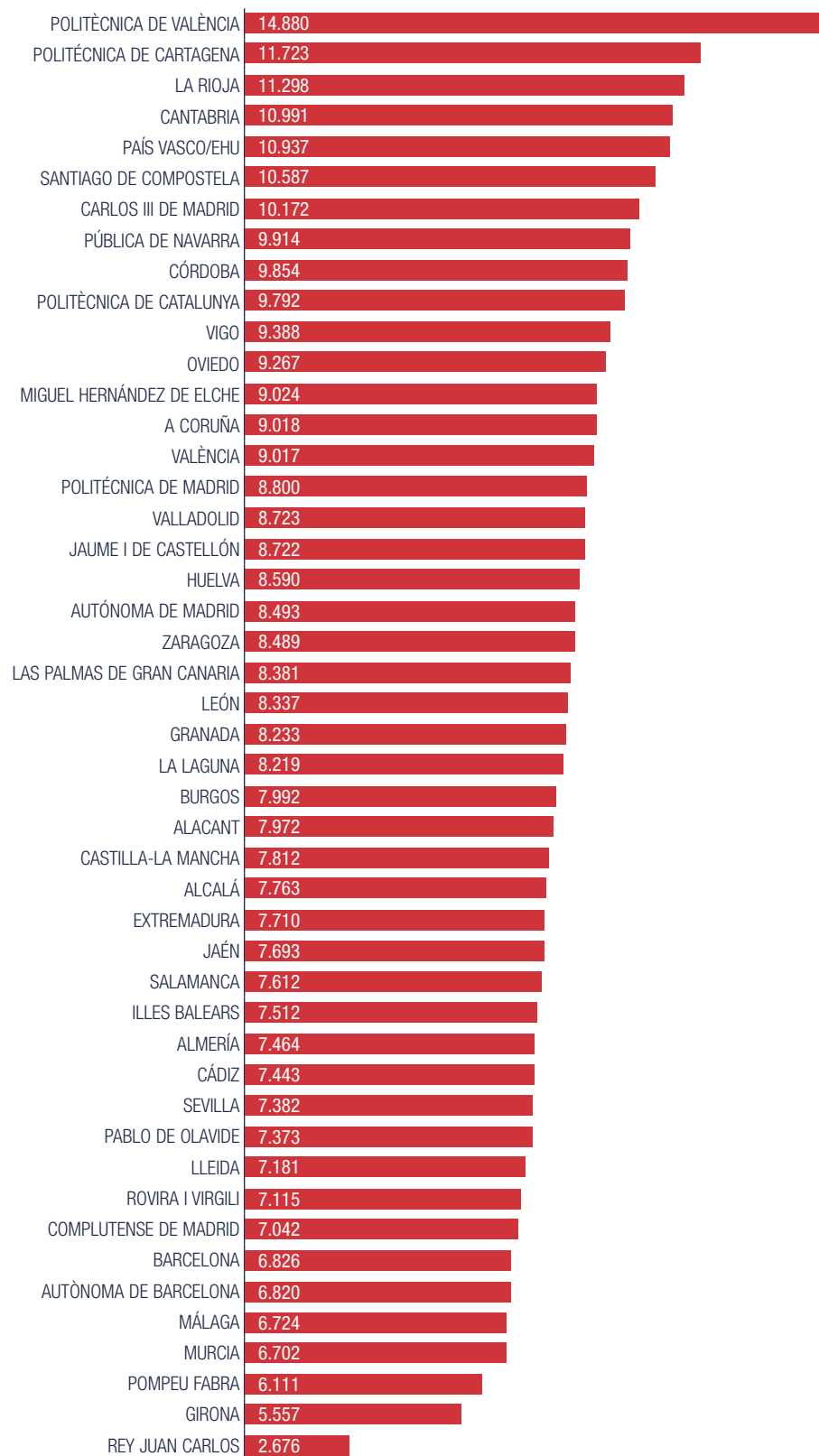
34. Como es habitual, los matriculados que se toman son los de grado (y ciclos).

35. Al no poder disponer del detalle de los artículos del capítulo 4 de ingresos –correspondiente a las transferencias corrientes– para todas las universidades, se ha realizado una aproximación considerando el total del capítulo (en rigor se le habría de restar los artículos 47 y 48, que no se refieren a aportaciones públicas, y que en conjunto suelen representar, en promedio, aproximadamente un 10% del total del capítulo para el conjunto de universidades consideradas).

36. En torno a las tres cuartas partes de este capítulo 3, de tasas, precios públicos y otros ingresos, en términos promedio, para el conjunto de las universidades públicas presenciales españolas, corresponden 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, al no disponer del detalle, para todas las universidades analizadas, de los artículos desglosados de este capítulo 3.

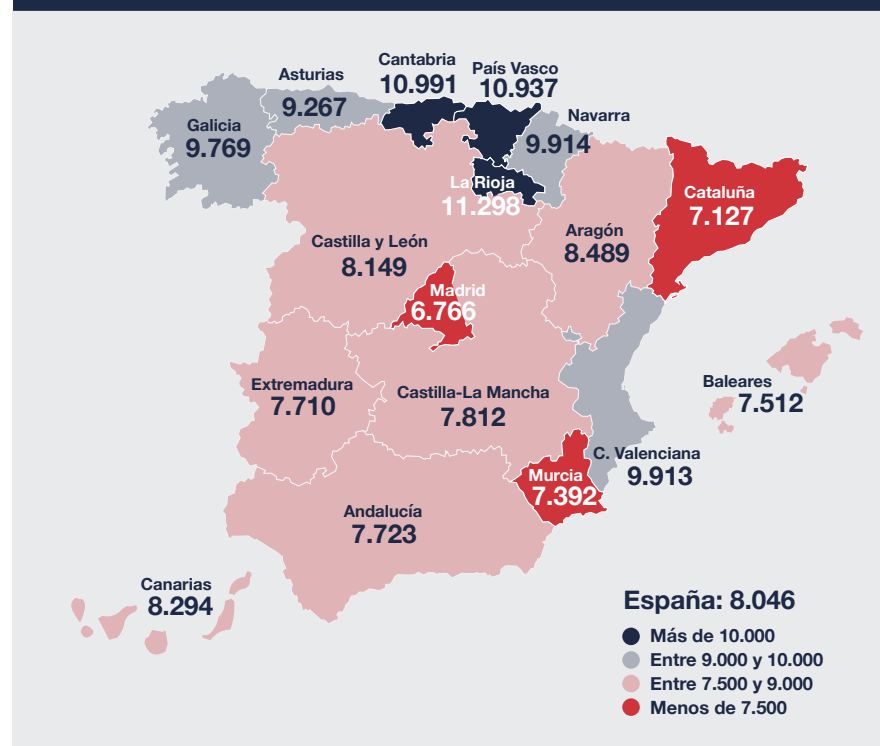
37. No se ofrecen estas ratios por universidades, ya que, en primer lugar, no se dispone del PIB per cápita provincial de 2019, y, en segundo lugar, porque numerosas universidades tienen campus en diversas provincias.

Gráfico 27. Transferencias corrientes y de capital por alumno (euros). Año 2019, curso académico 2019-2020, por universidades



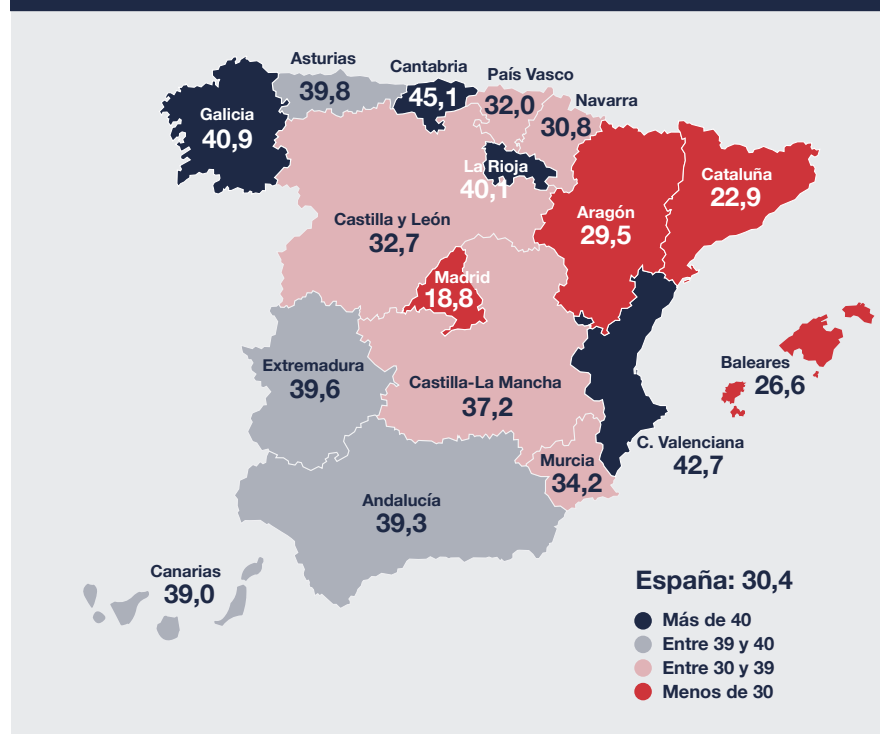
Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD y Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Mapa 1: Transferencias corrientes y de capital por alumno (euros). Año 2019, curso académico 2019-2020, por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por Fundación CYD y Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Mapa 2: Transferencias corrientes y de capital por alumno divididas por el PIB per cápita regional (%). Año 2019, curso académico 2019-2020, por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por Fundación CYD, Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades y Contabilidad Regional de España, del Instituto Nacional de Estadística (INE).

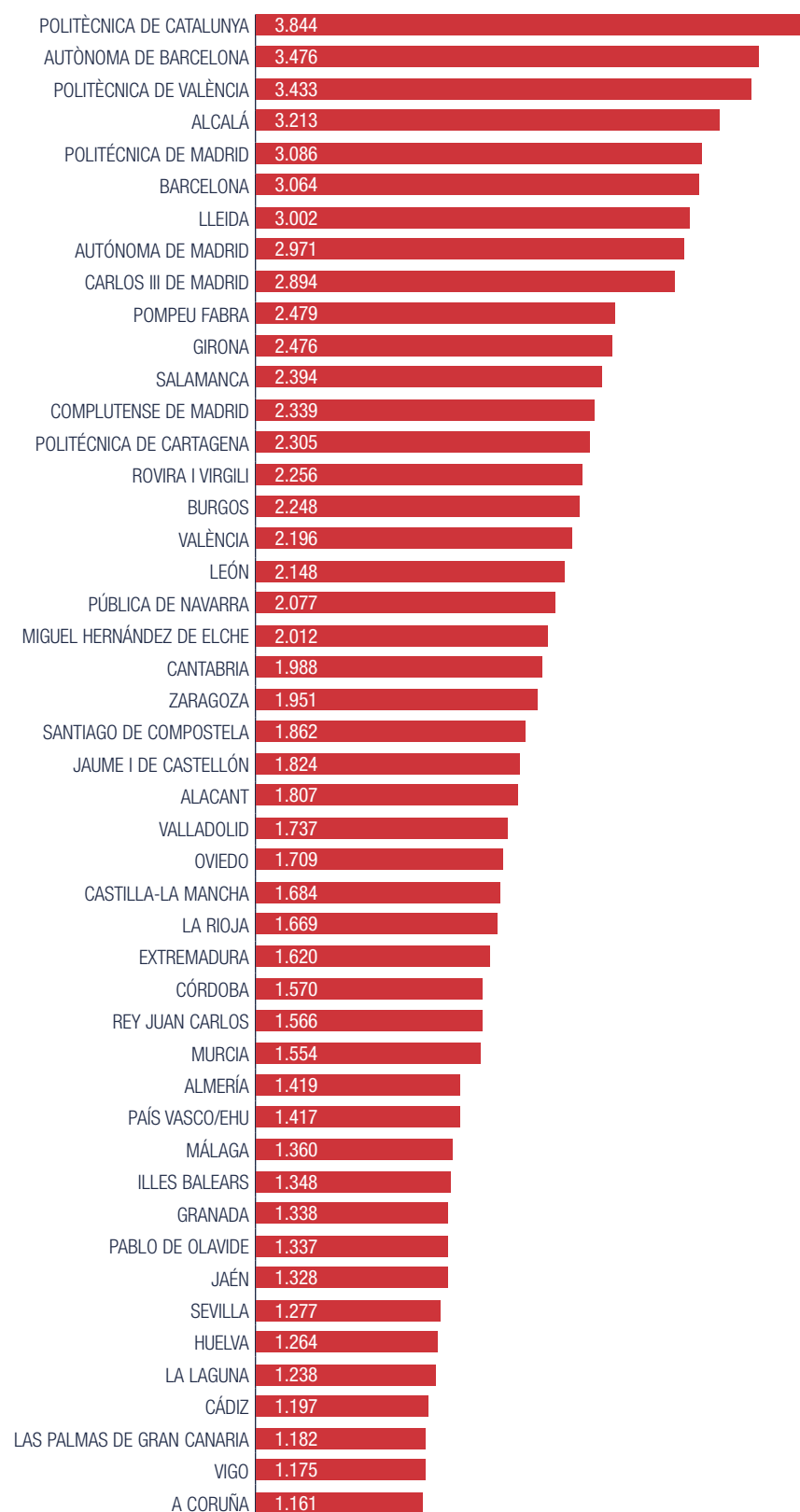
En el gráfico 28 se ofrecen los resultados por universidades de la ratio entre las tasas, precios públicos y otros ingresos y los matriculados (año 2019, curso 2019-2020). Los valores más elevados, por encima de los 3.200 euros/alumno se dan en la Politécnica de Catalunya, la Autònoma de Barcelona, la Politécnica de València y la de Alcalá. En un segundo plano, con unos valores entre 2.890 y 3.090 euros se localizan tres universidades madrileñas más: Politécnica de Madrid, Autónoma de Madrid y Carlos III de Madrid; y dos catalanas: Barcelona y Lleida. En el otro extremo, con valores por debajo de los 1.200 euros/alumno, las universidades gallegas de A Coruña y Vigo, y las de Las Palmas de Gran Canaria y Cádiz.

Agrupando a las 47 universidades públicas presenciales españolas por comunidades autónomas (mapa 3), se observa que los valores más elevados en la ratio entre las tasas, precios públicos y otros ingresos y el alumnado se da en Cataluña (3.083 €/alumno) y Madrid (2.465), seguidas por la Comunidad Valenciana, Castilla y León y Navarra. En cambio, en el otro lado, aparecen, con un indicador inferior a 1.350 euros, Canarias,

Andalucía y Baleares. Si se dividen las tasas, precios públicos y otros ingresos por alumno entre el PIB per cápita regional se puede obtener el esfuerzo financiero que realiza el usuario privado, en relación con la riqueza regional, en la financiación de las universidades públicas. Para el año 2019 (mapa 4), los mayores esfuerzos, en este sentido, se dan en Cataluña y la Comunidad Valenciana (en torno al 9,9%), y los menores, por debajo del 5%, en Baleares y el País Vasco.

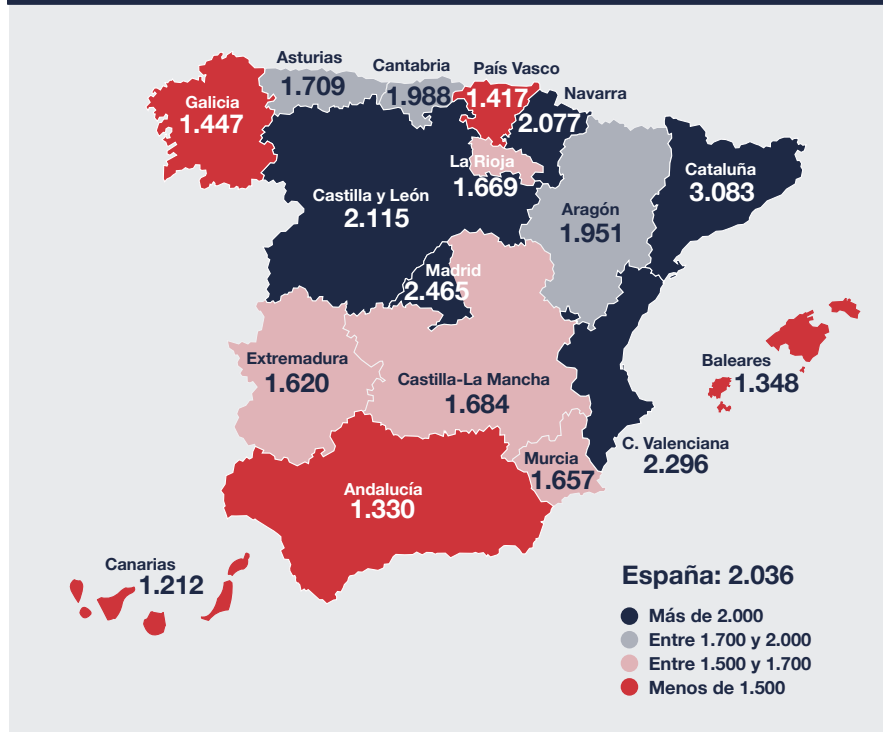
Por el lado de los gastos, en primer lugar, se ofrece la ratio entre los gastos corrientes y los alumnos matriculados, ratio que sirve para aproximar el esfuerzo que realizan las universidades. Los gastos corrientes se calculan sumando los capítulos de gastos de personal, gastos en bienes y servicios, gastos financieros y transferencias corrientes que realiza la universidad. En segundo lugar, se presenta la ratio entre los gastos de personal y los ocupados, calculando estos como la suma del personal docente e investigador (PDI) y de administración y servicios (PAS) en equivalencia a tiempo completo.

Gráfico 28. Tasas, precios públicos y otros ingresos por alumno (euros). Año 2019, curso académico 2019-2020, por universidades



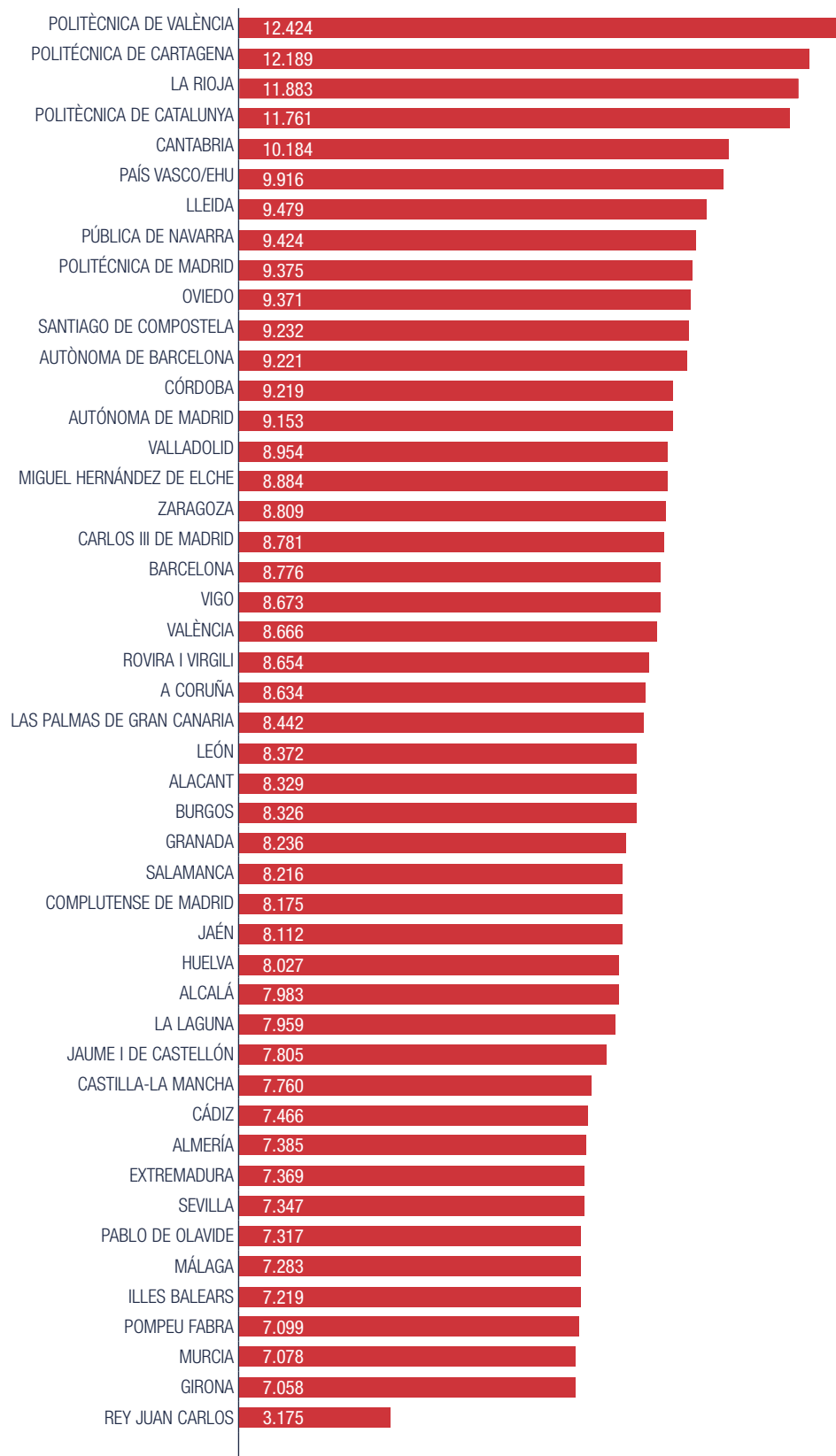
Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD y Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Mapa 3: Tasas, precios públicos y otros ingresos por alumno (euros). Año 2019, curso académico 2019-2020, por comunidades autónomas



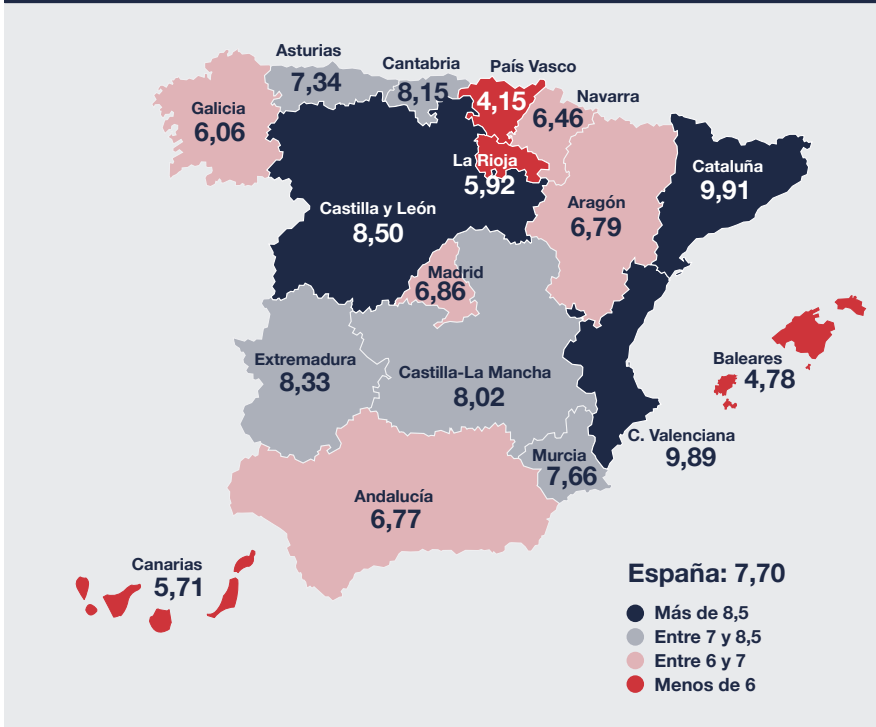
Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por Fundación CYD y Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Gráfico 29. Gastos corrientes por alumno (euros). Año 2019, curso académico 2019-2020, por universidades



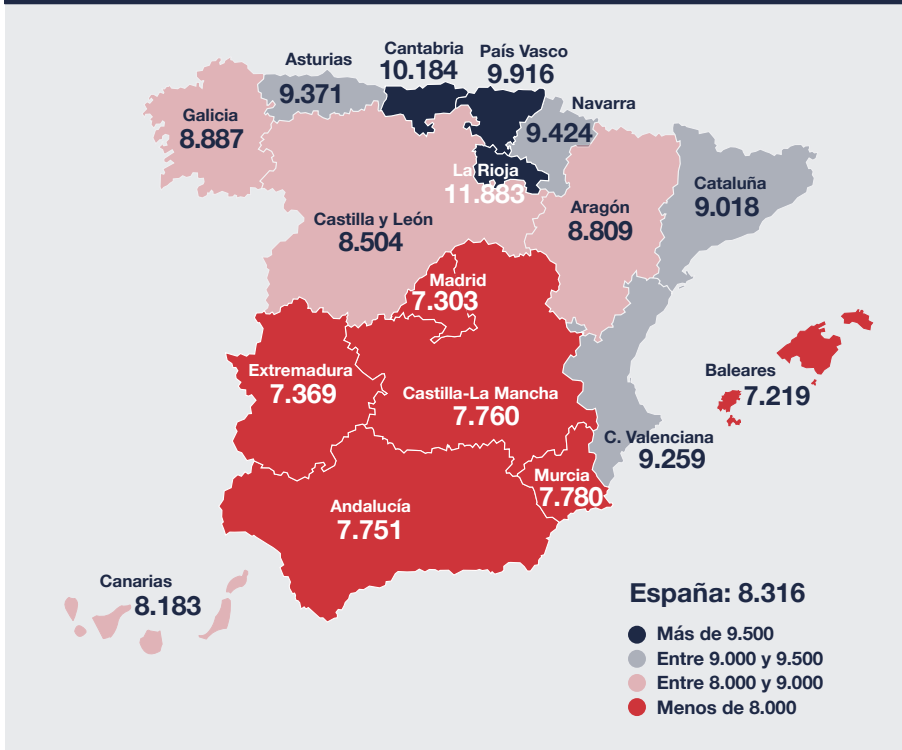
Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD y Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Mapa 4: Tasas, precios públicos y otros ingresos por alumno divididas por el PIB per cápita regional (%). Año 2019, curso académico 2019-2020, por comunidades autónomas



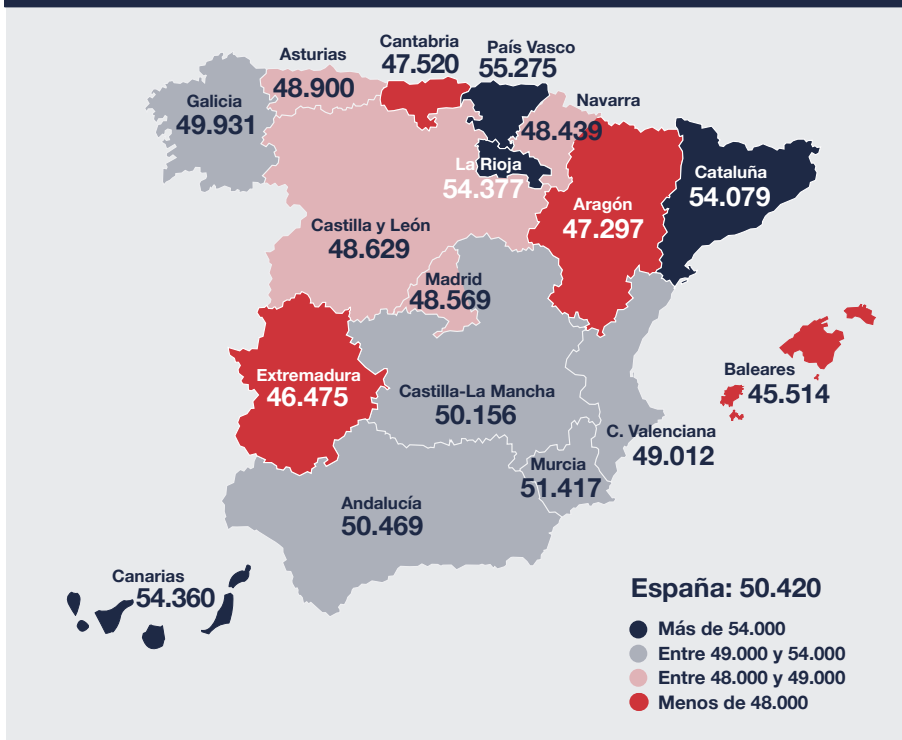
Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por Fundación CYD, Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades y Contabilidad Regional de España, del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Mapa 5: Gastos corrientes por alumno (euros). Año 2019, curso académico 2019-2020, por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por Fundación CYD y Estadística de estudiantes. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Mapa 6: Gastos de personal por PDI+PAS en equivalencia a tiempo completo (euros). Año 2019, curso académico 2019-2020, por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por Fundación CYD y Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

En el gráfico 29 se muestra el valor que alcanza el indicador de gastos corrientes por alumno para las universidades públicas presenciales españolas en el año 2019, curso 2019-2020. Los indicadores más elevados se registran en las politécnicas de València y Cartagena (por encima de 12.000 €). Entre 10.00 y 12.000 euros/alumno también están las universidades de La Rioja y Cantabria y la Politècnica de Catalunya. En el otro lado, la Universidad Rey Juan Carlos, seguida, con un valor inferior a 7.300€, por las universidades de Girona, Murcia, Pompeu Fabra, Illes Balears y Málaga.

Por comunidades autónomas, se puede observar que los mayores valores de la ratio gastos corrientes por alumno (mapa 5) se dan en La Rioja, Cantabria y el País Vasco, mientras que los más reducidos se registran en Baleares, Madrid y Extremadura, por debajo de 7.500 euros.

Según se puede observar en el gráfico 30, los gastos de personal por ocupado más elevados se dan en 2019, curso 2019-2020, por este orden, en las universidades Politècnica de Catalunya, Carlos III de Madrid y del País Vasco, por encima de 55.000€, seguidas por las universidades de Las Palmas de Gran Canaria, Barcelona, La Rioja y La Laguna. En el otro lado, con valores por debajo de los 47.000 euros, las universidades Rey Juan Carlos, Miguel Hernández de Elche, Illes Balears, Jaume I de Castellón, Extremadura y A Coruña.

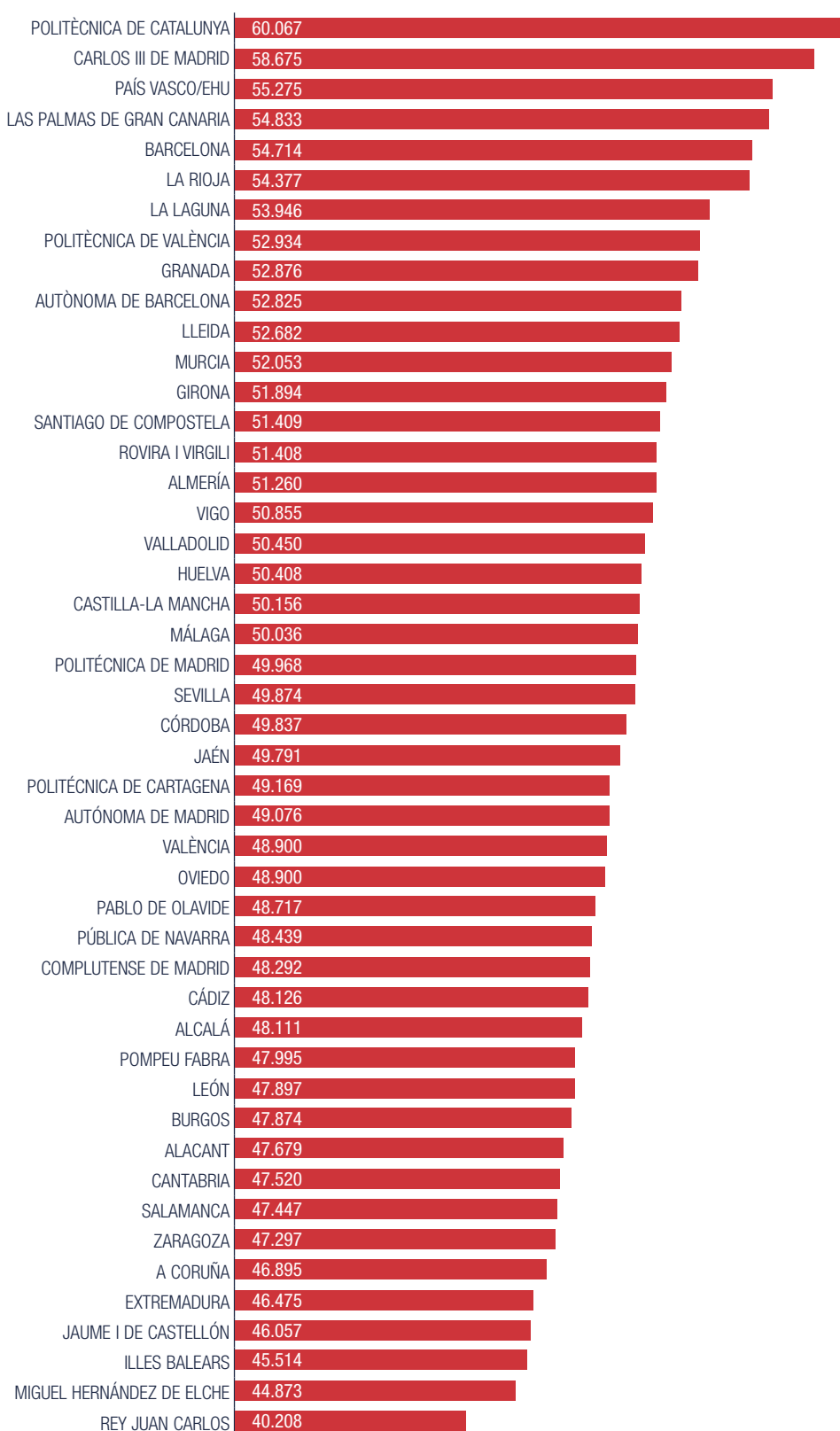
Agrupando a las 47 universidades públicas presenciales españolas por comunidades

autónomas (mapa 6), se observa que los valores más elevados en la ratio entre los gastos de personal y la suma de PDI y PAS en equivalencia a tiempo completo se alcanza en el País Vasco, La Rioja, Canarias y Cataluña, por encima de los 54.000 € y los más reducidos se observan en Extremadura y Baleares, menos de 47.000 €.

En cuanto a la relación entre los ingresos y los gastos, se muestra, en primer lugar, el indicador relativo al saldo presupuestario, definido como los ingresos totales liquidados menos los gastos totales liquidados divididos por los ingresos totales liquidados. Este indicador estaría aproximando la viabilidad financiera de las universidades. En segundo lugar, se presenta el indicador relativo a la capacidad (si es positivo) o necesidad (si es negativo) de financiación de las universidades públicas presenciales españolas, calculado como el saldo presupuestario, pero utilizando los ingresos y gastos no financieros liquidados en lugar de los ingresos y gastos totales. Finalmente, se calcula la tasa de ahorro bruto, definida del mismo modo que los anteriores indicadores, pero tomando los ingresos y gastos corrientes, excluyendo pues no solo los gastos e ingresos financieros sino también los de capital. Una tasa de ahorro bruto demasiado baja o negativa implica falta de capacidad para generar recursos que sirvan para financiar las inversiones necesarias, por lo que la universidad dependerá de las transferencias de capital de la comunidad autónoma.

En 2019, el saldo presupuestario del conjunto de las universidades públicas presenciales

Gráfico 30. Gastos de personal por PDI+PAS en equivalencia a tiempo completo (euros). Año 2019, curso académico 2019-2020, por universidades



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados por la Fundación CYD y Estadística de personal de las universidades. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

españolas fue positivo, del 2,76%, casi un punto porcentual por encima del registro del año precedente. Solo siete de las 47 universidades mostraron un saldo negativo (cuadro 13), siendo los déficits más elevados los alcanzados por las universidades de Málaga, Lleida y La Rioja, por este orden. En el otro extremo, cuatro universidades registraron superávits equivalentes a más del 10% de los ingresos totales: Alcalá, Rey Juan Carlos, Politécnica de València y Carlos III de Madrid. Agrupando a las 47 universidades por comunidades autónomas, los superávits más elevados se dieron en Extremadura, Madrid y la Comunidad Valenciana, mientras que únicamente en La Rioja hubo déficit; en Murcia y Cataluña el saldo fue positivo pero inferior al 0,5% (cuadro 14).

Respecto al segundo indicador propuesto, en 2019 se alcanzó para el conjunto de las 47 universidades públicas presenciales españolas un saldo positivo, esto es capacidad de financiación, equivalente al 2,3% de los ingresos no financieros, ocho décimas por encima del dato del año anterior. Diez de las 47 presentaron déficit, esto es necesidad de financiación, superando sus gastos no financieros a los ingresos no financieros. La Universidad de Málaga fue la de mayor necesidad de financiación, seguida, en este orden, por las universidades Politécnica de Cartagena, Cádiz, Lleida y Murcia. En el otro extremo, tres universidades madrileñas presentaron en 2019 una capacidad de financiación equivalente a más del 10% de sus ingresos no financieros: Alcalá, Rey Juan Carlos y Carlos III de Madrid. Agrupando las 47 universidades en términos regionales, se observa una necesidad de financiación en tres comunidades, Murcia, Castilla-La Mancha y

Andalucía, que contrasta con la capacidad de financiación por encima del 3% de Madrid, Extremadura, Aragón y la Comunidad Valenciana.

Finalmente, respecto a la tasa de ahorro bruto, esta fue positiva en 2019 y equivalente al 3,85% de los ingresos corrientes para el conjunto de las universidades presenciales españolas, ligeramente inferior al dato del año precedente. Seis de las 47 universidades analizadas registraron una tasa de ahorro bruto negativa, dos gallegas: Santiago de Compostela y A Coruña, y, el resto, andaluzas: Málaga, Granada, Sevilla y Pablo de Olavide. En el otro extremo, dicha tasa fue positiva y equivalente a más del 20% de los ingresos corrientes en las universidades Jaume I de Castellón, Politécnica de València, Rey Juan Carlos y Pública de Navarra. Por comunidades autónomas, los valores más elevados se dieron en Navarra, la Comunidad Valenciana y el País Vasco, por encima del 15% y, en el otro lado, solo Andalucía, sobre todo, y Galicia mostraron una tasa de ahorro bruto negativa.

Cuadro 13. Saldo presupuestario, capacidad/necesidad de financiación y tasa de ahorro bruto. Año 2019, por universidades (en %)

	Saldo presupuestario	Capacidad / necesidad de financiación	Tasa de ahorro bruto
A CORUÑA	1,22	1,54	-5,24
ALCALÁ	14,50	14,51	18,77
ALACANT	1,02	1,03	8,87
ALMERÍA	4,95	0,31	7,04
AUTÓNOMA DE BARCELONA	0,53	0,98	2,11
AUTÓNOMA DE MADRID	1,88	2,70	5,04
BARCELONA	1,69	5,87	3,82
BURGOS	5,48	5,72	9,94
CÁDIZ	4,94	-2,77	8,31
CANTABRIA	2,84	2,28	8,49
CARLOS III DE MADRID	10,25	11,25	5,41
CASTILLA-LA MANCHA	1,62	-1,31	14,22
COMPLUTENSE DE MADRID	-1,40	0,08	4,75
CÓRDOBA	6,48	3,32	8,99
EXTREMADURA	6,88	4,54	5,42
GIRONA	1,63	2,12	4,40
GRANADA	3,43	0,34	-45,13
HUELVA	7,23	4,73	8,79
ILLES BALEARS	2,89	2,31	9,82
JAÉN	-0,81	-1,12	3,37
JAUME I DE CASTELLÓN	4,44	6,93	23,13
LA LAGUNA	5,40	4,32	12,26
LA RIOJA	-2,56	1,29	3,09
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	0,10	-0,46	7,43
LEÓN	3,53	4,44	15,18
LLEIDA	-3,34	-2,67	0,38
MÁLAGA	-5,73	-10,85	-55,28
MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE	0,99	2,53	8,48
MURCIA	0,15	-2,18	6,80
OVIEDO	2,26	2,43	4,41
PABLO DE OLAVIDE	5,65	1,28	-38,80
PAÍS VASCO/EHU	2,64	2,71	15,31
POLITÉCNICA DE CARTAGENA	0,00	-3,37	2,28
POLITÉCNICA DE CATALUNYA	-1,64	3,32	0,67
POLITÉCNICA DE MADRID	1,78	2,99	12,18
POLITÉCNICA DE VALÈNCIA	10,88	8,50	22,99
POMPEU FABRA	2,66	3,49	3,60
PÚBLICA DE NAVARRA	1,74	1,38	20,90
REY JUAN CARLOS	13,25	13,26	21,38
ROVIRA I VIRGILI	0,04	0,72	2,73
SALAMANCA	1,29	0,67	10,61
SANTIAGO DE COMPOSTELA	1,70	0,86	-0,67
SEVILLA	7,31	3,17	-44,72
VALÈNCIA	0,75	-0,65	13,13
VALLADOLID	-1,63	-1,66	6,33
VIGO	0,62	1,52	3,57
ZARAGOZA	2,65	3,83	4,74

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

Cuadro 14. Saldo presupuestario, capacidad/necesidad de financiación y tasa de ahorro bruto. Año 2019, por comunidades autónomas (en %)

	Saldo presupuestario	Capacidad/necesidad de financiación	Tasa de ahorro bruto
ANDALUCÍA	3,65	-0,35	-22,67
ARAGÓN	2,65	3,83	4,74
ASTURIAS	2,26	2,43	4,41
BALEARES	2,89	2,31	9,82
C.VALENCIANA	4,19	3,35	15,83
CANARIAS	2,94	2,09	10,02
CANTABRIA	2,84	2,28	8,49
CASTILLA Y LEÓN	1,13	1,06	9,82
CASTILLA-LA MANCHA	1,62	-1,31	14,22
CATALUÑA	0,37	2,92	2,56
EXTREMADURA	6,88	4,54	5,42
GALICIA	1,26	1,23	-0,43
LA RIOJA	-2,56	1,29	3,09
MADRID	4,37	5,35	9,76
MURCIA	0,12	-2,43	5,87
NAVARRA	1,74	1,38	20,90
PAÍS VASCO	2,64	2,71	15,31
ESPAÑA	2,76	2,30	3,85

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

Evolución de los ingresos y gastos no financieros en las universidades públicas presenciales españolas

En el año 2019, según la información que ha recopilado la Fundación CYD sobre presupuestos liquidados, el total de ingresos no financieros de las 47 universidades públicas presenciales españolas se incrementó un 5,1% respecto al dato del año precedente, mientras que el total de gastos no financieros aumentó un 4,3%. Como se puede comprobar en el gráfico 31, ya se lleva cinco años consecutivos o casi consecutivos con incrementos de los ingresos y gastos no financieros. Además, en ambos casos, el crecimiento anual de 2019 fue el más elevado de este último lustro. Y aunque los valores siguen siendo inferiores a los de hace una década, están ya en un nivel reducido: 4,3% inferior los ingresos no financieros y 2,6% menor los gastos no financieros, en términos nominales.

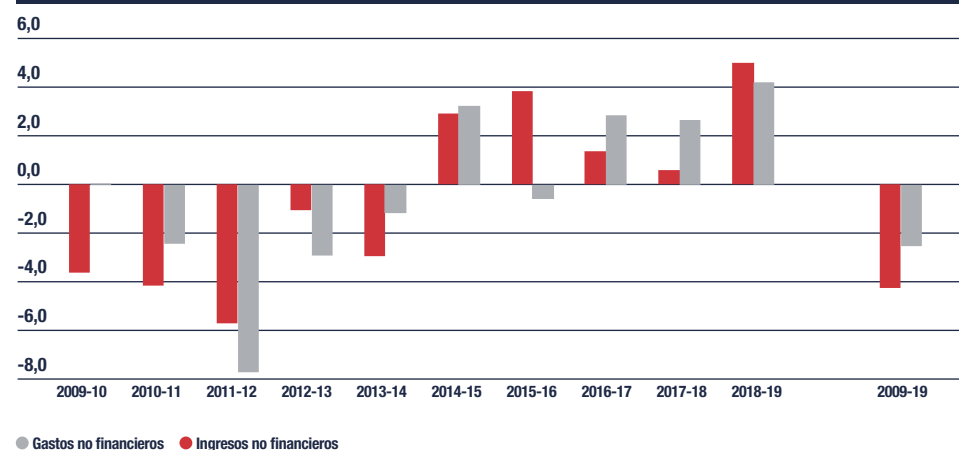
Atendiendo a la evolución entre 2018 y 2019, se puede indicar que los ingresos corrientes se incrementaron menos que los de capital (estos últimos, básicamente compuestos por las transferencias de capital): 4,4% frente a 9,5%, mientras que al revés sucedió con los gastos corrientes y de capital (estos últimos básicamente compuesto por las inversiones reales), los primeros se incrementaron más

(4,5%) que los segundos (3%). Dentro de los ingresos corrientes aumentaron más las transferencias corrientes (5,6%) que el capítulo de tasas, precios públicos y otros ingresos, cuya recaudación se mantuvo bastante estable. Dentro de los gastos corrientes, el ascenso fue superior para los gastos de personal (5,1%) que para los gastos en bienes y servicios para el correcto funcionamiento de las universidades (2,4%).

Respecto a la evolución 2009-2019, los ingresos corrientes aún eran en 2019 un 3,1% inferiores a los de hace una década y los ingresos de capital un 10,8% menores, en términos nominales. Dentro de los ingresos corrientes, mientras que lo recaudado por el capítulo de tasas, precios públicos y otros ingresos era un 18% superior, las transferencias corrientes aún eran un 8,1% inferiores (10,9% menores las transferencias de capital). Por el lado de los gastos, los corrientes eran ya en 2019 un 5,8% superiores a los de 2009, provocado en gran medida por el capítulo de gastos de personal, cuyo montante en 2019 era un 8,9% superior (los gastos corrientes en bienes y servicios aún eran un 5,3% inferiores); mientras que las inversiones reales de 2019 fueron un 31,3% inferiores a las de 2009, en términos nominales.

El detalle de la evolución, por universidades, de los principales componentes de los

Gráfico 31. Variación de los ingresos y gastos no financieros de las universidades públicas presenciales españolas. Presupuestos liquidados (%)



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

ingresos y gastos no financieros, tanto entre 2018 y 2019 como entre 2009 y 2019, se puede consultar en los cuadros 7 y 8 del anexo estadístico del presente Informe. En los cuadros 9 y 10 se muestra lo mismo, pero para las universidades públicas presenciales agrupadas por comunidades autónomas. Mientras que en los cuadros 3-4 y 5-6 se pueden consultar los valores absolutos de 2019, para universidades y comunidades autónomas, respectivamente.

En el año 2019 registraron incrementos anuales de los ingresos no financieros liquidados 46 de las 47 universidades públicas presenciales españolas (la única excepción fue la Miguel Hernández de Elche), mientras que, en el caso de los gastos no financieros, todas, sin excepción, registraron aumentos anuales en 2019.

Comparando los datos de 2019 con los de una década antes, 30 de las 47 universidades presentaban aún ingresos no financieros más reducidos, más de un 20% inferiores en la Politécnica de Madrid y entre un 10% y un 15% menores en las universidades de Castilla-La Mancha, Complutense de Madrid, Santiago de Compostela, Politécnica de Catalunya, Cantabria y Politécnica de València. En el otro lado, en las universidades Rey Juan Carlos, Carlos III de Madrid, Burgos y Pública de Navarra los ingresos no financieros de 2019 eran más de un 10%

superiores a los de 2009. Atendiendo a los gastos no financieros eran 25 de las 47 las que aún registraban valores inferiores en 2019 respecto a 2009, encabezando el ranking las politécnicas de Madrid, València y Catalunya, seguidas de las universidades de Cantabria, Santiago de Compostela, Zaragoza, Complutense de Madrid y Castilla-La Mancha, todas con una reducción superior al 10%. Esto contrasta con la situación de ocho universidades con unos gastos no financieros en 2019 superiores en más de un 10% a los registrados una década antes (Rey Juan Carlos, Carlos III de Madrid, Cádiz, Lleida, Miguel Hernández de Elche, Burgos, Pompeu Fabra y Málaga).

En el anexo estadístico al Informe CYD 2020, en los cuadros del 11 al 14, se ofrece la variación 2019-2020 de los presupuestos iniciales, por universidades públicas presenciales y por comunidades autónomas (según agrupación de dichas universidades), tanto de los principales capítulos y componentes de los ingresos no financieros como de los gastos no financieros. Dado el convulso año 2020 que se vivió, muchos de estos presupuestos iniciales han quedado al final desfasados; de hecho, ya previendo las dificultades, algunas universidades prorrogaron los presupuestos de 2019 para 2020.

Recapitulación

Respecto a los matriculados universitarios:

- En el curso 2019-2020 estaban matriculados en universidades españolas 1.296.379 estudiantes en las titulaciones de grado y 237.174 en las de máster oficial. A los que se suman 92.657 alumnos matriculados en programas de doctorado bajo el Real Decreto 99/2011.
- Estas cifras suponen un incremento respecto a las del curso precedente: del 0,5% en grado, del 8,9% en máster oficial y del 2,1% en doctorado.
- En grado y máster oficial se observan las mismas tendencias que en los cursos previos: en grado, reducción de los estudiantes en universidades públicas (-0,6% anual) e incremento en las privadas (5,8%) y, en el máster oficial, aumento más elevado en las privadas (20,4%) que en las públicas (2%).
- El peso relativo de las universidades privadas entre los matriculados de grado era ya en el curso 2019-2020 del 16,8% y en máster oficial, del 41,2%. En doctorado, las privadas apenas suponen un 5,5% de los matriculados.
- El 55,7% de los matriculados en grado y máster y el 50,1% en doctorado son mujeres; más de la mitad de los estudiantes de grado están comprendidos entre los 18 y 21 años, edad típica universitaria, y, en cambio, en máster, en la edad típica para este caso, menos de 25 años, está el 32,1% (en doctorado el 35,2% tienen de 25 a 30 años).
- Solamente el 5,6% de los matriculados en grado son de nacionalidad extranjera frente al 23,2% de máster y el 27,6%

de doctorado (la mayoría de estos estudiantes extranjeros procede de América Latina y el Caribe).

- Por ramas de enseñanza, la de más peso relativo es ciencias sociales y jurídicas, más en el máster (58,9%) que en el grado (46,5%) y el doctorado (27,1%).
- En torno a las dos terceras partes de los matriculados en grado y doctorado y más del 70% de los de máster en las universidades presenciales españolas se concentraban en cuatro regiones: Madrid, Andalucía, Cataluña y la Comunidad Valenciana.
- En el curso 2018-2019 se aprobaron el 78% de los créditos matriculados en estudios de grado en el sistema universitario español. El número de créditos matriculados por alumno fue de 51,1, en promedio, el 13,8% de los cuales, en segunda y sucesivas matrículas. La tasa de abandono del estudio en primer año fue del 21,8% (el 13,2% abandonó el sistema).
- En máster, el desempeño académico de los matriculados es mejor. La tasa de rendimiento es 12 puntos superior que en grado (90%); el porcentaje de créditos no aprobados y vueltos a matricular apenas supera el 4% y la tasa de abandono es del 12,3%.
- Los indicadores de desempeño académico de las mujeres son mejores que los de los hombres (por ejemplo, en grado, la tasa de abandono es más de un 25% inferior para ellas y la tasa de rendimiento nueve puntos más elevada) y, por tipo y modalidad de universidad, en términos generales, destacan las privadas presenciales, especialmente en grado.

- En grado, educación y salud son los ámbitos que muestran las tasas de rendimiento más elevadas, los menores porcentajes de créditos matriculados en segunda y sucesivas matrículas y las tasas de abandono en primer año más reducidas.
- Atendiendo al Ranking CYD 2021 y a la dimensión de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional, las universidades que más destacan, con los 9 indicadores considerados en la dimensión en el grupo de mayor rendimiento relativo, son la pública Autónoma de Madrid y la privada Pontificia Comillas.
- A continuación, con 8 de los 9 indicadores en el grupo de mayor rendimiento relativo, se sitúan la Francisco de Vitoria y la Pontificia de Salamanca. En un tercer peldaño, con 7 de los 9 indicadores en el grupo de mayor rendimiento relativo, la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y la ESIC Universidad.
- Entre las 21 universidades con mejores indicadores en la dimensión de enseñanza y aprendizaje había 7 públicas y el doble, 14, privadas.
- Respecto a la movilidad social, con datos de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2019, un 15,8% de los que vivían de adolescentes en hogares con una situación económica mala o muy mala habían conseguido graduarse en estudios superiores, frente al 56,5% de los que vivían de adolescentes en un hogar con una situación económica buena o muy buena.
- El 75,2% de los que tenían un padre con un nivel superior de estudios disponían ellos mismos de un nivel similar de formación en 2019, mientras que si se

considera a aquellos con un padre con un nivel de estudios, como máximo, obligatorios, el 31,7% disponía de formación superior.

Por lo que hace referencia a la oferta universitaria:

- El número de universidades del sistema universitario español en el curso 2020-2021 es de 88, de ellas, 50 públicas (47 presenciales, una no presencial y dos especiales) y 38 privadas (32 presenciales y seis no presenciales).
- Desde la creación de la última universidad pública, la Politécnica de Cartagena, en 1998, se han establecido más del 50% de las universidades privadas que existen actualmente.
- El número de titulaciones impartidas en el curso 2020-2021 en el sistema universitario español ha sido de 8.885, desglosadas en 3.613 másteres oficiales, 3.062 grados, 1.173 doctorados, 914 dobles grados y 123 dobles másteres.
- Respecto de los datos del curso 2015-2016, el crecimiento de las titulaciones de grado ha sido del 12,4%, el de los doctorados, del 8,1%, mientras que los másteres han descendido un 5,1%.
- El descenso de las titulaciones de másteres se debe exclusivamente a las universidades públicas, ya que en las privadas han crecido en este periodo un 17,1% (aumento del 23% en las titulaciones de grado, frente al 8,9% de las públicas).
- Por ramas de enseñanza, el mayor incremento de las titulaciones, del 12,7%, corresponde a ciencias sociales y jurídicas, seguida por el 8,1% de ingeniería y arquitectura, mientras que la única variación negativa se ha dado en ciencias.

- El 10,2% del total de las titulaciones del curso 2020-2021 en universidades presenciales estaba previsto que se ofrecieran en una modalidad distinta a la estrictamente presencial (5,2% para el grado y 19,7% para el máster).
 - La no estricta presencialidad de los estudios se da más en las privadas presenciales que en las públicas presenciales (17,4% en grados y 42,5% en másteres frente al 1,3% y 14,4%).
 - Por ramas, destaca la impartición no estrictamente presencial en las universidades presenciales de las titulaciones de ciencias sociales y jurídicas (14,6%, con un máximo del 47,7% para los másteres en las privadas), mientras que las ciencias se sitúan en el otro extremo (3,1%).
 - El 94,2% de los grados impartidos en 2020-2021 constaban de 240 créditos. Mientras que la duración más común de los másteres es la de 60 créditos (77,8%).
 - Las plazas ofertadas en titulaciones de grado en universidades públicas presenciales para el curso 2020-2021 ha ascendido a 244.793, un 0,7% menos que el dato de 2015-2016. En cambio, el número de titulaciones de grado ha aumentado un 14,6% en este periodo.
 - Los matriculados de nuevo ingreso por preinscripción han ascendido a 224.536, con un crecimiento del 1,2%, por lo que la tasa de ocupación (porcentaje de las plazas ofertadas que se podrían cubrir con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción) ha mejorado casi dos puntos desde 2015-2016, hasta el 91,7%.
 - Por ramas, destaca ciencias de la salud, que deja un 1% de las plazas sin cubrir con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción; en el otro extremo, ingeniería y arquitectura, con más del 15% de las plazas; y artes y humanidades, con casi el 10%.
 - Que la tasa de ocupación más elevada corresponda a ciencias de la salud es lógico ya que es esta rama la de mayor tasa de preferencia. En el curso 2020-2021 ha sido de más del 450%: por cada plaza ofertada hay más de 4,5 demandantes (preinscritos en primera opción).
 - En el otro extremo, ingeniería y arquitectura (no llega a 1,2 demandantes por cada plaza ofertada), seguida por artes y humanidades (1,25).
 - En 2020-2021 la preferencia por ciencias de la salud ha crecido mucho respecto al curso previo (del 350% al 450%) y, especialmente, ha pasado en medicina (de menos de 800% a 1.120%), lo que se puede relacionar con el ascenso del protagonismo y relevancia de estos campos durante la crisis de la COVID-19.
 - Por comunidades autónomas, Extremadura, Asturias, Castilla y León, Canarias y Cantabria son las que registran las tasas de ocupación más reducidas, por este orden.
- En cuanto al personal de las universidades:
- Un total de 218.699 trabajadores han conformado el personal universitario en el curso 2019-2020. Casi el 60% pertenece al personal docente e investigador (PDI): 127.383 y aumento del 1,9% en promedio anual desde el curso 2015-2016; el resto es personal de administración y servicios (PAS), personal empleado investigador (PEI) y personal técnico de apoyo (PTA).
 - Respecto al perfil del personal, en todos los colectivos las mujeres son menos del 50%, con la excepción del PAS (61,2%). El menor porcentaje se da para el PDI: 42,9%; por edad, el PDI y PAS que tienen menos de 35 años no llega ni al 8% del total, frente a los porcentajes de más del 60% del PEI y PTA. Más de tres de cada 10 tiene 55 y más años (1-2% en PEI y PTA).
 - El 42,1% del PDI ha trabajado a tiempo parcial en el curso 2019-2020. Ésta es la cifra más alta de todos los colectivos. En el otro lado, más del 90% trabaja a tiempo completo en el PAS.
 - El 54% del PDI es plantilla permanente (funcionarios más contratados indefinidos). Esta cifra es claramente menor que la del PAS, donde casi nueve de cada diez son plantilla estable.
 - Las universidades de Madrid, Andalucía, Cataluña y la Comunidad Valenciana suman en torno al 65% tanto del PDI como del PAS del sistema universitario presencial español.
 - Mientras que el PDI de las públicas ha aumentado un 1,5% en promedio anual desde el curso 2015-2016, el de las privadas lo ha hecho en un 4,1%.
 - En comparación, el número de alumnos de grado y máster oficial de las universidades públicas ha mostrado un descenso anual promedio en el mencionado periodo del 0,8%, que contrasta con el incremento del 7,7% de las privadas.
 - En las universidades públicas, desde el curso 2015-2016, mientras que el personal funcionario ha disminuido, el contratado ha aumentado.
 - Los funcionarios suponían en 2019-2020 menos de un tercio del total del PDI en términos absolutos (33,2%), pero casi la mitad en equivalencia a tiempo completo, ETC (48,9%). El profesorado contratado de las públicas supone un 37,6% del total del PDI del sistema cuando se consideran en ETC, pero el 50,4% cuando se toman los números absolutos de PDI.
 - Ello se debe a que la figura fundamental de los contratados en las universidades públicas es la de profesor asociado, PDI a tiempo parcial (y con contrato temporal).
 - El PDI de las universidades privadas y los contratados de las públicas se diferencian del personal funcionario en la mayor participación relativa de las mujeres (46% frente a 37%), la menor edad media y el menor porcentaje de doctores.
 - Por categorías del personal funcionario, las mujeres no llegaban a suponer ni uno de cada cuatro catedráticos de universidad (41,8% en titulares de universidad); y casi la mitad de estos catedráticos tenían 60 y más años (21,9% para los titulares de universidad).
 - En el curso 2019-2020 un 18,7% del cuerpo docente universitario (CDU), esto es, funcionarios de carrera (no interinos) no tenían reconocido ningún sexenio de investigación. El dato, aunque elevado, es más de cinco puntos inferior al que se daba en el curso 2015-2016.
 - El número medio de sexenios por CDU, de prácticamente 2,5 en 2019-2020, ha aumentado casi un 20% desde dicho curso 2015-2016.

- Los hombres obtienen mejores resultados en los sexenios de investigación que las mujeres y por ramas de enseñanza, los resultados óptimos se registran en la de ciencias, con mención especial a algunas áreas de física, bioquímica o inmunología.
 - Persisten las cifras elevadas en los indicadores relacionados con la endogamia universitaria: el 68,4% del PDI de las universidades presenciales españolas leyó la tesis doctoral en la misma universidad en la que imparte docencia y un 86% leyó la tesis en una universidad de la misma comunidad autónoma en la que trabaja.
 - Más de tres cuartas partes de los funcionarios leyeron la tesis en la misma universidad en la que trabajan (31,5% para el personal de las privadas).
 - Los porcentajes de PDI que leyó la tesis en una universidad de la comunidad autónoma en la que trabaja son muy elevados para todo tipo de universidad y personal. El más reducido supera el 75% y es el que se da para las universidades privadas.
 - Respecto a 2015-2016, la endogamia, así entendida, se ha incrementado únicamente para el PDI funcionario (en ambos indicadores).
- Del cuarto apartado, sobre internacionalización:
- En el curso 2018-2019, el 9,3% de los estudiantes del sistema presencial universitario español eran internacionales, lo que equivale a más de 125.000 alumnos. De ellos, aproximadamente el 45% eran estudiantes en programas de movilidad, mientras que el resto eran estudiantes internacionales con matrícula ordinaria.
 - Desde el 2015-2016, el peso relativo de estos estudiantes internacionales ha aumentado más de dos puntos; el 85% de esa mejora se ha debido a los alumnos de matrícula ordinaria.
 - Casi seis de cada diez alumnos internacionales en programas de movilidad procedían de la Unión Europea. En cambio, entre los alumnos internacionales de matrícula ordinaria, el 43,8% procedían de América Latina. Por género, las mujeres significaban el 64% de los estudiantes internacionales en movilidad, pero el 51,5% de los de matrícula ordinaria.
 - Hay una mayor proporción relativa de estudiantes internacionales en las universidades privadas que en las públicas, debido en gran medida a la matrícula ordinaria (13,9% frente a 3,7% en este último caso; 5,0% frente a 4,1% en movilidad).
 - Por comunidades autónomas, Navarra sobresale, especialmente debido a la matrícula ordinaria, con el 20% de los alumnos de origen internacional. Le siguen Cataluña, Cantabria, Castilla y León, la Comunidad Valenciana y Madrid, 10-13% de estudiantes internacionales.
 - Según *Education at a Glance 2020*, con datos del año 2018, el porcentaje de estudiantes internacionales con matrícula ordinaria en España en el grado era del 1,25%, el tercer valor más reducido de los 30 países de la OCDE con datos. La situación no era tan negativa para máster y doctorado: 10,6% y 17,2%, respectivamente, el noveno valor más reducido de los países de la OCDE.
 - Al revés de lo que sucede en la OCDE, en España los estudiantes internacionales estaban matriculados en artes y humanidades en menor proporción que los nacionales. Igual sucede para las ingenierías y para las ciencias naturales, matemáticas y estadística. La situación es opuesta en salud. Se podría inferir que el sistema de educación superior español tiene una mejor reputación internacional en el campo de la salud que en los otros mencionados.
 - El 23% del total de estudiantes internacionales en la OCDE tiene como país de origen a China; el 8% proviene de India. En cambio, en España estos países solo significaban el origen del 4,3% de los estudiantes internacionales (3,4% China y 0,9% India). Al revés sucede con países europeos cercanos y con países latinoamericanos: más peso en España que en la OCDE.
 - Atendiendo al Ranking CYD 2021 y a la dimensión de orientación internacional a nivel institucional, las universidades que más destacan, con los 7 indicadores considerados en la dimensión en el grupo de mayor rendimiento relativo son las privadas Universidad de Navarra y Universitat Ramon Llull.
 - A continuación, con 6 de los 7 indicadores en el grupo de mayor rendimiento relativo y uno en el intermedio están las universidades públicas Autònoma de Barcelona y Carlos III de Madrid. La Pontificia Comillas cerraría las cinco primeras posiciones con 6 de los 7 en el grupo de mayor rendimiento relativo y uno en el grupo de menor rendimiento relativo.
 - En el ámbito de la internacionalización es relevante la iniciativa de las Universidades Europeas de la Comisión Europea. Entre las convocatorias de 2019 y 2020 se constituyeron 41 con la participación de más de 280 instituciones de educación superior; hay universidades españolas presentes en 24 de estas alianzas.
- Respecto a la financiación:
- Según *Education at a Glance 2020*, con datos del año 2017, el gasto en educación superior por alumno en España quedaba prácticamente un 20% por debajo del dato para la OCDE. En el quinquenio 2012-2017, en términos reales, el gasto en educación superior por estudiante disminuyó en España (-0,3%, en promedio anual) frente al incremento de la OCDE (0,4%).
 - En el indicador gasto en educación superior como porcentaje del PIB, también España muestra un valor por debajo del de la OCDE (1,25% frente a 1,42%) y lo mismo sucede si tomamos el indicador de gasto público en educación superior respecto al PIB o respecto al gasto público total (en este último caso: 2,27% para España y 2,92% para la OCDE).
 - Con datos más recientes, de la *EUA Public Funding Observatory 2020/2021*, se observa que España registró un decrecimiento en términos reales del 20,1% de los fondos públicos destinados a las instituciones públicas de educación superior entre 2008 y 2020. De los 32 países analizados por la

- EUA, el descenso español fue el tercero más elevado.
- Esta desinversión que se produce en España no se observa en los grandes países europeos, a excepción de Italia (descenso del 14,9%). Al contrario, Francia (8%) o Alemania (36,4%), presentaron unos valores en 2020 por encima o muy por encima de los de 2008.
 - A pesar del crecimiento económico español desde 2013 hasta 2019, uno de los más elevados de Europa, la recuperación de estos fondos no se llegó a producir, algo que aparte de en España solo ocurre en otros siete países de los 32.
 - En el año 2019 los ingresos totales liquidados de las 47 universidades públicas presenciales españolas ascendieron a algo más de 9.870 millones de euros, según los datos recopilados por la Fundación CYD, mientras que los gastos totales liquidados fueron de casi 9.600 M€.
 - En ingresos, entre 2009 y 2019 se produjo un incremento de la participación relativa del capítulo de tasas, precios públicos y otros ingresos, de casi cuatro puntos, en detrimento, sobre todo, de las transferencias corrientes (-2) y de las de capital (-1). Estas tendencias se dieron de 2009 a 2015, mientras que desde entonces y hasta 2019 la evolución fue opuesta.
 - En gastos, entre 2009 y 2019 aumentó casi ocho puntos el peso relativo de los gastos de personal (6,5 puntos entre 2009 y 2015; fue donde menos se recortó) y se ha reducido en más de seis puntos la participación de las inversiones reales (más de cinco puntos antes de 2015, porque fue en este capítulo donde se concentraron los recortes).
 - En 2019, casi una quinta parte de los ingresos totales provenían de las tasas, precios públicos y otros ingresos, el 63,4% de las transferencias corrientes y el 14,4% de las de capital. Poco menos de las dos terceras partes de los gastos se corresponden con los gastos de personal, el 15,3% va a inversiones reales y el 13,1% a gastos corrientes en bienes y servicios.
 - Comparando los datos de 2019 con los de 2009, los ingresos por tasas, precios públicos y otros ingresos eran un 18% superiores, en términos nominales, y lo ingresado por transferencias corrientes y de capital, inferior (-8,1% y -10,9%, respectivamente).
 - Los gastos de personal ya eran un 8,9% mayores en 2019 que en 2009. En cambio, los gastos corrientes en bienes y servicios estaban todavía en 2019 un 5,3% por debajo y las inversiones reales eran un 31,3% menores.
 - En el año 2019, el total de ingresos no financieros de las 47 universidades públicas presenciales españolas era aún un 4,3% inferior, en términos nominales, al dato de 2009, mientras que los gastos no financieros eran un 2,6% menores, y ello a pesar de llevar cinco años consecutivos o casi consecutivos de variaciones positivas.
 - 30 de las 47 universidades presentaban ingresos no financieros más reducidos en 2019 que en 2009, más de un 20% inferiores en la Politécnica de Madrid y entre un 10% y 15% menores en las universidades de Castilla-La Mancha, Complutense de Madrid, Santiago de Compostela, Politécnica de Catalunya, Cantabria y Politécnica de València.
 - Atendiendo a los gastos no financieros eran 25 de las 47 las que aún registraban valores inferiores en 2019 respecto a 2009; destacan las politécnicas de Madrid, València y Catalunya, seguidas de las universidades de Cantabria, Santiago de Compostela, Zaragoza, Complutense de Madrid y Castilla-La Mancha, todas con una reducción superior al 10%.
 - Las mayores transferencias por alumno en el año 2019, curso 2019-2020, se dan en la Politécnica de València, en primer lugar, a la que la siguen, por este orden, las universidades Politécnica de Cartagena, de La Rioja, Cantabria, el País Vasco y Santiago de Compostela.
 - Los valores más elevados en la ratio entre las tasas, precios públicos y otros ingresos y los matriculados, por encima de los 3.200 €/alumno, se registran en la Politécnica de Catalunya, la Autònoma de Barcelona, la Politécnica de València y la de Alcalá. En el otro lado, por debajo de los 1.200, las universidades de A Coruña, Vigo, Las Palmas de Gran Canaria y Cádiz.
 - Por el lado de los gastos, las mayores ratios gastos corrientes/alumno se dan en las politécnicas de València y Cartagena (más de 12.000 €). Entre 10.00 y 12.000 €/alumno también están las universidades de La Rioja y Cantabria y la Politécnica de Catalunya.
 - Los gastos de personal por ocupado más elevados se registran en 2019, curso 2019-2020, por este orden, en las universidades Politécnica de Catalunya, Carlos III de Madrid y del País Vasco, por encima de 55.000 €, seguidas por las universidades de Las Palmas de Gran Canaria, Barcelona, La Rioja y La Laguna.
 - En 2019, el saldo presupuestario del conjunto de las universidades públicas presenciales españolas fue positivo, del 2,76%, casi un punto porcentual por encima del registro del año precedente.
 - Solo siete de las 47 universidades mostraron un saldo negativo, siendo los déficits más elevados los alcanzados por las universidades de Málaga, Lleida y La Rioja, por este orden. En el otro extremo, cuatro universidades registraron superávits equivalentes a más del 10% de los ingresos totales: Alcalá, Rey Juan Carlos, Politécnica de València y Carlos III de Madrid.

La iniciativa de las *European Universities*: ¿lograremos entre todos el salto cuántico que persigue la Comisión Europea?

Meritxell Chaves, directora de la Universidad Europea CHARM-EU¹ (Universitat de Barcelona)

A. Cronología y objetivos de la iniciativa: ambición y velocidad de crucero por parte de la Comisión Europea

La iniciativa de las Universidades Europeas inició su gestación en la Cumbre de Gotemburgo de 2017. En las conclusiones del Consejo Europeo el 14 de diciembre de 2017² se pedía a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión que presentaran una serie de iniciativas, entre ellas:

«...reforzar en toda la UE las asociaciones estratégicas entre instituciones de enseñanza superior y promover la constitución, de aquí a 2024, de una veintena de Universidades Europeas, que serían redes de universidades de toda la UE creadas desde abajo, lo cual permitirá a los estudiantes graduarse combinando periodos de estudio en varios países de la UE y contribuirá a la competitividad internacional de las universidades europeas».

Al filo de celebrar el veinte aniversario de la declaración de Bolonia (1999), Europa reconocía que se había avanzado en la convergencia del sistema universitario, pero que quedaban aún muchos retos por superar: pese a ser una de las políticas más exitosas (junto al euro) en la creación de un sentimiento proeuropeo, las ratios de movilidad de estudiantes eran y son todavía muy bajas pese a la inversión del programa Erasmus+; está poco integrada en el currículo; los sistemas de reconocimiento eran y siguen siendo muy burocráticos, y hay una gran dificultad en la colaboración entre universidades de diferentes países para diseñar programas conjuntos. Por otra parte, urgía enfocar la formación de los graduados a los retos europeos y globales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Pacto Verde.

Con este impulso del Consejo Europeo, la Comisión Europea se proponía, al poner en marcha la iniciativa, dar forma a la Europa Universitaria del 2030. La convocatoria fue publicada en octubre de 2018, y muchas universidades en Europa nos lanzamos sin dudarle. La iniciativa era (y es) muy tentadora desde muchos puntos de vista³.

1. CHARM-EU (CHallenge-driven, Accessible, Research-based, Mobile European University) es la Universidad Europea liderada por la Universitat de Barcelona, integrada por el Trinity College Dublin, la Universidad de Utrecht, la Universidad Eötvös Lorand de Budapest y la Universidad de Montpellier.
2. <https://www.consilium.europa.eu/media/32226/14-final-conclusions-rev1-es.pdf>
3. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/european-universities-initiative_en

1. Por lo estratégico de sus objetivos (a *quantum leap*/un salto cuántico).

Insta a las universidades a formar alianzas: con compromisos a medio/largo plazo en el ámbito educativo, pero incorporando también las dimensiones de investigación y de impacto social (más allá de los tres años del proyecto financiado), y con los objetivos de:

- Innovar en los modelos educativos y preparar a los graduados para asumir los retos europeos y globales.
- Mediante una formación basada en retos reales.
- Diseñada e impartida por equipos interculturales, interdisciplinarios y transdisciplinarios de creación de conocimiento que aborden los retos sociales desde esa perspectiva transdisciplinaria.
- En campus interuniversitarios que permitan alcanzar una movilidad del 50% en el 2025, en la que estudiantes de todos los niveles y el personal universitario pueda experimentar el contexto intercultural y social europeo.
- Y en los que la inclusión y la diversidad fueran una dimensión prioritaria.

2. Por la forma de plantear la propuesta.

Se instaba a las universidades a proponer diferentes modelos que den respuesta a los objetivos en una estrategia de abajo a arriba. La convocatoria planteaba financiar seis alianzas con 5 millones de euros cada una de ellas, más un 20% de financiación por parte de las mismas universidades participantes. Se buscaba además mantener un contacto permanente entre las universidades y la Comisión Europea que permitiese afrontar de manera conjunta las barreras que se podían encontrar durante el proceso y adoptar estrategias cooperativas que contribuyesen a superarlas mediante estrategias de cocreación.

3. Por el reto que suponía para las universidades.

Reclamaba que las universidades generasen nuevos modelos y sistemas de gobernanza, sirviendo como bancos de prueba y modelos de conducta para otras universidades. Se invitaba a las universidades a diseñar estos nuevos modelos con los diferentes grupos de interés: los ministerios de educación, la propia Comisión Europea, las agencias de calidad, las empresas y la sociedad civil. Universidades excelentes, pero no elitistas, con la inclusión y la diversidad como característica necesaria.

¿Qué universidad podría resistirse a dicho reto? La Comisión y el mismo sector universitario quedaron sorprendidos por el interés suscitado por la convocatoria. Ello condujo a la Comisión a modificar la convocatoria una vez publicada para ampliar de 6 a 12 las alianzas que iba a conceder. Finalmente, en la resolución de 2019⁴, acabó seleccionando 17 de las 54 alianzas que se presentaron, que implicaban a 114 universidades de 24 países diferentes. Entre ellas, 11 universidades españolas, tres de ellas coordinadoras de distintas alianzas.

Sin embargo, tras esta primera convocatoria, la mayoría de los países seguían la iniciativa con cierto escepticismo, al igual que algunas de las principales asociaciones en Europa, como la *European University Association* (EUA), la LERU (*League of European Research Universities*) o *The Guild of European Research-Intensive Universities*, por el nivel de ambición y la financiación prevista. Otras, como el Grupo de Coimbra, dieron total apoyo a la iniciativa desde el inicio. Por su parte, la EUA realizó una encuesta sobre las relaciones internacionales de las universidades en la que incluyó un apartado sobre la gobernanza de estas Universidades Europeas a inicios del 2020⁵, cuando las primeras 17 alianzas estábamos tan solo empezando.

En la segunda y última convocatoria del 2020 la Comisión Europea financió 24 nuevas alianzas. El total de universidades implicadas en este momento es de 280 de 27 países diferentes. Entre ellas se suman otras 13 universidades españolas más, dos de ellas como coordinadoras. En este sentido, España se encuentra entre los países con mayor número de participantes.

En el mes de abril de 2020, cuando las 17 primeras alianzas llevaban escasos seis meses de andadura, y las siguientes 24 no estaban aún seleccionadas, la Comisión Europea dio un nuevo paso: generó una convocatoria del programa *Science with and for Society in Horizon 2020* (H2020 SwafS)⁶ exclusivamente para estas alianzas con el fin de que pudieran desarrollar la agenda científica conjunta de la emergente Universidad Europea y con el objetivo de utilizarlas de nuevo como banco de pruebas de lo que denomina módulos transformadores para conformar el Área Europea de Investigación del 2030.

4. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_19_3389
5. <https://eua.eu/resources/publications/963:evolving-models-of-university-governance.html>
6. https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020_IBA-SwafS-Support-1-2020

DATOS POR CONVOCATORIA	2019	2020
SOLICITANTES	54	62
FINANCIADAS	17	24
ESTADOS MIEMBROS	23	26
TOTAL DE UNIVERSIDADES INTEGRANTES	114	166
UNIVERSIDADES POR PAÍS		
FRANCIA	16	16
ALEMANIA	15	20
ITALIA	12	13
ESPAÑA	11	13
SUECIA	6	5
HUNGRÍA	5	6
POLONIA	5	5
PAÍSES BAJOS	4	9
BÉLGICA	4	6
FINLANDIA	4	6
LITUANIA	3	2
RUMANIA	3	7
GRECIA	3	4
PORTUGAL	3	7
DINAMARCA	2	4
CHEQUIA	2	3
AUSTRIA	2	6
IRLANDA	2	6
BULGARIA		5
ESTONIA		3
LUXEMBURGO		1
CROACIA	2	1
LETONIA	2	2
ESLOVENIA	1	1
ESLOVAQUIA		2
MALTA	1	
CHIPRE	1	1
UNIVERSIDADES EN PAÍSES NO MIEMBROS		
REINO UNIDO*	3	4
NORUEGA	2	3
ISLANDIA		1
SERBIA		1
TURQUÍA		3

* NOTA. Reino Unido ha dejado de ser miembro de la UE desde el 1 de febrero de 2020.

Fuente: Anexos a las notas de prensa de los resultados de la convocatoria 2019 y 2020. Datos definitivos pendientes de publicar por la Comisión Europea.

En el mes de noviembre de 2020 la comisaria Mariya Gabriel⁷ publicó tres comunicaciones estratégicas de la Comisión Europea: *Alcanzando el Área de Educación Europea del 2025*⁸, una nueva *Área Europea de Investigación*⁹, y el *Plan de Acción de la Educación Digital 2021-2027*¹⁰. En estos documentos

7. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_19_3389 y https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1264
8. https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020_en
9. https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/era_en
10. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en#:~:text=Digital%20Education%20Action%20Plan%20%282021-2027%29%20Resetting%20education%20and,action%20for%20stronger%20cooperation%20at%20European%20level%20to%3A

estratégicos para los próximos 5-10 años se habla ya de conceptos como el Grado Europeo (siendo aplicable a grados, másteres y doctorados), las microcredenciales, la necesidad de una posible entidad legal para las Universidades Europeas, el impacto de los módulos transformadores de investigación para cambiar los sistemas de evaluación o la carrera investigadora, entre otras cosas.

En el año 2021 la Comisión Europea ha diseñado un proceso de cocreación de la Estrategia Universitaria Europea para el 2030 que tiene como centro esta iniciativa. En este proceso de cocreación ha convocado una serie de reuniones entre marzo y septiembre con los grupos de interés, los Estados miembros, los rectores de las Universidades Europeas y los coordinadores de estas. El mensaje central de este proceso es preparar una estrategia que englobe educación, investigación e innovación. Durante el 2021 se llevarán a cabo diversos análisis, entre los que se cuenta el de la definición del futuro Grado Europeo y la posible entidad legal europea para estas alianzas. Se prepara también la extensión de la convocatoria a los próximos seis años para garantizar que las Universidades Europeas que tengan éxito no se queden temporalmente sin financiación entre los dos periodos: los primeros tres años cofinanciados y la extensión para los siguientes seis años (4+2).

Como colofón de esta marcha imparable, en la reunión del Consejo de la Unión Europea de 17 y 18 de mayo de 2021 se aprobaron unas *Conclusiones del Consejo sobre la Iniciativa Universidades Europeas*: tender puentes entre la educación superior, la investigación, la innovación y la sociedad; allanar el camino para una nueva dimensión en la educación superior europea¹¹ en el que, en el mismo título, se menciona «... la necesidad de tender puentes entre la educación superior, la investigación, la innovación y la sociedad».

También se recomienda, entre otras cosas: «...intensificar la cooperación entre las autoridades competentes en materia de educación, las instituciones de educación superior y las partes interesadas para eliminar los obstáculos a la cooperación a escala europea». En este sentido, sugieren que se estudie la necesidad y viabilidad de titulaciones europeas conjuntas dentro de las alianzas de Universidades Europeas.

La respuesta de las universidades al reto planteado ha sido de tal magnitud que, si bien el apoyo recibido ha resultado insuficiente (y no solo en términos económicos), el escepticismo inicial ha dado paso a una creciente actividad de los Estados miembros y de otros grupos de interés para aprovechar e impulsar la iniciativa. A modo de ejemplo, la última nota de prensa de la LERU del 12 de mayo de 2021, titulada *Universidades Europeas: no más palabrería, es hora de actuar*¹².

11. <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2021/05/17/european-universities-initiative-council-conclusions-pave-the-way-for-new-dimension-in-european-higher-education/>
12. [European Universities: no more lip service, time for action \(mailchi.mp\)](https://www.learu.eu/en/press-releases/2021/05/12/european-universities-no-more-lip-service-time-for-action)

B. La implantación por parte de las 17 Universidades Europeas seleccionadas en la primera convocatoria: del proyecto a la realidad

En estos primeros 18 meses de implantación, las alianzas han llevado adelante sus modelos:

1. En materia de educación

Programas conjuntos. Diversas alianzas han diseñado y están acreditando programas conjuntos, fundamentalmente grados y másteres, pero también doctorados, innovadores en cuanto a estrategias docentes, **basados en retos, transdisciplinares**, algunos de ellos **multilingües**, en los que el estudiante «moldea» su currículo, y otros muy orientados en el ámbito de la sostenibilidad, pero no solo. Entre ellas se cuentan ARQUS, CHARM-EU, ECIU, UNA Europa, EU-CONEXUS, 4EU+ y UNITE. Otras los han planificado para el futuro. CHARM-EU ha conseguido acreditar el primer máster concebido con estas características e implementarlo en septiembre de 2021, en parte gracias al proceso de cocreación que iniciamos desde el principio con agencias y ministerios, y especialmente al rol de liderazgo que ha jugado la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari (catalana)*, AQU, apoyada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (española), ANECA.

La Comisión Europea quería también conocer de primera mano cuáles son las dificultades y obstáculos que están limitando la cooperación entre universidades. A tal efecto, se estableció una lista, compartida por todas las alianzas que están en el proceso, sobre estas dificultades y obstáculos. La lista es interminable, pero la mayoría de los problemas provienen de un elemento principal: la diversidad de legislaciones nacionales que tienen un conjunto de criterios propios y no coincidentes que deben cumplir los programas y que nada tienen que ver con los seis estándares europeos de calidad (ESG)¹³ y de los que los gobiernos no quieren o no pueden prescindir a corto plazo. No se puede olvidar que la Comisión Europea no tiene competencias en materia de Educación.

En este orden de ideas, debe subrayarse que existe un instrumento especialmente adecuado para las necesidades de las alianzas, **el European Approach**¹⁴, basado en los seis estándares de calidad y no en las legislaciones nacionales, que fue adoptado por algunos de los ministerios de educación en el año 2015. En seis años solo diez títulos se han aprobado por esta vía. Ahora bien, incluso los países que lo tienen plenamente implementado siguen revisando los programas acreditados en otro país bajo la luz de la legislación nacional. Pero somos optimistas, la iniciativa de Universidades Europeas ha abierto una brecha para que más países reconozcan este sistema.

13. <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>
14. <https://www.eqar.eu/kb/joint-programmes/>

La Comisión Europea ha hecho una apuesta también por las **microcredenciales**. Una microcredencial está definida por la Comisión Europea como «una calificación que evidencia los resultados de aprendizaje adquiridos mediante un curso o módulo corto transparentemente evaluado. Las microcredenciales se pueden completar presencialmente, en línea o en un formato combinado, y puede ser formación impartida por universidades o por otros agentes»¹⁵. La Comisión Europea tiene muchas esperanzas puestas en este instrumento para flexibilizar el currículo del estudiante y darle mayor «portabilidad» entre países, y convertirlo en una herramienta que permita la actualización rápida de conocimientos, acorde con las necesidades actuales y futuras. Diversas alianzas han elegido este camino como modelo fundamental. La alianza que se ha posicionado con más fuerza en esta modalidad es ECIU (*European Consortium of Innovative Universities*). Sin embargo, tampoco está exenta de dificultades la acreditación de estas y su reconocimiento en los Estados miembros. Esta modalidad formará parte sin duda del futuro panorama europeo de educación superior. Otras alianzas han experimentado también con unidades de formación a las que llaman itinerarios (YUFE), módulos (CIVIS), unidades de aprendizaje (EUTOPIA), etc.

2. En materia de investigación e innovación

Las 17 Universidades Europeas seleccionadas en la primera convocatoria y 22 de las 24 Universidades Europeas de la segunda están iniciando sus proyectos en el 2021 para desarrollar la agenda científica conjunta de la alianza que dé soporte a los programas y para actuar como bancos de prueba de los módulos transformadores propuestos por la Comisión Europea para transformar el Área Europea de Investigación e Innovación del 2030. Dichos módulos son los siguientes:

Desarrollar una agenda común de investigación e innovación y un plan de acción.

- Fortalecer el capital humano, permitiendo una circulación equilibrada de este y la paridad de género.
- Compartir infraestructuras de investigación y otros recursos.
- Reforzar la cooperación con los actores no académicos, es decir, la cooperación con el mundo empresarial.
- Integrar prácticas de ciencia abierta.
- Integrar la participación de los ciudadanos, la sociedad civil y las autoridades públicas y municipales en la investigación y la innovación.
- Explorar estructuras conjuntas sobre actividades técnicas comunes a todas las Universidades Europeas, facilitando la colaboración en actividades, obstáculos

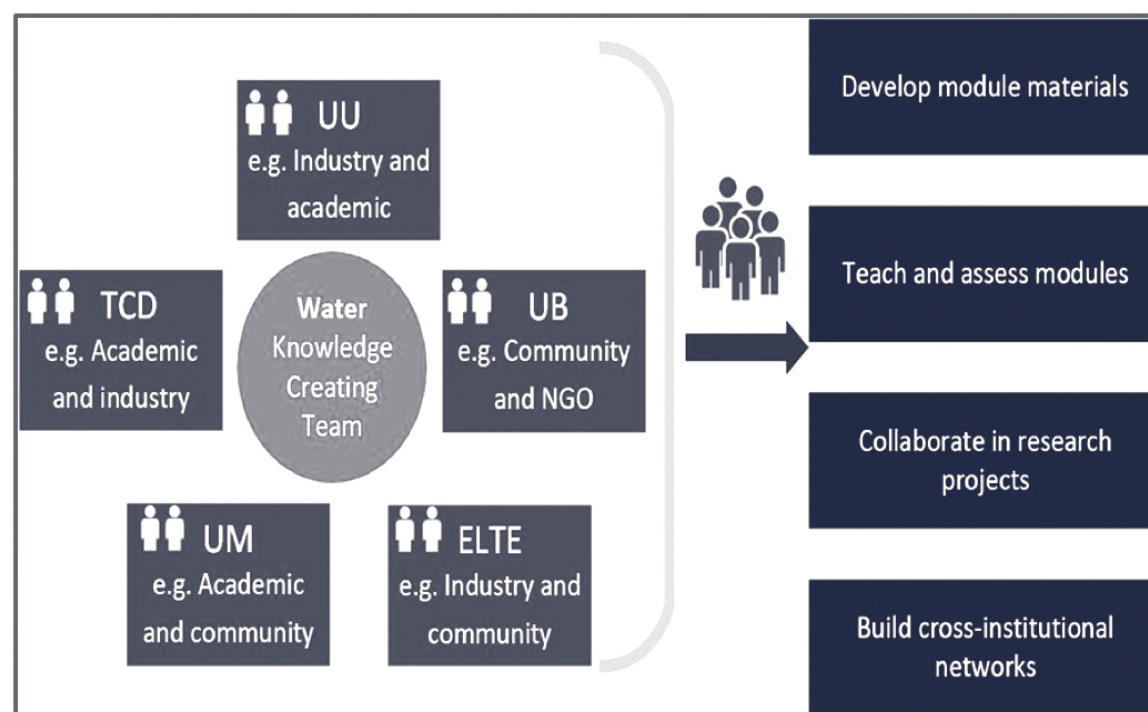
15. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/a-european-approach-to-micro-credentials_en#:~:text=A%20micro-credential%20is%20a%20qualification%20evidencing%20learning%20outcomes,completed%20on-site%2C%20online%20or%20in%20a%20blended%20format.

y soluciones que podrían ser comunes a todas las alianzas, así como actividades de agrupación para compartir las mejores prácticas en investigación e innovación.

Cada alianza ha escogido algunos de los módulos que encajaban mejor con sus modelos. El proceso es todavía muy incipiente (los proyectos se han puesto en marcha durante el primer trimestre de 2021) como para poder hablar de resultados en este momento, pero sin duda la actividad de muchas redes de investigación transnacionales se va a ver beneficiada gracias al desarrollo de esta iniciativa.

3. Puente entre educación e investigación + innovación

Los equipos de creación de conocimiento (*knowledge creating teams*). Diversas alianzas hemos puesto en marcha equipos transdisciplinares para el desarrollo de los programas educativos, uno de los elementos más innovadores de la iniciativa. En el caso de CHARM-EU se inició creando equipos de académicos de múltiples disciplinas de las cinco universidades socias alrededor de retos sostenibles relacionados con el agua, la alimentación, y la vida y la salud. A estos equipos iniciales se están añadiendo profesionales de empresas, miembros de organizaciones no gubernamentales y otras entidades civiles y sector público, con el fin de ofrecer a los estudiantes una visión global de los retos de futuro. Esta organización transdisciplinaria se va a reproducir también en el entorno de la investigación.



Este será el futuro de la estructura académica, al menos en el caso de CHARM-EU, que prevé además que estos *knowledge creating teams* formen parte de la gobernanza, con un papel relevante para mantener el nivel de innovación de la alianza enfocada a retos reales.

4. En materia de gobernanza y organización

Las alianzas están explorando diferentes formatos de gobernanza y organización. Aunque han diseñado o están diseñando diferentes modelos (órganos de gobierno y sistema de toma de decisiones), hay bastante consenso entre las 17 primeras alianzas en el sentido de que sería necesaria una entidad legal para cumplir mejor con los objetivos previstos en la iniciativa. Las necesidades identificadas son:

NECESIDAD	NÚMERO DE ALIANZAS
Colaboración a largo plazo	16
Sostenibilidad	15
Capacidad de solicitar proyectos europeos conjuntamente posiblemente también nacionales y regionales	14
Posibilidad de compartir de manera fácil recursos en sentido amplio (personas, infraestructuras, datos, etc.)	13
Participación conjunta en redes internacionales	12
Visibilidad: identidad e imagen conjuntas	11
Otorgar programas europeos conjuntos	9

Fuente: Subgrupo de trabajo de las 17 Universidades Europeas de la primera convocatoria dedicado a explorar las posibilidades de una entidad legal específica.

Los formatos de futura entidad legal que las alianzas están analizando en este momento son fórmulas europeas ya existentes.

- **Agrupación Europea para la Cooperación Territorial (EGTC¹⁶).** Existe un único caso universitario en Europa, EUCOR¹⁷, que ha compartido su experiencia con las alianzas. Los socios principales son las universidades.
- **Consortio Europeo de Infraestructuras de Investigación (ERIC¹⁸).** Existen múltiples ejemplos que implican universidades. El caso analizado por las alianzas ha sido el de las Encuestas Sociales Europeas (*European Social Survey*¹⁹). En este modelo los socios son los Estados miembros.
- **Asociación Europea.** Existen diferentes formatos que pueden registrarse en Bruselas, o en cualquiera de los países miembros. UNA Europa ha adoptado esta fórmula a corto plazo bajo la legislación belga.

5. Experiencia de transformación y de cooperación

Es evidente que, en este momento, las incógnitas sobre el formato futuro y sus posibilidades hacen de este tema un campo que explorar en el modelo de cocreación de soluciones que la Comisión Europea está buscando. El análisis pasa por un trabajo conjunto de alianzas europeas, Estados miembros y Comisión Europea. La Comisión ha previsto un estudio durante el 2021. Es importante no perder de vista que entre los criterios de evaluación y selección de las alianzas estaban el nivel de ambición, la capacidad de transformación de las universidades implicadas y la transferibilidad de sus resultados.

A pesar de que las universidades éramos conscientes de la dimensión del proyecto y de que la financiación no era suficiente para cubrir la ambición de los objetivos, la realidad nos ha superado con creces. Los objetivos de transformación de la convocatoria ya suponían por sí mismos un esfuerzo importante para cada universidad en solitario. Llevar a cabo la misma transformación en una alianza de diversas instituciones, de culturas y países diferentes, es un esfuerzo titánico. Mucho más de lo que nuestros rectores y rectoras e instituciones hubieran supuesto cuando presentamos nuestras propuestas.

Sin la COVID-19 todo esto ya hubiera sido difícil. Con la pandemia ha sido tremendamente complicado mantener, no ya los esfuerzos de transformación en nuestras universidades, sino simplemente los planes de trabajo y calendarios previstos. Las personas clave que tenían que

participar en el proyecto eran las mismas que tenían que convertir la universidad presencial en universidad *online* de forma inmediata: los consejos de dirección al completo, el profesorado y personal investigador, los responsables de los servicios al estudiante, los responsables de comunicación y los equipos de tecnologías, entre muchos otros. No hubiera sido posible sin el entusiasmo de las personas y la percepción de que se está construyendo algo realmente innovador que puede cambiar el futuro.

La COVID-19 ha aportado también cosas positivas. El modelo de estrategias docentes que planteábamos es ahora mucho más fácil de implementar. La movilidad virtual (todavía por definir de manera completa) hubiera sido difícil de defender. Sin duda nos ha permitido a las universidades de las alianzas trabajar conjuntamente de manera más intensa que si hubiéramos basado una parte significativa del plan de trabajo en formato presencial. Si algo preocupa a las alianzas en este momento es el poder ser capaces de mantener la capacidad de trabajo. Pero, a la vez, todo esto se ha demostrado tremendamente estimulante.

También debe mencionarse específicamente la voluntad de cooperación e intercambio de experiencias entre las alianzas europeas.

- Los coordinadores de las 17 alianzas han formado el grupo informal FOR-EU que se reúne una vez al mes con la finalidad de compartir experiencias, soluciones y establecer posturas comunes ante la Comisión Europea, cosa que no siempre es posible, dado que cada una representa modelos diferentes. Se han constituido seis subgrupos de trabajo:
 - Entidad legal.
 - Grados Europeos - microcredenciales - calidad - acreditación.
 - Investigación.
 - Multilingüismo.
 - Implicación de los estudiantes.
 - Gestión del proyecto.

Las 24 alianzas de la segunda convocatoria han constituido un grupo similar, FOR-EU2, en estrecho contacto con FOR-EU.

- Las universidades españolas participantes en las alianzas se han reunido en diversas ocasiones con la misma finalidad, la última el pasado mes de marzo de 2021, para elaborar una propuesta conjunta de comentarios y sugerencias al borrador de Real Decreto publicado por el Ministerio de Universidades (que sustituirá el RD 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales).

C. Valorar el impacto para asegurar la inversión de futuro y los próximos retos

La Comisión Europea, el Consejo de la Unión Europea, el Consejo Europeo y las Universidades Europeas existentes apuestan firmemente por la iniciativa. En este momento hay dos grandes retos:

- Superar la fase de proyecto que supone una fragmentación de los objetivos, la financiación y la evaluación de resultados, y apostar por una aproximación más programática.
- Diseñar la manera de valorar y medir el impacto que justifique la inversión.

Como todo proyecto europeo, sea Erasmus+ u Horizonte H2020 (ahora Horizonte Europa), la iniciativa requiere una evaluación a los 18 meses. Pero, a diferencia de los proyectos existentes hasta ahora, la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA) no produjo el primer borrador de los criterios y de los formularios para el informe intermedio (a los 18 meses) ni para el informe final hasta finales de noviembre de 2020 (un año después del inicio de los proyectos), y el formato final para el informe intermedio a finales de enero. ¿Por qué? Porque nadie podía anticipar *a priori* cómo medir el éxito de las alianzas, y la EACEA ha apostado por cocrear también el formato de la evaluación.

La contribución de las alianzas en el proceso de cocreación se ha basado en:

- Intentar valorar una iniciativa como esta tras solo 18 meses con indicadores cuantitativos clásicos es una temeridad, cuando no imposible (por ejemplo, evolución de las moviidades desde el curso 2018-2019 en adelante, la COVID-19 mediante, balance de género en los participantes u otros similares).
- Cuantificar resultados iguales para todas las alianzas cuando los modelos y los objetivos son diferentes entre ellas no parece la mejor manera de medir el éxito de las alianzas.
- Proponer indicadores específicos de cada alianza europea.

Las alianzas somos muy conscientes de que hay que medir adecuadamente el impacto de la iniciativa tanto sobre el conjunto de la sociedad como a nivel interno si queremos que la Comisión Europea mantenga la línea de financiación, que los Estados miembros colaboren en la financiación y en la eliminación de las barreras legislativas, y para demostrarnos a nosotros mismos que está iniciativa va en el sentido correcto.

16. https://ec.europa.eu/regional_policy/en/policy/cooperation/european-territorial/egtc/

17. <https://www.eucor-uni.org/en/>

18. https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/european-research-infrastructures/eric_en

19. <http://www.europeansocialsurvey.org/>

Los retos de la iniciativa en el futuro son, sin duda:

- La implicación de los Estados miembros es fundamental. Sin el compromiso de colaboración en la financiación y en la simplificación de las barreras legales, la iniciativa no llegará muy lejos.
- Entre todos tenemos que conseguir que la transdisciplinariedad, es decir, no solo el trabajo en equipo interdisciplinario del mundo académico, sino la incorporación necesaria de la sociedad civil, la empresa y el sector público sea una realidad. Es uno de los factores clave que va a marcar la diferencia para enfocar mejor los retos sociales.
- La Comisión Europea está diseñando un plan de financiación de las alianzas europeas para los próximos seis años (4+2) por medio del programa Erasmus+ y Horizonte Europa, que se plantea como una transición mientras se consigue organizar una aproximación programática global a las Universidades Europeas.

- El impacto en el sistema universitario europeo. En este momento, el 5% de las instituciones europeas están implicadas en la iniciativa. La Comisión quiere llegar al 10% y para ello propone, por una parte, financiar ocho alianzas europeas adicionales, y por otra, incentivar a las alianzas conformadas por nueve o más universidades con el doble de financiación por universidad. Es cierto que la iniciativa en sí implica de manera directa a un conjunto pequeño comparado con el total de universidades existentes en Europa, pero también es verdad que los test y los cambios que estos producen tienen impacto y benefician al conjunto del sector universitario europeo. Tanto las alianzas como otros grupos de interés están reaccionando a un sistema de incentivos basado meramente en el número de universidades que componen las alianzas, y la Comisión se ha comprometido a analizar mejores opciones.
- Las 17 alianzas de la primera convocatoria están trabajando en la aproximación programática de los

indicadores para plantear y cocrear un modelo de evaluación con la Comisión Europea.

Los retos son muchos y muy complejos. Evidentemente, la energía necesaria para una transformación tan ambiciosa es ingente. Sin embargo, los pasos dados en tan solo 18 meses por parte de la Comisión Europea, de las Universidades Europeas, y de los Estados miembros, con cambios legislativos, y el entusiasmo de la comunidad universitaria como motor de transformación para afrontar los retos europeos y globales, auguran un futuro prometedor. ¿Lograremos entre todos el salto cuántico que persigue la Comisión Europea?

Las elecciones a rector en España: competición electoral, fragmentación y modelos políticos de gobierno universitario

Alberto Benítez-Amado¹, doctor en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), profesor de la Universidad Internacional Isabel I (UI1)

El proceso de elección a rector es uno de los elementos de análisis más interesantes dentro del sistema universitario español dados los rasgos que presenta. Su singularidad se debe principalmente a la naturaleza democrática que posee, y por la que se atribuye a la comunidad universitaria la responsabilidad de elegir al máximo responsable del gobierno de las universidades. Dicho proceso promueve, además, un debate abierto acerca del proyecto general de universidad que quiere construirse y que afecta a toda la comunidad universitaria.

Este análisis parte de una comprensión de las universidades como sistemas políticos, que asume la interpretación política que el sociólogo Baldrige (1971) elaboró en la década de los setenta, según la cual las universidades deben ser entendidas como sistemas u organizaciones políticas altamente fragmentadas y divididas: organizaciones politizadas donde diferentes bloques de poder (grupos de presión externos, gobernantes universitarios, gestores, profesores y estudiantes) se ven enfrentados por alcanzar el control institucional y decidir el destino de sus organizaciones.

La naturaleza política de la universidad es explicada por la estructura social que la caracteriza, que es compleja y fragmentada. En la universidad cohabitan grupos sociales muy diversos que defienden objetivos estratégicos distintos que articulan sus intereses de un modo diferente (Baldrige, 1971).

Esta naturaleza fragmentada y dividida emplaza a entender la administración y gobierno de las organizaciones académicas como un proceso esencialmente político y no burocrático (March, 1962), debido fundamentalmente a las coaliciones políticas que establecen los distintos grupos sociales que integran la comunidad universitaria para defender sus intereses compartidos.

La existencia de intereses divergentes dentro de las universidades hace especialmente relevante un análisis de la fragmentación interna en unas organizaciones interpretadas en clave política. Por ello, e inspirados en la literatura clásica politológica que conceptualiza los sistemas de partidos (Duverger, 2013; Sartori, 2005), este análisis plantea una aproximación a la fragmentación política de las universidades

a partir de una observación de las dinámicas de competición electoral que se suceden en las universidades.

La propuesta que aquí se plantea utiliza los procesos de elección de rector para explorar la existencia o no de coaliciones de intereses divergentes en torno al proyecto de universidad, proponiendo una tipología de modelos políticos de aplicación a las organizaciones universitarias sobre la base de su fragmentación política y de su conflicto social interno. Para ello, se han identificado una serie de dimensiones analíticas, interrelacionadas entre sí, que son útiles para observar las dinámicas de competición electoral en los procesos de elección de rector.

La primera dimensión categoriza cada proceso de elección de rector atendiendo a su orden institucional: el tipo de elección de la que se trata está estrechamente relacionado con que un proceso electoral se celebre con posterioridad a un primer mandato de gobierno rectoral o tras dos o más ejercicios en el gobierno de un mismo equipo rectoral.

Es decir, las elecciones de primer mandato o de continuismo refieren a aquellas que tienen lugar tras los primeros cuatro años de gobierno y/o cuando quien gobierna vuelve a aspirar a la reelección consecutiva; mientras que las elecciones de segundo mandato o de cambio refieren a aquellas que se celebran cuando un gobierno ha permanecido en el poder más de cuatro años, cuando un candidato agota su mandato de gobierno por algún tipo de limitación legal, y/o cuando hay una renovación personal en la candidatura que representa la corriente oficialista.

Así, en las elecciones de primer tipo cabe esperar una competición electoral baja o incluso nula al concurrir normalmente una única candidatura, mientras que en las elecciones de segundo tipo cabe esperar una competición electoral media o alta donde concurren electoralmente dos o más candidaturas.

La segunda dimensión de análisis es el número total de procesos de elección de rector celebrados dentro de un tiempo establecido, cuantificando los que han seguido la modalidad directa (sistema de elección de rector LOU/2001) frente a la modalidad indirecta (sistema de elección de rector LRU/1983 reintroducido por la LOMLOU/2007).

Esta información proporciona cierta validación empírica del proceso de normalización institucional que ha adquirido el sistema de elección de rector en las universidades públicas

españolas y permite identificar posibles anomalías en el desarrollo electoral.

Es decir, si las elecciones a rector se organizan cada cuatro años, las universidades que han tenido elecciones a rector con regularidad desde el año 2000 pueden ser identificadas como universidades con normalidad institucional y estabilidad política, frente a aquellas que experimentan sucesos excepcionales que han alterado su estabilidad electoral y/o política.

La tercera dimensión analítica es el número de rectores electos en las universidades, elegidos directamente por la comunidad universitaria en la totalidad de los procesos electorales celebrados. Lo anterior puede servir para medir el nivel de estabilidad interna existente en las universidades. Puede interpretarse que las universidades menos fragmentadas políticamente, con relativa estabilidad interna y con una baja polarización ideológica con relación a las políticas internas, habrán sido gobernadas por un número reducido de rectores. Es decir, un recambio continuado de rectores puede ser interpretado como un indicador de disenso o de fragmentación política dentro de las organizaciones académicas.

La cuarta dimensión de análisis es la competencia electoral, una dimensión clásica en la sociología electoral. En los estudios electorales suele utilizarse como indicador el número efectivo de partidos políticos, y en nuestro análisis se utiliza el número de candidaturas a rector que participan en cada proceso electoral como una medida adicional para explorar las dinámicas de competición electoral y la fragmentación política en las universidades.

La quinta y última dimensión analítica, estrechamente vinculada a la tercera, es categorizar a las candidaturas que participan en cada proceso electoral como continuistas u oficialistas (cuando el candidato a rector es el propio rector en funciones y/o un miembro que está o ha participado en su gobierno), y candidaturas de cambio (cuando el candidato a rector no tiene vinculación con el gobierno saliente).

Por consiguiente, la tipología de modelos políticos de universidades se construye a partir de cinco dimensiones básicas contextualizadas en los procesos de elección de rector: el tipo o la naturaleza electoral que define a las elecciones que se celebran, el número de procesos electorales convocados, el número de rectores electos, la competencia electoral y la naturaleza política del vencedor de cada contienda electoral.

1. Sus líneas de investigación se centran en las organizaciones universitarias y las políticas de educación superior, como puede consultarse en su tesis doctoral *El gobierno de las Universidades en España. Análisis comparativo, transformaciones recientes y adaptación al entorno*.

La finalidad última de esta tipología es explicar, por medio de dinámicas de competición electoral, la fragmentación política interna que existe en las universidades, y explorar la existencia o no de diferentes coaliciones políticas internas con intereses divergentes en torno al proyecto de universidad.

- El primer tipo ideal es el modelo político dividido, que identifica a universidades altamente fragmentadas y con una clara división social interna en torno a su proyecto de universidad. La fragmentación política, la confrontación y la polarización de intereses producen una competencia electoral alta en los procesos de elección de rector que es constante en el tiempo, y una alternancia continuada en el gobierno rectoral que refleja la existencia de diversas coaliciones políticas internas con intereses divergentes entre sí.
- El segundo tipo es el modelo político pluralista limitado o moderado que aplica a universidades donde los procesos de elección de rector presentan una competencia electoral intermedia, relativamente estable en el tiempo, y con unos niveles intermedios de fragmentación política. La concurrencia de varios candidatos a rector en sus elecciones, incluso en aquellas de primer mandato, contrasta con la línea de continuidad que tienen los rectores vencedores de dichas elecciones. Lo anterior refleja la existencia de diferentes coaliciones internas que plantean intereses diversos, propuestas heterogéneas y proyectos alternativos de universidad, lo que garantiza un debate de confrontación de ideas poco polarizado.

Una variante adicional es el modelo político pluralista polarizado o extremo que aplica a universidades donde los procesos de elección de rector también presentan una competencia electoral con ciertos altibajos, que normalmente es alta en elecciones de segundo mandato. Otra diferencia respecto al anterior tipo es que los candidatos continuistas no siempre son los vencedores de los comicios, lo que muestra un mayor equilibrio político y organizacional entre las distintas coaliciones internas que mantienen, no obstante, un debate de confrontación altamente polarizado.

- El último tipo es el modelo político consensual que identifica a universidades altamente cohesionadas y con un proyecto de universidad claro y consensuado internamente. La ausencia de fragmentación política y la baja polarización ideológica tienen como consecuencia una competencia electoral baja en los procesos de elección de rector que es constante en el tiempo, y sucesivos mandatos de gobierno rectoral que representan una línea política y programática continuista.

En un análisis exploratorio realizado se observaron las dinámicas internas de competición electoral en un conjunto

de 19 casos seleccionados, considerando los procesos de elección de rector acontecidos entre los años 2000 y 2017, es decir, desde que la LOU/2001 introdujese el método electoral directo como mecanismo formal de elección de los rectores en las universidades públicas españolas.

La primera observación general que puede realizarse es que en todos los casos estudiados las elecciones a rector constituyen un proceso político perfectamente institucionalizado dentro de las organizaciones universitarias públicas españolas. En las 19 universidades consideradas en el estudio de casos, y entre los años 2000 y 2017, se han celebrado un total de 85 procesos de elección de rector, lo que arroja una media de 4 elecciones por universidad (4,42).

De los 85 comicios mencionados, 74 de ellos (87%) han sido celebrados bajo la modalidad directa y han contado por tanto con la participación de toda la comunidad universitaria. Durante este período, 72 personalidades distintas han ocupado el cargo de rector en dichas universidades, siendo un total de 50 (71%) los elegidos directamente por la comunidad universitaria mediante sufragio universal ponderado.

La mayoría de los procesos electorales se han celebrado con la periodicidad temporal regular (cada cuatro años), y en la mayoría de los casos (15 en total) en los que la celebración electoral ha sufrido una cierta anomalía o alteración en el tiempo, esta ha estado motivada generalmente por sucesos internos que en ningún caso han cuestionado ni el sistema ni los procedimientos.

La segunda observación general que puede hacerse es relativa a la competición electoral que puede ser calificada como media-baja. En los 85 comicios que han decidido el cargo de rector universitario a lo largo de estos más de 15 años, hubo un total de 211 candidaturas aspirantes, lo que sitúa la competencia electoral media en poco más de dos candidatos (2,48) por proceso electoral. Es decir, solo en 22 de las contiendas electorales (26%) concurren más de cuatro candidatos al proceso de elección de rector, y en 14 de ellas, lo hizo una sola candidatura (16%). Desde el punto de vista de la naturaleza político-electoral, 42 de los 85 (49%) comicios eran elecciones de continuidad y las restantes, de cambio (51%). Estas elecciones dieron en 55 casos (65%) como vencedor a una candidatura de cambio, lo que muestra la existencia de un relativo dinamismo político dentro de las organizaciones académicas.

El análisis, para cada uno de los casos seleccionados, de las diferentes dimensiones anteriormente citadas permite además su categorización de acuerdo con la tipología planteada de modelos políticos de universidades.

Del total de casos observados, solamente dos de ellos (la Universitat de Barcelona [UB] y la Universidad Complutense de Madrid [UCM]) podrían ajustarse al ideal de modelo político dividido.

Tanto la UB como la UCM son organizaciones universitarias que comparten algunos rasgos organizativos: son universidades grandes y generalistas, con unas dimensiones estructurales y con una composición interna muy diversa desde un punto de vista académico y científico, que hacen compleja su gestión y gobierno. A ello se une una larga trayectoria histórica que las ha ido definiendo y moldeando a lo largo de toda su historia. Lo anterior sugiere dos organizaciones altamente polarizadas y fragmentadas internamente y con propuestas alternativas con relación a lo que ha de ser la universidad como institución, lo que genera dinamismo en la arena político electoral.

En el caso, por ejemplo, de la UB, las elecciones a rector siempre han estado caracterizadas por una competencia electoral elevada, que también se extiende a la competitividad electoral (cuatro de los cinco procesos se decidieron en la segunda vuelta), incluso en aquellas elecciones de primer mandato. Este dinamismo político ha provocado una alta tasa de rotación dentro del gobierno universitario, con un total de cinco rectores (cuatro elegidos directamente), que al menos representan a tres corrientes políticas internas con proyectos alternativos para la universidad.

El caso de la UCM es similar, y las elecciones a rector siempre han estado caracterizadas por una competencia electoral y una competitividad electoral altas (todos los procesos se decidieron en la segunda vuelta), incluso en aquellas elecciones de primer mandato. En todas las elecciones han concurrido al menos cuatro candidatos, siendo las de mayor competencia electoral (seis candidatos) las de 2003 y 2011. Este dinamismo político ha provocado una alta tasa de rotación dentro del gobierno universitario, con un total de cuatro rectores (tres elegidos directamente). Los distintos vencedores de los cuatro procesos electorales muestran la existencia de al menos dos o tres corrientes políticas internas con distintas alternativas para la universidad.

Por su parte, se han encontrado mayores dificultades para categorizar a algunos de los casos observados dentro del modelo político consensual, donde podrían incluirse la Universitat Pompeu Fabra (UPF) o la Universidad de Sevilla (US).

En la UPF, por ejemplo, las elecciones a rector siempre han estado caracterizadas por una baja competencia electoral y por una competitividad electoral igualmente baja (los cinco procesos se decidieron en la primera vuelta), incluso en aquellas elecciones de segundo mandato. En todos los comicios concurren dos aspirantes, excepto en los de 2009 y 2013, donde solo concurre una única candidatura. Los vencedores de los cinco procesos electorales reflejan una continuidad electoral y política, que ha proporcionado a su gobierno universitario una clara estabilidad programática y organizativa, lo que ha facilitado el desarrollo de determinadas políticas internas sobre la base del consenso.

La US, que encajaría en el primer tipo ideal por ciertos rasgos organizativos, también puede ser considerada dentro del modelo consensual. Sus elecciones a rector también han mostrado baja competencia electoral, y también una baja competitividad electoral (los cinco procesos se decidieron en la primera vuelta), incluso en aquellas elecciones de segundo mandato. En todos los comicios concurren dos aspirantes, excepto en el de 2012, donde solo concurre una única candidatura. Esto también podría deberse a la modalidad de elección de rector vigente, siendo la única universidad donde es el órgano académico y no la comunidad universitaria quien elige al rector; lo cual quizá no fomenta la competición electoral de igual forma que la modalidad directa, aunque también en los comicios que contaron con el voto directo de la comunidad universitaria solo concurren dos candidatos. En los sucesivos procesos de elección de rector todos los vencedores han formado parte de una misma corriente política interna que ha dotado de continuidad a su gobierno universitario.

La categorización del resto de casos considerados en el análisis resulta más difícil, debido a que algunos presentan rasgos de los diversos tipos ideales, aunque la mayoría de ellos posiblemente encajen en alguna de las vertientes del modelo político pluralista.

Por ejemplo, las universidades de Almería, Cádiz, Córdoba y Extremadura tienen rasgos de los modelos consensual y pluralista moderado.

En la Universidad de Almería todas sus elecciones a rector registran baja competencia electoral y también una baja competitividad electoral (los cuatro procesos se decidieron en la primera vuelta), incluso en elecciones de segundo mandato. En todos los comicios concurren dos aspirantes, entre los que venció siempre la candidatura continuista, a excepción de las elecciones de 2014, donde no ocurrió. No obstante, no se observa una excesiva fragmentación interna, sino ciertas subdivisiones en la corriente política que ha gobernado la institución durante una década.

Las universidades de Málaga y Cantabria tendrían rasgos de los modelos pluralista moderado, pero también del pluralista polarizado. En ambos casos la competencia electoral ha sufrido altibajos en los diversos procesos acontecidos de elección de rector, lo que contrasta con el hecho de que siempre hayan vencido candidaturas continuistas.

Por ejemplo, en la Universidad de Málaga los procesos de elección de rector han estado generalmente caracterizados, a excepción del ocurrido en 2008, donde solo hubo una candidatura, por la existencia de una competencia electoral media alta en la que siempre han concurrido tres o cuatro candidatos aspirantes. Pese a la existencia de una oferta electoral alta y estable en el tiempo, los candidatos continuistas han vencido siempre en cada uno de los comicios.

Con ello, la tercera universidad andaluza más grande ha gozado siempre de una clara estabilidad política en su gobierno universitario, como muestra el continuismo político de los tres rectores que le han gobernado desde mediados de los noventa. No obstante, la reiterada concurrencia electoral de diversos candidatos refleja la existencia de diferentes corrientes políticas internas con proyectos diferenciados de universidad.

Por su parte, la Universidad de Alcalá, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Rey Juan Carlos podrían ser categorizadas dentro del modelo pluralista moderado con ciertos matices.

Por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Madrid los procesos de elección de rector siempre han mostrado una competencia electoral media alta en elecciones de segundo mandato (2002 y 2009, 4 candidatos, y 2017, 3 candidatos), y media en elecciones de primer mandato (2006 y 2013, 2 candidatos). Pese a ello, solo las primeras elecciones por sufragio universal ponderado propiciaron un cambio que puso fin a la línea política iniciada en los noventa. En el resto de los procesos electorales han vencido candidatos continuistas, lo que ha proporcionado a esta universidad una línea de continuidad política en el tiempo. Pese a ello, la reiterada concurrencia electoral de diversas candidaturas muestra la existencia de diferentes corrientes internas con proyectos políticos alternativos para la universidad.

Por último, la Universitat de Girona, la Universitat de Lleida, la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universidad de Granada y la Universidad de Oviedo podrían ser categorizadas dentro del ideal pluralista polarizado, aunque también con matices.

Cabe concluir este análisis advirtiendo de su carácter exploratorio, lo que aconseja seguir mejorándolo y enriqueciéndolo con nuevos datos que proporcionen una mayor claridad y rigor en el conocimiento de las dinámicas de competición electoral de las universidades públicas.

No obstante, la propuesta aquí planteada de analizar la fragmentación interna que existe en las organizaciones académicas a partir de la observación de dimensiones de competición electoral utilizadas en la sociología política y aplicadas a las elecciones a rector es innovadora y permite conocer la existencia de coaliciones internas con intereses contrapuestos en torno al proyecto de universidad.

Además, se ha planteado una tipología de modelos políticos de gobierno universitario que tiene relevancia teórica para comprender mejor las organizaciones académicas sobre la base de su fragmentación política y de su conflicto social interno, en un marco de interpretación politológica. Esta tipología favorece, por consiguiente, una clasificación de las

organizaciones universitarias según sus procesos de elección de rector, y atendiendo a criterios de competición electoral y de fragmentación política que permiten caracterizar a las universidades según sus coaliciones políticas internas.

No hay que olvidar que las estrategias y las políticas internas que adoptan las universidades están claramente condicionadas por las coaliciones políticas que internamente hay establecidas y por el grado de consenso social existente, lo que constituye un factor explicativo de las respuestas diversas que ofrecen a las presiones del entorno (Cruz-Castro et al., 2016).

Referencias

- Baldrige, J.V. (1971). *Power and conflict in the university: research in the sociology of complex organizations*. John Wiley & Sons.
- Benítez Amado, A. (2019). *El gobierno de las Universidades en España. Análisis comparativo, transformaciones recientes y adaptación al entorno*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cruz-Castro, L.; Benítez-Amado, A. y Sanz-Menéndez, L. (2016). "The proof of the pudding: University responses to the European Research Council". *Research Evaluation*, 25 (4), pp. 358-370.
- Duverger, M. (2013). *Los partidos políticos*. Fondo de Cultura Económica.
- March, J.G. (1962). The Business Firm as A Political Coalition. *The Journal of Politics*, 24 (4), pp. 662-678.
- Sartori, G. (2005). *Partidos y sistemas de partidos*. Alianza Editorial.

Tabla resumen. Dinámicas de competición en el sistema de elección de rector de las universidades públicas españolas (2000-2017)

Dimensiones de análisis/ casos	UB	UDG	UDL	UPC	UPF	UAH	UAM	UCM	UPM	URJC	UAL	UCA	UCO
Elecciones a rector (2000-2017) (E ₁ : elecciones de primer mandato/ E ₂ : segundo mandato o sucesivas)	2001 (E ₂); 2005 (E ₁); 2008 (E ₁); 2012 (E ₁); 2016 (E ₂).	2002 (E ₂); 2005 (E ₁); 2009 (E ₁); 2013 (E ₂).	2003 (E ₂); 2007 (E ₁); 2011 (E ₂); 2015 (E ₁).	2002 (E ₂); 2006 (E ₁); 2010 (E ₂); 2013 (E ₂).	2001 (E ₂); 2005 (E ₁); 2009 (E ₂); 2013 (E ₂); 2017 (E ₁).	2002 (E ₂); 2006 (E ₁); 2010 (E ₂); 2014 (E ₁).	2002 (E ₂); 2006 (E ₁); 2009 (E ₂); 2013 (E ₁); 2017 (E ₂).	2003 (E ₂); 2007 (E ₁); 2011 (E ₂); 2015 (E ₁).	2004 (E ₂); 2008 (E ₁); 2012 (E ₂); 2016 (E ₁).	2000 (E ₁); 2002 (E ₁); 2005 (E ₁); 2009 (E ₂); 2013 (E ₂); 2017 (E ₁).	2002 (E ₂); 2007 (E ₂); 2010 (E ₁); 2014 (E ₂).	2003 (E ₂); 2007 (E ₁); 2011 (E ₂); 2015 (E ₁).	2002 (E ₁); 2006 (E ₂); 2010 (E ₁); 2014 (E ₂).
N.º de elecciones (mod. directa)	5 (4)	4 (4)	4 (4)	4 (4)	5 (4)	4 (4)	5 (5)	4 (4)	4 (4)	6 (4)	4 (4)	4 (4)	4 (4)
N.º de rectores (electos dir.)	5 (4)	4 (3)	3 (2)	4 (3)	4 (2)	3 (2)	4 (3)	4 (3)	4 (3)	6 (3)	4 (3)	3 (2)	3 (3)
Competencia electoral (n.º de candidatos a rector)	2001 (3); 2005 (4); 2008 (4); 2012 (4); 2016 (7).	2002 (2); 2005 (4); 2009 (2); 2013 (2).	2003 (2); 2007 (1); 2011 (2); 2015 (2).	2002 (2); 2006 (2); 2010 (2); 2013 (4).	2001 (2); 2005 (2); 2009 (1); 2013 (1); 2017 (2).	2002 (4); 2006 (1); 2010 (4); 2014 (1).	2002 (4); 2006 (2); 2009 (4); 2013 (2); 2017 (3).	2003 (6); 2007 (4); 2011 (6); 2015 (5).	2004 (4); 2008 (2); 2012 (3); 2016 (2).	2000 (2); 2002 (1); 2005 (1); 2009 (3); 2013 (2); 2017 (2).	2002 (2); 2007 (2); 2010 (2); 2014 (2).	2003 (2); 2007 (2); 2011 (4); 2015 (1).	2002 (1); 2006 (4); 2010 (1); 2014 (2).
Candidato vencedor integrante del equipo de gobierno anterior (candidato oficialista/continuista)	2001 (NO); 2005 (NO); 2008 (NO); 2012 (SÍ); 2016 (NO)	2002 (NO); 2005 (NO); 2009 (SÍ); 2013 (NO).	2003 (NO); 2007 (SÍ); 2011 (NO); 2015 (SÍ).	2002 (NO); 2006 (NO); 2010 (SÍ); 2013 (NO).	2001 (SÍ); 2005 (SÍ); 2009 (SÍ); 2013 (SÍ/NO); 2017 (SÍ).	2002 (NO); 2006 (SÍ); 2010 (SÍ); 2014 (SÍ).	2002 (NO); 2006 (SÍ); 2009 (SÍ); 2013 (SÍ); 2017 (SÍ).	2003 (NO); 2007 (SÍ); 2011 (SÍ); 2015 (NO).	2004 (SÍ); 2008 (SÍ); 2012 (SÍ); 2016 (NO).	2000 (NO); 2002 (NO); 2005 (SÍ); 2009 (SÍ); 2013 (SÍ); 2017 (SÍ).	2002 (SÍ); 2007 (SÍ); 2010 (SÍ); 2014 (NO).	2003 (NO); 2007 (SÍ); 2011 (SÍ); 2015 (SÍ).	2002 (SÍ); 2006 (SÍ); 2010 (SÍ); 2014 (SÍ).
Modelo político de gobierno universitario	MODELO DIVIDIDO	MODELO PLURALISTA POLARIZADO/MODERADO	MODELO PLURALISTA POLARIZADO	MODELO PLURALISTA POLARIZADO	MODELO CONSENSUAL	MODELO PLURALISTA MODERADO	MODELO PLURALISTA MODERADO	MODELO DIVIDIDO	MODELO PLURALISTA MODERADO	MODELO PLURALISTA	MODELO PLURALISTA LIMITADO /SISTEMA CONSENSUAL	MODELO PLURALISTA MODERADO	MODELO PLURALISTA/SISTEMA CONSENSUAL
Observaciones específicas	Alta y continuada competencia electoral.	Con la excepcionalidad del período 2002-2005, todos los rectores han formado parte del proyecto iniciado en 1991 (1991-2002; 2005-2013; 2013-actualidad).	Tres corrientes políticas diferenciadas han gobernado la universidad (1993-2003; 2003-2011; y 2011-actualidad).	Ausencia de continuidad política.	Todos los rectores han formado parte de un proyecto estable de universidad (1991).	Proyecto de universidad estable y continuista (2002-2010; 2010-actualidad).	Proyecto de universidad estable y continuista. Todos los rectores han formado parte de la línea política iniciada en 2002 (2002-2009; 2009-2017; 2017-actualidad).	Alta y continuada competencia electoral.	Hasta las elecciones de 2016, todos los rectores habían formado parte del proyecto político iniciado en 1995 (1995-2004; 2004-2012; 2012-2016).	Proyecto de universidad estable y continuista (2002-2013; 2013-2017; 2017-actualidad).	Todos los rectores han formado parte del proyecto político iniciado en 1997 (1997-actualidad).	Todos los rectores han formado parte del proyecto político iniciado en 2003 (2003-actualidad).	Proyecto de universidad estable y continuista (1998-2006; 2006-2014; 2014-actualidad).

Tabla resumen. Dinámicas de competición en el sistema de elección de rector de las universidades públicas españolas (2000-2017) (cont.)

Dimensiones de análisis/casos	UGR	UMA	US	UCAN	UEX	UOVI
Elecciones a rector (2000-2017) (E ₁ ; elecciones de primer mandato/E ₂ ; segundo mandato o sucesivas)	2000 (E ₂); 2003 (E ₁); 2007 (E ₂); 2011 (E ₁); 2015 (E ₂).	2003 (E ₂); 2008 (E ₁); 2011 (E ₂); 2015 (E ₂).	2000 (E ₁); 2004 (E ₂); 2008 (E ₂); 2012 (E ₁); 2015 (E ₁).	2003 (E ₁); 2007 (E ₁); 2012 (E ₂); 2016 (E ₁);	2003 (E ₁); 2007 (E ₁); 2010 (E ₂); 2014 (E ₁).	2000 (E ₁); 2004 (E ₁); 2008 (E ₂); 2012 (E ₁); 2016 (E ₂).
N.º de elecciones (mod. directa)	5 (4)	4 (4)	5 (1)	5 (4)	4 (4)	5 (4)
N.º de rectores (electos dir.)	3 (3)	3 (2)	4 (1)	5 (3)	3 (2)	3 (3)
Competencia electoral (n.º de candidatos a rector)	2000 (3); 2003 (2); 2007 (4); 2011 (1); 2015 (2).	2003 (4); 2008 (1); 2011 (3); 2015 (3).	2000 (2); 2004 (2); 2008 (2); 2012 (1); 2015 (2).	2003 (3); 2007 (1); 2012 (3); 2016 (2).	2003 (4); 2007 (2); 2010 (2); 2014 (2).	2000 (2); 2004 (2); 2008 (4); 2012 (2); 2016 (4).
Candidato vencedor integrante del equipo de gobierno anterior (candidato oficialista/continuista)	2000 (NO); 2003 (SÍ); 2007 (NO); 2011 (SÍ); 2015 (NO).	2003 (SÍ); 2008 (SÍ); 2011 (SÍ); 2015 (SÍ).	2000 (SÍ); 2004 (SÍ); 2008 (SÍ); 2012 (SÍ); 2015 (SÍ).	2003 (SÍ); 2007 (SÍ); 2012 (SÍ); 2016 (SÍ).	2003 (NO); 2007 (SÍ); 2010 (SÍ); 2014 (SÍ).	2000 (NO); 2004 (SÍ); 2008 (NO); 2012 (SÍ); 2016 (NO).
Modelo político de gobierno universitario	MODELO PLURALISTA MODERADO/ POLARIZADO	MODELO PLURALISTA MODERADO	MODELO CONSENSUAL	MODELO PLURALISTA MODERADO	MODELO PLURALISTA MODERADO	MODELO PLURALISTA POLARIZADO
Observaciones específicas	Todos los rectores han formado parte del proyecto político iniciado entre 1989 y 2000 (2000-actualidad).	Todos los rectores han formado parte del proyecto político iniciado en 1994 (1994-actualidad).	Todos los rectores han formado parte de un proyecto estable de universidad (1996-actualidad).	Todos los rectores han formado parte del proyecto político iniciado en 1992 (1992-actualidad).	Proyecto de universidad estable y continuista (2003-2010-; 2010-actualidad).	Alternancia política de proyectos/bloques políticos de universidad (1996-2000; 2000-2008; 2008-2016; 2016-actualidad).

Nota. Se han considerado y analizado todos aquellos procesos electorales celebrados en las universidades seleccionadas durante el período 2000-2017, que tuviesen como objeto la elección del rector ya fuese mediante voto claustral (sistema de elección LRU/1983) o mediante sufragio universal ponderado (sistema de elección que introduce la LOU/2001). Las de 2000 y 2001 se celebraron bajo el sistema pre-LOU. Las elecciones de primer mandato (E1) son consideradas aquellas que se celebran durante el primer mandato de gobierno del rectorado y las elecciones de segundo mandato (E2) son aquellas que se celebran tras un segundo o sucesivo mandato de un rector. El tipo de elección, e independientemente de que se presente una misma persona o no (ya que la mayor parte de las universidades tienen en sus estatutos universitarios limitación de mandato por un período de 8 años), suele incidir en elementos relevantes como la competencia electoral (en elecciones de primer mandato suelen concurrir menos candidatos que en elecciones de fin de mandato), el nivel de participación (suele ser mayor en elecciones en las que concurren más candidatos y la distancia –resultados– entre los mismos es menor) o la duración del proceso de votación (que se decida en primera o segunda vuelta). En color rojo aparecen aquellos procesos electorales que han sufrido alteraciones temporales (procesos electorales adelantados o retrasados en un espacio de tiempo considerable, superior a 6 meses) y/o procesos que han tenido lugar en un contexto singular o de cierta excepcionalidad. Y subrayados cuando el proceso electoral se ha decidido en segunda vuelta.

Fuente: Elaboración propia.

Universidades y educación en una situación de pandemia: ¿está exenta del IVA la enseñanza *online* o a distancia?

Guillermo Vidal Wagner y Héctor Gabriel de Urrutia Coduras, abogados de Cuatrecasas

1. Introducción

La COVID-19 ha causado un gran impacto en la vida de las personas, así como en todos los sectores de actividad, siendo el educativo claramente uno de los afectados.

Desde que tuvo lugar la declaración oficial de pandemia por COVID-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020, hemos visto como, a nivel mundial, la mayoría de los países han adoptado planes de preparación y respuesta a fin de tratar de controlar los efectos de este virus. En España, por ejemplo, hasta no hace muy poco estaba impuesto un confinamiento domiciliario y existían limitaciones de movilidad de las personas.

En tales condiciones, las universidades se vieron abocadas a la suspensión de los procesos de enseñanza en su modalidad presencial y a darles continuidad en formato virtual (por ejemplo, por medio de aplicaciones como Zoom o Microsoft Teams). Gracias a las vacunas y a la relajación de las medidas de control adoptadas por varios países, nos encontramos un año después ante una situación de desescalada que, poco a poco (aunque el tiempo lo dirá), podría permitir a las universidades (aunque siempre dependiendo de las limitaciones que pudiese imponer la normativa en materia COVID-19) escoger entre ofrecer a sus alumnos un servicio de enseñanza y de formación de tipo presencial, a distancia u *online*, o incluso combinando ambos.

En la actualidad, e incluso antes de la aparición de la COVID-19, podemos encontrar en la red una amplia y variada oferta de formación en línea. Nos podemos encontrar con cursos a distancia donde internet es un mero canal de comunicación entre profesor y alumno, pero también con cursos más automatizados donde no hay apenas intervención humana y el alumno tiene acceso a ellos 24/7.

A efectos del Impuesto sobre el Valor Añadido (en adelante, IVA), para aquellas universidades que ofrezcan a sus alumnos servicios de enseñanza por medio de internet o redes electrónicas, será clave que conozcan exactamente cuál va a ser la tributación en caso de ofrecer su formación mediante dicha modalidad, en comparación con la modalidad presencial (más predominante hasta la aparición de la COVID-19). La importancia estriba en que, para algunos cursos a distancia, podrá resultar aplicable la exención limitada del IVA prevista para los servicios de enseñanza y, para otros, los que sean considerados como «servicios prestados por

vía electrónica», habrá que repercutir IVA al tipo general del 21%¹.

El presente recuadro analiza² las diferencias que, a efectos del IVA, existen entre un servicio de enseñanza impartido mediante una red electrónica y un «servicio prestado por vía electrónica». En el caso de los servicios de enseñanza se analizarán los requisitos que permitirán aplicar la exención del artículo 20.Uno.9º de la Ley 37/1992, de 28 de diciembre, del Impuesto sobre el Valor Añadido (en adelante, LIVA) y, respecto a la enseñanza *online* que califique como «servicio prestado por vía electrónica» a efectos del IVA, se repasará el criterio de la Dirección General Tributos (en adelante, DGT) y los casos reales que los contribuyentes le han planteado para tratar de concretar unas características básicas que ayuden, ya sea a la propia universidad, a un centro educativo o a sus asesores fiscales, a calificar cuándo nos encontramos ante uno u otro tipo de formación a distancia a efectos del IVA.

2. La exención en el IVA para las actividades de enseñanza: legislación aplicable

Antes de abordar la tributación y problemática que tiene la enseñanza *online* o a distancia calificada como «servicio prestado por vía electrónica» a efectos del IVA, consideramos conveniente explicar primero, aprovechando la terminología que utiliza la DGT en sus consultas, la exención que la normativa del IVA contempla respecto de los **servicios educativos** prestados por profesores de universidad por medio de Internet, o de una red electrónica similar, utilizada como medio de comunicación entre el profesor y el alumno³.

La regulación de las exenciones en el IVA se encuentra en el artículo 20 y siguientes de la LIVA. Como bien señala Orón Moratal⁴, dentro del régimen legal establecido las

1. Siempre y cuando, y aplicando las reglas de localización previstas en la normativa del IVA, el servicio se entienda localizado en el territorio de aplicación del IVA español.

2. Para aquel lector que pudiese estar interesado en conocer la problemática que, a efectos del IVA, tienen las universidades que, aparte de la actividad formativa, también realizan actividades de investigación básica y aplicada, nos remitimos a nuestro anterior artículo publicado en el *Informe CYD 2019*: De Urrutia Coduras, H. y Vidal Wagner, G., «Universidades e investigación básica y aplicada: ¿es posible deducirse todo el IVA soportado?», 2020.

3. A los efectos del presente recuadro, debe entenderse por este tipo de enseñanza como aquella que no califica como «prestación de servicio efectuado por vía electrónica» a efectos del artículo 7 del Reglamento de Ejecución (UE) n.º 282/2011 del Consejo, de 15 de marzo de 2011, por el que se establecen disposiciones de aplicación de la Directiva 2006/112/CE relativa al sistema común del impuesto sobre el valor añadido y del artículo 69.Tres.4º de la LIVA.

4. Orón Moratal, G. *Exención en el IVA de las actividades de enseñanza: consideraciones sobre la adecuación del régimen español al comunitario (STJCE de 28 de enero de 2010, as. C-473/08)*. Noticias de la UE - n.º 331/2012 (septiembre-octubre). Pág. 103.

exenciones se diferencian en función del hecho imponible de que se trate (entregas de bienes y prestaciones de servicios, adquisiciones intracomunitarias e importaciones), y en función de sus efectos, pues las que son plenas, las menos, permiten deducir el IVA soportado, manteniéndose así la neutralidad del impuesto, mientras que en las que son limitadas, las más, el empresario o profesional que realiza la operación exenta no repercutirá el IVA, pero tampoco podrá deducir las cuotas previamente soportadas («consumidor final»).

Así, siguiendo con esta lógica se estructura la LIVA, donde las actividades de enseñanza y educación se encuadran dentro del capítulo destinado a las entregas de bienes y prestaciones de servicios, y dentro de ellas en las operaciones interiores, siendo uno de los supuestos previstos en sede de las exenciones limitadas.

En el ámbito de las actividades de enseñanza, la LIVA regula, principalmente, dos clases de exenciones:

- i. La correspondiente a los centros educativos (por ejemplo, una universidad), que se regula en el artículo 20.Uno.9º de la LIVA.
- ii. La propia de las clases impartidas a título particular, comprendida en el apartado 10º del citado artículo 20.Uno.

No obstante lo anterior, y antes de analizar los requisitos que establece nuestra normativa interna para que aplique dicha exención, resulta esencial recordar primero las previsiones contenidas en la Directiva 2006/112/CE, de 28 de noviembre, relativa al sistema común del Impuesto sobre el Valor Añadido (en adelante, Directiva 2006/112) que, en su artículo 132.1, letra i), establece que los Estados miembros eximirán las operaciones siguientes:

«i) la educación de la infancia o de la juventud, la enseñanza escolar o universitaria, la formación o el reciclaje profesional, así como las prestaciones de servicios y las entregas de bienes directamente relacionadas con estas actividades, cuando sean realizadas por entidades de derecho público que tengan este mismo objeto o por otros organismos a los que el Estado miembro de que se trate reconozca que tienen fines comparables».

En virtud del artículo anterior, la Directiva 2006/112 considera exentos del IVA los servicios de enseñanza o educación

prestados por entidades de derecho público o por otros organismos a los que el Estado miembro correspondiente reconozca que tienen fines comparables⁵.

Por su parte, a nivel interno el artículo 20.Uno.9º de la LIVA constituye la transposición al ordenamiento jurídico español del citado artículo 132 de la Directiva 2006/112, estableciendo que estarán exentas del IVA las siguientes operaciones:

«9.º La educación de la infancia y de la juventud, la guarda y custodia de niños, incluida la atención a niños en los centros docentes en tiempo interlectivo durante el comedor escolar o en aulas en servicio de guardería fuera del horario escolar, la enseñanza escolar, universitaria y de postgraduados, la enseñanza de idiomas y la formación y reciclaje profesional, realizadas por entidades de derecho público o entidades privadas autorizadas para el ejercicio de dichas actividades.

La exención se extenderá a las prestaciones de servicios y entregas de bienes directamente relacionadas con los servicios enumerados en el párrafo anterior, efectuadas, con medios propios o ajenos, por las mismas empresas docentes o educativas que presten los mencionados servicios.

La exención no comprenderá las siguientes operaciones:

a) Los servicios relativos a la práctica del deporte, prestados por empresas distintas de los centros docentes.

En ningún caso se entenderán comprendidos en esta letra los servicios prestados por las asociaciones de padres de alumnos vinculadas a los centros docentes.

b) Las de alojamiento y alimentación prestadas por colegios mayores o menores y residencias de estudiantes.

c) Las efectuadas por escuelas de conductores de vehículos relativas a los permisos de conducción de vehículos terrestres de las clases A y B y a los títulos, licencias o permisos necesarios para la conducción de buques o aeronaves deportivos o de recreo.

d) Las entregas de bienes efectuadas a título oneroso».

5. No es objeto del presente recuadro analizar las clases a título particular, pero la anterior exención se complementa con la prevista en la letra j) del artículo 132.1 de la citada Directiva, conforme al cual están exentas del IVA las clases dadas a título particular por docentes y que se relacionen con la enseñanza escolar o universitaria.

De lo anterior se colige que para poder aplicar la exención prevista para los servicios de enseñanza y educativos será necesario, por un lado, que los servicios prestados estén relacionados con la educación de la infancia y de la juventud, la guarda y custodia de niños, la enseñanza escolar, universitaria y de postgraduados, la enseñanza de idiomas y la formación y reciclaje profesional y, por otro lado, en principio, que los servicios se presten por entidades de derecho público, o por entidades privadas autorizadas para el ejercicio de dichas actividades.

Igualmente, cabe recordar que dicho artículo establece que la exención se extenderá a las prestaciones de servicios y entregas de bienes directamente relacionadas con los citados servicios, efectuadas, con medios propios o ajenos, por las mismas empresas docentes o educativas que presten los mencionados servicios.

En consecuencia, la aplicación de la exención prevista en el artículo 20.Uno.9º de la LIVA queda supeditada al cumplimiento de dos requisitos: uno subjetivo y otro objetivo⁶.

3. Requisitos que cumplir para poder aplicar la exención del artículo 20.Uno.9º de la LIVA. Exclusiones

3.1 El requisito de carácter subjetivo

En relación con el **requisito subjetivo**, la exención se aplica a condición de que los servicios educativos o docentes se presten por «entidades de derecho público o entidades privadas autorizadas para el ejercicio de dichas actividades».

¿Qué debemos entender por entidades de derecho público? Ni la LIVA ni el Real Decreto 1624/1992, de 29 de diciembre, que aprueba el Reglamento del Impuesto sobre el Valor Añadido y modifica otras normas tributarias (en adelante, RIVA) las define a efectos de la exención, como sí lo hace la LIVA en su artículo 7.8º para regular los supuestos de no sujeción en caso de entregas de bienes y prestaciones de servicios realizadas directamente por las administraciones públicas, pero es razonable entender que deberían entenderse incluidas tanto las administraciones públicas territoriales como los organismos o entidades públicas mediante los cuales se prestan estos servicios⁷. Una universidad pública claramente cumpliría con el requisito subjetivo que estamos analizando⁸.

Centrándonos ahora en las «entidades privadas autorizadas», cabe tener presente que el artículo 7 del RIVA dispone que tendrán tal consideración:

6. Se recomienda leer la consulta vinculante de la DGT número V0297-13, de 1 de febrero.

7. Sánchez Gallardo, F.J. *Memento Autor IVA para Expertos*. 3.ª edición. Madrid: Francis Lefebvre; 2020. Marginal 12537.

8. En este sentido, véase la consulta vinculante de la DGT número V1987-14, de 24 de julio.

«aquellos centros educativos cuya actividad esté reconocida o autorizada por el Estado, las comunidades autónomas u otros entes públicos con competencia genérica en materia educativa o, en su caso, con competencia específica respecto de las enseñanzas impartidas por el centro educativo de que se trate».

Sin embargo, este precepto debe ser aplicado considerando los principios y la jurisprudencia comunitaria. Así, con base en la sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (en adelante, TJUE), de fecha 17 de febrero de 2005, asuntos acumulados *Linneweber y Akritidis*, C-453/02 y C-462/02, en la que se entendía que actividades comparables, susceptibles de competir entre sí, no debían ser tratadas de forma distinta a efectos del IVA, a fin de salvaguardar el principio de neutralidad fiscal (clave de bóveda de este impuesto), actualmente los servicios educativos han de considerarse exentos con independencia de que la entidad que los preste cuente con una autorización administrativa para su prestación en el caso de que esta sea preceptiva.

La DGT, en numerosas consultas vinculantes⁹, ha venido señalando que, conforme a la jurisprudencia del TJUE, la exención está supeditada al cumplimiento de dos requisitos (uno subjetivo y otro objetivo). Respecto al subjetivo, y más concretamente en lo relativo a las «entidades privadas autorizadas», en consultas dictadas en 2020, la número V1720-20, de 1 de junio, señalaba lo siguiente (el subrayado es nuestro):

«[...] un centro de enseñanza que se considerará autorizado o reconocido cuando sus actividades sean única o principalmente la enseñanza de materias incluidas en algún plan de estudios del sistema educativo español, teniendo tal consideración aquellas unidades económicas integradas por un conjunto de medios materiales y humanos ordenados con carácter de permanencia con la finalidad de prestar de manera continuada servicios de enseñanza, no siendo preciso a estos efectos que el centro de enseñanza disponga de local determinado.

No obstante, en caso de que un empresario realice una actividad principal distinta de la enseñanza y una actividad de enseñanza, lo relevante para la aplicación de la exención a esta segunda será que se preste un servicio de enseñanza objetivamente incluido en alguno de los citados planes de estudios».

Llegados a este punto cabe preguntarse, ¿puede una entidad aplicar la exención por enseñanza, aunque esta no se encuentre entre las principales actividades que desarrolla?

9. Entre otras, las consultas número V3419-13, de 21 de noviembre, V1254-14, de 8 de mayo o V0229-21, de 10 de febrero.

A pesar de que dicha entidad no pueda ser calificada como centro educativo ni ser la enseñanza su actividad principal, consideramos que igualmente podrá aplicar la exención en la medida en que las enseñanzas impartidas versen sobre materias incluidas en alguno de los planes de estudios de cualquiera de los niveles y grados del sistema educativo español¹⁰. Las conclusiones del TJUE en la sentencia de 28 de noviembre de 2013, asunto *MDDP sp. z o.o. Akademia Biznesu, sp. komandytowa*, C-319/12, son la base para mantener este criterio.

3.2 El requisito de carácter objetivo

Respecto al **requisito objetivo** de esta exención, el apartado 9 del artículo 20.Uno de la LIVA cita expresamente las siguientes actividades, a las que ampara la exención:

- Educación de la infancia y de la juventud.
- Guarda y custodia de niños¹¹.
- Enseñanza escolar, universitaria y de posgraduados.
- Enseñanza de idiomas.
- Formación y reciclaje profesional¹².
- Actividades directamente relacionadas con los servicios anteriores.

Con la actual doctrina de la DGT, los servicios de enseñanza y educativos estarán exentos del IVA siempre que las materias cuyos conocimientos se transmiten se incluyan en planes de estudios aprobados por las autoridades competentes, teniendo en cuenta a tal fin que la competencia para su determinación corresponde al Ministerio de Educación y Formación Profesional o a los órganos de las comunidades autónomas que pudieran tener competencias sobre el particular¹³.

En todo caso, el requisito objetivo pivota sobre un concepto clave, la «enseñanza». Para entenderlo es necesario

10. En este sentido, véase la consulta vinculante de la DGT número V1755-15, de 3 de julio. También la ya citada V1720-20 o la consulta número V2150-17, de 21 de agosto.

11. Cabe recordar que desde el 1 de enero de 2015 están sujetos, pero exentos del IVA, los servicios de atención, apoyo y vigilancia prestados por monitores a niños en los centros docentes durante el horario de comedor escolar y recreo anterior y posterior a la comida, así como en horario extraescolar anterior al comienzo de las clases y una vez finalizadas estas, en las aulas del centro docente.

12. El artículo 44 del Reglamento de Ejecución (UE) 282/2011, del Consejo, de 15 de marzo, de aplicación directa a los Estados miembros, señala que la enseñanza incluye, en cuanto a la formación y el reciclaje profesional, la instrucción directamente relacionada con un oficio o profesión, así como toda instrucción destinada a la adquisición o actualización de conocimientos a efectos profesionales, siendo irrelevante la duración de la formación.

13. En varias consultas tributarias la DGT ha considerado que están integradas en los planes de estudios, entre otras, las siguientes: i) materias relativas al derecho tributario, mercantil y concursal; ii) contabilidad; iii) preparación de oposiciones; iv) música, danza, ballet, interpretación (teatro), guitarra, sevillanas y flamenco; v) idiomas; vi) escultura, pintura y fotografía; vii) informática; viii) clases de decoración de maderas, telas, clases de interiorismo y de diseño de moda; ix) método kumon, o x) cursos y máster en cinematografía.

remitirse a la jurisprudencia comunitaria del TJUE, que se ha pronunciado sobre este en dos sentencias de 14 de junio de 2007¹⁴.

La primera, en el asunto *Horizon College*, C-434/05, el TJUE indica que la enseñanza «está constituida por un conjunto de elementos que incluyen de modo concomitante los correspondientes a las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes y los que componen el marco organizativo del centro en cuestión».

En la segunda sentencia, asunto *Haderer*, C-445/05, añade que «sin que sea necesario formular en la presente sentencia una definición concreta del concepto comunitario de “enseñanza escolar o universitaria” a efectos del régimen del IVA, basta con señalar que dicho concepto no se limita a la enseñanza que aboque a un examen para la obtención de una cualificación o que permita adquirir una formación para el ejercicio de una actividad profesional, sino que comprende otras actividades en las que la enseñanza se imparte en escuelas o universidades con el fin de desarrollar los conocimientos y las aptitudes de los alumnos o estudiantes, siempre y cuando dichas actividades no revistan un carácter meramente recreativo”.

Significa ello que, en virtud de la doctrina administrativa elaborada por la DGT, la exención no será aplicable a aquellos servicios de enseñanza que versen sobre materias no incluidas en alguno de los planes de estudios de cualquiera de los niveles o grados del sistema educativo español.

Para la DGT¹⁵ la enseñanza exenta es aquella actividad que supone la transmisión de conocimientos y de competencias entre un profesor y los estudiantes, acompañada, además, de un conjunto de otros elementos que incluyen los correspondientes a las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes y los que componen el marco organizativo del centro en el que se imparte la formación, siempre y cuando dichas actividades no revistan un carácter meramente recreativo.

Así las cosas, si una universidad ofrece un curso de formación en línea que no tenga la consideración de «servicio prestado por vía electrónica», el servicio estará exento del IVA cuando la materia impartida se encuentre incluida en algún plan de estudios del sistema educativo de acuerdo con el criterio del Ministerio de Educación y Formación Profesional o de los órganos de las comunidades autónomas que pudieran tener competencias sobre el particular, siempre y cuando dicha actividad no revista un carácter meramente recreativo.

14. En lo que se refiere al concepto de «enseñar» que determina la relación entre profesor y alumnos, también nos remitimos a la sentencia del TJUE, de fecha 28 de enero de 2010, asunto *Eulitz*, C-473/08.

15. En este sentido, véase la consulta vinculante número V0389-21, de 25 de febrero.

Por el contrario, si el curso ofrecido tiene la consideración de «servicio prestado por vía electrónica» o bien la materia impartida no se puede considerar incluida en algún plan de estudios en los términos expuestos, dicho curso estará sujeto y no exento del IVA, debiendo la universidad repercutir IVA al tipo general del 21% cuando el mismo se entienda localizado en el territorio de aplicación del IVA español (en adelante, TAI).

3.3 Exclusiones: operaciones no exentas

En el último apartado del artículo 20.Uno.9º de la LIVA se declaran sujetas sin exención una serie de operaciones, de las que cabría destacar «las entregas de bienes efectuadas a título oneroso».

En virtud de dicha restricción, no estará exenta del IVA la entrega a título oneroso de libros, por ejemplo, efectuada en el ámbito de la actividad de enseñanza. En cambio, sí estaría exento el alquiler de libros dirigidos a los alumnos.

Finalmente, y si bien el precepto no la menciona, no se podría considerar actividad formativa la realización de proyectos de investigación¹⁶.

4. La enseñanza *online* como «servicio prestado por vía electrónica»

4.1 Introducción

Tal y como ya hemos avanzado, la distinción entre un servicio de enseñanza presencial, o también el impartido por medio de una red electrónica, y un servicio prestado por vía electrónica a efectos del IVA es crucial, pues de una calificación u otra va a depender, entre otros aspectos y para que se valore su importancia, la localización del servicio prestado, que aplique o no una exención limitada y el alcance del derecho a la deducción de la universidad que lo presta.

En efecto, si el servicio prestado por la universidad puede calificarse como servicio educativo, ya sea presencial o en línea (sin tener en este último caso la consideración de servicio prestado por vía electrónica a efectos del IVA), y se cumplen los requisitos objetivos y subjetivos ya comentados, podrá aplicar la exención prevista en el artículo 132.1.i) de la Directiva 2006/112 y en el artículo 20.Uno.9º de la LIVA. En contrapartida, recordemos que ello conllevará que la universidad esté realizando operaciones que no generan derecho a deducción del IVA soportado.

Sin embargo, si el servicio de enseñanza prestado por la universidad califica como «servicio prestado por vía electrónica», no sería aplicable la referida exención, puesto que ni la Directiva 2006/112/CE ni la LIVA contemplan exención alguna aplicable para los servicios prestados por vía

16. En este sentido, véase la consulta vinculante de la DGT número V0754-07, de 11 de abril.

electrónica y quedarían gravados, en el caso de España, al tipo impositivo general del 21%¹⁷.

La pregunta clave que ahora el lector puede estar planteándose es: ¿qué es entonces, en el ámbito de la enseñanza, un servicio prestado por vía electrónica a efectos del IVA?

4.2 Normativa aplicable. Criterios para calificar el servicio

En primer lugar, cabe acudir al artículo 7 del Reglamento de Ejecución (UE) n.º 282/2011 del Consejo, de 15 de marzo de 2011, por el que se establecen disposiciones de aplicación de la Directiva 2006/112/CE relativa al sistema común del impuesto sobre el valor añadido, que dispone que «las “prestaciones de servicios efectuadas por vía electrónica” contempladas en la Directiva 2006/112/CE abarcarán los servicios prestados a través de Internet o de una red electrónica que, por su naturaleza, estén básicamente automatizados y requieran una intervención humana mínima, y que no tengan viabilidad al margen de la tecnología de la información».

Seguidamente, el propio artículo, en sus apartados segundo y tercero, pone ejemplos de lo que se puede considerar, o no, como servicio prestado por vía electrónica, respectivamente. En el apartado segundo (delimitación positiva), letra f), se hace una remisión a los servicios enumerados en el anexo I del propio Reglamento, del que cabría destacar como servicio que tiene tal condición el siguiente:

«a) Enseñanza a distancia automatizada que dependa de internet o de una red electrónica similar para funcionar, y cuya prestación no necesite, o apenas necesite, de intervención humana, lo cual incluye aulas virtuales, salvo cuando internet o la red electrónica similar se utilicen como simple medio de comunicación entre el profesor y el alumno.

b) Ejercicios realizados por el alumno en línea y corregidos automáticamente, sin intervención humana».

Por el contrario, en el artículo 7.3.j) del citado Reglamento se dispone que las prestaciones de servicios efectuadas por vía electrónica, en particular, no abarcarán «los servicios de enseñanza en los que el contenido del curso sea impartido por un profesor por internet o a través de una red electrónica, es decir, por conexión remota».

La Directiva 2006/122 incluye el suministro de enseñanza a distancia en la lista indicativa de servicios suministrados por vía electrónica recogida en su anexo II.

17. Artículo 90.Uno de la LIVA.

A nivel interno, el artículo 69.Tres.4º de la LIVA ofrece una definición propia de este tipo de servicios, contemplando una lista indicativa basada en el anexo II de la Directiva 2006/112. De la lista cabe destacar el siguiente servicio:

«f) El suministro de enseñanza a distancia».

En consecuencia, para distinguir si estamos o no ante un servicio de enseñanza prestado por vía electrónica, consideramos que se deberá tener en cuenta: a) el grado de automatización del contenido formativo, y b) el nivel de intervención humana por parte de los profesores, así como la relación entre profesor y alumno (usuario).

Con base a estos dos puntos y a la doctrina administrativa de la DGT, podríamos ofrecer los siguientes criterios de calificación:

- Cuando para la prestación del servicio de enseñanza en línea no se necesite o apenas se necesite de la intervención humana, el suministro y descarga de archivos, los cursos grabados o automatizados, programas y, en general, contenidos formativos a través de una plataforma electrónica, **constituirán un «servicio prestado por vía electrónica» a efectos del IVA**¹⁸.

Si el curso se califica como tal, cabe recordar que la exención de enseñanza prevista en el artículo 20.Uno.9º de la LIVA no resultará de aplicación. No obstante, al estar realizando la universidad entonces operaciones generadoras del derecho a la deducción (sujetas y no exentas del IVA) a efectos del artículo 94 de la LIVA, ello permite valorar la deducción del IVA soportado para el desarrollo de dicha actividad. Si aplica la regla de prorrata, sectores diferenciados, si hay IVA soportado exclusivamente afectado a este tipo de formación o si es común a otras actividades, son temas que previamente la universidad deberá analizar.

Por otra parte, téngase en cuenta que los servicios prestados por vía electrónica tienen reglas especiales de localización (a una universidad establecida en el TAI le resultará de aplicación el artículo 70.Uno.8º de la LIVA) cuando el alumno sea un particular o una persona jurídica que no actúe como empresario o profesional (por ejemplo, un ayuntamiento o una fundación) y no tenga NIF-IVA, y ambos estén establecidos en otro Estado miembro de la Unión Europea a efectos del IVA.

- Cuando internet, la red electrónica o la plataforma sean un mero medio de comunicación entre profesor y alumnos (usuarios), haya además un horario de

18. Incluso en el caso de que el alumno (usuario) tenga la posibilidad de recibir tutorías o sesiones de apoyo en línea de profesores por medio de la plataforma, siempre que esta intervención humana pueda ser considerada accesoria al suministro de los contenidos y programas.

clases previamente fijado, se puedan plantear dudas al profesor y su asistencia en la formación sea relevante, e incluso se pueda establecer un sistema de tutorías con él, el servicio educativo **no debería calificarse como un «servicio prestado por vía electrónica»**¹⁹.

En este segundo caso, consideramos que resulta esencial para acertar con la calificación que se pueda acreditar que la intervención humana (la realizada por el profesor) es el servicio principal, siendo de carácter accesorio el suministro o acceso a los contenidos electrónicos.

En todo caso, debe tenerse en cuenta que para aplicar la exención a estos cursos de enseñanza y educación a distancia deben cumplirse los mismos requisitos que para la enseñanza presencial, siendo el principal que la materia de enseñanza se encuentre incluida en alguno de los planes de estudios de cualquiera de los niveles y grados del sistema educativo español (siempre que la actividad no revista un carácter meramente recreativo)²⁰.

4.3 Casos reales planteados ante la DGT en los que la formación ha sido calificada como «servicio prestado por vía electrónica»

A continuación, y sin ánimo de exhaustividad, se citan algunos ejemplos de consultas vinculantes de la DGT que han calificado el servicio de enseñanza o de formación en línea como sujeto y no exento del IVA:

- La reproducción de series de dibujos animados editadas por medio de una plataforma en línea y una App para la enseñanza de idiomas en línea (V2207-17, de 4 de septiembre).
- La venta de cursos de formación *online*. Los temarios y los textos de los cursos se descargan por los alumnos en la web (V0507-18, de 22 de febrero).
- Una persona física va a realizar cursos en vídeo que luego subirá a una plataforma de internet gestionada en los Estados Unidos. La empresa estadounidense le pagará por los cursos vendidos. Los estudiantes podrán contactar por correo electrónico para la resolución de dudas (V2391-18, de 5 de septiembre).
- Servicios de formación en línea relativos al deporte y la salud mediante ciertos contenidos formativos disponibles en la página web y un sistema de tutorías personalizadas. El programa del curso permite un ritmo de aprendizaje autogestionado por parte del alumno mediante el acceso telemático a los materiales y a las tutorías (V1038-19, de 10 de mayo).

19. Incluso cuando el profesor se apoye en contenidos digitales para prestar los servicios educativos, siempre que estos contenidos sean accesorios respecto de la comunicación en línea entre profesores y alumnos.

20. En este sentido, véanse, entre otras, las consultas vinculantes de la DGT número V2185-14, de 6 de agosto, y V0389-21, de 25 de febrero.

- Las clases de formación en mercados financieros por medio de internet. Las clases son grabadas y entregadas al alumno como material que puede ser visualizado de manera ilimitada (V3250-19, de 27 de noviembre).
- Cursos, dirigidos tanto a particulares como a empresas, que versan sobre el «eneagrama» (utilizado en psicología clínica), que se prestan por vía totalmente electrónica mediante una plataforma de formación. El material se imparte en vídeo, los exámenes se realizan por medio de la plataforma y la comunicación con el equipo docente es también electrónica (V1005-20, de 22 de abril).
- Cursos de un Máster en Recursos Humanos en línea, consistentes en sesiones grabadas por los profesores y otros documentos que los alumnos podrán descargar de una plataforma. Además, se realizan pruebas de seguimiento y, cuando el alumno completa todos los módulos, se realiza un test final que lo habilita para obtener el certificado de máster oficial (V3438-20, de 27 de noviembre).

5. Conclusiones

La pandemia ha supuesto la normalización de las clases y contenidos a distancia en el campo de la educación, incluyendo, como no podía ser de otra forma, la educación universitaria. Lo que en otro tiempo era algo excepcional ha devenido en una práctica ordinaria que intuimos tendrá continuidad en el futuro en un mundo pospandemia.

La educación, sea presencial o a distancia, es conceptualmente una misma cosa. Se han diluido las barreras espaciales y de proximidad que veníamos considerando como normales. En materia de IVA podemos entender que nada ha cambiado en la medida en que esa educación, en su concepción fiscal, no ha cambiado. En consecuencia, los servicios educativos prestados por universidades estaban y seguirán estando exentos de IVA, ya se trate de clases presenciales o de clases *online*.

Sin embargo, conviene analizar determinadas formas de llevar a cabo esa educación no presencial por medio de internet, toda vez que el concepto fiscal existente en el IVA

en materia de educación puede transformar la idea general de servicio educativo y convertirlo en servicio electrónico, en cuyo caso, la universidad deberá procederá repercutir el IVA correspondiente. En definitiva, habrá que analizar caso por caso determinadas ofertas formativas impartidas por la universidad por medio de internet, ya que en algunas de ellas la universidad será responsable de repercutir el IVA (si no lo hace, puede incurrir en responsabilidad tributaria). Aunque es complejo establecer criterios generales, *a priori* puede afirmarse que aquellas ofertas educativas *online* en las que prime esa presencialidad temporal e intervención directa del profesor o maestro seguirán estando exentas de IVA. Con otro tipo de productos de corte más «enlatado» habrá que estar prevenidos, porque seguramente estos servicios caerán fuera de la exención del IVA y deba procederse a la repercusión de este.

Diferencias territoriales en los precios públicos universitarios en España. Curso 2020-2021

Montse Álvarez, Fundación CYD

Como es habitual, el *Informe CYD* recoge entre los recuadros de su capítulo primero uno dedicado a la situación en el último curso disponible, en este caso el 2020-2021, de los precios públicos universitarios en España y sus diferencias por regiones. Los precios públicos universitarios afectan, por un lado, a los recursos de los que disponen las universidades públicas españolas, y, por el otro, a los costes que los estudiantes de dichas universidades asumen por su educación. Les corresponde a las comunidades autónomas españolas establecer, dentro de los límites marcados, las tarifas que deben abonar los estudiantes por los distintos conceptos que se incluyen en la matrícula universitaria; por una parte, las tasas académicas por la actividad docente, es decir, el coste unitario de los créditos en los que el alumno se matricula durante el curso; y, por otra parte, los costes correspondientes a los servicios administrativos, entre los cuales, la expedición de títulos y los gastos de secretaría.

La actualización de los precios públicos universitarios se determinó desde el curso 2012-2013 y hasta el curso 2019-2020 con base en el Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, que modificó, entre otros, el apartado b) del artículo 81.3 de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades. En dicho apartado quedó establecido, entonces, 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 los 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, que estarán relacionados con los costes de prestación del servicio, en los siguientes términos:

- Enseñanzas de grado: los precios públicos cubrirán entre el 0 y el 25% de los costes en primera matrícula¹, entre el 30 y el 40% de los costes en segunda matrícula, entre el 65 y el 75% de los costes en tercera matrícula, y entre el 90 y el 100% de los costes a partir de la cuarta matrícula.
- Enseñanzas 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

1. En un primer momento se consideraba una horquilla del 15 al 25%, pero en la Ley 6/2018, de 3 de julio, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2018, se bajó el límite inferior del 15 al 0%, permitiendo así a las comunidades autónomas la posibilidad de fijar matrículas universitarias gratuitas para el grado.

costes en segunda matrícula, entre el 65 y el 75% de los costes en tercera matrícula, y entre el 90 y el 100% de los costes a partir de la cuarta matrícula.

- Enseñanzas de máster no habilitantes: los precios públicos cubrirán entre el 15 y el 50% de los costes en primera matrícula², entre el 30 y el 65% de los costes en segunda matrícula, y entre el 65 y el 100% de los costes a partir de la tercera matrícula.

En el curso 2012-2013, primero de vigencia del mencionado Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, se produjeron incrementos notables de los precios públicos en buena parte de las comunidades autónomas españolas, incrementos que posteriormente se consolidaron, aunque en los últimos cursos se produjo una cierta reversión de dicha tendencia.

En mayo de 2020 se volvió a modificar el apartado b) del artículo 81.3 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, desapareciendo la referencia explícita a porcentajes concretos. Y el 27 de mayo de 2020 la Conferencia General de Política Universitaria llegó a un acuerdo por el que se establecieron los límites máximos para fijar los precios públicos para el curso 2020-2021, acuerdo que se publicó en el BOE el 3 de junio. Según este acuerdo, los precios máximos de los estudios conducentes a la obtención del título oficial de grado en primera matrícula se han de establecer con base en los precios existentes en el curso 2011-12. En segunda, tercera y sucesivas matrículas serán aquellos vigentes en el curso 2019-2020. Del mismo modo, los precios máximos de los estudios conducentes a la obtención del título oficial de máster serán aquellos vigentes en el curso 2019-2020. El acuerdo tiene un doble objetivo: reducir los precios públicos de los estudios oficiales de grado, en su primera matrícula, y contribuir a armonizar los diferentes precios existentes entre las comunidades autónomas³.

En el curso 2020-2021, primero con el nuevo acuerdo de 2020 vigente, el precio medio del crédito matriculado en primera matrícula fue en España, en promedio, de 17,2 € en los estudios de grado, lo que implica un descenso del 7,7% respecto al curso anterior.

2. El límite inferior en un principio estaba fijado en el 40% y se bajó al 15%, equiparando así los másteres no habilitantes a los habilitantes, a raíz de la Ley 3/2017, de 27 de junio, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2017. Asimismo, también se modificaron las horquillas para la segunda y sucesivas matrículas.

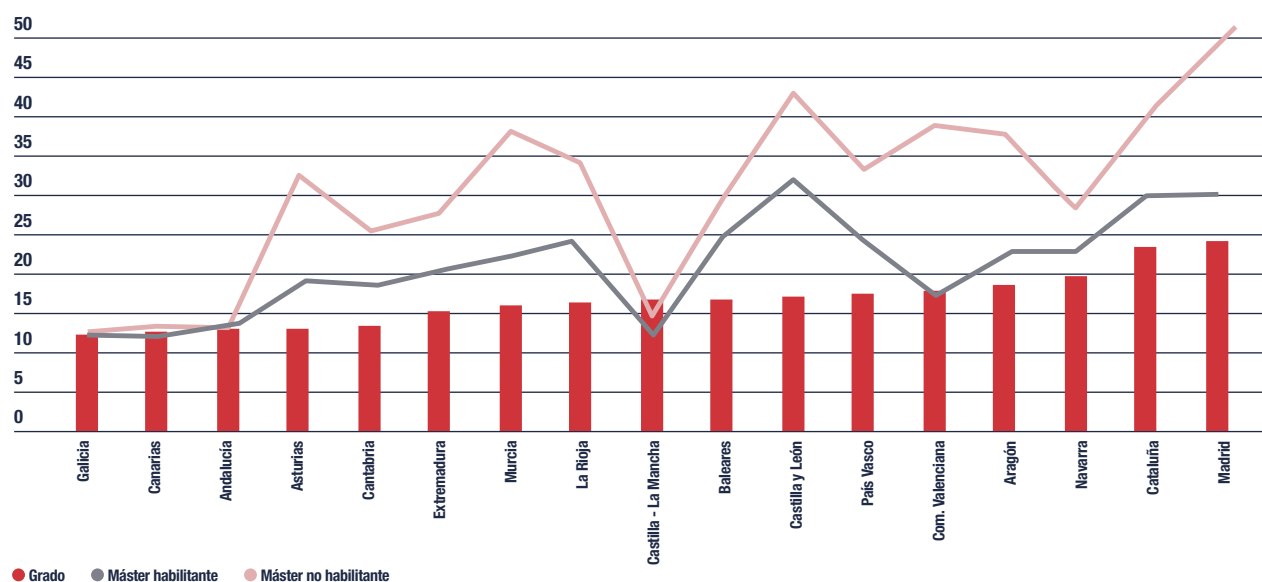
3. Para más información, véase el recuadro sobre precios públicos incluido en el *Informe CYD 2019*. En particular, es relevante el hecho de que las comunidades autónomas que se vean obligadas a reducir los precios públicos del crédito de grado en primera matrícula en virtud del nuevo marco legislativo tendrán hasta el curso 2022-2023 para hacerlo.

En el caso del máster habilitante o vinculante para el ejercicio de una profesión regulada⁴, el precio correspondiente, de 22,5 €, supuso un descenso del 6,3%, mientras que el crédito matriculado en primera matrícula en el máster no habilitante quedó en 34 €, un 4,3% menos que en el curso precedente. Por comunidades autónomas, diez de ellas presentaron un descenso de precios en el grado, mientras que en el resto se observó estabilidad. De estas diez, el mayor descenso se produjo en Cataluña, del 30%; las restantes regiones presentaron una reducción inferior al 5%. En el caso del máster habilitante, fueron seis las regiones con descensos de precios, observando estabilidad el resto, y de nuevo la reducción más elevada se produjo en Cataluña, de casi el 30% (del 6% fue la de Cantabria y las del resto, inferiores al 3%). Finalmente, en el máster no habilitante, nueve regiones mostraron descensos. Estos fueron notables en Galicia (más del 50% de reducción) y Cataluña (-14,2%), mientras que la reducción en el resto fue inferior al 3,5%; en el lado contrario hay que citar el incremento de precios del 6,8% de Castilla y León.

Con estas modificaciones, la variabilidad entre regiones en el curso 2020-2021 se ha reducido, pero aún sigue siendo significativa. Así, el precio medio del crédito matriculado en primera matrícula en estudios de grado oscilaba en el curso 2020-2021 entre un máximo de 23,2 y 22,7 €, respectivamente, en Madrid y Cataluña, y un mínimo de 11,8 y 12,1, respectivamente, en Galicia y Canarias (gráfico 1). Esto quiere decir que un grado de cuatro años (240 créditos ECTS) con todo matriculado en primera matrícula costaría más de 1.300 € anuales en Madrid y Cataluña (en torno a 5.500 € en total) y poco más de 700 € en Galicia y Canarias (menos de 3.000 € en total). En el máster habilitante, los precios medios máximos, considerando primera matrícula, se registraban en Castilla y León (31,1 €/crédito), Madrid y Cataluña (29,5 € cada uno) y los mínimos en Galicia (11€) y Canarias (11,4 €/crédito). En el máster no habilitante, finalmente, oscilaban desde los 52,3 €/crédito de Madrid y los poco más de 41 de Castilla y León y Cataluña hasta los 11,9 € de Galicia, los 13,4 € de Canarias y los 13,7€/crédito de Andalucía. Con pocas excepciones (Galicia, Canarias, Andalucía y Castilla-La Mancha), los precios medios del crédito matriculado en primera matrícula eran en cada región superiores en máster que en grado, y en máster no habilitante en comparación con el vinculante. Las mayores

4. Estas son las de arquitecto, abogado, procurador, profesor de enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional o idiomas, psicólogo general sanitario, capitán y jefe de máquinas de la marina mercante e ingeniero (de caminos, de minas, de montes, naval y oceánico, de telecomunicaciones, industrial, aeronáutico, agrónomo).

Gráfico 1. Precio medio del crédito matriculado en primera matrícula, curso 2020-2021 (€)



Nota: Centros propios de las universidades públicas. Para calcular el precio medio se ha utilizado la distribución de créditos del curso 2018-2019.

Datos provisionales.

Fuente: Estadística de precios públicos universitarios, curso 2020-2021. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

Cuadro 1. Número de niveles de experimentalidad y diferencia entre los niveles máximo y mínimo de experimentalidad de los precios públicos del crédito matriculado en primera matrícula, curso 2020-2021 (€)

Comunidad Autónoma	Grado		Máster habilitante		Máster no habilitante	
	Número de niveles de experimentalidad	Diferencia entre el máximo y el mínimo nivel (€)	Número de niveles de experimentalidad	Diferencia entre el máximo y el mínimo nivel (€)	Número de niveles de experimentalidad	Diferencia entre el máximo y el mínimo nivel (€)
Andalucía	5	0,00	5	0,00	5	0,00
Aragón	4	7,80	2	5,63	1	0,00
Asturias	3	7,07	1	0,00	2	3,99
Baleares	5	9,23	3	3,83	5	6,12
Canarias	4	5,12	4	2,34	4	2,70
Cantabria	5	5,73	5	10,32	5	15,21
Castilla-La Mancha	4	6,74	4	6,74	4	6,74
Castilla y León	5	9,99	1	0,00	1	0,00
Cataluña	3	9,98	1	0,00	1	0,00
Com. Valenciana	5	6,14	5	7,30	1	0,00
Extremadura	5	8,20	2	8,23	5	18,22
Galicia	2	4,08	2	4,08	2	4,08
Madrid	3	4,75	4	12,22	1	0,00
Murcia	2	2,40	3	4,58	3	11,73
Navarra	2	6,64	1	0,00	1	0,00
País Vasco	4	5,76	4	5,10	5	10,08
La Rioja	3	8,60	2	10,89	2	7,00

Fuente: Estadística de precios públicos universitarios, curso 2020-2021. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

diferencias relativas entre el máster vinculante y el grado se daban en Castilla y León, Baleares, La Rioja y Asturias (en torno al 50% y superior), y entre el máster no habilitante y el vinculante, en la Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia, Asturias y Aragón (por encima del 60%).

En el cuadro 1 se puede apreciar otra fuente de variabilidad en el precio medio del crédito matriculado en primera matrícula por comunidades autónomas y es el que se deriva de los diferentes niveles de experimentalidad de la titulación (o tipos de enseñanzas), así como de las diferencias de precios entre el máximo y el mínimo nivel. En los estudios de grado, en un extremo se ubicaba en el curso 2020-2021 Andalucía, ya que, pese a tener cinco niveles de experimentalidad, la diferencia de precios era nula (en los cinco niveles el precio del crédito matriculado por primera vez era el mismo) y en el otro, Castilla y León, Cataluña y Baleares, con una diferencia de entre 9 y 10 € entre el nivel máximo y mínimo de experimentalidad (Cataluña tenía tres niveles de experimentalidad y las otras dos regiones, cinco). En el máster habilitante, cinco regiones no registraban diferencias (Andalucía, con cinco niveles, pero mismo precio para cada uno, más Castilla y León, Cataluña, Asturias y Navarra, con solo un nivel de experimentalidad); en el otro lado, las diferencias superaban los 10 €/crédito en Madrid, La Rioja y Cantabria (con cuatro, dos y cinco niveles de experimentalidad, respectivamente). Finalmente, en máster no vinculante, eran siete las comunidades con diferencia nula (Andalucía, de nuevo con cinco niveles con el mismo precio; más Madrid, la Comunidad Valenciana, Aragón, Castilla y León, Cataluña y Navarra, con un único nivel). En el otro extremo, con más de 10 €/crédito de diferencia entre el nivel máximo y mínimo de experimentalidad se ubicaban Extremadura, Cantabria, Murcia y el País Vasco (todas con cinco niveles de experimentalidad menos Murcia, tres).

Una fuente de variabilidad adicional por comunidades autónomas se deriva del incremento medio del precio del crédito no superado y vuelto a matricular una segunda, tercera, cuarta o sucesivas veces, en comparación con el precio del crédito matriculado por primera vez (véase el cuadro 2). En las titulaciones de grado, mientras que la segunda matrícula era menos de un 50% más cara que la primera en Cataluña, Galicia o el País Vasco, costaba más del doble en Asturias y Baleares (un 130,7 y un 122,2% más cara, respectivamente, para ser más precisos). El incremento medio de la tercera respecto a la primera matrícula oscilaba desde el 123-124% del País Vasco y Galicia hasta el 381,1% de Baleares y el 340-350% de Navarra y La Rioja. Y el de la cuarta y sucesivas matrículas respecto a la primera solo era inferior al 200% en Galicia, mientras que superaba ampliamente el 500% en Baleares, La Rioja y Navarra. En el caso del máster habilitante para el ejercicio de una profesión regulada, solo en Canarias, Andalucía y Castilla-La Mancha el precio de la segunda matrícula aproximadamente doblaba el de la primera, mientras que el incremento, en el otro extremo,

Cuadro 2. Incremento medio del precio del crédito matriculado en segunda, tercera, cuarta y sucesivas matrículas respecto a la primera matrícula (en %). Curso 2020-2021

	Grado			Máster habilitante			Máster no habilitante		
	2.a vs. 1.a	3.a vs. 1.a	4.a y sucesivas vs. 1.a	2.a vs. 1.a	3.a vs. 1.a	4.a y sucesivas vs. 1.a	2.a vs. 1.a	3.a vs. 1.a	4.a y sucesivas vs. 1.a
Andalucía	100,1	317,0	469,3	99,9	316,7	468,9	99,9	316,7	468,9
Aragón	54,7	247,2	380,7	59,1	244,6	377,2	62,5	na	na
Asturias	130,7	308,0	470,4	85,5	308,2	470,6	106,5	303,6	na
Baleares	122,2	381,1	566,6	81,4	na	na	80,5	na	na
Canarias	80,0	239,2	340,3	100,0	323,1	485,9	82,5	239,6	na
Cantabria	102,1	337,9	506,2	20,0	160,0	260,0	31,3	62,5	na
Castilla-La Mancha	100,0	333,3	500,0	100,0	333,3	500,0	100,0	na	na
Castilla y León	97,9	328,8	493,7	89,8	308,9	465,4	92,9	na	na
Cataluña	23,5	167,6	270,5	20,0	160,0	260,0	20,0	62,5	125,0
Com. Valenciana	93,6	310,7	447,5	89,4	301,8	435,8	59,9	na	na
Extremadura	100,0	290,0	na	35,6	193,7	na	na	na	na
Galicia	38,4	123,9	185,3	38,4	123,9	185,3	173,8	na	na
Madrid	85,1	280,3	425,8	72,4	270,7	415,1	59,7	86,7	na
Murcia	100,0	333,3	500,1	50,0	225,0	350,0	62,6	87,6	na
Navarra	104,9	344,1	515,1	50,1	225,2	350,3	159,8	na	na
País Vasco	44,9	123,0	206,8	23,7	64,4	na	47,7	96,3	206,8
La Rioja	107,3	349,1	521,8	60,0	238,6	368,8	86,1	296,9	na

Nota: na es no aplica.

Fuente: Estadística de precios públicos universitarios, curso 2020-2021. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU), Ministerio de Universidades.

era del 20% en Cantabria y Cataluña. Para el máster no habilitante, eran cinco las regiones que registraban un precio de la segunda matrícula del doble o más del doble que la primera (Galicia, Navarra, Asturias, Castilla-La Mancha y Andalucía). En el otro extremo se encontraba Cataluña, con una segunda matrícula un 20% más cara que la primera. El incremento medio de la tercera respecto a la primera era superior al 320% en Castilla-La Mancha y Canarias en el máster habilitante (ninguna región por encima de ese nivel en el máster no habilitante) y en cambio, solamente en el País Vasco era inferior al 100% (cinco comunidades autónomas por debajo de ese nivel en el máster no vinculante).

Como puede comprobarse, pues, en el presente recuadro, y a pesar de las modificaciones legales introducidas en el año 2020, sigue existiendo en España una evidente disparidad regional de los precios públicos universitarios, como consecuencia de la descentralización de las competencias de fijación y variación de precios públicos en la educación superior. Cabrá observar si dicha disparidad se rebaja de una manera más intensa en cursos sucesivos posteriores a este 2020-2021⁵.

5. El informe del Observatorio Universitario: *¿Qué efecto ha tenido el acuerdo sobre precios públicos de matrícula?* llega a la misma conclusión, esto es, que el acuerdo de 2020 de la Conferencia General de Política Universitaria, en su primer año de vigencia, no ha logrado modificar sustancialmente las tendencias previamente existentes.

En 2021, la Conferencia General de Política Universitaria aprobó equiparar los precios medios de los másteres habilitantes para el ejercicio de una profesión regulada a los precios medios de los estudios de grado⁶, así como seguir limitando los precios públicos máximos en la segunda, tercera y sucesivas matrículas y resto de másteres en el curso 2021-2022, en la misma línea de lo ya acordado el 27 de mayo de 2020.

6. Las comunidades autónomas tendrán de tiempo, para llevar a cabo esta medida, hasta el curso 2022-2023.

Novedades normativas en materia de universidades e I+D+i del año 2020

Guillermo Vidal Wagner, Héctor Gabriel de Urrutia y Carles Esquerra Miramunt, abogados de Cuatrecasas

1. Enseñanzas universitarias

1.1 El año 2020 a nivel estatal, el año de la COVID-19

El año 2020 ha sido un año distinto a todos los anteriores. Un año de pandemia, confinamientos y de fallecimientos. La atención normativa se ha centrado fundamentalmente en combatir la pandemia y no cabe hablar de novedades relevantes en materia de universidades o de I+D+i desde un punto de vista estrictamente legislativo, sea estatal o autonómico.

En todo caso, conviene hacer una serie de comentarios sobre la reforma de la Ley Orgánica 2/2006, de mayo, de Educación (LODE en adelante), reforma genéricamente denominada **Ley Celaá**, nombre de la ministra del ramo bajo el gobierno de coalición entre el PSOE y Podemos. Si bien la reforma no es propiamente en materia universitaria, a nadie se le escapa que incide sobre la materia prima que se sentará en un futuro cercano en las aulas universitarias, por lo que parece pertinente dedicarle unos comentarios.

En primer lugar, conviene recordar que no estamos ante una nueva Ley de Educación, sino ante una Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de 2006. Es decir, no estamos ante un texto normativo completamente nuevo. Por lo demás, la Ley se publicó en el Boletín Oficial del Estado (BOE en adelante) el 30 de diciembre de 2020, si bien su Disposición Final Sexta («Entrada en vigor») establece que la Ley entrará en vigor a los 20 días de su publicación en el BOE. Estamos ante una norma importante de finales de 2020, si bien técnicamente no hay duda de que despliega sus efectos en 2021.

La reforma sigue pretendiendo integrar la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica como vías para que la persona desarrolle al máximo sus capacidades, construya su personalidad, conforme su identidad y configure su comprensión de la realidad. Nada nuevo por este extremo, como tampoco lo hay respecto de la estructura educativa de nuestros jóvenes con carácter previo a la universidad. Siguen, por tanto, las estructuras de la Educación Infantil (de 0 a 6 años), Educación Primaria (de 6 a 12 años), Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años) y Bachillerato (de 16 a 18 años). El Bachillerato, a su vez, podrá ofrecer cuatro modalidades (Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes y General). También se mantiene la formación profesional, las enseñanzas artísticas, de idiomas y deportivas, amén de las escuelas para adultos. Una estructura ya conocida.

Si la estructura fundamental no cambia radicalmente, ¿a qué obedece la reforma? Atendiendo a la Exposición de Motivos, la finalidad de la Ley es establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos. En palabras de la propia Ley: «esos y no otros son sus objetivos centrales». Adicionalmente, la Ley pretende dar cumplimiento a las propuestas del ámbito educativo incluidas en el Informe de la Subcomisión del Congreso para un Pacto de Estado en materia de violencia de género aprobado el 28 de septiembre de 2017.

La adaptación de la Ley a los cambios experimentados por la sociedad desde la aprobación de la LODE en 2006 supone que la reforma introduzca una serie de parámetros. En concreto, los siguientes:

- 1) La Ley incluye el enfoque de derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación que tiene el Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos.
- 2) La Ley adopta un enfoque de igualdad de género por medio de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.
- 3) Se plantea un enfoque transversal orientado a que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje.
- 4) Se reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible, de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. En consecuencia, se incardina en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, incorporando valores, actitudes, conocimientos y capacidades

que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera. De esta manera, se incluyen la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica.

- 5) Por último, la Ley insiste en la necesidad de tener en cuenta el cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades y que forzosamente afecta a la actividad educativa. En esta línea se hace hincapié en la brecha digital de género.

Todo ese conjunto de objetivos propicia la modificación, supresión o aprobación de nuevos artículos en el seno de la LODE. A destacar también que la Disposición Adicional Vigésimo Quinta de la LODE se ve modificada, recordando que en todo caso las administraciones educativas impulsarán el incremento de la presencia de alumnas en estudios del ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, así como en las enseñanzas de formación profesional con menor demanda femenina. Del mismo modo, las administraciones educativas también promoverán la presencia de alumnado masculino en aquellos estudios en los que exista de forma notoria una mayor matrícula de mujeres que de hombres.

Por su parte, se modifica la Disposición Adicional Trigésimo Tercera de la LODE, relativa a la exención de la prueba de acceso a la universidad. Entre otros colectivos, queda exento de realizar la prueba el alumnado procedente de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales aplicables en materia de acceso a la universidad, en régimen de reciprocidad, siempre que dicho alumnado cumpla los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus universidades. También quedan exentos los estudiantes que se encuentren en posesión del título de Bachillerato Europeo o de quienes hubieren obtenido el Diploma del Bachillerato Internacional, expedido por la Organización del Bachillerato Internacional, con sede en Ginebra (Suiza).

Asimismo, mediante la modificación de la Disposición Adicional Cuadragésimo Quinta de la LODE, se recoge que quienes hayan superado las pruebas de acceso a la universidad establecidas en normativas anteriores mantendrán la calificación obtenida en su momento, según los criterios y condiciones que establezca el gobierno, si bien podrán presentarse a los procedimientos de admisión fijados por las universidades para elevar dicha calificación.

Por último, la Disposición Transitoria Segunda, relativa al acceso a la universidad, recoge los requisitos de acceso para aquellos que hayan obtenido el título de Bachiller. Básicamente, la nota de las pruebas de selectividad ponderará un 40%, mientras que el 60% restante corresponderá a la calificación final del Bachillerato. La nota obtenida en cada una de las materias de modalidad de la prueba de acceso podrá ser tenido en cuenta para la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado cuando tenga lugar un procedimiento de concurrencia competitiva.

Como vemos, siendo la reforma normativa llevada a cabo ciertamente profunda, sus efectos sobre la universidad se dejarán sentir a medio y largo plazo. Veremos si los alumnos que llegan realmente son conscientes o no de temas de sostenibilidad y brechas de género o si realmente cumplen las expectativas o listón que nuestras leyes de educación ponen bastante arriba. Se echa a faltar quizás un mayor engarce de la reforma con la posterior titulación universitaria, pero esta circunstancia ha tenido lugar en todas las leyes que sobre educación ha aprobado este país.

Cambiando de tercio, hay que mencionar que con motivo de la pandemia el gobierno ha venido aprobando varios Reales Decreto-Ley que han regulado numerosos aspectos económicos y sociales para hacer frente a la situación sanitaria y a los efectos económicos derivados del parón de actividad en determinados sectores. Seguramente muchos de estos preceptos tienen incidencia de manera directa en las universidades, pero no es menos cierto que esos preceptos no estaban pensando, obvio es, solamente en las universidades.

En todo caso, conviene mencionar algún ejemplo de cómo esa legislación de urgencia ha podido incidir en el ámbito universitario. Así, la Disposición Adicional Duodécima del **Real Decreto Ley 11/2020**, de 31 de marzo, determinó que los contratos de ayudantes, doctores, profesores asociados y profesores visitantes celebrados conforme a la normativa universitaria, cuya duración máxima finalizaba durante la vigencia del estado de alarma y de sus prórrogas, se entendieron prorrogados, salvo pacto en contrario. La prórroga, según recogía la norma, se realizó por una extensión equivalente al tiempo de duración del estado de alarma y sus prórrogas. Excepcionalmente, por motivos justificados, las partes podían acordar, con carácter previo a la fecha de finalización del contrato, una prórroga de este de hasta tres meses adicionales al tiempo de duración del estado de alarma y sus prórrogas, pudiendo estos contratos exceder los límites máximos previstos en la Ley de Universidades.

Descendiendo en rango normativo, con anterioridad a la pandemia, podemos mencionar en primer lugar el **Real Decreto 233/2020**, de 4 de febrero, en virtud del cual se

procede a regularizar una situación harto curiosa sobre los títulos expedidos en los Estados integrantes de la antigua Yugoslavia incorporados posteriormente en la Unión Europea. A instancias de una Carta de Emplazamiento de la Comisión se le recuerda a España que incumple sus obligaciones respecto de los títulos expedidos por Eslovenia y Croacia con anterioridad a su independencia en 1991. La norma española recogía la homologación de los títulos expedidos con posterioridad a esa fecha, pero había obviado los títulos expedidos por los nacionales de esos Estados con anterioridad a su independencia o los estudios iniciados, pero no finalizados al proclamarse como nuevos Estados. El Real Decreto pone fin a esa discriminación en lo relativo a los títulos de médico con formación básica y médico especialista, de enfermera responsable de cuidados generales, de odontólogo, de veterinario, de matrona, de farmacéutico y de arquitecto.

Por su parte, el **Real Decreto 688/2020**, de 21 de julio, estableció los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas de estudio para el curso 2020-2021 y modificó parcialmente el Real Decreto 1721/2007, relativo a las becas y ayudas al estudio personalizadas. Entre los estudios susceptibles de obtener becas con cargo al Presupuesto General del Estado se encuentran las enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales de grado y de máster, fundamentalmente, así como los cursos de preparación para el acceso a la universidad de mayores de 25 años impartidos por universidades públicas y para los créditos complementarios o complementos de formación necesarios para la obtención del máster y del grado. Asimismo, se eleva hasta los 23 años de edad de los hijos e hijas víctimas de violencia de género que pueden acceder a las becas y ayudas al estudio con mayor flexibilidad en los requisitos académicos requeridos con carácter general. La Disposición Adicional Cuarta del Real Decreto recoge la compensación a las universidades por la exención de la matrícula a los alumnos becados.

Descendiendo todavía más en el escalafón normativo conviene mencionar la **Orden UNI/1191/2020**, de 3 de diciembre, por la que se modifica el Anexo I del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a cuerpos docentes universitarios. En su momento las áreas del conocimiento se asignaban a distintas comisiones de acreditación, las cuales valoraban los méritos y competencias en el procedimiento para la obtención de la acreditación nacional. Pues bien, parece que unas comisiones tenían un trabajo descomunal mientras que otras estaban poco menos que ociosas, de tal forma que, por ejemplo, la Comisión sobre Ciencias Económicas y Empresariales debía resolver cinco veces más expedientes que las comisiones con menos carga, como, por ejemplo, Historia del Arte y Expresión Artística. El Real Decreto reordena la carga de trabajo modificando la estructura y asignación de áreas de conocimiento.

Por último, como muestra de la interrelación universitaria con distintos organismos estatales conviene mencionar la **Resolución de 20 de enero de 2020, de la Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal (AIREF)**, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de ayudas en régimen de concurrencia competitiva a universidades y otros centros académicos, para el fomento de la formación y la investigación en el ámbito del análisis económico y presupuestario para la estabilidad y sostenibilidad fiscal. El número máximo de universidades y centros académicos que serán beneficiarios de cada convocatoria será de diez.

1.2 El año 2020 a nivel autonómico, otro año más sin novedades relevantes

A nivel autonómico lo cierto es que no existe normativa aprobada en 2020 que haya sido de especial trascendencia, especialmente por lo que a leyes se refiere. También aquí se ha dejado sentir la situación pandémica, pero excede del objeto de estas líneas comentar las distintas medidas adoptadas para compatibilizar la continuidad de los estudios con las medidas de confinamiento del gobierno. Es un hecho público y notorio la asistencia a clase con todas las medidas de seguridad y de separación pertinentes o la realización de clases por medios digitales. Una experiencia que será difícilmente olvidable para nuestros estudiantes, docentes y personal de administración y servicios.

En todo caso, conviene mencionar que, incluso mediando pandemia, en la Comunidad de Madrid se ha autorizado una nueva universidad privada. Así, la **Ley 2/2020**, de 25 de noviembre, de Reconocimiento de la Universidad Privada Universidad Internacional de la Empresa, de la citada comunidad autónoma, autoriza una nueva universidad privada. Los únicos estudios que en materia de grados ofrece esta universidad son los siguientes:

- Grado en Administración y Dirección de Empresas y Gestión del Emprendimiento.
- Grado en Turismo y Ocio.
- Grado en Gestión de la Innovación y Nuevas Tecnologías Aplicadas a los Negocios.
- Grado en Periodismo, Comunicación Digital y *New Media*.
- Grado en *Marketing* y Comunicación Digital.
- Grado en Diseño Multimedia y Animación.

La universidad jurídicamente tiene la forma de Sociedad Limitada Unipersonal y su denominación jurídica es la de ONTREGO PLUS, si bien la universidad responderá al nombre ya mencionado de Universidad Internacional de la Empresa.

En definitiva, una nueva universidad para la Comunidad de Madrid, que se añade a las tres que se aprobaron en 2019.

2. Novedades en materia de I+D+i

2.1 Real Decreto-Ley 11/2020, de 31 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes complementarias en el ámbito social y económico para hacer frente a la COVID-19 (convalidado por el Congreso de los Diputados en abril de 2020)

Como ya hemos mencionado, el año 2020 pasará a los anales de nuestra historia como el año de la pandemia. Las consecuencias del virus se han hecho sentir en todos los sectores y probablemente nunca en el pasado reciente se ha dado tanta trascendencia a la I+D+i, toda vez que es evidente el interés creciente en la investigación de los orígenes, efectos y soluciones para erradicar la COVID-19, como en el desarrollo de vacunas que nos devolvieran a la realidad que conocimos con anterioridad a que el virus apareciera en nuestras vidas. Sería prolijo referir y comentar las medidas que directa o indirectamente han incidido sobre la lucha contra la pandemia y excede el objetivo de estas líneas. En todo caso, es de recibo dejar constancia de alguna de las medidas adoptadas y que han tenido cierto calado, no solo sobre el I+D+i en general, sino sobre toda la sociedad española en su conjunto.

En esta línea conviene mencionar el Artículo 47 del Real Decreto-Ley 11/2020, relativo a las donaciones para apoyo frente a la COVID-19. En este precepto se regulaban las donaciones que podían efectuarse por particulares y empresas en general para combatir la enfermedad, donaciones efectuadas al Estado y respecto de las cuales hasta se dejaba constancia legal de la cuenta corriente a la que proceder a las donaciones dinerarias. También se mencionaban las donaciones de equipamiento y suministros destinados a la lucha contra la COVID-19, las cuales se entenderían aceptadas por el Ministerio de Sanidad. Respecto de los inmuebles eventualmente donados, estos podían destinarse directamente a la lucha contra la enfermedad o bien enajenarse y destinar el producto de su venta a idéntico fin.

En general, todas las donaciones recibidas quedaban afectadas a la lucha contra la COVID-19 en sus múltiples formas (gastos en equipamientos e infraestructuras sanitarias, contratación de personal, material, etc.), siendo una de esas formas la investigación, como no podía ser de otra forma.

2.2 Ley de Castilla-La Mancha, 4/2020, de 10 de julio, de Fomento y Coordinación del Sistema de Investigación de Castilla-La Mancha

Desde un punto de vista autonómico, la Comunidad de Castilla-La Mancha ha aprobado la Ley 4/2020, normativa

que pretende el fomento y la coordinación del sistema de investigación de Castilla-La Mancha.

Llama la atención ya en la denominación de la Ley ese «sistema» autonómico de investigación de la propia comunidad autónoma, sistema que aparece recogido en el Título II de la Ley en los artículos 10 a 17 (ambos inclusive). Así, el Artículo 10 establece que el citado sistema está compuesto por el conjunto de entidades y estructuras integradas en las consejerías de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, así como aquellas fundaciones, entidades o estructuras públicas o privadas cuyo objeto sea contribuir al fomento y ejecución de la investigación científica y tecnológica en todos los ámbitos del conocimiento, así como la transferencia y aplicación de los resultados de la actividad investigadora y el fomento de la percepción social de la ciencia y la tecnología o entidades y estructuras públicas o privadas que generan, desarrollan o promueven estas actividades en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. El sistema englobará también la normativa que regula la actividad de investigación, desarrollo e innovación.

De acuerdo con lo prevenido en el Artículo 11 de la Ley 4/2020, son órganos específicos en materia de investigación, desarrollo e innovación, los siguientes:

- a) La/s consejería/s competentes en materia de I+D+i.
- b) La Comisión Regional de Ciencia y Tecnología de Castilla-La Mancha.
- c) El Consejo Asesor de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación de Castilla-La Mancha.
- d) La Agencia de Investigación e Innovación de Castilla-La Mancha.

3. Consultas relevantes de la Dirección General de Tributos y jurisprudencia del Tribunal Supremo

3.1 Consultas tributarias de la Dirección General de Tributos

En 2020, la Dirección General de Tributos (DGT) ha emitido una serie de interesantes consultas vinculantes relacionadas con la tributación en el Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA) de los servicios de enseñanza prestados de forma *online*.

La tributación en IVA de estos servicios viene determinada por su calificación, pudiendo ser estos calificados como servicios de enseñanza prestados por vía electrónica, o bien, servicios educativos prestados por medio de internet. Esta distinción es relevante, pues los servicios educativos prestados por medio de internet pueden quedar exentos de IVA en caso de cumplir con una serie de requisitos, mientras

que servicios de enseñanza prestados por vía electrónica están sujetos y no exentos de IVA al tipo general del 21%.

El recuadro de Guillermo Vidal Wagner y Héctor Gabriel de Urrutia en este mismo informe: *Universidad y educación en una situación de pandemia: ¿está exenta del IVA la enseñanza online o a distancia?* detalla exhaustivamente la problemática fiscal de estos mismos servicios y resume las consultas tributarias realizadas en relación con ellos.

Por otro lado, en el ámbito del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF), la DGT ha emitido una interesante consulta vinculante, la V1714-20, de 1 de junio, en la que se analiza la tributación en el IRPF de los derechos de explotación derivados de la investigación del personal docente e investigador de una universidad pública.

En particular, en esta consulta se pregunta si la calificación de estos beneficios en IRPF debe ser la de rendimiento del capital mobiliario, teniendo en cuenta que el artículo 14.i) de la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, dispone que la participación en los beneficios que obtenga el personal investigador como consecuencia de la eventual explotación de los resultados de la actividad de investigación, desarrollo o innovación en que haya participado, no tendrá en ningún caso la consideración de retribución o salario para el personal investigador.

Pues bien, la DGT considera que, sin perjuicio de lo establecido en este artículo, a efectos de su tributación en el IRPF, la participación del personal docente e investigador de la universidad pública consultante en los derechos de explotación derivados de su investigación procede calificarlos como rendimientos del trabajo, pues esta calificación responde al concepto tributario que establece el artículo 17.1 de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (Ley del IRPF), concepto más amplio que el correspondiente al ámbito de los rendimientos derivados de una relación laboral o estatutaria (caso de los funcionarios públicos), no resultando afectada esta calificación como rendimientos del trabajo por el hecho de que tanto la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación como la Ley de Patentes dispongan que la participación no tendrá en ningún caso naturaleza de retribución o salario para el personal investigador.

3.2 Sentencias del Tribunal Supremo

El pasado 18 de mayo de 2020 se publicó la sentencia del Tribunal Supremo núm. 443/2020, en la que el alto tribunal se pronuncia sobre la aplicación de la reducción por irregularidad regulada en el artículo 18.2 de la Ley del IRPF sobre las cantidades percibidas en concepto de incentivo económico complementario a la pensión de jubilación voluntaria del personal docente e investigador contratado, y del personal de administración y servicios de una universidad.

A este respecto, el artículo 18.2 de la Ley del IRPF dispone que los rendimientos íntegros que tengan un período de generación superior a dos años, y que se imputen en un único período impositivo, pueden beneficiarse de una reducción del 30% en el IRPF (antes del 40%).

Adicionalmente, este artículo dispone que, tratándose de rendimientos derivados de la extinción de una relación laboral, común o especial, se considera como período de generación el número de años de servicio del trabajador.

Pues bien, en el caso analizado, el *Programa de incentivación de la jubilación voluntaria del personal docente e investigador contratado y del personal de administración y servicios* aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad, el 19 de diciembre de 2007, exigía que, para poder optar al plan de jubilación, el personal universitario debía tener más de 60 años y contar con más de treinta años de cotización.

Este incentivo consistía en una suma mensual complementaria a la pensión de jubilación, que se percibía desde la fecha de jubilación anticipada hasta que se cumplieran los 70 años.

El recurrente empezó a percibir este incentivo en 2009, declarando en su declaración del IRPF (entre sus

rendimientos del trabajo) las percepciones correspondientes a este programa al que se había acogido, sin reducción alguna. Posteriormente, interesó la rectificación de su autoliquidación por entender aplicable la reducción por irregularidad, lo cual le fue denegado.

Tanto el Tribunal Económico-Administrativo Regional como el Tribunal Superior de Valencia también le denegaron tal posibilidad, al considerar que estos rendimientos no tenían un período de generación superior a dos años.

Pues bien, tras analizar los argumentos esgrimidos por ambas partes, así como el programa que regula el incentivo, el alto tribunal acaba concluyendo que el incentivo percibido no consiste en un rendimiento obtenido de forma notoriamente irregular en el tiempo, pues el mismo es percibido mes a mes como complemento de la pensión.

Tampoco entiende que el incentivo tenga un período de generación superior a dos años, en la medida en que el sistema solo exige un período previo de actividad para la universidad, pero no está vinculado al tiempo trabajado en esa universidad, sino exclusivamente a la jubilación, cuya pensión se complementa. Es decir, entiende el Tribunal Supremo que contar con treinta años de antigüedad en la universidad actúa como presupuesto que permite acogerse al

proyecto, pero no determina, en ningún modo, el monto que corresponde al empleado.

Finalmente, considera el alto tribunal que los derechos económicos derivados de la jubilación pactada de mutuo acuerdo no se han ido consolidando o generando durante el tiempo que duró la relación laboral, sino que nacen a raíz del acuerdo mismo, en el que se acepta (simplemente) el abono de una renta mensual que «complementa» la pensión de jubilación.

Por todo ello, concluye el Tribunal Supremo que las percepciones correspondientes al programa de incentivación de la jubilación tienen como finalidad incentivar y compensar el cese o extinción anticipada de la relación funcional, pero no la prestación de servicios durante un período determinado, de manera que no cabe hablar en estos casos de «período de generación superior a dos años» a efectos de aplicar al caso la reducción contemplada en el artículo 18.2 de la Ley del IRPF, por lo que finalmente acaba denegando la posibilidad de aplicar esta reducción sobre los rendimientos percibidos.