

Modernización de la Educación Superior en Europa: Personal académico – 2017

Informe de Eurydice





Modernización de la Educación Superior en Europa:

Personal académico
2017

Informe de Eurydice

Este documento es una publicación de la Agencia Educativa en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Análisis de Política Educativa y de Juventud).

Por favor, cite esta publicación como:

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Modernización de la Educación Superior en Europa: personal académico – 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

EC-01-17-491-ES-N

ISBN 978-92-9492-539-8

doi:10.2797/393811

Texto terminado en junio de 2017.

Traducción: José Ángel Sisqués Artigas.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2017.

Está permitida su reproducción siempre que se cite la fuente.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
Análisis de Política Educativa y de Juventud
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
BE-1049 Brussels
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Portal en Internet: <http://ec.europa.eu/eurydice>

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	5
CÓDIGOS	7
Códigos de países	7
Códigos estadísticos	7
PRINCIPALES CONCLUSIONES	9
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1: EL PERSONAL ACADÉMICO ANTE LOS CAMBIOS QUE ESTÁ EXPERIMENTANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR	17
1.1. El concepto de personal académico	17
1.2. Gobierno y planificación de recursos humanos	24
Conclusiones	27
CAPÍTULO 2: EL PERSONAL ACADÉMICO Y SUS CUALIFICACIONES	29
2.1. El doctorado: ¿punto de partida de la carrera académica?	29
2.2. Cualificaciones exigidas a los profesionales del mundo académico	37
Conclusiones	41
CAPÍTULO 3: LA CONTRATACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO	43
3.1. Legislación de las administraciones de rango superior aplicable a la contratación del personal académico	44
3.2. Métodos de contratación	47
3.3. Proceso de contratación	50
3.4. Igualdad de oportunidades	51
3.5. Gestión de la contratación	57
Conclusiones	59
CAPÍTULO 4: CONDICIONES DE EMPLEO Y TRABAJO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO	61
4.1. Condiciones de empleo en el ámbito académico	61
4.2. Obligaciones y horario laboral del personal académico	68
4.3. Remuneración del personal académico	73
4.4. Desarrollo profesional continuo (DPC) del personal académico	77
4.5. Seguimiento de las condiciones de empleo y trabajo en el ámbito académico	81
Conclusiones	83
CAPÍTULO 5: GARANTÍA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO	85
5.1. El contexto europeo de la garantía de calidad	85
5.2. Garantía de calidad externa	86
5.3. Evaluación individual del personal académico	91
Conclusiones	95

CAPÍTULO 6: INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDAD DEL PERSONAL	97
6.1. Estrategias de nivel central para la internacionalización de la educación superior	97
6.2. Seguimiento de la movilidad del personal académico por parte de las administraciones de rango superior	103
6.3. Apoyo de las administraciones de rango superior a acciones específicas relacionadas con la internacionalización	105
Conclusiones	106
ANEXOS	107
Anexo 1: Diagramas nacionales de categorías de personal académico	107
Fuentes de los datos estadísticos que aparecen en los diagramas nacionales	145
Anexo 2: Ejemplos de programas a gran escala de movilidad del personal académico	148
REFERENCIAS	155
GLOSARIO	159
AGRADECIMIENTOS	163

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 1: EL PERSONAL ACADÉMICO ANTE LOS CAMBIOS QUE ESTÁ EXPERIMENTANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR	17
Gráfico 1.1: Tasas de matriculación de alumnos de entre 18 y 34 años en educación terciaria (% de la población de 18-34 años), 2000 y 2015	18
Gráfico 1.2: Cambio porcentual en el número total de alumnos matriculados en educación terciaria entre 2000 y 2015	19
Gráfico 1.3: Cambio porcentual en el número total de personal académico entre 2000 y 2015	20
Gráfico 1.4: Personal académico por grupos de edad (%), 2015	22
Gráfico 1.5: Personal académico femenino (%), 2000 y 2015	23
Gráfico 1.6: Porcentaje de catedráticos entre el personal académico, 2013	24
Gráfico 1.7: Existencia de una estrategia a medio o largo plazo elaborada por la administración de nivel central en relación con la planificación de los recursos humanos en educación superior, 2015/16	26
CAPÍTULO 2: EL PERSONAL ACADÉMICO Y SUS CUALIFICACIONES	29
Gráfico 2.1: Condición jurídica principal de los doctorandos, 2015/16	30
Gráfico 2.2: El doctorado como requisito legal para acceder a determinadas categorías de personal académico, 2015/16	33
Gráfico 2.3: La cualificación postdoctoral como requisito legal previo para acceder a ciertas categorías de personal académico, 2015/16	38
CAPÍTULO 3: LA CONTRATACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO	43
Gráfico 3.1: Alcance y cobertura de la legislación de las administraciones de rango superior aplicable a la contratación del personal académico, 2015/16	44
Gráfico 3.2: Sistemas en que la administración de rango superior exige que se hagan públicas las vacantes, 2015/16	48
Gráfico 3.3: Existencia de normativas de las administraciones de rango superior en determinados aspectos de la contratación del personal académico, 2015/16	50
Gráfico 3.4: Existencia de normativas de las administraciones de rango superior sobre igualdad de oportunidades que afectan a la contratación de personal académico, 2015/16	52
Gráfico 3.5: Porcentaje de mujeres entre todo el personal académico y entre los catedráticos, 2013	54
Gráfico 3.6: Existencia de medidas o iniciativas políticas amplias dirigidas a prevenir o limitar las diferencias de género entre el personal académico, 2015/16	55
Gráfico 3.7: Participación de la administración de rango superior en el proceso de contratación, 2015/16	58
CAPÍTULO 4: CONDICIONES DE EMPLEO Y TRABAJO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO	61
Gráfico 4.1: Contratos de empleo en el ámbito académico, 2015/16	62
Gráfico 4.2: Contratos de empleo de los catedráticos de universidad, 2015/16	64
Gráfico 4.3: La condición de funcionario entre el personal académico, 2015/16	66
Gráfico 4.4: Normativas de rango superior sobre el tiempo mínimo que el personal académico debe dedicar a diferentes actividades, 2015/16	69
Gráfico 4.5: Personal académico que trabaja a tiempo parcial como porcentaje de todo el personal académico, 2015	72
Gráfico 4.6: Normativas de rango superior que regulan la remuneración del personal académico, 2015/16	74
Gráfico 4.7: Normativas de rango superior que regulan los periodos sabáticos del personal académico, 2015/16	79
Gráfico 4.8: Seguimiento de las condiciones de empleo y trabajo del personal académico por parte de las administraciones de rango superior, 2015/16	82

CAPÍTULO 5: GARANTÍA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO 85

Gráfico 5.1: Temas habitualmente cubiertos por las agencias de garantía de calidad externa, 2015/16	89
Gráfico 5.2: Participantes en la elaboración de los criterios de evaluación usados para la garantía de calidad externa, 2015/16	90
Gráfico 5.3: Participantes habituales en la determinación de los criterios y niveles de rendimiento aplicables a la evaluación del personal académico, 2015/16	92
Gráfico 5.4: Existencia de documentos oficiales que orientan a las instituciones de educación superior sobre el uso de los resultados de la evaluación, 2015/16	93

CAPÍTULO 6: INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDAD DEL PERSONAL 97

Gráfico 6.1: Existencia de una estrategia de nivel central para la internacionalización de la educación superior, 2015/16	98
Gráfico 6.2: Contenido de las estrategias de internacionalización a nivel superior (áreas seleccionadas), 2015/16	101
Gráfico 6.3: Porcentaje de ciudadanos extranjeros entre el personal académico, 2013	103
Gráfico 6.4: Seguimiento de la movilidad del personal académico por parte de las administraciones de rango superior, 2015/16	103
Gráfico 6.5: Medidas adoptadas por las administraciones de rango superior para alentar la participación del personal académico en acciones específicas relacionadas con la internacionalización, 2015/16	105

CÓDIGOS

Códigos de países

EU/EU-28	Unión Europea	NL	Países Bajos
BE	Bélgica	AT	Austria
BE fr	Bélgica – Comunidad francófona	PL	Polonia
BE de	Bélgica – Comunidad germanófona	PT	Portugal
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	RO	Rumanía
BG	Bulgaria	SI	Eslovenia
CZ	República Checa	SK	Eslovaquia
DK	Dinamarca	FI	Finlandia
DE	Alemania	SE	Suecia
EE	Estonia	UK	Reino Unido
IE	Irlanda	UK-ENG	Inglaterra
EL	Grecia	UK-WLS	Gales
ES	España	UK-NIR	Irlanda del Norte
FR	Francia	UK-SCT	Escocia
HR	Croacia	Países AELC/EEE y países candidatos	
IT	Italia	BA	Bosnia y Herzegovina
CY	Chipre	CH	Suiza
LV	Letonia	IS	Islandia
LT	Lituania	ME	Montenegro
LU	Luxemburgo	NO	Noruega
HU	Hungría	RS	Serbia
MT	Malta	TR	Turquía

Códigos estadísticos

: Datos no disponibles

(-) No aplicable

PRINCIPALES CONCLUSIONES

El objeto de este informe es ofrecer información acerca de las realidades que afronta el personal académico de educación superior en un momento de cambios rápidos y creciente exigencia social. La fluctuación en el número de estudiantes, la existencia de nuevas formas de financiación y los mecanismos de gobierno son algunos de los aspectos más destacados del panorama de la educación superior europea en la actualidad. Sin embargo, no se conoce suficientemente bien cómo afectan estos cambios al personal académico, elemento esencial para el éxito de la educación superior que constituye el centro de atención del presente informe.

El informe se encuentra dividido en seis capítulos. El primer capítulo ofrece información contextual sobre la educación superior, mientras que en los capítulos posteriores se examinan las cualificaciones que debe tener el personal académico, el proceso de contratación, las condiciones de empleo y trabajo en el mundo académico, los procedimientos de garantía de calidad externa y las estrategias de internacionalización dictadas desde las instancias superiores. Además, se incluyen diagramas nacionales con las características esenciales de las diferentes categorías de personal académico.

Para la elaboración del informe se ha recurrido a diversas fuentes. La principal es la información cualitativa facilitada por las Unidades Nacionales de Eurydice, complementada por numerosas investigaciones, informes y bases de datos de diversos organismos internacionales. También se ha recogido información de encuestas realizadas entre los representantes sindicales del personal académico y entre las agencias de garantía de la calidad. Además de la información cualitativa, algunos capítulos incorporan también datos estadísticos procedentes de encuestas y bases de datos internacionales.

Las conclusiones principales plantean temas esenciales que habrán de someterse a la consideración de los responsables de elaborar las políticas.

El personal académico constituye un grupo heterogéneo en la educación superior europea

- La gran diferencia que existe de un país a otro en las categorías del personal académico constituye una característica llamativa del panorama de la educación superior europea. Los diagramas nacionales que se adjuntan a este informe, pese a tener como objetivo facilitar la comparabilidad entre las categorías nacionales, revelan también el gran número de distinciones y variaciones nacionales (véase el Anexo 1).
- El personal académico puede diferenciarse en virtud de diversos rasgos: su actividad principal (la enseñanza e investigación; solo la enseñanza o solo la investigación), el tipo de institución en la que trabaja (universidad u otra institución de educación superior), su situación contractual (con contrato indefinido o temporal), así como su integración o no en una trayectoria profesional claramente definida (véanse los capítulos 1, 2, 3 y 4, y el Anexo 1).

Por lo general, cada institución de educación superior es responsable de su política de recursos humanos, pero algunos aspectos suelen estar sometidos a normativas de rango superior

- Las administraciones de rango superior rara vez elaboran estrategias nacionales sobre recursos humanos a medio o largo plazo en la educación superior. La mayoría de los países han delegado esta responsabilidad a las propias instituciones educativas. En aquellos casos en que sí existen estrategias de carácter nacional, estas habitualmente contemplan aspectos como la distribución por sexos y la distribución de contratos indefinidos y temporales, aunque también pueden

extenderse a temas como la movilidad, la formación y las estructuras profesionales (véase el capítulo 1, apartado 1.2.2., gráfico 1.7).

- Los marcos normativos suelen cubrir las categorías de personal que forman parte de la trayectoria académica principal, en particular el personal académico de rango medio y superior (véanse los capítulos 2, 3 y 4).
- Pueden ser objeto de regulación cuestiones diversas, como los requisitos relativos a cualificaciones, el proceso de contratación, las obligaciones y horario de trabajo y la remuneración (véanse los capítulos 2, 3 y 4).
- Aun en los sistemas altamente regulados, las instituciones de educación superior suelen gozar de autonomía a la hora de gestionar determinadas categorías de personal académico. Estas categorías no suelen formar parte de la trayectoria profesional principal y con frecuencia tienen mayor propensión a verse afectadas por condiciones de empleo precarias (véanse, en particular, los capítulos 3 y 4).

La carrera académica exige un esfuerzo sustancial en cuanto a adquisición de cualificaciones y rendimiento profesional

- En la mayoría de los países europeos se exige legalmente el doctorado para acceder a determinadas categorías o puestos, particularmente en las universidades (véase el capítulo 2, apartado 2.1.2, gráfico 2.2 y el Anexo 1).
- El personal académico que pretende alcanzar puestos intermedios y/o superiores debe obtener una serie de cualificaciones posteriores que se formalizan en diversa medida (véase el capítulo 2, apartado 2.2).
- En algunos sistemas de educación superior, la ley exige al personal académico la *habilitation* o una acreditación coordinada centralmente para acceder a puestos intermedios o de rango superior (véase el capítulo 2, apartado 2.2, gráfico 2.3 y el Anexo 1).
- En la actualidad, la remuneración asociada al rendimiento es posible en prácticamente todos los sistemas europeos de educación superior, como forma de compensar el esfuerzo realizado por el personal académico (véase el capítulo 4, apartado 4.3.1). No obstante, esto puede estar conduciendo a un aumento de la “presión del rendimiento” en diversas áreas, como la investigación, la enseñanza o la mejora de las cualificaciones.
- Sin embargo, el esfuerzo exigido al personal académico puede también producir beneficios sustanciales relacionados específicamente con la carrera profesional. De hecho, en muchos países europeos, la normativa que rige la educación superior contempla la posibilidad de que el personal académico se tome permisos sabáticos remunerados. Aunque este es un aspecto atractivo de la profesión académica, la posibilidad de aprovechar estos permisos se circunscribe habitualmente a determinadas categorías profesionales, en particular al personal académico de rango medio y superior (véase el capítulo 4, apartado 4.4.2, gráfico 4.7).

La seguridad en el empleo ha dejado de ser la norma en el mundo académico

- Aunque en casi todos los países europeos el sector de la educación superior ofrece oportunidades de empleo tanto indefinido como temporal, en algunos todo el personal académico está contratado temporalmente (véase el capítulo 4, apartado 4.1.1, gráfico 4.1).
- La estabilidad contractual viene determinada en gran medida por la etapa profesional de que se trate, siendo por lo común el personal académico con menos años de experiencia el que se enfrenta a condiciones de empleo más precarias (véase el capítulo 4, apartado 4.1.1 y el Anexo 1).

- Tendencias recientes comunicadas por varios países apuntan a una reducción de las oportunidades de empleo en el ámbito académico y a un aumento de la proporción de personal en puestos financiados externamente (véase el capítulo 4, Secciones 4.1.3 y 4.5).
- Sin embargo, algunos países han implantado recientemente cambios normativos encaminados a facilitar el acceso del personal académico a contratos indefinidos (véase el capítulo 4, apartado 4.1.3).
- El tipo de contrato de empleo del personal académico y la proporción de contratos permanentes y temporales son objeto de atención por parte de agencias de garantía de calidad externa en algunos sistemas de educación superior (véase el capítulo 5, apartado 5.1.2).

La igualdad de género continúa siendo una aspiración, más que una realidad, para el personal académico de la mayoría de los sistemas de educación superior

- En los últimos 15 años se ha producido un aumento sustancial en el porcentaje de personal académico femenino, aunque, en el conjunto de Europa, las mujeres constituyen todavía solo el 40% del total (véase el capítulo 1, apartado 1.1.2, gráfico 1.5).
- Además, la brecha entre hombres y mujeres es superior en los puestos más altos, con menos de un catedrático de sexo femenino por cada tres de sexo masculino (véase el capítulo 3, apartado 3.4, gráfico 3.5).
- No siempre existen legislación e iniciativas políticas sobre igualdad de género aplicables a la contratación de personal académico y, en caso de existir, habitualmente no afrontan la brecha de género específica que se da en los rangos académicos más altos (véase el capítulo 3, apartado 3.4, gráficos 3.4 y 3.6). No obstante, la diversidad de enfoques de los diferentes países europeos a la hora de abordar la igualdad de género podría servir de base para la adopción de iniciativas conjuntas.

La calidad de la enseñanza no puede darse por sentada

- Los doctorandos que pretenden desarrollar su carrera profesional en el mundo académico no necesariamente realizan actividades de formación dirigidas a mejorar su competencia como docentes. De hecho, solo unos pocos países cuentan con legislación que exige que las prácticas como profesores sean un elemento obligatorio de los programas de doctorado. Además, en aquellos casos en que la normativa prevé estas prácticas, la obligación se aplica por lo general solamente a algunas categorías de doctorandos (véase el capítulo 2, apartado 2.1.3).
- Casi no existen en Europa programas de desarrollo profesional continuo (DPC) a gran escala que ofrezcan al personal académico la oportunidad de mejorar su capacidad docente. La mayoría de las iniciativas que existen en esta área son actividades aisladas de instituciones de educación superior específicas (véase el capítulo 4, apartado 4.4.1).
- La carga de trabajo docente del personal académico se define habitualmente en función de su categoría, con tendencia a demandar mayor dedicación a la enseñanza por parte del personal de rango inferior o intermedio que por parte del más experimentado (véase el capítulo 4, apartado 4.2.1).
- Aunque el control de la calidad de la enseñanza corresponde a sistemas externos en todos los países, los temas relacionados con la enseñanza que son objeto de evaluación en los diferentes países pueden variar considerablemente (véase el capítulo 5, apartado 5.2.1).

Los sistemas de control externo de la calidad se centran en la enseñanza y la investigación, por lo que se descuidan con frecuencia los temas relacionados con la gestión de recursos humanos

- La enseñanza y la investigación son los aspectos más habitualmente examinados por las agencias de garantía de calidad externa, sea como parte de programas generales o de procedimientos de nivel institucional (véase el capítulo 5, apartado 5.2.1, gráfico 5.1).
- La evaluación de los temas relacionados con la gestión de recursos humanos (procedimientos de contratación, sistemas de valoración del rendimiento y prácticas de promoción) es mucho menos frecuente y forma parte del marco en algo más de la mitad de los sistemas (véase el capítulo 5, apartado 5.2.1, gráfico 5.1).

Para que la internacionalización sea un rasgo importante de los sistemas de educación superior es necesario que el personal académico tenga más incentivos

- La mayoría de los sistemas de educación superior europeos han definido objetivos estratégicos relacionados con la internacionalización de la educación superior (véase el capítulo 6, gráfico 6.1). Sin embargo, aunque el personal académico tiene una responsabilidad importante en la consecución de los objetivos, estos tienden a mencionarse explícitamente solo en relación con la movilidad; e incluso en este caso, rara vez existen objetivos numéricos para la movilidad del personal (véase el capítulo 6, apartado 6.1.2).
- Por otro lado, la mayor parte de los sistemas indican que han puesto en marcha alguna forma de seguimiento de los flujos de movilidad del personal (véase el capítulo 6, gráfico 6.4). Este seguimiento se basa en diversas definiciones, pudiendo limitarse a las empleadas por el programa Erasmus+ o distinguir entre otros tipos de movilidad con objetivos y duración diferentes (véase el capítulo 6, apartado 6.2.1).
- Aunque aproximadamente la mitad de los países proporcionan apoyo de nivel central a programas internacionales conjuntos y a la enseñanza de lenguas extranjeras en instituciones nacionales, los incentivos para que el personal desarrolle cursos de formación online (MOOC) son mucho menos habituales (véase el capítulo 6, gráfico 6.5).

Es necesario mejorar la recogida de información en diversos aspectos relacionados con el personal académico con vistas a la elaboración de políticas nacionales y europeas

- El grado de seguimiento de las condiciones de empleo y trabajo del personal académico por parte de las administraciones de rango superior varía en función del país: el seguimiento abarca una variedad de aspectos más extensa en unos casos que en otros (véase el capítulo 4, apartado 4.5, gráfico 4.8).
- También hay una ausencia de estadísticas europeas comparables sobre las condiciones de empleo y trabajo del personal académico, en relación con aspectos como los contratos de trabajo y la proporción de personal que desarrolla su labor desde puestos financiados externamente. Establecer datos comparables en estas áreas exigiría una inversión en el desarrollo de conceptos y definiciones comúnmente compartidos (véase el capítulo 4, apartados 4.1.1 y 4.5)

INTRODUCCIÓN

El sector de la educación superior ha experimentado cambios profundos en los últimos años, expandiéndose y modificándose bajo la influencia de movimientos nacionales e internacionales. Además del crecimiento en el número de alumnos y el aumento de su diversidad, se ha producido en el sector una diferenciación creciente que ha afectado tanto a las instituciones como a los programas. Aunque las autoridades públicas siguen desempeñando un papel crucial en la regulación y coordinación de la oferta de educación superior, se ha ido abandonando gradualmente un sistema de control central riguroso en favor de nuevas formas de gestión e influencia, en particular mediante la aplicación de nuevos modelos de financiación y sistemas de garantía de calidad. El proceso de Bolonia también ha contribuido a los cambios estructurales del sector, particularmente en relación con las reformas curriculares, la garantía de la calidad y la movilidad (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2015). Los cambios han afectado a la especialización, expectativas, funciones profesionales y estatus del personal académico, generando la necesidad de investigar la profesión académica en diferentes países, culturas e instituciones.

En este contexto, las políticas han prestado atención explícita a los profesionales de la educación superior. La agenda para la modernización de la educación superior de la Comisión ⁽¹⁾ reconoce que “la reforma y la modernización de la educación superior en Europa depende de la capacidad y la motivación de los profesores e investigadores” (Comisión Europea, 2011a, p. 5). Sin embargo, la agenda admite que “la contratación de profesores e investigadores no ha seguido a menudo el ritmo del aumento del número de estudiantes, lo que ejerce presión sobre unas capacidades ya limitadas” (ibíd., p. 5). Por eso, hace un llamamiento a la “mejora de las condiciones de trabajo, incluyendo procedimientos de contratación transparentes y justos ⁽²⁾, así como del desarrollo profesional inicial y continuo y del reconocimiento y recompensa de la excelencia de la enseñanza y la investigación” (ibíd., p. 5) y subraya la necesidad de una autonomía institucional suficiente que permita a las instituciones de educación superior atraer y retener a los mejores profesionales de la enseñanza y la investigación. Además, la agenda presta especial atención a la creación de redes internacionales que sirvan para promover oportunidades de movilidad para el personal académico.

Dentro de este marco político, el presente informe recoge información sobre temas clave que afectan a la cambiante realidad del personal académico en Europa.

Contenido del informe

El informe está estructurado en seis capítulos:

El **capítulo 1** ofrece información contextual encaminada a ayudar al lector a comprender el entorno en el que opera actualmente el personal académico en Europa. Una serie de indicadores estadísticos sientan las bases de la investigación cualitativa del informe comparado. Los datos estadísticos se centran en la participación de estudiantes y profesionales y en las características del personal académico, mientras que los indicadores cualitativos hacen referencia a temas relacionados con el gobierno de la educación superior.

En el **capítulo 2** se examinan las cualificaciones que se exigen al personal académico. Siguiendo una perspectiva de desarrollo profesional, se comienza por estudiar el doctorado, analizando la posición de los doctorandos, el papel del doctorado en la carrera profesional académica y el contenido de la formación doctoral, para examinar posteriormente la progresión profesional en el mundo académico, con especial atención a los procedimientos por los que los profesionales académicos llegan a ser miembros reconocidos de su comunidad.

(1) Lanzada en 2011 a través de la Comunicación de la Comisión “Apoyar el crecimiento y el empleo – Una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa” (Comisión Europea, 2011a).

(2) De conformidad con la “Carta Europea del Investigador y el Código de conducta para la contratación de investigadores”.

El **capítulo 3** aborda la contratación del personal académico. Examina el alcance y cobertura de la legislación correspondiente, los principales métodos de contratación empleados, algunos aspectos destacados del proceso de contratación y el grado de participación de las administraciones de rango superior.

En el **capítulo 4** se analizan determinados aspectos de las condiciones de empleo y contratación en el ámbito académico, con especial atención a la seguridad del empleo de los profesionales, sus obligaciones y horario de trabajo y sus políticas de remuneración, además de las oportunidades de desarrollo profesional continuo (DPC). El capítulo también aborda el grado de participación de las administraciones de rango superior en la supervisión de las condiciones de empleo y trabajo en el mundo académico.

El **capítulo 5** explora qué aspectos relacionados con el personal académico se evalúan en el marco de la garantía de calidad externa. Además, se ofrece un estudio general de la garantía de calidad a nivel institucional, centrándose en particular en los mecanismos de evaluación del personal académico.

Finalmente, el **capítulo 6** ofrece información sobre el contenido de las estrategias de internacionalización de rango superior. Además, se estudian los mecanismos y definiciones aplicables al seguimiento de la movilidad del personal y se analizan medidas centrales de apoyo a acciones de internacionalización específicas.

El Anexo 1 contiene diagramas nacionales en los que se describen para cada sistema las principales categorías de personal académico, sus características esenciales y las trayectorias profesionales típicas.

El Anexo 2 contiene ejemplos de programas a gran escala aplicados por los países para facilitar la movilidad entrante y saliente del personal académico.

En el Glosario aparecen los principales conceptos empleados.

Fuentes de información y metodología

Datos e indicadores de Eurydice

El informe se basa principalmente en la información recopilada por la red Eurydice en marzo y abril de 2016. Los datos de Eurydice proceden de un cuestionario exhaustivo elaborado conjuntamente por Erasmus+: Análisis de Política Educativa y de Juventud –una unidad de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) – y por las Unidades Nacionales de la red. Han participado en el mismo 38 Unidades Nacionales ⁽³⁾, en representación de 35 países ⁽⁴⁾.

La recogida de datos de Eurydice ha tenido como objetivo la exploración de las categorías nacionales más representativas de personal académico y se ha centrado en los profesionales responsables de la enseñanza y/o la investigación. No se ha contemplado el personal responsable de la gestión y/o coordinación de empleados, proyectos y/o finanzas de la institución, ni otros profesionales del ámbito administrativo o auxiliar (como bibliotecarios, asesores, etc.).

Eurydice ha recogido datos de personal académico que trabaja en instituciones de educación superior públicas o subvencionadas que ofrecen programas de los niveles 5 a 8 de la clasificación CINE 2011 (véase el Glosario). Las instituciones cubiertas son universidades, escuelas superiores de ciencias

⁽³⁾ El número de Unidades Nacionales es superior al de países. Bélgica tiene tres Unidades de Eurydice (Comunidad francófona, Comunidad flamenca y Comunidad germanófona) y el Reino Unido tiene dos (una para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte y otra para Escocia).

⁽⁴⁾ Se incluyen todos los Estados miembros de la UE más Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Montenegro, Noruega, Serbia y Turquía. No han participado las Unidades Nacionales de Liechtenstein y la antigua República Yugoslava de Macedonia.

aplicadas y otras instituciones de educación superior (véase el Glosario)⁽⁵⁾. No se incluyen los centros de secundaria superior que ofrecen programas de educación superior ni las instituciones privadas que reciben menos del 50% de su financiación básica de fuentes públicas.

Los datos e indicadores cualitativos de Eurydice reflejan el contenido de las normativas de rango superior o la existencia de programas o acciones a gran escala subvencionados públicamente bajo la coordinación de las administraciones de rango superior (véase el Glosario). Por lo general, no cubren las iniciativas y planes de carácter local, lo cual significa que no se incluyen los programas o reglamentos de instituciones de educación superior concretas.

El año de referencia para la mayoría de los indicadores de Eurydice es el año académico 2015/16.

Datos procedentes de otras fuentes

A lo largo del informe, la información proporcionada por las Unidades Nacionales de Eurydice se ha complementado con datos procedentes de otras fuentes, como diversos informes de investigación y relativos a políticas, datos de estudios anteriores de Eurydice y el resultado de dos encuestas cualitativas que reflejan, respectivamente, el punto de vista de los sindicatos⁽⁶⁾ y las agencias de garantía de calidad⁽⁷⁾.

Junto a la información cualitativa, algunos capítulos incluyen datos estadísticos procedentes de encuestas internacionales, como la base de datos de UNESCO/OECD/Eurostat (UOE), el Registro Europeo de la Educación Superior (ETER)⁽⁸⁾ y los estudios EUROAC⁽⁹⁾ y Eurodoc⁽¹⁰⁾.

Preparación del informe

Se ha encargado de coordinar la elaboración del informe la unidad Erasmus+ (véase el apartado anterior). En diciembre de 2016 se remitió el borrador del estudio a todas las Unidades Nacionales de Eurydice para que realizaran los comentarios y comprobaciones pertinentes.

Todas las personas que han contribuido a la elaboración de este informe figuran en el apartado de agradecimientos.

⁽⁵⁾ Al referirse a sistemas de educación superior gobernados por marcos normativos diferentes (por ejemplo, universidades y escuelas superiores de ciencias aplicadas), los indicadores de Eurydice se concentran en el sector universitario. Las diferencias normativas sustanciales entre los diferentes sectores de la educación superior se exponen en las notas específicas de países y en el texto.

⁽⁶⁾ La información fue recopilada en cooperación con *Education International*, con aportaciones de 16 países: Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido y Noruega.

⁽⁷⁾ La información fue recopilada en cooperación con la Asociación Europea de Agencias de Garantía de Calidad de la Educación Superior. Respondieron a la encuesta 18 agencias de garantía de calidad de 14 países: Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, República Checa, Alemania, España, Francia, Croacia, Lituania, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Finlandia, Reino Unido y Noruega.

⁽⁸⁾ El Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) es una base de datos de instituciones de educación superior europeas. Véase: <https://www.eter-project.com/> [Consultado el 15 de mayo de 2017].

⁽⁹⁾ El estudio EUROAC aportó en relación con los países europeos datos consolidados procedentes de dos proyectos separados: la encuesta *Changing Academic Profession* (CAP), realizada entre 2007 y 2008 (2010 en los Países Bajos) en 18 países, incluidos siete europeos (Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Finlandia, Italia, Noruega y Portugal); y la encuesta EUROAC, realizada en 2010 y que proporcionó datos para cinco países europeos adicionales (Austria, Croacia, Irlanda, Polonia y Suiza). Aunque ambas incluyeron un cuestionario, el estudio EUROAC ofreció también entrevistas con personal académico (Teichler & Höhle, 2013). Pese a haber sido realizado hace casi una década, los resultados del estudio EUROAC se usan en el presente informe para complementar la perspectiva normativa e ilustrar algunos patrones. Esto se debe a que no se ha realizado ningún otro estudio europeo comparable a gran escala desde entonces.

⁽¹⁰⁾ La encuesta Eurodoc se realizó entre 2008 y 2009 en 12 países europeos: Bélgica, Alemania, España, Francia, Croacia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Noruega (Ateş et al., 2011). Pese a haber sido realizado hace casi una década, los resultados de esta encuesta se usan en el presente informe para complementar la perspectiva normativa e ilustrar algunos patrones. Esto se debe a que no se ha realizado ningún otro estudio europeo comparable a gran escala desde entonces.

CAPÍTULO 1: EL PERSONAL ACADÉMICO ANTE LOS CAMBIOS QUE ESTÁ EXPERIMENTANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El objeto de este capítulo es ofrecer información contextual que ayude al lector a comprender el entorno en el que se desenvuelve el personal académico europeo en la actualidad, y mostrar las principales tendencias que han moldeado el paisaje de la educación superior. En el primer apartado se acota el concepto de personal académico que se empleará a lo largo del informe y se ofrecen datos estadísticos de las tendencias de participación de los alumnos y de la progresión que se ha producido en el número de personas integrantes del personal académico, con información sobre algunas características del conjunto de estos profesionales. En el segundo apartado se ofrece información cualitativa sobre temas relacionados con el gobierno de la educación superior.

1.1. El concepto de personal académico

Definir el concepto de “personal académico” en relación con la educación superior puede parecer una labor relativamente sencilla en principio. Al igual que el término “maestro” invoca inmediatamente la imagen del personal que compone la educación escolar, en educación superior el concepto de personal académico también está omnipresente y puede evocar una imagen clara de profesores e investigadores universitarios. Sin embargo, aunque la profesión sea fácilmente reconocible, que exista el concepto de personal académico en todos los países también puede oscurecer el hecho de que se trata de un grupo que dista mucho de ser homogéneo. Las investigaciones han señalado que el personal académico puede fragmentarse y segmentarse en torno a conceptos como la situación laboral, la categoría, el tipo de actividad principal (investigación, enseñanza, gestión), la edad y el sexo (Locke et al., 2011). De hecho, a medida que aumenta la complejidad y especialización de la sociedad y la producción de conocimientos, se diversifica y aumenta también tanto lo que se exige a las instituciones de educación superior como las variedades de personal académico y las labores a las que deben hacer frente estos profesionales.

Este estudio es el primer trabajo reciente en intentar trazar una imagen geográficamente completa de las realidades del personal académico en Europa. Para garantizar cierto grado de comparabilidad ha sido necesario restringir su alcance.

En este informe se destacan las dos funciones principales de las diferentes categorías de personal académico: la enseñanza y la investigación. En las universidades es habitual que la combinación de estas dos actividades se considere una característica esencial y complementaria de la institución. El personal académico habitualmente participa tanto en la transmisión de conocimiento a través de la enseñanza como en la producción de nuevo conocimiento a través de la investigación. Al recibir clases de personas que también están dedicadas a la investigación en su correspondiente campo, los alumnos realizan su actividad en un entorno que les posibilita aprender de la experiencia de investigación práctica de sus profesores. Además, la investigación también puede recibir el estímulo derivado del debate con los alumnos, incorporando sus preguntas e ideas.

Sin embargo, esta visión equilibrada de la relación entre la enseñanza y la investigación también se ha visto sometida a presiones al abrirse los sistemas de educación superior a un número mayor de alumnos. Estas presiones son, en cierto sentido, una consecuencia inevitable del crecimiento del alumnado. Si se elevan las tasas de alumnos que se matriculan en educación superior, también es necesario incrementar el tamaño del personal dedicado a su enseñanza, lo cual no significa que aumente también la demanda de personal dedicado a la investigación. La bibliografía existente en torno a la investigación señala que, pese a ser la demanda de la función docente la que ha experimentado un claro crecimiento, muchas estructuras de la carrera profesional del personal académico continúan sesgadas hacia la investigación (Moya et al., 2015).

Aunque las universidades tradicionales resaltan con frecuencia la función investigadora, las instituciones de educación superior más nuevas, y particularmente las dedicadas a las ciencias aplicadas, tienen limitada capacidad de investigación y se han concentrado en la labor docente. Por tanto, la presión ejercida por la masificación de los sistemas de educación superior ha llevado a una creciente diferenciación entre la función docente y la función investigadora, y no a una mayor complementariedad. Esto se refleja en muchas de las categorías observadas en los diagramas

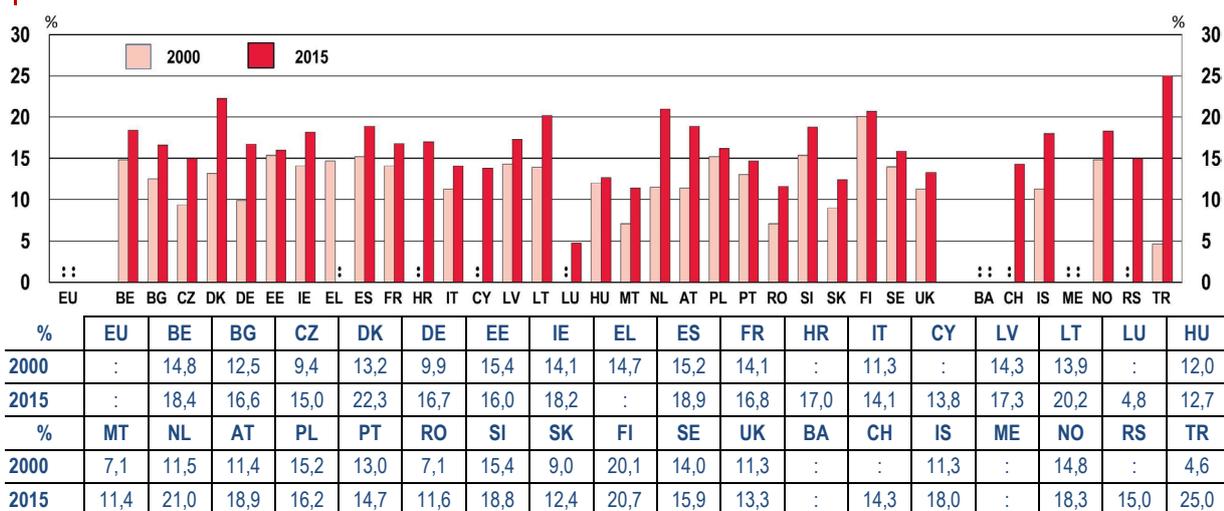
nacionales (véase el Anexo 1), donde es habitual que ciertas categorías se centren exclusivamente en la enseñanza, mientras que son menos los países que cuentan con categorías de personal académico dedicado específicamente a la investigación.

1.1.1. Cifras de alumnado y personal académico

En Europa, el personal académico trabaja en contextos muy diferentes, y estos contextos van cambiando con el tiempo. Para poder comprender la situación del personal académico en entornos tan diversos, es necesario tomar en consideración diversos aspectos, como los cambios en la población estudiantil.

En el gráfico 1.1 se detalla el porcentaje de alumnos de entre 18 y 34 años matriculados en educación terciaria en 2000 y en 2015. Se observa que se ha producido un incremento de la tasa de matriculación en todos los países que disponen de datos para ambos años de referencia. Sin embargo, existen diferencias entre los diferentes países. Turquía presenta el mayor crecimiento en las tasas de matriculación, con un avance de aproximadamente 20 puntos porcentuales entre 2000 y 2015. Por el contrario, la mayoría de los países europeos han experimentado un incremento relativamente menor (en torno a 5 puntos porcentuales o menos), siendo Dinamarca, Alemania, Países Bajos y Austria los países con mayor crecimiento entre los Estados miembros de la UE (entre aproximadamente 7 y 10 puntos porcentuales).

Gráfico 1.1: Tasas de matriculación de alumnos de entre 18 y 34 años en educación terciaria (% de la población de 18-34 años), 2000 y 2015



Fuente: Eurostat (base de datos y estadísticas de población de la UOE). Códigos de datos online: *educ_enr1tt*; *educ_uae_enr02*; *demo_pjan*; *demo_pjangroup* (datos obtenidos en junio de 2017). Calculado por Eurydice.

Notas aclaratorias

Los datos correspondientes a 2000 cubren los niveles 5-6 de CINE 1997. Los datos correspondientes a 2015 cubren los niveles 5-8 de CINE 2011.

Los datos corresponden a todo tipo de instituciones (es decir, instituciones públicas, instituciones privadas dependientes del Estado e instituciones privadas independientes del Estado).

Notas específicas de países

Estonia: La cifra de 2015 se ha calculado usando datos demográficos que indican una ruptura en la serie temporal.

Irlanda: La cifra de 2015 se ha calculado usando datos demográficos provisionales.

Francia: La cifra de 2015 se ha calculado usando datos demográficos provisionales que indican una ruptura en la serie temporal.

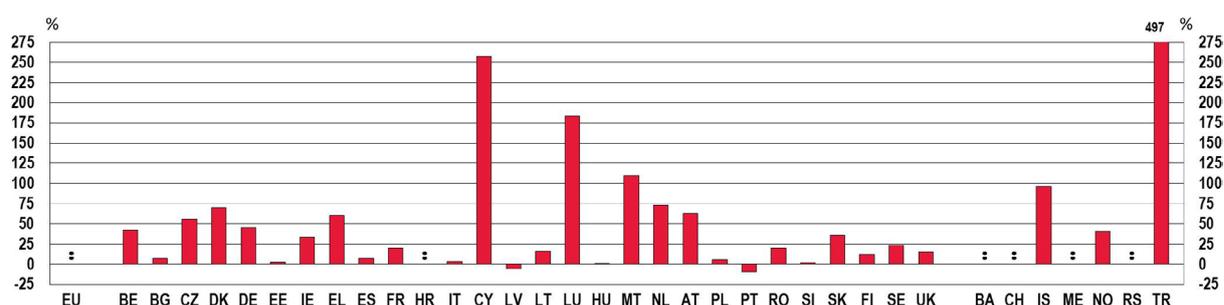
Portugal, Rumanía y Reino Unido: La cifra de 2015 se ha calculado usando datos demográficos estimados.

Sin embargo, países con tasas similares de crecimiento en las matriculaciones pueden haber experimentado realidades completamente diferentes. De hecho, aunque no se encuentran

representados en un gráfico específico, los datos de Eurostat indican ⁽¹¹⁾ que aproximadamente dos tercios de los países europeos han sufrido un retroceso en la población del grupo de edades 18-34 entre 2000 y 2015. Por tanto, un incremento de las tasas de matriculación podría explicarse, por ejemplo, manteniendo números constantes de matriculaciones en un momento en que la cohorte de edad está retrocediendo. Por otro lado, algunos países han experimentado una expansión de la población en el grupo de edades relevante (por ejemplo, Bélgica, Chipre, Luxemburgo, Malta, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Suiza, Noruega y Turquía), lo cual significa que detrás del aumento de la participación en la educación terciaria hay un número superior de matriculaciones.

El gráfico 1.2 complementa la imagen anterior reflejando el cambio porcentual en el número total de alumnos matriculados en educación terciaria entre 2000 y 2015. Resulta particularmente llamativa la diversidad de situaciones nacionales. Turquía supera con creces a otros países en el incremento del número de alumnos, casi del 500% (en torno a un millón de alumnos en 2000 y seis millones en 2015). También se ha producido un crecimiento significativo en cuatro países más pequeños: Chipre, Luxemburgo, Malta e Islandia. Tal como se ha apuntado anteriormente, todos estos países han experimentado a la vez un incremento de las matriculaciones en educación terciaria y una expansión de la población del grupo de edad situado entre los 18 y los 34 años. Otros países en los que se observa un aumento relativamente considerable en el número de estudiantes (más del 50% entre 2000 y 2015) son la República Checa, Dinamarca, Grecia, Países Bajos y Austria.

Gráfico 1.2: Cambio porcentual en el número total de alumnos matriculados en educación terciaria entre 2000 y 2015



%	EU	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000-2015	:	41,9	6,7	55,9	70,0	44,9	3,0	33,6	60,4	7,4	20,3	:	3,2	256,9	-5,9	15,4	183,0	0,2
2000-2005	:	9,5	-9,0	32,6	25,9	10,4	26,4	16,2	53,1	-1,1	8,5	:	13,8	92,8	43,3	60,3	:	42,0
2005-2010	7,1	14,3	20,7	30,0	3,6	12,6	1,8	4,0	-0,7	3,8	2,6	11,3	-1,7	60,5	-13,9	3,1	:	-10,8
2010-2015	-2,3	13,3	-2,8	-9,6	30,4	16,5	-20,0	10,6	5,5	4,5	8,0	8,1	-7,8	15,3	-23,7	-30,2	:	-20,9
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
2000-2015	109,3	72,8	63,1	5,4	-9,7	19,7	2,1	35,7	12,0	23,5	15,1	:	:	95,9	:	40,5	:	497,1
2000-2005	49,5	15,9	-6,4	34,1	1,9	63,2	33,9	33,5	13,3	23,0	13,0	:	:	56,9	:	12,0	:	107,4
2005-2010	14,8	15,2	43,3	1,4	0,7	35,3	2,4	29,3	-0,8	6,6	8,4	:	24,5	19,0	:	5,0	:	67,6
2010-2015	21,9	29,5	21,6	-22,5	-12,0	-45,8	-25,5	-21,4	-0,4	-5,8	-6,0	:	18,4	4,9	:	19,4	:	71,8

Fuente: Eurostat (base de datos de la UOE). Códigos de datos online: *educ_enr1at*; *educ_uae_enrt01* (datos obtenidos en junio de 2017). Calculado por Eurydice.

Notas aclaratorias

Los datos correspondientes a 2000 cubren los niveles 5-6 de CINE 1997. Los datos correspondientes a 2015 cubren los niveles 5-8 de CINE 2011.

Los datos corresponden a todo tipo de instituciones (es decir, instituciones públicas, instituciones privadas dependientes del Estado e instituciones privadas independientes del Estado).

Nota específica de país

Grecia: El indicador (2000-2015 y 2010-2015) se ha calculado usando cifras de matriculación estimadas correspondientes a 2015.

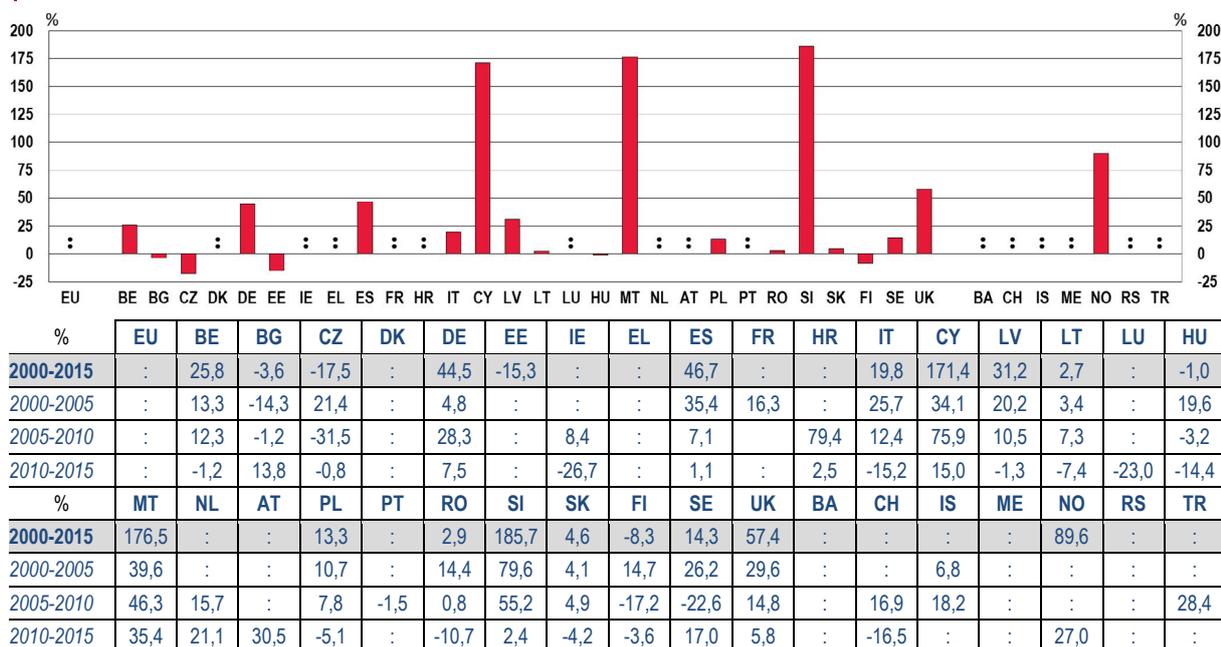
(11) Para más información, véase el portal web de Eurostat, códigos online: *demo_pjan* and *demo_pjangroup* [consultado el 6 de junio de 2017].

El cuadro que acompaña al gráfico 1.2 ofrece más detalles sobre las tendencias en la cifra de alumnos, dividiendo el periodo de referencia principal en otros tres periodos (2000-2005, 2005-2010 y 2010-2015). Estos datos revelan la existencia de una imagen más matizada detrás del patrón general de crecimiento de la cifra de alumnos. De hecho, dicha cifra ha registrado retrocesos más o menos significativos en muchos países europeos a lo largo del periodo de 15 años contemplado.

El primer periodo (2000-2005) se caracterizó en general por el crecimiento, experimentándose una disminución del número de alumnos solo en tres países: Bulgaria, España y Austria. En otros cinco países –Grecia, Italia, Letonia, Hungría y Finlandia– se produjo un retroceso entre 2005 y 2010. Sin embargo, en la mayoría de los países las mayores caídas en la cifra de alumnos tuvieron lugar entre 2010 y 2015. Tal es el caso de Bulgaria, República Checa, Estonia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia y Reino Unido. En la mayor parte de estos países, el retroceso de esta cifra puede ser un reflejo, entre otros factores, de tendencias demográficas, es decir, de una disminución de la población en edad de matricularse en educación terciaria.

El gráfico 1.3 indica el cambio porcentual en la cifra de personal académico durante el mismo periodo, es decir, entre 2000 y 2015. Pese a ofrecer información limitada acerca de cada país, el gráfico refleja varios patrones destacables. Muestra que en la mayor parte de los países (aquellos para los que existen datos) se ha producido un aumento del personal académico, mientras que en cinco –Bulgaria, República Checa, Estonia, Hungría y Finlandia– lo que ha habido es una disminución. En términos porcentuales, los mayores avances han tenido lugar en tres de los países europeos más pequeños: Chipre, Malta y Eslovenia.

Gráfico 1.3: Cambio porcentual en el número total de personal académico entre 2000 y 2015



Fuente: Eurostat (base de datos de la UOE). Códigos de datos online: *educ_pers1d*; *educ_uoe_perp01* (datos obtenidos en junio de 2017). Calculado por Eurydice.

Notas aclaratorias

Los datos correspondientes a 2000, 2005 y 2010 cubren los niveles 5-6 de CINE 1997. Los datos correspondientes a 2015 cubren los niveles 5-8 de CINE 2011.

En la base de datos de la UOE (UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat, 2016, p. 42), el concepto de personal académico incluye:

- Personal empleado en el nivel terciario cuya labor principal es la enseñanza o la investigación.
- Personal que tiene un rango académico de catedrático, profesor adjunto, profesor ayudante, instructor, lector o el equivalente a cualquiera de estas categorías.
- Personal con otras denominaciones (por ejemplo, decano, decano adjunto, decano ayudante, presidente o director de departamento), si su actividad principal es la enseñanza o la investigación.

Según el manual de la UOE (ibíd, p. 40), cada miembro del personal debe contabilizarse una sola vez en la recogida de datos.

Si dicho miembro se asigna a más de un nivel o tiene más de un contrato, el número debe prorratearse en función del porcentaje de horas de trabajo dedicadas contractualmente a cada programa, nivel o curso durante el año académico de referencia. En aquellos casos en que se desconozca esta información, se prorrateará en partes iguales a cada programa, nivel o curso al que fue asignado durante el año de referencia.

Notas específicas de países

Francia: Los datos de 2010 y 2015 se excluyeron de los cálculos debido a cambios en las definiciones que provocaron una ruptura en la serie temporal.

Portugal: Los datos de 2015 se excluyeron de los cálculos como consecuencia de diferencias en las definiciones que provocaron una ruptura en la serie temporal.

La evolución del número de personal académico durante los tres periodos contemplados (2000-2005, 2005-2010 y 2010-2015) refleja, en gran medida, la evolución del número de alumnos. De hecho, entre 2000 y 2005, solo un país –Bulgaria– experimentó una disminución en el número de personal académico. Durante el periodo siguiente (2005-2010) se registró una caída en seis países, mientras que entre 2010 y 2015, fueron 12 los países en los que experimentaron retrocesos.

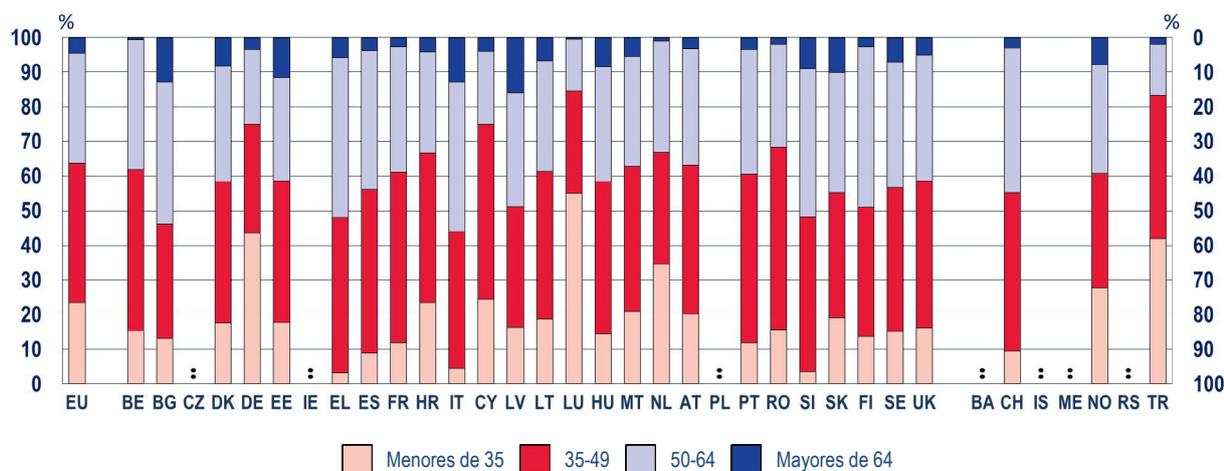
Sin embargo, el patrón descrito no significa que la evolución del número de personal académico concuerde siempre (plenamente) con la evolución del número de alumnos. Por ejemplo, los tres países que han experimentado el mayor aumento en el número de personal en el periodo 2000-2015 han afrontado realidades diferentes en lo relativo a la evolución de la población estudiantil. De hecho, tanto Chipre como Malta han visto un fuerte incremento en su número de alumnos, mientras que en Eslovenia la situación ha sido diferente. Más específicamente, en este último país, la población estudiantil aumentó en el primer periodo (2000-2005), para estancarse posteriormente y luego caer, mientras que el número de personal siguió creciendo en el segundo periodo y se estancó después. Además, algunos países que han experimentado un incremento en el número total de estudiantes entre 2000 y 2015 han sufrido una disminución en el número total de personal durante el mismo periodo (por ejemplo, Bulgaria, la República Checa, Estonia y Finlandia). Por otro lado, en Letonia, el número de personal se ha incrementado, mientras que el de alumnos ha caído. Aunque es difícil extraer conclusiones claras de estos diferentes patrones sin más información sobre el contexto de cada país, los datos parecen indicar que el número de personal no se adapta con rapidez a los cambios en el número de alumnos. Lo cierto es que la evolución del número de personal con frecuencia es muy diferente a la del número de alumnos o sigue a esta con retraso.

1.1.2. Características del personal académico

Tras el análisis del entorno en que opera el personal académico, en este apartado se presentan ciertas características generales del mismo. Los indicadores cuantitativos que se ofrecen muestran los perfiles de edad y sexo del personal académico, así como el porcentaje de personal que tiene rango de catedrático.

El gráfico 1.4 divide la población de personal académico en cuatro grupos de edades: los menores de 35 años, los situados entre 35 y 49 años, los situados entre 50 y 64 años y los mayores de 64 años. Se observa una distribución considerablemente heterogénea de estas franjas de edad entre los distintos países, lo cual puede ser parcialmente un reflejo de las diversas tradiciones en materia de dotación de personal académico.

Aunque en el conjunto de la UE el promedio de personal de edad inferior a 35 años es del 23,5%, cuatro Estados miembros (Grecia, España, Italia y Eslovenia), más Suiza, tienen menos del 10% de su personal académico dentro de este grupo de edad. Por otro lado, en Alemania, Luxemburgo y Turquía, los jóvenes representan una proporción sustancial del conjunto (entre el 40% y el 55%). En la mayoría de los países, la mayor parte del personal académico se concentra en el grupo de 35-49 años, grupo que representa, dependiendo del país, entre aproximadamente un tercio y la mitad de todo el personal académico. El grupo de 50-64 años es con frecuencia más significativo que el compuesto por menores de 35 años, pero menos importante que el grupo de 35-49 años (algo aplicable a aproximadamente dos tercios de los países europeos). Sin embargo, el grupo situado entre los 50 y los 64 años es relativamente voluminoso (40% o más) en Bulgaria, Grecia, España, Italia, Eslovenia, Finlandia y Suiza. Como era de prever, el porcentaje de personal mayor de 64 años es relativamente bajo, situándose la media de la UE en el 4,5%. No obstante, en cinco países –Bulgaria, Estonia, Italia, Letonia y Eslovaquia–, la proporción es igual o superior al 10%. Todos estos países tienen una proporción relativamente baja de personal en la categoría de menores de 35 años, lo cual puede apuntar a la existencia de dificultades en la renovación generacional de la población de personal académico.

Gráfico 1.4: Personal académico por grupos de edad (%), 2015


%	EU	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 35	23,5	15,4	13,3	:	17,7	43,6	17,8	:	3,3	8,9	12,0	23,5	4,6	24,4	16,5	18,7	55,2	14,4
35-49	40,3	46,6	33,0	:	40,8	31,5	40,9	:	44,7	47,3	49,1	43,2	39,6	50,6	34,9	42,7	29,5	44,1
50-64	31,7	37,4	40,9	:	33,3	21,5	29,8	:	46,2	40,0	36,4	29,1	43,0	21,0	32,9	32,0	14,9	33,1
≥ 65	4,5	0,6	12,8	:	8,2	3,5	11,5	:	5,7	3,8	2,5	4,2	12,8	3,9	15,8	6,6	0,4	8,4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
< 35	21,0	34,6	20,1	:	11,9	15,8	3,6	19,2	13,8	15,2	16,2	:	9,5	:	:	27,9	:	42,0
35-49	41,9	32,3	43,0	:	48,7	52,7	44,6	36,2	37,3	41,6	42,5	:	45,9	:	:	33,0	:	41,4
50-64	31,8	32,3	33,7	:	35,8	29,6	42,8	34,6	46,3	36,3	36,2	:	41,5	:	:	31,3	:	14,8
≥ 65	5,3	0,9	3,2	:	3,5	1,9	8,9	10,0	2,6	7,0	5,0	:	3,1	:	:	7,9	:	1,8

Fuente: Eurostat (base de datos de la UOE). Código de datos online: *educ_uae_perp01* (datos obtenidos en marzo de 2017). Calculado por Eurýdice.

Notas aclaratorias

El año de referencia del gráfico es 2015. Aquellos países para los que no se dispone de datos de 2015 están representados por datos de 2014 (véanse las notas específicas de países).

Los datos corresponden a personal académico de los niveles 5-8 de CINE 2011. Cubren todo tipo de instituciones de educación superior (es decir, instituciones públicas, instituciones privadas dependientes del Estado e instituciones privadas independientes del Estado).

La definición de personal académico que consta en la base de datos de la UOE aparece en el gráfico 1.3.

Notas específicas de países

UE, Dinamarca, Grecia, Luxemburgo, Reino Unido, Suiza y Turquía: El año de referencia de los datos es 2014.

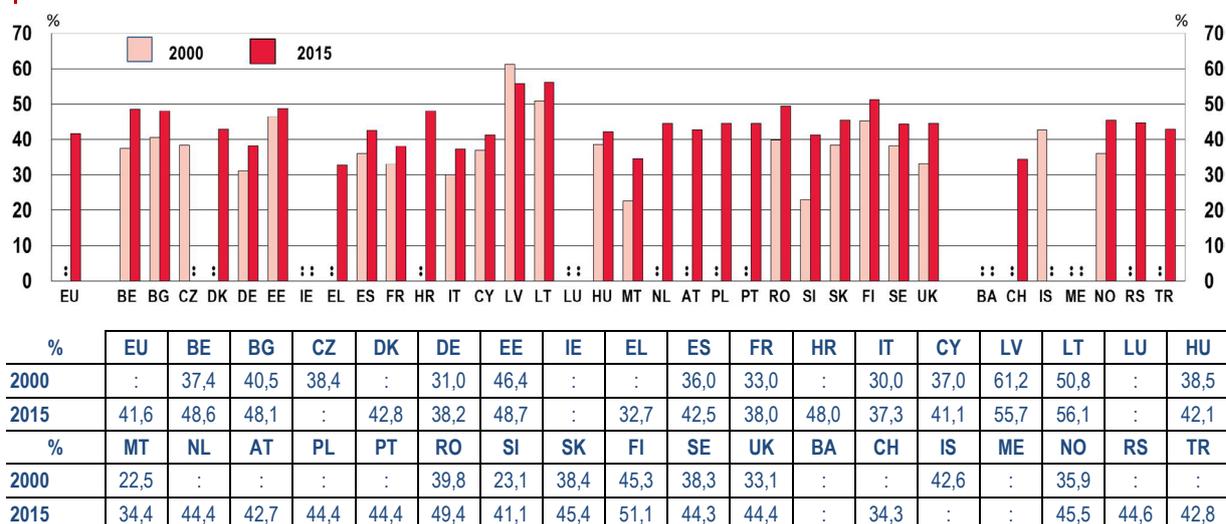
República Checa: Este país fue excluido del gráfico al incluirse la mayoría del personal académico (casi el 90%) en la categoría de "edad desconocida".

El gráfico 1.5 muestra la distribución del personal académico por sexos. Se observa que, en 2015, en toda la UE, las mujeres representaban en torno al 40% de la profesión. Sin embargo, existen diferencias sustanciales entre los países. Aquellos con menor porcentaje de personal académico femenino eran Grecia (32,7%), Malta (34,4%) y Suiza (34,3%), mientras que los porcentajes más altos (más del 50%) se daban en Letonia (55,7%), Lituania (56,1%) y Finlandia (51,1%).

La comparación entre 2000 y 2015 refleja un patrón muy claro: en la actualidad, las mujeres están más representadas en el mundo académico que hace 15 años. En la mayor parte de los países, el incremento se sitúa entre dos y doce puntos porcentuales, destacando la tendencia de Eslovenia (con un avance de 18 puntos porcentuales). Entre los países para los que existen datos, Letonia es el único que registra un retroceso en la proporción de mujeres entre 2000 y 2015 (en torno al 6%). Sin embargo, en este país las mujeres representan más de la mitad del personal académico y, ya en 2000, su proporción era particularmente alta.

El gráfico 1.5 puede complementarse con datos más diferenciados presentados en el capítulo 3 (véase el apartado 3.4, gráfico 3.5), donde se analiza el porcentaje de mujeres no solo en relación con la población de personal académico, sino también con el número de catedráticos.

Gráfico 1.5: Personal académico femenino (%), 2000 y 2015



Fuente: Eurostat (base de datos de la UOE). Códigos de datos online: *educ_iteach*; *educ_uoe_perd03* (datos obtenidos en junio de 2017).

Notas aclaratorias

El año de referencia del gráfico es 2015. Aquellos países para los que no se dispone de datos de 2015 están representados por datos de 2014 (véanse las notas específicas de países).

Los datos corresponden a personal académico de los niveles 5-8 de CINE 2011. Cubren todo tipo de instituciones de educación superior (es decir, instituciones públicas, instituciones privadas dependientes del Estado e instituciones privadas independientes del Estado).

La definición de personal académico que consta en la base de datos de la UOE aparece en el gráfico 1.3.

Nota específica de país

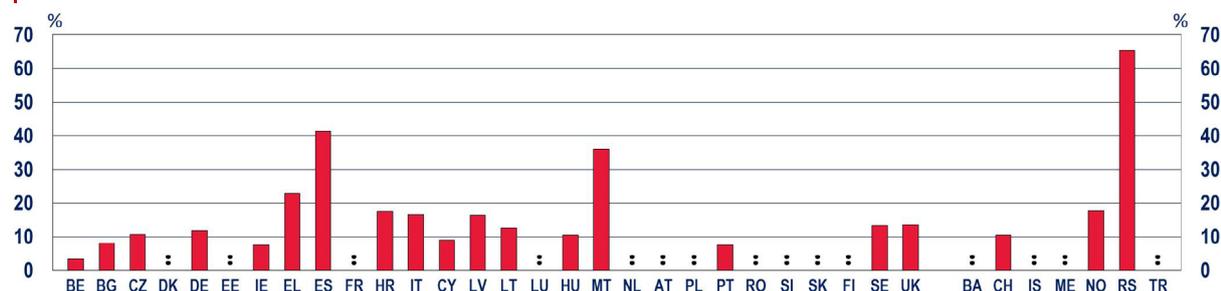
UE, Grecia y Turquía: El año de referencia de los datos es 2014.

Finalmente, basándose en el Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) ⁽¹²⁾, el gráfico 1.6 muestra el porcentaje de catedráticos entre el personal académico. Pese a su limitada cobertura de países, el gráfico refleja algunos patrones destacados y apunta a que la proporción de catedráticos varía significativamente de un país a otro. El porcentaje es particularmente alto en Serbia (65,5%), país al que siguen España (41,3%), Malta (36%) y Grecia (22,8%). En otros países para los que se dispone de datos, los catedráticos representan hasta el 20% de la población académica. El porcentaje más bajo se registra en Bélgica (3,4%).

La información que se presenta en el gráfico 1.6 puede complementarse con los datos de los diagramas de países que se adjuntan a este informe. Estos presentan las categorías más representativas de personal académico de cada sistema nacional de educación superior e incluyen estadísticas nacionales (véase el Anexo 1). No obstante, los resultados no concuerdan necesariamente, puesto que el proyecto ETER y el presente informe no aplican la misma metodología y definiciones.

⁽¹²⁾ El Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) es una base de datos de instituciones de educación superior europeas. Véase: <https://www.eter-project.com/> [Consultado el 15 de mayo de 2017].

Gráfico 1.6: Porcentaje de catedráticos entre el personal académico, 2013



%	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Catedráticos	3,4	8,1	10,7	:	11,9	:	7,5	22,8	41,3	:	17,5	16,5	8,9	16,3	12,6	:	10,5	36,0
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
Catedráticos	:	:	:	7,5	:	:	:	:	13,3	13,6		:	10,5	:	:	17,8	65,5	:

Fuente: Registro Europeo de la Educación Superior (datos consultados en noviembre de 2016).

Notas aclaratorias

Aunque el Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) incluye datos sobre el personal académico de tres tipos de instituciones –instituciones públicas, instituciones privadas e instituciones privadas dependientes del Estado–, en el gráfico solo se contemplan las instituciones públicas y las instituciones privadas dependientes del Estado.

La definición de catedrático empleada para la base de datos de ETER puede consultarse en Lepori et al. (2016, p. 58).

1.2. Gobierno y planificación de recursos humanos

En la educación superior, el término “gobierno” hace referencia a los medios por los que se organizan y gestionan las instituciones de educación superior. Se trata de un elemento que tiene un impacto importante en la vida laboral del personal académico y que puede, por tanto, influir en la información estadística presentada anteriormente en este informe. En las últimas décadas ha habido en toda Europa una tendencia general hacia la concesión de mayor autonomía a las instituciones de educación superior en muchas de sus áreas de actividad. Aunque las autoridades públicas mantienen un papel central en la regulación, coordinación y dirección de la educación superior, se ha producido un abandono gradual del control detallado del Estado. Siguiendo esta tendencia general, y bajo la influencia de diversos factores y tradiciones locales, han ido surgiendo diversos modelos nacionales de gobierno de la educación superior, modelos que aúnan elementos de control central, autonomía institucional y orientación de los interesados (Huisman et al., 2016).

Algunos informes indican que el Estado ha ido adoptando un papel supervisor, abandonando la reglamentación detallada en favor de la dirección externa. Dicho papel se centra actualmente en la definición de los objetivos nacionales que deben ser aplicados por las instituciones, la transparencia de las políticas institucionales y la aplicación de diversas medidas relativas a la responsabilidad de las instituciones y su personal. La dirección externa también se observa en la creciente influencia que tienen los interesados externos en los órganos de gobierno de las instituciones (EUA, 2011)

Esta tendencia hacia una mayor autonomía de las instituciones de educación superior se ha observado en diferentes áreas, como la organización interna y la toma de decisiones, la gestión de los recursos financieros, los asuntos académicos y, de forma relevante para este informe, en las políticas de gestión del personal académico.

De hecho, informes comparados anteriores han concluido que, en relación con los enfoques estructurales de la gestión del personal de educación superior, la situación es compleja y diversa (Eurydice, 2008; EUA, 2011). Las diferencias pueden ser significativas no solo entre los distintos

sistemas, sino también dentro de cada uno de ellos, con variaciones que frecuentemente están vinculadas a la diferenciación institucional.

También es importante señalar que, al analizar los enfoques aplicados a temas importantes como la contratación, las condiciones de empleo, los salarios o las promociones, los informes previos no han sido capaces de identificar modelos claros adoptados por los sistemas nacionales (Eurydice, 2008; EUA, 2011).

1.2.1. Función de los sindicatos representantes del personal académico en las negociaciones y la toma de decisiones a nivel nacional

A escala nacional, la toma de decisiones sobre temas relativos a la educación superior tiene lugar en el marco de un proceso de negociación con diferentes socios e interesados. Una encuesta realizada entre los sindicatos para este informe ofrece algunas indicaciones sobre el funcionamiento de este proceso. Lo más habitual es que los sindicatos participen en negociaciones (10 de 16 países) y en el diálogo social (11 de 16 países), pero también toman parte en proporciones similares en audiencias o en actividades de presión relacionadas con la actividad política.

Sin embargo, los sindicatos informaron de que solo en tres de los 16 países de los que se recibieron respuestas constituye una práctica normal su participación como miembros de pleno derecho en órganos o procesos de toma de decisiones. La actividad más habitual de los sindicatos representantes del personal académico consiste en realizar aportaciones en los debates en torno a políticas, pero sin sentarse a la mesa en la que se toman las decisiones.

Se preguntó a los sindicatos acerca de los aspectos sobre los que negocian a nivel nacional que más preocupan al personal académico. Casi todos los sindicatos participan en negociaciones salariales; algunos lo hacen siempre (11 de 16) y otros solo en ocasiones (3 de 16). Sin embargo, su papel en otros temas es mucho menos uniforme. La mayoría de los sindicatos afirman que toman parte en negociaciones sobre condiciones de trabajo, contratación y diseño y desarrollo de reformas de la educación superior solo en ocasiones, mientras que menos de un tercio señala que lo hace siempre.

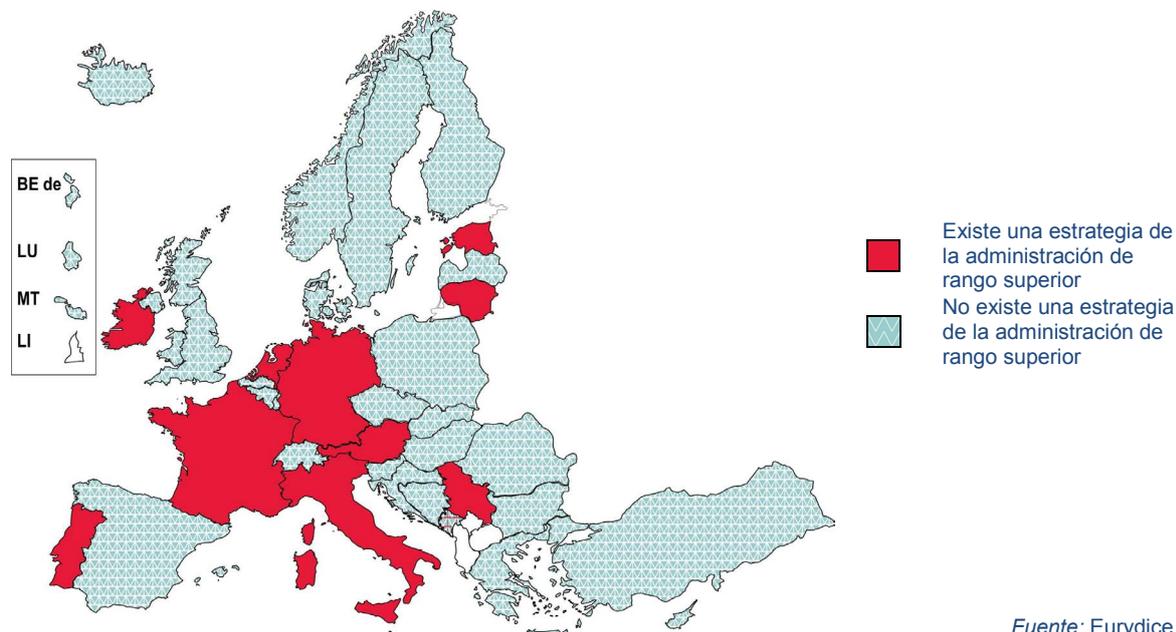
1.2.2. Planificación estratégica de los recursos humanos en el ámbito académico

Estudios anteriores han mostrado que en la mayoría de los países europeos las instituciones de educación superior disfrutan de autonomía para planificar sus recursos humanos (Eurydice, 2008). En la mayor parte de los sistemas, esta labor corresponde a órganos compuestos solamente o de forma predominante por interesados internos. Sin embargo, en casi todos los países, la autonomía institucional se enmarca dentro de objetivos sociales más generales, y la planificación estratégica se corresponde con políticas de rango superior y con las prioridades definidas para este sector educativo. Aunque esto podría considerarse una limitación a la autonomía institucional como concepto absoluto, la educación superior siempre opera en un contexto social y, por tanto, tiene necesariamente el contrapeso de mecanismos de rendición de cuentas instaurados para demostrar el buen uso de los recursos públicos y privados.

En este apartado se analiza en qué medida las administraciones de rango superior han elaborado estrategias a medio o largo plazo para orientar la gestión de recursos humanos en las instituciones de educación superior.

Según se observa en el gráfico 1.7, las administraciones de rango superior solo han desarrollado una estrategia de recursos humanos a largo plazo en las instituciones en 10 sistemas de educación superior.

Gráfico 1.7: Existencia de una estrategia a medio o largo plazo elaborada por la administración de nivel central en relación con la planificación de los recursos humanos en educación superior, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Dichas estrategias habitualmente cubren una variedad de aspectos relacionados con la dotación de personal como, por ejemplo, la distribución por sexos y el uso de contratos indefinidos y temporales.

La distribución del personal académico por sexos es el elemento más común de las estrategias de máximo nivel sobre recursos humanos de la educación superior. Este es el caso, por ejemplo, en Alemania, Francia, Luxemburgo, Países Bajos y Austria.

Las estrategias también abordan ocasionalmente la distribución por contratos indefinidos o temporales o por categorías profesionales. En Italia, Países Bajos y Austria, por ejemplo, se establecen cuotas para el uso de los diferentes contratos. En Italia, estos parámetros se aplican a través de medidas presupuestarias que permiten un gasto máximo a cada institución. En Austria, las cuotas forman parte de acuerdos bilaterales entre el Estado Federal y cada universidad, mientras que en los Países Bajos existe un marco general sin elementos legalmente vinculantes. Portugal, por otro lado, es el único país que cuenta con una estrategia desarrollada en torno a cuotas para cada categoría de personal.

Otros aspectos indicados como objetivos de las estrategias son el fomento de la movilidad del personal académico y el refuerzo del desarrollo profesional.

En algunos casos, las estrategias pueden servir para hacer frente a problemas específicos. En Irlanda, por ejemplo, la Estrategia Nacional para la Educación Superior hasta 2030 ⁽¹³⁾ recomienda la realización de reformas significativas en el sector tecnológico con el fin de alcanzar objetivos estratégicos nacionales. La estrategia propone la transformación de los institutos de tecnología en universidades a través de diversos acuerdos, entre ellos la aplicación de requisitos y cualificaciones mínimos para el personal. En Serbia, entre otros aspectos, la estrategia pretende atraer al personal académico serbio que trabaja en el extranjero a fin de limitar la fuga de cerebros.

Aunque la mayoría de los países no cuentan con estrategias específicas, pueden pese a ello aplicar medidas encaminadas a mejorar aspectos de la gestión del personal académico. En este contexto, destaca

⁽¹³⁾ Véase: <http://www.heai.ie/en/policy/national-strategy> [Consultado el 6 de junio de 2017].

el caso de Letonia y Suiza. Partiendo de la evaluación y las recomendaciones del Banco Mundial, Letonia lanzará en 2017-2019 una serie de nuevas iniciativas y políticas sobre remuneración, promoción y cualificaciones del personal académico. En Suiza se están implantando desde 2000 iniciativas específicas dirigidas a mejorar la igualdad de género en la educación superior, una cuestión en la que el país lleva tiempo por detrás del resto de las naciones europeas.

También es importante destacar que, en algunos casos, los sistemas de educación superior habrán de ajustarse a estrategias y normativas de las administraciones de rango superior que afectan a todo el sector público. Ejemplos de ello son Irlanda y Grecia, donde, como consecuencia de la crisis, las normas implantadas por las administraciones de rango superior han limitado o congelado los planes de contratación.

Es asimismo interesante señalar que las áreas cubiertas por la planificación estratégica han sido destacadas por los sindicatos en la encuesta realizada específicamente para este informe como temas de especial interés para ellos. En particular, se señaló que la cuestión de los contratos temporales es “muy importante” en 12 de los 16 países desde los que se envió información. De forma semejante, en 10 de los países se hizo referencia a las políticas de igualdad de oportunidades como tema particularmente destacado.

Conclusiones

En este capítulo se ha ofrecido información contextual con el fin de ayudar a comprender el entorno en que realiza su labor el personal académico en Europa en la actualidad. Pese a existir en todos los países, el personal académico dista mucho de ser una categoría homogénea. Las diferencias entre los sistemas en cuanto a la estructura de las categorías profesionales (véanse los diagramas nacionales que aparecen en el Anexo 1) son significativas, al igual que lo son las existentes entre los tipos de instituciones dentro de cada sistema. En general, existe una amplia variedad de formas de diferenciación profesional que puede relacionarse con el tipo de institución y programa, la situación laboral, el tipo de actividad principal (investigación, enseñanza, administración), la edad o el sexo.

El grado de exigencia sobre la educación superior se ha elevado claramente en las últimas dos décadas, y esto ha repercutido en los profesionales que conforman el personal académico. Sin embargo, aunque algunos países han experimentado un fuerte crecimiento en el número de alumnos, otros han sufrido una disminución en los años más recientes como consecuencia de cambios demográficos, especialmente la caída en el tamaño de la población estudiantil que finaliza la educación secundaria. De forma similar, también el tamaño del personal académico ha cambiado significativamente en las últimas dos décadas. Sin embargo, estos cambios con frecuencia siguen vías diferentes a las del número de alumnos o se producen con retraso respecto a estas.

La forma en que se organizan y administran las instituciones de educación superior tiene un impacto significativo en la vida del personal académico. Las investigaciones apuntan a la existencia de una tendencia general hacia una mayor autonomía institucional y a la aparición de nuevas formas y modelos de gobierno. De hecho, las últimas dos décadas han visto el crecimiento y desarrollo de una variedad de mecanismos de dirección externos, como diversos órganos y sistemas de financiación y garantía de calidad. El papel del personal académico, y de los sindicatos que lo representan, en los debates y procesos de toma de decisiones que afectan a la educación superior varía considerablemente de un país a otro.

Particularmente destacable es la ausencia de estrategias nacionales de planificación de los recursos humanos a medio y largo plazo, una situación de la que escapan solamente 10 países. La mayor parte de ellos parecen haber delegado la responsabilidad de la planificación de los recursos humanos del ámbito académico en las propias instituciones de educación superior. En aquellos casos en que sí existen estrategias nacionales, estas cubren habitualmente temas como la distribución por géneros y por contratos indefinidos y temporales, aunque en ocasiones también abordan aspectos como la movilidad, la formación y la estructura de las carreras profesionales.

CAPÍTULO 2: EL PERSONAL ACADÉMICO Y SUS CUALIFICACIONES

En el capítulo 1 se ha presentado una selección de indicadores estadísticos que sirven de contexto al presente informe comparado. También se han destacado determinados aspectos esenciales que es necesario tomar en consideración al analizar la profesión académica, incluido el hecho de que el “personal académico” no puede considerarse un grupo homogéneo de profesionales. De hecho, tal como revelan los diagramas de países que acompañan a este informe, la profesión académica está formada por una variedad de categorías que pueden diferir en cuanto a tareas, cualificaciones, contratos, etc. La imagen es todavía más compleja en los sistemas de educación superior, donde existen varios subsectores (como universidades y escuelas superiores de ciencias aplicadas), puesto que cada subsector puede tener categorías de personal específicas.

Partiendo del análisis presentado en el capítulo 1 y de los diagramas de países que acompañan a este informe, en este capítulo se examinan las cualificaciones exigidas al personal académico. Desde la perspectiva del desarrollo profesional, el capítulo comienza por analizar el doctorado, investigando la posición que ocupan los doctorandos, el papel del doctorado en la carrera profesional desarrollada en el mundo académico y el contenido de los estudios de doctorado. En la segunda parte se estudia la progresión profesional en el mundo académico, observando en particular el proceso que sigue el personal académico para obtener el reconocimiento en su comunidad.

El capítulo se basa principalmente en información suministrada por las administraciones de rango superior, es decir, en datos obtenidos de las Unidades Nacionales de Eurydice ⁽¹⁴⁾. Siempre que ha sido posible y conveniente, la información proporcionada por Eurydice se ha complementado con datos procedentes de otras fuentes: una encuesta realizada por Eurodoc (Consejo Europeo de Doctorandos y Jóvenes Investigadores) ⁽¹⁵⁾ y datos presentados en el contexto del estudio EUROAC ⁽¹⁶⁾.

2.1. El doctorado: ¿punto de partida de la carrera académica?

Aunque cada vez es más necesario que el doctorado satisfaga las necesidades de un mercado de trabajo que va más allá del mundo académico ⁽¹⁷⁾, lo habitual es que se considere un hito en cualquier carrera profesional desarrollada en el mundo académico. La preparación del doctorado suele tener una duración de tres años y se caracteriza por una doble afiliación: se lo considera una etapa inicial de la carrera académica ⁽¹⁸⁾ y, al mismo tiempo, se corresponde con un periodo de formación extenso, de alto nivel y basado en investigaciones.

En este apartado se examina en primer lugar la posición que ocupan los doctorandos desde diferentes perspectivas. En la segunda parte se analiza hasta qué punto es el doctorado condición necesaria para desarrollar una carrera académica. Finalmente, en la tercera parte se estudia si los currículos de doctorado preparan realmente a los doctorandos para su futura función docente.

⁽¹⁴⁾ Para más información sobre la recogida de datos de Eurydice, véase la Introducción de este informe.

⁽¹⁵⁾ Para más información sobre la encuesta de Eurodoc, véase la Introducción de este informe.

⁽¹⁶⁾ Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe.

⁽¹⁷⁾ Esto ha sido destacado, por ejemplo, en el conjunto de directrices conocido como “Principios de Salzburgo” (Seminario de Bologna sobre “Programas de doctorado para la sociedad del conocimiento europea”, Salzburgo, 3-5 de febrero de 2005. Conclusiones y Recomendaciones. [pdf] Disponible en: http://www.eua.be/Libraries/cde-website/Salzburg_Conclusions.pdf?sfvrsn=0 [Consultado el 11 de julio de 2016]). Estos principios fueron confirmados y enriquecidos en 2010, en las “Recomendaciones de Salzburgo II” (EUA, 2010).

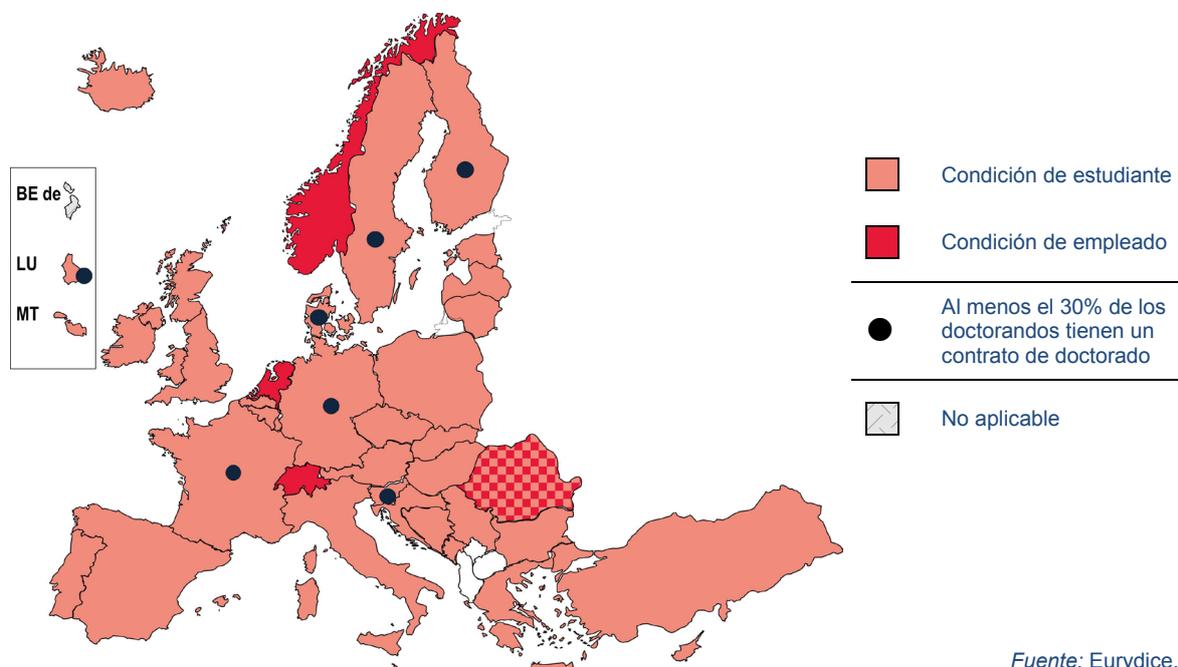
⁽¹⁸⁾ El documento de la Comisión “Hacia un marco europeo para las carreras de investigación”, publicado en 2011 (Comisión Europea, 2011c) hace referencia a los doctorandos como “investigadores de primera etapa”. Define esta categoría como “Aquellas personas que realizan investigaciones bajo supervisión en la industria, en institutos de investigación o en universidades” (ibid, p.7).

2.1.1. Condición formal de los doctorandos

Pese a que el proceso de Bolonia reconoce los estudios de doctorado como tercer ciclo de los estudios de educación superior ⁽¹⁹⁾, la amplia labor de investigación –que está en el corazón de este tipo de educación– los convierten en algo fundamentalmente diferente del primer y segundo ciclo (EUA, 2010). Por esta razón, también se reconoce generalmente a los doctorandos como investigadores en fase inicial (EUA, 2010; Comisión Europea, 2011c). Esta doble afiliación plantea la cuestión de la condición legal de los doctorandos, es decir, de si tienen la consideración de estudiantes o de empleados, cuestión que se examina aquí desde dos perspectivas: primero, desde el punto de vista de las administraciones de rango superior, usando la información remitida por las Unidades Nacionales de Eurydice; segundo, desde la perspectiva de los doctorandos, usando fuentes distintas a Eurydice.

Tal como muestra el gráfico 2.1, en casi todos los sistemas de educación superior europeos los doctorandos tienen la condición principal de estudiantes (tienen acceso a una tarjeta de estudiante y a diversos servicios o prestaciones dirigidos a los estudiantes). Esto podría ser parcialmente reflejo del impacto producido por el proceso de Bolonia, es decir, del hecho de que desde la introducción del grado de doctor en el marco de Bolonia, se ha prestado mayor atención al componente lectivo de los programas de doctorado. La condición principal de los doctorandos solo es la de empleado en tres sistemas de educación superior, en los que suscriben un contrato vinculado al doctorado en virtud de la legislación laboral. Tal es el caso en Suiza y Noruega, donde la mayoría de los doctorandos tienen un contrato de trabajo relacionado con su doctorado, y en los Países Bajos, donde lo mismo sucede con aproximadamente la mitad de los doctorandos (de la otra mitad, el 5% son estudiantes y el 45% “doctorandos externos”, lo cual significa por lo general que trabajan fuera del ámbito académico). Una situación específica es la que se observa en Rumanía, donde todos los doctorandos tienen la condición combinada de “estudiante-empleado”, lo que significa que ninguna de las dos condiciones es la dominante.

Gráfico 2.1: Condición jurídica principal de los doctorandos, 2015/16



⁽¹⁹⁾ Seminario de Bolonia sobre “Programas de doctorado para la sociedad del conocimiento europea”, Salzburgo, 3-5 febrero 2005. Conclusiones y Recomendaciones. [pdf] Disponible en: http://www.eua.be/Libraries/cde-website/Salzburg_Conclusions.pdf?sfvrsn=0 [Consultado el 11 de julio de 2016].

Notas aclaratorias (Gráfico 2.1)

La expresión “condición jurídica principal de los doctorandos” hace referencia a la condición jurídica dominante, es decir, a la que es aplicable a todos o a la mayoría de los doctorandos. Por “condición jurídica” se entiende la condición oficialmente reconocida en el país por las instituciones de educación superior. Por lo general, la condición de estudiante da acceso a una tarjeta de estudiante y a diversos servicios y/o prestaciones, como el alojamiento subvencionado y un seguro de estudiante. La expresión “condición de empleado” hace referencia a situaciones en que los doctorandos tienen un contrato vinculado a su doctorado sujeto a la legislación aplicable en materia de empleo (que incluye, por ejemplo, un plan de pensiones, un seguro de salud, seguridad social, etc.).

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): La única institución de educación superior del sistema ofrece programas de nivel 6 (título de grado). No hay programas de doctorado.

Croacia: Por ley, todos los doctorandos tienen la condición de estudiantes, aunque con un abanico muy inferior de derechos que aquellos de los que gozan los alumnos de grado o máster (por ejemplo, no tienen derecho a subvenciones públicas para alojamiento o manutención).

Eslovenia: Todos los doctorandos gozan de la condición de estudiantes y en torno a un tercio (el 37% en 2015/16) participan en el “Programa de Jóvenes Investigadores”, lo cual supone tener la doble condición de “estudiante-empleado”.

Aquellos países en que los doctorandos son principalmente estudiantes pueden agruparse en otras categorías. En algunas de ellas, al menos el 30% de los doctorandos tienen un contrato de empleo relacionado con su doctorado, lo cual significa que tienen la condición tanto de estudiantes como de empleados. Por ejemplo, en Dinamarca, prácticamente todos los doctorandos tienen la condición de estudiantes y la mayoría (90-95%) tiene un contrato relacionado con su doctorado. Una situación semejante –aunque con una proporción inferior de contratos de doctorado– puede observarse en Luxemburgo (el 80% de los doctorandos tiene un contrato de doctorado), Alemania (64%), Suecia (62%), Finlandia (50%), Eslovenia (37%) y Francia (32%). Algunos de los países han comunicado la existencia de contratos de doctorado, bien con un porcentaje menor de beneficiarios (por ejemplo, el 13% en la Comunidad flamenca de Bélgica), bien sin datos sobre el número de beneficiarios (por ejemplo, España). Lo cierto es que en la mayoría de los sistemas de educación superior (en aproximadamente 20), la condición principal de los doctorandos es la de estudiante, y los contratos de doctorado (es decir, los contratos de empleo vinculados al doctorado) o no existen o son infrecuentes. Esto significa que cuando los doctorandos trabajan en el mundo académico –algo muy habitual–, su contrato de empleo es independiente de su doctorado.

También conviene destacar que en algunos países (Bulgaria, Dinamarca, Letonia, Lituania, Hungría, Países Bajos, Polonia y Noruega), es posible preparar un doctorado sin gozar de una condición formal específica. Tal como se ha señalado anteriormente, esto es bastante habitual en los Países Bajos, donde casi la mitad de los doctorandos (45%) prepara su doctorado de forma externa, es decir, sin disfrutar de la condición formal que se concede a este grado. Sin embargo, en la mayoría de los sistemas de educación superior en que existe esta opción (siete de ocho), no se trata de una vía general hacia la obtención del doctorado, sino de una opción alternativa para aquellos que ya forman parte del mundo académico. Por ejemplo, en Bulgaria, esta opción se reserva al personal académico que ocupa puestos de rango inferior, es decir, a diferentes categorías de profesores ayudantes e investigadores adjuntos. En Hungría, Letonia, Lituania y Polonia es posible defender una tesis doctoral sin tomar parte en un programa de doctorado, pero los doctorandos deben presentar un registro académico además de su tesis (con información, por ejemplo, sobre su experiencia laboral en el ámbito académico, los artículos publicados en revistas académicas, monografías, etc.). Una situación semejante se observa en Dinamarca, donde la opción está abierta solo a candidatos que las instituciones de educación superior consideran suficientemente cualificados, y de ella participan cada año solo un 1-2% de aquellos que obtienen el doctorado. Un enfoque ligeramente más abierto es el de Noruega, donde todos los candidatos interesados pueden preparar su tesis independientemente, sin supervisión formal. Sin embargo, aunque la tesis tiene que seguir las mismas normas académicas que aquellas preparadas dentro de los programas de doctorado, el título obtenido no es el mismo: la opción independiente conduce a una cualificación conocida como “Dr.Philos”, mientras que los programas tradicionales llevan a la obtención de un PhD o doctorado propiamente dicho.

Sin embargo, la condición de los doctorandos puede evaluarse no solo desde la perspectiva del sistema, sino de los propios candidatos. Esto puede hacerse usando datos de una encuesta realizada en 12 países ⁽²⁰⁾ por Eurodoc en 2008-2009 (Ates et al., 2011). En uno de los apartados de la encuesta se preguntaba si los doctorandos e investigadores de rango inferior ⁽²¹⁾ se consideran estudiantes (ibíd., p. 21). En tres países –Francia, Austria y Suecia–, más del 90% de los encuestados respondió afirmativamente, algo que concuerda con los datos presentados en el gráfico 2.1, donde se muestra que los doctorandos de estos países son principalmente estudiantes (aunque algunos también pueden tener un contrato de doctorado). En Bélgica, Finlandia, Alemania, Portugal, Eslovenia y España, el porcentaje de aquellos que se identificaron como estudiantes se situó entre el 60% y el 90%, lo cual confirma de nuevo que los doctorandos de estos países son principalmente estudiantes. Por contraste, en los Países Bajos y Noruega, más de la mitad de los encuestados –el 70% y 63%, respectivamente– indicó que no tenían la condición de estudiantes. Esto confirma los datos del gráfico 2.1, según el cual la condición principal de los doctorandos de los Países Bajos y Noruega es la de empleados. Entre todos los países participantes, Croacia presentó el patrón menos claramente definido, al indicar aproximadamente la mitad de los encuestados (52%) que su condición era la de estudiante, condición con la que no se identificó la otra mitad. Esto podría ser un reflejo del hecho de que, aunque formalmente tengan la consideración de estudiantes, en Croacia los doctorandos gozan de menos derechos que los alumnos de primer y segundo ciclo (véanse las notas específicas de países correspondientes al gráfico 2.1).

2.1.2. Papel del doctorado en la carrera académica

Al analizar los estudios de doctorado desde la perspectiva del desarrollo profesional, una pregunta clave es hasta qué punto es necesario el grado de doctor para poder avanzar en el mundo académico. Esta pregunta se aborda aquí desde dos ángulos: el de las cualificaciones formales o legales que se exige al personal y el de la práctica habitual en el mundo académico.

En relación con las cualificaciones formales, el gráfico 2.2 muestra que en la mayoría de los países europeos se exige el doctorado para ocupar determinados puestos en el ámbito académico. En la mayor parte de los casos, la exigencia afecta a los puestos de rango intermedio o superior, pero también puede afectar a los de rango inferior (para más detalles, véase el Anexo 1).

En ocasiones se puede designar a una persona para ocupar un determinado puesto sin tener el doctorado, con la condición de que lo obtenga en un plazo definido. Por ejemplo, en Polonia, aquellos que solo tienen el grado de máster pueden ser contratados como ayudantes, pero deben finalizar su doctorado en el plazo de ocho años desde la fecha de su contratación. Una situación comparable se observa en Hungría, donde los ayudantes deben obtener el grado de doctor en el plazo de diez años. En Croacia, el personal académico de grado inferior que carece de un doctorado tiene la obligación contractual de obtenerlo durante la vigencia de su primer contrato, que es siempre temporal. En Eslovenia, los ayudantes que no tienen el doctorado pueden ocupar un puesto en tres ocasiones durante tres años y, transcurrido este periodo, solo pueden volver a ocuparlo si han obtenido el doctorado. Otro ejemplo es el de Francia, donde aquellos que están preparando una tesis doctoral pueden firmar un contrato temporal denominado “ATER” (*attaché temporaire d’enseignement et de recherche*), pero deben obtener el doctorado en el plazo de un año para posteriormente continuar con su contrato “ATER” en calidad de doctores. Todos los demás puestos dentro de la principal trayectoria profesional que ofrece el mundo académico –*maître de conférences* y *professeur des universités*– están abiertos solamente a quien posee un doctorado.

Algo también destacable es que el doctorado pueden aumentar la estabilidad del contrato de empleo. Un ejemplo relevante es el que ofrece Rumanía, donde los lectores ayudantes que carecen de un doctorado solo pueden acceder a contratos temporales, mientras que aquellos que sí lo tienen pueden firmar un

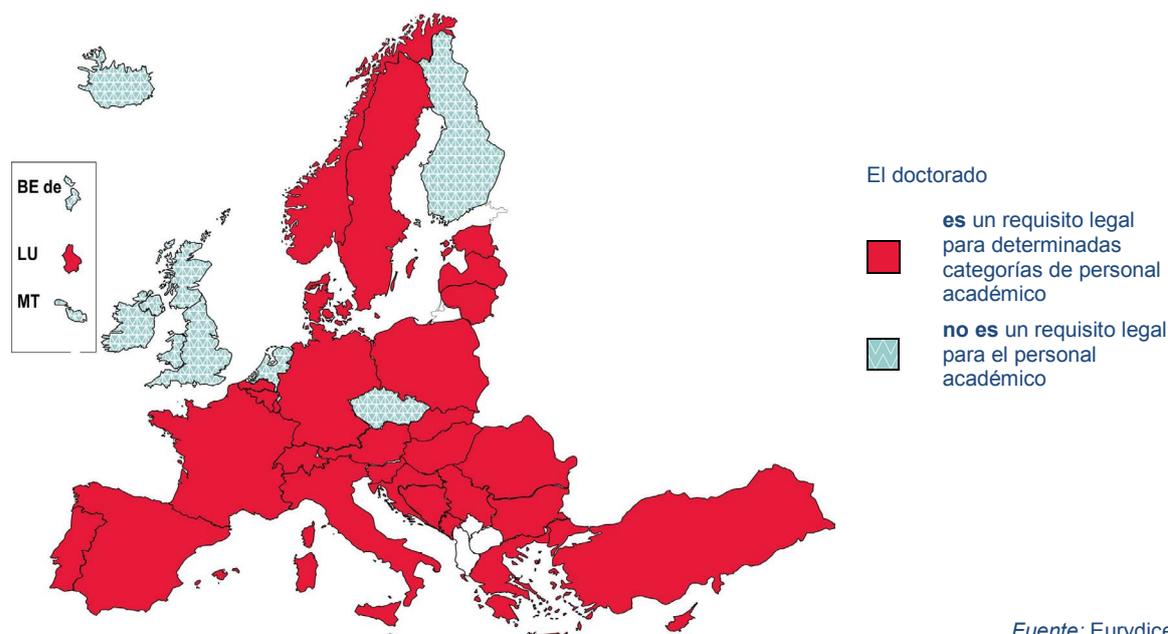
⁽²⁰⁾ Bélgica, Alemania, España, Francia, Croacia, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Noruega

⁽²¹⁾ En la encuesta se incluyen tanto doctorandos como investigadores de rango inferior, entendiéndose como tales aquellos que han finalizado su doctorado y están trabajando en el nivel postdoctoral (Ates et al., 2011, p. 1).

contrato indefinido. Al igual que en la mayoría de los países, solamente aquellos que poseen un doctorado pueden ocupar puestos de rango superior al de ayudante.

La exigencia legal de que quien vaya a ocupar determinado puesto posea un doctorado puede variar en función del tipo de institución y/o sector educativo. En general, en los países que cuentan con varios tipos de instituciones en las que participan diferentes categorías de personal académico, es más habitual que se exija el doctorado en las universidades que en las instituciones ajenas al sector universitario. Por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica, Eslovenia y Suiza, el doctorado constituye un requisito legal para la mayoría de las categorías profesionales en las universidades, mientras que este requisito no se aplica al personal de otras instituciones de educación superior. En Dinamarca, la mayor parte del personal académico de las universidades necesita poseer el doctorado, mientras que esta exigencia solo se aplica a determinadas categorías en otras instituciones de educación superior. En Italia, desde 2010, hay una categoría de personal universitario que requiere el doctorado (*ricercatori universitari a tempo determinato*, es decir, los investigadores académicos con contrato temporal), mientras que en otras instituciones (como escuelas de bellas artes, música y danza), no hay ninguna categoría afectada por esta exigencia.

Gráfico 2.2: El doctorado como requisito legal para acceder a determinadas categorías de personal académico, 2015/16



Nota aclaratoria

Los países que tienen varios sectores de educación superior que difieren en cuanto a las cualificaciones exigidas al personal académico están representados por el sector universitario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): El gráfico muestra la situación en las universidades. En otras instituciones de educación superior (*Hautes Écoles* y escuelas de arte) no hay categorías de personal que requieran un doctorado.

Bélgica (BE de): La única institución de educación superior del sistema tiene carácter no universitario y ofrece programas de nivel 6 de CINE 2011 (título de grado). El personal no está obligado a poseer un doctorado.

Dinamarca: La legislación hace referencia al nivel de doctorado, no al grado.

Italia: El doctorado como requisito legal fue introducido en 2010. Se aplica a los “investigadores académicos con contrato temporal” (*ricercatori universitari a tempo determinato*), la categoría de personal que existe en las universidades.

Austria: El grado de doctor es un requisito legal previo para las categorías de personal *Universitätsdozent (Ao. Univ.-Prof.)* y *Nicht-habilitierter Wissenschaftlicher/Kunst-lerischer Mitarbeiter*. Esta categoría están siendo gradualmente eliminadas.

Eslovenia y Suiza: El gráfico representa la situación en las universidades, no en otras instituciones de educación superior.

En aproximadamente una cuarta parte de los sistemas de educación superior europeos –Comunidad germanófona de Bélgica, República Checa, Irlanda, Malta, Países Bajos, Finlandia, Reino Unido e Islandia–, la normativa de rango superior no considera formalmente el doctorado como cualificación mínima para ninguna categoría de personal académico. Sin embargo, la mayor parte de estos países

indican que, pese a no tratarse de un requisito legal, el doctorado sí desempeña un papel importante en cualquier trayectoria profesional emprendida en el mundo académico. Por ejemplo, en los Países Bajos, pese a la autonomía de las instituciones, todas las universidades dedicadas a la investigación exigen el doctorado para ocupar los puestos científicos de nueva creación. De la misma forma, Irlanda indica que las instituciones de educación superior del país habitualmente especifican que los solicitantes deben poseer el doctorado; y lo mismo sucede en la República Checa, Malta e Islandia, países en los que la legislación no exige el doctorado pero sí lo hacen las normas internas de las instituciones de educación superior. Por ejemplo, en la Universidad de Malta –que es la única universidad pública del país–, las normas internas especifican que los ayudantes que no poseen el doctorado deben obtenerlo en el plazo de seis a ocho años desde su contratación. Todas las demás categorías de personal (es decir, lectores, profesores ayudantes, profesores adjuntos y catedráticos) deben poseer un doctorado. En la República Checa, el reglamento interno de las instituciones de educación superior impone el doctorado a los profesores ayudantes, profesores adjuntos y catedráticos.

La perspectiva normativa que se presenta en el gráfico 2.2 puede complementarse con datos de estudios, como el conjunto de datos de 12 países⁽²²⁾ del estudio EUROAC sobre la proporción de profesores de universidad que posee el doctorado. El estudio identifica un grupo de seis sistemas de educación superior –Alemania, Austria, Polonia, Portugal, Finlandia y Suiza– en los que más del 90% de los profesores de universidad tiene el grado de doctor (Höhle y Teichler, 2013a, p. 252). Esto concuerda con el gráfico 2.2, mostrando que en la mayoría de estos sistemas (cinco de los seis) el doctorado es un requisito legal formal para algunas categorías de personal académico. En cinco sistemas de educación superior, el porcentaje de profesores de universidad que posee el doctorado se sitúa entre el 60% y el 80%: Croacia, Irlanda, Países Bajos, Reino Unido y Noruega (ibíd.). Tal como indica el gráfico 2.2, estos sistemas difieren en su marco normativo: en Irlanda, Países Bajos y Reino Unido no se exige legalmente el doctorado a ninguna categoría de personal académico, mientras que en Croacia y Noruega se exige a algunas. Finalmente, Italia presenta un perfil excepcional, pues solo un tercio de los profesores de universidad posee el doctorado (ibíd.)⁽²³⁾. En general, esto muestra que, al contrario de lo que suele pensarse, el doctorado no es necesariamente una “obligación” a la hora de desarrollar una carrera profesional en el mundo académico en todos los sistemas de educación superior (ibíd.).

Sin embargo, aunque el doctorado no desempeñe el mismo papel en todos los sistemas de educación superior, los datos presentados en el presente apartado indican que su papel es esencial en muchos sistemas. Esto ha sido confirmado por otros estudios, como la investigación cualitativa basada en entrevistas realizadas dentro del estudio EUROAC (Fumasoli, Goastellec y Kehm, 2015), que indica que “el doctorado se consolida como requisito de acceso a las profesiones académicas en muchos países y subsectores de la educación superior (ibíd., p. 205). Además, la investigación también expone que, aun siendo un requisito para el acceso, el doctorado por sí solo con frecuencia no basta para iniciar una carrera profesional en el mundo académico. De hecho, tal como señalaron Kwiek y Antonowicz (2015, p. 43), “en aquellos sistemas en que la educación doctoral se encuentra masificada, solo algunos poseedores de un doctorado tienen la posibilidad de acceder a la profesión académica”. En otras palabras, existen otros factores, además de poseer un doctorado, que influyen en el acceso al mundo académico. Entre ellos, Kwiek y Antonowicz destacan el papel del supervisor, señalando que “independientemente de la condición jurídica e institucional de los doctorandos, necesitan un mentor académico que les proporcione apoyo intelectual durante todo el proceso de investigación que lleva a la elaboración de una tesis doctoral” (ibíd., p. 43). Otros aspectos estrechamente relacionados son la calidad de la tesis doctoral, la actividad de publicación, la participación en conferencias, la experiencia internacional, la experiencia laboral en el mundo académico, el tamaño/calidad de la red creada durante la elaboración de la tesis, etc. (ibíd.).

(22) Alemania, Irlanda, Croacia, Italia, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Finlandia, Reino Unido, Noruega y Suiza.

(23) Sin embargo, el porcentaje de doctores en las universidades italianas es sustancialmente superior entre el personal académico de rango inferior (65%). Esto indica que el doctorado solamente se ha convertido en la típica cualificación de acceso a una carrera profesional en el mundo académico en años recientes (Ates y Brechelmacher, 2013).

2.1.3. Experiencia docente de los doctorandos

Con independencia de la condición jurídica de los doctorandos, el elemento básico de los estudios de doctorado es la adquisición de conocimientos a través de investigaciones originales (EUA, 2010). Además de la investigación, el doctorado pueden comprender otras actividades, como la enseñanza, la realización de cursos de formación, la corrección de exámenes, la supervisión de tesis de grado de máster, el trabajo de laboratorio, la redacción de artículos, el apoyo al trabajo del supervisor, etc. (Brechelmacher et al., 2015). La variedad y distribución de estas actividades varía habitualmente no solo de una institución a otra, sino también en función del campo de que se trate y/o de la identidad del supervisor. En cierta medida, esta diversidad parece una necesidad, puesto que “los estudios de doctorado son una tarea individual, y las estructuras deben dar apoyo al desarrollo individual” (EUA, 2010, p. 5). No obstante, considerando que los poseedores de un doctorado pueden decidir quedarse en el mundo académico y, en consecuencia, entre sus obligaciones puede estar la docencia, es posible plantearse la cuestión de hasta qué punto los currículos doctorales preparan adecuadamente a los doctorandos para la función docente, por ejemplo, incluyendo la realización de horas lectivas. El presente apartado investiga esta cuestión desde dos perspectivas diferentes: la perspectiva de las administraciones de rango superior y la perspectiva de los doctorandos.

Según la información proporcionada por las administraciones de rango superior, las horas lectivas realizadas dentro de los estudios de doctorado se encuentran reguladas solamente hasta cierto punto. En otras palabras, la normativa por lo general no estipula que la enseñanza deba ser un elemento de los programas de doctorado. No obstante, hay excepciones a este patrón general.

En unos pocos países (Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Polonia y Eslovaquia), la normativa está redactada de tal manera que establece la realización de horas lectivas como parte normalizada de casi todos los currículos de doctorado. Por ejemplo, en Eslovaquia, la legislación obliga a los alumnos de doctorado a tiempo completo –es decir, el 56% de los doctorandos en 2015/16– a impartir un promedio de cuatro horas lectivas semanales. En Polonia y Bulgaria, lo habitual es que todos los doctorandos realicen prácticas docentes, con la única excepción de los denominados “alumnos independientes”, es decir, aquellos que no participan en estudios de doctorado reglados (véase el apartado 2.1.1). Aunque en ambos países son las universidades las que determinan el número exacto de horas lectivas, en Polonia la legislación específica que las clases impartidas como parte de los estudios de doctorado no pueden superar las 90 horas anuales. En Dinamarca está legalmente previsto que los doctorandos adquieran experiencia a través de la docencia o de alguna otra actividad de difusión del conocimiento, sin cuantificar la magnitud de esta experiencia. Según las estadísticas de nivel central, prácticamente todos los doctorandos (95-98%) participan en actividades docentes. Otra forma de incluir la enseñanza en los estudios de doctorado es la que se observa en Estonia, donde el marco legal indica que la enseñanza y la supervisión deben estar entre las competencias que deben tener los poseedores de un doctorado, lo cual significa que los programas de doctorado deben abordar ambas competencias. Sin embargo, la legislación no ofrece más información, es decir, no cuantifica la práctica docente y/o de supervisión.

Otra manera de abordar la cuestión de la práctica docente en el doctorado consiste en exigir que impartan horas lectivas solamente los doctorandos que disfrutan de un contrato de doctorado (véase el apartado 2.1.1). Este es el caso en España, donde los doctorandos que tienen un contrato están legalmente obligados a impartir en torno a 60 horas lectivas anuales. No obstante, entre los tres tipos principales de contratos de doctorado –para futuros profesores titulares, profesores ayudantes y personal investigador– solo dos contemplan la obligatoriedad de impartir clases, puesto que la obligación no afecta al personal dedicado exclusivamente a la investigación. Una situación comparable es la que se observa en Francia, donde los contratos de doctorado pueden dedicarse exclusivamente a la investigación o pueden incluir la enseñanza, la difusión de información científica y técnica, la promoción de los resultados de investigaciones científicas y técnicas o la realización de labores expertas de carácter externo.

Aunque no se encuentre estipulado así en la legislación, las informaciones procedentes de otros países indican que los contratos de doctorado se encuentran con frecuencia vinculados a la enseñanza. Por ejemplo, en Suecia se considera que el porcentaje de doctorandos que realiza actividades de enseñanza es de aproximadamente el 60%, lo cual concuerda con el porcentaje de doctorandos que ha suscrito un contrato. En Alemania, en torno a dos tercios de los doctorandos han firmado un contrato de doctorado y, de acuerdo con las estimaciones de nivel central, aproximadamente un tercio de ellos participan en actividades docentes.

Sin embargo, la mayoría de los países pertenecen a la categoría en que el marco legal no impone la enseñanza a ningún tipo de doctorandos, dejando el poder de tomar la decisión en manos de las instituciones de educación superior. En ocasiones, cuando la enseñanza no constituye un elemento normalizado del currículum de doctorado, las normas ofrecen alguna indicación al respecto. Por ejemplo, en Lituania, la legislación señala que las instituciones de educación superior pueden exigir que se impartan hasta 100 horas lectivas al año, sin que esto sea obligatorio durante el primer o último año de los estudios de doctorado. En Rumanía, la legislación estipula que podrá exigirse a los doctorandos que impartan entre cuatro y seis horas de clase semanales, sin que esto sea un elemento obligatorio de todos los currículos de doctorado. En la mayoría del resto de los países (exceptuando aquellos mencionados más arriba en este apartado), el marco legal no hace referencia a la actividad docente de los doctorandos.

La perspectiva de las administraciones de rango superior puede complementarse con datos procedentes de otras fuentes, en particular la ya citada encuesta de Eurodoc (Ates et al., 2011), realizada en 12 países en 2008-2009. En una de las preguntas de la encuesta se inquiría por el número de horas que dedican los doctorandos y los investigadores postdoctorales a enseñanza relacionada con su tesis o disertación. Los resultados apuntan a la existencia de un sorprendente patrón por el que los encuestados se dividen en dos grupos: aquellos que dedican muchas horas a la enseñanza (más de 21 horas semanales) y aquellos que no imparten ninguna clase (0 horas semanales) (ibíd., p. 69). Más específicamente, en el conjunto de los países participantes en la encuesta, entre el 32% y el 58% de los encuestados indicaron que dedicaban más de 21 horas semanales a la enseñanza y, por contraste, entre el 36% y el 60% indicaron que su carga de trabajo lectivo era igual a cero horas semanales. El porcentaje de aquellos que imparten entre 0 y 21 horas semanales no superó el 15% en ningún país. Esto indica que el contenido de los estudios de doctorado y postdoctorado es muy diverso dentro de las fronteras de cada país. Tal como se señala en el informe que acompaña a la encuesta, la participación en la docencia depende de varios factores, como el supervisor, el departamento o la universidad en que se realiza el programa (ibíd.).

Otro apartado de la encuesta de Eurodoc hacía referencia a la percepción que tienen los doctorandos de su competencia pedagógica al inicio de su programa. Se preguntó a los doctorandos que evaluaran su competencia pedagógica sobre una escala de cinco puntos, con opciones que iban de “muy baja” a “muy alta” (ibíd., p. 34). En todos los países, entre una cuarta parte y la mitad de los encuestados señalaron los dos niveles más bajos. Los porcentajes más altos de doctorandos que calificaron su competencia pedagógica como baja o muy baja se registraron en Francia (51%) y España (48%). En estos países, solo en torno al 20% de los encuestados consideró que su competencia pedagógica al iniciar sus estudios de doctorado era alta o muy alta (las dos opciones superiores). Por el contrario, en Croacia y Noruega, aproximadamente el 25% de los encuestados consideró baja o muy baja su competencia pedagógica, mientras que el 46% y 38% en los dos países, respectivamente, la consideró alta o muy alta. Los otros ocho países participantes se situaron entre estos dos extremos.

Además de evaluar su competencia pedagógica al inicio del doctorado, se preguntó a los encuestados de Eurodoc su grado de satisfacción con su formación en esta materia. De nuevo se empleó una escala de cinco puntos, con opciones que iban desde “no satisfecho en absoluto” hasta “muy satisfecho” (ibíd., p. 41). En el conjunto de los 12 países participantes, el porcentaje de encuestados insatisfechos (es decir, aquellos que eligieron las dos opciones más bajas) se situó entre el 25% y casi el 60%, presentando España (59%) y Eslovenia (54%) la mayor proporción de encuestados insatisfechos con su formación en

materia de competencia pedagógica. Por el contrario, entre el 20% y el 40% de los encuestados comunicó tener un grado alto o muy alto de satisfacción con su formación en la materia, registrándose en Bélgica y Suecia el mayor porcentaje de personas satisfechas (un 40% en ambos países) ⁽²⁴⁾.

En resumen, los datos de la encuesta comentada indican que un porcentaje sustancial de los doctorandos considera que su competencia pedagógica es insuficiente al iniciar el doctorado, y una proporción sustancial afirma no haber tenido experiencia docente alguna durante su doctorado y/o estar insatisfecha con su formación en la materia. Aunque no existen datos que conecten estos fenómenos entre la población de doctorandos, estas conclusiones plantean ciertas dudas acerca de la calidad de la enseñanza que puede esperarse del futuro personal académico europeo.

2.2. Cualificaciones exigidas a los profesionales del mundo académico

Tal como se ha expuesto en el apartado 2.1.2, la larga travesía hacia una carrera profesional en el mundo académico se inicia con el doctorado ⁽²⁵⁾. La encuesta muestra que el personal académico tiene, como media, 30 años al obtener su grado de doctor (Ates y Brechelmacher, 2013) ⁽²⁶⁾. Posteriormente, suelen entrar en una fase postdoctoral de transición, siendo este el periodo considerado más duro y crucial de su carrera (Brechelmacher et al., 2015). Con frecuencia, esta fase comprende periodos en puestos postdoctorales o de ayudante, durante los cuales el profesional va aumentando sus credenciales en el ámbito de la investigación y/o la enseñanza. En el capítulo 4 (apartado 4.1) se analiza cómo la fase postdoctoral está vinculada con frecuencia a puestos y contratos basados en la realización de proyectos (es decir, temporales), mientras que el avance hacia puestos académicos intermedios y de mayor rango suele aportar mayor estabilidad en el empleo. Sin embargo, la promoción profesional dentro del ámbito académico dista mucho de ser un proceso de simple progresión de una categoría a otra. Al contrario, el mundo académico parece ser un mercado competitivo en el que el acceso a puestos intermedios o de rango superior sigue un conjunto de normas y procedimientos específicos de cada sistema. De hecho, “uno difícilmente llega a ocupar un puesto en el mundo académico por azar, y todos los países nos han impuesto sus propias vías y obstáculos, sus propios procedimientos y niveles de toma de decisiones” (Musselin, 2010, p. 13). Los procedimientos en cuestión afectan, por un lado, al proceso de contratación, y, por el otro, a las condiciones de promoción profesional, que son relativamente independientes de la contratación. El primero de estos aspectos se estudia en un capítulo específico (véase el capítulo 3), mientras que la promoción profesional se aborda en lo que queda de este apartado.

La promoción profesional en el ámbito académico incluye una serie de pasos e hitos a través de los cuales se validan las investigaciones y/o competencias pedagógicas. Mediante estos pasos, se reconoce gradualmente a los profesionales el carácter de miembros competentes de la comunidad, convirtiéndolos en candidatos a supervisar proyectos, unidades y jóvenes investigadores, particularmente doctorandos. Los pasos o requisitos necesarios para lograr dicho reconocimiento están formalizados en diversa medida. En algunos sistemas de educación superior, están estipulados en las normas de rango superior, mientras que en otros están definidos en los reglamentos de cada institución de educación superior o sus unidades. Además, pueden ser de carácter implícito y formar parte de una idea compartida de lo que supone la carrera profesional.

En algunos sistemas de educación superior, son las normas de más alto nivel las que definen de forma específica las cualificaciones necesarias para avanzar profesionalmente en el mundo académico. Esto significa que la contratación de un profesional para un determinado puesto no depende solamente de un

⁽²⁴⁾ En este sentido, la encuesta de Eurodoc puede complementarse con datos procedentes del estudio EUROAC, que muestran que, por término medio, en los países europeos para los que existen datos, menos de una quinta parte del personal académico indicó que sus estudios de doctorado incluyeron la formación en materia de habilidades y métodos de enseñanza (Ates y Brechelmacher, 2013, p. 19). Sin embargo, es destacable el caso de Polonia, donde más de un tercio del personal académico manifestó que en sus programas de doctorado se incluyó la formación sobre habilidades y métodos de enseñanza (ibíd.).

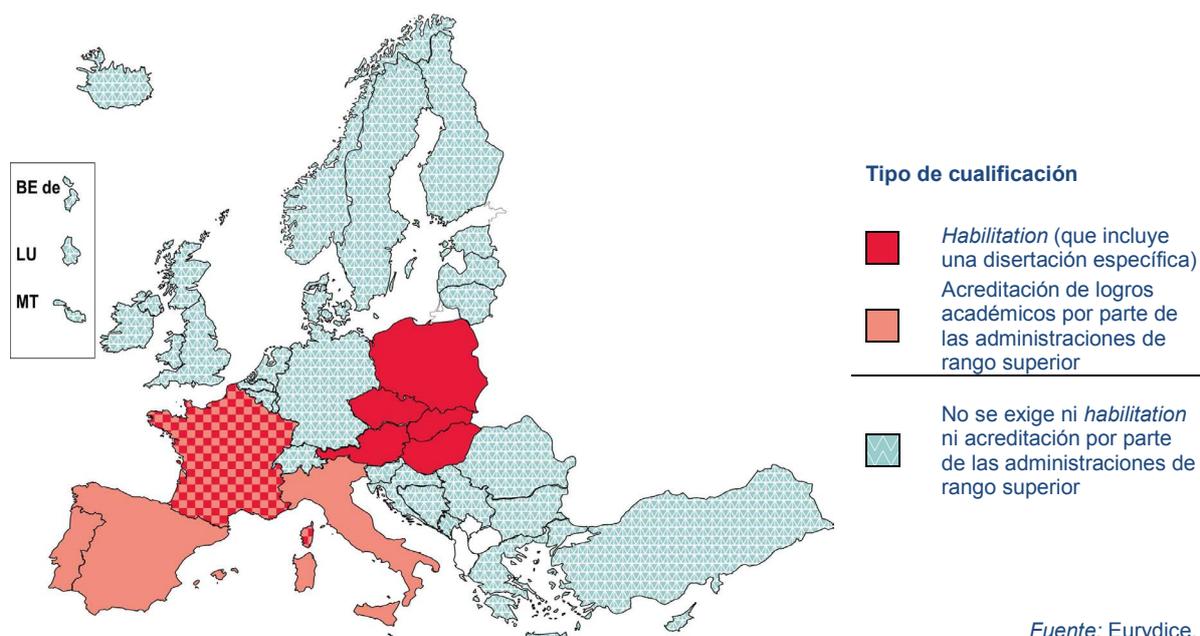
⁽²⁵⁾ Esto no significa que el mundo académico no ofrezca oportunidades de empleo a aquellos que no poseen un doctorado, sino que su ausencia, tal como muestra el gráfico 2.2, puede limitar las perspectivas profesionales.

⁽²⁶⁾ La edad media puede ser inferior o superior en función del país (para más información, véase Ates y Brechelmacher, 2013, pp. 16-17).

proceso de selección, sino de un proceso de evaluación mediante el cual el candidato adquiere la cualificación necesaria para ocupar el puesto. Por lo general, estos requisitos se aplican a aquellos candidatos que pretenden avanzar hacia categorías de rango intermedio y/o superior, en particular al puesto de profesor adjunto y catedrático.

Tal como se observa en el gráfico 2.3, en ocasiones el personal académico debe presentar las investigaciones realizadas siguiendo un procedimiento conocido como *habilitation* (véase el gráfico 2.3). Un ejemplo claro de esta práctica se observa en Francia, donde, antes de poder supervisar a doctorandos y ocupar un puesto de titular, el personal académico debe defender una disertación postdoctoral (*habilitation à diriger des recherches* – HDR), equivalente a otro doctorado. La *habilitation* exige la realización de investigaciones consistentes, acompañadas de sustanciales publicaciones, y se evalúa principalmente a través de árbitros externos. Un procedimiento comparable a este es el que prevé la normativa de varios países centroeuropeos. Por ejemplo, en la República Checa y Eslovaquia, para llegar a ser profesor adjunto (*docent*), es necesario afrontar un procedimiento de *habilitation* que supone la evaluación de los logros académicos. Este procedimiento incluye una tesis, una exposición y la evaluación de la experiencia docente del candidato. Ser profesor adjunto es un requisito legal previo para acceder al puesto de catedrático.

Gráfico 2.3: La cualificación postdoctoral como requisito legal previo para acceder a ciertas categorías de personal académico, 2015/16



Notas aclaratorias

Los países que tienen varios sectores de educación superior que difieren en cuanto a las cualificaciones exigidas al personal académico están representados por el sector universitario.

Por cualificación postdoctoral se entiende, bien la *habilitation*, bien la acreditación de logros académicos por parte de las administraciones de rango superior. No se han tomado en consideración la cualificaciones que no pertenecen a ninguna de estas categorías (véanse las correspondientes definiciones).

El término *habilitation* hace referencia a una cualificación académica avanzada que puede ser el requisito mínimo para una función, puesto o categoría de personal específicos. No otorga acceso a un puesto concreto en una institución, pero puede ser necesaria para optar a un contrato o avanzar hasta ese puesto. Habitualmente se organiza a través de una evaluación formal y estructurada de los logros y experiencias, pero no se basa en oposiciones abiertas u otras pruebas de naturaleza competitiva. En el gráfico solamente se han tomado en cuenta los procedimientos de *habilitation* que incluyen una disertación o tesis específica (con o sin otros elementos).

Por “acreditación de logros académicos por parte de las administraciones de rango superior” se entiende la evaluación formal, estructurada y centralmente coordinada de los logros y experiencias académicas. Esta evaluación no otorga acceso a ningún puesto concreto en una institución, pero puede ser necesaria para optar a un contrato o avanzar hasta ese puesto. Al contrario que la *habilitation*, la acreditación de las administraciones de rango superior no requiere una disertación o tesis específica, pero sí puede incluir algunos elementos de competición.

Notas específicas de países (gráfico 2.3)

Italia: El gráfico representa la situación en las universidades. No es por tanto de aplicación a otras instituciones de educación superior.

Hungría: El gráfico representa la situación en las universidades. La *habilitation* es un requisito previo para el acceso a la cátedra (véase el Anexo 1). Para acceder al puesto de asesor científico o profesor de investigación, es necesario obtener el título de doctor de la Academia de Ciencias húngara, que se considera un título académico *de facto*. Este título no se ha tomado en consideración en el diagrama de países del Anexo 1.

Austria: La *habilitation* es un requisito legal previo para la categoría de personal *Universitätsdozent (Ao. Univ.-Prof.)*. No obstante, esta categoría, que se encuentra en la universidad, está siendo gradualmente eliminada, por lo que es reducido el personal académico que se ha tomado en consideración por haber accedido al mismo.

Rumanía: Legislación adoptada en 2016 ha reinstaurado la *habilitation* como requisito legal para los profesores de universidad. No obstante, el requisito solo se aplicará a partir del año académico 2017/18. Por tanto, no aparece en el gráfico.

Eslovenia: Con independencia del tipo de contrato, todo el personal académico menos los catedráticos debe ser designado de nuevo cada cinco años. El procedimiento de (nueva) designación (*izvolitev v naziv y ponovna izvolitev v naziv*) se suele denominar "habilitación". Sin embargo, este proceso no incluye una disertación específica y, por tanto, no está representado en el gráfico.

Suiza: La *habilitation* continúa siendo importante en la parte germanófona de Suiza, mientras que rara vez se exige en la parte occidental (francófona). Además, su importancia varía en función de la disciplina de que se trate.

También hay casos en que el personal académico puede ser designado para un puesto específico sin *habilitation*, pero el procedimiento debe llevarse a cabo dentro de un plazo definido. Este es el caso en Polonia, donde los profesores ayudantes que no poseen la *habilitation* –que se considera un grado– tienen que obtenerla en el plazo de ocho años, mientras que los profesores adjuntos y los catedráticos están obligados a poseerla.

En algunos sistemas de educación superior, los candidatos a ocupar puestos de rango intermedio y/o superior deben obtener una cualificación otorgada por un sistema de acreditación coordinado centralmente (véase el gráfico 2.3). Por ejemplo, en España, antes de poder solicitar un puesto de funcionario en el mundo académico –es decir un puesto de profesor titular o de catedrático de universidad–, es necesario obtener una acreditación nacional otorgada por agencias de calidad y, una vez obtenida la acreditación, superar un proceso de selección a nivel institucional. La acreditación aplica normas separadas para cada categoría de personal, pero en ambos casos, en la evaluación se toman en consideración los mismos aspectos: los méritos académicos, profesionales, docentes, investigadores y de gestión. Una situación comparable es la que se observa en Italia, donde, desde 2010, el personal académico que desea acceder a los puestos de profesor adjunto o catedrático debe obtener una *habilitation (abilitazione)* científica nacional⁽²⁷⁾, siguiendo un procedimiento comparable al que existe en España. Una vez obtenida la cualificación, los candidatos pueden optar a los puestos que se ofrezcan a nivel institucional. En Portugal, para llegar a ser catedrático es necesario obtener la *agregação*, que requiere la evaluación de los logros del candidato en el ámbito de la investigación y la docencia. Francia también pertenece a este grupo, pues dispone de un proceso de acreditación formal (conocido como *qualification*) dirigido a aquellos que pretenden llegar a ser profesores adjuntos (*maîtres de conférences*). Los profesores adjuntos pueden posteriormente superar la *habilitation (habilitation à diriger des recherches – HDR)*, lo cual les permite supervisar a doctorandos y constituye un requisito previo para poder optar al puesto de catedrático.

También hay países en que los procedimientos descritos en el gráfico 2.3, pese a existir, no se exigen legalmente. Por ejemplo, en Alemania, la *habilitation* solía ser un requisito legal pero dejó de serlo, pese a lo cual se continúa utilizando de forma generalizada para demostrar los logros académicos. De forma similar, en Turquía, los futuros profesores adjuntos suelen tener que superar una evaluación en dos fases que comprende (1) una disertación en la que se reúne el trabajo académico del candidato y (2) un examen oral frente a un comité compuesto por cinco catedráticos. Sin embargo, al igual que en Alemania, el procedimiento no constituye un requisito legal previo al acceso al puesto de profesor adjunto.

Junto a los requisitos contemplados en el gráfico 2.3, la normativa puede estipular otras exigencias en materia de cualificaciones (más allá de la posesión de un título) que pueden constituir una condición previa al acceso a determinadas categorías de personal académico. En Dinamarca, por ejemplo, las normas especifican que los candidatos al puesto de profesor adjunto o catedrático deben recibir una evaluación

⁽²⁷⁾ En Italia, la *habilitation (abilitazione)* no incluye una disertación/tesis específica.

positiva de sus competencias y cualificaciones académicas por parte de sus iguales, evaluación sin la cual no pueden ser nombrados para ocupar dichos puestos. En Alemania, la normativa estipula que puede exigirse a aquellos que optan al puesto de *professorin/professor* que demuestren sus logros académicos adicionales o sus éxitos en la aplicación o desarrollo de conocimientos o métodos académicos o científicos. En Eslovenia, todo el personal académico (con la excepción de los catedráticos titulares) debe someterse a un nuevo proceso de designación cada cinco años. Tanto para la designación inicial como para cada una de las designaciones sucesivas (*izvolitev v naziv y ponovna izvolitev v naziv*) deben aportarse pruebas en varias áreas, como las relativas a logros educativos y académicos (demostrados mediante publicaciones, monografías, artículos, cooperación en proyectos de investigación, etc.), competencia pedagógica (demostrada mediante una clase de prueba y una evaluación realizada por los alumnos) y competencia lingüística. Otro ejemplo es el de Croacia, donde antes de optar por primera vez a un puesto académico, los candidatos deben preparar y presentar un “discurso inaugural”.

Aparte de exigir determinadas cualificaciones, la normativa en ocasiones estipula el periodo durante el cual el personal académico debe permanecer en una determinada etapa profesional antes de acceder a la siguiente. Aunque este aspecto no ha sido representado en un gráfico específico, existen en Europa varios ejemplos de esta práctica. En Grecia, por ejemplo, para acceder a la categoría de profesor adjunto se requiere pasar un mínimo de seis años ocupando el puesto de profesor ayudante, y para llegar a la categoría de catedrático se exige un mínimo de cuatro años como profesor adjunto. De forma semejante, en Letonia, la legislación estipula que el acceso a la categoría de catedrático solamente es posible si el candidato tiene una experiencia de al menos tres años como profesor adjunto. En Bulgaria, para acceder a la categoría de profesor adjunto, el candidato debe tener al menos dos años de experiencia como profesor ayudante o ayudante superior o tener una experiencia equivalente como docente e investigador. Para acceder a la categoría de catedrático, debe haber trabajado como profesor adjunto durante al menos dos años o, alternativamente, tener al menos cinco años de experiencia en la enseñanza y/o investigación. En general, estos ejemplos apuntan al hecho de que la progresión profesional en el mundo académico en ocasiones sigue no solo pasos predefinidos en lo relativo a logros académicos, sino también en lo que se refiere a la duración de la experiencia dentro de una categoría de personal específica.

Finalmente, en la mayoría de los países en que existen requisitos de rango superior para la promoción profesional en el ámbito académico, las instituciones de educación superior tienen libertad para plantear exigencias adicionales. Sin embargo, estas afectan habitualmente al acceso a puestos específicos y no constituyen condiciones previas para el avance hacia una categoría profesional concreta.

Conclusiones

En este capítulo se han examinado las cualificaciones que se exige al personal académico, desde una perspectiva de desarrollo profesional. Se ha analizado primero el grado de doctor, estudiando la condición que se otorga a los doctorandos y el papel que desempeña el doctorado en la carrera profesional desarrollada en el ámbito académico. El análisis ha mostrado que, en casi todos los países europeos, la condición principal de los doctorandos es la de estudiantes, lo cual puede explicarse parcialmente por el impacto del proceso de Bolonia. Sin embargo, pese a formar parte de la estructura de tres grados de Bolonia, los estudios de doctorado difieren considerablemente de los estudios de primer y segundo ciclo. Por ejemplo, en varios sistemas de educación superior, una proporción sustancial de los alumnos tiene un contrato relacionado con su doctorado, lo cual significa que se les considera “estudiantes-empleados”, y, en unos pocos sistemas, los doctorandos son principalmente empleados. Además, en aproximadamente la cuarta parte de los sistemas de educación superior europeos, es posible preparar el doctorado de forma independiente, sin ningún estatus formal como doctorando. Esta opción se ofrece por lo general a aquellos que están ya en el ámbito académico.

Aunque el doctorado no conduce necesariamente a una carrera profesional en el mundo académico, desempeña un papel importante en la trayectoria profesional de aquellos que optan por esta vía. De hecho, en la mayoría de los países europeos, el doctorado se exige legalmente para poder acceder a algunas categorías o puestos de personal académico. En algunos casos, la exigencia se aplica a los puestos de rango intermedio o superior, pero también aquellos de rango inferior pueden verse afectados. En los sistemas de educación superior que tienen varios subsectores, la posesión de un doctorado es una exigencia legal que varía en función del tipo de institución y/o sector. En general, es más habitual que se exija el doctorado al personal universitario que al que trabaja en otras instituciones de este nivel educativo. En aproximadamente una cuarta parte de los sistemas de educación superior europeos, la legislación no otorga carácter formal al doctorado como cualificación mínima para acceder a ninguna categoría de personal académico. Sin embargo, en estos sistemas, el requisito de estar en posesión de un doctorado con frecuencia se estipula en documentos distintos a los legislativos, como las normas de carácter interno de las instituciones de educación superior.

Teniendo en cuenta que el doctorado con frecuencia representa el punto de partida de una carrera de naturaleza académica, puede plantearse hasta qué punto prepara al futuro personal académico para las diferentes funciones a las que habrá de hacer frente, como la de impartir cursos de educación superior. Las pruebas presentadas en este capítulo muestran que las administraciones de nivel central no suelen intervenir en el contenido del currículo de doctorado, dejando que las instituciones de educación superior decidan sobre estas cuestiones de forma autónoma. Solo en algunos países exige la legislación que la práctica docente sea un elemento obligatorio de los programas de doctorado. Sin embargo, en aquellos casos en que dichas normativas contemplan la enseñanza como elemento obligatorio del doctorado, dicha obligación se aplica por lo general solamente a algunas categorías de doctorandos (como los que trabajan a tiempo completo, los que tienen un contrato de doctorado, etc.). Estas conclusiones pueden complementarse con datos de encuestas según las cuales un porcentaje sustancial de los doctorandos considera que su competencia pedagógica al iniciar los estudios de doctorado es insuficiente, mientras que otro porcentaje también importante comunica no haber tenido experiencias docentes durante la preparación de su doctorado y/o sentirse insatisfecho con su formación en materia de competencia pedagógica. Todos estos elementos plantean dudas acerca de la calidad de la enseñanza que puede esperarse del futuro personal académico.

Tras el doctorado, el personal académico entra por lo general en una fase transicional de postdoctorado, periodo que se considera el más duro y crucial de la carrera académica. Con frecuencia, esta fase comprende periodos ocupando puestos postdoctorales o de ayudante, durante los cuales el personal académico puede ir aumentando sus credenciales en las áreas de investigación y/o enseñanza. Aquellos que pretenden llegar a puestos de rango intermedio y/o superior habitualmente deben tener determinadas cualificaciones que se formalizan en diverso grado. En algunos sistemas de educación superior, la ley exige al personal académico que supere un procedimiento conocido como *habilitation* y/o que obtenga una cualificación a través de un sistema de acreditación coordinado centralmente. En algunos otros sistemas, estos mismos requisitos son implícitos y forman parte de la idea común de la carrera profesional académica, aunque no estén contemplados normativamente. Junto a los requisitos relativos a cualificación, en ocasiones se solicita al personal académico que se mantenga en una determinada fase profesional durante un periodo definido, antes de acceder a la fase siguiente.

La descripción de las cualificaciones necesarias para la profesión académica estaría incompleta sin recordar que el personal académico no puede considerarse un grupo homogéneo. De hecho, aunque en este capítulo nos hemos centrado en las cualificaciones que se exigen a aquellos que siguen la trayectoria profesional típica, el mundo académico ofrece con frecuencia oportunidades de enseñanza y/o investigación ajenas a la vía principal. Tal como muestran los diagramas nacionales que acompañan a este informe (véase el Anexo 1), estas oportunidades de empleo paralelas son habitualmente menos exigentes en lo que se refiere a los requisitos. Los diagramas también permiten observar por país y categoría de personal los aspectos analizados en este capítulo, en particular las cualificaciones legalmente exigidas.

CAPÍTULO 3: LA CONTRATACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO

Tras el análisis de las cualificaciones exigidas al personal académico realizado en el capítulo 2, en el presente capítulo se examina el modo en que se realiza la contratación del personal. Los métodos y procesos de contratación tienen una gran influencia como elemento conformador del mercado laboral en la educación superior. La forma en que se regula y organiza la dotación de personal determina en cierta medida el capital humano, profesional y científico del ámbito académico de cualquier país. Este proceso no es neutro. Por un lado, responde a dinámicas más amplias típicas de los mercados laborales, como son las relativas a la oferta y la demanda, las condiciones de empleo, las relaciones contractuales, la evaluación de competencias, etc. Al mismo tiempo, tiene elementos peculiares que le son específicos. Refleja valores culturales y creencias sobre quién debe formar parte del mundo académico, cómo debe accederse al mismo y quién debe decidir. Además, las instituciones de educación superior se enfrentan a un entorno más general caracterizado por la globalización, la competencia, la mercantilización de la educación, la creciente escasez de recursos y otros factores, todos los cuales ejercen una influencia sobre las políticas y la gestión de los recursos humanos. Asimismo, la contratación en la educación superior también tiene relación con conceptos esenciales que encuentran eco en el discurso público, como la autonomía, la rendición de cuentas, la transparencia, la accesibilidad y la igualdad de oportunidades, por nombrar unos pocos. En última instancia, la forma en que se concibe y realiza la contratación nos indica cómo se muestran y resuelven de un modo u otro las tensiones entre estas dimensiones, y cómo se están adaptando los sistemas de educación superior a los desafíos a los que se enfrenta.

La contratación del personal académico se concibe aquí como un proceso dirigido a cubrir una vacante de docente y/o investigador en las instituciones de educación superior. Habitualmente se vincula a un puesto específico y se basa en la evaluación de méritos, conocimiento y competencias de los candidatos, a través de un proceso de selección.

Son varios los interesados que influyen sobre el proceso de contratación del personal en las instituciones académicas: las autoridades públicas, las instituciones de educación superior y otras entidades, como las agencias de calidad y los sindicatos de trabajadores. Además, tal como señalaron Fumasoli et al. (2015), también otros elementos desempeñan un papel: por ejemplo, las relaciones económicas generales y específicas entre empleados y empleadores o las características de la disciplina en cuestión.

La legislación aplicable a las carreras profesionales y la contratación en el ámbito académico puede articularse en torno a dos áreas principales: 1) los requisitos mínimos para acceder a los puestos, como estar en posesión de un doctorado o de una cualificación postdoctoral, y 2) el proceso de contratación, expresado por los métodos y procesos aplicados, como, por ejemplo, la forma de composición de los comités de selección. El primero de estos aspectos se ha analizado en cierta medida en el capítulo 2. El objeto del presente capítulo es analizar el segundo.

Este capítulo está organizado en cinco apartados. En el primero se estudia el alcance y cobertura de la legislación aprobada por las administraciones de nivel central para regular la contratación en la educación superior. En el segundo se exponen los principales métodos de contratación y la obligación de hacer públicas las vacantes. El tercer apartado examina algunos de los aspectos del proceso de contratación regulado por las administraciones de rango superior, particularmente la composición de los comités de selección. En el cuarto apartado se analizan la legislación y políticas de igualdad de oportunidades que influyen sobre el proceso de contratación, con especial atención al género. Finalmente, se explora el papel desempeñado por las administraciones de rango superior durante el proceso de contratación, como actor directo, como garante del sistema o como árbitro imparcial, en su caso. Tal como se indica en otros apartados de este informe (véanse los capítulos 2 y 4), en algunos países la legislación aplicable a otros tipos de instituciones de educación superior, como las escuelas de ciencias aplicadas, puede ser diferente. Estas variaciones se analizan brevemente en cada caso.

El capítulo parte principalmente de la información facilitada por las Unidades Nacionales de Eurydice⁽²⁸⁾.

⁽²⁸⁾ Para más información, véase la Introducción del presente informe, donde se explica la metodología de recogida de datos.

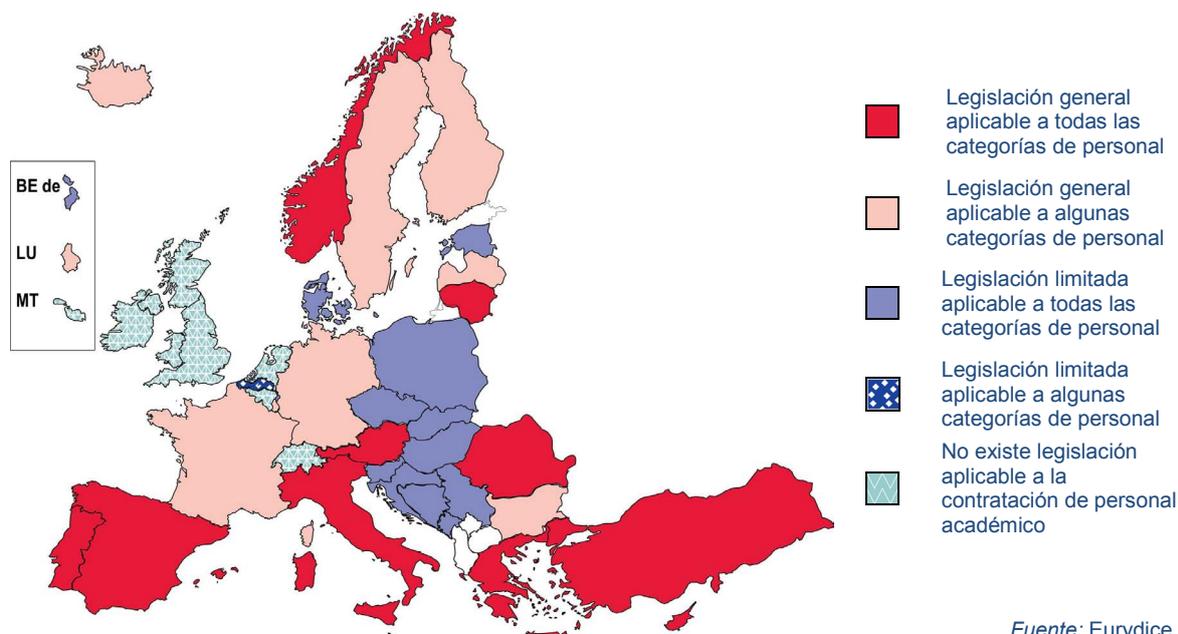
3.1. Legislación de las administraciones de rango superior aplicable a la contratación del personal académico

La legislación aplicable a la contratación del personal académico, si existe, puede variar en cuanto a ámbito de aplicación y cobertura. Su articulación es el resultado de un delicado equilibrio entre el grado de autonomía otorgado a las instituciones de educación superior y el papel desempeñado por la administración de rango superior como garante de la existencia de igualdad de trato y coherencia en el sistema. En algunos países, ciertos miembros del personal académico son funcionarios (para más información sobre la situación laboral del personal académico, véase el capítulo 4, gráfico 4.3) contratados por el Estado a través de un proceso fuertemente influenciado por la normativa de la administración de rango superior. En otros, las instituciones de educación superior actúan como empresas independientes con autonomía plena para contratar a su personal académico de acuerdo con la legislación laboral generalmente aplicable. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los sistemas de educación superior europeos se sitúan en algún punto intermedio entre estos dos extremos, encargándose de garantizar simultáneamente la coherencia del sistema y la autonomía institucional.

El gráfico 3.1 ofrece información sobre el alcance y cobertura de la legislación aplicable a la contratación del personal académico.

En primer lugar, se distingue entre los países en los que existe legislación y aquellos en los que no. Aproximadamente tres cuartas partes de los sistemas de educación superior europeos cuentan con legislación de rango superior que rige la contratación de parte o la totalidad del personal académico. Por otro lado, en la cuarta parte restante, la contratación no se encuentra regulada por la administración de nivel central y, por tanto, las instituciones de educación superior disfrutan de autonomía plena.

Gráfico 3.1: Alcance y cobertura de la legislación de las administraciones de rango superior aplicable a la contratación del personal académico, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

La expresión "legislación general" indica que la normativa cubre tanto el método de contratación (véase el Glosario) como determinados aspectos del proceso de contratación. La expresión "legislación limitada" indica que la normativa cubre solo el método de contratación. El gráfico hace referencia a legislación específica aprobada por las administraciones de rango superior en relación con la contratación del personal académico. No toma en consideración la legislación general sobre empleo que puede ser de aplicación, como, por ejemplo, las leyes cuyo objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades. En aquellos países en que la normativa cubre todas las categorías, es posible que el personal empleado en virtud de contratos temporales de muy corta duración sea contratado fuera del marco regulado principal y siga la legislación general sobre empleo.

Notas específicas de países (gráfico 3.1)

Bélgica (BE fr): El gráfico hace referencia a las universidades. En otras instituciones de educación superior (*Hautes Écoles* y las escuelas de arte), algunas áreas del proceso de contratación se encuentran reguladas por legislación aprobada por las administraciones de rango superior.

Dinamarca: El gráfico hace referencia a las universidades. En otras instituciones de educación superior, algunas áreas del proceso de contratación se encuentran reguladas por legislación aprobada por las administraciones de rango superior.

Irlanda: El gráfico hace referencia a las universidades. Los *Institutes of Technology* se rigen por legislación específica que regula aspectos del proceso de contratación que determinan el acceso a ciertas categorías de personal.

Malta: Los datos hacen referencia a la Universidad de Malta (UOM) y al Instituto Maltés de Arte, Ciencia y Tecnología (MCAST). La administración de rango superior regula la contratación en el Instituto de Estudios de Turismo (ITS).

Suiza: Los datos hacen referencia a la legislación de nivel federal. Con la excepción del EHT de Zurich y el EPF de Lausana, institutos de tecnología dirigidos por la Confederación (es decir, a nivel nacional), todo el resto de las instituciones de educación superior están bajo la autoridad de los cantones.

Aunque en la inmensa mayoría de los sistemas existen normativas sobre contratación, su alcance y cobertura varía. En el gráfico 3.1 se distinguen los países que tienen legislación general de aquellos en que la intervención legislativa de las administraciones de rango superior es limitada. Por “legislación general” se entiende aquí que se encuentran regulados tanto el método de contratación como determinados aspectos del proceso de contratación. Por ejemplo, en Alemania, la legislación exige que los puestos sean cubiertos mediante un proceso de selección que parte de la existencia de una vacante pública. Además, contiene requisitos generales sobre la forma de composición del comité de selección. Por el contrario, el término “legislación limitada” se emplea aquí para indicar que solo se encuentra regulado el método de contratación. En la República Checa, por ejemplo, la legislación sobre educación superior exige que las instituciones realicen las contrataciones mediante un proceso de oposiciones y que se hagan públicas las vacantes. No obstante, las instituciones de educación superior gozan de plena autonomía en relación con el proceso de selección de los candidatos.

De acuerdo con la distinción anterior, 13 sistemas de educación superior europeos tienen legislación limitada en el área de la dotación de personal académico. Con la excepción de partes de Bélgica (Comunidades germanófona y flamenca) y Dinamarca, todos ellos están en Europa Oriental.

En los restantes 16 sistemas, la legislación de las administraciones de rango superior tiene un alcance más general, regulando tanto la forma en que deben cubrirse las vacantes como las partes del proceso. Sin embargo, la amplitud de esta legislación varía de un país a otro. En Portugal, por ejemplo, la administración de rango superior regula la composición del comité de selección, los procedimientos de apelación y el acceso a los documentos de la evaluación, por mencionar algunos aspectos del proceso de contratación. En el caso de los comités de selección, la normativa establece el número, experiencia y categoría de los miembros, con indicación también sobre cuántos deben proceder de instituciones distintas a la que realiza la contratación. Modelos similares se encuentran en Grecia, España, Chipre, Rumanía y Turquía. En Lituania, por otro lado, aunque la composición del comité de selección viene determinada por la ley, esta se limita a garantizar que un tercio de los miembros pertenezcan a instituciones de educación superior distintas a la de contratación y, en el caso de que el puesto que se pretende cubrir sea el de catedrático, que al menos uno de los miembros sea un experto internacional. La decisión sobre el número de miembros del comité de selección, así como sobre el puesto que deben ocupar y su experiencia, corresponde a las instituciones de educación superior. La administración de rango superior no regula otros aspectos del proceso de contratación. La legislación cubre solo algunos aspectos del proceso también en Italia y Noruega, dejando partes sustanciales en manos de las instituciones.

Finalmente, el tercer elemento que muestra el gráfico 3.1 es la cobertura de la legislación en cuanto a las categorías de personal. Según se observa en el gráfico, en 20 sistemas de educación superior la legislación se aplica a todas las categorías, mientras que en otros nueve, solo a algunas. En Bulgaria, por ejemplo, la legislación exige que los puestos se cubran mediante un proceso de selección que se abre cada vez que se produce una vacante pública. Además, la normativa prescribe aspectos específicos del proceso de contratación, como la forma en que deben solicitar la plaza los candidatos o la composición del comité de selección. Sin embargo, dicha legislación no es aplicable a todas las categorías de personal. De hecho, las instituciones de educación superior disfrutaban de autonomía para emplear profesores ayudantes, posición que abre el acceso a la carrera académica.

Algunos elementos del ejemplo búlgaro pueden encontrarse en otras partes de Europa. Al igual que en Bulgaria, el patrón más habitual consiste en regular la contratación de categorías de personas que

disfrutan de un contrato indefinido (o permanente) o tienen la condición de funcionarios, dejando a las instituciones de educación superior autonomía plena para la contratación de puestos temporales (véase el capítulo 4, apartado 4.1, para un análisis más exhaustivo de las condiciones contractuales y de empleo del personal académico). En muchos países, esta distinción coincide con el rango de las categorías de personal. Las categorías de mayor rango tienen por lo general un mayor nivel de seguridad en el empleo, mientras que las de rango inferior o aquellas que figuran en el inicio de la carrera académica con frecuencia están sujetas a contratos indefinidos. En Francia, por ejemplo, la contratación de las categorías de personal de rango superior e intermedio, que tienen contratos indefinidos, sigue la normativa de las administraciones de rango superior, mientras que las instituciones gozan de mayor autonomía en relación con la contratación del personal de rango inferior (por ejemplo, *attachés temporaires d'enseignement et de recherche*). Este es el caso también de Luxemburgo e Islandia.

En Alemania, Letonia, Finlandia y Suecia, el vínculo entre las categorías de personal académico de rango superior y los contratos indefinidos es menos pronunciado o no existe. En Alemania, la contratación tanto de los catedráticos, que tienen contratos indefinidos, como de los catedráticos en formación, que tienen contratos temporales, sigue la normativa de las administraciones de rango superior, mientras que las instituciones tienen mayor autonomía a la hora de contratar personal científico y de artes creativas de rango inferior (*Wissenschaftliche und Künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*). En Letonia, todas las categorías de personal están sujetas a contratos de carácter temporal, incluidas las de rango superior. En Finlandia y Suecia es posible firmar contratos indefinidos con el personal de rango inferior, pese a que la contratación de los miembros de estas categorías se encuentra menos regulado que en el caso del personal de rango superior.

La Comunidad flamenca de Bélgica es el único sistema en el que la legislación relativa a contrataciones es a la vez limitada y aplicable solo a algunas categorías de personal (véase el gráfico 3.1). De hecho, las instituciones de educación superior no están obligadas a contratar a su personal a través de un proceso de selección o a publicar las vacantes de personal de investigación contratado (*Wetenschappelijk personeel*), una categoría que se encuentra fuera de la trayectoria profesional académica regulada por la administración de rango superior y que representa una parte sustancial del conjunto del personal académico ⁽²⁹⁾.

Sin embargo, también es posible encontrar categorías de personal similares en los sistemas de educación superior sujetos a una legislación general, como Alemania (lectores autónomos – *Lehrbeauftragte*) y Francia (profesores adjuntos – *enseignants associés*). La contratación de estas categorías normalmente no está regulada por la legislación de la administración de rango superior, lo cual otorga plena autonomía y flexibilidad a las instituciones de educación superior.

Cabe destacar que, además de las universidades convencionales, los sistemas de educación superior se componen de diferentes tipos de instituciones, como escuelas especializadas o de ciencias aplicadas. En algunos países, la normativa de las administraciones de rango superior se aplica de forma diferente dependiendo del tipo de institución. En Dinamarca, por ejemplo, aunque la legislación sobre contratación es limitada en el caso de las universidades, las escuelas universitarias, academias de educación superior profesional e instituciones de educación marítima deben seguir procedimientos específicos de contratación definidos por la administración de rango superior. En Austria, la ley federal regula los procedimientos de contratación del personal de rango superior de las universidades, con la excepción de las de ciencias aplicadas, que disfrutan de total autonomía. Por otro lado, la contratación está plenamente regulada en las escuelas universitarias de formación del profesorado. Dentro de los sistemas carentes de normativas aplicables a la contratación de personal académico que se muestran en el gráfico 3.1, existe legislación específica aplicable a las *Hautes Écoles* y escuelas de arte de la Comunidad francófona de Bélgica, los Institutos de Tecnología de Irlanda y el Instituto de Estudios de Turismo de Malta.

⁽²⁹⁾ El personal de investigación contratado está compuesto por una categoría más general de personal que no recibe su remuneración a partir del presupuesto operativo otorgado a las universidades por el Departamento de Educación y Formación flamenco. Se trata tanto de personal becado como de personal contratado remunerado mediante subvenciones europeas, internacionales o nacionales, a través de los propios recursos de las universidades o a partir de la financiación de empresas. Parte del personal de investigación contratado es permanente y realiza su labor en virtud de contratos indefinidos.

3.2. Métodos de contratación

En este apartado se analizan los principales métodos de contratación utilizados en el ámbito académico y el requisito de publicar las vacantes. Estos dos aspectos son comunes a la mayoría de los países que cuentan con legislación de la administración de rango superior sobre contratación del personal académico, aunque los enfoques y cobertura varían.

3.2.1. Tipología de los métodos de contratación

El personal académico puede contratarse siguiendo diferentes métodos, como seleccionar al mejor candidato de entre aquellos que respondan a una vacante pública, entrevistar a una lista restringida de posibles candidatos o incluso mediante una llamada directa.

En Europa, el método de contratación más común es el proceso de selección de candidatos en respuesta a una vacante pública. Las propias instituciones de educación superior dirigen principalmente este proceso con una autonomía e independencia sustancial aunque no necesariamente absoluta (véase el Glosario para una definición completa de “vacante pública”). En muchos casos, las restricciones en la forma en que debe publicarse la vacante, o las cualificaciones, procedencia y perfil general de los miembros que componen el comité de selección, restringen en cierto modo la autonomía de las instituciones de educación superior para garantizar que exista un enfoque armonizado en la contratación del personal académico en todo el sistema. Tal como se señaló en el capítulo 2, es posible que la legislación regule también qué candidatos pueden optar a un puesto, exigiendo cualificaciones específicas para determinadas categorías, como las que se piden en algunos países a nivel postdoctoral para acceder a categorías de rango superior (véase el gráfico 2.3). Además, en algunos países, la legislación varía dependiendo del tipo de institución. En Austria, por ejemplo, en las universidades, los puestos de rango inferior se cubren a través de un proceso de selección basado en la existencia de una vacante pública, mientras que los de profesor ayudante o adjunto se cubren a través del ascenso profesional y los de catedrático mediante una combinación de ambos sistemas. Por otro lado, en las escuelas universitarias de formación del profesorado, la contratación se realiza mediante un proceso de selección en todos los niveles.

Es interesante observar que este es el método de contratación más común en casi todos los sistemas que carecen de una normativa de la administración de rango superior sobre esta cuestión. Sin embargo, también pueden ser de aplicación en estos casos la legislación general sobre empleo o las resoluciones dictadas para prevenir la discriminación. Además, tal como se ha señalado en el apartado anterior, en algunos de estos países, como Irlanda y Malta, se aplica legislación específica a determinados tipos de instituciones, estando algunas partes del proceso sujetas a normas específicas.

Francia es el único país que ha comunicado la existencia de oposiciones abiertas como un método habitual de contratación. Este proceso está normalmente dirigido por la administración de rango superior que tiene la competencia en la materia (véase el Glosario para una definición completa de “oposición abierta”) y se rige por un procedimiento más estricto. Además, las vacantes públicas son habitualmente anunciadas por una institución en respuesta a sus necesidades específicas, mientras que las oposiciones abiertas normalmente afectan a la totalidad del sistema, sin integrar necesariamente las necesidades de instituciones concretas. En teoría, aquellas pueden ser más flexibles, aunque el enfoque armonizado entre las instituciones y la consistencia del sistema pueden verse afectados por la autonomía institucional. Las oposiciones abiertas garantizan un mayor nivel de consistencia y armonización dentro del sistema, pero tienden a ser más rígidas.

Aunque en Francia la oposición abierta es el principal método de contratación en la mayoría de las categorías de personal, en determinadas circunstancias es posible recurrir al método de la vacante pública (por ejemplo, *attachés temporaires d'enseignement et de recherche; enseignants associés, etc.*).

Además de los dos métodos anteriores, también son posibles otras formas de contratación del personal, como las vacantes accesibles solo a candidatos internos y la llamada directa (o “caza de talentos”), sin selección de candidatos. Según la información proporcionada por los países, ninguno de estos métodos es habitual.

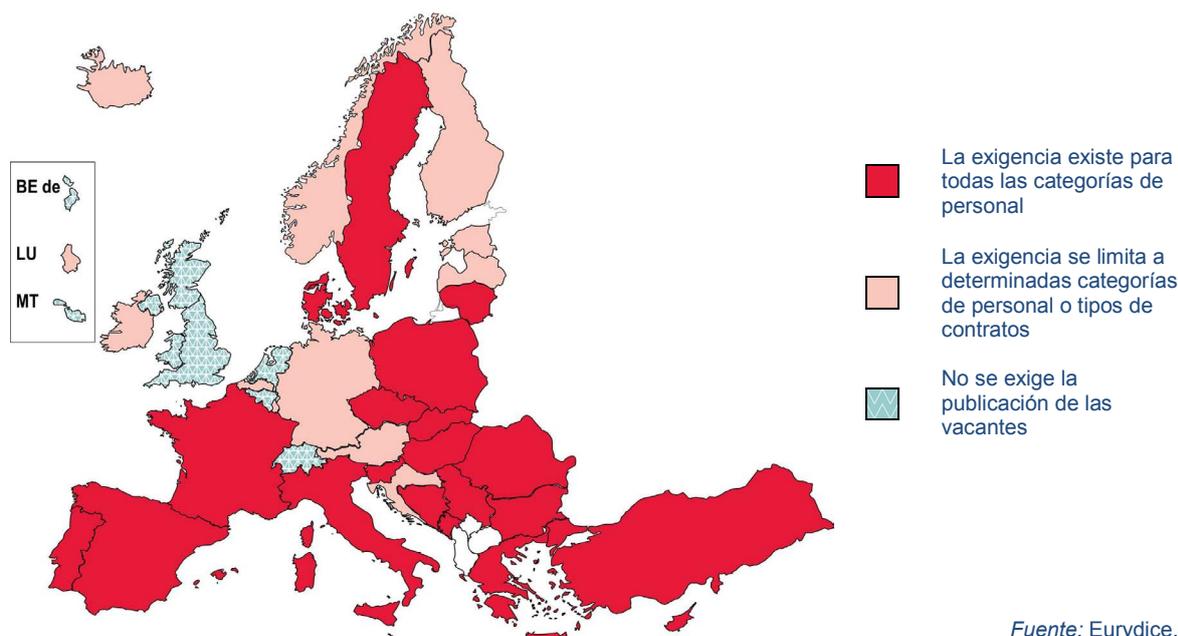
Para cubrir una vacante también se puede evitar cualquier tipo de proceso de contratación y recurrir al avance o promoción profesional. Esta práctica se limita a un puñado de países (Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, Chipre, Irlanda –solo en el Instituto de Tecnología–, Malta –solo en el Instituto de Estudios de Turismo–, Austria, Finlandia, Reino Unido y Noruega), aplicándose en la mayor parte de los casos a categorías específicas y no estando siempre regulada por las administraciones de rango superior.

3.2.2. Requisitos para hacer públicas las vacantes

Tal como hemos visto anteriormente, la legislación aplicable a la contratación de personal académico, cuando existe, prescribe habitualmente los métodos que deben emplearse y, en algunos casos, las posibles excepciones. Otro rasgo común de esta legislación es el requisito de que las vacantes se hagan públicas. Esto se aplica a todos los métodos que implican una selección de candidatos, incluidas las oposiciones abiertas.

En el gráfico 3.2 se ofrece una perspectiva general de los países en que existe la obligación de hacer públicas las vacantes y del alcance de esta exigencia. En total son 31 los sistemas de educación superior en los que la legislación exige la publicación de las vacantes. En dos tercios esto es aplicable a todas las categorías de personal, mientras que en el tercio restante afecta solo a algunas categorías o tipos de contratos.

Gráfico 3.2: Sistemas en que la administración de rango superior exige que se hagan públicas las vacantes, 2015/16



Notas aclaratorias

El gráfico hace referencia a la legislación impuesta por administraciones de rango superior en relación con la contratación en los sistemas de educación superior. En aquellos sistemas en que esta exigencia afecta a todas las categorías de personal pueden existir excepciones para situaciones específicas, como los contratos de muy corta duración.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): El gráfico hace referencia a las universidades. En las *Hautes Écoles* y escuelas de arte no existe la obligación de publicar las vacantes en el boletín oficial belga (*Le Moniteur Belge*). Igualmente, existen normas de la administración de rango superior en relación con los procedimientos de apelación y la ratificación del nombramiento (véase el apartado 3.5: Gestión de la contratación).

Suiza: Los dos institutos de tecnología federales (ETH en Zurich y EPF en Lausana), que son instituciones de educación superior dirigidas federalmente, tienen la obligación de publicar sus vacantes.

En los países que limitan la exigencia de hacer públicas las vacantes se observan dos posibilidades: la legislación diferencia en función, bien de la categoría de personal, bien del tipo de contrato.

Por lo que respecta a la primera distinción, tal como se ha visto en el apartado 3.1, las normativas de las administraciones de rango superior parecen ser más prescriptivas en relación con las categorías

de rango superior. En Alemania, por ejemplo, es obligatorio publicar las vacantes solo en el caso de los catedráticos y los catedráticos en formación. Un enfoque similar es el adoptado en Luxemburgo, donde se distingue entre las categorías de rango superior e inferior. Este enfoque coincide frecuentemente con mayores niveles de seguridad en el empleo, pero no siempre. En Finlandia, la obligación de publicar las vacantes solo es aplicable al “investigador principal”, pero también quienes ocupan puestos de rango inferior tienen acceso a contratos indefinidos. En Letonia, aunque la obligación de publicar las vacantes se limita a los catedráticos y los profesores adjuntos, todas las categorías están sujetas a contratos temporales (véase el apartado 4.1.1).

En otros países, el tipo de contrato es el factor que distingue entre la obligación de hacer pública la vacante o no. En estos países, bajo determinadas circunstancias, las instituciones de educación superior que ofrecen puestos de carácter temporal no tienen ninguna obligación de publicar las vacantes (véase el capítulo 4, apartado 4.1.1 para más información sobre los diferentes acuerdos contractuales). Este es el caso de Estonia, Croacia, Austria, Islandia y Noruega. Sin embargo, existen ciertas limitaciones. En Croacia, por ejemplo, solo los contratos por horas están exentos de esta obligación, mientras que en Noruega solo lo están los contratos de duración inferior a seis meses y los contratos temporales financiados por terceros. En Austria, esta exención se aplica solo a los lectores y al personal responsable de proyectos. En Islandia se exige que existan diversas otras condiciones, además de la temporalidad del puesto.

En la Comunidad flamenca de Bélgica se exige de publicar las vacantes en el caso de los investigadores contratados, una categoría de personal especial que puede acceder tanto a contratos indefinidos como temporales y que se encuentra fuera de la trayectoria profesional académica habitual.

Además de regular si se publican las vacantes y el modo en que se realiza dicha publicación, algunos países exigen también el uso de medios oficiales y formales específicos. En Grecia, Chipre, Portugal, Rumanía y Eslovaquia, las vacantes se hacen públicas a través de medios de comunicación oficiales, como el boletín oficial. Además, en Grecia y Chipre, el ministerio competente debe aprobar la vacante antes de su publicación. En Islandia, el Ministerio de Finanzas publica la vacante, y las excepciones se encuentran muy reguladas. En España, las vacantes de las distintas categorías de personal docente e investigador deben comunicarse al Consejo de Universidades, que es responsable de su difusión, y las plazas se anuncian habitualmente dentro de la institución que realiza la publicación y en el boletín oficial de la correspondiente Comunidad Autónoma. No obstante, en el caso de las plazas que otorgan la condición laboral de funcionario de carrera, la vacante debe publicarse tanto en el boletín oficial del Estado como en el de la Comunidad Autónoma en cuestión. En Francia, las plazas cubiertas siguiendo el método de la oposición abierta se anuncian a través de canales oficiales y, en particular, debe ser posible acceder a todas las vacantes a través del portal central del ministerio competente⁽³⁰⁾. Además, se solicita a las instituciones que publiquen aquellas vacantes para las que tienen autonomía de contratación, siguiendo para ello principios de transparencia.

Finalmente, al igual que sucede con otros aspectos de la legislación sobre contratación, en algunos países la obligación de publicar las vacantes puede variar en función del tipo de institución. En Dinamarca, por ejemplo, no es necesario publicar las plazas en escuelas universitarias, academias de educación superior profesional e instituciones de educación marítima, en el caso de los contratos temporales de una vigencia de hasta dos años firmados con los profesores adjuntos, los puestos financiados con fondos externos en más de un 50% y, en casos excepciones, si así lo recomienda un comité de expertos.

Entre los países en que no existe la obligación de publicar las vacantes, la tendencia es que estas se difundan en la mayor medida posible, tanto por motivos de transparencia como con el fin de llegar a los mejores candidatos. Por ejemplo, en los Países Bajos, la red *Academic Transfer*⁽³¹⁾, en la que se

⁽³⁰⁾ Véase: Galaxie: <https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/candidats.html> [Consultado el 19 de mayo de 2017]; Bolsa Interministerial de Empleo Público (*Bourse Interministérielle de l'Emploi Public*): <http://www.fonction-publique.gouv.fr/biep/bienvenue-sur-la-bourse-interministerielle-de-lemploi-public-biep> [Consultado el 19 de mayo de 2017].

⁽³¹⁾ *Academic Transfer* es una iniciativa conjunta de la Asociación de Universidades de los Países Bajos, la Federación Neerlandesa de Centros Médicos Universitarios y la Asociación Neerlandesa de Patronos de las Instituciones de Investigación. Para más información, véase: <https://www.academictransfer.com/> [Consultado el 19 de mayo de 2017].

de la composición del comité de selección, un rasgo característico de la autonomía institucional. Por otro lado, en Chipre, pese a que el marco general concede a las instituciones un alto grado de autonomía en lo relativo a la dotación de personal, la composición del comité de selección se encuentra regulada.

El análisis comparativo de los aspectos individuales que aparecen en el gráfico 3.3 muestra que el aspecto más regulado es la composición del comité de selección, seguido de cerca por los conflictos de intereses. El aspecto menos regulado parece ser la accesibilidad a la documentación de selección y evaluación, mientras que 12 países cuentan con legislación específica sobre los procedimientos de apelación.

Según el gráfico 3.3, 15 países de toda Europa cuentan con normativa dictada por las administraciones de rango superior en relación con la composición de los comités de selección que han de examinar a los candidatos. Esta legislación indica habitualmente cómo deben estar compuestos los comités de selección, especificando el número de sus miembros (habitualmente no menos de tres), la categoría profesional de los mismos (normalmente equivalente o superior a la plaza que se pretende cubrir) y su nivel de competencia en el campo específico de que se trate. Aunque este último elemento garantiza que los miembros del panel sean expertos en el campo en cuestión, de alguna forma confirma también que las características de la disciplina contribuyen a conformar el mercado de trabajo académico (Fumasoli et al., 2015).

Además, en algunos países (Bulgaria, Grecia, Francia, Letonia, Lituania, Luxemburgo y Portugal), los comités de selección deben contar con miembros que no pertenecen a la institución que realiza la contratación, y en Grecia, Chipre y Lituania se llega a exigir que forme parte del comité un número determinado de expertos internacionales. De forma semejante, en Letonia los candidatos a la plaza de catedrático se someten a una evaluación internacional independiente.

También cabe señalar que, en algunos países, en el panel intervienen diferentes interesados. En Alemania, participan en él los representantes de los estudiantes, mientras que en Letonia, en relación con los puestos de rango superior, es posible invitar a formar parte del comité de selección a representantes de colegios profesionales cuyas actividades están relacionadas con el campo de la vacante.

En todo el resto de los sistemas educativos, las instituciones de educación superior disfrutan de total autonomía en relación con la composición de los comités de selección, si bien es cierto que las prácticas en lo que se refiere al número mínimo y competencia de los miembros y la participación de expertos internacionales o externos puede no diferir enormemente de las que se observan en los países en que la composición del comité de selección se encuentra regulada. Además, en muchos países pueden ser de aplicación las leyes de empleo de carácter general y la normativa contra la discriminación, contribuyendo a conformar el proceso.

3.4. Igualdad de oportunidades

La contratación de personal académico, al igual que la de otros profesionales, puede estar sujeta a políticas derivadas de contextos más generales. Esto es particularmente así en el caso de las políticas que pretenden prevenir la discriminación por razones de sexo, edad, nacionalidad, origen étnico, etc. En el gráfico 3.4 se observa que 24 sistemas de educación superior cuentan con legislación sobre igualdad de oportunidades directamente aplicable a la contratación de personal académico, lo cual significa, no obstante, que casi la mitad de los sistemas todavía carece de este tipo de legislación.

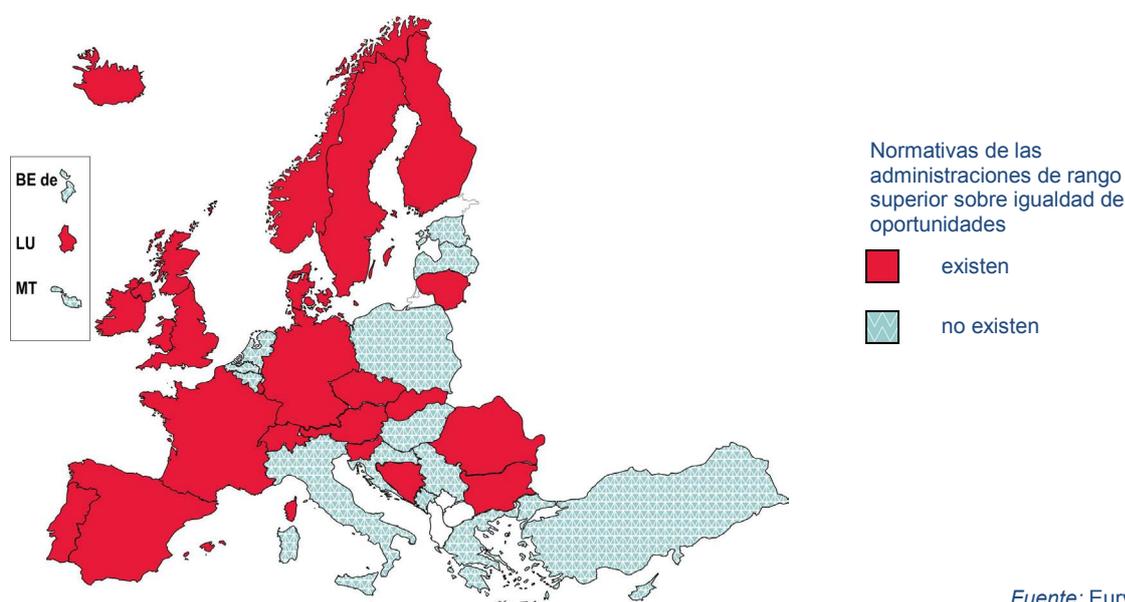
En la mayor parte de los casos, la igualdad de oportunidades se regula a través de la legislación general. En cinco países existen normas y artículos específicos sobre esta materia en la normativa sobre educación superior (Luxemburgo, Austria, Rumanía, Islandia y Bosnia y Herzegovina), mientras que en Alemania, Francia y España, se aplica tanto la legislación general como la específica.

Las normas de igualdad de oportunidades suelen hacer referencia a temas como el género, la etnia, la discapacidad, la religión, la edad, las creencias políticas y la orientación sexual. Sin embargo, en

Alemania, Luxemburgo e Islandia se limitan al género, mientras que en España y Portugal solo se contemplan el género y la discapacidad.

Independientemente de la naturaleza de la legislación (general o específica de la educación superior), su implantación concreta se deja en buena medida en manos de quien contrata, siendo raros los ejemplos de leyes que contienen orientaciones, acciones u objetivos específicos. Y en caso de existir, suelen limitarse a la igualdad de género. Francia es el único país que ha señalado que cuenta con acciones y objetivos específicos para la contratación de personal académico discapacitado. El gobierno se ha marcado el objetivo nacional de que el 6% del personal que trabaja en las instituciones de educación superior esté compuesto por personas con alguna discapacidad y realiza seguimientos regulares de la evolución de este indicador. Además, cada año ofrece 25 becas de doctorado específicamente dirigidas a estudiantes discapacitados.

Gráfico 3.4: Existencia de normativas de las administraciones de rango superior sobre igualdad de oportunidades que afectan a la contratación de personal académico, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico hace referencia a la legislación sobre igualdad de oportunidades que afecta a la contratación de personal académico. Se muestra tanto la legislación general como la implantada por las administraciones de rango superior específicamente en el ámbito de la educación superior.

En todos los países analizados, uno de los objetivos de la legislación sobre igualdad de oportunidades es prevenir la discriminación de género.

La igualdad de género es un tema destacado de la agenda política europea desde hace décadas. Se considera explícitamente un valor fundamental y un objetivo central de los tratados de la Unión Europea⁽³²⁾. Se han publicado directivas diversas a escala europea para legislar sobre la igualdad de trato para hombres y mujeres, como las relativas a seguridad social⁽³³⁾, empleo y ocupación⁽³⁴⁾, permiso parental⁽³⁵⁾ y actividades autónomas⁽³⁶⁾. El Consejo de la Unión Europea ha abordado las

(32) Artículos 2 y 3 del Tratado de la Unión Europea y Artículos 8, 10, 19 y 157 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A12012M%2FTXT>

(33) Directiva 79/7/CEE del Consejo, de 19 de diciembre de 1978, relativa a la aplicación progresiva del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en materia de seguridad social, DO L 6, de 10.1.1979, pp. 24-25. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:31979L0007>

(34) Directiva 2006/54/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de julio de 2006, relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación (refundición), DO L 2004, de 26.7.2006, pp. 23-36. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1435216807215&uri=CELEX:32006L0054>

(35) Directiva 2010/18/UE del Consejo, de 8 de marzo de 2010, por la que se aplica el Acuerdo marco revisado sobre el permiso parental, celebrado por BUSINESSEUROPE, la UEAPME, el CEEP y la CES, y se deroga la Directiva 96/34/CE (texto pertinente a los efectos del EEE), DO L 68, de 18.3.2010, pp. 13-20. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1438166150420&uri=CELEX:32010L0018>

cuestiones pendientes en numerosas conclusiones ⁽³⁷⁾, solicitando la adopción de nuevas medidas a escala europea ⁽³⁸⁾. La Comisión Europea ha estimulado el desarrollo de políticas de igualdad de género a través de sus Comunicaciones ⁽³⁹⁾ y Recomendaciones ⁽⁴⁰⁾, así como el seguimiento de las mismas a través de sus informes ⁽⁴¹⁾. Desde 2010, ha lanzado un enfoque más sistemático con la Estrategia para la Igualdad entre Hombres y Mujeres 2010-2015 (Comisión Europea, 2011b), al que ha seguido el Compromiso Estratégico para la Igualdad de Género 2016-2019 (Comisión Europea, 2016b). La estrategia fija prioridades, objetivos y acciones concretas que proporcionan la base para una acción común a escala europea y para la comunicación de los progresos realizados ⁽⁴²⁾.

En las áreas de educación superior e investigación, desde su primera comunicación en 1999 (Comisión Europea, 1999), la Comisión Europea ha trabajado constantemente por aumentar el valor, presencia y reconocimiento de la mujer a través de la regularidad de su seguimiento y comunicación ⁽⁴³⁾, el apoyo a instrumentos que miden las políticas institucionales sobre cuestiones de género ⁽⁴⁴⁾ y la financiación a través de programas como Erasmus+ y Horizon 2020). No obstante, tal como se indica en el informe She Figures 2015 (Comisión Europea 2016a, p. 126), “la carrera académica de las mujeres se sigue caracterizando claramente por una gran segregación vertical” y “las mujeres continúan estando gravemente infrarrepresentadas en los puestos de rango superior, pese a haber realizado algunos avances”. En su documento analítico “Integración de la igualdad de género en las organizaciones académicas y de investigación”, el EIGE (2016, p. 34) concluye que no todos los Estados miembros tienen la igualdad de género en la investigación como objetivo político explícito y que menos de dos tercios de los Estados miembros de la UE cuentan con “disposiciones basadas en un enfoque de género en relación con la contratación y promoción profesional y con el equilibrio en la toma de decisiones en el ámbito de la investigación”.

Por lo que respecta a las instituciones de educación superior, los datos correspondientes a 2013 del Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) ⁽⁴⁵⁾, que aparecen en el gráfico 3.5, muestran la proporción de mujeres entre todo el personal académico y entre los catedráticos.

Las mujeres representan menos del 40% de la totalidad de los trabajadores del mundo académico en nueve países, mientras que en Bélgica, Países Bajos, Portugal, Suecia, y Reino Unido este porcentaje se sitúa por debajo del 45%. En Bulgaria, Irlanda, Croacia, Finlandia, Noruega y Serbia, la proporción de hombres y mujeres se acerca a la paridad. Las excepciones a esta tendencia generalizada en favor de los hombres son Dinamarca, Letonia y Lituania, donde las mujeres representan más del 50% de los trabajadores del ámbito académico.

⁽³⁶⁾ Directiva 2010/41/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de julio de 2010, sobre la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres que ejercen una actividad autónoma, y por la que se deroga la Directiva 86/613/CEE del Consejo, DO L 180, de 15.7.2010, pp. 1-6. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1438161891337&uri=CELEX:32010L0041>

⁽³⁷⁾ Desde 1999, el Consejo de la Unión Europea ha publicado casi todos los años conclusiones dirigidas a hacer frente a diferentes aspectos de la desigualdad de género, como las mujeres en los procesos de toma de decisiones, la conciliación de la vida laboral y familiar, la igualdad en la participación en el mercado de trabajo y la igualdad de retribuciones, por mencionar algunos.

⁽³⁸⁾ Véanse, por ejemplo, las *Conclusiones del Consejo sobre la mujer y la economía: Independencia económica desde la perspectiva del trabajo a tiempo parcial y el trabajo autónomo*. Empleo, Política Social, Salud y Consumidores. Reunión del Consejo. Luxemburgo, 19 de junio de 2014. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/143269.pdf

⁽³⁹⁾ Véase, por ejemplo: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones *Estrategia para la igualdad entre hombres y mujeres 2010-2015*, COM/2010/0491 final. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010DC0491>

⁽⁴⁰⁾ Véase por ejemplo: Recomendación de la Comisión de 7 de marzo de 2014 sobre el refuerzo del principio de igualdad de retribución entre hombres y mujeres a través de la transparencia (Texto pertinente a efectos del EEE), DO L 69, de 8.3.2014, pp. 112-116. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32014H0124>

⁽⁴¹⁾ Véase, por ejemplo: Comisión Europea, 2015b

⁽⁴²⁾ Véase, por ejemplo: Comisión Europea, 2016

⁽⁴³⁾ Véase, por ejemplo: Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2010 y Comisión Europea, 2016a

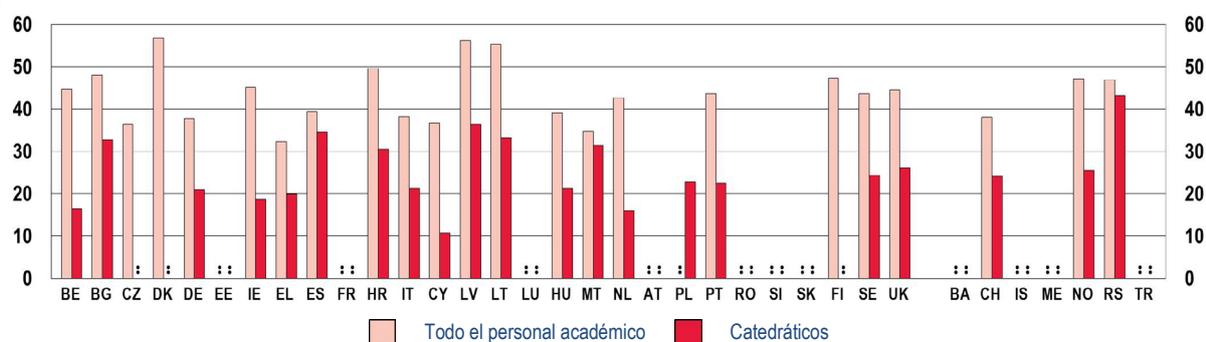
⁽⁴⁴⁾ Véase, por ejemplo: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones *Una asociación del Espacio Europeo de Investigación reforzada en pos de la excelencia y el crecimiento*, COM/2012/0392 final <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2012:0392:FIN>

⁽⁴⁵⁾ El Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) es una base de datos de instituciones de educación superior europeas. Véase: <https://www.eter-project.com/> [Consultado el 15 de mayo de 2017].

Sin embargo, si se observa al rango de catedrático las disparidades son llamativas. En cinco países (Bélgica, Irlanda, Grecia, Chipre y Países Bajos), las mujeres representan menos del 20% de los catedráticos, situándose a la cola Chipre, donde solo una de cada diez personas que ocupan el puesto de catedrático es una mujer. En Alemania, Italia, Hungría, Polonia y Portugal, esta proporción es una de cada cinco, mientras que en Suecia, Reino Unido, Suiza y Noruega es una de cada cuatro. En Bulgaria, España, Croacia, Letonia, Lituania y Malta, un tercio de los catedráticos son mujeres, mientras que Serbia es el único país en el que más del 40% de estos puestos están ocupados por mujeres.

Por tanto, en toda Europa, las mujeres siguen estando infrarrepresentadas entre el personal académico, particularmente en los puestos de mayor rango. Este aspecto es particularmente importante si se tiene en cuenta que, en muchos países, la legislación sobre contratación de personal académico otorga mayor seguridad en el empleo a las categorías de rango superior. Por tanto, las mujeres tienen mayor probabilidad de estar infrarrepresentadas en los puestos de mayor prestigio e influencia y tener por tanto mayor exposición a condiciones de empleo precarias.

Gráfico 3.5: Porcentaje de mujeres entre todo el personal académico y entre los catedráticos, 2013



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Todo el personal académico	44,7	47,9	36,3	56,8	37,7	:	45,1	32,2	39,4	:	49,6	38,2	36,7	56,2	55,3	:	39,1	34,7
Catedráticos	16,4	32,7	:	:	20,9	:	18,6	19,9	34,6	:	30,5	21,2	10,7	36,3	33,2	:	21,2	31,4
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR	
Todo el personal académico	42,7	:	:	43,5	:	:	:	47,3	43,6	44,6	:	38,0	:	:	47,1	46,9	:	
Catedráticos	16,1	:	22,7	22,5	:	:	:	:	24,4	26,2	:	24,0	:	:	25,5	43,2	:	

Fuente: Registro Europeo de la Educación Superior (datos consultados en noviembre de 2016).

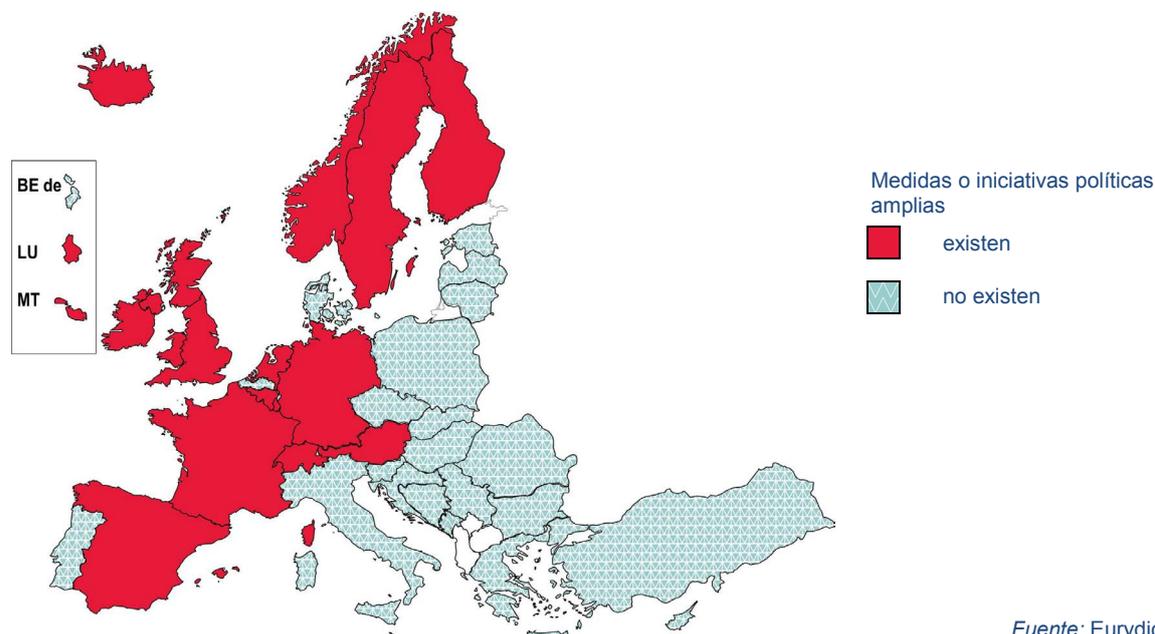
Notas aclaratorias

Aunque el Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) comprende datos sobre el personal académico de tres tipos de instituciones –instituciones públicas, instituciones privadas dependientes del Estado e instituciones privadas independientes del Estado–, en el gráfico solo aparecen las instituciones públicas y las instituciones privadas dependientes del Estado. La definición de catedrático empleada para la base de datos de ETER puede consultarse en Lepori et al. (2016, p. 58).

En algunos países se han puesto en marcha medidas específicas encaminadas a lograr el equilibrio de género entre el personal académico (véase el gráfico 3.6). Estas medidas pueden formar parte de leyes sobre igualdad de oportunidades, ser iniciativas adicionales específicas de apoyo a la legislación o, en algunos casos, tener como objeto cubrir un vacío legislativo.

En total, 18 sistemas de educación superior han informado de la existencia de medidas o iniciativas políticas dirigidas a prevenir o limitar las diferencias de género. En tres de estos casos, dichas iniciativas existen a pesar de la falta de legislación general o específica sobre igualdad de oportunidades directamente aplicable a las instituciones de educación superior. Tal es el caso de la Comunidad francófona de Bélgica, Malta y los Países Bajos. La Comunidad francófona de Bélgica y Malta cuentan con comités específicos cuya labor consiste en equilibrar la participación de hombres y mujeres en las carreras profesionales de carácter científico y académico. En 2015, en los Países Bajos, el Ministerio de Educación se dirigió al Parlamento fijando el objetivo de que al menos el 30% de los catedráticos y de los componentes de los consejos directivos de las instituciones académicas fueran mujeres. Al amparo de esta iniciativa, el ministerio está suscribiendo acuerdos con universidades con el objeto de alcanzar estos objetivos y formular otros más ambiciosos.

Gráfico 3.6: Existencia de medidas o iniciativas políticas amplias dirigidas a prevenir o limitar las diferencias de género entre el personal académico, 2015/16



Fuente: Eurydice.

En 15 sistemas de educación superior, la legislación general o específica sobre igualdad de oportunidades (véase el gráfico 3.4) se complementa con medidas concretas formuladas dentro de la propia legislación o concebidas como medidas o iniciativas políticas separadas de carácter amplio.

Aunque los enfoques son muy diferentes, algunos países presentan ciertos puntos en común por lo que respecta a la creación de objetivos y la introducción de una perspectiva de género en el proceso de contratación.

En Francia, Islandia y Noruega, por ejemplo, la medida consiste en garantizar que los comités de selección estén compuestos por personas de ambos sexos. En Francia, al menos el 40% de los miembros de cualquier comité de selección deben ser mujeres, pudiendo sustituirse esta regla por otra favorable al sexo menos representado en aquellas disciplinas en que existe una mayor disparidad entre ambos sexos.

En Islandia, además de exigirse unos requisitos mínimos de representación de género en el comité de selección, hay un Comité de Igualdad de Derechos que supervisa todos los aspectos relacionados con la igualdad de género. Este tipo de comité también está presente en España, donde cada institución desarrolla las denominadas “unidades de igualdad”, que forman parte de un plan más amplio y articulado. De hecho, el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016 prevé diferentes acciones como la sensibilización, la promoción de los estudios de género y el seguimiento de las brechas de género que se producen en todas las instituciones públicas y consejos de administración.

Un segundo enfoque consiste en establecer cuotas mínimas de personal contratado para cada género. Esto es lo que sucede en Alemania, Austria y, parcialmente, en Luxemburgo. En Austria, todas las categorías de personal deben estar representadas al 50% por cada sexo y en los consejos universitarios debe haber una proporción idéntica de hombres y mujeres. Además, se exige que se contrate a mujeres cuando estas tengan la misma competencia que los hombres, y que cada institución cuente con un consejo de igualdad de oportunidades que aborde las quejas que se produzcan en este terreno. En Alemania, las organizaciones dedicadas a la investigación que participan en el Pacto para la Investigación y la Innovación se han fijado la misión de alcanzar determinadas cuotas de contratación de investigadoras. En cada categoría de personal, la distribución por sexos debe basarse en la proporción de mujeres que hay en el nivel profesional inmediatamente inferior. El objetivo a largo plazo es lograr que haya igual proporción de hombres y

mujeres en todos los niveles profesionales. Sin embargo, excepto en Renania del Norte-Westfalia, este “modelo de cascada” no es obligatorio para las instituciones de educación superior, no existen unos plazos para su implantación y son las propias instituciones las que informan de sus progresos a la Fundación Alemana de Investigación. En Luxemburgo solamente se han establecido objetivos específicos para el Fondo Nacional de Investigación, principal entidad financiadora de las actividades de investigación del país. Por su parte, en la Universidad de Luxemburgo, el equilibrio justo en la representación de género, que afecta también a los puestos ejecutivos, forma parte del contrato de ejecución que la institución ha firmado con el gobierno.

Un grupo de países (Irlanda, Suecia, Reino Unido y Suiza) tienen medidas políticas encaminadas a incentivar el equilibrio de género en el ámbito académico sin objetivos obligatorios.

En Irlanda, la Autoridad de Educación Superior (HEA) realizó en todo el sistema un estudio integral de los perfiles y las políticas de igualdad de género en las instituciones de educación superior. El estudio fue dirigido por un grupo de expertos, que publicó un informe en junio de 2016⁽⁴⁶⁾. Entre sus recomendaciones se encuentran, por ejemplo, la introducción de cuotas basadas en un modelo de cascada similar al empleado en Austria; el uso de premios institucionales semejantes a los concedidos en virtud de la carta Athena SWAN empleada en el Reino Unido (véase más abajo); y la introducción de una representación mínima del 40% de cualquier de los dos sexos en los órganos que toman decisiones sobre distribución de recursos, nombramientos y promociones. La HEA publica asimismo datos anuales sobre el personal académico desglosados por sexos. Además, el Consejo de Investigación Irlandés ha adoptado una Estrategia de Género y Plan de Acción 2013-2020 de apoyo a la igualdad de género en las carreras de investigación, fomentando la integración del análisis de género en el trabajo de los investigadores y realizando una evaluación de género de las políticas y procedimientos del propio consejo.

En Suecia, una iniciativa dirigida a incorporar la igualdad de género a las instituciones, prevista para el periodo 2016-2019, tiene por objeto comprometer a las instituciones de educación superior en el desarrollo de planes de género transversales. Esta iniciativa cuenta con una dotación de cinco millones de coronas (SEK), entregada por la Secretaría de Investigación de Género sueca para ayudar a las instituciones a desarrollar e implementar estos planes.

En el Reino Unido, las administraciones de rango superior no han desarrollado medidas políticas directamente. Sin embargo, en 2005, *Equality Challenge Unit*, una organización financiada por el Consejo Escocés de Financiación, el Consejo de Financiación de la Educación Superior de Gales y *Universities UK*, así como a través de la suscripción directa de instituciones de educación superior de Inglaterra e Irlanda del Norte, creó la carta Athena SWAN, que fomenta y reconoce el compromiso de las instituciones con el apoyo a la carrera profesional de las mujeres en el ámbito de las ciencias, la tecnología, la ingeniería, las matemáticas y la medicina. En 2015, la carta se amplió al trabajo realizado en el mundo de las artes, las humanidades, las ciencias sociales, la empresa y el derecho. En los años académicos 2015/16 y 2016/17, el Gobierno escocés reiteró su prioridad de abordar la infrarrepresentación de la mujer en los consejos de administración de las facultades y universidades, así como en los niveles académicos superiores.

En Suiza, el Ministerio Federal de Educación aplica desde 2000 un programa federal de igualdad de oportunidades para ambos sexos en las 10 universidades cantonales suizas, y cada institución dispone de un plan de acción para la igualdad derivado de esta iniciativa. Además, se realiza un seguimiento específico en esta área, con la posibilidad de acceder a datos separados por género.

Finalmente, Finlandia constituye un caso particular, pues cuenta con medidas políticas concretas inscritas directamente en la legislación general sobre igualdad de oportunidades. En virtud de estas medidas, cada organización con una plantilla superior a 30 personas está obligada a elaborar un plan de igualdad de género. Este plan, que se prepara en colaboración con los representantes del personal, debe presentarse anualmente e incluir: 1) una evaluación de la situación de género en la organización; 2) las medidas planificadas para promover la igualdad de género; y 3) una evaluación del grado de implantación y éxito de las medidas desarrolladas anteriormente.

⁽⁴⁶⁾ Véase: http://www.heai.ie/sites/default/files/hea_review_of_gender_equality_in_irish_higher_education.pdf [Consultado el 19 de mayo de 2017].

Veintidós sistemas educativos han comunicado que no cuentan con medidas o iniciativas políticas amplias. Entre estos, solo seis países (Bulgaria, Dinamarca, Lituania, Portugal, Rumanía y Eslovenia) disponen de legislación general o específica sobre igualdad de oportunidades, lo cual supone que 16 países carecen de legislación o iniciativas políticas en este terreno.

Los datos anteriormente expuestos indican la existencia de enfoques diferentes en materia de igualdad de género dentro de la profesión académica, lo cual probablemente es un reflejo de los contextos y tradiciones locales. Aunque los datos muestran que las mayores diferencias en cuanto a distribución de género se producen en los puestos académicos de mayor rango, las medidas no necesariamente se dirigen a paliar la situación en dichos puestos, siendo infrecuentes los objetivos concretos. Además, el gráfico 3.6 ilustra claramente que la mitad de los sistemas de educación superior, la mayoría de ellos situados en la zona oriental o meridional de Europa, siguen sin contar con medidas o iniciativas políticas concretas que garanticen una distribución más equilibrada del personal por género.

3.5. Gestión de la contratación

La intervención directa de las administraciones de rango superior en el proceso de contratación es un fenómeno poco habitual. Sin embargo, en muchos países, las autoridades pueden desempeñar un papel activo, especialmente como garantes del sistema o como árbitros imparciales del proceso. Esto significa también que, incluso en los sistemas altamente regulados, la falta de participación directa de las administraciones de rango superior en el proceso de contratación deja a las instituciones cierto margen de autonomía.

En el gráfico 3.7 se muestra cómo, en 10 sistemas de educación superior, las administraciones de rango superior, en determinadas circunstancias, desempeñan un papel activo en la gestión del proceso de contratación.

El análisis de estos 10 casos indica que la participación en el proceso de contratación se concibe de formas diversas. El papel más comúnmente adoptado por las administraciones de rango superior consiste en ratificar los resultados o nombrar oficialmente al personal académico. Esto se realiza iniciando el proceso de contratación, gestionando las apelaciones y, menos frecuentemente, participando en los paneles de contratación.

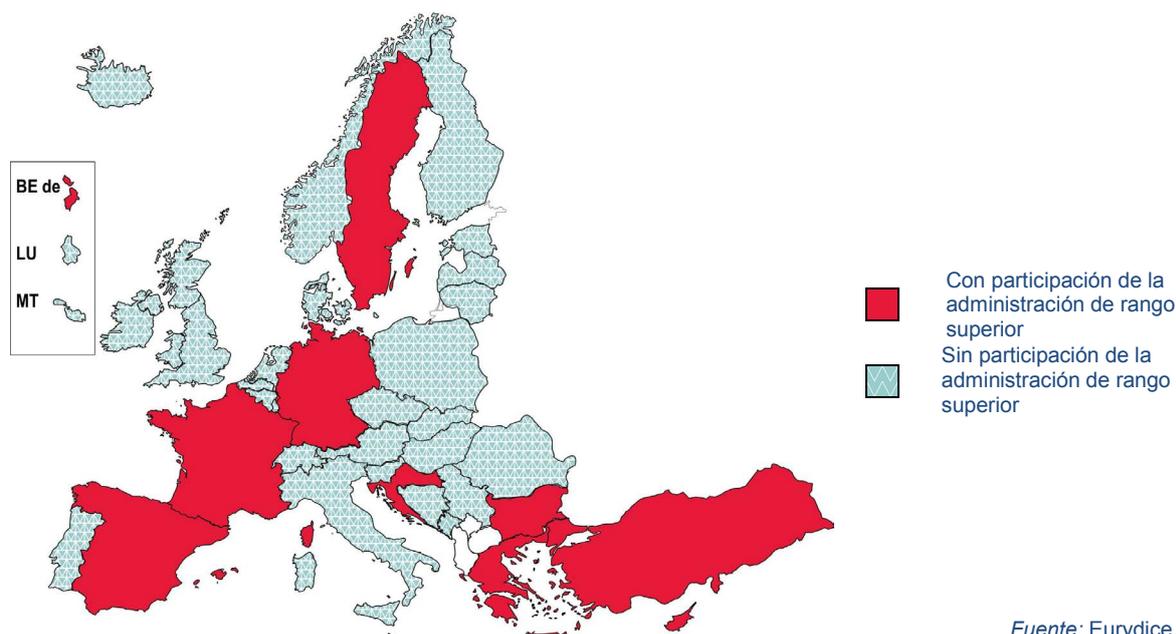
Las administraciones de rango superior ratifican los resultados o nombran oficialmente al personal en Alemania (en algunos *Länder*), España, Francia y Turquía. En este último país, esto se aplica a todas las categorías, mientras que en Alemania, España y Francia, solo a algunas: a los catedráticos y catedráticos en formación en Alemania (en algunos *Länder*), a algunas plazas de funcionario de carrera en España, y a los profesores adjuntos (*maîtres de conférences*) y catedráticos en Francia.

En cuatro países se necesita la previa autorización de la autoridad competente para iniciar el procedimiento de contratación. Por ejemplo, en España, el ministerio competente (sea a nivel central o en las Comunidades Autónomas) interviene en las fases iniciales a través de la aprobación de las ofertas de empleo en las universidades públicas y su publicación en el boletín oficial. Esta autorización previa también se necesita en Grecia, Croacia y Chipre.

En tres sistemas (Bulgaria, Grecia y Suecia), las administraciones de rango superior participan en caso de que se produzca una apelación contra los resultados de la selección. Además de participar cada vez que un candidato presenta una apelación, en Grecia se prevé también la posibilidad de que la autoridad inicie, por propia iniciativa, un procedimiento de inspección del proceso de contratación.

El Ministerio de Educación de la Comunidad germanófona de Bélgica es el único de caso de participación directa en el proceso de contratación. Un representante de la autoridad pública interviene en el consejo de la institución de educación superior, órgano responsable del proceso, y desempeña también un papel en la ratificación del nombramiento validando las cualificaciones formales de los candidatos elegidos.

Gráfico 3.7: Participación de la administración de rango superior en el proceso de contratación, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Por “participación” se entiende aquí la participación directa de un representante de la administración de rango superior en el proceso de contratación, o el dictado de actos administrativos que inician el proceso o ratifican los resultados.

Según se observa en el gráfico 3.7, en la mayoría de los sistemas, la administración de rango superior no interviene en el proceso de contratación. Sin embargo, en relación con otros aspectos de la contratación de personal académico, en algunos países las normas pueden variar dependiendo del tipo de institución de educación superior. Por ejemplo, la Comunidad francófona de Bélgica valida los impresos de solicitud, gestiona las apelaciones y ratifica los nombramientos de las *Hautes Écoles* y escuelas de arte. En Malta, un representante del Ministerio de Turismo interviene en el panel de contratación del Instituto de Estudios de Turismo. En Austria, el Ministerio Federal de Educación gestiona los procedimientos de apelación, aprueba el resultado de la selección y ratifica los nombramientos de todas las escuelas universitarias de formación del profesorado.

Asimismo, en algunos sistemas, la participación en el proceso de contratación por parte de las administraciones de rango superior es indirecta, lo cual significa que la autoridad en cuestión no desempeña un papel en el propio proceso, sino que participa en los órganos y entidades que supervisan, controlan y garantizan el adecuado funcionamiento de aquellos que son responsables de la contratación. En Letonia, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Ciencia es miembro del Consejo de Educación Superior, un órgano que supervisa el trabajo de los Consejos de Profesores que realizan el proceso de selección. En Francia, la normativa prevé que un tercio de los miembros del Consejo Nacional de Universidades, el órgano que elabora la lista de candidatos, sea designado directamente por el ministerio responsable de educación superior. En Lituania, el Parlamento nombra un supervisor de ética y procedimientos académicos que examina las reclamaciones e inicia investigaciones, lo cual incluye los procesos de contratación.

Finalmente, en la República Checa, Hungría, Polonia y Eslovaquia, el jefe del Estado otorga oficialmente el título de “catedrático”. Aunque esto no puede considerarse una participación directa de la autoridad pública en el proceso de contratación, tener este título es una condición necesaria para optar a determinados puestos. De forma semejante, en Italia, el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación desempeña un papel sólo en el proceso de *habilitation* de los profesores adjuntos y los catedráticos. Específicamente, publica la convocatoria y establece los comités de evaluación. Este proceso no está vinculado a la contratación en sí misma, pero constituye un paso obligatorio para el acceso a puestos de rango superior.

Conclusiones

En la mayoría de los países europeos, las administraciones de rango superior desempeñan algún papel en la regulación de la contratación del personal académico. Solo en unos pocos sistemas tienen las instituciones de educación superior autonomía plena en relación con todos los aspectos de la dotación de personal académico. En los sistemas que cuentan con normativas, las reglas varían tanto en su alcance como en su cobertura. Por lo que se refiere al alcance, en muchos países la legislación se limita a regular los métodos de contratación, por ejemplo, a indicar qué vacantes deben publicarse y cubrirse a través de un proceso de oposición abierta. En estos países, las instituciones de educación superior deben regular los procesos de contratación en sus propios estatutos. En casi la mitad de los países europeos, la legislación tiene un alcance superior y cubre también algunos aspectos del proceso de contratación, como la composición de los comités de selección o los procedimientos de apelación. Por lo que se refiere a la cobertura, en muchos países las normas sobre contratación de personal académico afectan a todas las categorías, mientras que en nueve solamente afectan a las categorías de rango superior. En estos casos, lo habitual es que se regule la contratación de las categorías superiores o aquellas que otorgan acceso a contratos indefinidos, aspectos que coinciden en algunos casos.

Tanto la visibilidad y accesibilidad de las vacantes como el principio de selección de los candidatos son rasgos comunes a los países que cuentan con legislación en este terreno. Incluso en los países que no regulan la contratación del personal académico, las prácticas parecen ir en esta dirección. El método de contratación más habitual es el de la vacante pública, método que otorga a las instituciones de educación superior plena autonomía en relación con la organización y gestión del proceso. Solo en Francia se indica como método de contratación más habitual las oposiciones abiertas, que se basan en normas más estrictas que garantizan la consistencia del sistema y que normalmente son dirigidas por las administraciones de rango superior. En ambos casos, las normas exigen la publicación de las plazas.

La normativa cubre algunos aspectos del proceso de contratación en 19 países europeos, siendo el aspecto más regulado la composición del comité de selección. Otros aspectos que son habitualmente objeto de regulación son los procedimientos de apelación, los conflictos de intereses y la accesibilidad de la documentación de evaluación. Las normas relativas a los comités de selección cubren por lo general el número, competencia y procedencia de sus miembros. En relación con este último elemento, en algunos países se exige que algunos de estos miembros procedan de instituciones distintas a la que realiza la contratación y, adicionalmente, de otros países. En algunos países es obligatorio que los miembros que componen el comité de selección procedan del campo al que pertenece la vacante. Otro rasgo habitual es que quienes realizan la contratación pertenezcan a una categoría similar o superior a la de la plaza que se pretende cubrir. Solo esporádicamente participan en dichas selecciones interesados externos procedentes de sindicatos o representantes de asociaciones de empresarios.

En la mayoría de los países europeos existe legislación sobre igualdad de oportunidades que afecta directamente a la contratación de personal académico. No obstante, muchos países, particularmente en Europa oriental y meridional, siguen sin legislar esta cuestión. En aquellos países en que sí existe legislación, el aspecto más habitualmente cubierto por la misma es la igualdad de género, un área que se complementa en muchos casos con medidas políticas específicas. Sin embargo, las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en el mundo académico. Los rangos superiores siguen estando básicamente dominados por los hombres, y las políticas normalmente no abordan esta cuestión específicamente.

Las administraciones de rango superior rara vez desempeñan un papel en el proceso de contratación del personal académico. En aquellos casos en que sí lo hacen, su labor consiste en iniciar el proceso, validar los resultados y servir de garante del sistema.

CAPÍTULO 4: CONDICIONES DE EMPLEO Y TRABAJO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Optar por iniciar una carrera profesional en el mundo académico y progresar posteriormente hacia los puestos de mayor rango requiere una enorme inversión de tiempo y esfuerzo en toda Europa. Por tanto, es posible plantearse si la profesión académica ofrece beneficios que compensen esta compromiso personal. Este capítulo se propone examinar esta cuestión.

Una manera de cotejar los beneficios de una profesión es analizar las condiciones de trabajo que ofrece. Este concepto se define de formas diversas. Por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) define las condiciones de trabajo como “una amplia gama de temas y cuestiones que abarcan desde el horario de trabajo (horas de trabajo, periodos de descanso y calendarios laborales) hasta la remuneración, pasando por las condiciones físicas y las exigencias mentales que existen en el lugar de trabajo” (OIT, 2016). Para la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (Eurofound), las condiciones de trabajo son “el resultado de la interacción entre las características de un empleo, el trabajo, la empresa y la persona” (Eurofound, 2014, p. 19). Székér y Van Gyes (2015) observan que las condiciones de trabajo se mencionan con frecuencia en relación con el concepto de igualdad en el empleo y calidad del trabajo. Este enfoque se usa en un modelo propuesto por Vandenbrande et al. (2013) que se remite a las cuatro dimensiones de la calidad del empleo: el contenido del empleo, las condiciones de trabajo, las condiciones de empleo y las relaciones sociales en el trabajo.

Tomando en consideración las diversas formas que existen de definir las condiciones de trabajo y, más generalmente, la calidad del empleo, en este capítulo se analizan los beneficios de la profesión académica en cinco apartados interconectados. El capítulo comienza por estudiar las condiciones de empleo en el mundo académico, preguntando por la seguridad en el empleo que tiene el personal académico. En el segundo apartado se examina la forma en que se regula el horario laboral del personal académico, el contenido de la normativa y, en su caso, la información sobre horarios de trabajo comunicada por los propios interesados. En el tercer apartado se estudia la remuneración del personal académico, con atención específica a los marcos jurídicos que regulan esta área y, en algunos casos, la cuantía de los ingresos comunicados por el personal académico. En el cuarto apartado se analizan las oportunidades de desarrollo profesional continuo (DPC), observando los principios rectores del DPC en el mundo académico, la oferta de formación en algunas áreas específicas y la posibilidad que tiene el personal académico de pedir permisos remunerados o no con fines de DPC o de otro tipo. Finalmente, en el quinto apartado se examina hasta qué punto realizan las autoridades centrales el seguimiento de las condiciones de empleo y trabajo en el ámbito académico. Aunque la selección de temas analizados no es en absoluto exhaustiva, se ha pretendido ilustrar algunos aspectos clave que son relevantes para las condiciones de empleo y trabajo en el mundo académico desde una perspectiva de comparación de los países.

El capítulo parte básicamente de los datos facilitados por las Unidades Nacionales de Eurydice. Siempre que ha sido posible y conveniente, la información de Eurydice se ha complementado con datos procedentes de otras fuentes, en particular el estudio EUROAC y la base de datos de UNESCO/OCDE/Eurostat (UOE) ⁽⁴⁷⁾.

4.1. Condiciones de empleo en el ámbito académico

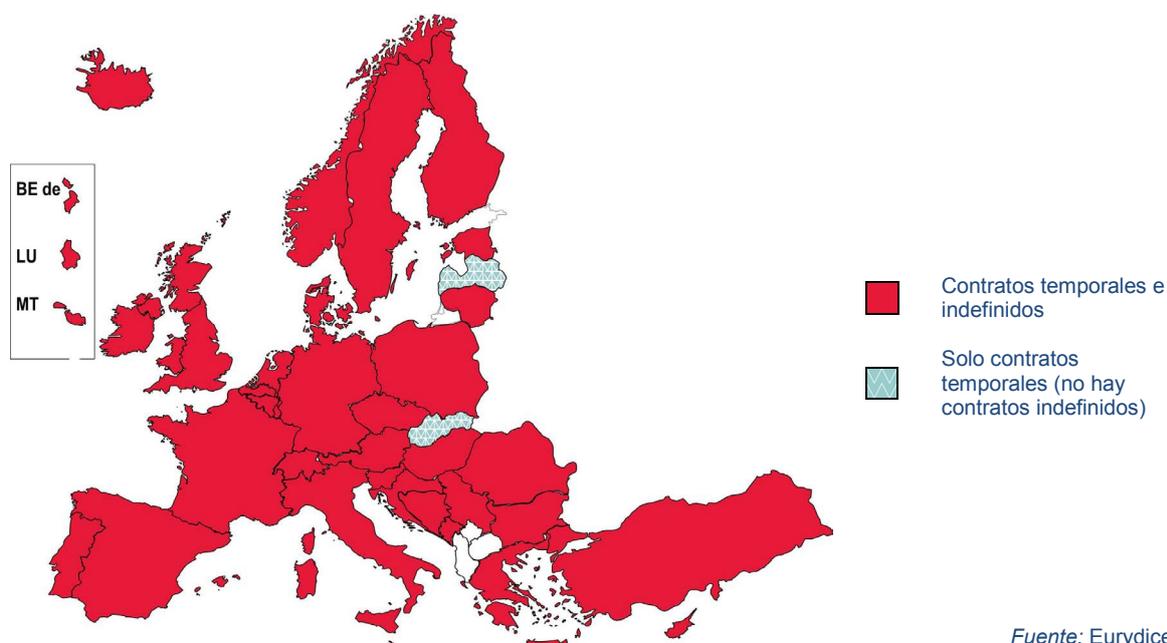
El concepto de “condiciones de empleo” hace referencia a los acuerdos contractuales suscritos entre la empresa y el empleado (Vandenbrande et al., 2013, p. 20). Al analizar dichos acuerdos contractuales se realiza una distinción entre contratos indefinidos (o permanentes) y contratos de duración determinada (o temporales). El primer tipo de contrato se asocia generalmente con un mayor grado de seguridad en el empleo, y el segundo con condiciones de empleo menos estables y seguras. Partiendo de esta definición, en este apartado se comienza por analizar hasta qué punto la profesión académica disfruta de acuerdos contractuales seguros. En la segunda parte se amplía la primera perspectiva estudiando la situación laboral del personal académico, es decir, si sus miembros tienen la condición de funcionarios o de empleados. Finalmente, en la tercera parte se observa si las condiciones de empleo que se dan en el ámbito académico van cambiando con el tiempo y, en caso afirmativo, en qué dirección.

⁽⁴⁷⁾ Para más información acerca de las fuentes de los datos y la metodología, véase la Introducción del presente informe.

4.1.1. Los contratos de empleo en el ámbito académico

Tal como se observa en el gráfico 4.1, en casi todos los países europeos se utilizan contratos tanto temporales como indefinidos para emplear al personal académico. Letonia y Eslovaquia son las únicas excepciones a este modelo, pues no contemplan la posibilidad de suscribir contratos por un periodo indefinido. Más exactamente, en Letonia, la legislación limita la vigencia de los contratos a seis años, dentro de la principal vía profesional académica –lo cual incluye catedráticos, profesores adjuntos, profesores ayudantes, lectores y ayudantes–. Para poder renovar su contrato, estas categorías de personal deben realizar un proceso denominado “elección”, en el contexto del cual han de demostrar que su competencia profesional se ajusta a criterios definidos. Los contratos que se suscriben con otras categorías de personal (por ejemplo, profesores visitantes o personal que imparte cursos específicos) son más cortos y, o bien tienen una vigencia máxima de dos años, o bien se remuneran por horas. Una situación comparable es la que se observa en Eslovaquia, donde los contratos de empleo del personal académico normalmente tienen una vigencia de hasta cinco años. Solo se ofrece un contrato de mayor duración a los catedráticos y profesores adjuntos que firman su tercer contrato y llevan trabajando en el ámbito académico al menos nueve años. Estos contratos pueden prorrogarse hasta los 70 años.

Gráfico 4.1: Contratos de empleo en el ámbito académico, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Por “contratos indefinidos” se entiende aquellos que tienen una vigencia indefinida. Este concepto incluye tanto los contratos permanentes como aquellos que no garantizan la permanencia pero no tienen un plazo de vencimiento definido. Por “contratos temporales” se entiende aquellos que vencen al final del periodo especificado.

Nota específica de país

Eslovenia: Con independencia del tipo de contrato, todo el personal académico menos los catedráticos debe volver a ser nombrado cada cinco años. El procedimiento empleado para cada nuevo nombramiento toma en consideración diversas áreas, como los logros educativos y académicos, las habilidades docentes y las competencias lingüísticas (para más información, véase el capítulo 2, apartado 2.2). En caso de no superarse el procedimiento queda resuelto el contrato de trabajo.

Las estadísticas presentadas por los países en que existen ambos tipos de contratos –temporales e indefinidos– indican la existencia de diferencias sustanciales entre los países en la proporción del personal académico que posee un contrato indefinido. El mayor porcentaje de contratos indefinidos –80% o más– es el de Francia, Malta y Turquía, países a los que sigue Suecia, donde aproximadamente el 70% del personal académico lo tiene. En el otro extremo del espectro se sitúan Alemania, Estonia, Austria (sector universitario), Finlandia (sector universitario) y Serbia, que presentan un 30% menos de personal

académico con contratos indefinidos. Otros países que ofrecen estadísticas nacionales (la Comunidad francófona de Bélgica ⁽⁴⁸⁾, Irlanda, España, Italia y Reino Unido) se sitúan entre estos dos extremos.

Sin embargo, las estadísticas nacionales relativas a los acuerdos contractuales del personal académico deben interpretarse con cautela, puesto que su presentación no sigue una metodología armonizada. De hecho, las categorías de personal analizadas no son necesariamente las mismas (es decir, el alcance del concepto “personal académico” puede ser más o menos amplio), y existen además variaciones en el modo en que los países definen e interpretan los contratos “indefinidos” y “temporales”. Esto indica que es necesario seguir invirtiendo en el desarrollo de conceptos y definiciones compartidos para poder lograr datos comparables de los acuerdos contractuales del personal académico en toda Europa.

Además, conviene señalar que en diversos países las administraciones de rango superior no recogen información sobre las condiciones contractuales del personal académico (véase el gráfico 4.8), lo cual plantea la necesidad de realizar un seguimiento de las condiciones de empleo y trabajo en este ámbito, aspecto que se analiza en el apartado 4.5.

Progresión profesional y estabilidad contractual

Un importante factor determinante de la estabilidad contractual es la etapa en que se encuentra la carrera académica. De hecho, las investigaciones –véanse los diagramas que se acompañan a este informe– muestran que los puestos más noveles con frecuencia van aparejados a contratos temporales y basados en la realización de proyectos, mientras que los de etapas más avanzadas suelen asociarse con acuerdos contractuales más estables. En otras palabras, el personal académico de menor edad puede afrontar periodos de incertidumbre contractual, mientras que aquel con mayor antigüedad puede tener la oportunidad de acceder a empleos permanentes (Aarrevaara, Dobson y Wikstrom, 2015; Brechelmacher et al., 2015; Kwiek y Antonowicz, 2015). También hay pruebas de la existencia de una fuerte relación entre estabilidad contractual, empleo a tiempo parcial o completo y la etapa de la carrera académica. Más exactamente, los contratos indefinidos (o permanentes) imperan en los puestos a tiempo completo y de mayor rango, mientras que los contratos temporales con frecuencia se asocian a trabajos realizados a tiempo parcial y a los puestos de menor rango (Ates y Brechelmacher, 2013). En este contexto, la transición del empleo temporal al empleo permanente a tiempo completo puede considerarse un hito de la carrera académica (Kwiek y Antonowicz, 2015).

Más allá del patrón general que conecta el rango con la estabilidad contractual, existen otras diferencias entre países dignas de señalar. Estas diferencias son particularmente notables al comparar los acuerdos contractuales de los catedráticos de universidad de todos los sistemas de educación superior europeos. De hecho, tal como muestran los datos recogidos por Eurydice (véase el gráfico 4.2), en aproximadamente dos tercios de los sistemas europeos de educación superior, todos o prácticamente todos los catedráticos de universidad (más del 90%) disfrutaban de contratos de empleo indefinidos. Por el contrario, en aproximadamente un tercio de los sistemas, los contratos indefinidos coexisten con los temporales, lo cual significa que algunos catedráticos tienen un contrato definido y otros un contrato temporal. Además, tal como se ha mencionado ya en este apartado, en dos sistemas de educación superior –Eslovaquia y Letonia–, no existen contratos indefinidos en el ámbito académico (véase el gráfico 4.1) y, en consecuencia, todos los catedráticos de universidad desarrollan su labor en virtud de contratos temporales.

Este mismo tema puede examinarse también a través de las encuestas, es decir, examinando los datos proporcionados en el contexto del estudio EUROAC ⁽⁴⁹⁾. Según EUROAC (Ates y Brechelmacher, 2013, p. 25), más del 90% del personal académico de rango superior de las universidades de Alemania ⁽⁵⁰⁾, Irlanda, Reino Unido y Noruega, y más del 80% en el caso de Portugal y los Países Bajos, disfrutaba de un contrato permanente o sin un plazo de vigencia previamente definido. Por contraste, los contratos

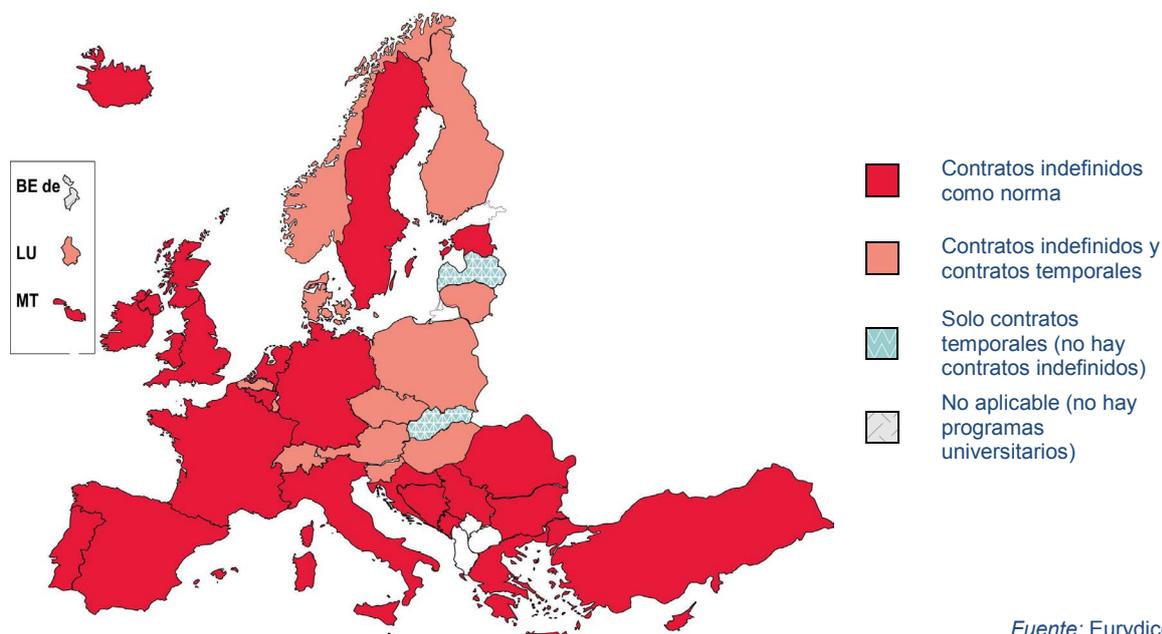
⁽⁴⁸⁾ Las estadísticas comunicadas cubren las *Hautes Écoles* (68% del personal académico con contrato indefinido) y las escuelas de arte (47% de personal académico con contrato indefinido). No existen datos sobre el porcentaje de personal académico que tiene un contrato indefinido en las universidades.

⁽⁴⁹⁾ Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe (países cubiertos por el estudio: Alemania, Irlanda, Croacia, Italia, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Finlandia, Reino Unido, Noruega y Suiza).

⁽⁵⁰⁾ Según los datos nacionales más recientes, en torno al 80% de los profesores de universidad tienen un contrato indefinido en Alemania (Statistisches Bundesamt, 2015).

temporales son más habituales entre el personal de rango superior en las universidades de Finlandia (34%) y Polonia (30%) (ibíd.). En términos generales, las conclusiones de EUROAC concuerdan con la información presentada en el gráfico 4.2.

Gráfico 4.2: Contratos de empleo de los catedráticos de universidad, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Por “contratos indefinidos” se entiende aquellos que tienen una vigencia indefinida. Este concepto incluye tanto los contratos permanentes como aquellos que no garantizan la permanencia pero no tienen un plazo de vencimiento definido. Por “contratos temporales” se entiende aquellos que vencen al final del periodo especificado.

En el gráfico, la expresión “contratos indefinidos como norma” hace referencia a situaciones en que todos o prácticamente todos los catedráticos de universidad (más del 90%) disfrutaban de un contrato indefinido.

La expresión “catedráticos de universidad” hace referencia al personal académico situado en el nivel más alto de la estructura académica (véanse los diagramas nacionales que acompañan a este informe): “catedráticos” (o equivalentes).

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): No existen programas universitarios.

Dinamarca: Hay dos categorías de catedráticos (véase el Anexo 1): unos tienen contratos indefinidos y otros contratos temporales. En el gráfico se combinan ambos patrones (es decir, figuran ambos tipos de contratos).

Alemania: El gráfico no contempla los catedráticos en formación que disfrutaban de un contrato permanente.

Tipo de institución de educación superior y estabilidad contractual

En los sistemas de educación superior en que existen varios subsectores (es decir, tipos de instituciones diferentes), las condiciones contractuales pueden variar en función del sector. La situación más extrema se observa en Finlandia donde, según los datos recogidos por Eurydice, casi el 80% del personal académico de las instituciones de educación superior de orientación profesional (escuelas politécnicas) disfrutaba de un contrato indefinido, porcentaje que desciende hasta aproximadamente el 30% en las universidades. Austria es otro ejemplo de la existencia de diferencias sustanciales entre sectores, disfrutando de contratos indefinidos aproximadamente el 75% del personal académico de las escuelas universitarias de formación del profesorado, frente a solo el 30% en el caso de las universidades⁽⁵¹⁾. Una situación comparable, aunque con una diferencia menos sustancial entre sectores, es la que se observa en Malta, donde todo el personal académico del Instituto Maltés de Arte, Ciencia y Tecnología (MCAST) disfrutaba de un contrato indefinido, frente al 80% aproximado en la Universidad de Malta (UoM). Más allá de los ejemplos ofrecidos por Eurydice, el proyecto EUROAC⁽⁵²⁾ señala el mismo patrón —es decir, la existencia de un porcentaje mayor de contratos indefinidos fuera del sector universitario— en los Países Bajos y Suiza, y lo confirma en

⁽⁵¹⁾ No existen datos para las escuelas superiores de ciencias aplicadas.

⁽⁵²⁾ Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe.

Finlandia (Ates y Brechelmacher, 2013, p. 27). Por el contrario, en Polonia, los contratos indefinidos son más habituales en las universidades que en otras instituciones de educación superior (ibíd.). Sin embargo, esto es de aplicación solo al personal de rango superior, no al resto. Finalmente, de nuevo según EUROAC, en Alemania, Irlanda y Portugal no existen diferencias sustanciales en los acuerdos contractuales entre el personal universitario y el que desarrolla su labor en otras instituciones de educación superior (ibíd.).

Otros factores que influyen sobre la estabilidad contractual

El estudio EUROAC también señala otras variables relacionadas con la estabilidad contractual, como la edad y el género. Al analizarse la edad, los datos muestran que, en puestos comparables, el personal académico de mayor edad tiene mayor probabilidad de disfrutar de un contrato permanente que el más joven. Más específicamente, si tomamos en consideración todos los países para los que existen datos de EUROAC ⁽⁵³⁾, el 77% de los catedráticos de entre 36 y 46 años tiene un contrato permanente o continuo, mientras que este porcentaje es del 91% en el caso de los mayores de 45 años (Ates y Brechelmacher, 2013, p. 26). Por lo que respecta al género, los datos de EUROAC indican que se mantienen ciertas barreras al avance profesional de las mujeres, si bien es cierto que el propio estudio solicita que se siga investigando esta cuestión (Goastellec y Pekari, 2013).

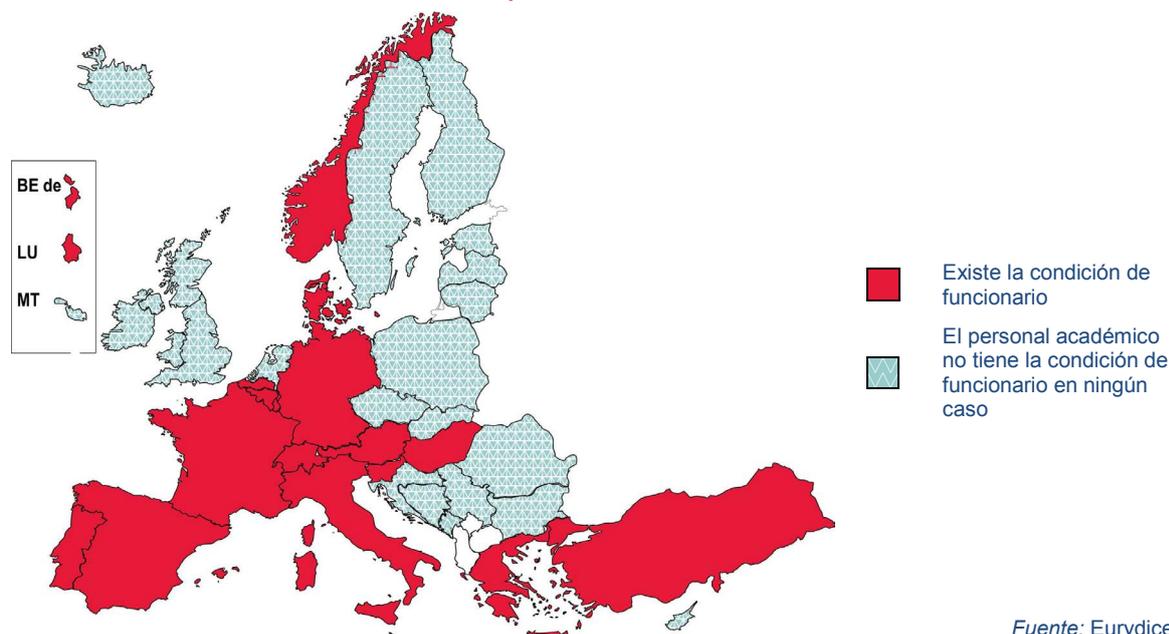
4.1.2. La condición de funcionario

En aproximadamente la mitad de los sistemas de educación superior europeos, el personal académico de las instituciones de educación superior tiene, o puede tener, la condición de funcionario, lo cual significa que se encuentra empleado por la autoridad pública de acuerdo con la legislación que regula el funcionamiento de las administraciones públicas. Tal como muestra el gráfico 4.3, la condición de funcionario es más habitual en los países de Europa suroccidental que en los de Europa nororiental.

Sin embargo, la existencia de la condición de funcionario no implica que todo el personal académico de las instituciones públicas lo sea. De hecho, dicha condición se da de forma generalizada en las instituciones de educación superior públicas/estatales de solo unos pocos países (como Grecia, Hungría, Eslovenia, Suiza, Noruega y Turquía), mientras que en otros casos solo parte del personal académico la tiene. En este último caso, los factores que influyen sobre la condición de funcionario son semejantes a aquellos que determinan el tipo de contrato (véase el apartado 4.1.1). En particular, la condición de funcionario se encuentra estrechamente vinculada a determinadas etapas de la carrera académica, lo cual significa que se asocia frecuentemente a los puestos de rango medio y superior, más que a los de rango inferior. Por ejemplo, en Francia se aplica a *maîtres de conférences* y *professeurs des universités*, que son los puestos más altos de la escala profesional académica, pero no a los puestos de menor categoría profesional. Además, en los países que cuentan con varios tipos de instituciones o sectores de educación superior, la condición de funcionario puede caracterizar los acuerdos de empleo de un tipo particular de institución o sector. Por ejemplo, en Austria hay funcionarios en las universidades (donde están siendo gradualmente eliminados) y en las escuelas universitarias de formación del profesorado, pero no en las escuelas superiores de ciencias aplicadas.

⁽⁵³⁾ Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe.

Gráfico 4.3: La condición de funcionario entre el personal académico, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El término “funcionario” no se define de la misma forma en toda Europa y la condición de tal no entraña los mismos beneficios en todos los casos. En el gráfico se emplea esta palabra para referirse a personal empleado por la autoridad/administración pública, habitualmente tras oposiciones abiertas. El empleo/nombramiento se ajusta a la legislación que regula el funcionamiento de las administraciones públicas, diferente a la que rige las relaciones contractuales en el sector público o privado. En algunos países, el personal académico puede ser nombrado con la expectativa de que su carrera profesional como funcionario se prolongará de por vida. Habitualmente, la movilidad entre instituciones no afecta al estado contractual. Sinónimos comunes: “empleado público”, “funcionario público”, “funcionario del Estado”.

Notas específicas de países

Dinamarca: El funcionariado está siendo gradualmente eliminado. En la actualidad, solo mantiene la condición de funcionario un limitado número de miembros del mundo académico en las universidades y escuelas universitarias (escuelas superiores de ciencias aplicadas).

Austria: Es posible encontrar personal académico que tiene la condición de funcionario en las universidades y las escuelas universitarias de formación del profesorado. Sin embargo, desde 2002, el personal académico de las universidades ya no se contrata como funcionariado y esta condición está siendo eliminada. No hay funcionarios públicos en las escuelas superiores de ciencias aplicadas.

Luxemburgo: Desde la creación de la Universidad de Luxemburgo en 2003 se están eliminando gradualmente las plazas de funcionario. En la actualidad, los funcionarios constituyen una minoría del personal académico.

Finlandia: Una reciente reforma (2014) de las escuelas superiores de ciencias aplicadas ha modificado la situación laboral del personal que trabaja en estas instituciones. Antes de la reforma, algunas de estas escuelas eran entidades municipales y sus empleados eran funcionarios públicos; sin embargo, en la actualidad se han constituido en empresas que contratan a sus empleados.

4.1.3. Cambios y tendencias políticas

Un aspecto clave es si las condiciones de empleo del personal académico están cambiando con el tiempo y, en caso afirmativo, en qué dirección. En el contexto del cuestionario de Eurydice se pidió a los países que especificaran si en los últimos cinco años se habían producido cambios políticos que repercutieran sobre la seguridad en el empleo del personal académico. Aunque la mayoría de los países respondió negativamente, una docena aproximadamente ofreció información sobre la existencia de cambios normativos o tendencias dignas de señalar. Estos cambios y tendencias apuntan tanto a la mejora como al empeoramiento de las condiciones de trabajo.

Cuatro sistemas de educación superior –la Comunidad germanófona de Bélgica, la República Checa, Estonia y los Países Bajos– han adoptado recientemente cambios normativos que facilitan el acceso del personal académico a los contratos indefinidos. El cambio más sustancial es el que afecta a Estonia, donde el personal académico puede firmar contratos indefinidos desde 2015, mientras que antes todos los contratos suscritos en el mundo académico eran de carácter temporal. De forma semejante, en la República Checa, hasta 2012 el personal académico de las categorías inferiores e intermedias estaba obligado a firmar contratos temporales antes de llegar a acceder a un contrato indefinido; en la actualidad puede ser contratado directamente con carácter indefinido. En la Comunidad germanófona de Bélgica, los cambios normativos adoptados en 2014 acortaron la duración de la experiencia laboral que era necesaria

en el ámbito académico para lograr un puesto permanente: en lugar de seis años, la norma exige ahora 720 días. Otro país perteneciente a este grupo –Países Bajos– adoptó en 2015 un marco legal que reducía la duración máxima acumulada de contratos temporales de seis a cuatro años (en ocasiones, dos años), lo cual significa que los empleados que tienen un contrato temporal optan a un contrato indefinido antes de lo que lo hacían con anterioridad. No obstante, este marco legal es de aplicación a todos los sectores, no solo a la educación superior.

Austria pertenece en parte al grupo anterior, pero no debido a los cambios normativos, sino en virtud de documentos sobre estrategias políticas recientemente aprobados. Más específicamente, dos documentos estratégicos –el “Plan de Acción para un Área de Investigación Competitiva” de 2015 y el “Plan de Desarrollo Universitario 2016-2021” de 2016– promueven un aumento de la proporción de personal académico universitario que disfruta de un contrato permanente y, en consecuencia, la reducción de los contratos temporales.

En el sentido contrario, la información presentada por algunos países apunta a un declive de las condiciones de empleo del personal académico y, de forma más general, a una reducción de las oportunidades de empleo en este ámbito. Por ejemplo, en Finlandia, la consolidación del presupuesto público y los recortes en la financiación de la educación superior y la investigación han producido un retroceso significativo en la cantidad de personal empleado en las instituciones de educación superior. En Letonia, el sector de la educación superior todavía no se ha recuperado de la drástica reducción presupuestaria experimentada durante la crisis económica (casi el 50% en 2009/10). Esto ha repercutido en diversos aspectos de la vida académica, como la remuneración del personal, el número de horas de contacto ofrecidas con los programas de estudio y la actividad investigadora de las instituciones de educación superior. Esta situación ha sido parcialmente contrarrestada por el nuevo modelo de financiación de la educación superior implantado desde 2015, que ofrece algunos incentivos económicos al mundo académico. Asimismo, algunas tendencias recientes señaladas por el Reino Unido son el mayor uso de los contratos de corta duración y los denominados contratos “de cero horas” (contratos en virtud de los cuales la empresa no está obligada a proporcionar trabajo regular), así como de los contratos “solo de enseñanza”, especialmente entre el personal académico que trabaja a tiempo parcial. En cambio, en Grecia, los contratos de corta duración o temporales prácticamente no existen actualmente en el mundo académico, ya que los severos recortes presupuestarios supusieron la pérdida de su empleo por parte de la mayor parte de las personas que los había suscrito, y pocos nuevos contratos han sido firmados desde entonces.

Algunos cambios tienen un carácter menos claramente definido, como el cambio normativo adoptado en 2011 en Hungría en relación con el personal académico de rango superior. En virtud del marco anterior, las instituciones de educación superior podían obligar a los catedráticos a jubilarse antes de los 70 años, mientras que ahora esta obligación puede imponerse a partir de la edad de jubilación oficial, 62 años. Aunque este cambio adapta la situación del personal académico de rango superior a las normas generales del mercado de trabajo, también supone una reducción de su seguridad en el empleo.

Las tendencias y cambios relacionados con la seguridad en el empleo del personal académico también han sido examinados en el contexto de diversos proyectos de investigación, como EUROAC⁽⁵⁴⁾. Los resultados de este proyecto indican que las transformaciones experimentadas por el sector de la educación secundaria durante las dos últimas décadas habitualmente implican menos estabilidad y seguridad de las condiciones de trabajo (Kwiek y Antonowicz, 2015). En particular, debido a las limitaciones presupuestarias, se ha producido un incremento general de los contratos temporales, basados frecuentemente en el uso de recursos externos para hacer frente a proyectos específicos (Brechelmacher et al., 2015). Según Fumasoli, Goastellec y Kehm (2015, p. 206), esto “viene acompañado de una mayor competencia entre el personal académico por los puestos y los recursos financieros y simbólicos (becas de prestigio, publicaciones en revistas destacadas de la correspondiente disciplina, etc.)”. Asimismo, las investigaciones indican que estas transformaciones tienen un impacto en la trayectoria profesional dentro del mundo académico, al sustituirse las tradicionales estructuras jerárquicas por una relación más plana (o más igualitaria) entre quienes ocupan puestos de rango superior e inferior. Más exactamente,

la creación de estos puestos temporales permite ir contra la estructura jerárquica histórica y promover carreras profesionales aceleradas para un número pequeño de distinguidos profesionales de reciente incorporación. Aunque el número de individuos afectados siga siendo marginal, la existencia de estos modelos profesionales señala la posibilidad de una alternativa y constituye un incentivo para que las universidades y disciplinas se replanteen la estructura interna de las carreras académicas (Fumasoli, Goastellec y Kehm, 2015, p. 206).

(54) Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe.

4.2. Obligaciones y horario laboral del personal académico

El contenido del empleo constituye, junto a los acuerdos contractuales, otro aspecto importante de la calidad del mismo. Normalmente se considera atractivo aquel empleo que tiene cualidades como la realización de un trabajo interesante y estimulante, la variedad de tareas, la responsabilidad y la autonomía. Además, estrechamente relacionados con el contenido del empleo están los acuerdos relativos a la jornada laboral, es decir, el horario de trabajo, la realización de horas extraordinarias, el trabajo durante el fin de semana, etc.

En este apartado se examinan las obligaciones y el horario laboral del personal académico en tres partes. En la primera, basada en la información recogida por Eurydice, se estudia en qué medida se encuentran supeditadas a normativas de rango superior las obligaciones y el horario laboral del personal académico. Partiendo de la información existente sobre los marcos normativos, en la segunda parte se ofrecen detalles del horario laboral real de estos profesionales, usando los resultados del proyecto EUROAC⁽⁵⁵⁾. Finalmente, en la tercera parte, recurriendo a la información proporcionada por UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat (UOE), se analiza el trabajo a tiempo parcial en el ámbito académico.

4.2.1. Marcos normativos

Las administraciones de rango superior intervienen de manera limitada en la definición de las obligaciones del personal académico. Por lo general, la normativa incluye referencias generales a algunas obligaciones –por ejemplo, la “enseñanza” o la “investigación”– como forma de definir el concepto de personal académico y/o las diferencias entre las diversas categorías de personal. Más allá de estos enunciados generales, las normas de rango superior no suelen ofrecer otras pautas sobre las tareas y obligaciones del personal académico, ni sobre el tiempo que deben dedicar a las mismas. De hecho, tal como muestra el gráfico 4.4, solo en torno a un tercio de los sistemas de educación superior europeos cuentan con normativas que ofrecen detalles sobre estos aspectos, definiendo, en particular, el tiempo mínimo que el personal debe dedicar a actividades determinadas. Sin embargo, la existencia de estos marcos no significa necesariamente que cubran todas las categorías de personal académico y/o todos los sectores de la educación superior que existen dentro de un único sistema pudiendo, por ejemplo, concentrarse en personal que tiene la condición de funcionario (allí donde existe este) o hacer referencia solo a las universidades o a las instituciones de educación superior de carácter profesional (para más información sobre estos aspectos, véanse las notas específicas de países correspondientes al gráfico 4.4).

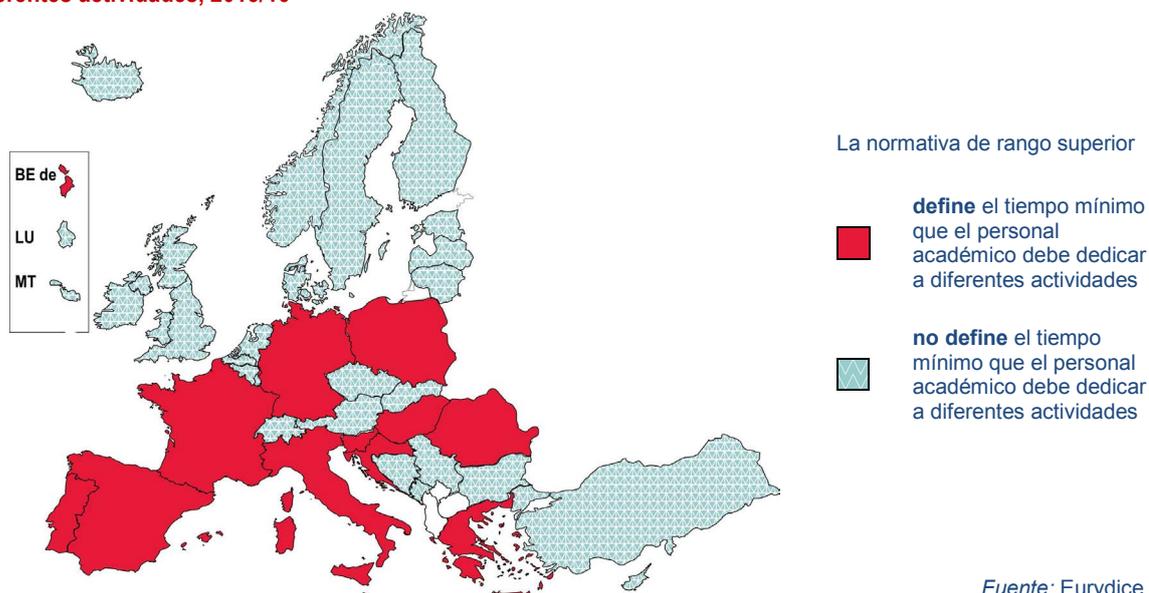
El cuadro que acompaña al gráfico 4.4 ofrece información sobre el tiempo mínimo que debe dedicar el personal académico a la enseñanza y/o las actividades relacionadas con la misma. Muestra que las normas que gobiernan estos aspectos están redactadas de formas diversas. Por ejemplo, algunos marcos normativos cuantifican la enseñanza y actividades relacionadas en horas semanales, mientras que otros utilizan el concepto de carga de trabajo anual. Además del número de horas, las normas hacen referencia a otros conceptos, como el de “unidad”, que tiene una duración de 45 minutos (Alemania), ECTS (España) u “horas normativas” (Croacia), que dependen para su cálculo del tipo de actividad docente (por ejemplo, enseñanza impartida en estudios de grado, enseñanza impartida en estudios de postgrado, entrega de ejercicios de clase, etc.).

Aunque los aspectos comentados anteriormente limitan la comparabilidad entre los países, el contenido de las normativas sí apunta a la existencia de ciertos patrones comunes a varios sistemas de educación superior. En particular, la carga de trabajo docente se define habitualmente en función de la categoría del personal, con tendencia a imponer menos docencia al personal de rango superior que al de rango inferior o intermedio o al personal situado fuera de la trayectoria académica predominante. Por ejemplo, en Francia, los profesores de educación secundaria que trabajan en las universidades deben impartir 384 horas lectivas al año, mientras que el personal perteneciente a las dos categorías superiores (*maîtres de conférences* y *professeurs des universités*) solo está obligado a impartir entre 128 y 192, dependiendo del tipo de actividad docente. Una situación comparable se observa en Hungría, donde los catedráticos deben ofrecer al menos 8 horas de contacto con los alumnos cada semana, mientras que el mínimo previsto en el caso de los profesores adjuntos (docentes) es de diez horas y en el del personal de rango inferior, incluidos los profesores ayudantes, de 12 horas. El mismo patrón se observa en Polonia, Rumanía y Eslovenia. Solo Alemania y Croacia muestran un perfil diferente, puesto que la normativa impone un mayor número de horas lectivas al personal de rango superior que al de rango inferior. En Alemania, los catedráticos deben

⁽⁵⁵⁾ Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe.

impartir ocho “unidades” (es decir, sesiones de 45 minutos de duración) de enseñanza semanales, mientras que los catedráticos en formación solamente están obligados a impartir entre cuatro y seis “unidades”. En Croacia, la norma prevé que los catedráticos impartan 300 “horas normativas” anuales, cifra que se reduce hasta 150 en el caso de los ayudantes.

Gráfico 4.4: Normativas de rango superior sobre el tiempo mínimo que el personal académico debe dedicar a diferentes actividades, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Tiempo mínimo que el personal académico debe dedicar a la enseñanza y/o actividades relacionadas

BE de	Personal que tiene la condición de funcionario público: 16 horas semanales
DE	Entre 4 y 8 “unidades” semanales, dependiendo de la categoría de personal (una unidad docente = al menos 45 minutos)
EL	6 horas semanales (todo el personal académico a tiempo completo)
ES	Funcionarios de carrera: actividad docente correspondiente a 24 ECTS por año (aproximadamente 8 horas semanales) + 6 horas de tutoría semanales (con posibles variaciones, dependiendo de la categoría profesional y la actividad de investigación)
FR	Entre 128 y 384 horas anuales, dependiendo de la categoría de personal
HR	Entre 150 y 300 horas normativas anuales, dependiendo de la categoría de personal
IT	Catedráticos: al menos 350 horas anuales; personal investigador: hasta 350 horas anuales
HU	Entre 8 y 12 horas semanales, dependiendo de la categoría de personal
PL	Entre 120 y 540 horas anuales, dependiendo de la categoría de personal
PT	Personal universitario: 6 horas semanales (máximo fijado en 9 horas semanales); personal de escuelas politécnicas: 6 horas semanales (máximo fijado en 12 horas semanales)
RO	Entre 7 y 11 horas semanales, dependiendo de la categoría de personal
SI	Personal universitario: entre 5 y 10 horas semanales, dependiendo de la categoría de personal; personal de escuelas profesionales: entre 16 y 20 horas semanales, dependiendo de la categoría de personal

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Por “normativa de rango superior” se entiende la legislación u otras normas adoptadas por las administraciones centrales (de rango superior).

Los países que tienen varios sectores de educación superior que difieren en su normativa están representados por el sector universitario.

El gráfico no contempla las normativas que definen de forma general las horas de trabajo del personal académico (por ejemplo, 40 horas semanales). Solamente incluye los marcos normativos que hacen referencia explícita al tiempo que debe dedicarse a determinadas actividades/obligaciones (como la enseñanza, la investigación, las labores administrativas, etc.).

En el cuadro que acompaña al gráfico se hace referencia solo a países que tienen normas de rango superior sobre el tiempo mínimo que el personal académico debe dedicar a actividades de enseñanza y/o relacionadas con la enseñanza. Los países que carecen de esta normativa (o no las tienen en el sector universitario) no se contemplan. El tiempo mínimo indicado hace referencia a puestos de trabajo a tiempo completo.

Notas específicas de países (Gráfico 4.4)

Irlanda: No existe normativa sobre el tiempo mínimo que debe dedicar el personal académico a las diferentes actividades (como enseñanza, investigación y supervisión). Sin embargo, en el sector de los institutos de tecnología, la previsión mínima se sitúa entre las 16 y las 18 horas semanales, dependiendo de la categoría de personal.

Austria: No existe normativa sobre el tiempo mínimo que debe dedicar a las diferentes actividades el personal académico de las universidades y escuelas superiores de ciencias aplicadas. Sin embargo, en las escuelas universitarias de formación del profesorado, la previsión mínima se sitúa entre las 160 y las 480 horas anuales, dependiendo de la categoría de personal.

Los datos también indican que el personal académico de las instituciones de educación superior de carácter profesional debe impartir un número superior de horas lectivas que el que desarrolla su labor en instituciones de orientación académica (universidades). El ejemplo más claro es Eslovenia, donde el personal de las escuelas profesionales debe impartir entre 16 y 20 horas lectivas semanales (dependiendo de su categoría profesional), mientras que el de las universidades solamente está obligado a dar entre 5 y 10 horas de clases cada semana. En Irlanda se observa un patrón similar, pues el personal del sector de los institutos de tecnología debe impartir entre 16 y 18 horas semanales (dependiendo de su categoría). Sin embargo, en el caso de Irlanda no es posible la comparación con el sector universitario porque no existen normas que cubran estos aspectos en este último. En Portugal, el número mínimo de horas lectivas es el mismo en las universidades que en las escuelas politécnicas (6 horas semanales), pero el número máximo previsto es superior en estas (12 horas) que en aquellas (9 horas).

4.2.2. Horario laboral real del personal académico

Tal como se ha indicado en el apartado anterior, las administraciones de rango superior solo ofrecen alguna orientación sobre las obligaciones y el horario laboral del personal académico. Por tanto, es interesante examinar esta cuestión desde una perspectiva diferente: la del propio personal. Aunque no existe un estudio que ofrezca datos relevantes para todos los países europeos, el proyecto EUROAC permite evaluar la situación en una docena de países⁽⁵⁶⁾. En el contexto de este estudio se solicitó a miembros del personal académico que cuantificaran su horario de trabajo semanal durante el periodo de clases y fuera del periodo de clases. También se les pidió que indicaran el tiempo que dedican a diferentes actividades, como la enseñanza, la investigación, la administración, los servicios y otras actividades (Kwiek y Antonowicz, 2013).

Los datos de EUROAC muestran que la semana laboral media varía sustancialmente de un país a otro. Si contabilizamos todo el personal académico (de todos los rangos profesionales y en todos los tipos de instituciones) y los periodos en que hay clases, Irlanda, Italia y Polonia son los países en los que el personal académico dice tener la semana laboral más larga: entre 45 y 47 horas de duración, mientras que la más corta –33 y 38 horas, respectivamente– corresponde a Noruega y los Países Bajos (Kwiek y Antonowicz 2013, p. 43). Otros países para los que existen datos –Alemania, Austria, Portugal, Finlandia, Reino Unido y Suiza⁽⁵⁷⁾– se sitúan dentro de estos extremos (ibíd.). Más allá del promedio de datos, existen diferencias sustanciales entre el personal de mayor y menor rango. Más exactamente, en el caso del personal de menor rango la jornada semanal se sitúa entre las 27 horas (Noruega) y las 45 horas (Irlanda y Polonia)⁽⁵⁸⁾, mientras que en el caso del personal de rango superior el promedio está entre las 40 horas de los Países Bajos y las 52 de Alemania⁽⁵⁹⁾. En la mayoría de los países para los que existen

⁽⁵⁶⁾ Alemania, Irlanda, Croacia, Italia, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Finlandia, Reino Unido, Noruega y Suiza. Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe.

⁽⁵⁷⁾ Aunque Croacia también participó en el estudio EUROAC, sus datos sobre el horario laboral del personal académico no aparecen en Kwiek y Antonowicz (2013).

⁽⁵⁸⁾ En Höhle y Teichler (2013a, p. 258) aparecen cifras ligeramente diferentes sobre el horario laboral del personal académico de rango inferior. Esto se debe a que en este último estudio solo se toma en consideración el personal académico de rango inferior empleado en universidades a tiempo completo. Partiendo de este enfoque, la semana laboral más larga es la comunicada por el personal de rango inferior en Irlanda (47 horas como promedio), mientras que en casi todos los demás países, esta cifra se sitúa entre 41 y 45 horas. Noruega –donde la semana laboral señalada es de 28 horas entre este rango de personal– constituye una excepción, pero esto puede explicarse por el hecho de que los datos incluyen también a los doctorandos, que trabajan menos horas pese a que su empleo no se considera a tiempo parcial (ibíd.).

⁽⁵⁹⁾ En Höhle y Teichler (2013a, p. 258) aparecen cifras ligeramente diferentes sobre el horario laboral del personal académico de rango superior. Esto se debe a que en este último estudio solo se toma en consideración el personal académico de rango superior empleado en universidades a tiempo completo. Partiendo de este enfoque, la semana laboral más larga es la comunicada por el personal de rango superior en Alemania y Suiza (52 horas como promedio en ambos casos) y en Irlanda (promedio de 50 horas). En

datos –8 de 11–, el personal académico de rango superior afirma trabajar, como promedio, 45 horas o más semanales (ibíd.). Según esta información, por tanto, la semana laboral del personal de rango superior tiende a ser bastante larga, lo cual puede explicarse parcialmente por las responsabilidades adicionales que tienen los profesionales de esta categoría, como responsabilidades administrativas y/o funciones en diversos órganos encargados de la toma de decisiones (ibíd.).

Los datos de EUROAC muestran también que las actividades del personal académico siguen muy de cerca el calendario académico. Naturalmente, en época de clases (el periodo lectivo) dedica habitualmente más tiempo a la enseñanza que en aquellos periodos en que no hay clases. Sin embargo, más allá de este patrón general, aplicable a todos los países participantes en la encuesta, existen diferencias en el tiempo que dedica el personal académico de los diferentes países a la investigación y la enseñanza. Por ejemplo, durante el periodo lectivo, el personal de las universidades de Suiza, Noruega, Alemania y Austria sigue dedicando una cantidad considerable de tiempo a la investigación, mientras que sus colegas de Portugal Países Bajos, Polonia e Irlanda centran su atención en la enseñanza (Kwiek y Antonowicz, 2013). Además, tal como muestran Bentley y Kyvik (2012) ⁽⁶⁰⁾, el reparto de tiempo entre las diferentes actividades se ajusta a la división entre personal de rango superior y personal de rango inferior, dedicando aquel mayor tiempo a la investigación que a la enseñanza. Esto concuerda con el contenido de los marcos normativos presentados en el apartado 4.2.1, y refleja que las normas tienden a imponer menos horas lectivas al personal de rango superior que al de rango inferior o intermedio. No obstante, debe señalarse que el puesto de catedrático lleva aparejadas menos horas lectivas pero más trabajo de tipo administrativo (Bentley y Kyvik, 2012). Finalmente, y según declaran los propios interesados, en los países que tienen varios tipos de instituciones de educación superior, las horas dedicadas a diferentes actividades varían en función de que se trate de universidades o de otras instituciones de educación superior (Kwiek y Antonowicz, 2013). Más exactamente, en las universidades, las actividades se reparten de forma más o menos igual entre la enseñanza y la investigación, mientras que en otras instituciones de educación superior predomina la enseñanza (ibíd.). Esto, de nuevo, concuerda con la información que se presenta en el apartado 4.2.1, en la que se observan algunas diferencias en materia normativa entre las instituciones de orientación académica y aquellas enfocadas a la actividad profesional.

En general, las investigaciones realizadas en torno al horario laboral del personal académico apuntan a la existencia de diferencias sustanciales entre los países, entre las instituciones de cada país y entre las diferentes categorías de personal académico (véanse Bentley y Kyvik, 2012; Höhle y Teichler, 2013b; Kwiek y Antonowicz, 2013). Estas diferencias parecen estar determinadas por una diversidad de factores, como la estructura del sistema (Kwiek y Antonowicz, 2013), las expectativas institucionales, las normas profesionales y la proporción de personal por ámbito académico (Bentley y Kyvik, 2012).

4.2.3. Empleo a tiempo completo y a tiempo parcial

El empleo a tiempo completo y a tiempo parcial es uno de los temas a los que debe prestarse atención al analizar las condiciones de empleo y trabajo en el ámbito académico. Se trata de un aspecto relacionado no solo con el horario laboral del personal, sino con sus acuerdos contractuales. De hecho, el trabajo a tiempo parcial suele asociarse en el ámbito académico a condiciones contractuales y de empleo menos estables que el trabajo a tiempo completo. En consecuencia, la transición de tener un contrato a tiempo parcial a tener un contrato a tiempo completo se considera con frecuencia un paso importante en la carrera académica (Ates y Brechelmacher, 2013). Sin embargo, más allá de la inestabilidad contractual, el trabajo a tiempo parcial puede analizarse desde otras perspectivas. Por ejemplo, tal como han apuntado Höhle y Teichler (2013a), el empleo a tiempo parcial de profesionales –por ejemplo, de ámbitos a los que podrían acceder los alumnos al finalizar sus estudios– representa una oportunidad de enriquecimiento del contenido de los currículos de educación superior. Además, se considera con frecuencia que las oportunidades de empleo a tiempo parcial contribuyen a la igualdad de género (ibíd.). Téngase en cuenta,

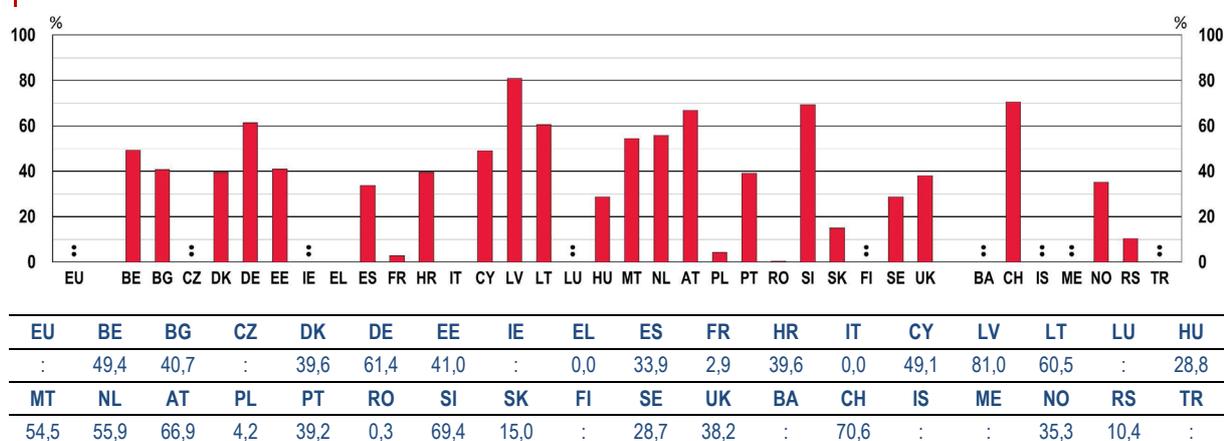
el extremo opuesto están Portugal (41 horas) y Noruega (39 horas). Otros países para los que existen datos se sitúan entre las 45 y las 49 horas semanales (ibíd.).

⁽⁶⁰⁾ Basado en datos procedentes de la encuesta *Changing Academic Profession* (CAP). Para más información sobre la encuesta CAP, véase la Introducción de este informe.

no obstante, que en este apartado no se pretende entrar en controversias sobre el trabajo a tiempo parcial en el mundo académico sino presentar pruebas estadísticas relevantes para esta cuestión.

Según las bases de datos de UNESCO/OCDE/Eurostat (UOE), el porcentaje de personal académico que trabaja a tiempo parcial varía sustancialmente de unos países europeos a otros (véase el gráfico 4.5; véanse también las notas aclaratorias correspondientes al gráfico 4.5). En algunos países, el empleo a tiempo parcial en el mundo académico es inexistente o muy infrecuente (Grecia, Francia, Italia, Polonia y Rumanía), o puede considerarse un fenómeno ocasional que afecta a no más del 15% del personal (Eslovaquia y Serbia). Por el contrario, hay sistemas de educación superior en los que entre el 60% y el 80%, aproximadamente, del personal académico trabaja a tiempo parcial (Alemania, Letonia, Lituania, Austria, Eslovenia y Suiza). Otros países europeos para los que se dispone de datos se sitúan en algún punto intermedio entre ambos extremos.

Gráfico 4.5: Personal académico que trabaja a tiempo parcial como porcentaje de todo el personal académico, 2015



Fuente: Base de datos de la UOE. Código de datos online: *educ_uae_perd05* (datos obtenidos en junio de 2017).

Notas aclaratorias

Los datos hacen referencia al personal académico de los niveles 5-8 de CINE 2011.

En la base de datos de la UOE (UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat, 2016, p. 42), el concepto de personal académico incluye:

- Personal empleado a nivel terciario cuya labor principal es la enseñanza o la investigación.
- Personal que tiene un rango académico que se manifiesta en títulos como los de catedrático, profesor adjunto, profesor ayudante, instructor, lector o el equivalente de cualquiera de estos rangos.
- Personal con otros títulos (por ejemplo, decano, director, decano adjunto, vicedecano, presidente o jefe de departamento), si su actividad principal es la enseñanza o la investigación.

Al referirse al empleo a tiempo completo o parcial del personal educativo –incluido el personal académico–, la base de datos de la UOE utiliza dos conceptos: “horario laboral contractual” y “horario laboral normal o legal” (ibíd., pp. 28-29). El horario laboral contractual del personal educativo es el especificado en su contrato de trabajo o el que está implícito en su tipo de empleo. El horario laboral normal o legal es el necesario para satisfacer las obligaciones previstas en las políticas nacionales de carácter oficial o en las leyes relativas al empleo a tiempo completo de un nivel educativo específico –o en el trabajo o función en el que se encuentra empleado el personal– durante un año escolar o académico completo. Dentro de la base de datos de la UOE, el horario laboral contractual y el horario laboral normal o legal debe expresarse en horas anuales a fin de permitir que pueda determinarse, a partir de la comparación entre ambos, la condición de trabajador a tiempo completo o parcial del personal educativo. El personal educativo a tiempo completo se encuentra empleado durante al menos el 90% del horario normal o legal del personal educativo que realiza el mismo trabajo o función en el nivel educativo en cuestión. El personal educativo a tiempo parcial se encuentra empleado durante menos del 90% del horario normal o legal del personal educativo que realiza el mismo trabajo o función en el nivel educativo en cuestión.

Nota específica de país

Grecia: El año de referencia de los datos es 2014.

El Estudio EUROAC ⁽⁶¹⁾, que también ofrece datos sobre el empleo a tiempo parcial en el ámbito académico, señala la existencia no solo de diferencias sustanciales entre los países en esta área, sino también de algunos elementos que determinan el trabajo a tiempo parcial. En particular, muestra que el empleo a tiempo parcial está estrechamente vinculado a la trayectoria profesional del personal académico, siendo más habitual entre el personal de menor rango que entre el de rango superior (Ates y Brechelmacher, 2013; Höhle y Teichler, 2013a). De hecho, tal como se ha señalado anteriormente en este capítulo (véase el apartado 4.1.1), es frecuente que los puestos de rango inferior vayan aparejados a contratos temporales a tiempo parcial, mientras que con el avance profesional lo habitual es que los acuerdos contractuales vayan siendo más estables, es decir, que se firmen contratos indefinidos a tiempo completo.

4.3. Remuneración del personal académico

La remuneración es uno de los aspectos esenciales de las condiciones de trabajo. De hecho, tal como señalan Rumbley, Pacheco y Altbach (2008; citados en Kwiek y Antonowicz 2013, p. 49), “las universidades y sistemas académicos de éxito deben ofrecer a su personal académico salarios adecuados y seguros, además de la opción de desarrollar una carrera académica a tiempo completo con adecuadas garantías de mantener su empleo a largo plazo. Sin estas condiciones, ninguna institución o sistema puede tener éxito, y menos aún, lograr el reconocimiento internacional”.

En este apartado se analiza la remuneración del personal académico desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, se explora la información suministrada por las administraciones de rango superior (los datos recogidos por Eurydice) en relación con los marcos normativos que rigen esta cuestión. En segundo lugar, se presentan datos sobre el salario real del personal académico, según el estudio EUROAC ⁽⁶²⁾.

4.3.1. Marcos normativos

En la mayoría de los sistemas de educación superior europeos existen normativas de rango superior que definen la remuneración y/o escala salarial del personal académico (véase el gráfico 4.6). Esto es lo que sucede en casi todos los sistemas en los que al menos parte del personal académico está constituido por funcionarios públicos (véase también el gráfico 4.3). De hecho, la normativa que rige el funcionariado prevé habitualmente la remuneración y escala salarial aplicable a las diferentes categorías de personal. En este tipo de sistemas, la remuneración del personal académico no funcionario se encuentra regulada en diversa medida, careciendo por completo de regulación en algunos casos. Por ejemplo, en Austria, dentro del sector universitario, la remuneración del personal académico constituido por funcionarios se encuentra definida por el código de la función pública ⁽⁶³⁾, mientras que en otros casos se aplica un convenio colectivo. Sin embargo, en las escuelas superiores de ciencias aplicadas, la remuneración no se encuentra regulada por ninguna ley o convenio colectivo. Una situación semejante se observa en Bélgica (Comunidades germanófona y flamenca) y Luxemburgo ⁽⁶⁴⁾, donde el sueldo del personal perteneciente a la función pública está completamente regulado, mientras que son las instituciones de educación superior quienes determinan la remuneración del resto del personal académico.

Entre los países en que no existen funcionarios en el mundo académico hay algunos en que la remuneración de al menos parte del personal académico está sujeta a normativas de rango superior (Irlanda, Chipre, Letonia, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Serbia). Por ejemplo, en Eslovaquia, las personas que trabajan en las instituciones de educación superior públicas se

⁽⁶¹⁾ Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe.

⁽⁶²⁾ Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe.

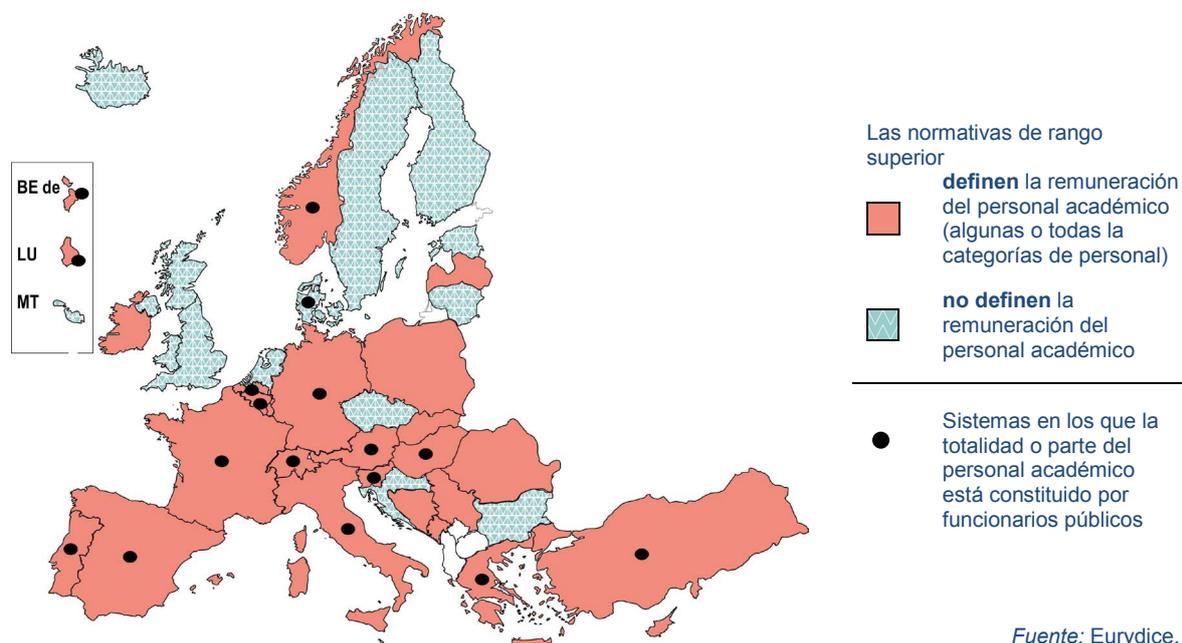
⁽⁶³⁾ El funcionariado está siendo gradualmente eliminado de las universidades en Austria. Sin embargo, todavía hay miembros del personal académico que son funcionarios públicos (para más información, véase el apartado 4.1.2).

⁽⁶⁴⁾ El funcionariado está siendo gradualmente eliminado de la Universidad de Luxemburgo. Sin embargo, todavía hay miembros del personal académico que son funcionarios públicos (para más información, véase el apartado 4.1.2).

categorizan como “empleados en interés público” –condición diferente a la de funcionario público– y su remuneración se encuentra definida dentro de un marco legal dedicado a esta categoría.

En aproximadamente un tercio de los sistemas de educación superior europeos (Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Lituania, Malta, Países Bajos, Finlandia, Suecia, Reino Unido e Islandia), la remuneración del personal académico no se encuentra definida por normativas de rango superior. Aunque, por lo general, esto supone un mayor grado de autonomía institucional en las cuestiones relacionadas con esta materia, existen convenios colectivos o documentos similares que delimitan esta área (por ejemplo, en Dinamarca, Malta, Países Bajos, Finlandia, Reino Unido e Islandia). Por ejemplo, en los Países Bajos, cada subsector de la educación superior (es decir, las universidades y las escuelas superiores de ciencias aplicadas) tiene su propio convenio colectivo, que se negocia entre los sindicatos y las organizaciones empresariales. Una situación comparable se observa en Malta y Finlandia, donde los convenios colectivos de cada subsector de la educación superior regulan la remuneración del personal académico. Otro tipo de estructura es la que existe en el Reino Unido, donde un convenio marco de carácter nacional define cinco niveles académicos principales que actúan como puntos de referencia (no obligatorios) para la delimitación de salarios y la calificación de las estructuras de las instituciones de educación superior. Por contraste, existen también sistemas sin directrices o marcos de rango superior aplicables a la remuneración del personal académico. Por ejemplo, en la República Checa se siguen las normativas internas establecidas por cada institución. En Suecia, las negociaciones salariales pueden ser totalmente individuales entre el empleado y su superior, o pueden llevarse a cabo entre el patrón y el sindicato local de profesores, si existe un convenio colectivo aplicable.

Gráfico 4.6: Normativas de rango superior que regulan la remuneración del personal académico, 2015/16



Notas aclaratorias

Por “normativa de rango superior” se entiende la legislación u otras normas adoptadas por las administraciones centrales (de rango superior). No se incluyen los convenios colectivos.

No se contempla la legislación laboral de carácter general que define el salario mínimo aplicable por ley a todos los empleados.

Los países que tienen varios sectores de educación superior a los que se aplican normativas distintas están representados por el sector universitario.

Notas específicas de países

Austria: El gráfico hace referencia a las universidades y las escuelas universitarias de formación del profesorado. No existen normativas aplicables a la remuneración del personal académico en las escuelas superiores de ciencias aplicadas.

Suiza: Por “normativas de rango superior” se entiende en este caso las de carácter cantonal (no las federales).

Una cuestión que puede plantearse en relación con la remuneración del personal académico es si existe (o puede establecerse) una diferencia en función del rendimiento profesional. Aunque no se encuentra cubierta por un gráfico específico, esta cuestión formó parte del cuestionario de Eurydice.

Como cabe esperar, la remuneración en función del rendimiento es posible en todos los sistemas de educación superior que carecen de normativas de rango superior aplicables a la retribución del personal académico. Sin embargo, en la mayoría de los países incluidos en esta categoría, este tipo de remuneración está sujeto a ciertas limitaciones. Por ejemplo, en Finlandia, según los convenios colectivos que cubren cada subsector de la educación superior (es decir, las universidades y las escuelas superiores de ciencias aplicadas), solo una parte del salario depende del rendimiento, y esta parte por lo general no supera el 25% de la remuneración total.

Puede sorprender el hecho de que sea posible la remuneración en función del rendimiento en la mayor parte de los sistemas de educación superior en que el salario del personal académico está sujeto a normativas de nivel central. Lógicamente, en estos sistemas, el marco normativo incluye con frecuencia normas estrictas y precisas sobre la asignación de diversas remuneraciones extraordinarias y su cuantía. Sin embargo, la situación general es que la remuneración en función del rendimiento es posible –al menos en cierta medida– en casi todos los sistemas de educación superior europeos.

También cabe señalar que la remuneración en función del rendimiento parece estar ganando terreno en el mundo académico europeo. De hecho, varios países han adoptado recientemente reformas que amplían la posibilidad de diferenciar la remuneración del personal. Por ejemplo, en Suecia, desde 2016, el salario del personal académico se fija principalmente a través de la denominada “conversación salarial” celebrada entre el empleado y su superior, mientras que en el sistema anterior eran los empleadores (es decir, las administraciones de educación superior) y los representantes sindicales del personal de nivel local quienes negociaban los salarios. En relación con esta cuestión, también Noruega ha comunicado cambios, implantados a través de una reforma que fomenta la autonomía institucional en relación con la remuneración de los catedráticos. Hasta mediados de 2016, dicha remuneración se fijaba dentro de unos márgenes definidos a nivel central, mientras que en la actualidad solo se define centralmente el salario mínimo, sin que exista un salario máximo previamente establecido. También algunos sistemas fuertemente regulados han comunicado la implantación de reformas recientes encaminadas a promover la remuneración en función del rendimiento; sin embargo, su alcance es más limitado que en el caso de los países mencionados. Por ejemplo, en Turquía, desde 2015, el personal académico puede recibir una bonificación máxima previamente definida cuyo objeto es recompensar las publicaciones realizadas; e Italia adoptó en 2010 un marco legal que supuso la creación en las universidades de fondos público-privados destinados a recompensar el mérito académico.

4.3.2. Remuneración real del personal académico

Las administraciones de rango superior no siempre disponen de información sobre la remuneración real del personal académico⁽⁶⁵⁾. Esto tiene que ver con el hecho de que el sueldo de los académicos no siempre está definido por dichas autoridades y con que, además, puede diferenciarse en función del rendimiento (véase el apartado 4.3.1). Por tanto, es interesante examinar la remuneración del personal académico desde otra perspectiva: a través de encuestas en que los propios interesados hablan de su remuneración. Pese a que no existe ninguna encuesta que ofrezca datos relevantes para todos los países europeos, el estudio EUROAC hace posible analizar la situación en algunos de ellos⁽⁶⁶⁾.

Antes de presentar los datos de EUROAC, es necesario exponer varios problemas metodológicos relacionados con las encuestas realizadas en torno a la remuneración del personal académico. Tal como han señalado Höhle y Teichler (2013a), comparar salarios a partir de las respuestas recogidas en las encuestas no es una labor sencilla. En este contexto, Ates y Brechelmacher (2013) afirman que “la mayoría de las

⁽⁶⁵⁾ Así se desprende de la encuesta realizada por la red NESLI de la OCDE en torno a la remuneración del profesorado de educación terciaria, que recoge información de las administraciones de rango superior sobre el sueldo anual real medio del personal académico. En la recogida de datos de 2012/13, aproximadamente la mitad de los países encuestados no pudieron ofrecer dicha información. Véase <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2015indicators.htm> (Indicador D3 “¿Cuánto se paga a los profesores?; datos correspondientes a las casilla D3.1. (2)) [consultado el 31 de mayo de 2017].

⁽⁶⁶⁾ Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe.

comparaciones internacionales sobre los ingresos del personal académico son engañosas, puesto que no toman en consideración el contexto de las cifras de las que se dispone” (ibíd., p. 26). En relación con esta cuestión se señalan varias dificultades. En primer lugar, el porcentaje de aquellos que optan por no responder a las preguntas sobre su remuneración es superior al que se observa en relación con la mayoría del resto de las preguntas (Höhle y Teichler, 2013a). En segundo lugar, la recogida de información sobre la remuneración mensual desde una perspectiva comparativa puede considerarse problemática debido a las diferencias que existen entre los países en el número de pagas mensuales entregadas cada año y debido al hecho de que algunos complementos pueden no abonarse con periodicidad mensual (ibíd.). Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es que en algunos países el salario puede incluir determinadas prestaciones, mientras que en otros estas se abonan de forma complementaria (ibíd.). Finalmente, el valor real del salario bruto del personal académico puede variar de un país a otro dependiendo de los tipos impositivos, el poder adquisitivo, etc. (ibíd.). A la vista de estas dificultades, el estudio EUROAC preguntó al personal académico por sus ingresos brutos anuales y tomó en consideración solamente la remuneración de los empleados a tiempo completo (Ates y Brechelmacher, 2013). Además, el salario anual comunicado por los encuestados se ajustó al nivel de precios de cada país.

Siguiendo la metodología descrita, los datos de EUROAC, que se encuentran disponibles para diez países europeos ⁽⁶⁷⁾, indican la existencia de diferencias sustanciales en los ingresos brutos anuales medios del personal académico ⁽⁶⁸⁾. En relación con el personal de rango superior de las universidades, los datos muestran que la mayor remuneración anual media corresponde a los catedráticos de Suiza (en torno a 90.000 euros), seguidos, respectivamente, por los de Alemania, Portugal, Países Bajos y Austria (entre aproximadamente 66.000 y 67.000 euros) (Ates y Brechelmacher, 2013, p. 29). En otros cuatro países para los que se dispone de datos –Italia, Finlandia, Reino Unido y Noruega– los ingresos brutos anuales medios de los catedráticos se sitúan entre los 40.000 euros y una cifra ligeramente por encima de los 55.000 euros. Los sueldos más bajos se registran en Polonia (en torno a 30.000 euros) (ibíd.).

Los datos del estudio EUROAC también muestran que el personal de mayor rango de otras instituciones de educación superior recibe una remuneración media algo inferior a la de sus colegas de las universidades ⁽⁶⁹⁾. De nuevo, el salario medio más alto se paga en Suiza (junto por encima de 80.000 euros), seguido de Alemania (cerca de 60.000 euros), Portugal (en torno a 57.000 euros), Finlandia (unos 48.000 euros) y Noruega (aproximadamente 37.000 euros). El nivel salarial medio más bajo se registra en Polonia (17.000 euros), país en el que también se observan las diferencias más sustanciales entre la remuneración del personal de rango superior de las universidades y la de quienes trabajan en otras instituciones de rango superior.

Como era de esperar, la remuneración del personal académico aumenta sustancialmente a medida que avanza en su carrera profesional. De hecho, en todos los sistemas, los catedráticos afirman recibir una remuneración considerablemente superior a la del personal de rango inferior (como promedio, los catedráticos ganan aproximadamente el doble que sus colegas de menor rango) (ibíd.). En el caso del personal de rango inferior que trabaja en las universidades, el salario anual medio más alto de aquellos que trabajan a tiempo completo se registra en los Países Bajos (en torno a 44.000 euros), seguido del Reino Unido (aproximadamente 43.000 euros), Suiza y Alemania (ambos en torno a 40.000 euros). En Italia, Portugal, Finlandia y Noruega, el salario anual medio del personal académico de rango inferior que trabaja en las universidades se sitúa entre 25.000 y 35.000 euros, mientras que el salario medio más bajo se registra en Polonia (unos 17.000 euros).

Finalmente, los datos del estudio EUROAC indican que es frecuente que el personal académico reciba ingresos adicionales a su salario principal (ibíd.). Estos ingresos pueden producirse en forma de pequeños honorarios recibidos por presentaciones y publicaciones, la remuneración correspondiente a un segundo puesto docente, etc. Como promedio, en todos los países para los que existen datos, la cuantía de los ingresos adicionales de los catedráticos equivale a un 10% de su salario bruto anual.

⁽⁶⁷⁾ Aunque Croacia e Irlanda también participaron en el estudio EUROAC, no se incluye su información salarial en Ates y Brechelmacher (2013).

⁽⁶⁸⁾ Aunque el estudio EUROAC se realizó hace casi una década (véase la Introducción de este informe), sus resultados se usan aquí para complementar la perspectiva normativa.

⁽⁶⁹⁾ Solo existen datos que permiten la comparación de la remuneración entre universidades y otras instituciones de educación superior para Alemania, Polonia, Portugal, Finlandia, Noruega y Suiza (véase Ates y Brechelmacher, 2013).

4.4. Desarrollo profesional continuo (DPC) del personal académico

Para analizar las condiciones de trabajo desde una perspectiva amplia, es necesario tomar en consideración las oportunidades de formación y, de forma más general, el desarrollo profesional continuo (DPC). De hecho, puede preguntarse hasta qué punto ofrece el mundo académico oportunidades de DPC a su personal docente e investigador. En este apartado se examina esta cuestión en dos partes. En primer lugar, se analizan los modelos organizativos del DPC en el mundo académico y la oferta de formación en algunas áreas específicas. En segundo, se explora un aspecto particular del DPC: el de los marcos que regulan las posibilidades que tiene el personal académico de recibir permisos remunerados o no con fines de investigación, desarrollo profesional, etc. El análisis se basa principalmente en información ofrecida por las administraciones de rango superior en el contexto del cuestionario de Eurydice. Además de los datos de Eurydice, también se presentan en este apartado informaciones relevantes procedentes del estudio EUROAC ⁽⁷⁰⁾.

4.4.1. Principios organizativos del DPC en el ámbito académico y disponibilidad de la oferta de formación

Por lo general, las administraciones de rango superior desempeñan un papel limitado en el DPC del personal académico. Desde el punto de vista operativo, su intervención se limita a la oferta de subvenciones que permiten a las instituciones de educación superior garantizar que su personal tenga oportunidades de formación adecuadas. Sin embargo, las subvenciones públicas para DPC se ofrecen habitualmente como parte de presupuestos institucionales de carácter general, lo cual significa que las instituciones de educación superior pueden decidir de forma autónoma el volumen de la financiación que destinarán a esta área. Además, las administraciones de rango superior pueden intervenir también en el DPC del personal académico a través de normativas que lo definen, por ejemplo, como un derecho y/u obligación del personal (o empleados), o como una obligación para las instituciones de educación superior (empleadores). Sin embargo, más allá de estas ideas generales, los marcos normativos apenas ofrecen directrices sobre el DPC en el mundo académico, con excepción de las especificaciones relativas a los permisos remunerados o no remunerados que se exponen en el apartado 4.4.2.

Al alto grado de autonomía institucional en el terreno del DPC le acompaña una relativa ausencia de programas de formación a gran escala dirigidos al personal académico. De hecho, al estudiar el DPC en áreas como la enseñanza, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o las lenguas extranjeras, la mayor parte de los países indican que carecen de programas que vayan más allá de las actividades aisladas llevadas a cabo individualmente por las instituciones de educación superior. En otras palabras, las instituciones de educación superior ofrecen habitualmente DPC en las áreas mencionadas, pero son escasos los programas o acciones a gran escala ⁽⁷¹⁾.

Algunos ejemplos de acciones o programas a gran escala en el ámbito del DPC dirigidos al personal académico son los marcos implantados a escala nacional por el Reino Unido e Irlanda. Más específicamente, en todo el Reino Unido, la Academia de Educación Superior (*Higher Education Academy* – HEA), el órgano nacional encargado de mejorar la calidad de la enseñanza en la educación superior, ha establecido, en materia de enseñanza y aprendizaje, una serie de normas profesionales adaptadas al Código de Calidad (*Quality Code*), que es el marco de referencia general de garantía de la calidad en la educación superior ⁽⁷²⁾. Estas normas tienen por objeto apoyar a las instituciones de educación superior en el desarrollo de su propia oferta de formación, lo cual incluye la oferta de DPC ⁽⁷³⁾. Además, atendiendo a las normas mencionadas, la Asociación de Desarrollo Educativo y del Personal (*Staff and Educational Development Association* – SEDA), que centra su actividad en promover la innovación y las buenas

⁽⁷⁰⁾ Para más información sobre el estudio EUROAC, véase la Introducción de este informe.

⁽⁷¹⁾ En el cuestionario de Eurydice se definieron los programas/acciones a gran escala como aquellos que operan en todo el país o en un área geográfica significativa (frente a las iniciativas que se circunscriben a una institución o ámbito geográfico particular), que pretenden ser un elemento del sistema a largo plazo y que cuentan con recursos para cubrir varios años consecutivos (frente a las iniciativas con financiación a corto plazo y basada en proyectos, que cubren solo un año o dos) (véase el Glosario).

⁽⁷²⁾ Véase: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code> [Consultado el 19 de abril de 2017].

⁽⁷³⁾ Véase: <https://www.heacademy.ac.uk/ukpsf> [Consultado el 27 de septiembre de 2016].

prácticas en la educación superior, ha creado un plan de acreditación de programas de desarrollo profesional y un sistema de cualificaciones (recompensas) dirigido a validar estos programas⁽⁷⁴⁾. En Irlanda, el Foro Nacional para la Mejora de la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Superior (*National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education*) ha desarrollado a nivel nacional un marco de desarrollo profesional que ofrece orientación en relación con la planificación, desarrollo y concertación de actividades de desarrollo profesional⁽⁷⁵⁾. Además, existen varios proyectos de colaboración financiados a escala nacional cuyo objetivo es el desarrollo de diversas capacidades del personal académico, incluida la alfabetización digital y la competencia en lenguas extranjeras.

Otras acciones de DPC de ámbito nacional dirigidas al personal académico son algunos programas implantados con el apoyo de la financiación europea. Por ejemplo, en Bulgaria, el programa operativo “Desarrollo de los Recursos Humanos” (2008-2014) ofreció al personal académico la oportunidad de realizar diversas actividades de DPC, como cursos y seminarios sobre enseñanza, TIC y lenguas. Aunque esta iniciativa pública concluyó al final del periodo programado, el Ministerio de Educación y Ciencia ha iniciado un nuevo proyecto de apoyo a las necesidades de DPC del personal académico. El nuevo proyecto se llevará a cabo en virtud del programa Erasmus+ y estará totalmente en funcionamiento a finales de 2018.

El estudio EUROAC ofrece otro enfoque en relación con el análisis de las oportunidades de formación continua que existen en el mundo académico, estudiando, en particular, el DPC dirigido a fomentar las competencias docentes. En el contexto de la encuesta se pidió al personal académico que informara del apoyo institucional prestado a la enseñanza, incluyendo la disponibilidad de cursos de formación adecuados de mejora de la calidad de la misma. La encuesta muestra que más de la mitad del personal académico de las universidades de Irlanda, Reino Unido y los Países Bajos (Höhle y Teichler 2013b, pp. 94-95) tiene la posibilidad de acceder a formación para la mejora de la calidad de la enseñanza. En el extremo opuesto se sitúan Italia y Polonia, donde menos del 10% del personal académico informó de la existencia de esta posibilidad. Otros países para los que existen datos –Alemania, Croacia, Austria, Portugal, Finlandia, Noruega y Suiza– se sitúan en algún punto intermedio entre estos extremos (Ibíd.). Los datos de EUROAC también indican que, en algunos países, es menos frecuente que se comunique la existencia de formación adecuada en el ámbito de la enseñanza entre el personal académico de rango inferior que entre el de rango superior. Esta división es particularmente visible en las universidades de Finlandia (donde el 37% del personal académico de rango inferior comunicó la existencia de cursos de formación adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza, frente al 53% de sus colegas de rango superior) y en otras instituciones de educación superior de Alemania (11% frente a 38%) (Ibíd.). Según Höhle y Teichler (ibíd., p. 94), “lo previsible era lo contrario, puesto que los programas de formación de este tipo con frecuencia otorgan preeminencia al personal de rango inferior”. Junto a esta división entre personal de rango inferior y superior, los datos muestran también que el personal académico que trabaja en las universidades tiende a manifestar mayor satisfacción con los cursos de formación para la enseñanza que el que desarrolla su labor en otras instituciones de educación superior (ibíd.). Este es un aspecto que merece ser destacado en el contexto de las pruebas presentadas anteriormente; en particular, aquellas que indican que la carga de trabajo docente del personal de otras instituciones de educación superior tiende a ser superior a la de aquel que trabaja en las universidades (véase el apartado 4.2).

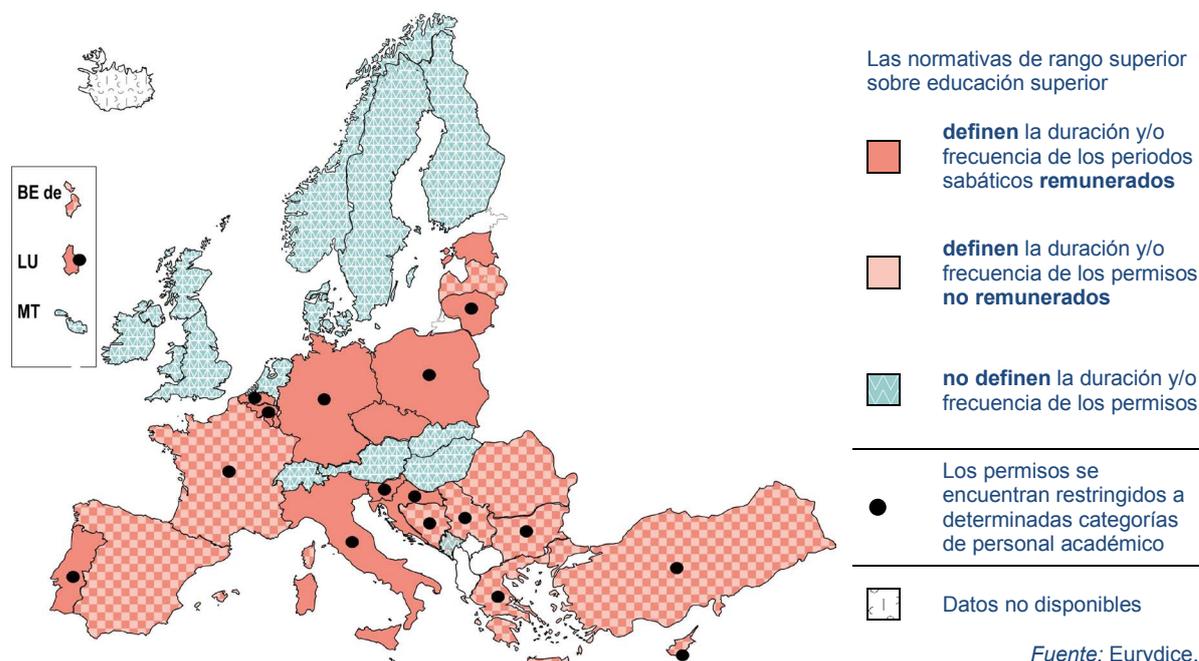
4.4.2. Oportunidad de disfrutar de periodos sabáticos

Tal como se ha indicado en el apartado anterior, el desarrollo profesional continuo (DPC) del personal académico es un área en que la normativa se caracteriza por su laxitud. Sin embargo, un aspecto del DPC –el de los periodos sabáticos– constituye una excepción a este patrón general. De hecho, tal como refleja el gráfico 4.7, en la mayoría de los países europeos existen normativas de rango superior que definen las políticas aplicables a los periodos sabáticos en el ámbito académico. Lo más habitual es que estas normativas regulen los permisos remunerados, pero en algunos sistemas también se contemplan los permisos no remunerados.

⁽⁷⁴⁾ Véase: <http://www.seda.ac.uk/pdf> [Consultado el 27 de septiembre de 2016].

⁽⁷⁵⁾ Véase: <http://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2016/09/PD-Framework-FINAL.pdf> [Consultado el 6 de octubre de 2016].

Gráfico 4.7: Normativas de rango superior que regulan los periodos sabáticos del personal académico, 2015/16



Duración y/o frecuencia del periodo sabático o permiso (según lo definido por las normativas de rango superior)

BE fr	Remunerado: hasta 1 año durante toda la carrera profesional
BE de	Remunerado o no remunerado (misión especial): hasta 1 año (renovable); no remunerado: hasta 5 años durante toda la carrera profesional
BE nl	Remunerado: hasta 2 años durante toda la carrera profesional
BG	Remunerado o no remunerado: 1 año cada 7 años
CZ	Remunerado: 6 meses cada 7 años
DE	Remunerado: 1 semestre cada 5-10 semestres
EE	Remunerado: 1 semestre cada 5 años
EL	Remunerado: 1 año cada 6 años o 6 meses cada 3 años; no remunerado: hasta 3 años.
ES	Remunerado: <3 meses (sueldo completo); >3 meses – 1 año (80% del sueldo) cada 5 años; no remunerado: más de 1 año
FR	Remunerado: 1 año cada 6 años o 6 meses cada 3 años; no remunerado: hasta 6 años durante toda la carrera profesional
HR	Remunerado: 1 año cada 6 años
IT	Remunerado: 1 año (en total) solicitado un máximo de dos veces en 10 años en dos años académicos diferentes
CY	Remunerado: 1 año cada 6 años o 1 semestre cada 3 años; no remunerado: hasta 1 año
LV	Remunerado: 6 meses cada 6 años; no remunerado: hasta 2 años
LT	Remunerado: 1 año cada 5 años
LU	Remunerado: 6 meses cada 7 años (totalmente remunerado) o 12 meses cada 7 años (50% del sueldo)
PL	Remunerado: 1 año cada 7 años
PT	Remunerado: 1 año cada 6 años o 6 meses cada 3 años
RO	Remunerado: 1 año cada 6 años; no remunerado: dos tipos: 3 años cada 7 años o 1 año cada 10 años
SI	Remunerado: 1 año cada 6 años
BA	Remunerado: hasta 2 semestres (no se define frecuencia); no remunerado: hasta 3 años durante toda la carrera profesional
TR	Remunerado: hasta 1 año; no remunerado: hasta 1 año
RS	Remunerado: 1 año cada 5 años; no remunerado: diferente duración en función de la finalidad

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias (Gráfico 4.7)

Por “periodo sabático” se entiende un periodo que ofrece al personal académico la oportunidad de dedicar un tiempo determinado a actividades específicas (en contraposición a todas sus obligaciones habituales). Por lo general, los periodos sabáticos se dedican a la investigación, pero también pueden concentrarse en otras actividades, como el desarrollo profesional o la enseñanza en otra institución.

Por “normativa de rango superior” se entiende la legislación u otras normas adoptadas por las administraciones centrales (de rango superior). No se incluyen los convenios colectivos.

En el gráfico solo se toman en consideración las normativas de rango superior que regulan la educación superior. No se contempla la legislación laboral de carácter general sobre periodos sabáticos remunerados o permisos no remunerados aplicable a empleados de diferentes sectores.

No se incluyen en el gráfico los periodos sabáticos dedicados explícitamente por el personal académico a la elaboración de su tesis doctoral.

Los países que tienen varios sectores de educación superior que difieren en su normativa están representados por el sector universitario.

Notas específicas de países

Malta: Solo hay una universidad pública. El periodo sabático se encuentra definido en el reglamento de la institución. Puede optar a uno el personal académico residente a partir del nivel de lector tras seis años de servicio continuado.

Austria y Eslovenia: La información presentada hace referencia a las universidades. No es de aplicación a otras instituciones de educación superior.

Montenegro: Solo hay una universidad pública. El periodo sabático se encuentra definido en el reglamento de la institución. El periodo sabático más prolongado es de un año.

En atención a la duración y frecuencia de los periodos sabáticos remunerados, las normas pueden dividirse en dos grupos principales. En el primer grupo, en el que están la mayoría de los marcos normativos, el personal académico puede optar a periodos sabáticos de hasta 1 año cada 5-7 años (véase el cuadro del gráfico 4.7). En la mayor parte del resto de los sistemas, la frecuencia es comparable, pero la duración máxima se sitúa solo en torno a medio año (seis meses o un semestre, dependiendo de cómo hayan sido formuladas las normas). Más allá de estas dimensiones principales, las normativas que regulan los permisos remunerados contemplan diversos detalles que son específicos de cada sistema. Por ejemplo, en Luxemburgo, cada siete años se puede optar entre un periodo remunerado de seis meses o un periodo de un año remunerado al 50%. En Francia, Chipre y Portugal, el personal académico puede optar entre un año cada seis o medio año cada tres. En España, donde es posible tomarse un periodo sabático remunerado cada cinco años, los beneficiarios pueden recibir el salario completo durante los tres primeros meses y el 80% durante los nueve meses adicionales (también es posible solicitar un permiso superior a un año, pero en este caso no es remunerado).

En varios de los sistemas de educación superior para los que existen normativas que regulan los periodos sabáticos remunerados, el objeto principal de estos periodos puede ser tanto la investigación como el desarrollo profesional fuera del ámbito de la investigación (por ejemplo, la República Checa, Grecia, España, Croacia, Lituania, Austria, Rumanía, Eslovenia y Serbia). En otros sistemas, las normas son más restrictivas y limitan los periodos sabáticos remunerados, bien a la investigación (por ejemplo, Alemania, Letonia, Luxemburgo, Polonia y Turquía), bien al desarrollo profesional no relacionado con la investigación (por ejemplo, Estonia y Portugal). Por contraste, hay sistemas que permiten que el personal académico se tome periodos sabáticos remunerados no solo con fines de investigación o desarrollo profesional fuera del ámbito de la investigación, sino también para realizar otras actividades (por ejemplo, Francia, Italia y Chipre).

Tal como muestra el gráfico 4.7, los permisos no remunerados del personal académico se encuentran regulados con menos frecuencia que los remunerados. Además, las normas que regulan los permisos no remunerados suelen ser menos prescriptivas y es más habitual que contemplen la realización de actividades distintas a la investigación o el desarrollo profesional en sentido estricto. Con frecuencia, esta opción permite al personal académico pasar un determinado periodo de tiempo en otra institución de educación superior (en el propio país o en el extranjero), a la vez que mantiene su puesto en la institución de origen. En Letonia, por ejemplo, la normativa hace referencia explícita a esta opción, ofreciendo un marco legal para que el personal académico (catedráticos, profesores adjuntos y profesores ayudantes) pueda pasar hasta dos años como profesor visitante en otra institución.

Otro aspecto importante de los marcos normativos que regulan los periodos sabáticos en el ámbito académico es que el permiso suele restringirse a solo algunas categorías de personal (véase el gráfico 4.7). Más específicamente, en varios sistemas de educación superior solamente puede concederse

al personal de rango medio y/o superior, no al de rango inferior. Por ejemplo, en Alemania, los periodos sabáticos remunerados con fines de investigación solo se conceden a los catedráticos. En Bulgaria, la posibilidad de tomarse un periodo sabático remunerado o no se restringe a los catedráticos y profesores adjuntos, es decir, a los dos puestos más altos de la escala profesional académica. En Luxemburgo, la Ley de la Universidad de Luxemburgo define el periodo sabático remunerado solo en referencia a los catedráticos y los puestos directivos superiores, es decir, rector, vicerrectores, decanos y directores de centros de investigación interdisciplinarios. Según la información proporcionada por Serbia, en este país solo pueden optar a un periodo sabático remunerado aquellos profesionales académicos que tienen una experiencia docente de al menos cinco años y que se encuentran en la categoría *docent* (es decir, una categoría de rango intermedio) o superior. En varios otros países (Bélgica –Comunidades francófona y flamenca–, Grecia, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Lituania, Polonia, Portugal, Eslovenia, Bosnia y Herzegovina, y Turquía), el periodo sabático se encuentra limitado a algunas categorías de personal, habitualmente aquellas que son esenciales para la trayectoria profesional en el mundo académico. Por contraste, en algunos países todo el personal académico tiene derecho a un permiso sabático (por ejemplo, la República Checa, Estonia, Letonia y Rumanía). Sin embargo, el concepto “todo el personal académico” debe interpretarse con cautela, puesto que puede excluir a parte del personal. En particular, los periodos sabáticos suelen estar a disposición solo del personal “habitual” u “ordinario”, de manera que aquel que trabaja a tiempo parcial, por ejemplo, está excluido del ámbito de aplicación de la normativa. España muestra un perfil específico, pues informa de que la normativa de rango superior solamente estipula la duración y frecuencia de los periodos sabáticos, correspondiendo a las instituciones de educación superior la definición de las categorías de personal que pueden optar a ellos.

Finalmente, el hecho de que las normativas de nivel central que regulan la educación superior no hagan referencia a la posibilidad de disfrutar de un periodo sabático no significa que no exista esta posibilidad en el mundo académico. De hecho, la legislación laboral de carácter general puede contemplar el derecho de que disfruten de permisos remunerados o no remunerados los empleados de diferentes sectores, incluida la educación superior (este aspecto no se incluye en el gráfico 4.7). Además, en aquellos países que carecen de normativas de rango superior que regulen este tipo de permisos, esta área puede estar cubierta por las normas internas de las instituciones de educación superior (por ejemplo, véanse las notas específicas de países correspondientes al gráfico 4.7). No obstante, el contenido de las normas institucionales escapa al ámbito de estudio del presente análisis.

4.5. Seguimiento de las condiciones de empleo y trabajo en el ámbito académico

Una cuestión que todavía no ha sido abordada en este capítulo es el grado de seguimiento de las condiciones de empleo y trabajo del personal académico por parte de las administraciones de rango superior. En el cuestionario de Eurydice se solicitó a los países que indicaran qué aspectos de las condiciones de empleo y trabajo son objeto de seguimiento por parte de las administraciones de nivel central (o de rango superior) o sus órganos delegados. La lista propuesta incluía elementos relativos a los acuerdos de empleo (condiciones contractuales, puestos financiados externamente), el horario, las obligaciones laborales y la remuneración.

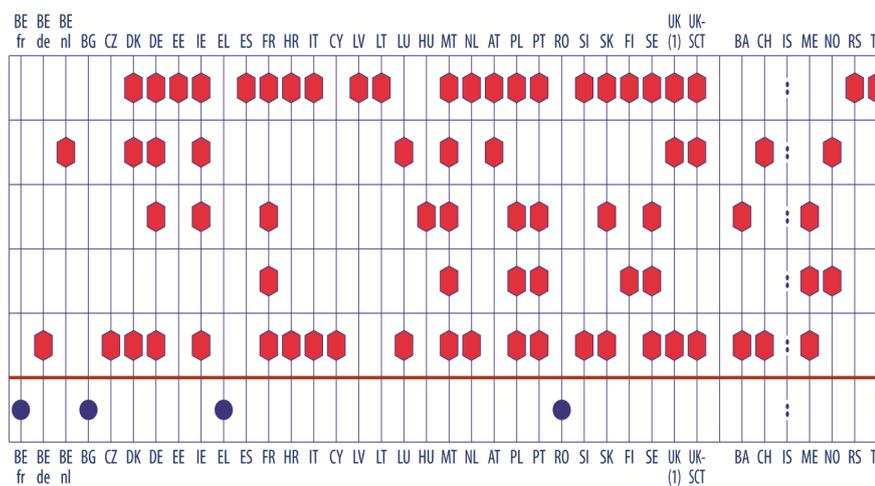
Según se observa en el gráfico 4.8, en aproximadamente la mitad de los países europeos, uno o dos de los aspectos propuestos son objeto de seguimiento, siendo lo más habitual que sean las administraciones de rango superior quienes recogen datos sobre los acuerdos contractuales del personal académico y/o su salario. En aproximadamente un tercio de los países, la lista de aspectos objeto de seguimiento es más extensa (es decir, incluye tres o más de los aspectos indicados). Este es el caso en sistemas de perfiles diversos, puesto que se observa tanto en aquellos caracterizados por su alto grado de reglamentación en el área de la dotación de personal (como Francia y Portugal) como en aquellos en que las instituciones gozan de un alto grado de autonomía en este aspecto (como el Reino Unido y Suecia)⁽⁷⁶⁾. Por contraste, unos pocos sistemas de educación superior indican que no existe en ellos un seguimiento de ninguno de los aspectos indicados por parte de las administraciones de rango superior.

⁽⁷⁶⁾ Para más información, véase la Herramienta de Autonomía Universitaria elaborada por la Asociación de Universidades Europeas (EUA): <http://www.university-autonomy.eu/> [Consultado el 30 de mayo de 2017].

Gráfico 4.8: Seguimiento de las condiciones de empleo y trabajo del personal académico por parte de las administraciones de rango superior, 2015/16

Aspectos que son objeto de seguimiento por parte de las administraciones de rango superior

- Condiciones contractuales del personal académico
- Porcentaje de personal académico en puestos financiados externamente
- Horario laboral del personal académico
- Distribución del horario laboral entre diferentes actividades
- Remuneración del personal académico



Sin seguimiento de ninguno de los aspectos indicados por parte de las administraciones de rango superior

Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notas aclaratorias

Por “condiciones contractuales” se entiende el tipo de contrato en virtud del cual realiza su trabajo el personal académico. Por “puestos financiados externamente” se entiende aquellos puestos que se basan en la financiación de terceros (o en la realización de proyectos), en contraposición a la habitual financiación institucional o estatal. Por lo general, estos puestos se corresponden con la suscripción de contratos temporales. Trabajar en un puesto financiado externamente puede considerarse una alternativa a la obtención de una plaza regular en la educación superior (para más información, véase el Glosario).

Los países que tienen varios sectores de educación superior que difieren en lo relativo al seguimiento de las condiciones de empleo y trabajo del personal académico se encuentran representados por el sector universitario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr) y Austria: El gráfico hace referencia al seguimiento realizado por las administraciones de rango superior en las universidades. No cubre otras instituciones de educación superior.

El gráfico indica también que, en aproximadamente un tercio de los sistemas de educación superior europeos, las autoridades de máximo nivel realizan un seguimiento de la proporción de personal académico que ocupa puestos financiados externamente. Aunque las diferencias conceptuales hacen imposible comparar la situación en los distintos sistemas, los datos apuntan a la existencia de tendencias destacables dentro de cada uno de ellos. De hecho, la mayoría de los países/sistemas que han ofrecido información sobre estas tendencias en los últimos años (Comunidad flamenca de Bélgica, Luxemburgo, Austria, Reino Unido, Suiza y Noruega) señalan un aumento de la proporción de personal académico que ocupa puestos financiados externamente. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, el porcentaje de personal universitario que ocupa puestos equivalentes a tiempo completo financiados externamente aumentó desde el 56% en 2005 hasta el 68% en 2015. En Suiza, el aumento fue desde el 30% en 2004 hasta aproximadamente el 40% en 2014. En Austria, desde 2010, el número de personal financiado externamente (para la realización de proyectos) en las universidades se incrementó un 16% en miembros de plantilla y un 6% en equivalentes a tiempo completo. En Luxemburgo, aproximadamente el 37% del personal académico era financiado externamente en 2011, mientras que en 2013 la cifra había ascendido al 45%. En el Reino Unido, la tendencia subyacente parece ser un incremento en la proporción de personal académico cuyo puesto es financiado, al menos parcialmente, por fuentes externas.

Finalmente, algunos países han comunicado la existencia de aspectos adicionales relacionados con las condiciones de empleo y trabajo en el mundo académico, como la modalidad de empleo (a tiempo parcial o completo), el empleo en diferentes lugares, etc. Estos aspectos no se han incluido en el gráfico 4.8 y escapan al ámbito de este análisis.

Conclusiones

Partiendo de la información suministrada por las administraciones de rango superior y los datos procedentes de otras fuentes, en este capítulo se han explorado algunos de los elementos esenciales de las condiciones de empleo y trabajo en el ámbito académico: los acuerdos contractuales, el horario y las obligaciones laborales, la remuneración y las oportunidades de desarrollo profesional continuo (DPC). Aunque estas áreas no ofrecen una relación exhaustiva de las condiciones de empleo y trabajo de los profesionales del mundo académico, ilustran algunos elementos clave desde la perspectiva de la comparación entre países.

El análisis de las condiciones de empleo indica que, en casi todos los países europeos, el sector de la educación superior ofrece oportunidades de empleo tanto temporales como indefinidas. La estabilidad contractual viene determinada fundamentalmente por la etapa profesional, siendo el personal de rango superior el principal beneficiario de los contratos indefinidos. Sin embargo, detrás de este patrón general se observan diferencias entre los diversos países, diferencias particularmente notables si se comparan los acuerdos contractuales de categorías de personal específicas, en particular los contratos de los catedráticos. De hecho, aunque en aproximadamente dos tercios de los países europeos todos o prácticamente todos los catedráticos disfrutan de contratos indefinidos, en el otro tercio lo habitual (o más habitual) es que estén sujetos a contratos temporales. Además, en los países que cuentan con varios tipos de instituciones de educación superior (como universidades y escuelas superiores de ciencias aplicadas), el porcentaje de contratos indefinidos y temporales puede variar sustancialmente de un tipo de institución a otro.

Los sistemas de educación superior también difieren en la situación laboral de los profesionales del mundo académico, puesto que algunos los consideran funcionarios públicos –es decir, personal empleado por las autoridades en virtud de legislación que regula el funcionamiento de las administraciones públicas–, mientras que en otros casos reciben la consideración de empleados. Para complicar aún más la imagen, aquellos sistemas en que los profesionales académicos tienen o pueden adquirir la condición de funcionarios difieren sustancialmente en el porcentaje que se beneficia de dicha condición.

Las investigaciones realizadas en torno a la evolución de las condiciones de empleo en el ámbito académico suelen señalar un retroceso en la seguridad del personal. Esto está confirmado por la información proporcionada por las administraciones de rango superior, que apunta a la existencia de limitaciones presupuestarias, la reducción de oportunidades de empleo en el mundo académico y un aumento del porcentaje de personal que ocupa puestos financiados externamente. Este modelo ha sido contrarrestado en parte por cambios introducidos en las normativas de algunos sistemas de educación superior con la intención de facilitar el acceso del personal académico a los contratos indefinidos.

Las condiciones de trabajo en el mundo académico –es decir, el horario y las obligaciones laborales del personal– se encuentran reguladas solo hasta cierto punto. En aproximadamente un tercio de los países europeos, la legislación prevé el tiempo mínimo que deben dedicar los profesionales a actividades específicas, como la enseñanza y/o actividades relacionadas con la enseñanza. El contenido de las normativas indica que la carga de trabajo docente suele definirse en función de la categoría de personal académico, con tendencia a imponer menor trabajo de enseñanza al personal de rango superior que al de rango medio e inferior y/o al personal situado fuera de la trayectoria profesional principal. Asimismo, los datos indican que, en los sistemas que cuentan con varios sectores de educación superior, el personal que trabaja fuera del sector universitario está obligado a realizar más horas lectivas que sus colegas de las universidades.

Otro aspecto relacionado con las condiciones de empleo y trabajo en el ámbito académico –la remuneración del personal– se encuentra regulado en diversa medida, existiendo diferencias no solo entre países, sino dentro de cada país. Por lo general, la remuneración de los profesionales académicos que son funcionarios civiles se encuentra delimitada de forma estricta, mientras que la del personal situado fuera de

la función civil puede o no estar sometida a normativas de rango superior. En este último caso, los salarios pueden estar determinados por convenios colectivos u otros documentos similares. La remuneración en función del rendimiento obedece a normas similares a las que rigen el salario básico. De hecho, aunque la remuneración en función del rendimiento es posible actualmente en prácticamente todos los sistemas de educación superior europeos, su nivel de regulación es diverso. Sin embargo, independientemente del nivel de regulación, parece estar ganando terreno en todo el ámbito académico europeo, siendo varios los países que comunican la aprobación de reformas recientes que han ampliado la posibilidad de establecer diferencias en la remuneración del personal.

Hay otro aspecto analizado en este capítulo –el desarrollo profesional continuo (DPC) del personal académico– que se caracteriza por la limitada participación de las administraciones de rango superior. Desde el punto de vista operativo, las autoridades son quienes ofrecen subvenciones en esta área; sin embargo, estas forman parte con frecuencia de presupuestos institucionales de carácter general, lo cual significa que son las instituciones de educación superior las que pueden decidir de forma autónoma el volumen de financiación que dedicarán al DPC de su personal. Al alto grado de autonomía institucional le acompaña una relativa ausencia de programas de DPC a gran escala dirigidos al personal académico. De hecho, en áreas como la enseñanza, la tecnología de la información y la comunicación (TIC) o las lenguas extranjeras, la mayoría de los países carecen de programas de DPC que vayan más allá de actividades aisladas ofrecidas por cada institución de educación superior.

Aunque el DPC del personal académico es un área escasamente regulada, uno de sus aspectos –los periodos sabáticos– constituye una excepción a este modelo general. De hecho, en la mayoría de los países europeos existen normativas de rango superior que definen las políticas aplicables a los periodos sabáticos en el ámbito académico. Lo más habitual es que las normativas contemplen los periodos sabáticos remunerados, aunque en algunos sistemas también se hace referencia a los permisos no remunerados. En relación con la duración y frecuencia de los periodos sabáticos remunerados, las normas suelen contemplar una duración de entre seis meses y un año, pudiendo disfrutarse cada 5-7 años. Aunque este puede considerarse un aspecto atractivo de la profesión académica, la posibilidad de tomarse periodos sabáticos remunerados suele estar abierta solo a algunas categorías de personal académico, particularmente las de rango medio y superior.

Finalmente, tras haber explorado aspectos específicos de las condiciones de empleo y trabajo en el mundo académico, se ha preguntado por el seguimiento que de esta área hacen las administraciones de rango superior. El análisis ha mostrado que el grado de seguimiento varía de un país a otro, pues algunas administraciones de rango superior controlan una mayor variedad de aspectos que otras. Los datos presentados en este capítulo también apuntan a la falta de estadísticas europeas comparables sobre las condiciones de empleo y trabajo del personal académico, lo cual incluye la ausencia de datos comparables sobre los contratos de trabajo y sobre el porcentaje de profesionales que trabajan en puestos financiados externamente. La creación de conjuntos de datos comparables en estas áreas exigiría una inversión en el desarrollo de conceptos y definiciones comúnmente compartidos.

CAPÍTULO 5: GARANTÍA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO

El presente capítulo se propone examinar el impacto que tienen los sistemas de garantía de calidad, que han evolucionado rápidamente en las últimas dos décadas, sobre los aspectos relacionados con el personal académico. En el primer apartado se esbozan los principales avances logrados por los sistemas de garantía de calidad en Europa en las últimas dos décadas. En el apartado siguiente se investiga qué elementos se abordan a través de las evaluaciones de garantía de calidad externa, si existen criterios comúnmente acordados y dónde reside la responsabilidad de determinar dichos criterios. El tercer apartado se centra en la evaluación individual del personal académico, mostrando qué interesados intervienen en la definición de los criterios de evaluación y en la delimitación de los niveles de rendimiento de las diferentes categorías de personal y quién adopta las decisiones finales. Asimismo, se explora si existen documentos oficiales que sirvan para orientar a las instituciones acerca del modo en que debe vincularse el rendimiento del personal académico al avance profesional y en que debe compensarse el rendimiento sobresaliente y hacer frente al rendimiento insatisfactorio. Aunque el capítulo parte fundamentalmente de la información proporcionada por la red Eurydice, en el segundo apartado se complementa dicha información con los datos recogidos por una encuesta de las agencias nacionales de garantía de calidad que son miembros de la Asociación Europea de Agencias de Garantía de Calidad de la Educación Superior (ENQA) ⁽⁷⁷⁾.

5.1. El contexto europeo de la garantía de calidad

No existe duda acerca del rápido desarrollo que han experimentado los sistemas de garantía de calidad en las últimas dos décadas (Comisión Europea, 2015). Sin embargo, sí se mantiene vivo el debate acerca del concepto de “calidad” en la educación superior. La calidad no existe en términos absolutos, debiendo relacionarse con otros aspectos de la educación superior para que pueda adquirir pleno sentido y significado. Por ejemplo, el concepto puede centrarse en la calidad de la enseñanza o en la calidad de la investigación, ideas que también deben subdividirse para que pueda producirse cualquier proceso de garantía de calidad.

¿Qué aspectos forman parte de la calidad en la enseñanza, por ejemplo, y cómo puede esta evaluarse? Aunque estas preguntas pueden tener respuestas diferentes en función del contexto en que se produce la enseñanza o de la persona a quien se realizan, con frecuencia un aspecto esencial de la respuesta es que la enseñanza debe facilitar el aprendizaje eficaz. Por tanto, será necesario buscar pruebas de la eficacia de la enseñanza, búsqueda que constituye el primer paso de los sistemas de garantía de calidad. Este proceso depende en buena medida del contexto y exige la definición de los objetivos de la enseñanza, centrándose, por ejemplo, en la adquisición de las destrezas necesarias para encontrar un determinado empleo o en el desarrollo de competencias y destrezas necesarias para toda la vida.

La garantía de calidad de la educación superior se ha convertido en un pilar fundamental en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde sus inicios, el proceso de Bolonia ha actuado como catalizador para el desarrollo de sistemas de garantía de calidad en Europa. En la Conferencia Ministerial de Berlín de 2003 ⁽⁷⁸⁾ se alcanzó un acuerdo sobre los elementos básicos de los sistemas nacionales de garantía de calidad, acuerdo que supuso un punto de inicio para la reformulación de estos sistemas en el EEES. Allí se reconoció que “la responsabilidad inicial para una acreditación de la calidad de la educación superior queda en manos de cada institución, lo que constituye la base para una responsabilidad real del sistema académico...” ⁽⁷⁹⁾. Para promover la confianza mutua y aumentar la transparencia, los ministros reunidos en Bergen en 2005 ⁽⁸⁰⁾ adoptaron las Normas y Directrices para la

⁽⁷⁷⁾ Para más información sobre la encuesta, véase la Introducción de este informe. En lo sucesivo, esta encuesta será denominada “encuesta de las agencias de garantía de calidad”.

⁽⁷⁸⁾ Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003.

⁽⁷⁹⁾ Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003, p. 3.

⁽⁸⁰⁾ Espacio Europeo de Educación Superior – Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, Bergen 19-20 de mayo de 20015.

Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) (ENQA, 2005). Desde entonces, estas normas y directrices forman un marco común europeo de referencia para la garantía de calidad interna y externa. En 2015, la Conferencia Ministerial de Ereván adoptó una versión revisada de las ESG (ENQA, 2015).

Las ESG están compuestas por directrices y normas generales relativas a la enseñanza y aprendizaje en la educación superior que cubren “áreas que son vitales para el éxito de la oferta de calidad y del entorno de aprendizaje en la educación superior” (ENQA, 2015, p. 4). En este contexto, la calidad de la educación superior se entiende como la interacción óptima entre el profesorado, el alumnado y el entorno de aprendizaje institucional. Las normas europeas señalan la responsabilidad principal de las instituciones de educación superior en relación con la calidad y su garantía, subrayan la independencia de las agencias de garantía de calidad, promueven la rendición de cuentas y la mejora como dos objetivos principales de la garantía de calidad de la educación superior y fomentan la integración de todos los interesados en el proceso de garantía de la calidad (ESG, 2015).

Según el informe de 2015 sobre la implantación del proceso de Bolonia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015), en los últimos años se han realizado avances considerables en materia de garantía de la calidad. Todos los países europeos han creado sistemas nacionales de garantía y muchas instituciones de educación superior han desarrollado sus propias estrategias de mejora de la calidad. Aunque tanto las agencias de garantía de calidad externa como las instituciones de educación superior tienden a trabajar de conformidad con las ESG, es necesario señalar que siguen existiendo diferencias significativas en los enfoques adoptados por los sistemas nacionales. De hecho, la garantía de calidad sigue siendo un área en proceso de evolución en Europa.

El informe sobre la implantación del proceso de Bolonia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015) también revela que, en casi todos los sistemas de educación superior europeos, las instituciones de educación superior están formalmente obligadas a establecer sistemas de garantía de calidad, si bien es cierto que, en la mayoría de los casos, gozan de autonomía para determinar su objeto. El informe revela asimismo que, en algunos países, pese a ser formalmente autónomas en relación con los aspectos que afectan a la garantía de la calidad, las instituciones de educación superior siguen un marco externo definido a la hora de determinar qué procesos internos deben implantar.

La evaluación de la calidad de la educación superior puede centrarse en diferentes aspectos: desde el gobierno, las infraestructuras y la financiación hasta el diseño de currículos, el contenido de los programas, el aprendizaje de los alumnos y la competencia de los profesores. En este capítulo se estudia solamente el proceso de garantía de calidad externa y cómo afecta al personal académico.

5.2. Garantía de calidad externa

Existe un amplio consenso entre los responsables políticos, los líderes de las instituciones de educación superior y los investigadores en torno a la idea de que la mejora de la calidad en la educación superior depende en buena medida de la competencia, capacidad y motivación del personal académico. Se suele citar el rendimiento docente como uno de los pilares de los procesos de garantía de calidad en la educación superior. Pero otras dimensiones relacionadas con el personal académico, como las actividades de investigación, las estructuras organizativas, las condiciones de trabajo o la ratio alumno/profesor han sido también utilizadas habitualmente para la evaluación y/o acreditación de programas. Además, las ESG (ENQA, 2015) han ampliado este concepto de la “calidad” subrayando la importancia de contar con un entorno de trabajo favorable. Junto a la competencia y capacidad del personal, la norma específica de las ESG correspondiente al personal docente se centra en diferentes aspectos del entorno laboral, como el proceso de contratación, las condiciones de empleo, el desarrollo profesional, las oportunidades de avance profesional y el equilibrio entre enseñanza e investigación.

La evaluación externa de la educación superior en los países europeos corresponde a órganos externos de garantía de la calidad. En la mayoría de los sistemas educativos, esta responsabilidad recae sobre una o varias agencias de garantía de calidad; solo en unos pocos sistemas, el encargado es el ministerio u órgano ministerial encargado de la garantía de calidad externa (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2015).

El informe sobre la implantación del proceso de Bolonia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015) establece dos distinciones principales en la forma de organización de la garantía de calidad externa. La primera se corresponde con su objetivo y orientación principal. Los órganos de garantía de calidad externa realizan la acreditación de las instituciones y/o programas de los sistemas cuando tienen el poder directo de permitirlos o rechazarlos, u ofrecen asesoramiento a las administraciones de rango superior sobre decisiones de este tipo. En tales casos, el concepto de “calidad” exige que se satisfagan determinadas normas predefinidas (umbrales). Por otro lado, cuando los órganos de garantía de la calidad desempeñan un papel asesor orientado a la mejora, su función es evaluar las instituciones y/o programas, buscando áreas en que la práctica institucional pueda ser más eficaz. La segunda distinción se corresponde con el objeto al que se dirige la atención de la garantía de calidad externa. En este sentido, los órganos de garantía de calidad, bien evalúan la calidad de los programas, bien analizan las instituciones en su conjunto.

Partiendo de las distinciones anteriores pueden identificarse cuatro mecanismos generalizados de garantía de calidad externa: la evaluación de programas con el fin de mejorar su calidad; la evaluación de programas con vistas a su acreditación; la evaluación institucional encaminada a mejorar la calidad; y la evaluación institucional con fines de acreditación. En algunos países, la evaluación institucional se considera una auditoría, y su principal objetivo es verificar la implementación de los mecanismos de garantía de calidad internos.

Un estudio de la ENQA sobre procedimientos de calidad (ENQA, 2003) señala que la mayoría de las agencias de garantía de calidad europeas usan más de un mecanismo para llevar a cabo procedimientos de calidad externos y que las metodologías aplicadas varían considerablemente. Entre los métodos e instrumentos más habitualmente usados para comprobar la calidad se encuentran la autoevaluación, la revisión por pares, la revisión externa, el análisis documental, la visita física, la inspección y la encuesta de los interesados. Las consecuencias de la garantía de calidad externa también difieren, pudiendo ir desde la aprobación de financiación y/o de un estatus formal determinado hasta el asesoramiento con vistas a la mejora de la calidad.

En este apartado analizaremos qué aspectos relativos al personal académico abordan los órganos de garantía de calidad externa, con independencia de los métodos y mecanismos empleados. A partir de las ESG correspondientes al personal docente (ENQA, 2015, p. 11) se han determinado seis temas principales que afectan al personal académico, el entorno de trabajo y la gestión de recursos humanos (la enseñanza, la investigación, los procedimientos de contratación, las oportunidades de formación, la evaluación del rendimiento y los sistemas de promoción). En el cuestionario de Eurydice se solicitó a los países que indicaran cuáles de estos aspectos merecen la atención de la garantía de calidad externa y si existen criterios comúnmente acordados sujetos a evaluación. También se trata de especificar aquí la forma en que se miden diferentes aspectos de la calidad observando los criterios de evaluación aplicados por las agencias nacionales de garantía de calidad, fin con el que se recogió información complementaria en colaboración con la ENQA ⁽⁸¹⁾. En el contexto de la “encuesta de las agencias de garantía de calidad” se solicitó a las agencias de garantías de calidad miembros de la ENQA que informaran de los mismos temas que la red Eurydice. Además, se les preguntó por aspectos particulares cubiertos por cada tema principal y por los criterios de evaluación aplicados. Por último, el apartado finaliza con el estudio del papel que desempeñan los diferentes interesados en la especificación de los criterios de evaluación que se han de aplicar a la garantía de calidad externa.

⁽⁸¹⁾ Para más información sobre la encuesta, véase la Introducción de este informe. En lo sucesivo, esta encuesta será denominada “encuesta de las agencias de garantía de calidad”.

5.2.1. Temas relacionados con el personal académico habitualmente cubiertos por la garantía de calidad externa

La información recibida de la red Eurydice (véase el gráfico 5.1) muestra que en todos los países, con la excepción de Turquía, los órganos de garantía de calidad externa, con independencia del mecanismo utilizado, abordan en alguna medida temas relacionados con el personal académico. La evaluación externa de la calidad parte habitualmente de un conjunto definido de criterios. Algunos países hacen referencia a documentos oficiales en que se ofrecen directrices generales o criterios definidos de forma general, mientras que otros indican la existencia de criterios explícitos con fines de evaluación interna y externa de la calidad.

Tal como se refleja en el gráfico 5.1, casi todos los países incluyen la enseñanza y la investigación en sus procedimientos de garantía de calidad externa, algo previsible si tenemos en cuenta que ambas actividades constituyen el núcleo de la educación superior. Sin embargo, según se desprende de la “encuesta de las agencias de garantía de calidad”, son diversos los aspectos de la enseñanza y la investigación que son evaluados por órganos de garantía de calidad externa. Casi todas las agencias se centran en temas directamente relacionados con la enseñanza, como los métodos docentes, la innovación y las buenas prácticas, la distribución de las horas lectivas entre diferentes actividades (seminarios por temas, horas de prácticas, evaluación, etc.) y las tutorías (Bulgaria, Alemania, España, Francia, Portugal, Rumanía, Finlandia y Noruega). Algunas agencias sitúan la enseñanza de forma consciente en un contexto global, estudiando la coherencia de diferentes aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y el entorno de aprendizaje (Comunidad francófona de Bélgica y Rumanía). Además de estos temas principales, hay agencias que examinan también aspectos indirectamente relacionados con el proceso docente. En los Países Bajos, Rumanía y Finlandia, por ejemplo, analizan las cualificaciones y competencias docentes. En Francia examinan la carga de trabajo del personal y el número de horas de contacto, mientras que en Finlandia el bienestar de los alumnos se considera un indicador de buena docencia. Algunas agencias ofrecieron ejemplos de criterios mensurables de evaluación del rendimiento docente, como el número de horas de contacto en Francia y el porcentaje de tiempo dedicado a clase magistrales, ejercicios prácticos y trabajo individual, en Lituania y Rumanía.

Los resultados de la “encuesta de las agencias de garantía de calidad” muestran que la evaluación de la investigación se centra habitualmente en tres áreas principales. En primer lugar, se valora la participación del personal académico y los estudiantes en la investigación. En Francia, por ejemplo, las agencias de garantía de calidad analizan el número de profesionales orientados a la investigación y las oportunidades de investigación que existen para los estudiantes (proyectos, entorno investigador, etc.) En Bulgaria y Rumanía, además de la participación del personal y los estudiantes, se examina la disponibilidad de recursos financieros, humanos y logísticos para actividades de investigación.

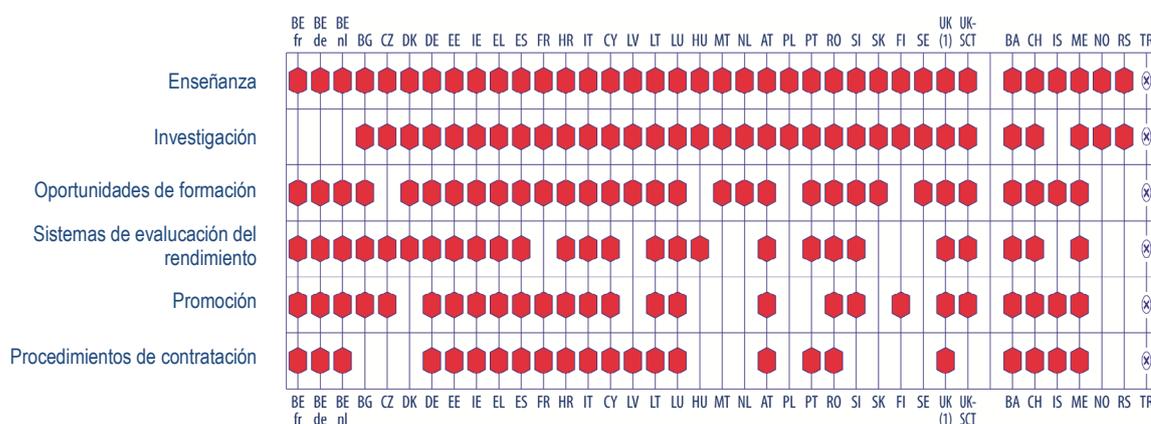
La segunda área es la relativa a los procesos, contenidos y resultados de la investigación. Por ejemplo, las agencias de garantía de calidad lituanas hacen referencia a la relevancia de la investigación y su grado de adecuación a la misión institucional, las prioridades económicas nacionales o regionales, el desarrollo cultural y social y las disposiciones del espacio europeo de investigación. En Rumanía examinan si la planificación y logros obtenidos por la investigación se adaptan al marco europeo y global, mientras que en Bulgaria se centran en el uso de normas internacionales en las actividades de investigación. La producción académica es uno de los criterios cuantitativos citados por las agencias de garantía de calidad en relación con la investigación. En España se analiza el número total de publicaciones (artículos, ponencias presentadas en conferencias, tesis doctorales, libros de textos, monografías científicas, etc.), mientras que en Rumanía el número de becas de investigación y publicaciones se considera una prueba de la existencia de una cultura y entorno académico fuertemente centrado en la investigación.

Finalmente, la garantía de calidad externa suele analizar las estrategias, objetivos y planificación de las instituciones en relación tanto con las actividades de investigación como con la orientación internacional. Las agencias de garantía de calidad lituanas, por ejemplo, otorgan particular importancia a la participación en investigaciones internacionales y a la movilidad de los investigadores.

El gráfico 5.1 también indica que en la mayoría de los sistemas educativos, la garantía de calidad externa examina la existencia de oportunidades de formación para el personal académico. La “encuesta de las agencias de garantía de calidad” revela que la evaluación del desarrollo profesional del personal

académico suele limitarse a la verificación de la existencia de oportunidades de formación. En Noruega, los expertos de la agencia de garantía de calidad evalúan cómo se detectan las necesidades de formación y qué apoyo se ofrece al personal, así como la forma en que se mantiene el desarrollo pedagógico continuo. En Francia se estudian las políticas de formación de las instituciones de educación superior y el apoyo proporcionado al personal académico para favorecer su progreso profesional.

Gráfico 5.1: Temas habitualmente cubiertos por las agencias de garantía de calidad externa, 2015/16



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas de países

Bélgica: La investigación solo se somete a la garantía de calidad externa si está directamente conectada a un programa de educación.

Suecia: El seguimiento de los temas marcados arriba solo se realiza en el procedimiento de acreditación de nuevos programas.

Turquía: No se incluyen en los procedimientos de garantía de calidad externa los temas relacionados con el personal académico.

Los aspectos relativos a la gestión de los recursos humanos (procedimientos de contratación, sistemas de evaluación del rendimiento y prácticas de promoción) se evalúan en algo más de la mitad de los sistemas, lo cual refleja el gran nivel de autonomía de las instituciones de educación superior europeas en relación con las políticas y procedimientos de dotación de personal. De hecho, en la “encuesta de las agencias de garantía de calidad”, muchas de ellas afirmaron que analizan habitualmente la autoevaluación institucional de estas cuestiones. La práctica actual de las agencias de garantía de calidad en relación con la evaluación del proceso de contratación consiste en verificar que las instituciones de educación superior empleen personal adecuadamente cualificado según las normas legislativas. Por lo que respecta a la evaluación del rendimiento del personal académico, lo habitual es que analicen los resultados de dichos sistemas, así como los procedimientos, métodos y criterios internos. Por su parte, las prácticas de promoción también son evaluadas habitualmente por las agencias de garantía de calidad en el contexto de los sistemas de evaluación del rendimiento. En algunos países en los que las políticas de promoción se encuentran estrictamente reguladas, los órganos de garantía de calidad externa pueden evaluarlos de forma separada.

En el cuestionario de Eurydice, algunos países ofrecieron ejemplos más detallados de los temas relacionados con el personal académico que son evaluados por agencias de garantía de calidad externa. Varios países se centran en aspectos que tienen que ver con la estructura de dotación de personal. En Croacia y Eslovenia, por ejemplo, la ratio personal académico/estudiantes se considera un importante indicador de la calidad, mientras que en Eslovaquia se toma en consideración la proporción entre el número de profesores cualificados y los respectivos campos de estudio. En la Comunidad germanófono de Bélgica, la República Checa, Letonia, Portugal y Eslovenia, la composición del personal académico para cada programa de estudio (es decir, la proporción entre personal de rango superior e inferior) es uno de los aspectos esenciales abordados por las evaluaciones externas.

En algunos países también son objeto de examen por parte de las agencias de garantía de calidad externa diferentes aspectos relacionados con las condiciones de trabajo. Las condiciones de empleo pueden resultar reveladoras a la hora de analizar la estabilidad laboral, y en Croacia, Hungría y Portugal, las agencias de garantía de calidad examinan el tipo de contratos de empleo que suscribe el personal académico (es decir, temporales/indefinidos y a tiempo completo/tiempo parcial) y la proporción de

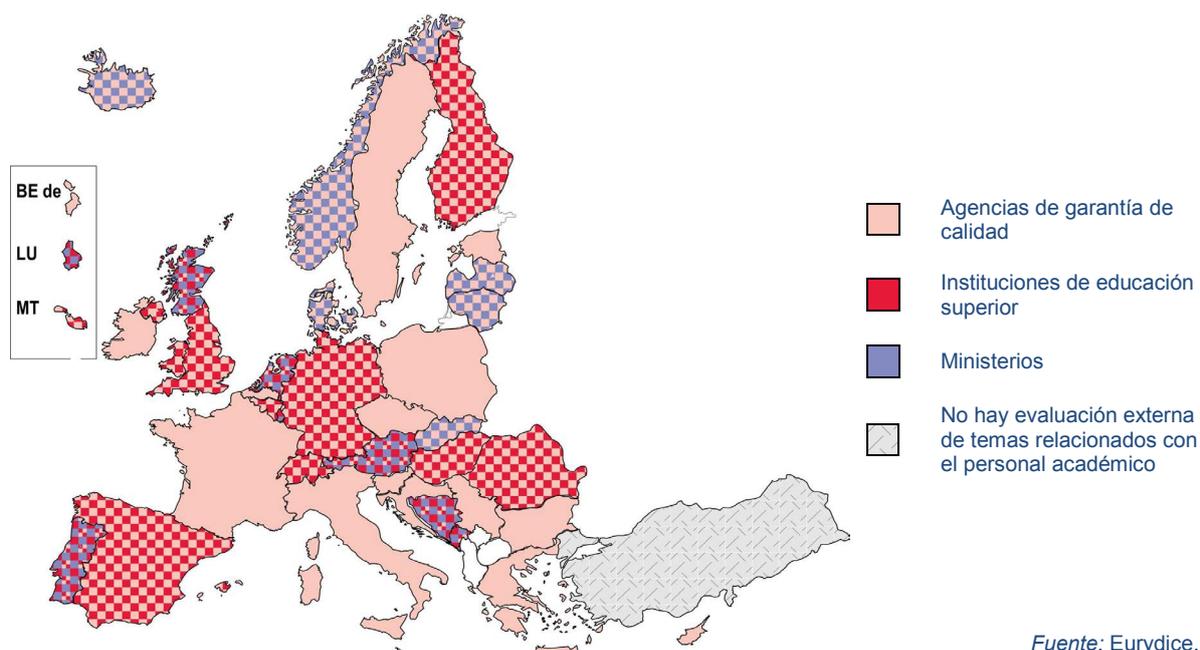
personal con diferentes tipos de contratos. Muchas agencias, en respuesta a la “encuesta de las agencias de garantía de calidad”, también han indicado que estudian el tipo de contrato de empleo y, en su caso, comprueban si la proporción entre contratos permanentes y temporales se ajusta a lo legalmente exigido.

Entre el resto de los aspectos relacionados con las condiciones laborales, los más frecuentemente citados son la carga de trabajo y el bienestar del personal académico, así como la remuneración. Finalmente, algunos países ofrecen ejemplos de temas específicos abordados por las agencias de garantía de calidad externa: en Alemania se menciona la igualdad de género; en Bulgaria y Letonia, la movilidad del personal; y en Malta, el compromiso social. Por lo general estudian la participación del personal en el desarrollo de programas de estudio, en los procesos de garantía de la calidad o en la representación formal del personal en órganos de dirección –consejos y comités–, así como su participación en el proceso de toma de decisiones.

5.2.2. Principales participantes en la elaboración de los criterios de evaluación usados para la garantía de calidad externa

En el gráfico 5.2 se observa que, en la mayoría de los países europeos, la elaboración de los criterios de evaluación empleados para la garantía de calidad externa constituye un proceso de colaboración entre diferentes interesados, como las agencias de garantía de calidad, los organismos públicos y las instituciones de educación superior.

Gráfico 5.2: Participantes en la elaboración de los criterios de evaluación usados para la garantía de calidad externa, 2015/16



Notas específicas de países

Noruega: Desde 2017, además de la Agencia de Garantía de la Calidad, en la elaboración de los criterios de evaluación participa también el Ministerio de Educación e Investigación.

Turquía: No se incluyen en los procedimientos de garantía de calidad externa los temas relacionados con el personal académico.

Aunque su misión puede variar considerablemente (véase el apartado 5.2), las agencias de garantía de calidad externa desempeñan un papel crucial en la delimitación del proceso que aplican en cada país. De hecho, en casi todos ellos participan en la elaboración de los criterios de evaluación, y en 16 son las únicas responsables de establecer los criterios de evaluación. De la comparación de esta información con la ofrecida en el informe sobre la implantación del proceso de Bolonia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015) se desprende que la mayoría de las agencias de garantía de calidad que tienen poder de decisión también tienen la responsabilidad exclusiva a la hora de elaborar los criterios de evaluación.

Las administraciones de rango superior participan en la elaboración de los criterios de evaluación en 13 sistemas educativos. En 10 de ellos (Dinamarca, Letonia, Lituania, Países Bajos, Austria, Eslovaquia, Bosnia y Herzegovina, Islandia, Montenegro y Noruega), es un ministerio u órgano ministerial responsable quien aprueba formalmente los criterios de evaluación.

Se considera que en el proceso de garantía de calidad el papel principal corresponde a las instituciones de educación superior, pues ellas son las principales responsables de velar por la calidad de su oferta y de garantizarla (ENQA, 2015). Sin embargo, tal como muestra el gráfico 5.2, solo la mitad de los sistemas aproximadamente (la Comunidad francófona de Bélgica, Alemania, España, Luxemburgo, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Portugal, Rumanía, Finlandia, Reino Unido –Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia–, Bosnia y Herzegovina, Suiza y Montenegro) permiten participar a estas instituciones en el proceso de elaboración de los criterios empleados para la evaluación externa de la calidad. Esta participación relativamente baja de las instituciones de educación superior en el diseño del marco de garantía de calidad es cuestión que merece nuevas investigaciones que escapen al ámbito del presente informe.

Finalmente, algunos sistemas de educación superior (Alemania, Irlanda, España, Letonia, Reino Unido –Escocia– y Suiza) informan de que existen otros órganos de educación superior, como el Consejo de Acreditación en Alemania o el Consejo de Educación Superior en Suiza, que participan en la elaboración de los criterios de evaluación.

5.3. Evaluación individual del personal académico

En los sistemas de educación superior europeos, la evaluación del personal académico es un elemento obligatorio de la gestión institucional y forma habitualmente parte integral de la garantía de calidad interna.

Desde la perspectiva institucional, el objetivo principal de la evaluación individual del personal es apoyar y mejorar su rendimiento en las principales áreas que se encuentran bajo su responsabilidad, como la enseñanza y la investigación. La evaluación del personal suele realizarse valorando su rendimiento frente a criterios previamente acordados, identificando las lagunas y, en su caso, hallando formas de mejora. Además, los resultados de la evaluación pueden tener un impacto directo en las perspectivas profesionales del personal, afectando a aspectos como su avance profesional, su progresión salarial o la renovación de su contrato. Los sistemas de valoración del rendimiento, si están bien diseñados, también pueden emplearse como herramienta para reconocer y recompensar la excelencia en la enseñanza y la investigación.

La evaluación individual del personal puede adoptar formas diversas, como la valoración regular a nivel institucional o la valoración específica en el contexto de la acreditación de un programa/institución. El personal puede ser evaluado al inicio de su carrera profesional a través del procedimiento de contratación, o posteriormente mediante procesos de evaluación del rendimiento. Los métodos de evaluación también pueden variar y aunar diferentes elementos como la autoevaluación, el diálogo constructivo, la evaluación por los alumnos, etc.

Los datos recabados para este informe muestran que no existe un enfoque común en relación con la evaluación del personal académico. Algunos países consideran la evaluación una parte de la garantía de calidad tanto interna como externa y cuentan con sistemas de evaluación del rendimiento bien desarrollados. Sin embargo, en otros, el personal es objeto de evaluación solo en el momento de su contratación y/o en el contexto de la acreditación de determinados programas/instituciones.

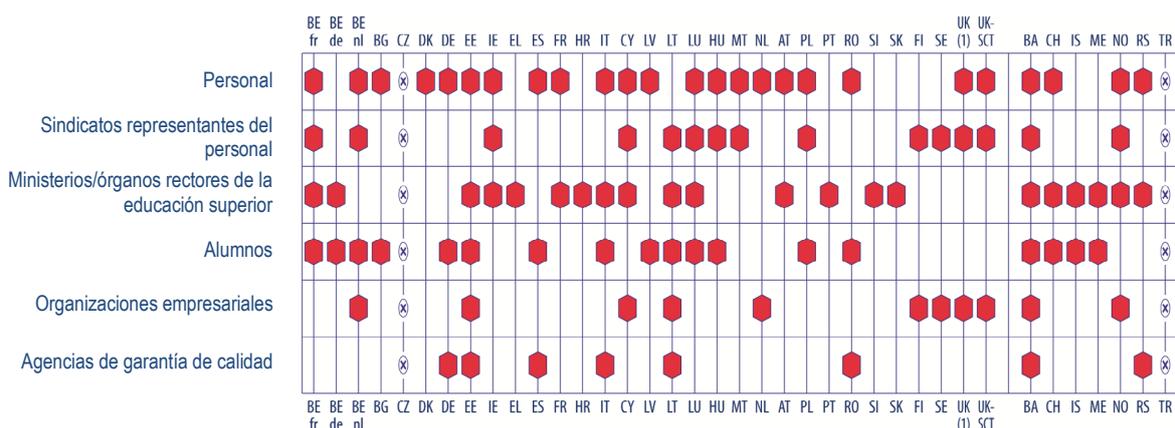
5.3.1. Participantes en la determinación de los criterios y niveles de rendimiento aplicables a la evaluación del personal académico

Las instituciones de educación superior suelen disfrutar de un nivel de autonomía absoluto o, cuando menos, considerable para definir los procedimientos y criterios de evaluación del personal. En casi todos los países, son responsables de medir el rendimiento y establecer los criterios de evaluación aplicables a las diferentes categorías de personal, con Grecia, Croacia y Noruega como únicas excepciones. En Grecia son los ministerios responsables de la educación superior quienes deciden acerca de los criterios de evaluación y los niveles de rendimiento, mientras que en Croacia esta labor corresponde a los órganos que dirigen la educación superior. En Noruega, el Ministerio de Educación e Investigación fija solo las normas mínimas.

En algunos países, las administraciones de rango superior determinan el marco general por el que se establecen los principios y enfoques generales, mientras que los procedimientos y criterios se definen a nivel institucional. Este es el caso en la Comunidad francófona de Bélgica, Irlanda, Francia, Chipre, Lituania, Polonia, Portugal, Eslovenia, Suiza y Turquía. En Alemania (en algunos *Länder*), Austria, Eslovenia and Montenegro, las administraciones de rango superior han implantado sistemas que garantizan la obligatoriedad de la evaluación de los docentes por parte de los alumnos. En España, las instituciones de educación superior son responsables, en teoría, de decidir acerca de sus propios mecanismos y criterios de evaluación del rendimiento del personal académico. Sin embargo, en la práctica, en torno al 90% sigue las directrices fijadas por la principal agencia de garantía de calidad (ANECA) en materia de evaluación individual del personal. Una situación similar es la que se observa en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde todo el proceso de evaluación y valoración del personal es autónomo, si bien las instituciones de educación superior pueden seguir el Código de Calidad de la Agencia de Garantía de Calidad para la Educación Superior (*Quality Assurance Agency for Higher Education*). En Finlandia, los criterios de evaluación del rendimiento del personal académico forman parte del convenio colectivo laboral.

El gráfico 5.3 muestra los diferentes participantes en la determinación de los criterios de evaluación y niveles de rendimiento del personal académico.

Gráfico 5.3: Participantes habituales en la determinación de los criterios y niveles de rendimiento aplicables a la evaluación del personal académico, 2015/16



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas de países

República Checa y Turquía: Las instituciones de educación superior disfrutaban de autonomía.

Malta: La información es de aplicación solo al Instituto Maltés de Arte, Ciencia y Tecnología (MCAST), no a la Universidad de Malta.

El participante más significativamente implicado en estos procesos es el personal académico, que actúa directamente en 25 sistemas, mientras que sus representantes sindicales desempeñan un papel en 15 sistemas. Los ministerios u órganos que dirigen al educación superior tienen un papel activo en

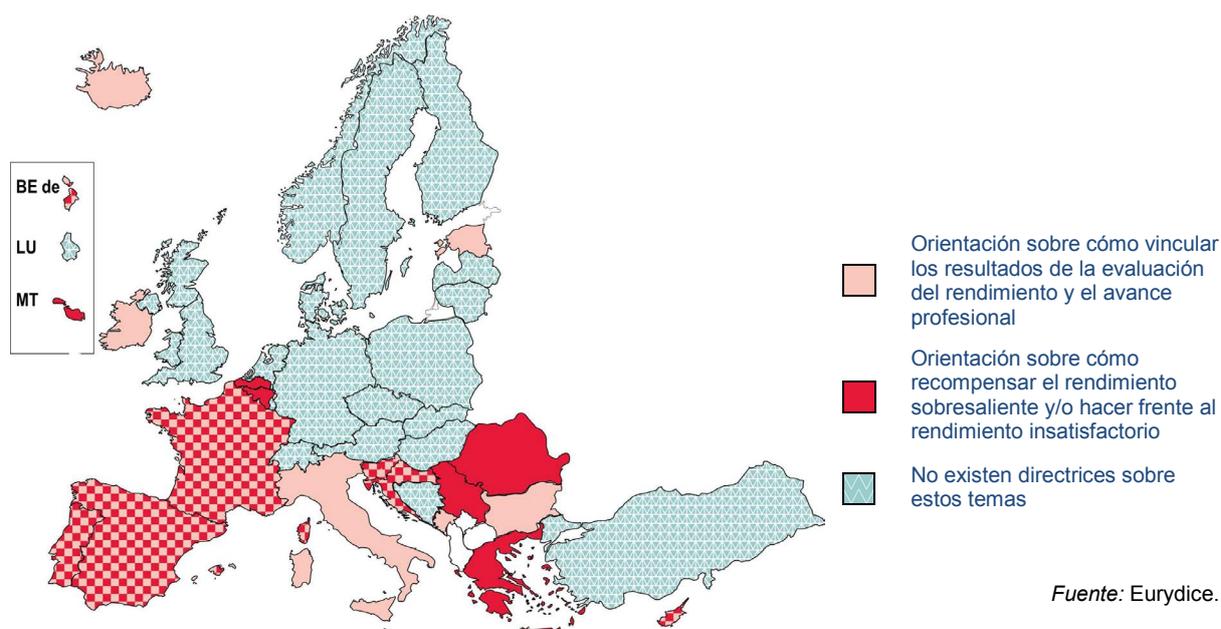
22 sistemas. En aproximadamente la mitad de los sistemas de educación superior europeos también participan los alumnos, habitualmente a través de sus representantes electos.

Según los datos recibidos, la participación de las agencias de garantía de calidad se produce en ocho países, que en todos los casos subrayan su papel consultivo. Las organizaciones empresariales participan habitualmente en la elaboración de los criterios de evaluación y niveles de rendimiento empleados para valorar al personal en la Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, Chipre, Lituania, Reino Unido y Bosnia y Herzegovina. Además, en los Países Bajos, Finlandia, Suecia y Noruega, donde la evaluación del rendimiento está contemplada en los convenios colectivos, las organizaciones empresariales están también entre los principales participantes.

5.3.2. Pautas de uso de los resultados de la evaluación individual del personal

Según se observa en el gráfico 5.4, en aproximadamente la mitad de los sistemas de educación superior existen documentos oficiales que ofrecen a las instituciones pautas para la gestión de los resultados de la evaluación. En otros, las instituciones de educación superior disfrutan también de un alto grado de autonomía en el uso de los resultados de la evaluación individual del personal académico, siempre que se ajusten a la legislación general sobre empleo.

Gráfico 5.4: Existencia de documentos oficiales que orientan a las instituciones de educación superior sobre el uso de los resultados de la evaluación, 2015/16



Nota específica de país

Malta: La información es de aplicación solo al Instituto Maltés de Arte, Ciencia y Tecnología (MCAST). No hay directrices para la Universidad de Malta.

Puede existir una relación entre los resultados positivos de la evaluación y diferentes mecanismos de recompensa, como la concesión de un beneficio económico, el avance profesional, la revisión del contenido del trabajo o la ampliación de contrato. Por otro lado, el rendimiento insatisfactorio puede dar lugar a barreras profesionales o, en algunos casos, a la resolución del empleo. Los documentos oficiales proponen diferentes formas de beneficio económico como parte de los sistemas de recompensa en la Comunidad flamenca de Bélgica, Grecia, España, Francia, Austria, Portugal y Eslovenia. Los beneficios económicos habitualmente adoptan la forma de incrementos salariales, complementos económicos o bonificaciones. Además, tal como se explica en el capítulo 4 (apartado 4.3.1), está ganando terreno en los sistemas de educación superior europeos la remuneración en función del rendimiento. En Francia y Eslovenia, los resultados de la evaluación del rendimiento se encuentran estrechamente vinculados a la promoción y, consecuentemente, al acceso a escalas salariales superiores. En España, además de los

beneficios económicos y el avance profesional, los documentos oficiales mencionan la reducción de horas lectivas y la concesión de licencias de estudios para la realización de un proyecto innovador como posibles recompensas al rendimiento sobresaliente. En Portugal, la evaluación positiva del rendimiento es también una de las condiciones obligatorias para la obtención de un contrato indefinido de profesor “auxiliar”, así como para la renovación del personal que trabaja en virtud de un contrato temporal.

En Bulgaria, Estonia, Irlanda, Islandia y Montenegro hay documentos oficiales que ofrecen orientaciones generales sobre cómo vincular la evaluación del rendimiento al avance profesional.

Por su parte, en Bélgica, Grecia y Francia existen normativas que otorgan a las instituciones de educación superior la posibilidad legal de responder al rendimiento insatisfactorio del personal, mientras que en Croacia y Chipre las normas especifican la pérdida del puesto como una de las posibles consecuencias del rendimiento insatisfactorio continuado.

Conclusiones

Los sistemas nacionales de garantía de calidad emplean mecanismos y metodologías diferentes para conseguir que la oferta de educación superior alcance un determinado nivel de calidad y para mantener y elevar dicho nivel con posterioridad. Aunque los órganos de garantía de calidad externa y las instituciones de educación superior tienden a acatar los principios generales establecidos por las Normas y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, su implantación puede variar en función del contexto político y sociocultural de cada nación, así como de sus tradiciones educativas.

Los datos proporcionados por la red Eurydice muestran que, independientemente de qué mecanismo se utilice, en todos los países, con la excepción de Turquía, existen órganos de garantía de calidad externa que abordan en alguna medida los temas relacionados con el personal académico. La enseñanza y la investigación, seguidas de las oportunidades de formación, son los aspectos más habitualmente examinados por las agencias de garantía de calidad externa. En el otro extremo, como asuntos que con menos frecuencia se evalúan se cuentan los relacionados con la gestión de recursos humanos (procedimientos de contratación, sistemas de evaluación del rendimiento y prácticas de promoción), que se incluyen en algo menos de la mitad de los sistemas.

De las respuestas ofrecidas por las agencias de garantía de calidad en el contexto de la “encuesta de las agencias de garantía de calidad” ⁽⁸²⁾ se desprende que, al examinar la enseñanza, la evaluación externa suele centrarse en los métodos docentes, la innovación y las buenas prácticas, la distribución del horario lectivo entre las diferentes actividades, las tutorías y las cualificaciones y competencias del profesorado. En aquellos casos en que evalúan la investigación, las agencias de garantía de calidad se centran habitualmente en tres áreas principales: la participación de personal y alumnos, el proceso investigador y el contenido y resultados de la investigación. También se toman en consideración las estrategias, objetivos y orientación internacional de las instituciones.

En casi todos los países, los órganos de garantía de calidad externa parten de un conjunto de criterios al evaluar temas relacionados con el personal académico. En la elaboración de los criterios de evaluación pueden participar diferentes interesados, como agencias de garantía de calidad, órganos públicos e instituciones de educación superior. Las agencias de garantía de calidad participan en el proceso en casi todos los países. Pese a ser reconocidas habitualmente como el actor más importante en la garantía de calidad, las instituciones de educación superior intervienen en el proceso de elaboración de los criterios de evaluación en menos de la mitad de los sistemas. Esta relativamente escasa participación debe ser objeto de investigación.

Por lo que respecta a la evaluación individual del personal, no existe un enfoque común en los sistemas de educación superior europeos. Habitualmente son las administraciones de rango superior quienes establecen un marco general, disfrutando las instituciones de educación superior de autonomía plena o sustancial a la hora de definir los procedimientos y criterios de evaluación. Aproximadamente la mitad de los sistemas de educación superior cuentan también con documentos oficiales que sirven para orientar a las instituciones acerca de la forma de gestionar los resultados de la evaluación.

La elaboración de los criterios de evaluación y los niveles de rendimiento del personal académico constituye habitualmente un proceso colaborativo. El personal académico participa en este proceso directamente o a través de sus representantes sindicales en la mayoría de los sistemas educativos, mientras que las autoridades educativas y los representantes de los estudiantes están entre los principales participantes en aproximadamente la mitad de los sistemas de educación superior. Las agencias de garantía de calidad suelen desempeñar un papel consultivo, y es habitual que participen las organizaciones empresariales en los sistemas de educación superior en que la evaluación del personal está contemplada en un convenio colectivo.

⁽⁸²⁾ Para más información sobre la encuesta, véase la Introducción de este informe. En lo sucesivo, esta encuesta será denominada “encuesta de las agencias de garantía de calidad”

CAPÍTULO 6: INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDAD DEL PERSONAL

La internacionalización de los sistemas de educación superior europeos ha formado parte importante de las estrategias de desarrollo de la educación superior en la última década. Las políticas elaboradas en este terreno a nivel nacional se han visto fuertemente influenciadas por el hecho de que tanto la internacionalización como la movilidad han estado entre los objetivos esenciales del proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (Grupo de Trabajo del BFUG sobre Movilidad e Internacionalización, 2015). Aunque con frecuencia las actividades de internacionalización se han centrado principalmente en la movilidad de los estudiantes, la atención prestada a los aspectos normativos de la movilidad del personal académico ha sido creciente (*Education International*, 2007).

En los últimos años se viene utilizando un número creciente de términos para definir la internacionalización de la educación superior (de Wit, 2011). Una de las distinciones que se realizan es entre “internacionalización dentro de la propia nación y en el extranjero” aunque ambos aspectos se consideran interrelacionados de formas diversas. En el primer caso, el objetivo es desarrollar una conciencia internacional a través del currículo en la institución nacional. El segundo gira en torno a la movilidad de las personas, proyectos y programas entre países (Knight, 2008). En este capítulo se empleará el término “internacionalización” para denotar principalmente los diversos aspectos relacionados con la cooperación internacional y la movilidad (temporal).

Existe un gran consenso entre los responsables políticos y los interesados a nivel institucional en torno a la idea de que la movilidad del personal académico sirve para mejorar la calidad de la educación superior y la investigación, desarrollar la circulación del conocimiento y apoyar la movilidad de los estudiantes (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015). Desde la perspectiva del personal académico, la oportunidad de participar en actividades internacionales y en la movilidad puede considerarse una parte esencial de las condiciones de empleo y un medio importante de desarrollo profesional.

Sin embargo, continúa habiendo diversos obstáculos a la movilidad del personal. A nivel institucional existe una carga administrativa derivada de aspectos como la sustitución temporal del personal que se encuentra disfrutando de un periodo de movilidad, las restricciones legales y administrativas de los contratos de empleo y el reconocimiento de las cualificaciones del personal que regresa. Desde una perspectiva social pueden plantear obstáculos a la movilidad del personal aspectos como la obtención de permiso con continuidad contractual, la gestión de las diferencias en la administración de la seguridad social en el extranjero y la falta de reconocimiento del valor del tiempo transcurrido en el extranjero, (*Education International*, 2007).

Además, agravan la complejidad del fenómeno de la movilidad académica las diferencias en la financiación e infraestructuras dedicadas a la investigación, que contribuyen a una concentración desigual de los investigadores más competentes en Europa (Van Der Wende, 2015). A su vez, los desequilibrios geográficos en los flujos de movilidad generan un debate acerca de los efectos negativos de la movilidad/migración por tiempo indefinido (Schellinger, 2015).

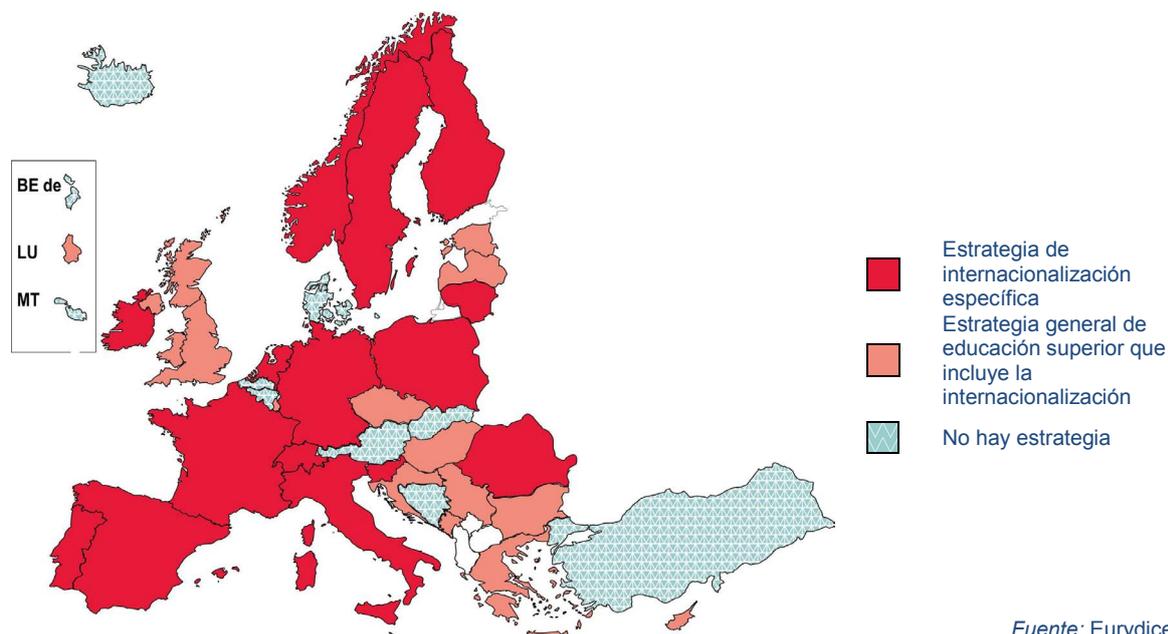
Partiendo de información sobre las políticas y medidas de nivel central, en este capítulo se analiza en primer lugar la existencia de estrategias centrales de internacionalización y su contenido, lo cual incluye la determinación de los objetivos de la movilidad del personal, para pasar posteriormente a estudiar los mecanismos y definiciones empleados para realizar el seguimiento de la movilidad. Finalmente, se examinan las medidas centrales aplicadas en apoyo a acciones de internacionalización específicas.

6.1. Estrategias de nivel central para la internacionalización de la educación superior

Aunque en muchos países europeos la principal responsabilidad de las actividades de internacionalización recae sobre las propias instituciones de educación superior, el marco general y la dirección estratégica se establecen con frecuencia a nivel central (o superior).

Existen en Europa tres enfoques diferentes en los que se refiere a la existencia de una estrategia de nivel central para la internacionalización de la educación superior, y estos tres enfoques parecen estar repartidos de forma relativamente equitativa (véase el gráfico 6.1).

Gráfico 6.1: Existencia de una estrategia de nivel central para la internacionalización de la educación superior, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Un primer grupo formado por aproximadamente un tercio de los países europeos ha comunicado que dispone de una estrategia específica de internacionalización. Este tipo de documento contiene habitualmente objetivos como la mejora de la calidad y la competitividad de los sistemas nacionales de educación superior, el desarrollo de la dimensión internacional, el apoyo a la movilidad entrante y saliente y la preparación de los alumnos para vivir y trabajar en un mundo global. Pese a tener una responsabilidad importante a la hora de impulsar e implantar dichas estrategias, el personal académico suele mencionarse explícitamente solo en relación con la movilidad.

En este grupo está España, donde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha elaborado la “Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020”⁽⁸³⁾, cuyo objetivo general es “consolidar un sistema universitario fuerte e internacionalmente atractivo que promueva la movilidad de entrada y salida de los mejores estudiantes y personal [...] y el potencial del español como idioma para la educación superior”. La estrategia contiene un análisis de “debilidades-fortalezas-amenazas-oportunidades” para la internacionalización de las universidades españolas”.

Otro ejemplo es Lituania, donde el Ministerio de Educación y Ciencia ha adoptado el “Plan de acción de promoción de la dimensión internacional de la educación superior para 2013-2016”⁽⁸⁴⁾, cuyos objetivos principales son: expandir la dimensión internacional en el proceso de estudio; apoyar la movilidad entrante y saliente de los alumnos y profesores; desarrollar la infraestructura de apoyo a la movilidad de las instituciones de educación superior lituanas; apoyar a los centros de estudios lituanos (bálticos); y promover la educación superior lituana en el extranjero.

Un tercer ejemplo es el de Eslovenia, donde la “Estrategia para la internacionalización de la educación superior eslovena 2016-2020”⁽⁸⁵⁾ y su “Plan de acción para 2016-2018”⁽⁸⁶⁾ tiene una variedad de objetivos: eliminar la barreras normativas a la movilidad internacional del personal académico esloveno; alentar a los eslovenos que han obtenido un doctorado en el extranjero o están empleados en instituciones

⁽⁸³⁾ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-ENGLISH.pdf>

⁽⁸⁴⁾ http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=456685&p_query=AUK%D0TOJO%20MOKSLO%20TARPTAUTI%D0KUMO%20SKATINIMO%202013%962016%20MET%D8%20VEIKSM%D8%20PLANAS&p_tr2=2

⁽⁸⁵⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Strategija_internacionalizacije_slovenskega_visokega_solstva_ENG_2016-2020_WEB.pdf

⁽⁸⁶⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijski_nactr_2016-2018_ANG_WEB.pdf

de educación superior o investigación en otro país a regresar a Eslovenia; ofrecer cursos de lengua y cultura eslovena a profesores de educación superior extranjeros; alentar la movilidad de profesionales procedentes de países situados fuera de la Unión Europea; y eliminar las barreras administrativas a la acreditación de titulaciones internacionales conjuntas y dobles/múltiples.

Las estrategias de internacionalización operan dentro de un marco temporal multianual y son objeto de revisiones y actualizaciones periódicas. Las estrategias de Irlanda, Luxemburgo, Finlandia y Suecia están actualmente en proceso de debate público, revisión y aprobación.

El órgano encargado de adoptarlas es habitualmente el ministerio responsable, aunque en Grecia y Rumanía las leyes sobre educación superior han incluido disposiciones dirigidas a facilitar la cooperación y movilidad internacional.

En el segundo grupo de sistemas, un número similar de países ha indicado la existencia de una estrategia más general sobre educación superior que incluye la internacionalización. El nivel de detalle de las políticas de internacionalización de dichos documentos varía. En ocasiones contienen tan solo breves referencias al área política específica de la internacionalización, como sucede, por ejemplo, en la República Checa y el Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte). En la República Checa, el “Plan estratégico de las instituciones de educación superior sobre actividades relacionadas con el mundo académico, la ciencia, la investigación, el desarrollo, la innovación, el arte y otros ámbitos (2016-2020)”⁽⁸⁷⁾ del Ministerio de Juventud y Deporte recomienda que las instituciones de educación superior mejoren la integración del personal académico de origen extranjero. Entre los incentivos propuestos para fomentar la internacionalización hay políticas de financiación, acreditación e información. El plan indica que “los programas conducentes a titulaciones conjuntas se financiarán adecuadamente” y establece como objetivo específico que “al menos el 3% de los programas de grado recibirán la acreditación de titulaciones conjuntas, dobles o múltiples”.

Otros dos ejemplos son los documentos estratégicos adoptados en el Reino Unido. En Gales, la “Declaración política sobre educación superior de 2013” aprobada por el gobierno galés⁽⁸⁸⁾ afirma que “las universidades y el gobierno galés trabajarán en colaboración para desarrollar vínculos internacionales que ayuden a Gales a convertirse en un [...] destino elegido por estudiantes y personal académico internacional [...]. Los estudiantes y personal académico de Gales deben recibir apoyo para poder disfrutar de movilidad internacional, sea a través del desplazamiento físico a otro país o de una creciente participación online con sus colegas extranjeros [...]. Gales debe trabajar por atraer y retener a personal académico destacado de todo el mundo que nos ayude a enriquecer nuestra base investigadora y académica”.

En Irlanda del Norte, la estrategia sobre educación superior, *Graduating to Success* (2012)⁽⁸⁹⁾, tiene como objetivo fomentar las actividades internacionales de la educación superior del país incrementando el número de colaboraciones internacionales en materia de enseñanza e investigación, y aumentando la movilidad entrante y saliente de personal y estudiantes. En virtud de esta estrategia se han aprobado dieciséis acciones o “proyectos”, de los cuales el Proyecto Siete consiste en “incrementar las actividades internacionales de Irlanda del Norte en el ámbito de la educación superior”. Sus objetivos son:

- Un aumento sustancial de las contrataciones internacionales a través de acuerdos de colaboración en el ámbito de la enseñanza y la investigación, antes de que finalice 2020.
- Un aumento significativo de la movilidad internacional saliente, llegando a duplicarse la actividad respecto a la base fijada en 2010, antes de que finalice 2020.

En otros casos, las estrategias generales incluyen objetivos políticos relativamente detallados en el área de la internacionalización, aunque estos objetivos no vayan necesariamente acompañados de hitos, referencias o información acerca de la forma de alcanzarlos. Tal es el caso en Grecia, donde el “Plan estratégico nacional para la educación superior”⁽⁹⁰⁾ hace referencia a diversas acciones de apoyo a la internacionalización y la movilidad, como la apertura de puestos de enseñanza simultánea en una

⁽⁸⁷⁾ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer>

⁽⁸⁸⁾ <http://gov.wales/topics/educationandskills/highereducation/policy-statement/?lang=en>; p.p. 11-12.

⁽⁸⁹⁾ <https://www.economy-ni.gov.uk/publications/graduating-success-he-strategy>

⁽⁹⁰⁾ <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=397>

Fundación griega y en un instituto en el extranjero, la expansión y apoyo de la institución del profesor/investigador visitante, la financiación de currículos de grado y postgrado de carácter y alcance internacional en una lengua extranjera, a fin de atraer a estudiantes y personal académico de otros países, la financiación de programas de postgrado conjuntos con universidades y centros de investigación extranjeros destacados en áreas en las que Grecia goza de ventajas significativas y la necesaria masa crítica y otras acciones.

Finalmente, un tercer grupo de sistemas de educación superior europeos ha indicado que carece de una estrategia de internacionalización a nivel nacional. No obstante, en la mayoría de estos sistemas, el apoyo central a la internacionalización y la movilidad se organiza de otras formas.

Es muy frecuente que el apoyo central se vincule a la participación en diversos proyectos de investigación y planes de movilidad financiados por la UE, así como a acuerdos de cooperación bilateral y regional. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, Flanders Knowledge Area, la agencia para la movilidad y la cooperación en la educación superior, ofrece orientación al personal académico que desea participar en actividades de cooperación internacional. En este contexto, publica un “Manual para la internacionalización” que se actualiza regularmente ⁽⁹¹⁾. En la Comunidad francófona de Bélgica, el Ministerio de Educación mantiene una base de datos online de más de 80 descriptores que sirven de apoyo a la elaboración de estrategias de internacionalización y otras acciones a nivel institucional ⁽⁹²⁾.

Los países también mencionan que entre los criterios de contratación y promoción del personal académico está el requisito de haber pasado periodos de enseñanza e investigación en el extranjero. Por ejemplo, en Eslovenia, la “Resolución relativa al Programa Nacional de Educación Superior 2011-2020” hace constar que antes de que finalice 2020 “todos los profesores de educación superior eslovenos deberán haber residido en el extranjero durante un tiempo determinado y participar constantemente en actividades de formación y desarrollo a través de intercambios internacionales o visitas al extranjero. Uno de los criterios mínimos para poder optar al puesto de profesor adjunto o catedrático será haber enseñado o investigado durante al menos tres meses en una institución de educación superior extranjera” ⁽⁹³⁾.

Asimismo, varios países que no cuentan con una estrategia de rango superior sobre internacionalización (todas las comunidades de Bélgica, Malta, Austria y Eslovaquia) han indicado que realizan un seguimiento de la movilidad del personal académico (véase el gráfico 6.4) y/o han implantado medidas de rango superior para alentar la participación del personal en determinadas acciones de internacionalización (véase el gráfico 6.5). Además, se han producido cambios recientes en Austria, donde en agosto de 2016 el Ministerio de Ciencia, Investigación y Economía (BMWFW) adoptó una estrategia de movilidad en la educación superior ⁽⁹⁴⁾ que incluye aspectos relacionados con la movilidad tanto de los estudiantes como del personal académico.

Sin embargo, ninguno del resto de los países que no cuentan con una estrategia central (Dinamarca, Bosnia y Herzegovina, Islandia y Turquía) ha comunicado la existencia de iniciativas de rango superior en apoyo a la movilidad del personal.

6.1.1. Contenido de las estrategias de internacionalización

En aquellos casos en que existe un documento estratégico o general sobre la internacionalización, se solicitó a los países que especificaran si el documento hace referencia a cuatro temas concretos:

- objetivos de movilidad para el personal académico entrante,
- objetivos de movilidad para el personal académico saliente,
- programas internacionales conjuntos, y
- cursos de formación online (MOOC).

⁽⁹¹⁾ <http://www.handboek-internationalisering.be>

⁽⁹²⁾ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3637>

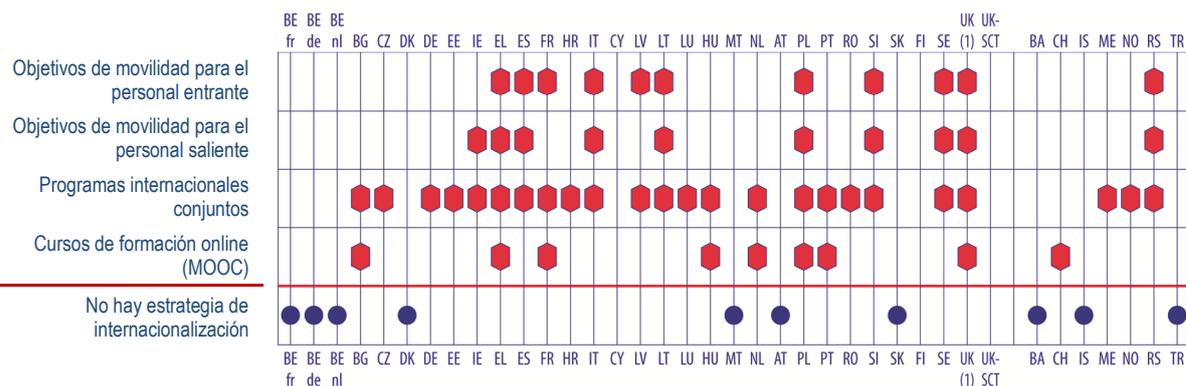
⁽⁹³⁾ <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71>

⁽⁹⁴⁾ https://wissenschaft.bmwfw.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/HMS_FINAL.pdf

El gráfico 6.2 muestra que, en la gran mayoría de los casos, las estrategias de internacionalización mencionan la creación de programas internacionales conjuntos. Sin embargo, son mucho menos frecuentes las referencias a la adopción de objetivos de movilidad para el personal entrante y/o saliente o al desarrollo de cursos de formación online (MOOC).

La estrategia de internacionalización que se encuentra en aplicación en Grecia menciona cada una de las cuatro áreas seleccionadas, mientras que las de España, Francia, Italia, Lituania y Suecia hacen referencia a tres de ellas.

Gráfico 6.2: Contenido de las estrategias de internacionalización a nivel superior (áreas seleccionadas), 2015/16



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota específica de país

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): Se mencionan objetivos de movilidad en las estrategias de Irlanda del Norte y Gales.

6.1.2. Objetivos de movilidad del personal académico

Son pocos los países que contemplan objetivos de movilidad del personal en los documentos estratégicos de nivel central. En algunos casos, como en Irlanda, Croacia y Finlandia, esto se debe al hecho de que dichos objetivos se fijan a nivel institucional y se consideran parte de las estrategias desarrolladas por cada institución de educación superior. Por ejemplo, en Finlandia, los acuerdos de rendimiento suscritos entre el Ministerio de Educación y las instituciones de educación superior contienen determinados objetivos cuantitativos, entre ellos un objetivo de movilidad entrante y saliente del personal académico.

Aun en aquellos casos en que se ha comunicado la existencia de objetivos establecidos centralmente, estos frecuentemente hacen referencia a metas más generales como el incremento del número de profesionales académicos entrantes y salientes, sin fijar objetivos numéricos específicos. Por ejemplo, esto es lo que sucede con los documentos de nivel central de España, Italia, Suecia y Serbia. En España, la “Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020”⁽⁹⁵⁾ establece cuatro pilares estratégicos y 28 objetivos específicos. En relación con la movilidad entrante, el objetivo es “favorecer la entrada, estancia y residencia de estudiantes, profesores e investigadores extranjeros en línea con la Directiva y normas nacionales al respecto”. En el caso de la movilidad saliente, lo que se pretende es “incrementar la movilidad internacional del personal universitario” a través, entre otras cosas, de “la valoración de las actividades internacionales en la acreditación y carrera profesional del personal”. Otro ejemplo es Italia, donde el plan trienal para el desarrollo del sistema universitario 2013-2015⁽⁹⁶⁾ se remite, entre otros aspectos, a los siguientes indicadores y referencias para el seguimiento y evaluación de los programas universitarios entre 2013 y 2015: la contratación de personal académico y profesores

⁽⁹⁵⁾ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-ENGLISH.pdf>

⁽⁹⁶⁾ http://attiministeriali.miur.it/media/233441/dm104_2014.pdf Véase el anexo al DM 104/2014 “Indicadores y referencias para el seguimiento y evaluación de los programas universitarios 2013-2015”.

extranjeros; la oferta de cursos de lengua extranjera a todos los niveles; y el establecimiento de titulaciones conjuntas o dobles.

Solo unos pocos países han fijado objetivos numéricos para la movilidad del personal académico. En Francia y Letonia, estos objetivos hacen referencia al porcentaje de personal académico extranjero. En el caso de Francia, la publicación anual de las cifras de rendimiento del sector de la educación superior (*Projet annuel de performance de l'enseignement supérieur – PAP*), que se acompaña al Proyecto de Presupuesto (*Projet de Loi de Finances – PLF*), ofrece datos del porcentaje de extranjeros que trabajan como profesores o investigadores en la educación superior. En 2014, el 14,7% de los profesores e investigadores eran extranjeros, cifra que, según las previsiones, aumentaría hasta el 17,5% en 2015, siendo del 20% el objetivo para 2017 ⁽⁹⁷⁾.

En Letonia, los objetivos establecidos para la entrada de personal académico están definidos en la Ley de las Instituciones de Educación Superior ⁽⁹⁸⁾ y en las Directrices para el Desarrollo Educativo 2014-2020 ⁽⁹⁹⁾. El artículo 3 (7) de la ley prevé que “al menos el cinco por ciento del personal académico” de cada institución estará formado por profesores visitantes y otros profesores que hayan estado empleados en instituciones de educación superior en otro Estado miembro en los últimos cinco años. Además, las Directrices para el Desarrollo Educativo 2014-2020 hacen constar que, según las previsiones, el porcentaje de personal académico extranjero aumentará gradualmente desde el 0,5% en el año utilizado como base (2012), hasta el 2% en 2017 y el 5% en 2020.

Por otro lado, en Lituania, la administración de nivel central ha establecido objetivos precisos para la movilidad tanto entrante como saliente. Estos objetivos afectan a tres aspectos específicos de la internacionalización:

- La movilidad entrante de profesores titulares y lectores, financiada por el presupuesto del estado –80 visitas en 2016.
- Los Programas de Estudios Conjuntos – 40 antes de finalizar 2016 ⁽¹⁰⁰⁾.
- El porcentaje de profesores de educación superior que toma parte en el programa de movilidad Erasmus – 7% antes de finalizar 2016, 10% – antes de finalizar 2020 ⁽¹⁰¹⁾.

Finalmente, en Eslovenia, la “Estrategia para la internacionalización de la educación superior eslovena 2016-2020” ⁽¹⁰²⁾ y su plan de acción ⁽¹⁰³⁾ establecen objetivos de entrada y salida de profesores de educación superior:

- El 8% del personal de educación superior esloveno disfrutará de la movilidad antes de finalizar 2020, con fondos de cohesión por valor de 1.013.000 euros destinados a este fin hasta 2018.
- Incremento en el número de visitas de expertos internacionales y profesores de educación superior, con fondos de cohesión por valor de 3.310.000 euros destinados a este fin hasta 2018.

⁽⁹⁷⁾ http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/farandole/ressources/2015/pap/pdf/DBGPGM150.pdf
Véase el indicador 5.2, p. 27.

⁽⁹⁸⁾ <http://likumi.lv/doc.php?id=37967>. Véase el artículo 3(7).

⁽⁹⁹⁾ <https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/library/guidelines-development-education-2014-2020>

⁽¹⁰⁰⁾ Plan de acción de promoción de la dimensión internacional de la educación superior para 2013-2016.
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=456685&p_query=AUK%D0TOJO%20MOKSLO%20TARPTAUTI%D0KUMO%20SKATINIMO%202013%962016%20MET%D8%20VEIKSM%D8%20PLANAS&p_tr2=2

⁽¹⁰¹⁾ “Programa nacional para el desarrollo de los estudios, la investigación científica y el desarrollo experimental (social y cultural) 2013-2020”
https://www.smm.lt/uploads/documents/en_smm/SMTEP%20programa_FINAL_EN.pdf

⁽¹⁰²⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Strategija_internacionalizacije_slovens_kega_visokega_solstva_ENG_2016-2020_WEB.pdf

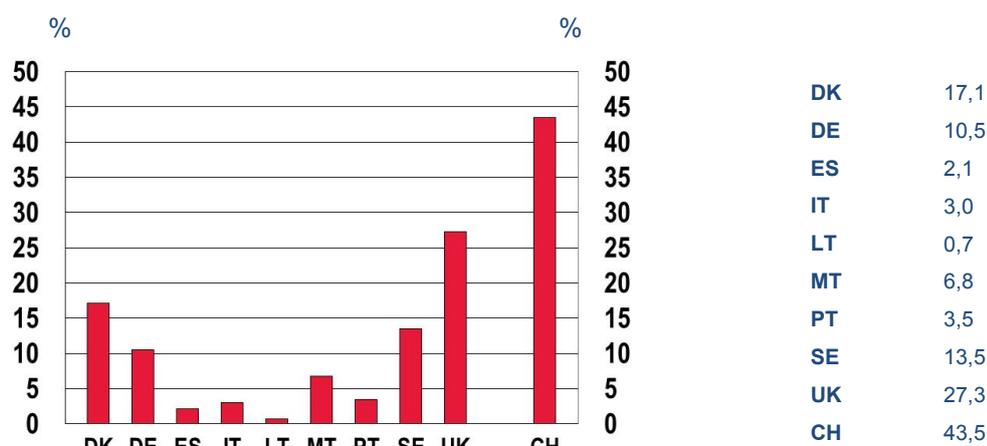
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijski_nacrt_2016-2018_ANG_WEB.pdf

⁽¹⁰³⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijski_nacrt_2016-2018_ANG_WEB.pdf

6.2. Seguimiento de la movilidad del personal académico por parte de las administraciones de rango superior

No existen actualmente estadísticas integrales armonizadas de la movilidad del personal académico en Europa. No obstante, los datos recogidos como parte del Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) ⁽¹⁰⁴⁾ apuntan a la existencia de una gran diversidad entre los sistemas de educación superior en lo referente al porcentaje de ciudadanos extranjeros que forman parte del personal académico. Lituania y España tenían, respectivamente, menos del 1% y el 2% aproximado de personal académico de origen extranjero en 2013, mientras que en Suiza y el Reino Unido estos porcentajes se situaban en torno al 43% y el 27%, respectivamente (véase el gráfico 6.3).

Gráfico 6.3: Porcentaje de ciudadanos extranjeros entre el personal académico, 2013



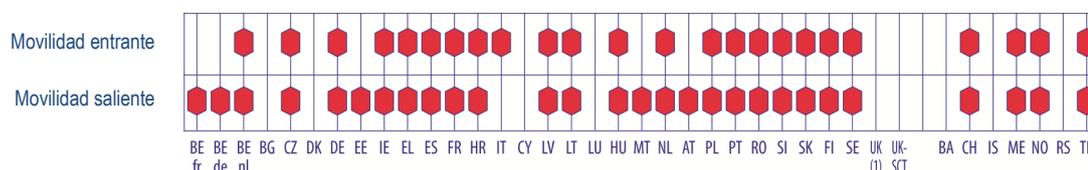
Fuente: Registro Europeo de la Educación Superior (datos consultados en noviembre de 2016).

Nota aclaratoria

Aunque el Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) incluye datos sobre el personal académico de tres tipos de instituciones –instituciones públicas, instituciones privadas e instituciones privadas dependientes del Estado–, en el gráfico solo se contemplan las instituciones públicas y las instituciones privadas dependientes del Estado.

La mayoría de los sistemas de educación superior europeos comunican que han establecido mecanismos de seguimiento de la movilidad del personal académico a nivel nacional (véase el gráfico 6.4). En la mayoría de estos casos, el seguimiento tiene por objeto la movilidad tanto entrante como saliente del personal.

Gráfico 6.4: Seguimiento de la movilidad del personal académico por parte de las administraciones de rango superior, 2015/16



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notas específicas de países

Noruega y Turquía: El seguimiento solamente se realiza en relación con la movilidad del personal en el marco del programa Erasmus+.

Lo habitual es que se transmita información sobre los flujos de movilidad al ministerio u organismo público encargado de gestionar los proyectos de movilidad, y no es infrecuente que, dependiendo del tipo de programa, participen varias entidades públicas en el seguimiento de los flujos. En Suecia, por ejemplo, el

⁽¹⁰⁴⁾ El Registro Europeo de la Educación Superior (ETER) es una base de datos de instituciones de educación superior europeas. Véase: <https://www.eter-project.com/> [Consultado el 15 de mayo de 2017].

Consejo Sueco de Educación Superior está cotejando datos sobre la movilidad de Erasmus+ y el programa Linnaeus Palme, financiado por la Agencia Sueca de Cooperación y Desarrollo Internacional (SIDA), mientras que el Centro para la Movilidad Internacional (CIMO) está recogiendo datos sobre el programa Nordplus en relación con la movilidad entre ocho países de las regiones báltica y nórdica.

Las estadísticas sobre movilidad recogidas a nivel nacional suelen reflejar todas las categorías de personal académico. Excepto en Irlanda, Polonia y Montenegro, la información sobre los flujos de movilidad se encuentra a disposición del público, habitualmente como parte de las estadísticas generales sobre educación y los informes anuales.

6.2.1. Definición de movilidad del personal

La movilidad del personal puede adoptar formas diversas, como visitas académicas, intercambios, periodos sabáticos, becas y empleos (*Education International*, 2007). Allí donde se realiza un seguimiento de la misma, las autoridades educativas usan diversas definiciones. En algunos casos, los países aplican solo la definición de movilidad que se emplea en el programa Erasmus+. De hecho, el impacto de este programa sobre la movilidad del personal es significativo. La parte del programa Erasmus+ relacionada con la movilidad del personal ofrece apoyo a aproximadamente 57.000 intercambios anuales y representa el 7% de todo el presupuesto de Erasmus+ (Comisión Europea, 2015a). La definición de Erasmus+ hace referencia a dos tipos de movilidad del personal: con fines de enseñanza y de formación, afirmando que “un periodo de docencia o formación entre dos países del Programa debe durar un mínimo de 2 días y un máximo de 2 meses” ⁽¹⁰⁵⁾.

La República Checa es un ejemplo de un país en que los datos recogidos a nivel central distinguen entre movilidad en el marco de programas europeos y otros tipos de movilidad. En 2013 viajaron al extranjero 10.743 profesionales checos del mundo académico; de ellos, 2.257 usaron diversos programas europeos (por ejemplo, Erasmus, Ceepus y Action). En el mismo año, 5.318 profesionales se desplazaron a la República Checa desde otros países; 1.609 de ellos lo hicieron a través de diversos programas europeos ⁽¹⁰⁶⁾.

En otros contextos nacionales, la movilidad se define en términos más generales. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, las instituciones de educación superior proporcionan los datos relativos a “cualquier estancia en el extranjero relacionada con el trabajo”. En Alemania, la duración de la movilidad del personal se define como un “mínimo de tres meses” y, en los Países Bajos, como un “mínimo de dos semanas”.

Algunos países emplean definiciones más precisas que distinguen entre diferentes duraciones de la estancia en el extranjero. En Austria hay tres tipos: inferiores a cinco días, entre cinco días y tres meses, y superior a tres meses. En Montenegro, la movilidad de corta duración hace referencia a periodos de hasta un mes, y la movilidad de larga duración a periodos superiores a tres meses.

Sin embargo, varios países han indicado que carecen de una definición de la movilidad del personal acordada de forma central y que, por tanto, no están en condiciones de ofrecer una imagen nacional completa de los flujos de movilidad. Por ejemplo, en Suecia solamente se realiza un seguimiento a nivel central en el caso de los programas gestionados por el Consejo Sueco de Educación Superior. Cada programa tiene su definición específica de movilidad, que se manifiesta aludiendo a la duración del periodo en el extranjero, el objeto del desplazamiento, etc. No obstante, a partir de 2016, la Autoridad Sueca de Educación Superior, junto con Statistics Sweden, incorporará preguntas sobre la movilidad del personal de educación superior en la encuesta semestral sobre el horario laboral del personal académico (incluidos los alumnos de doctorado con contrato de empleo).

⁽¹⁰⁵⁾ Guía del programa Erasmus + https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

⁽¹⁰⁶⁾ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-cinnosti-vysokých-skol>

6.3. Apoyo de las administraciones de rango superior a acciones específicas relacionadas con la internacionalización

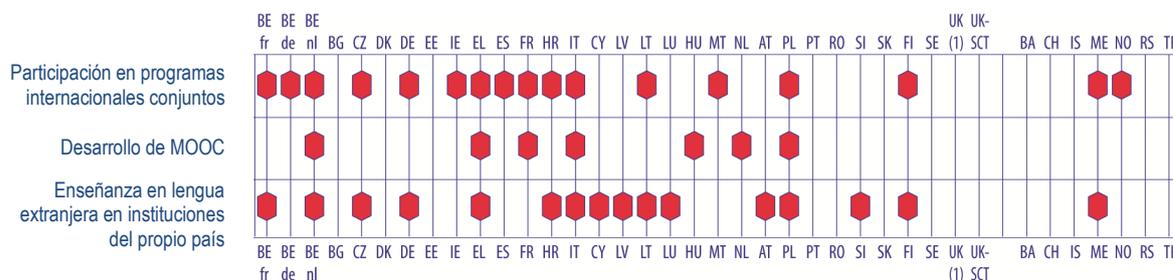
Aparte de Erasmus+ y otros programas financiados por la UE, los países europeos cuentan con diversos programas nacionales, regionales y bilaterales que incluyen una rama dedicada a la movilidad del personal. La información sobre estos programas recogida para este informe confirma las conclusiones de un análisis anterior de Eurydice (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013). Aproximadamente la mitad de los países europeos participan en programas de movilidad distintos a Erasmus+ y otros proyectos financiados por la UE. En particular, algunos reputados programas de Europa central y oriental y de la región nórdica continúan desempeñando un papel significativo de apoyo a la movilidad.

A modo de ilustración, el Anexo 2 contiene ejemplos de programas de gran alcance de varios países e información sobre las categorías de personal a los que van dirigidos, la participación y el apoyo financiero que reciben. Las descripciones de los sistemas educativos nacionales elaboradas por Eurydice ⁽¹⁰⁷⁾ contienen información detallada sobre programas de movilidad dirigidos al personal académico.

Finalmente, las informaciones indican que el apoyo central a tres acciones de internacionalización: los programas internacionales conjuntos, el desarrollo de MOOC y la enseñanza de lenguas en la institución del propio país, se encuentra distribuido desigualmente en los sistemas europeos (véase el gráfico 6.5).

Aproximadamente la mitad de los países han indicado la existencia de medidas de nivel central dirigidas a alentar al personal académico para que participe en programas internacionales conjuntos o imparta clases en lenguas extranjeras en las universidades de la propia nación. Los incentivos dirigidos a fomentar el desarrollo de cursos de formación online (MOOC) son todavía menos comunes (siete sistemas).

Gráfico 6.5: Medidas adoptadas por las administraciones de rango superior para alentar la participación del personal académico en acciones específicas relacionadas con la internacionalización, 2015/16



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

La Comunidad flamenca de Bélgica, Grecia, Italia y Polonia ofrecen incentivos en estas tres categorías, mientras que 14 sistemas de educación superior no cuentan con apoyo central a ninguna de las tres acciones. Por su parte, la Comunidad francófona de Bélgica, la República Checa, Alemania, Francia, Lituania, Finlandia y Montenegro ofrecen incentivos en dos de las tres. Es posible que esta amplia variedad de enfoques indique la existencia de diferencias en la prioridad política relativa otorgada a cada acción, pero también podría ser un reflejo de las diferentes etapas de desarrollo de cada sistema en relación con estas cuestiones. Por ejemplo, en Suecia no existen medidas específicas dirigidas a alentar la docencia en una lengua extranjera, ya que esto ya sucede en la mayoría de los cursos de segundo ciclo.

En relación con los tipos de apoyo central ofertados, cabe destacar que entre los incentivos para participar en programas internacionales conjuntos se cuentan con frecuencia la cofinanciación, las campañas de comunicación (Comunidad germanófona de Bélgica y Grecia) y la inclusión en los acuerdos de rendimiento suscritos entre las instituciones de educación superior y las autoridades educativas centrales (Irlanda, Finlandia y Noruega).

⁽¹⁰⁷⁾ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Mobility_and_Internationalisation

El apoyo central a la creación de MOOC abarca desde la financiación de objetivos específicos hasta la creación de portales que promueven la oferta de cursos o apoyan la retirada de los obstáculos legislativos al desarrollo y puesta en marcha de MOOC. En la Comunidad flamenca de Bélgica, el Departamento de Educación y Formación ofrece financiación anual a los centros de estudios abiertos de educación superior alojados en seis campus de las cinco universidades flamencas y a su cooperación con la Universidad Abierta de los Países Bajos. En Italia, el Ministerio de Educación está financiando EduOpen, el primer portal universitario italiano, en el que participan 14 universidades públicas italianas, en relación con la oferta de cursos online gratuitos. En Suecia, la Autoridad de Educación Superior (*Universitetskanslersämbetet*) publicó a principios de 2016 un informe sobre los MOOC en el que recomendaba al gobierno otorgar a las instituciones de educación superior el derecho a desarrollar y dirigir MOOC y a fomentar esta actividad. La decisión del gobierno está todavía pendiente de adopción.

Los incentivos que existen para que el personal académico enseñe en lenguas extranjeras reconocen la importancia que tienen las competencias lingüísticas para la internacionalización de la educación superior. Con frecuencia dichos incentivos se vinculan al objetivo de atraer estudiantes extranjeros o desarrollar programas internacionales conjuntos. En Austria y Finlandia se anima a las instituciones de educación superior a incrementar el número de cursos que ofrecen en inglés en los acuerdos de rendimiento suscritos con el ministerio respectivo.

En algunos sistemas, la diversidad lingüística está en el corazón mismo de la educación superior. Por ejemplo, el multilingüismo es uno de los principios fundacionales de la Universidad de Luxemburgo, donde la mayoría de los cursos se ofrecen en dos de las lenguas oficiales de la Universidad (alemán, francés e inglés), estando los profesores obligados a impartir las clases en lenguas diferentes (¹⁰⁸).

Los incentivos también pueden ir acompañados de restricciones relativas al porcentaje de cursos que se enseñan en una lengua extranjera. Así, en la Comunidad francófona de Bélgica, el Decreto de 7 de noviembre de 2013 establece que el francés continúa siendo la lengua de enseñanza y evaluación de las actividades de aprendizaje, añadiendo que el inglés podrá utilizarse como lengua de enseñanza y evaluación de hasta un 25% de los créditos en el nivel de licenciatura y hasta un 50% en el nivel de máster (¹⁰⁹).

Conclusiones

En este capítulo se ha visto que la mayoría de los sistemas de educación superior europeos han definido objetivos estratégicos en relación con la internacionalización de este nivel educativo. Sin embargo, pese a tener una gran responsabilidad en la consecución de dichos objetivos, el personal académico tiende a mencionarse explícitamente solamente en relación con la movilidad; y aun en este caso, rara vez existen objetivos de movilidad del personal definidos de forma central. Por otro lado, la mayor parte de los sistemas indican que cuentan con alguna forma de seguimiento de los flujos de movilidad. El seguimiento se basa en diversas definiciones que pueden limitarse a las empleadas por el programa Erasmus+ o distinguir entre otros tipos de movilidad que varían en cuanto a objetivos y duración.

Finalmente, el apoyo de nivel central a tres acciones de internacionalización específicas: los programas internacionales conjuntos, la enseñanza en una lengua extranjera en la institución del propio país y el desarrollo de cursos de formación online (MOOC), se encuentra distribuido de forma desigual en los distintos sistemas europeos. La mitad de los países disponen de medidas de nivel central dirigidas a alentar al personal académico para que participe en programas internacionales conjuntos o imparta clases en lenguas extranjeras en las universidades del propio país. Los incentivos de nivel central para el desarrollo de MOOC son mucho menos habituales.

(108) <http://eli.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2003/08/12/n17>

(109) http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39681_001.pdf Véase el art. 75, §2.

Anexo 1: Diagramas nacionales de categorías de personal académico

Orientación para el lector

El propósito de los diagramas es ofrecer una imagen de las categorías más representativas del personal académico de cada sistema nacional de educación superior.

Las categorías de personal se asocian con tres etapas de la trayectoria profesional ⁽¹¹⁰⁾:

- **Categorías de rango inferior:** Son las categorías que se encuentran en una etapa inicial o temprana del empleo académico. Habitualmente están compuestas por investigadores/docentes que pretenden avanzar hacia rangos superiores de la profesión académica ⁽¹¹¹⁾.
- **Categorías de rango intermedio:** Estas categorías están compuestas por personal académico con una experiencia sustancial en el ámbito investigador y/o docente que, habitualmente, le otorga el derecho a dirigir proyectos de investigación y enseñar a nivel de postgrado.
- **Categorías de rango superior:** Se trata del rango más alto. Esta categoría está compuesta por catedráticos y, en algunos países, incluye investigadores de rango superior y directores científicos.

Los diagramas ofrecen también la posibilidad de mostrar categorías de personal que no pueden asociarse con ninguno de los grupos mencionados arriba y que se agrupan bajo el epígrafe “**Otras categorías**” ⁽¹¹²⁾.

En la mayoría de los países, las categorías de personal que se muestran pueden encontrarse en los tipos principales de instituciones de educación superior. Sin embargo, en algunos sistemas –que se indican claramente– pueden estar asociadas a tipos particulares de instituciones. En estos casos solo se muestran las categorías de personal que existen en las universidades ⁽¹¹³⁾.

Los diagramas no pretenden ser exhaustivos, es decir, mostrar todas las categorías de personal que existen. Por el contrario, muestran las “categorías más representativas”, lo cual significa normalmente aquellas que representan al menos un 5% de la población académica total. Sin embargo, en algunos países, particularmente en aquellos que tienen un gran número de categorías de personal, es posible que una categoría que representa a un porcentaje pequeño de personal sea un elemento estructural importante del sistema. En tal caso se reflejará en el diagrama.

Además, se han excluido sistemáticamente del diagrama determinadas categorías de personal. Esto afecta, en particular, a personal académico cuya responsabilidad es exclusivamente de carácter administrativo y no participa en actividades de enseñanza o investigación. Tampoco se muestra el personal académico visitante, proceda de otros países o de otras instituciones de educación superior del propio país. Y lo mismo se aplica al personal académico jubilado que mantiene un cargo honorífico (por ejemplo, el de profesor emérito).

Para cada categoría de personal que aparece ⁽¹¹⁴⁾ se presentan diversos elementos informativos:

⁽¹¹⁰⁾ En el cuestionario de Eurydice se solicitó a los países que localizaran el personal académico que existe en su territorio en cada una de las tres etapas propuestas. Se les pidió que asignaran de la forma más precisa posible cada categoría de personal a la etapa más adecuada. Aquellas categorías que no pudieron asociarse a ninguna de las tres etapas fueron indicadas por separado y reflejadas como “otras categorías”.

⁽¹¹¹⁾ Se pidió a los países que no incluyeran a los doctorandos como categoría de rango inferior separada, salvo que pudieran ser identificados dentro de categorías de personal académico específicas (por ejemplo, “ayudantes”). Si se incluyen pese a estas directrices, aparecen en el diagrama. Esto puede explicarse parcialmente por las diferencias en la condición de los doctorandos, que se analizan en el capítulo 2 (apartado 2.1.1).

⁽¹¹²⁾ En el caso de aquellos países que no incluyeron personal bajo “Otras categorías” se muestra el elemento pero no se indica la categoría de personal.

⁽¹¹³⁾ Al ser las universidades un elemento necesario para el diagrama, no se ha elaborado un diagrama para la Comunidad germanófona de Bélgica (que no tiene instituciones universitarias).

⁽¹¹⁴⁾ Las categorías de personal se muestran en español y en una lengua estatal. Las traducciones al español se han armonizado parcialmente para mejorar la comparabilidad entre países.

- Los dos primeros elementos del diagrama indican las **obligaciones principales** del personal de la categoría y, específicamente, si su empleo es de naturaleza docente () y/o investigadora (). Si la categoría incluye tanto obligaciones docentes como de investigación, se indican ambas opciones. Si incluye obligaciones docentes pero no de investigación, se indican solo aquellas (y viceversa).
- Los siguientes dos elementos muestran las **cualificaciones exigidas**, es decir, si la ley exige un doctorado () o una cualificación postdoctoral ⁽¹¹⁵⁾ () para acceder a esta categoría de personal. Si es posible acceder a la categoría sin ninguna de estas cualificaciones, pero la cualificación en cuestión debe obtenerse dentro de un plazo definido, el diagrama no la muestra como requisito legal ⁽¹¹⁶⁾.
- Los dos últimos elementos hacen referencia a dos tipos de **contratos de empleo**: temporales () e indefinidos (). En la primera categoría están los contratos que vencen al final de un periodo determinado. En la segunda, los contratos que tienen una vigencia indefinida, ya sea porque se consideran “permanentes” o porque carecen de una fecha de vencimiento previamente definida. Si más del 90% del personal perteneciente a una categoría está sujeto a uno de estos dos tipos de contratos, solo se indica ese tipo en el diagrama. Si, por el contrario, ambos tipos de contratos principales se encuentran distribuidos más equitativamente, se indican ambos. Además, en aquellos casos en que puede ofrecerse contratos temporales adicionales o por horas a personal que tiene un contrato indefinido, solo se muestra este último.

A la derecha de estos iconos centrales se presenta información estadística sobre el número de personal de la categoría. Esto se muestra como recuento de los miembros en plantilla en aquellos casos en que las autoridades nacionales pueden ofrecer esta información. En algunos casos no existe este recuento, por lo que el número de personal se muestra como equivalentes a tiempo completo. Las estadísticas oficiales de nivel central constituyen la fuente principal de esta información ⁽¹¹⁷⁾. A falta de datos oficiales sobre determinadas categorías de personal, el diagrama indica dicha ausencia (n.d. – no disponible).

Siempre que es posible se representa en una barra el porcentaje de personal perteneciente a cada una de las etapas presentadas en el diagrama.

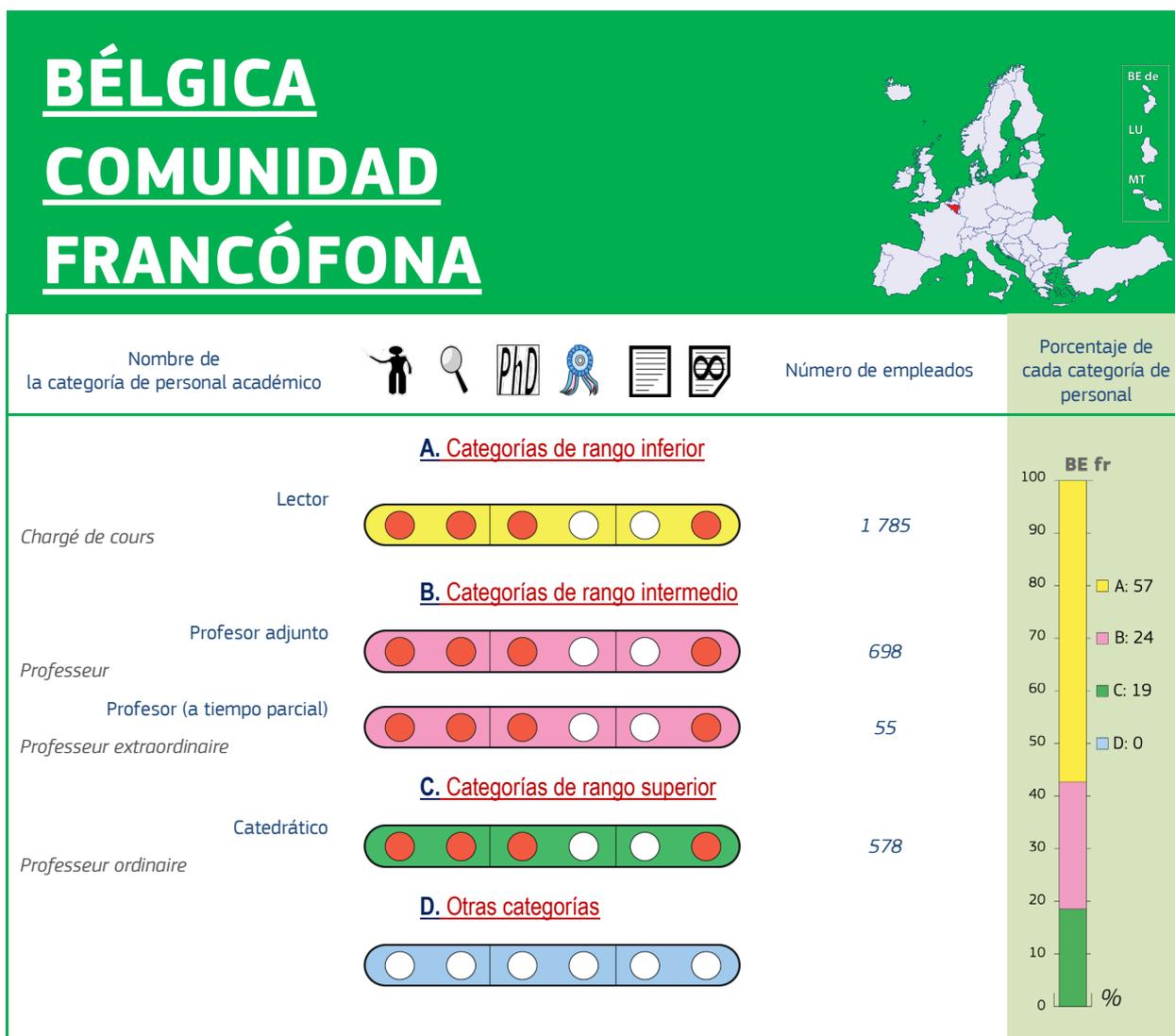
Finalmente, debajo de cada diagrama se incluye información acerca de la trayectoria profesional típica, es decir, la progresión que habitualmente sigue el personal académico. La trayectoria profesional típica no necesariamente es aplicable a todas las categorías que aparecen en el diagrama, puesto que algunas pueden no formar parte del mismo. Además, puede haber varias trayectorias profesionales diferentes, particularmente en aquellos países en que la carrera docente (o docente/investigadora) y la carrera de investigación están claramente separadas. También conviene observar que en algunos países el concepto de trayectoria profesional típica puede estar regulado, haciendo obligatorio que el personal siga la trayectoria prevista. En otros países, el personal académico puede disfrutar de mayor flexibilidad, combinando trayectorias docentes y de investigación, por ejemplo. La información que aparece debajo del diagrama no refleja esta distinción.

⁽¹¹⁵⁾ Véanse los conceptos expuestos en el capítulo 2 (gráfico 2.3) y el Glosario.

⁽¹¹⁶⁾ Para más información, véase el análisis presentado en el capítulo 2 (apartados 2.1.2 y 2.2).

⁽¹¹⁷⁾ Al final de este anexo aparecen referencias completas a las estadísticas nacionales en que se basan los diagramas.

Diagramas nacionales



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de CREF, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectoria profesional típica:

Lector ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



Investigación

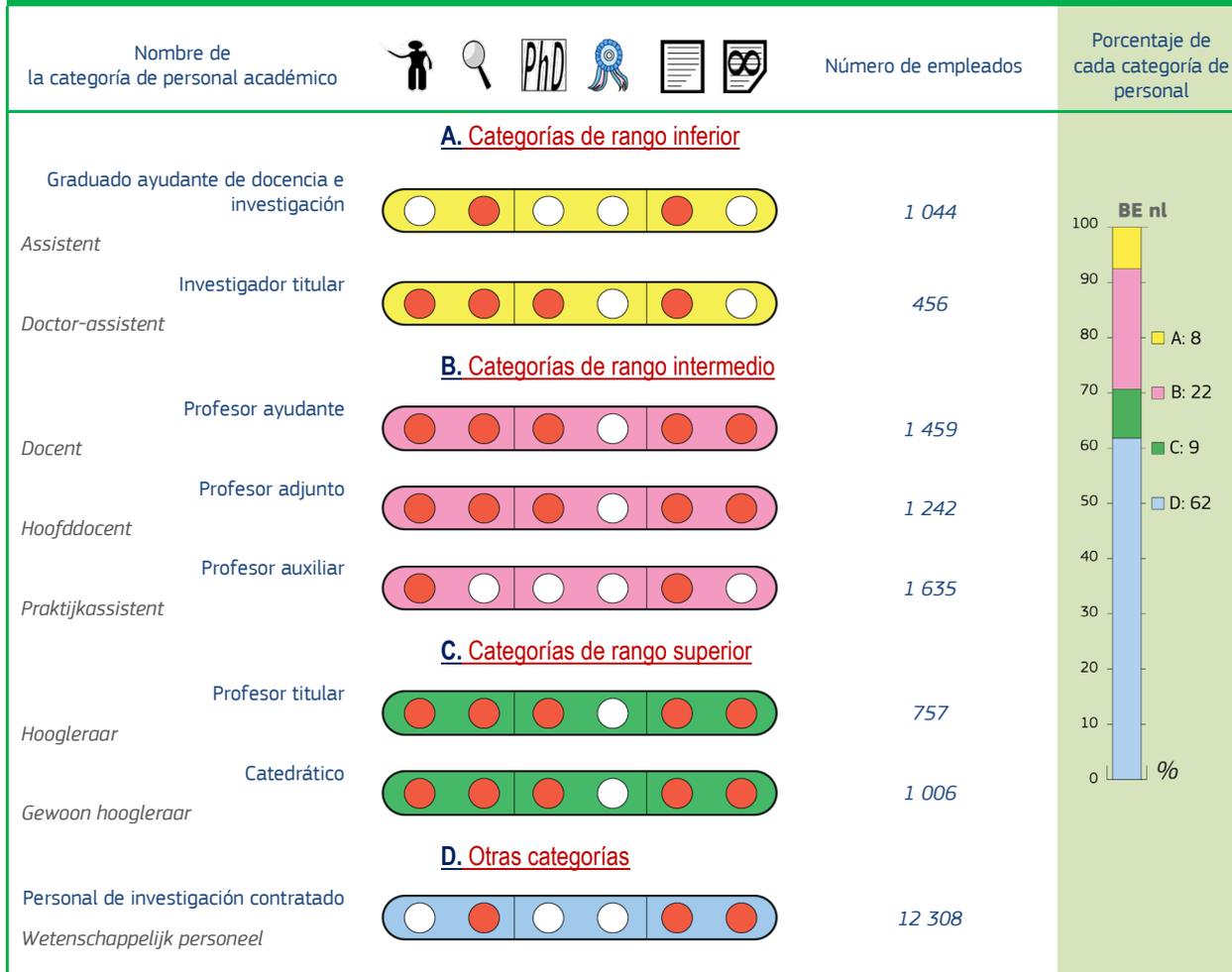


La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido

BÉLGICA COMUNIDAD FLAMENCA



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015 y VLIR, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectoria profesional típica:

Graduado ayudante de docencia e investigación ► Investigador titular ► Profesor ayudante ► Profesor adjunto ► Profesor titular ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



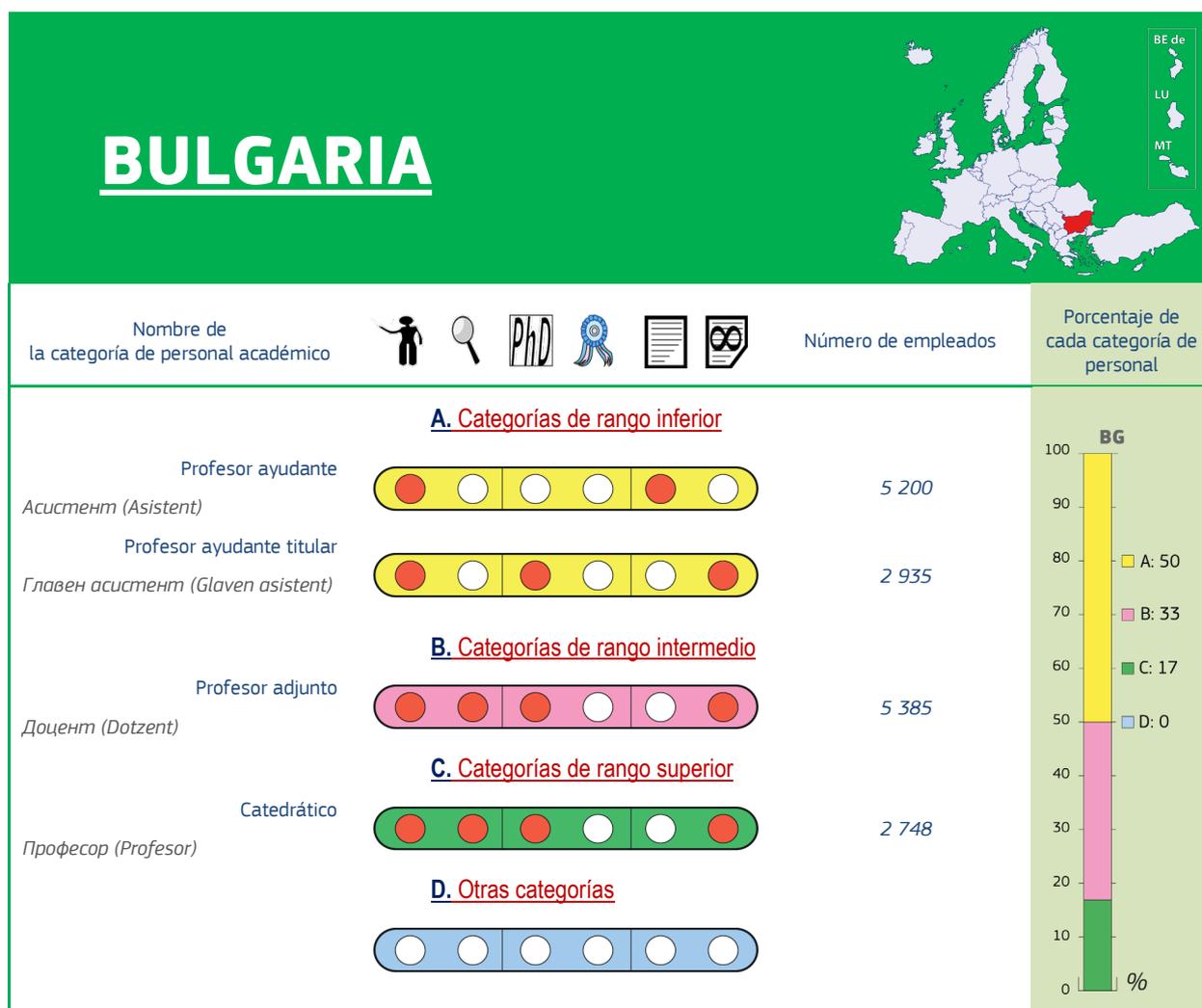
La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de CIOO, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2015/16).

Trayectoria profesional típica:

Profesor ayudante ► Profesor ayudante titular ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



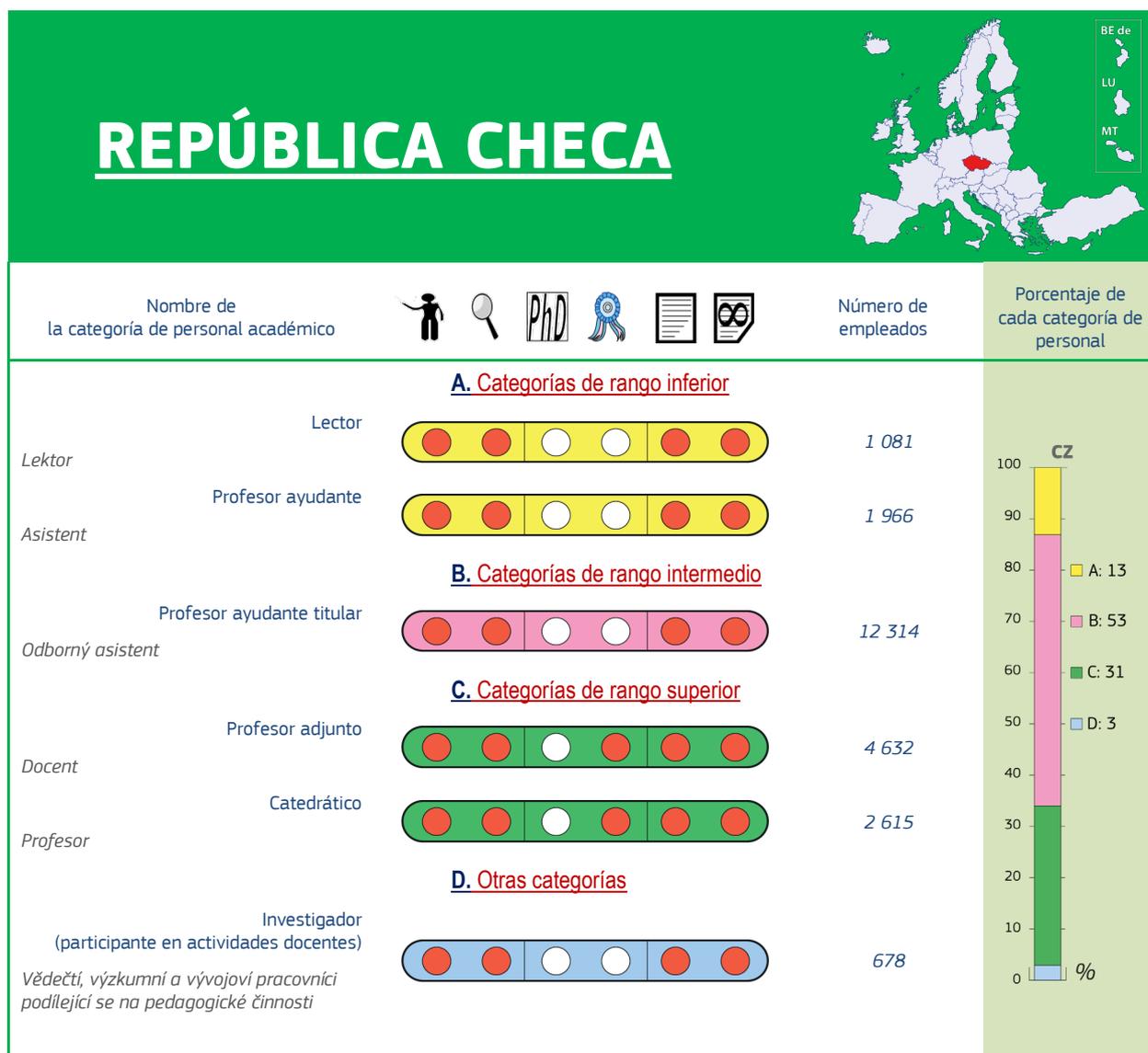
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de MŠMT, 2015 (año de referencia de los datos: 2015).

Trayectoria profesional típica:

Lector ► Profesor ayudante ► Profesor ayudante titular ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido

DINAMARCA



Nombre de la categoría de personal académico			Número de empleados	Porcentaje de cada categoría de personal	
A. Categorías de rango inferior					
<i>Postdoc</i>	Profesor postdoctoral		2 701	<p>DK</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0 %</p> <p>A: 23 B: 26 C: 13 D: 38</p>	
<i>Adjunkt</i>	Profesor ayudante		1 250		
<i>Forsker</i>	Investigador		200		
B. Categorías de rango intermedio					
<i>Lektor</i>	Profesor adjunto		4 231		
<i>Seniorforsker</i>	Investigador titular		630		
C. Categorías de rango superior					
<i>Professor</i>	Catedrático		1 879		
	Catedrático con responsabilidades específicas		459		
<i>Professor med særlige opgaver (MSO)</i>					
D. Otras categorías					
<i>Ekstern lektor</i>	Lector a tiempo parcial		886		
<i>Ph.d.-stipendiat</i>	Ph.D		4 964		
<i>Videnskabelig assistent</i>	Investigador ayudante		1 186		
<i>Undervisningsassistent</i>	Lector ayudante		n.d.		

Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de Moderniseringsstyrelsen, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2015).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectoria profesional típica:

Profesor/investigador ayudante ► Profesor adjunto/Investigador titular ► Catedrático/Catedrático con responsabilidades especiales



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



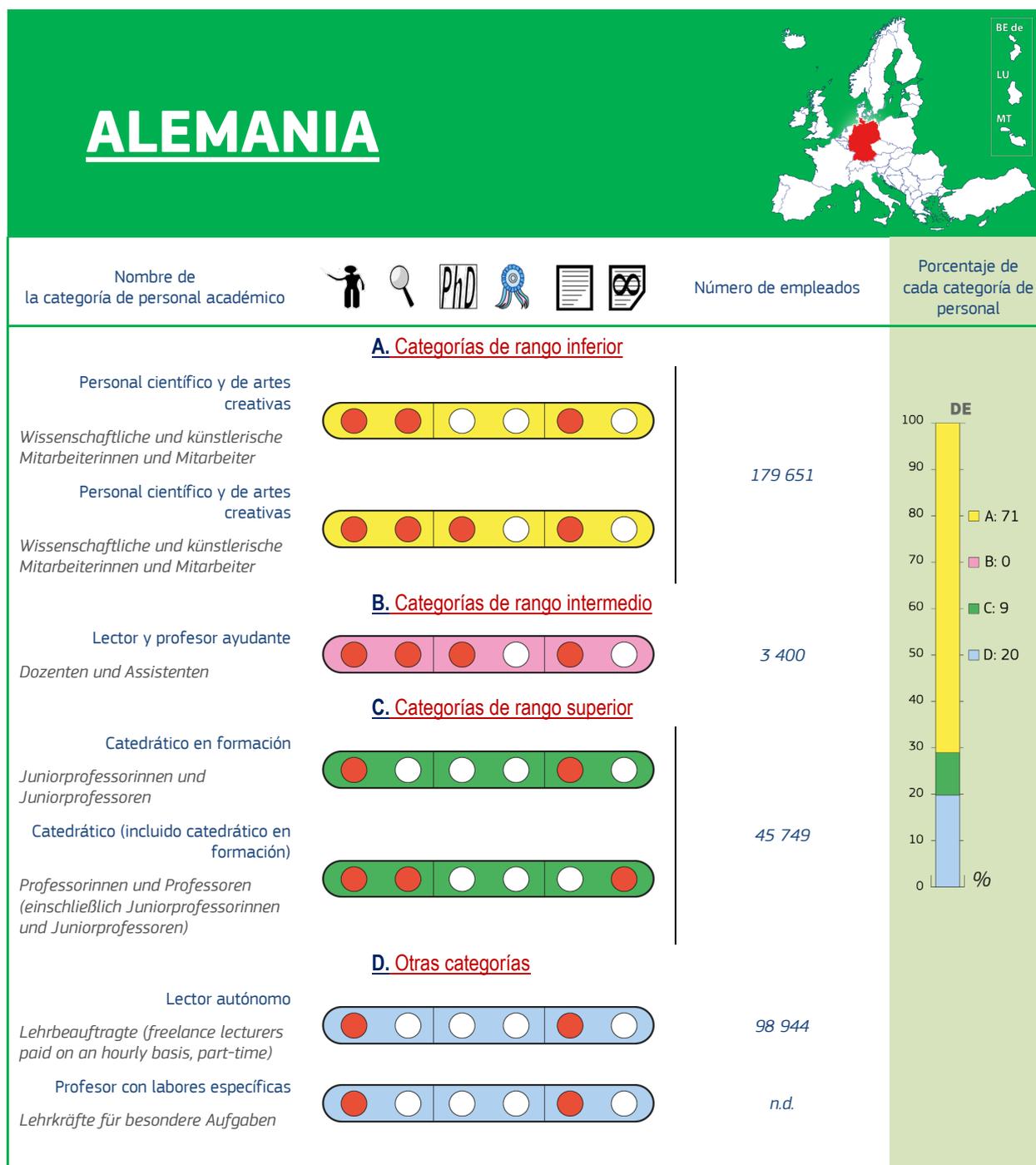
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de Statistisches Bundesamt, 2015 (año de referencia de los datos: 2015).

Trayectoria profesional típica:

Personal científico y de artes creativas ► Ayudante / Lector ► Catedrático en formación ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido

ESTONIA



Nombre de la categoría de personal académico		Número de empleados	Porcentaje de cada categoría de personal	
A. Categorías de rango inferior				
Investigador en fase inicial <i>Nooremteadur</i>		82		
Profesor <i>Õpetaja</i>		205		
Ayudante <i>Assistent</i>		388		
Instructor <i>Instruktor</i>		22		
B. Categorías de rango intermedio				
Lector <i>Lektor</i>		1 508		
Investigador <i>Teadur</i>		390		
Profesor ayudante titular <i>Vanemassistent</i>		33		
Profesor titular <i>Vanemõpetaja</i>		7		
C. Categorías de rango superior				
Profesor adjunto <i>Dotsent</i>		703		
Catedrático <i>Professor</i>		551		
Investigador titular <i>Vanemteadur</i>		380		
Profesor de investigación <i>Juhtivteadur</i>		24		
D. Otras categorías				

Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de HTM, 2016 (año de referencia de los datos: año académico 2015/16).

Trayectoria profesional típica: Profesor ▶ Lector ▶ Profesor adjunto ▶ Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



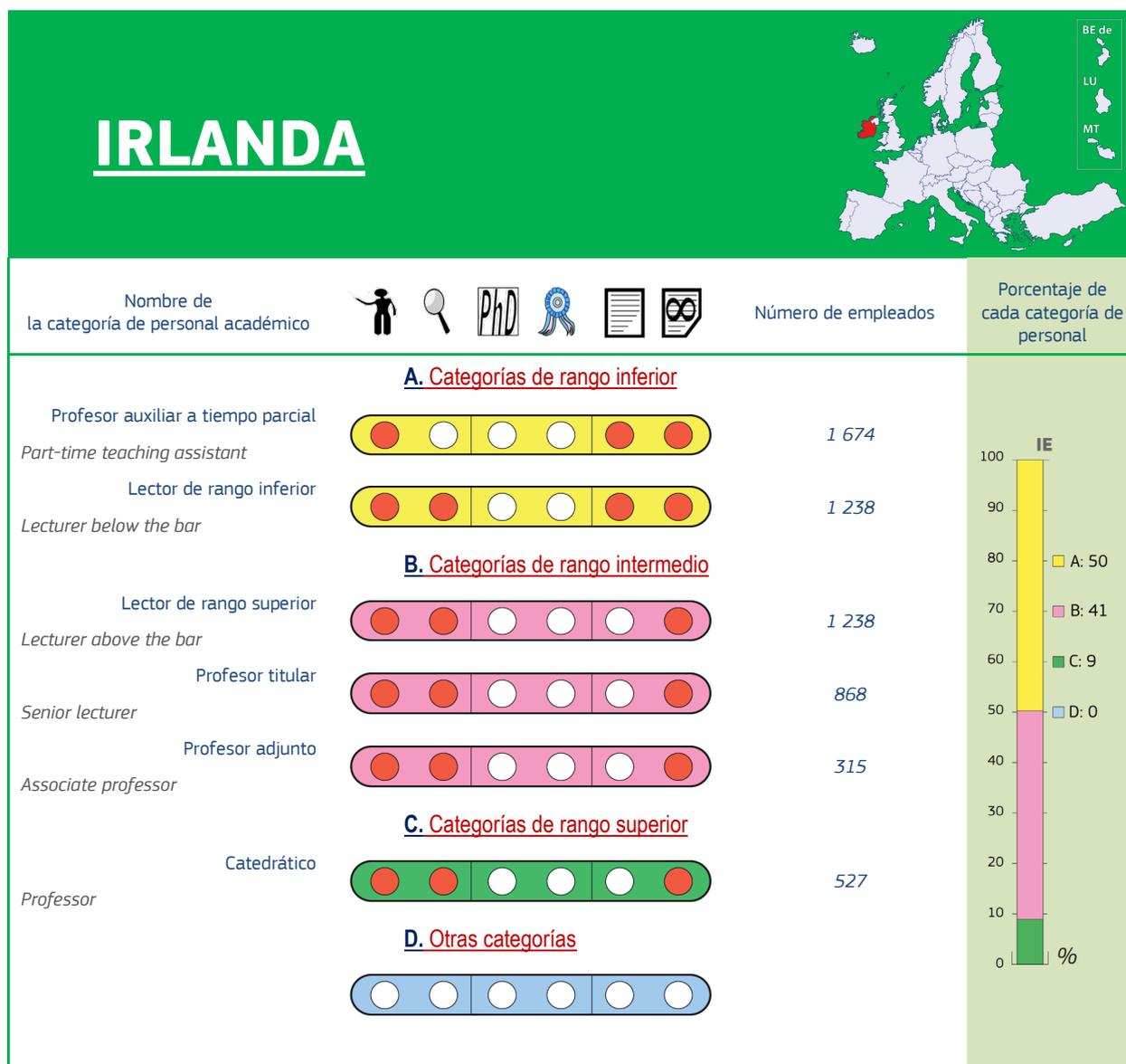
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de HEA, 2013 (año de referencia de los datos: año académico 2012/13).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectoria profesional típica:

Profesor auxiliar a tiempo parcial ► Lector de rango inferior ► Lector de rango superior ► Profesor titular ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



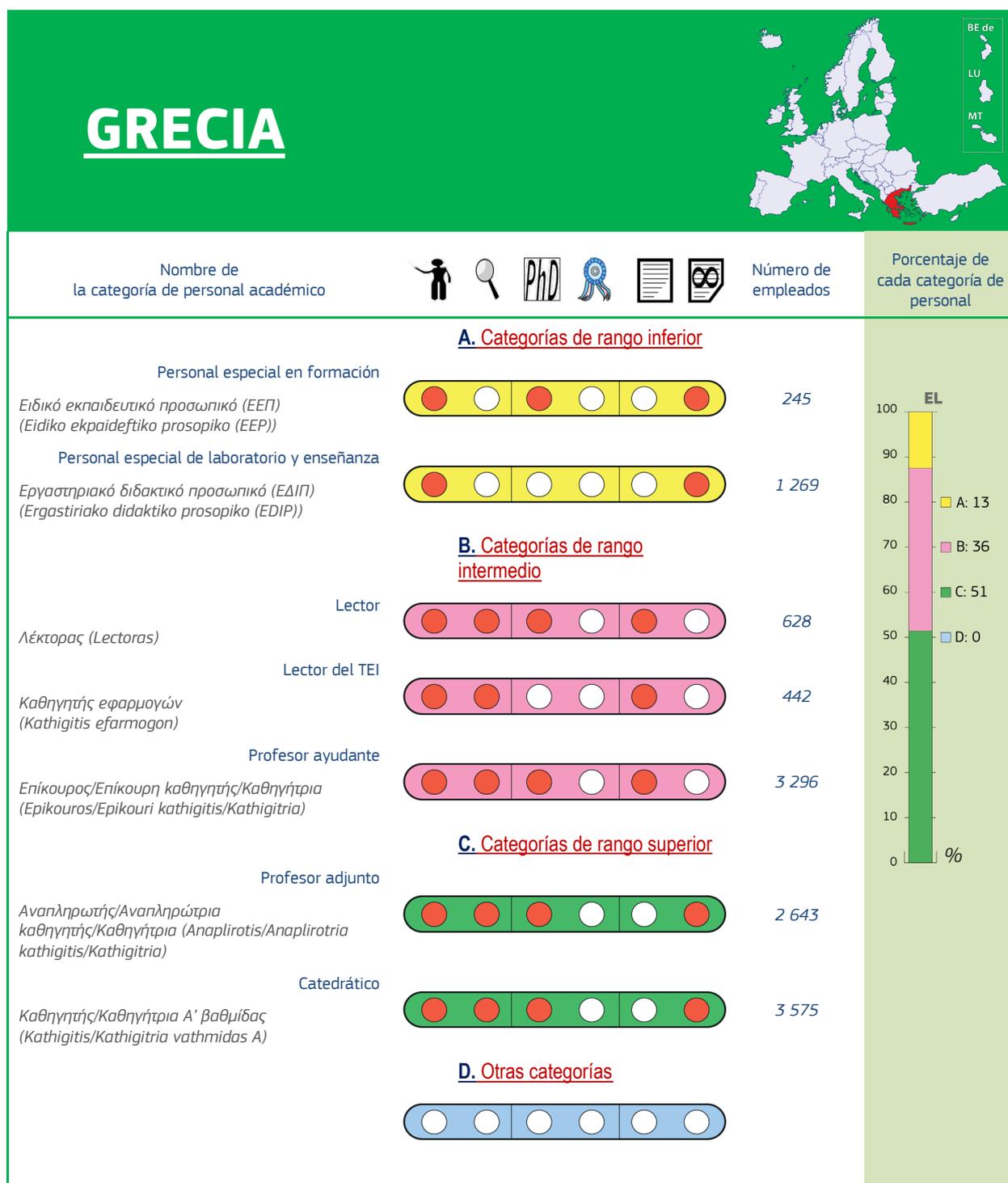
La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos del Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos, 2016 (año de referencia de los datos: año académico 2015/16).

Trayectoria profesional típica:

Lector ► Profesor ayudante ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



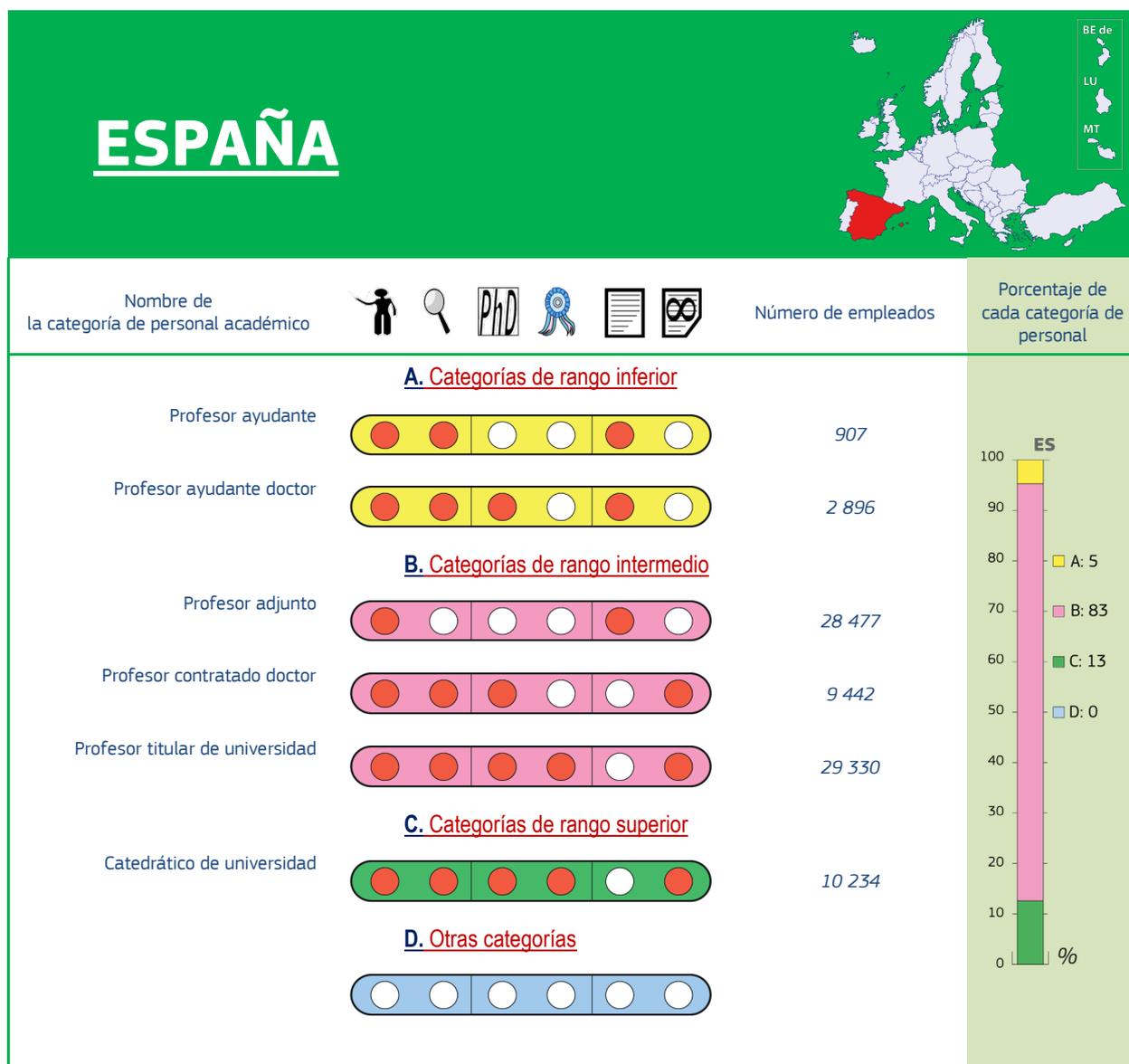
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de MECD, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Trayectoria profesional típica:

Profesor ayudante ► Profesor ayudante doctor ► Profesor contratado doctor ► Profesor titular de universidad ► Catedrático de universidad



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



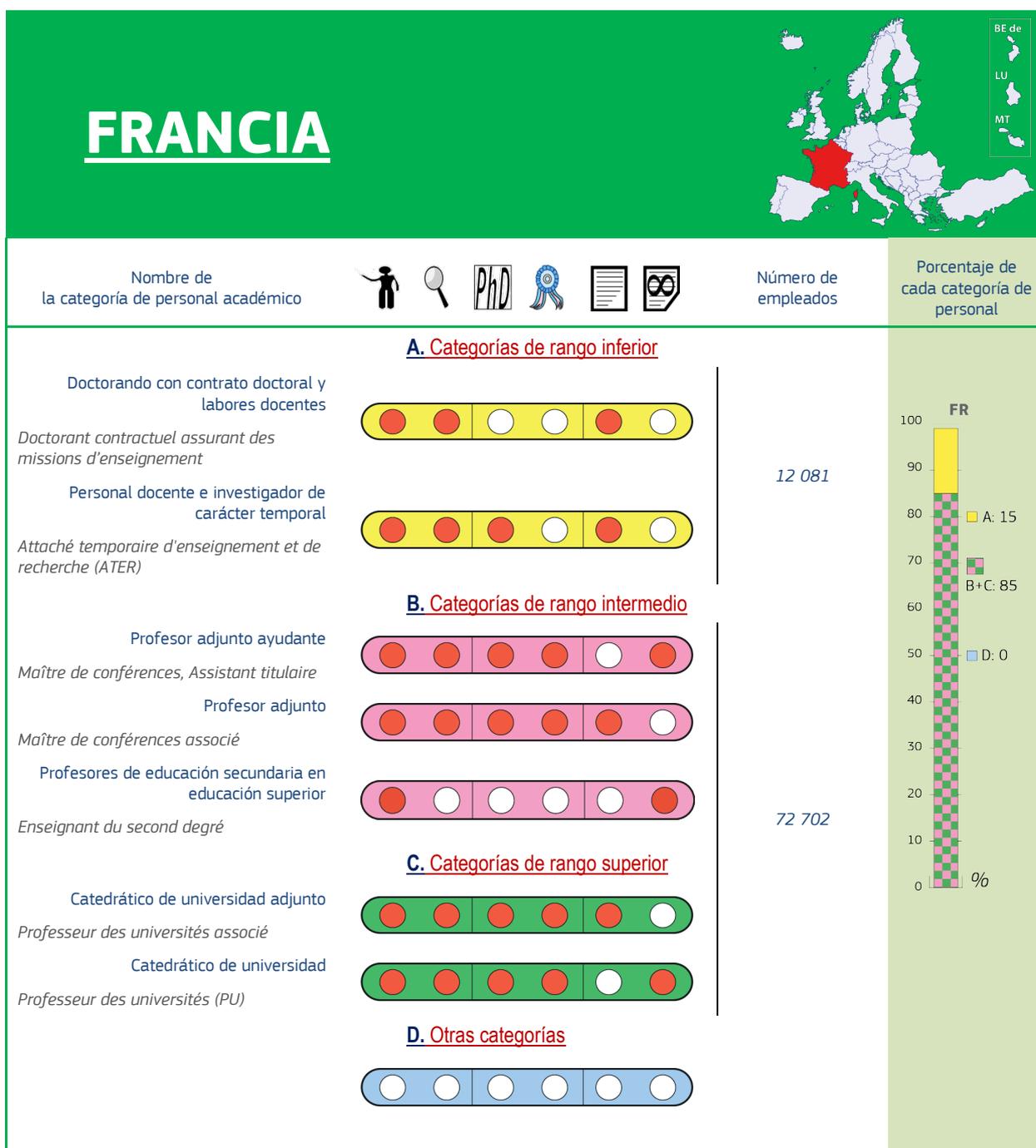
La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido

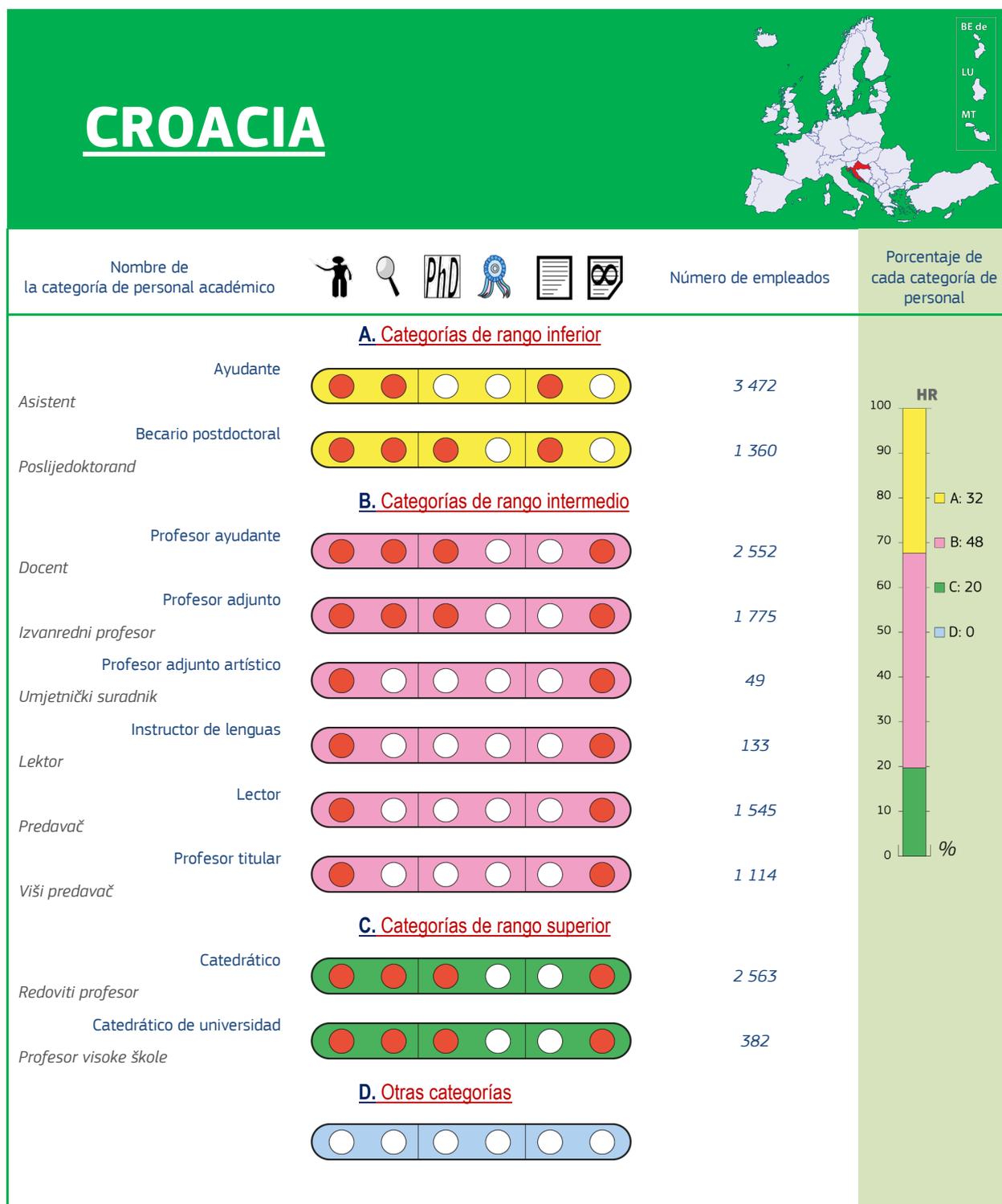


Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de MENESR-DGRH, 2016 (año de referencia de los datos: año académico 2015/16).

Trayectoria profesional típica:

Doctorando con contrato doctoral y labores docentes ► Personal docente e investigador de carácter temporal ► Profesor adjunto ► Catedrático de universidad

	Enseñanza		La ley exige el doctorado		Contrato temporal
	Investigación		La ley exige una cualificación postdoctoral		Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de DZS, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Trayectoria profesional típica:

Ayudante ► Becario postdoctoral ► Profesor ayudante ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



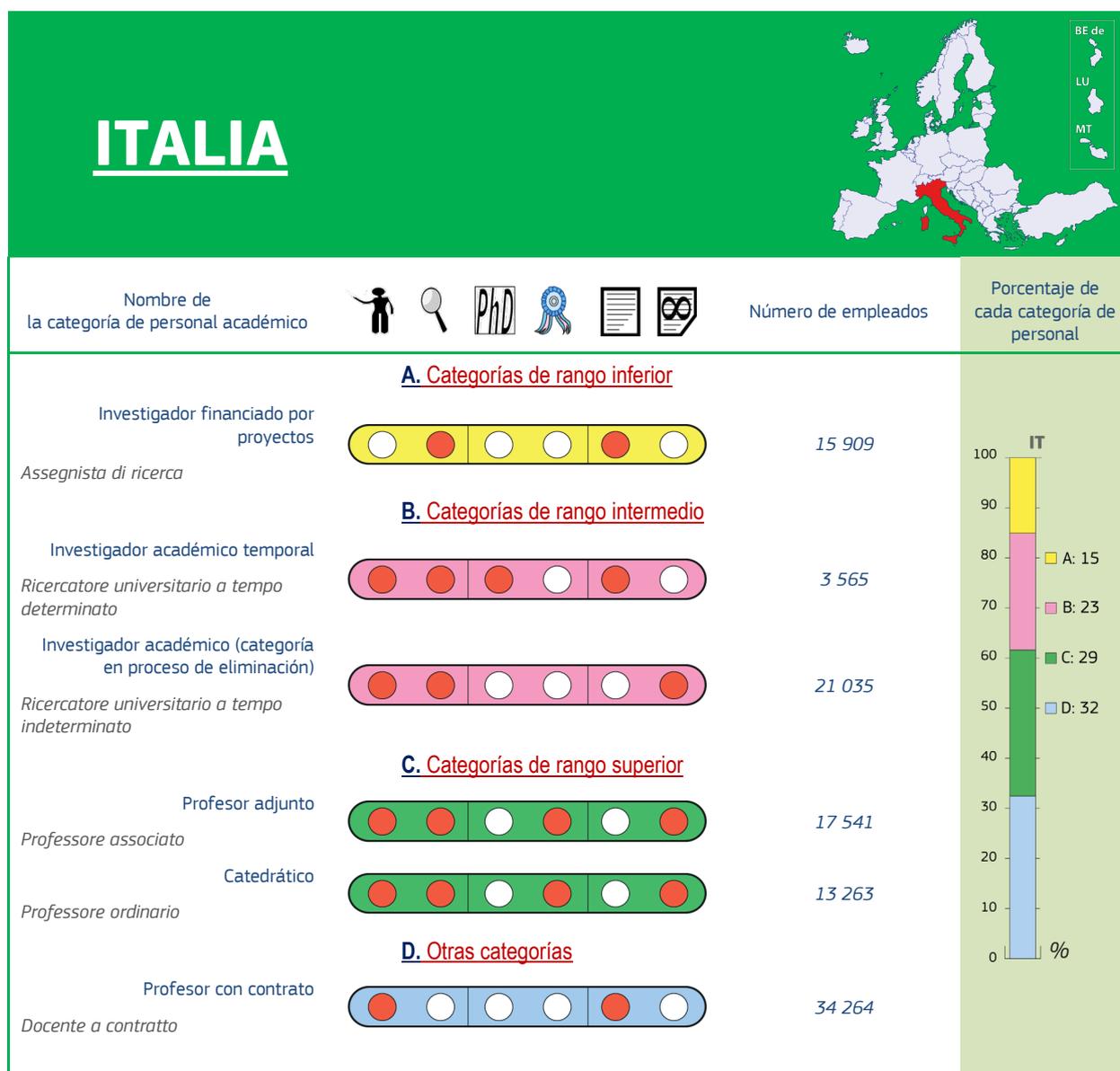
La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de MIUR, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectoria profesional típica:

Investigador financiado por proyectos ► Investigador académico temporal ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



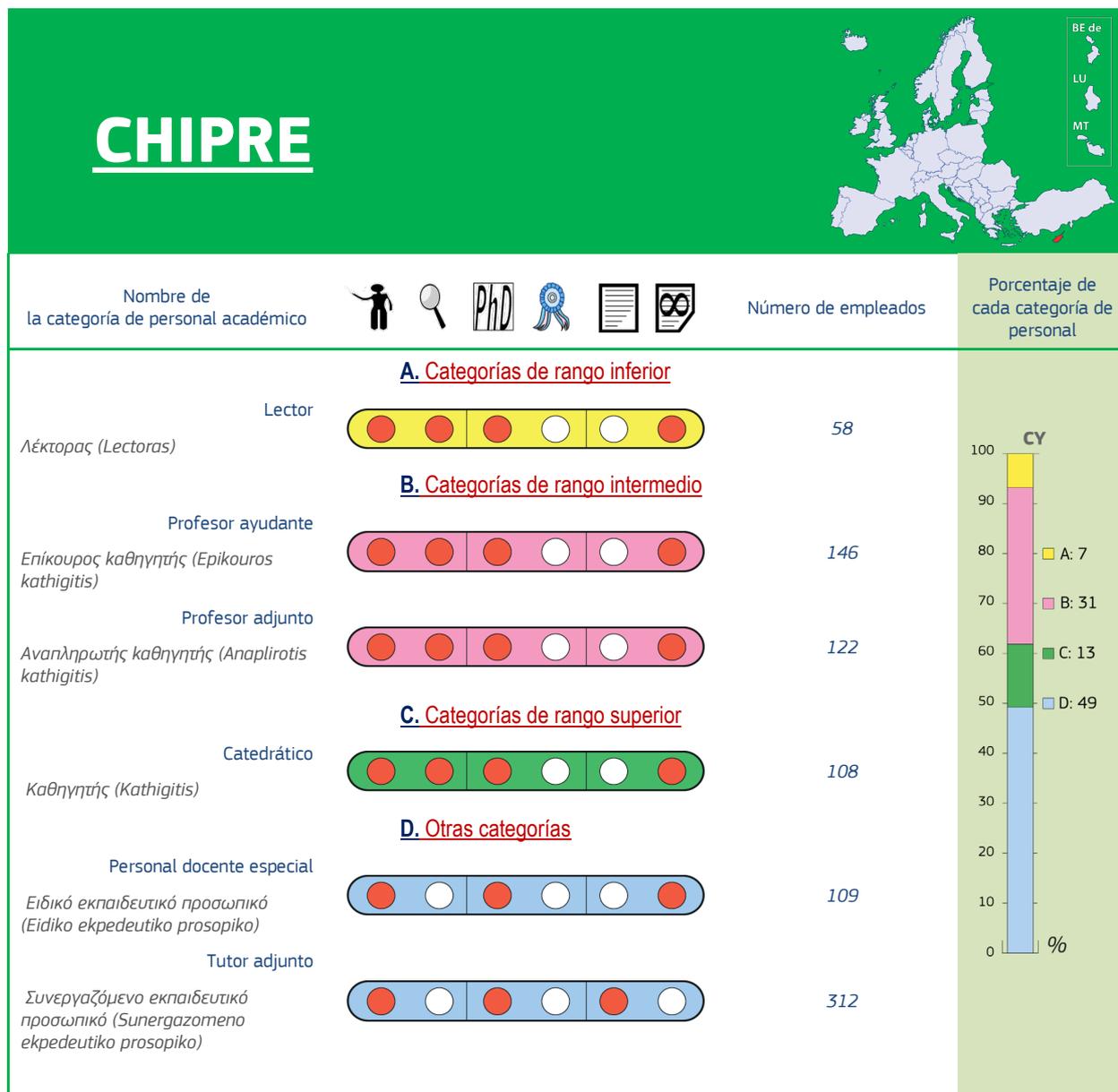
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos nacionales no publicados, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2015/16).

Trayectoria profesional típica:

Lector ► Profesor ayudante ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



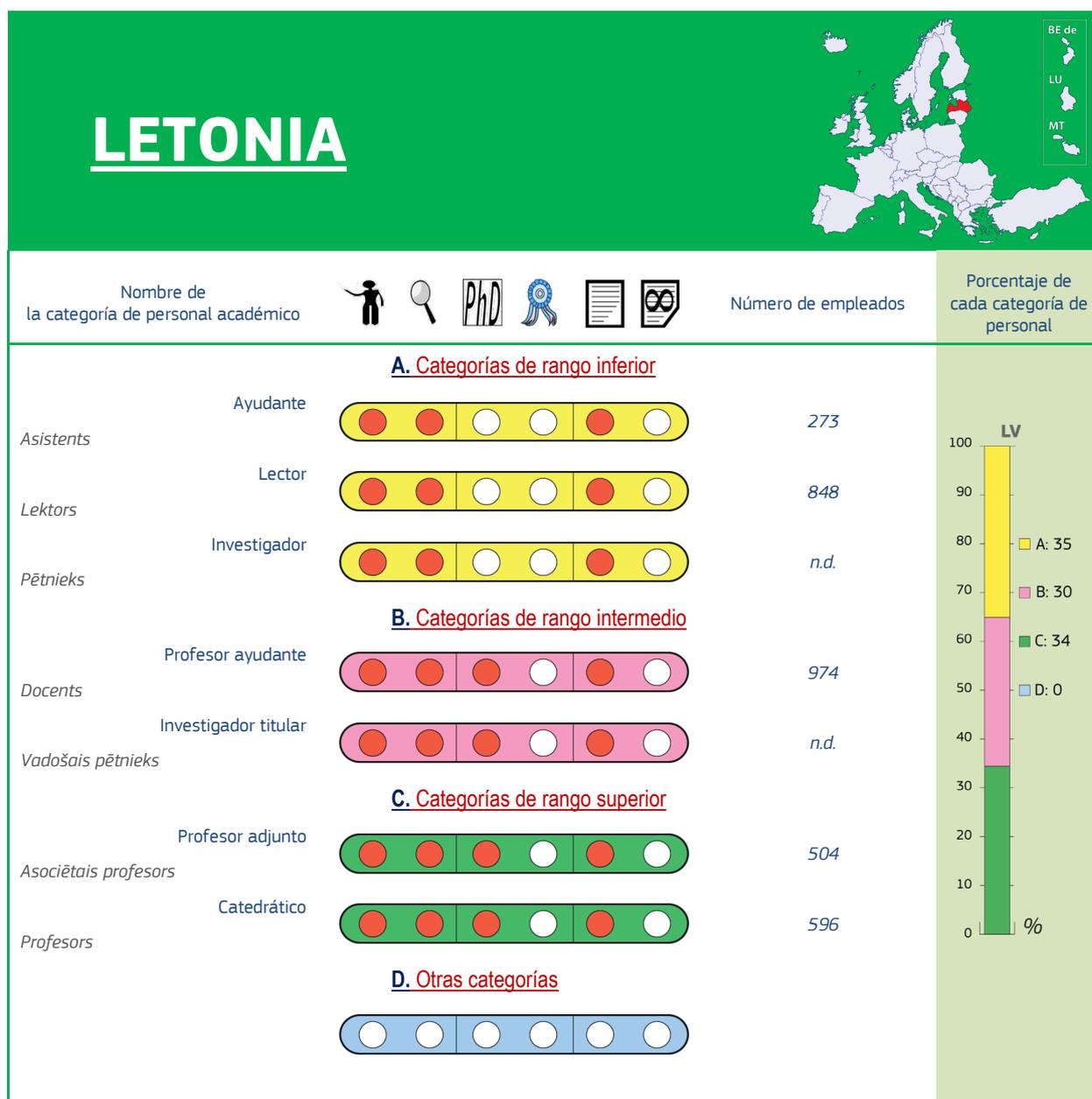
La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de IZM, 2016 (año de referencia de los datos: año académico 2015/16).

Trayectoria profesional típica:

Ayudante ▶ Lector/Investigador ▶ Profesor ayudante/Investigador titular ▶ Profesor adjunto ▶ Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



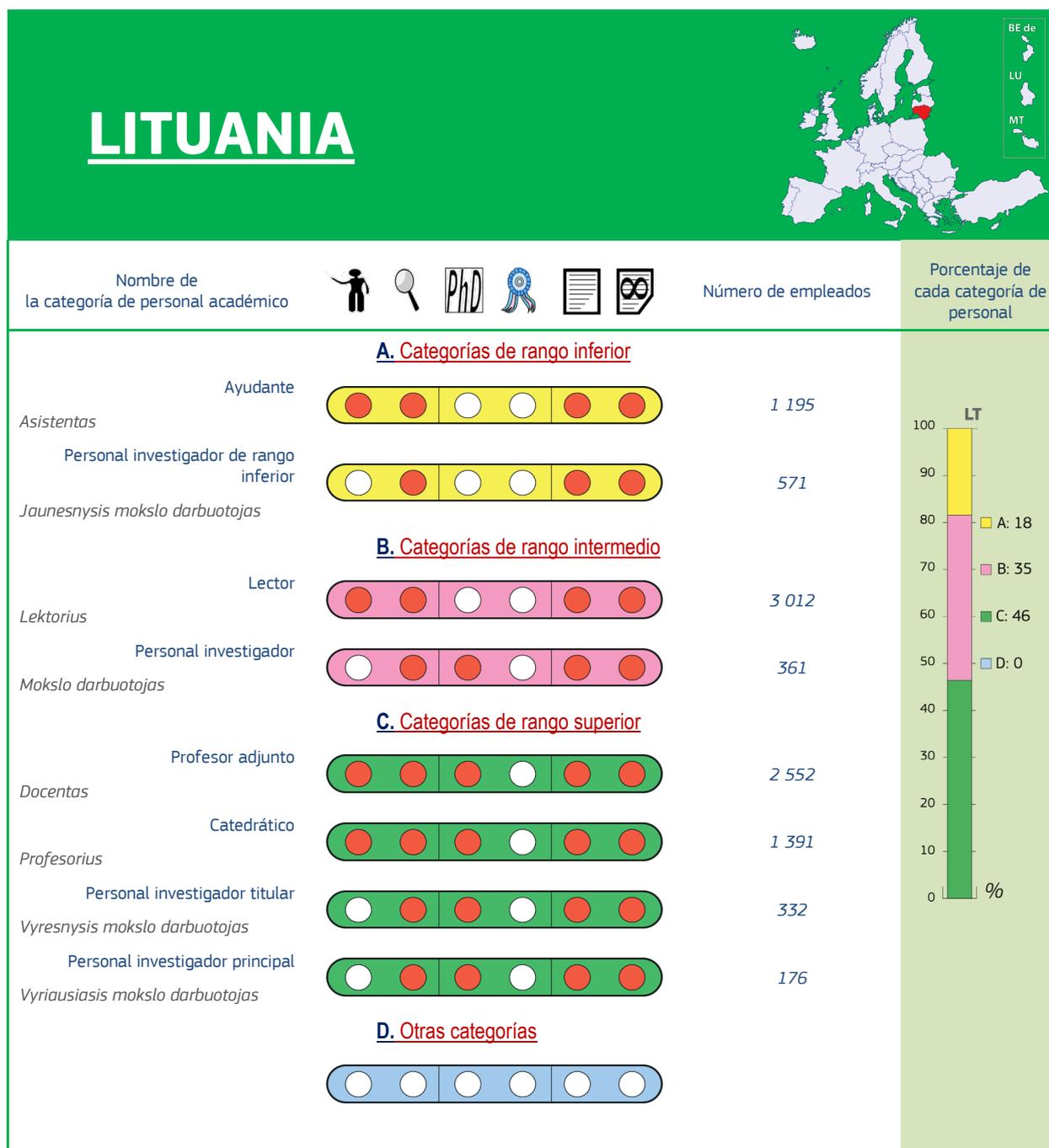
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de ITC, 2016 (año de referencia de los datos: año académico 2015).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectorias profesionales típicas:

Trayectoria 1: Ayudante ► Lector ► Profesor ayudante ► Catedrático

Trayectoria 2: Personal investigador de rango inferior ► Personal investigador ► Personal investigador titular ► Personal investigador principal



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



Investigación

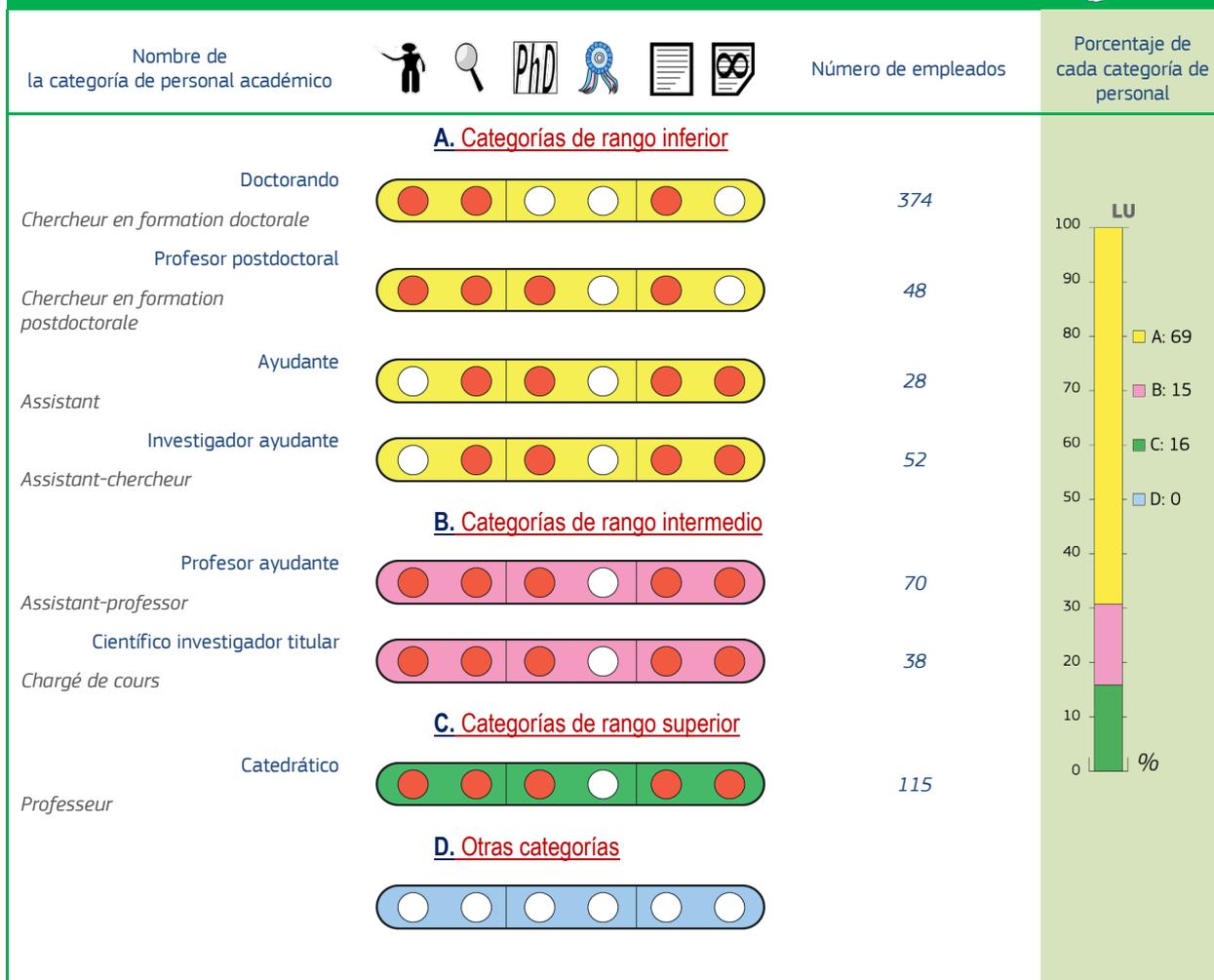


La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido

LUXEMBURGO



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de la Universidad de Luxemburgo, 2013 (año de referencia de los datos: 2013).

Trayectoria profesional típica:

Doctorando ► Profesor postdoctoral ► Ayudante/Investigador ayudante ► Profesor ayudante ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



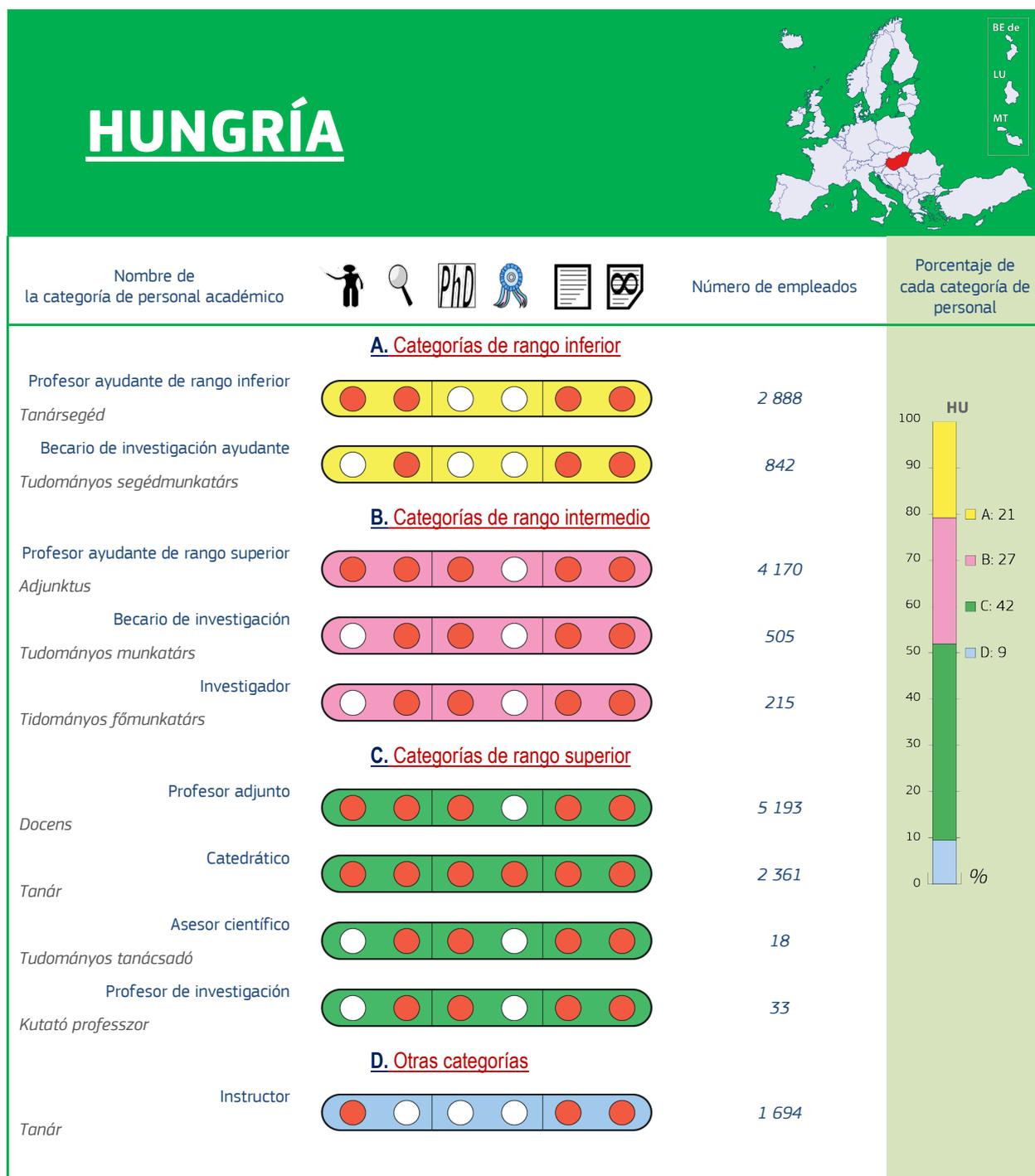
La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de FIR-OSAP, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2015/16).

Trayectoria profesional típica:

Profesor ayudante de rango inferior ► Profesor ayudante de rango superior ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



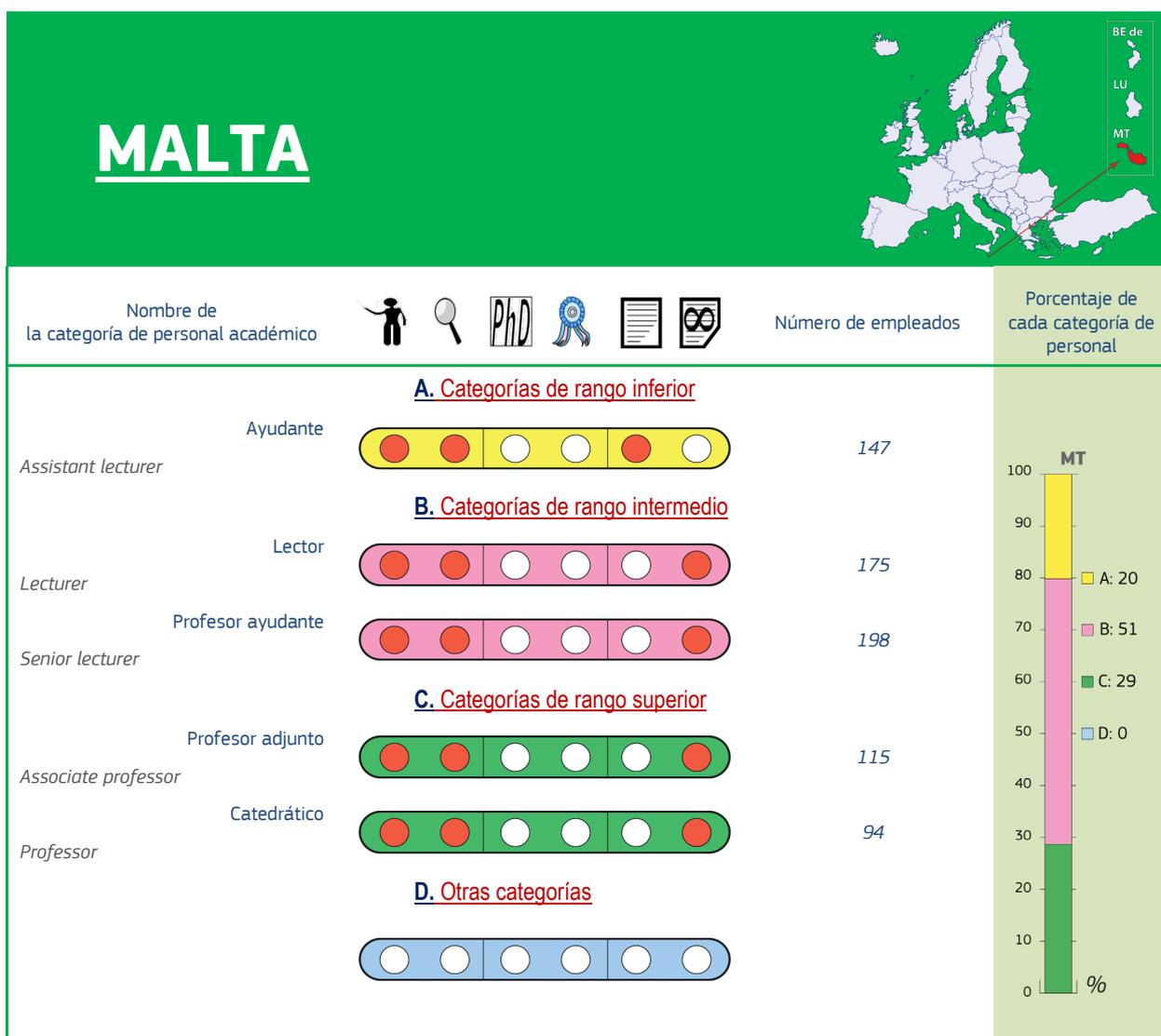
La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de la Universidad de Malta, 2014/15 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectoria profesional típica:

Ayudante ► Lector ► Profesor ayudante ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido

PAÍSES BAJOS



Nombre de la categoría de personal académico		Equivalentes a tiempo completo	Porcentaje de cada categoría de personal	
A. Categorías de rango inferior				
Ayudante <i>Student assistant</i>		<i>n.d.</i>	<p>NL</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0</p> <p>■ A: 0 ■ B: 28 ■ C: 11 ■ D: 62</p> <p>%</p>	
B. Categorías de rango intermedio				
Lector <i>Universitair docent</i>		4 539		
Profesor titular <i>Universitair hoofddocent</i>		2 097		
C. Categorías de rango superior				
Catedrático <i>Hoogleraar/professor</i>		2 529		
D. Otras categorías				
Doctor <i>Promovendus</i>		8 160		
Otro personal académico (profesores postdoctorales, investigadores) <i>Overig wetenschappelijk personeel (post doc, onderzoekers)</i>		6 516		

Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de VNSU, 2015 (año de referencia de los datos: 2014/15).

Trayectoria profesional típica:

Ayudante ► Lector ► Profesor titular ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido

AUSTRIA



Nombre de la categoría de personal académico		Número de empleados	Porcentaje de cada categoría de personal	
A. Categorías de rango inferior				
Ayudante de universidad <i>Universitätsassistent</i>		4 855	<p>AT</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0 %</p> <p>A: 17 B: 9 C: 6 D: 68</p>	
Personal académico dedicado a la investigación, las artes y la docencia (categoría de personal en proceso de eliminación) <i>Nicht-habilitierter Wissenschaftlicher/ Künstlerischer Mitarbeiter (auslaufende Kategorie)</i>		1 890		
B. Categorías de rango intermedio				
Profesor ayudante <i>Assistenzprofessor</i>		628		
Profesor adjunto <i>Assoziierter Professor</i>		614		
Profesor adjunto <i>Universitätsdozent (Ao. Univ.-Prof.)</i>		2 191		
C. Categorías de rango superior				
Catedrático de universidad <i>Universitätsprofessor</i>		2 469		
D. Otras categorías				
Científico/artista titular <i>Senior Scientist/Senior Artist</i>		697		
Lector de rango superior <i>Senior Lecturer</i>		942		
Personal responsable de proyectos <i>Projektmitarbeiter</i>		9 265		
Lector <i>Lehrbeauftragter</i>		9 810		
Profesor auxiliar <i>Studentischer Mitarbeiter</i>		6 062		

Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de BMWFW, 2015 (año de referencia de los datos: 2015).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectoria profesional típica:

Ayudante de universidad ► Profesor ayudante ► Profesor adjunto (funcionario) ► Catedrático de universidad



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



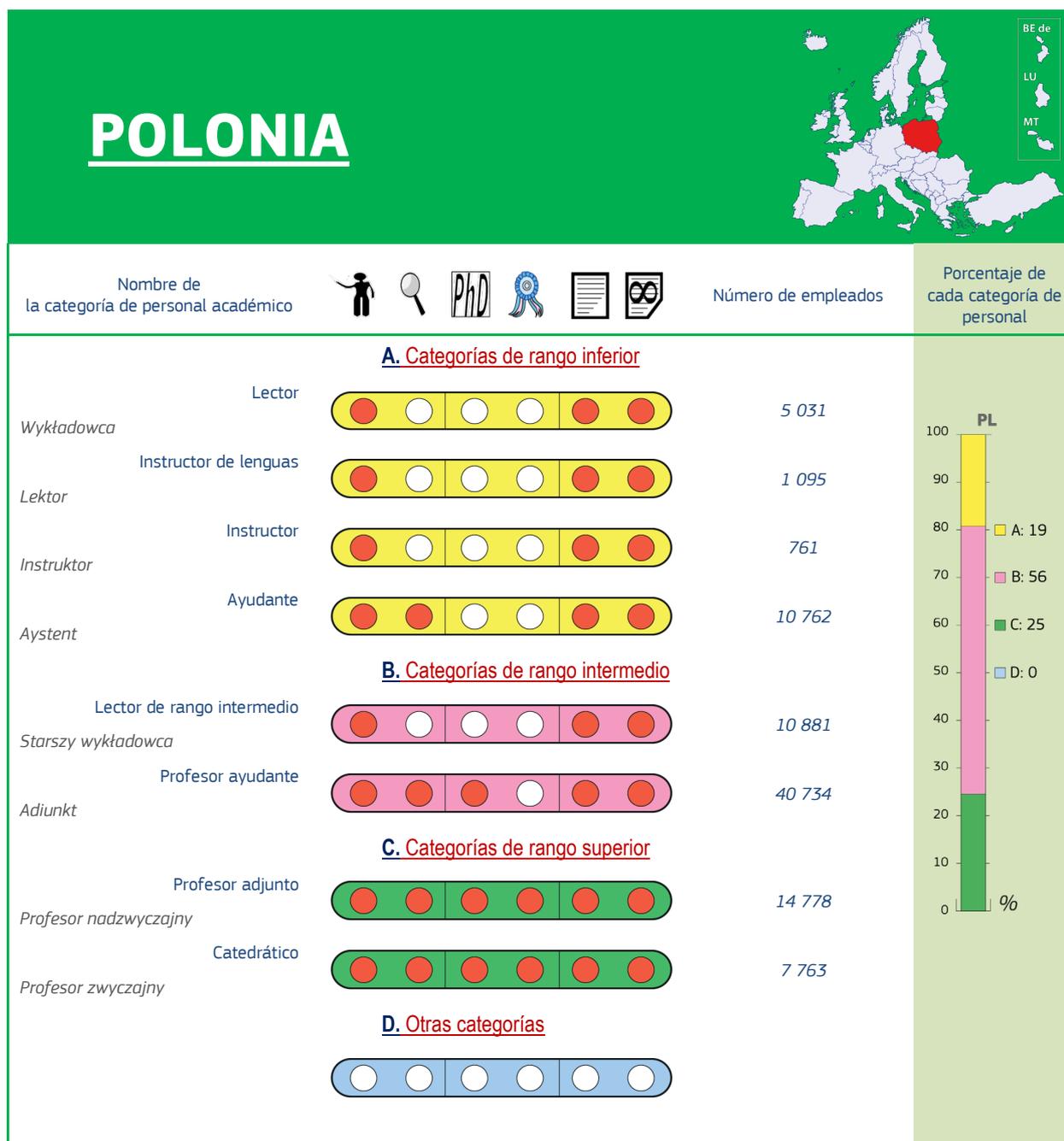
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de GUS, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Trayectorias profesionales típicas:

Trayectoria 1: Instructor de lenguas/Instructor ▶ Lector ▶ Lector de rango intermedio

Trayectoria 2: Ayudante ▶ Profesor ayudante ▶ Profesor adjunto ▶ Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



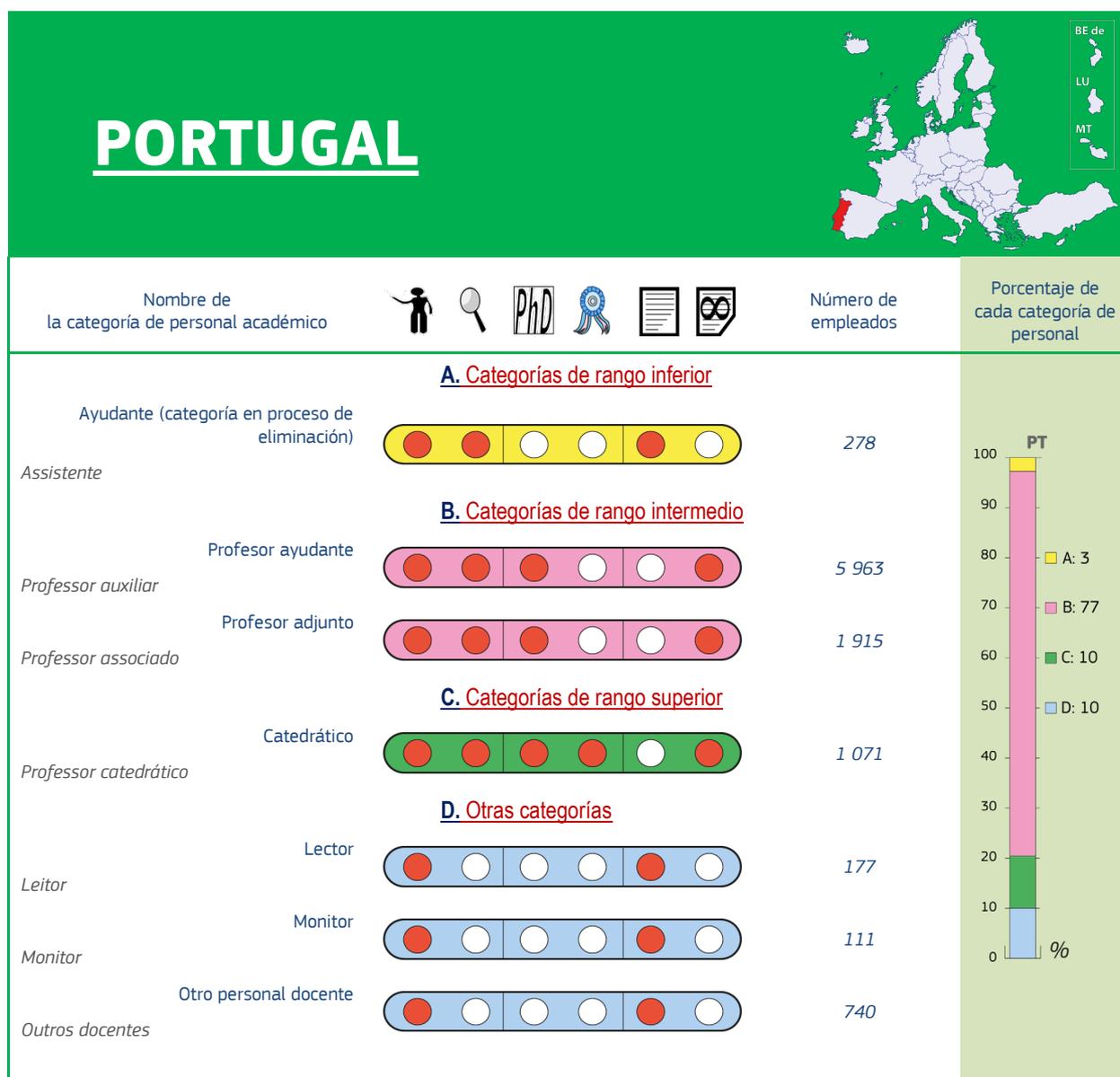
La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de DGEEC, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectoria profesional típica:

Profesor ayudante ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



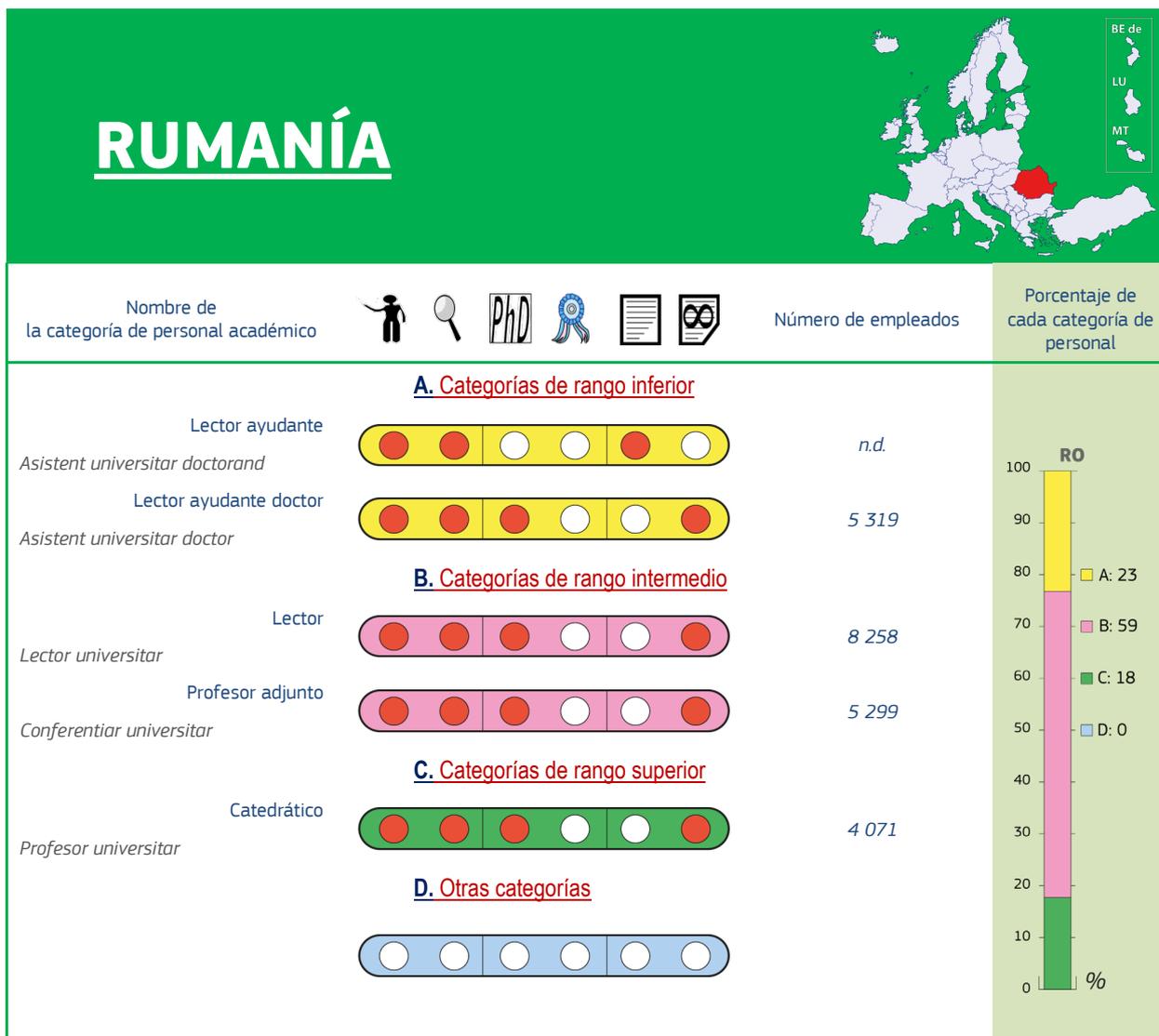
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de CNFIS, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2013/14).

Trayectoria profesional típica:

Lector ayudante ► Lector ayudante doctor ► Lector ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido

ESLOVENIA



Nombre de la categoría de personal académico		Número de empleados	Porcentaje de cada categoría de personal	
A. Categorías de rango inferior				
Asistent	Ayudante	2 288	<p>SI</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0 %</p> <p>A: 32 B: 41 C: 24 D: 3</p>	
B. Categorías de rango intermedio				
Predavatelj	Lector	327		
Docent	Profesor ayudante	1 535		
Izredni profesor	Profesor adjunto	1 015		
Znanstveni sodelavec	Investigador	76		
Višji znanstveni sodelavec	Investigador titular	19		
C. Categorías de rango superior				
Višji predavatelj	Profesor titular	256		
Redni profesor	Catedrático	1 442		
Znanstveni svetnik	Asesor de investigación	29		
D. Otras categorías				
Lektor	Instructor de lenguas	147		
Učitelj veščin	Instructor	93		

Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de SURS, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectorias profesionales típicas:

Trayectoria 1: Ayudante ► Profesor ayudante ► Profesor adjunto ► Catedrático

Trayectoria 2: Lector ► Profesor titular

Trayectoria 3: Investigador ► Investigador titular ► Asesor de investigación



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



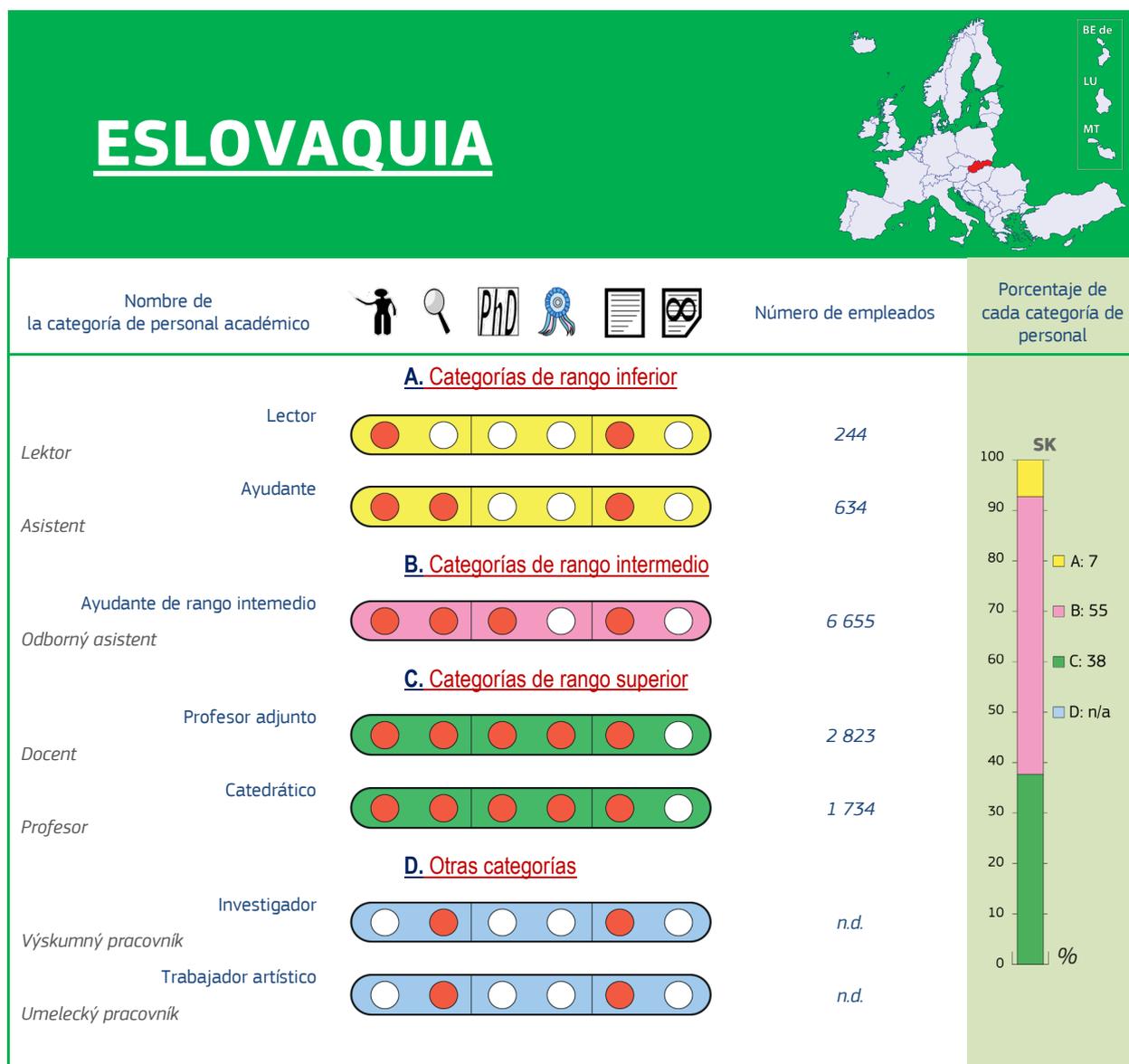
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de CVTI SR, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2015/16).

Trayectoria profesional típica:

Ayudante ► Ayudante de rango intermedio ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



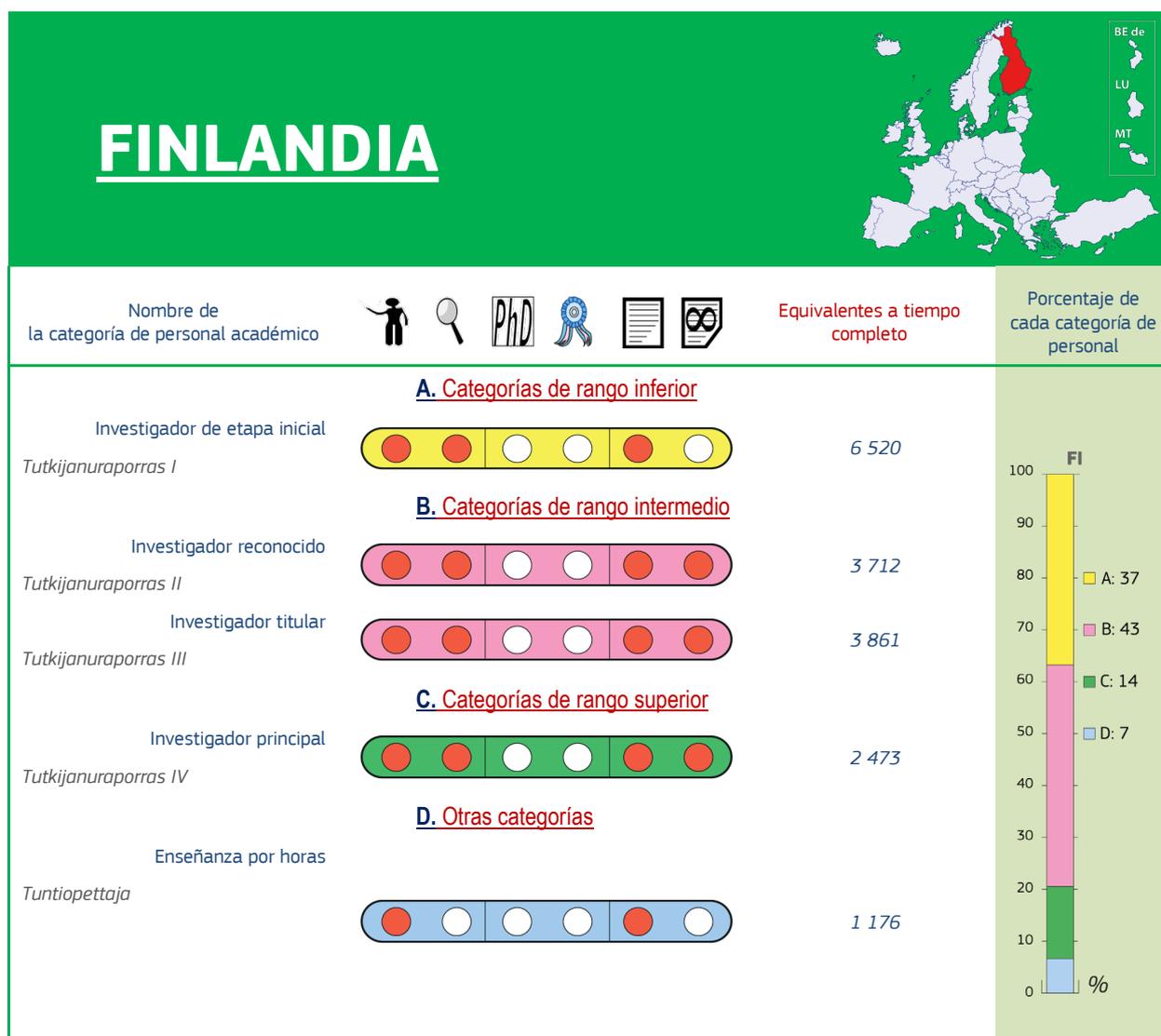
La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos del Ministerio de Educación y Cultura, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectoria profesional típica:

Investigador de etapa inicial ► Investigador reconocido ► Investigador titular ► Investigador principal



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



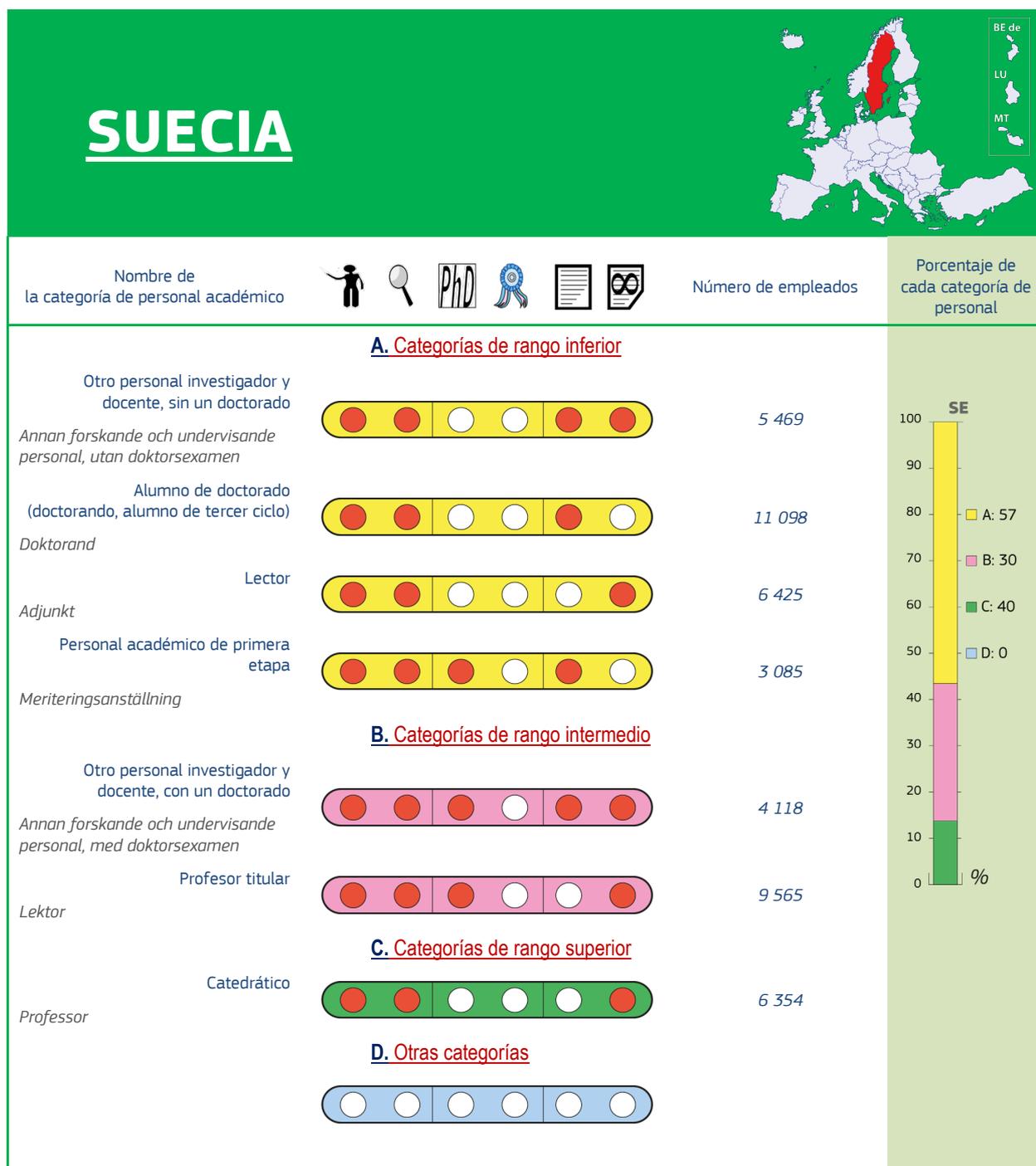
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de la Autoridad Sueca de Educación Superior, 2014 (año de referencia de los datos: 2014)

Trayectoria profesional típica:

Alumno de doctorado ► Personal académico de primera etapa ► Profesor titular ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido

REINO UNIDO



Nombre de la categoría de personal académico		Número de empleados	Porcentaje de cada categoría de personal		
A. Categorías de rango inferior					
Profesor auxiliar <i>Teaching assistant</i>		172 800			
Investigador ayudante <i>Research assistant</i>					
B. Categorías de rango intermedio					
Profesor <i>Teaching fellow</i>					
Lector <i>Lecturer</i>					
Profesor titular <i>Senior lecturer</i>					
Profesor principal <i>Principal lecturer</i>					
Investigador <i>Research fellow</i>					
Investigador titular <i>Senior research fellow</i>					
Investigador principal <i>Principal research fellow</i>					
C. Categorías de rango superior					
Catedrático <i>Professor</i>		19 600			
Jefe de departamento <i>Function head</i>					
Director de centro <i>Head of school</i>					
Dirección <i>Senior management</i>					
D. Otras categorías					
		5 935			



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido

(Reino Unido)

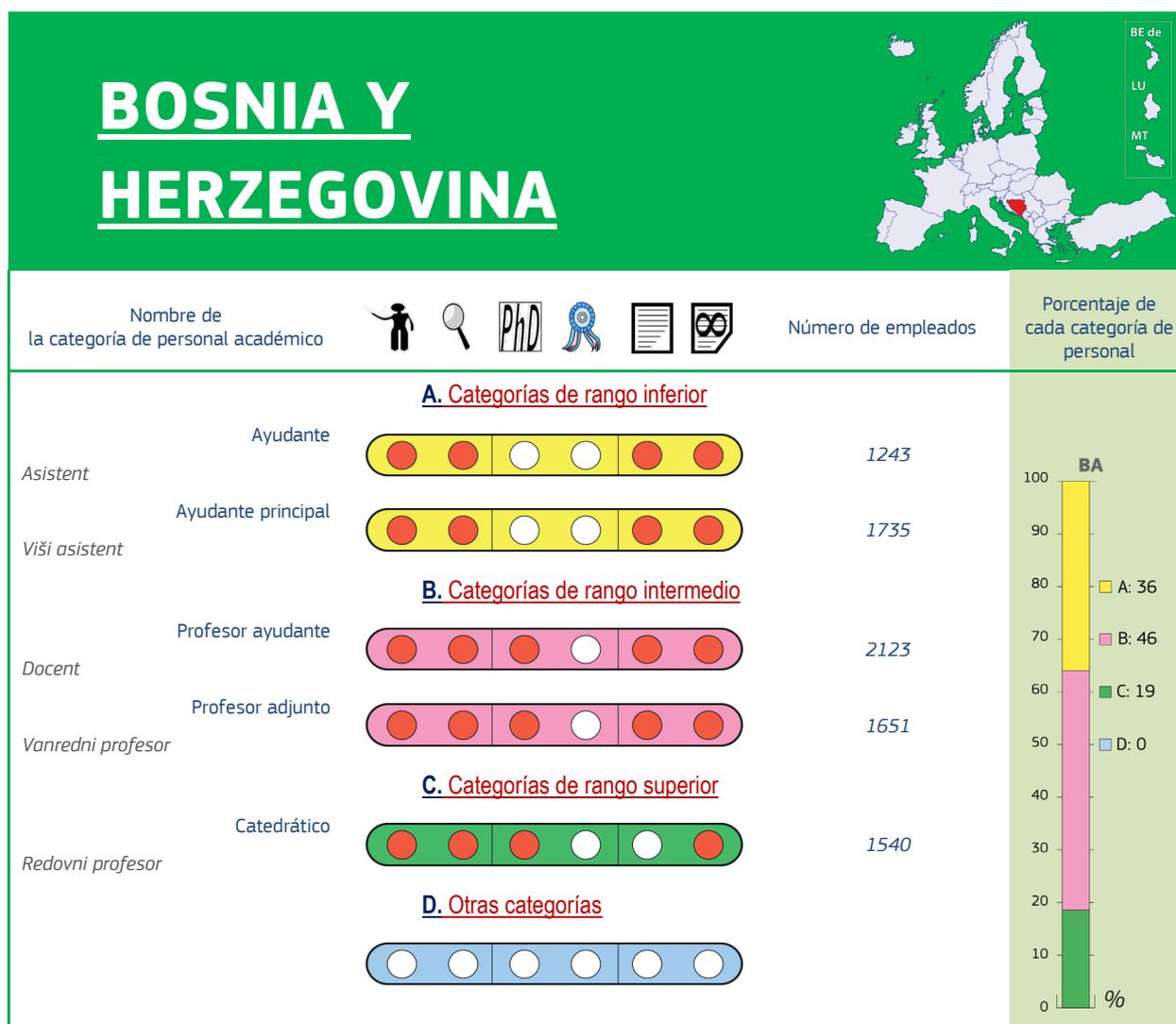
Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de HESA, 2016 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Nota: Pese a tener sistemas de educación superior diferenciados en algunos aspectos, Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia están representados por un único diagrama porque no existen diferencias importantes en las categorías de personal académico. Aunque se muestran dos trayectorias, lo habitual es que el personal académico siga itinerarios que contienen elementos tanto docentes como de investigación.

Trayectorias profesionales típicas:

Trayectoria 1: Profesor auxiliar ▶ Profesor ▶ Lector ▶ Profesor titular ▶ Profesor principal ▶ Catedrático / Jefe de departamento / Director de centro ▶ Dirección

Trayectoria 2: Investigador ayudante ▶ Investigador ▶ Investigador titular ▶ Investigador principal ▶ Catedrático / Director de centro ▶ Dirección

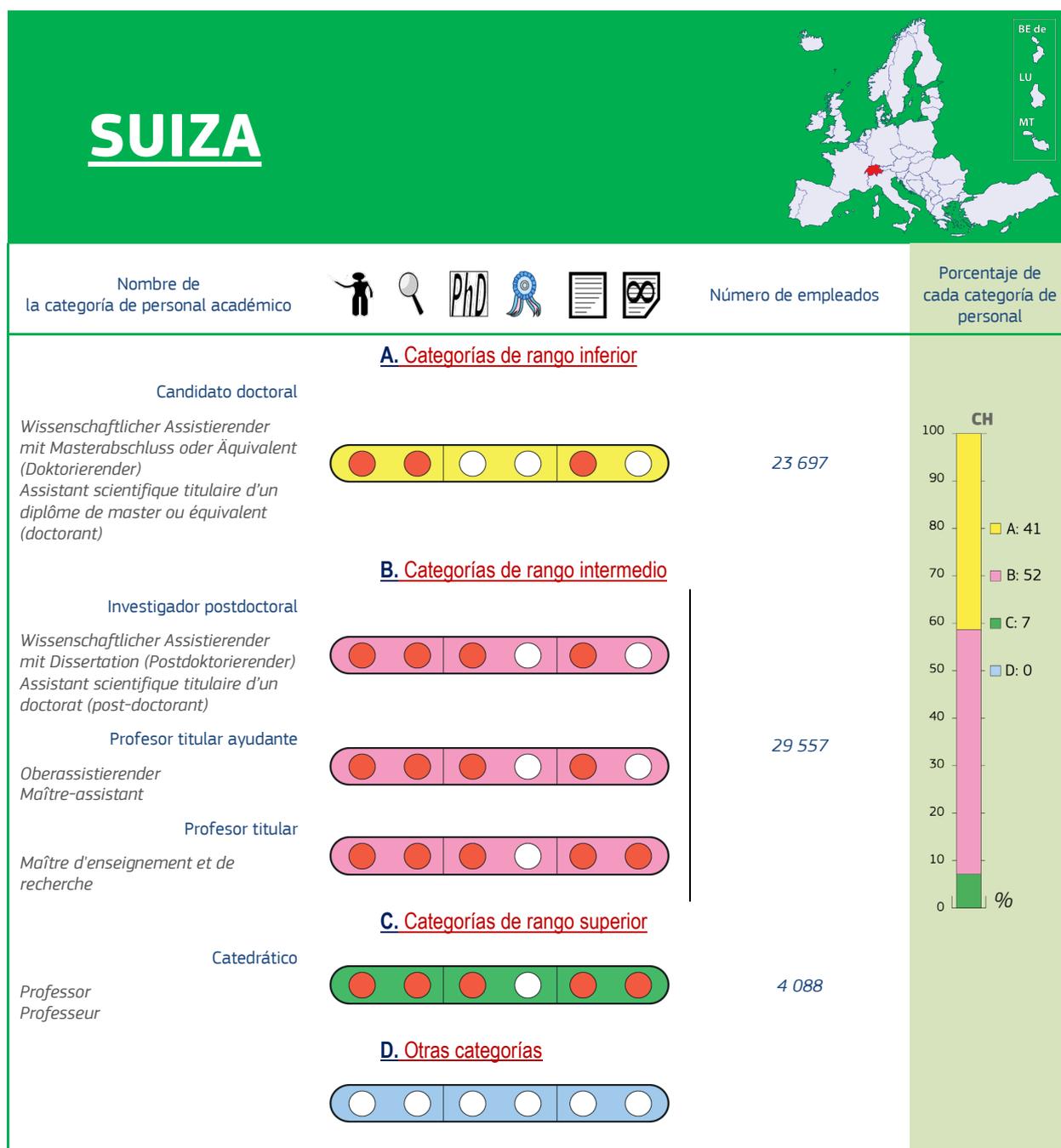


Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de FZS, 2015 y RSIS, 2016 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Trayectoria profesional típica:

Ayudante ▶ Ayudante principal ▶ Profesor ayudante ▶ Profesor adjunto ▶ Catedrático

	Enseñanza		La ley exige el doctorado		Contrato temporal
	Investigación		La ley exige una cualificación postdoctoral		Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de BFS/OFS, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Nota: El diagrama solo refleja el personal académico universitario.

Trayectoria profesional típica:

Candidato doctoral ► Investigador postdoctoral ► Profesor titular ayudante / Profesor titular ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



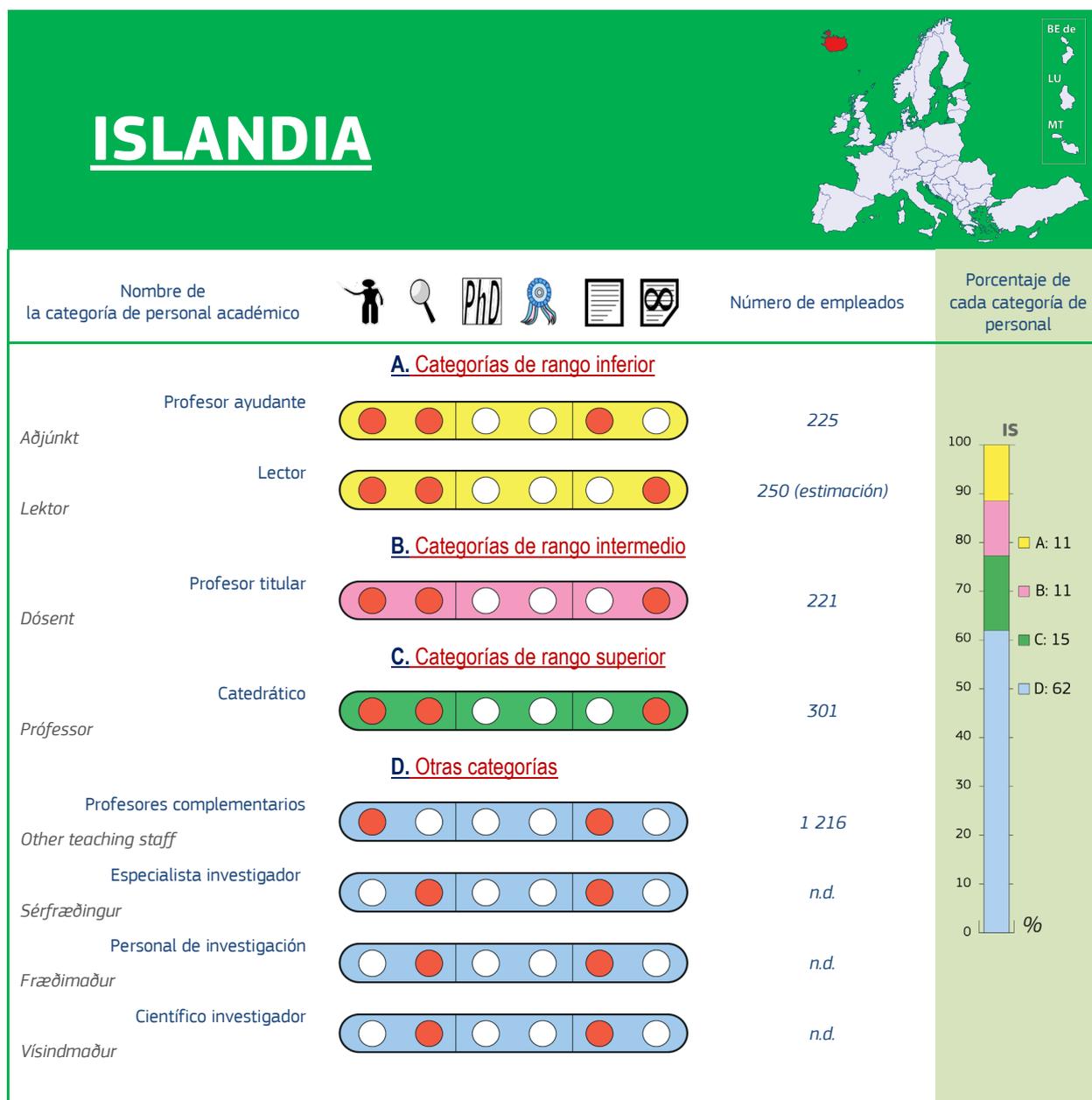
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de Hagstofa Íslands, 2012 (año de referencia de los datos: 2012).

Trayectoria profesional típica:

Profesor ayudante ► Lector ► Profesor titular ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



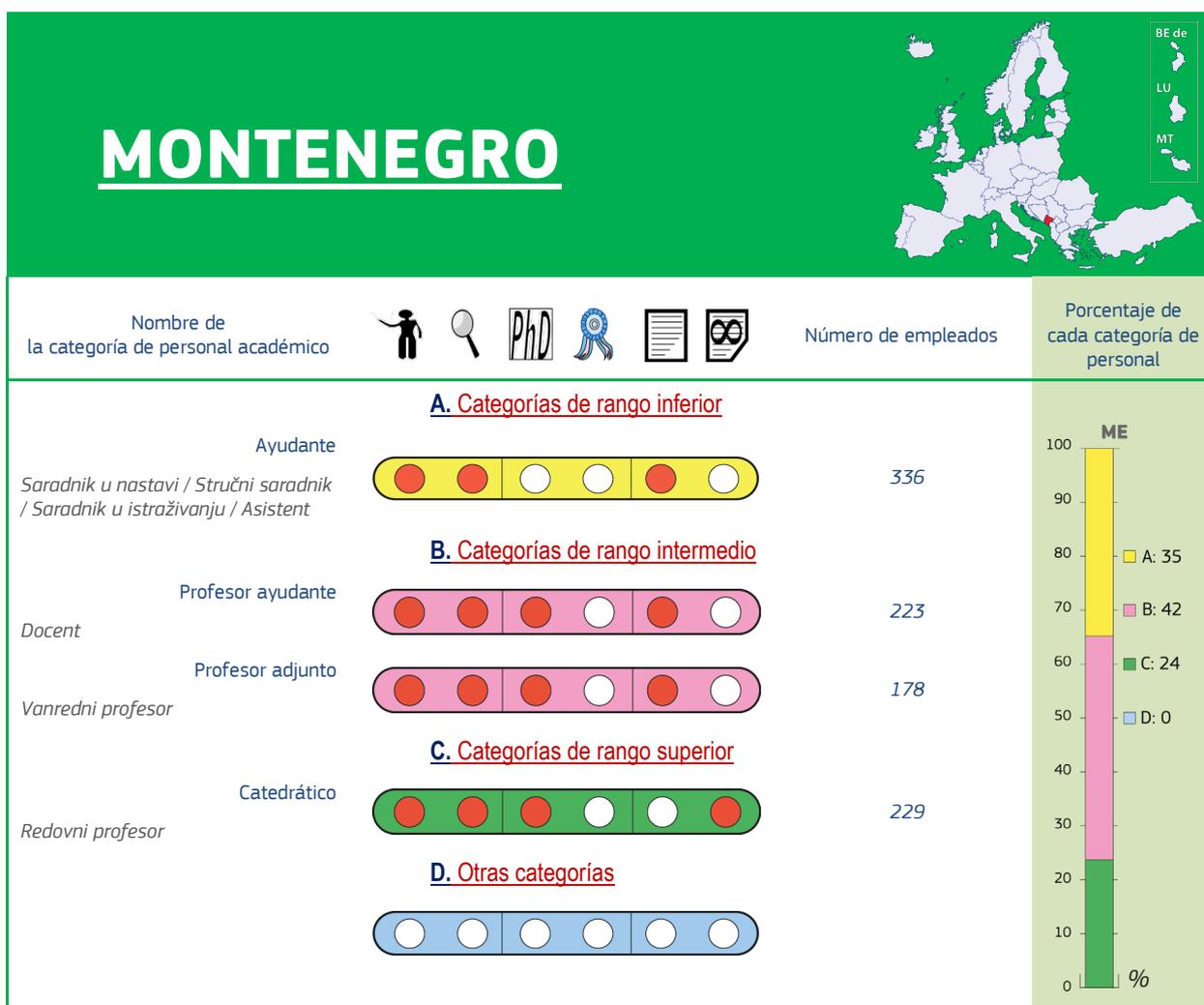
La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de UCG, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2014/15).

Trayectoria profesional típica:

Ayudante ► Profesor ayudante ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



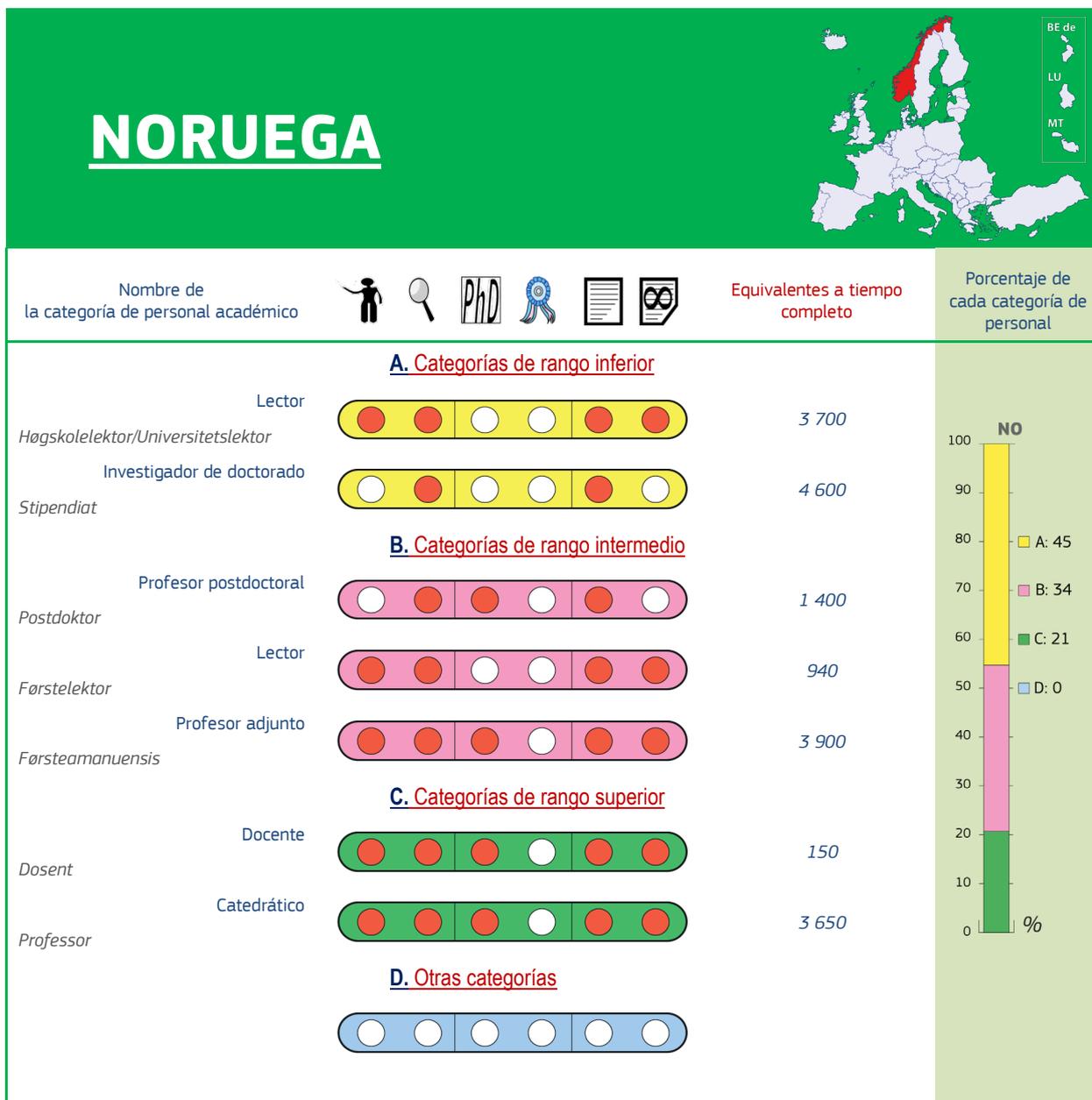
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de DBH, 2015 (año de referencia de los datos: año académico 2015/16).

Trayectoria profesional típica:

Lector ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido

SERBIA



Nombre de la categoría de personal académico		Número de empleados	Porcentaje de cada categoría de personal	
A. Categorías de rango inferior				
Profesor auxiliar <i>Сарадник у настави (Saradnik u nastavi)</i>		509	<p>RS</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0</p> <p>A: 29 B: 46 C: 24 D: 0</p> <p>%</p>	
Ayudante <i>Асистент (Asistent)</i>		2 798		
Investigador ayudante <i>Истраживач сарадник (Istraživač saradnik)</i>		518		
Lector <i>Предавач (Predavač)</i>		469		
B. Categorías de rango intermedio				
Profesor ayudante <i>Доцент (Docent)</i>		3 320		
Profesor adjunto <i>Ванредни професор (Vanredni profesor)</i>		2 590		
Profesor de estudios aplicados <i>Професор струковних студија (Profesor strukovnih studija)</i>		819		
C. Categorías de rango superior				
Catedrático <i>Редовни професор (Redovni profesor)</i>		3 540		
D. Otras categorías				

Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de MESTD, 2016 (año de referencia de los datos: año académico 2015/16).

Trayectoria profesional típica:

Ayudante ► Profesor ayudante ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



La ley exige el doctorado



Contrato temporal



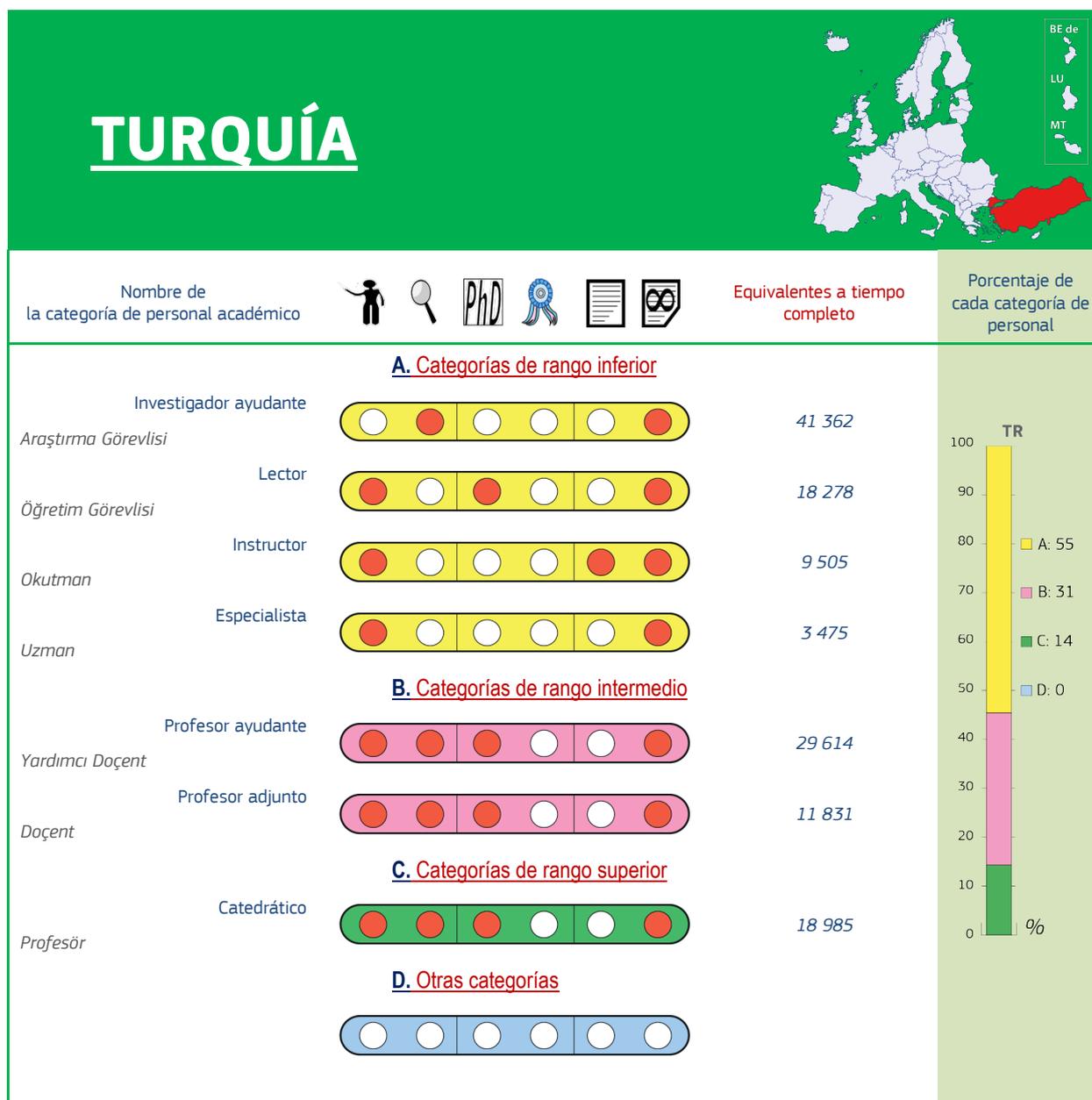
Investigación



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato indefinido



Fuente: Eurydice, estadísticas basadas en datos de YOK, 2014 (año de referencia de los datos: año académico 2013/14).

Trayectoria profesional típica:

Investigador ayudante / Lector / Instructor ► Profesor ayudante ► Profesor adjunto ► Catedrático



Enseñanza



Investigación



La ley exige el doctorado



La ley exige una cualificación postdoctoral



Contrato temporal



Contrato indefinido

Fuentes de los datos estadísticos que aparecen en los diagramas nacionales

BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) [Ministerio Federal de Ciencia, Investigación y Economía (AT)], 2015 *Higher education statistics*, [Online] Disponible en: <http://www.bmwf.gv.at/unidata> [Consultado el 10 de noviembre de 2016].

BFS/OFS (Bundesamt für Statistik/Office fédéral de la statistique) [Oficina Federal de Estadística (CH)], 2015. [Online] Disponible en: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.assetdetail.272637.html> [Consultado el 30 de mayo de 2017].

CIOO (Tsentur za informatsionno osiguriavane na obrazovaniето) [Centro para la Garantía Informativa de la Educación del Ministerio de Educación y Ciencia búlgaro]. Datos no publicados.

CNFIS (Consiliul National pentru Finanțarea Învățământului Superior) [Consortio Nacional de Financiación de la Educación Superior (RO)], 2015. *Raport public anual – 2014 Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun*. [pdf] Disponible en: http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2016/04/CNFIS-Raport-public2014_final.pdf [Consultado el 13 de diciembre de 2016].

CREF (Conseil des Recteurs) [*Annuaire Statistique 2014*] [Online] Disponible en: www.cref.be [Consultado el 20 de febrero de 2017].

CVTI SR (Centrum vedecko-technických informácií SR) [Centro Eslovaco de Información Científica y Técnica (SK)], 2015. *Statistic yearbook of education*. Bratislava: CVTI SR.

DBH (DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING) [Base de datos estadísticos de educación superior (NO)]. [Online] Disponible en: http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_ansatte.action [Consultado el 27 de febrero de 2017].

DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) [Dirección General de Estadística de Educación y Ciencia (PT)], 2015. [Online] Disponible en: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/> [Consultado el 30 de mayo de 2017].

DZS (Državni zavod za statistiku) [Oficina de Estadística Croata], 2015. *Statistical report: Higher Education in 2014*. Zagreb. [pdf] Disponible en: http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/SI-1545.pdf [Consultado el 7 de abril de 2016].

FIR-OSAP Database (Sistema Húngaro de Información sobre Educación Superior – Programa Nacional de Recogida de Datos Estadísticos), Oktatási Hivatal [Autoridad Educativa], 2015. Budapest. Datos no publicados.

FZS (Federalni zavod za statistiku Federacija Bosne i Hercegovine) [Instituto de Estadística de la Federación de Bosnia y Herzegovina], 2015. *Higher Education in Federation Bosnia and Herzegovina. First Release n° 12.4*. [Online] Disponible en: <http://fzs.ba/index.php/publikacije/saopcenjapriopcenja/obrazovanje/> [Consultado el 27 de febrero de 2017].

GUS (Główny Urząd Statystyczny) [Oficina Central de Estadística de Polonia], 2015. *Szkoły wyższe i ich finanse* [Las instituciones de educación superior y sus finanzas]. [Online] Disponible en: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyższe-i-ich-finanse-w-2014-r-2,11.html> [Consultado el 07 de enero de 2016].

Hagstofa Íslands (Statistics Iceland), 2012. *Estadísticas Nacionales*. [Online] Disponible en: <https://hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/haskolastig/> [Consultado el 12 de abril de 2016].

HEA (Higher Education Authority (IE)), 2013. Datos no publicados.

HESA (Higher Education Statistics Agency), 2016. *Characteristics of Academic Staff in 2014/15*. [Online] Disponible en: <https://www.hesa.ac.uk/news/25-02-2016/academic-staff> [Consultado el 20 de diciembre de 2016].

HTM (Haridus- ja Teadusministeerium) [Ministerio de Educación e Investigación (EE)], 2016. Haridussilm [Base de datos estadísticas sobre educación]. [Online] Disponible en: <http://www.haridussilm.ee/> [Consultado el 15 de abril de 2016].

ITC (Švietimo informacinių technologijų centras) [Centro de Tecnologías de la Información en la Educación (LT)], 2016. Datos no publicados.

Izm (Izglītības un zinātnes ministrija) [Ministerio de Educación y Ciencia (LV)], 2016. PĀRSKATS par Latvijas augstāko izglītību 2015.gadā. [Informe estadístico anual sobre la educación superior en Letonia, 2015]. [pdf] Disponible en: http://www.izm.gov.lv/images/izglitiba_augst/Parskats_2015.pdf [Consultado el 17 de marzo de 2017].

MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (ES), 2015. *Estadística de personal de las universidades. Personal docente e investigador (PDI). Año académico 2014-2015. Número total de PDI en centro propios de universidades públicas por sexo, grupo de edad y categoría de personal*. [Online] Disponible en: https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?sel_1=19&busc_1=&cri1=00&cri1=01&cri1=02&cri1=03&cri1=04&cri1=05&cri1=06&cri1=07&cri1=08&cri1=09&cri1=10&cri1=11&cri1=12&cri1=13&cri1=14&cri1=15&cri1=16&cri1=17&cri1=18&sel_2=1&busc_2=&cri2=00&sel_3=1&busc_3=&cri3=00&rows=Categor%EDa+del+personal&columns=Sexo&columns=Grupo+de+edad&numCri=3&NumCeldas=19&type=pcaxis&path=%2FUniversitaria%2FPersonal%2F2014-2015%2FPDI%2F1_Total_Nacional%2FI0%2F&file=PDI01108.px&divi=&per=&idtab=&accion=htm [Consultado el 27 de diciembre de 2016].

MENESR-DGRH, (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction Générale des ressources Humaines), [Ministerio de Educación Nacional, Educación Superior e Investigación - Dirección General de Recursos Humanos (FR)], 2016. *Repères et références statistiques*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Paris. [Online] Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html> [Consultado el 27 de diciembre de 2016] y http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf#page=302 [Consultado el 27 de diciembre de 2016].

MESTD (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja) [Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico (RS)], 2016. *Pregled zvanja na visokoškolskim ustanovama - po ustanovama*. [Online] Disponible en: http://opendata.mpn.gov.rs/get.php?dataset=vo_ustanove_zvanja2016&lang=sr&term=xls [Consultado el 24 de marzo de 2016].

Ministerio de Educación y Cultura (FI), 2015. Vipunen - Education Statistics Finland. [Online] Disponible en: <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Henkilöstö.aspx> [Consultado el 5 de junio de 2016].

Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos (EL), Dirección General de Educación Superior, Dirección de Personal de Educación Superior, 2016. Datos no publicados.

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) [Ministerio de Educación e Investigación (IT)], 2015. *Personale Docente a Contratto e Tecnico Amministrativo*, DGCASIS-Ufficio Statistica e studi. [Online] Disponible en: <http://statistica.miur.it/scripts/PERS/vPERS0.asp> [Consultado el 15 de mayo de 2017] y *Archivio del personale docente*, DGCASIS-Ufficio Statistica e studi. [Online] Disponible en: <http://statistica.miur.it/scripts/PersonaleDiRuolo/vdocenti0.asp> [Consultado el 16 de diciembre de 2016].

Moderniseringsstyrelsen [Agencia para la Modernización (DK)], 2015. ISOLA (Sistema informático sobre condiciones de pago y empleo). Datos no publicados.

MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) [Ministerio de Educación, Juventud y Deporte (CZ)], 2015. *Statistická ročenka školství 2015. Zaměstnanci a mzdové prostředky* [Anuario estadístico – Educación 2015. Fondos de Empleados y Salarios]. [Online] Disponible en: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-6> [Consultado el 6 de enero de 2017].

RSIS (Republika Srpska Institute of Statistics), 2016. *Statistical Bulletin 2016*. [pdf] Disponible en: http://www2.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/visoko_obrazovanje/Bilten_Visoko_Obrazovanje_13_web.pdf [Consultado el 27 de febrero de 2017].

Statistisches Bundesamt [Oficina de Estadística Federal], 2016. Fachserie 11 Bildung und Kultur [Culture and Education] Reihe 4.4 Personal an Hochschulen [El personal en las instituciones de educación superior] 2015. [Online] Disponible en: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen.html> [Consultado el 27 de diciembre de 2016]

SURS (Statistični urad Republike Slovenije) [Oficina Estadística de la República de Eslovenia], 2015. El personal en la educación terciaria. [Online] Disponible en: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Demographics/09_education/08_terciar_education/03_09537_personnel/03_09537_personnel.asp [Consultado el 19 de abril de 2016].

Autoridad de Educación Superior sueca (Universitetskanslersämbetet), 2014. Empleados de la educación superior (Statistiska meddelanden). [Online] Disponible en: <http://www.uka.se> [Consultado el 27 de octubre de 2016].

UCG (Univerzitet Crne Gore) [Universidad de Montenegro], 2015. *Analiza stanja i strateška opredjeljenja za reorganizaciju i integraciju Univerziteta Crne Gore* [Análisis y orientación estratégica sobre reorganización e integración de la Universidad de Montenegro]. [pdf] Disponible en: <http://www.ucg.ac.me/fajlovi/UCG%20Analiza%20stanja.pdf> [Consultado el 12 de abril de 2017].

Universidad de Luxemburgo, 2013. Base de datos de nómina de recursos humanos (a 31 de diciembre de 2013). Datos no publicados.

Universidad de Malta, 2014/15. *University of Malta HR database*. Datos no publicados.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Ministerio de Educación y Formación flamenco (BE)], 2015. *Staff database of the Flemish Ministry of Education and Training*. Datos no publicados.

VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) [Consejo Interuniversitario Flamenco (BE)], 2015. *Staff database of the Flemish Interuniversity Council*. Datos no publicados.

VNSU (Asociación de universidades de los Países Bajos), 2015. [Online] Disponible en: http://www.vsnv.nl/en_GB/f_c_verhouding_vast_tijdelijk.html [Consultado el 20 de febrero de 2017].

YOK (Yükseköğretim Kurulu) [Consejo de Educación Superior (TR)], 2014. *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası* [Crecimiento, calidad, internacionalización: una hoja de ruta para la educación superior en Turquía], p. 93. [pdf] Disponible en: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/2922270/B%C3%BCy%C3%BCme+Kalite+Uluslararasılaşma%20B1la%C5%9Fma+çetinsaya-19x27-12.5forma.pdf/e5681887-1560-4fc3-9bab-0402e7f3ec2b> [Consultado el 6 de junio de 2016].

Anexo 2: Ejemplos de programas a gran escala de movilidad del personal académico

Este Anexo contiene ejemplos de programas a gran escala encaminados a facilitar la movilidad saliente y entrante del personal académico en varios países. Se incluye información acerca de las categorías de personal a las que van dirigidos dichos programas, las estadísticas más recientes sobre tasas de participación y los tipos de apoyo financiero que ofrecen las administraciones de rango superior (incluida la cofinanciación para programas financiados por la UE).

Puede encontrarse más información sobre programas de movilidad a gran escala dirigidos al personal académico en las descripciones de los sistemas educativos nacionales realizadas por Eurydice (¹¹⁸).

Bélgica (Comunidad francófona)

MOVILIDAD SALIENTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
JSPS (Becas japonesas de postdoctorado para investigadores extranjeros) (¹¹⁹)	Investigadores postdoctorales de la Comunidad francófona	2 cada año	Becas de hasta 2 años para actividades de investigación bajo la supervisión de un profesional académico japonés
Contratos postdoctorales del Centro Europeo de Física Teórica (¹²⁰)	Investigadores que están iniciando su etapa postdoctoral		Contratos postdoctorales de 2 años
Becas de Postdoctorado de Wallonie-Bruxelles International (WBI.World) (¹²¹)	Investigadores postdoctorales de la Comunidad francófona	48 en 2015 (9 proyectos a corto plazo y 39 proyectos a largo plazo)	Becas de hasta 2 años (1.200 € mensuales) y un billete de ida y vuelta
"Misiones científicas"	Personal con un puesto estable en una universidad de la Comunidad francófona	37 en 2016-2017	12 meses máximo. Dotación fija mensual de 3.100 € para el plan de movilidad saliente.
ERASMUS+	Movilidad de personal con fines de docencia/formación: el personal viaja a una institución de educación superior del Programa o País Socio	2014: 210 misiones docentes y 180 misiones de formación	
MOVILIDAD ENTRANTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Instrumento "Ulysse Mobility" (¹²²)	Investigadores altamente cualificados que llevan al menos cinco años residiendo en el extranjero.	1 en 2016	Contrato de empleo con una vigencia máxima de tres años (seguido, bajo ciertas condiciones, por una contratación permanente), con un presupuesto máximo de 200.000 € anuales.
Becas de postdoctorado (en Wallonie-Bruxelles International)	Investigadores postdoctorales de fuera de la Comunidad francófona	25 en 2016 (8 proyectos a corto plazo y 17 proyectos a largo plazo)	Beca de 1 año (renovable una vez). 1.200 € mensuales más un billete de ida y vuelta.
Periodos sabáticos ("Misiones científicas")	Personal con una posición estable en una universidad extranjera	51 en 2016-2017	12 meses máximo. Dotación mensual fija de 2.500 €.
Programa "Atraer cerebros para Bruselas", dirigido por la región de Bruxelles-Capitale (¹²³)	Investigadores belgas expatriados o científicos extranjeros que llegan a Bruselas para trabajar en una universidad o facultad.	5 en 2016	Sueldo mensual/beca; apoyo logístico al proyecto de investigación de 25.000 € mensuales máximo; costes administrativos vinculados al proyecto de 25.000 € mensuales máximo; y otros.

(¹¹⁸) Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. *Mobility and Internationalisation*

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Mobility_and_Internationalisation

(¹¹⁹) http://www.jsps.go.jp/english/e-fellow/long_list.html; <http://www.frs-frns.be/en/index.php/international/careers/in-out-posts>

(¹²⁰) <http://www.frs-frns.be/en/index.php/international/careers/in-out-posts>

(¹²¹) <http://www.wbi.be/fr/WBI-WORLD#VxT549SLTIU>

(¹²²) Financiado por la F.R.S.-FNRS (agencia de financiación de la investigación de la Comunidad francófona)

(¹²³) <http://www.innoviris.be/fr/soutien-financier-aux-organismes-de-recherche/programmes-bruxellois/attract-brains-for-brussels>

Alemania

MOVILIDAD SALIENTE			
Programa (¹²⁴)	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible) (¹²⁵)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Servicio Alemán de Intercambios Académicos (DAAD)	Todas las categorías, con atención especial al personal de rango inferior poseedor de un doctorado; personal académico e investigadores alemanes y extranjeros residentes en Alemania en el momento de la solicitud	11.269 participantes en 2014	Planes de financiación diversos
Fundación Alemana de Investigación (DFG)	Todas las categorías de personal académico e investigadores	2.002 participantes en 2014	Planes de financiación diversos
Acciones Marie Skłodowska-Curie de la UE	Todas las categorías de personal académico e investigadores	1.124 participantes en 2014	Planes de financiación diversos
Otros programas	Todas las categorías de personal académico e investigadores	1.541 in 2014	
MOVILIDAD ENTRANTE			
Programa (¹²⁶)	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Servicio Alemán de Intercambios Académicos (DAAD)	Todas las categorías, con atención especial al personal de rango inferior poseedor de un doctorado; personal académico e investigadores alemanes y extranjeros residentes en el extranjero en el momento de la solicitud	18.527 participantes en 2014	Planes de financiación diversos
Fundación Alemana de Investigación (DFG)	Todas las categorías de personal académico e investigadores	9.846 participantes en 2014	Planes de financiación diversos
Fundación Humbolt	Todas las categorías de personal académico e investigadores	1.956 participantes en 2014	Planes de financiación diversos
Acciones Marie Skłodowska-Curie de la UE	Todas las categorías de personal académico e investigadores	1.874 participantes en 2014	Planes de financiación diversos
Otros programas	Todas las categorías de personal académico e investigadores	1.346 participantes en 2014	Planes de financiación diversos
Hermann von Helmholtz Gemeinschaft	Todas las categorías de personal académico e investigadores	8.523 Wissenschaft weltoffen, año de referencia 2013	Planes de financiación diversos

(124) <http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/6/1/1?lang=en>

(125) Estadísticas recogidas por el Servicio Alemán de Intercambios Académicos y el Centro Alemán de Investigación y Estudios Científicos de Educación Superior. <http://www.wissenschaftweltoffen.de/index.html?lang=en>

(126) <http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/6/5/1?lang=en>

España

MOVILIDAD SALIENTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Estancias y traslados dentro del subprograma de formación para profesores de universidad ⁽¹²⁷⁾	Personal investigador en formación	550 estancias cortas en España y el extranjero y 30 traslados temporales al extranjero en 2015	Estancias cortas: dotación diaria de 60 € máximo y gastos de desplazamiento. Traslado temporal: Beca de 1.500 € mensuales máximo, como suplemento al Subprograma y gastos de desplazamiento
Movilidad de personal docente e investigador de rango superior, incluido el programa Salvador de Madariaga	Personal académico de rango superior	Hasta 400 estancias de movilidad en 2015	Beca de 3.100 € mensuales como máximo, más gastos de desplazamiento e instalación
Estancias en el extranjero "José Castillejo"	Personal académico que ha obtenido el doctorado recientemente	Hasta 260 estancias en 2015	Beca de 3.100 € mensuales como máximo, más gastos de desplazamiento e instalación
MOVILIDAD ENTRANTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Ayudas para contratos Juan de la Cierva-incorporación	Personal de rango inferior poseedor de un doctorado	Hasta 225 participantes en 2015	Contrato de dos años. 25.000 €
Ayudas para contratos Ramón y Cajal	Personal de rango intermedio o superior	Hasta 175 participantes en 2015	Asignación económica de 33.720 € anuales. Apoyo adicional a costes de investigación de 40.000 € a lo largo de cuatro años.
Ayuda para la promoción de contratos permanentes para profesores de universidad	Personal de rango intermedio o superior	Hasta 13 participantes en 2015	Asignación económica de 10.000 € por contrato permanente

⁽¹²⁷⁾ Véase el Subprograma Estatal de Movilidad [Spanish National Plan for Scientific And Technical Research And Innovation 2013-2016](#)

Lituania

MOVILIDAD SALIENTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Financiación adicional para Erasmus+ ⁽¹²⁸⁾	Todas las categorías de personal académico	801 visitas de personal (del total de 1.723 en virtud de Erasmus+) financiadas por Fondos Nacionales en el año académico 2014/15	Financiación Nacional del Presupuesto del Estado lituano (en total, 742.000 € en el año académico 2014/15) Becas solo para costes de manutención y desplazamiento (promedio de 925 € por visita) Visitas de corta duración (hasta 2 semanas).
Programa de becas públicas ⁽¹³¹⁾	Todas las categorías de personal académico e investigadores	32 visitas financiadas por el Fondos Nacionales en el año académico 2015/16	Financiación Nacional del Presupuesto del Estado lituano (en total, 56.245 € en el año académico 2015/16) Tipos de becas: 1. Becas más costes de desplazamiento – promedio de 3.025 € por visita 2. Solo costes de desplazamiento (si la beca es entregada por el país de acogida) – promedio de 120 € por visita Visitas de 1 a 5 meses.
Visitas de personal académico o investigador financiadas por el Consejo de Investigación lituano ⁽¹²⁹⁾	Todas las categorías de personal académico e investigadores, así como alumnos de doctorado	Durante el periodo 2009-2015 – recibió financiación un total de 1.337 visitas de investigadores (340 visitas en el año académico 2015/16)	Financiación Nacional del Presupuesto del Estado lituano (periodo 2009-2015) Fondos Estructurales de la UE (desde 2016) Tipos de becas: 1. Costes de manutención y desplazamiento 2. Costes de visado y seguro 3. Precio de registro en eventos 4. Costes de expedición para investigación Cuantía del apoyo: Durante el periodo 2009-2015 – 1,1 millones € (402.674 € en el año académico 2015/16).
MOVILIDAD ENTRANTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos ⁽¹³⁰⁾ (para el año más reciente disponible)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Programa lituano de becas públicas ⁽¹³¹⁾	Todas las categorías de personal académico e investigadores	20 visitas en el año académico 2015/16	Financiación Nacional del Presupuesto del Estado lituano (en torno a 40.000 € en el año académico 2015/16) Tipos de becas: mensuales (promedio de 600 € mensuales) Cuantía de la ayuda: Visitas de 1 a 10 meses.
Financiación nacional para instituciones de educación superior dirigida a profesores y lectores de alto nivel procedentes del extranjero ⁽¹³²⁾	Todas las categorías de personal académico e investigadores	80-90 visitas anuales	Financiación Nacional del Presupuesto del Estado lituano (en torno a 185.000 € anuales) Sueldo, costes de manutención y desplazamiento (promedio de 2.250 € por visita). Visitas de corta duración (1-3 semanas)
Apoyo a visitas con fines docentes o de investigación financiadas por el Consejo de Investigación lituano ⁽¹³³⁾	Todas las categorías de investigadores	10 visitas en 2015	Fondos Estructurales de la UE (2009-2015) Costes de mantenimiento y desplazamiento Cuantía de la ayuda: Promedio de 1.310 € por visita con fines docentes y 2.560 € por visita con fines de investigación.

⁽¹²⁸⁾ <http://www.smpf.lt/en/programmes-we-administer>

⁽¹²⁹⁾ <http://www.lmt.lt/en/md/other.html>

⁽¹³⁰⁾ Centro de Supervisión y Análisis de la Investigación y la Educación Superior (MOSTA) <http://www.mosta.lt/lt/stebesena/lietuvos-svietimas-skaiciai-studijos> <http://www.mosta.lt/en/reports-and-publications>

⁽¹³¹⁾ www.scholarships.lt

⁽¹³²⁾ www.smpf.lt

⁽¹³³⁾ <http://www.lmt.lt/en/md/other/visits.html>

Austria

MOVILIDAD SALIENTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible) (134)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
AKTION ⁽¹³⁵⁾	Alumnos de postgrado Titulares de un doctorado Científicos	Año académico 2014/15: 4 beneficiarios	Beca de 1.500 €/mes máximo
CEEPUS ⁽¹³⁶⁾	Alumnos de postgrado Titulares de un doctorado Científicos	Año académico 2014/15: 87 beneficiarios	Dotación para movilidad: 200 €/mes (estancia mínima de 2 meses); subvención de gastos de desplazamiento.
ERASMUS+	Movilidad de personal con fines docentes o de formación: personal empleado en un Programa o institución de educación superior de un país socio	Año académico 2014/15: Aproximadamente 870 personas con periodos docentes Aproximadamente 428 personas con periodos de formación (datos provisionales).	La beca incluye una contribución a gastos de desplazamiento y costes directamente vinculados a la manutención de los participantes durante la actividad.
MOVILIDAD ENTRANTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos ⁽¹³⁷⁾ (para el año más reciente disponible)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
AKTION	Alumnos de postgrado Titulares de un doctorado Científicos	Año académico 2014/15: 43 beneficiarios	Beca de 1.200 € máximo
CEEPUS	Alumnos de postgrado Titulares de un doctorado Científicos	Año académico 2014/15: 123 beneficiarios	Beca de 1.040 €/mes máximo
Mach/Werfel/ Plaschka ⁽¹³⁸⁾	Alumnos de postgrado Titulares de un doctorado Científicos	Año académico 2014/15: 32 beneficiarios	Beca de 1.040 €/mes máximo Plaschka/Werfel: 93 € dotación para libros/mes. Dotación de movilidad única de 730 € máximo para beneficiarios de países en vías de desarrollo no europeos.

⁽¹³⁴⁾ Estadísticas recogidas por la Agencia Austriaca para la Cooperación Internacional en Educación e Investigación.

⁽¹³⁵⁾ Países participantes: Austria, República Checa, Eslovaquia, Hungría.

⁽¹³⁶⁾ Programa Centroeuropo de Intercambio Universitario.

⁽¹³⁷⁾ Centro de Supervisión y Análisis de la Investigación y la Educación Superior (MOSTA) <http://www.mosta.lt/lt/stebesena/lietuvos-svietimas-skaiciais-studijos> <http://www.mosta.lt/en/reports-and-publications>

⁽¹³⁸⁾ Ernst Mach Grant/Franz Werfel Fellowship/ Richard Plaschka Grant

Eslovaquia

MOVILIDAD SALIENTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible) ⁽¹³⁹⁾	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Movilidad académica	Todas	8 solicitantes aprobados en 2015	Subvención para desplazamiento
Programa nacional de becas del SR	Todas	32 solicitantes aprobados en el año académico 2015/16	Subvención para desplazamiento
CEEPUS	Todas	208 periodos de movilidad aprobados en el año académico 2014/15	Reembolso de gastos de desplazamiento por CEEPUS/Eslovaquia. Las becas para manutención son sufragadas por el país anfitrión.
MOVILIDAD ENTRANTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Programa nacional de becas del SR	Todas	121 beneficiarios in 2015	Beca por un promedio de 900 € para cubrir manutención y costes administrativos.
CEPUS	Todas	252 beneficiarios in 2015	Beca de 470 € para cubrir manutención. Los gastos de desplazamiento son sufragados por el país de origen.
Movilidad académica	Todas	24 beneficiarios in 2015/16	El tipo y cuantía del apoyo depende de las condiciones de un contrato bilateral.

⁽¹³⁹⁾ Estadísticas recogidas por la Agencia Eslovaca de Información Académica (SAIA). <http://www.saia.sk/> La SAIA solamente es responsable de la selección de solicitantes en Eslovaquia. Quien se encarga de supervisar que se realicen por completo las estancias son las oficinas del país anfitrión.

Suecia

MOVILIDAD SALIENTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible) ⁽¹⁴⁰⁾	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Erasmus+	Todas	485 participantes en el año académico 2014/15 462 participantes en el año académico 2015/16 – datos preliminares	Cuantía total del apoyo: 558.342 € para 2014/15 (desplazamiento y beca)
Nordplus Higher Education ⁽¹⁴¹⁾	Todas	127 participantes en 2013	Becas de desplazamiento y manutención. Actividades elegibles: desarrollo de materiales docentes, enseñanza, tutorías, períodos de trabajo en prácticas/cooperación con el mercado laboral. Cuantía del apoyo: Datos no disponibles.
Linnaeus Palme ⁽¹⁴²⁾	Todas	408 participantes en 2015/16 ⁽¹⁴³⁾	Cantidad fija. Costes elegibles: desplazamiento, manutención, seguro, visado, vacuna, preparación lingüística y cultural, costes administrativos adicionales. Cuantía total del apoyo: 8.546.256 SEK (2015/16)
MOVILIDAD ENTRANTE			
Programa	Categorías de personal académico que puede optar	Participación en números absolutos (para el año más reciente disponible)	Apoyo financiero (p. ej., sueldo, becas, seguro, etc.)
Erasmus+	Todas	474 participantes en el año académico 2014/15 430 participantes en el año académico 2015/16 (cifras preliminares)	Cuantía total del apoyo: 446.893 € (desplazamiento y beca) para 2014/15.
Nordplus Higher Education	Todas	132 participantes en 2013	Desplazamiento y manutención. Actividades elegibles: desarrollo de materiales docentes, enseñanza, tutorías, períodos de trabajo en prácticas/cooperación con el mercado laboral. Cuantía del apoyo: Datos no disponibles.
Linnaeus Palme	Todas	400 (2015/16) ⁽²⁷⁾	Cantidad fija. (costes elegibles: desplazamiento, manutención, seguro, visado, vacuna, preparación lingüística y cultural, costes administrativos adicionales. Cuantía total del apoyo: 11.561.588 SEK (2015/16)

⁽¹⁴⁰⁾ Las estadísticas correspondientes a Erasmus+ y Linnaeus Palme han sido recogidas por el Consejo Sueco de Educación Superior (*Universitets- och högskolerådet*, UHR), www.uhr.se. Las estadísticas correspondientes a Nordplus Higher Education han sido recogidas por el Centro para la Movilidad Internacional (CIMO), Finlandia, www.cimo.fi.

⁽¹⁴¹⁾ El programa está financiado por el Consejo Nórdico de Ministros. Ofrece apoyo económico a la cooperación educativa entre socios de los ocho países participantes de las regiones báltica y nórdica: Suecia, Dinamarca, Noruega, Finlandia, Islandia, Estonia, Letonia, Lituania. <http://www.nordplusonline.org/>

⁽¹⁴²⁾ El programa está financiado por la Agencia Sueca de Cooperación y Desarrollo Internacional (SIDA) y administrado por el Consejo Sueco de Educación Superior.

⁽¹⁴³⁾ Incluye 26 períodos de movilidad para cursos de preparación de lenguas de personal que también participa en el intercambio, es decir, estas personas se contabilizan dos veces.

REFERENCIAS

Aarrevaara, T., Dobson, I. R. and Wikstrom, J., 2015. Changing Employment and Working Conditions. In: T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm, eds. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, pp. 95-116.

Ates, G., Brechelmacher, A., 2013. Academic Career Paths. In: U. Teichler & E.A. Höhle, eds. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve European Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, pp. 13-35

Ates, G. et al., 2011. *Eurodoc Survey I. The First Eurodoc Survey on Doctoral Candidates in Twelve European Countries. Descriptive Report*. [pdf] Disponible en: http://eurodoc.net/wp-content/uploads/2012/07/Eurodoc_survey_I_report_2011.pdf [Consultado el 11 de julio de 2016].

Bentley, P. J., Kyvik, S., 2012. Academic work from a comparative perspective: a survey of faculty working time across 13 countries. *Higher Education*, 63(4), pp. 529-547.

BFUG Working group on Mobility and Internationalisation, 2015. *Report of the 2012-2015 BFUG Working group on Mobility and Internationalisation*. [pdf] Disponible en: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/7/MI_WG_Report_613717.pdf [Consultado el 14 de noviembre de 2016].

Brechelmacher, A. et al., 2015. The Rocky Road to Tenure – Career Paths in Academia. In: T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm, eds. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, pp. 13-40.

Council of Europe, Kohler, J. and Huber, J. eds., 2006. Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces. *Council of Europe higher education series* No. 5. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Education International, 2007. *Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility*. [pdf] Disponible en: http://media.ehea.info/file/Education_International/86/5/EI_study_mobility_582865.pdf [Consultado el 14 de noviembre de 2016].

EIGE (European Institute for Gender Equality), 2016. *Integrating gender equality into academia and research organisations. Analytical paper*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union [Online] Disponible en: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=MH0116792 [Consultado el 1 de junio de 2017]

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), 2003. Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-visions for the future: second ENQA Survey. Occasional Papers 14.

ENQA, 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

ENQA, 2012. Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-visions for the future: third ENQA Survey. Occasional Papers 18.

ENQA, 2015. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

EUA (European University Association), 2010. *Salzburg II Recommendations. European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*. [pdf] Disponible en: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Salzburg_II_Recommendations [Consultado el 11 de julio de 2016].

EUA, 2011. *University Autonomy in Europe II The Scorecard*. Disponible en: http://www.eua.be/Libraries/publications/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.pdf?sfvrsn=2 [Consultado el 11 de julio de 2016].

Eurofound (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions), 2014. *Working conditions and job quality: Comparing sectors in Europe*. [pdf] Disponible en: http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1384en.pdf [Consultado el 16 de agosto de 2016].

European Commission, 1999. *Women and science – Mobilising women to enrich European research*, 1999. Disponible en: https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/g_wo_co_en.pdf [Consultado el 1 de junio de 2017].

European Commission, 2011a. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. COM(2011) 567 final – Not published in the Official Journal. [pdf] Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=EN> [Consultado el 3 de noviembre de 2015].

European Commission, 2011b. *Strategy for equality between women and men*, Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/strategy_equality_women_men_en.pdf [Consultado el 1 de junio de 2017].

European Commission, 2011c. *Towards a European Framework for research Careers*. [pdf] Disponible en: https://era.gv.at/object/document/1509/attach/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf [Consultado el 11 de julio de 2016].

European Commission, 2015a. *Erasmus – Fact, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-14*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2015b. *Report from the Commission to the European Parliament, the Council and the European Economic and Social Committee Report on the application of Council Directive 2004/113/EC implementing the principle of equal treatment between men and women in the access to and supply of goods and services*, COM/2015/ 0190 final. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52015DC0190&qid=1435757906684> [Consultado el 1 de junio de 2017].

European Commission, 2016a. *Report on equality between women and men 2015*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/annual_reports/160422_annual_report_en.pdf [Consultado el 1 de junio de 2017].

European Commission, 2016b. *She Figures 2015*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponible en: https://ec.europa.eu/research/swafs/index.cfm?pg=library&lib=gender_equality [Consultado el 1 de junio de 2017].

European Commission, 2016c. *Strategic engagement for gender equality 2016-2019*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/document/files/strategic_engagement_en.pdf [Consultado el 1 de junio de 2017].

- European Commission/EACEA/Eurydice, 2010. *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120en.pdf [Consultado el 1 de junio de 2017].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Staff Mobility in Higher Education: National Policies and Programmes*. Eurydice Overview. [pdf] Disponible en: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/focus-on/documents/156EN.pdf> [Consultado el 20 de octubre de 2016].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Eurydice, 2008. *Higher Education Governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff*. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.
- Fumasoli, T., Goastellec G. and Kehm, B.M, 2015. Academic Careers and Work in Europe: Trends, Challenges, Perspectives. In: T. Fumasoli, G. Goastellec and B. M. Kehm, eds. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, pp. 201-214.
- Goastellec, G., Pekari, N., 2013. Gender Differences and Inequalities in Academia: Findings in Europe. In: U. Teichler, E.A. Höhle, eds., *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, pp.55-78.
- Höhle, E. A., Teichler, U., 2013a. The European Academic Profession or Academic Professions in Europe ? In: U. Teichler, E.A. Höhle, eds.. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, pp. 249-272.
- Höhle, E. A., Teichler, U., 2013b. The Teaching Function of the Academic Profession. In: U. Teichler, E.A. Höhle, eds. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, pp. 79-108.
- Huisman J., de Boer H. and Dill David D. eds., 2016. *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. London: Palgrave Macmillan UK.
- ILO (International Labour Organization), 2016. *Working conditions*. [Online] Disponible en: <http://www.ilo.org/global/topics/working-conditions/lang--en/index.htm> [Consultado el 16 de agosto de 2016].
- Kelo, M., 2014. *Implementing Quality Assurance within Higher Education Institutions in the Tempus Partner Countries*. Conclusions of the TEMPUS HERES' seminar, Zagreb, Croatia, 12-13 de junio de 2014.
- Knight, J. 2008. *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., 2013. Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction. In: U. Teichler, E.A. Höhle, eds. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, pp. 37-54.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., 2015. The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones. In: T. Fumasoli, G. Goastellec, B. M. Kehm, eds. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, pp. 41-68.

Lepori B. et al., 2015. *ETER project. Handbook for Data Collection. Brussels, June 2015*. [pdf] Disponible en: http://eter.joanneum.at/eterDownload/handbook_final.pdf [Consultado el 15 de julio de 2016].

Lepori B. et al., 2016. *ETER project. Handbook for Data Collection. Brussels, June 2017*. [pdf] Disponible en: https://www.eter-project.com/assets/pdf/ETER_Handbook_running.pdf [Consultado el 06 de junio de 2017].

Locke W. et al. eds., 2011. *Changing Governance and Management in Higher Education. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective 2*.

Musselin, Ch., 2010. *The Market for Academics*. New York: Routledge.

Moya, S., Prior, D. and Rodriguez-Perez G., 2015. Performance-based Incentives and the Behaviour of Accounting Academics: Responding to Changes. *Accounting Education: An International Journal*, 24 (3), pp. 208-232.

Rumbley, L. E., Pacheco, I. F. and Altbach, P. G., 2008. *International comparison of academic salaries*. Boston: CIHE, Boston College.

Schellinger, A., 2015. *Brain Drain-Brain Gain: European Labour Markets in Times of Crisis*. [pdf] Disponible en: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/12032.pdf> [Consultado el 10 de noviembre de 2016].

Statistisches Bundesamt [Federal Office of Statistics (DE)], 2015. *Hochschulen auf einen Blick 2016* [Higher Education Institutions at a Glance 2016]. [pdf]. Disponible en: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010167004.pdf?__blob=publicationFile [Consultado el 23 de mayo de 2017].

Szekér, L., Van Gyes, G., 2015. *Inventory of Working Conditions and Occupational Safety and Health Surveys*. Working paper. [pdf] Disponible en: <https://inclusivegrowth.be/downloads/output/m21-9-working-paper-inventory-of-working-cond-eind.pdf> [Consultado el 16 de agosto de 2016].

Teichler, U., Höhle, E. A., 2013. The academic profession in twelve European countries – The approach of the comparative study. In: U. Teichler, E.A. Höhle, eds., *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, pp. 1-12.

UNESCO-UIS (UNESCO Institute for Statistics), 2012. *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. [pdf] Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> [Consultado el 16 de agosto de 2016].

UNESCO-UIS/OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)/EUROSTAT, 2016. *UOE data collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications. Version of 11th of July 2016*. [Online] Disponible en: http://www.uis.unesco.org/UISQuestionnaires/Documents/UOE2016manual_11072016.docx [Consultado el 16 de agosto de 2016].

Van Der Wende, M., 2015. International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe. *The European Review*, 23 (S1), pp. 570-588.

Vandenbrande, T. et al., 2013. *Quality of Work and Employment in Belgium*. [pdf] Disponible en: www.employment.belgium.be/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=36686 [Consultado el 16 de agosto de 2016].

de Wit, H., 2011. Globalisation and Internationalisation of Higher Education [introduction to online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 8, No 2, pp. 241-248. UOC.

GLOSARIO

Acreditación de logros académicos por parte de las administraciones de rango superior: Evaluación formal, estructurada y centralmente coordinada de los logros y experiencias académicas. No otorga acceso a ningún puesto concreto en una institución, pero puede ser necesaria para optar a un contrato o avanzar hasta ese puesto. Al contrario que la *habilitation* (véase → “*Habilitation*”), la acreditación de las administraciones de rango superior no requiere una disertación o tesis específica, pero si puede incluir algunos elementos de competición.

Administraciones de nivel central: Véase → Administraciones de rango superior.

Administraciones de rango superior: La autoridad con el máximo nivel de responsabilidad en el ámbito de la educación en un determinado país, habitualmente de nivel nacional (estatal). Sin embargo, en Bélgica, Alemania, España y el Reino Unido, las *Communautés*, *Länder*, Comunidades Autónomas y administraciones transferidas, respectivamente, son responsables de la totalidad o la mayoría de las áreas relacionadas con la educación. Por tanto, dichas administraciones se consideran la autoridad de rango superior en las áreas que se encuentran bajo su responsabilidad, mientras que en aquellos casos en que comparten la responsabilidad con la autoridad de nivel nacional (estatal), ambas se consideran administraciones de rango superior.

CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación): La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento diseñado para recabar datos estadísticos sobre educación a nivel internacional. Comprende dos variables de clasificación cruzada: áreas de estudio y niveles educativos, junto con las dimensiones complementarias de orientación general, profesional, preprofesional y la transición de la educación al mercado laboral. La versión actual, CINE 2011, distingue entre ocho niveles educativos. Para obtener información detallada sobre cada nivel CINE, véase: UNESCO-UIS (2012).

Condiciones contractuales: Expresión que hace referencia al tipo de contrato (véase → “Contrato temporal”; → “Contrato indefinido”).

Contratación: Proceso que tiene como objetivo cubrir una vacante mediante la selección de candidatos. Está habitualmente asociado a una plaza específica y puede habilitar al candidato para acceder a una categoría académica superior. El tipo de contrato empleado es irrelevante para la definición (es decir, puede ser indefinido o temporal).

Contrato indefinido: Contrato suscrito por tiempo indefinido. Este concepto incluye tanto los contratos permanentes como aquellos que no ofrecen garantía de permanencia pero carecen de una vigencia previamente definida.

Contrato temporal: Contrato que vence al final del periodo de vigencia especificado.

Criterios comúnmente acordados (garantía de calidad externa): Criterios que son explícitos, que se aplican a más de un programa o institución y que se publican antes de una evaluación de garantía de la calidad.

Cualificación postdoctoral: Por cualificación postdoctoral se entiende, bien la *habilitation*, bien la acreditación de logros académicos por parte de las administraciones de rango superior. (véase “*Habilitation*”; → “Acreditación de logros académicos por parte de las administraciones de rango superior”).

Curso de formación online (MOOC): Curso impartido online con el objeto de facilitar una participación ilimitada y ofrecer acceso abierto por Internet.

Desarrollo profesional continuo (DPC): Actividades de desarrollo profesional formales y no formales entre las que se incluyen, por ejemplo, la formación pedagógica y la formación en las distintas asignaturas. En ciertos casos, con estas actividades se pueden obtener cualificaciones adicionales.

Doctorando: Término que hace referencia a aquellas personas que siguen programas CINE 2011 de nivel 8, conocido como nivel de doctorado o equivalentes.

Documentos oficiales: Documentos de carácter oficial que definen el marco básico de funcionamiento de las instituciones de educación superior. Para el mismo nivel educativo pueden existir tipos diversos de documentos oficiales, con grados diferentes de flexibilidad en su aplicación.

Escuelas superiores de ciencias aplicadas: Instituciones oficialmente reconocidas como parte de la educación superior, pero no como universidades (véase → “Universidades”). Por lo general, su interés se centra en la educación de naturaleza profesional. En la mayoría de los casos, no tienen derecho a otorgar doctorados (aunque existen excepciones). Algunos nombres nacionales empleados para designar a estas instituciones son, por ejemplo, *Fachhochschule* (Austria, Alemania), *Hogescholen* (Países Bajos), *colleges* (Noruega) y *Polytechnics* (Finlandia). En sentido estricto, esta categoría institucional se aplica solo a países que tienen un sistema binario de educación superior ⁽¹⁴⁴⁾, donde se les otorga un estatus legal específico. Algunos ejemplos son Noruega, Suiza y los Países Bajos (adaptado de Lepori et al., 2015, p. 32).

Estrategia: Véase → “Plan estratégico”.

Evaluación del rendimiento: Evaluación estructurada del trabajo del personal académico que se realiza a través de la comparación de dicho trabajo frente a normas establecidas y de cuyo resultado se obtiene información para facilitar la mejora. Los métodos empleados pueden ser diversos: la autoevaluación, la elaboración de informes por parte de supervisores, la evaluación por los propios alumnos, la evaluación estructurada de las actividades de enseñanza e investigación, etc.

Funcionario: Personal empleado por la autoridad o administración pública, habitualmente tras una oposición abierta. El empleo/nombramiento se ajusta a la legislación que regula el funcionamiento de las administraciones públicas, diferente a la que rige las relaciones contractuales en el sector público o privado. En algunos países, el personal académico puede ser nombrado con la expectativa de que su carrera profesional como funcionario se prolongará de por vida. Habitualmente, la movilidad entre instituciones no afecta al estado contractual. Sinónimos comunes: “empleado público”, “funcionario público”, “funcionario del estado”.

Garantía de calidad: Proceso permanente de evaluación (valoración, supervisión y mejora) de la calidad de un sistema, institución o programa de educación superior.

Habilitation: Término que hace referencia a una cualificación académica avanzada que puede constituir el requisito mínimo para acceder a una categoría de personal, función o puesto específico. No otorga acceso a un puesto concreto dentro de una institución, pero puede ser necesaria para optar a dicho acceso o para avanzar profesionalmente hacia ese puesto. Se organiza habitualmente a través de una evaluación formal y estructurada de logros y experiencias, pero no requiere oposiciones abiertas u otras formas de examen competitivo. La *habilitation* incluye habitualmente una disertación o tesis específica (con o sin otros elementos).

Igualdad de oportunidades: Políticas y prácticas aplicadas en el ámbito del empleo que no son discriminatorias por motivo de la raza, color, edad, sexo, origen, nacional, religión o discapacidad mental o física de las personas.

Instituciones de educación superior (ámbito del informe): Instituciones de educación superior reconocidas oficialmente que son públicas o están subvencionadas públicamente (es decir, instituciones de educación superior privadas que reciben al menos el 50% de su financiación básica de fuentes públicas). Se definen como entidades u organizaciones diferenciadas que se encuentran reconocidas a nivel nacional

⁽¹⁴⁴⁾ Un sistema binario es aquel en el que la educación superior se imparte en al menos dos tipos de instituciones diferentes, en las tradicionales universidades (instituciones académicas) y en instituciones con una orientación más profesional.

como instituciones de educación superior o para las cuales los niveles 5, 6, 7 y/u 8 de CINE 2011 son una actividad importante y parte constitutiva de su misión. Siguiendo esta definición, **quedan excluidas del informe**:

- las instituciones de educación superior privadas independientes;
- las instituciones de investigación cuyo cometido principal es la investigación y desarrollo (I+D);
- las entidades/organizaciones que no se consideran instituciones de educación superior y que ofrecen un abanico de actividades de educación/formación u otros servicios junto a programas de educación superior (por ejemplo, centros de educación secundaria que ofrecen programas situados en el nivel 5 de CINE 2011 como una de sus actividades, escuelas profesionales de nivel terciario conectadas formalmente a centros de educación secundaria, etc.).

Entre las instituciones incluidas en la definición de “instituciones de educación superior” se distinguen tres tipos: las “universidades” (véase → “Universidades”), las “escuelas superiores de ciencias aplicadas” (véase → “Escuelas superiores de ciencias aplicadas”) y “otras instituciones de educación superior” (véase → “Otras instituciones de educación superior”).

Interesados: Personas físicas o jurídicas que tienen un interés particular en la función, prácticas y resultados de las instituciones de educación superior (véase → “Instituciones de educación superior”). Puede tratarse de representantes del gobierno central, regional o local, asociaciones empresariales u otros representantes de la industria, miembros de sindicatos de trabajadores, asociaciones nacionales de estudiantes, representantes de la sociedad civil, titulados, padres de alumnos, etc.).

Método de contratación: Medio utilizado para la contratación (por ejemplo, la oposición pública, la vacante pública, la convocatoria restringida, la convocatoria directa, el uso de listas de candidatos idóneos, etc.).

Oposición abierta: Método de contratación habitualmente dirigido por la administración de rango superior competente en la materia y por el cual la autoridad educativa participa en la publicación de plazas, criterios y/o modalidades de selección. En la mayoría de las ocasiones (aunque no siempre), el proceso conduce a la obtención de una plaza de funcionario. A veces se denomina también “oposición nacional”.

Otras instituciones de educación superior: Todas las instituciones de educación superior que no encajan en la descripción de “universidad” (véase → “Universidades”) o “escuela superior de ciencias aplicadas” (véase → “Escuelas superiores de ciencias aplicadas”). Puede tratarse de academias de arte, escuelas militares o también de escuelas tecnológicas y profesionales en aquellos países que carecen de un sistema binario ⁽¹⁴⁵⁾ (adaptado de Lepori et al., 2015, p. 32).

Periodo sabático: Periodo que ofrece al personal académico la oportunidad de dedicar un tiempo determinado a actividades específicas (en contraposición a todas sus obligaciones habituales). Por lo general, los periodos sabáticos se dedican a la investigación, pero también pueden concentrarse en otras actividades, como el desarrollo profesional o la enseñanza en otra institución.

Plan estratégico: Plan o método de enfoque diseñado normalmente por el gobierno nacional/regional con la intención de lograr un objetivo o meta. En una estrategia no se especifican necesariamente acciones concretas. Por plan estratégico se entiende un documento que establece la misión y metas estratégicas de una institución de educación superior y que vincula estas metas a objetivos y actividades detallados durante un periodo de tiempo variable.

Programa internacional conjunto: Programa de estudio desarrollado e implantado conjuntamente por varias instituciones en diferentes países y que conduce a una titulación conjunta. Las partes de los

⁽¹⁴⁵⁾ Un sistema binario es aquel en el que la educación superior se imparte en al menos dos tipos de instituciones diferentes, en las tradicionales universidades (instituciones académicas) y en instituciones con una orientación más profesional.

programas que los alumnos cursan en un institución asociada son automáticamente reconocidas por las otras instituciones asociadas.

Programas/acciones a gran escala: Son aquellos programas o acciones que operan en todo el país o en un área geográfica significativa en lugar de limitarse a una institución o ámbito geográfico particular. Estos programas o acciones se consideran un elemento del sistema implantado a largo plazo, con recursos planificados para cubrir varios años consecutivos (a diferencia de iniciativas basadas en proyectos que cuentan con financiación a corto plazo y que abarcan solo un año o dos).

Puestos financiados externamente: Plazas académicas que se nutren de la financiación de terceros o entregada para un proyecto específico y no de la habitual financiación institucional o estatal. Estas plazas suelen estar vinculadas a la suscripción de contratos temporales (véase → “Tipo de contrato”). Puede considerarse una alternativa a los puestos ocupados normalmente en la educación superior.

Rango superior: Véase → “Administraciones de rango superior”.

Recomendación: Directriz de naturaleza no obligatoria sino consultiva emitida por las administraciones de rango superior.

Regulación: Ley, decreto o cualquier otro documento oficial vinculante dictado por las administraciones de rango superior (véase → “Rango superior/Administraciones de rango superior”).

Remuneración en función del rendimiento: Sistema de remuneración económica de los empleados en la que parte o la totalidad de dicha remuneración se hace depender de la evaluación de su rendimiento frente a criterios previamente establecidos.

Tipo de contrato: Véase “Contrato temporal”; → “Contrato indefinido”.

Universidades: Instituciones de educación superior que tienen una orientación fundamentalmente académica (sin excluir la atención a la investigación aplicada), tienen el derecho de otorgar doctorados y pueden llevar el nombre completo de “Universidad” (incluidas sus variantes, como universidad de tecnología, etc.). En general, el principal criterio empleado para clasificar en esta categoría a una institución de educación superior es la concesión de doctorados (adaptado de Lepori et al., 2015, p. 32).

Vacante pública: Método de contratación habitualmente dirigido por la institución que realiza la misma, por ejemplo, aquella que publica la plaza y establece parte o la totalidad de los criterios y proceso de selección. También es la institución la responsable de establecer los requisitos, aunque puede haber algunas cualificaciones exigidas por la administración de rango superior. El proceso suele conducir a la firma de un contrato de empleo.

AGRADECIMIENTOS

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL

Análisis de Política Educativa y de Juventud

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Dirección Editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

David Crosier (coordinación); Peter Birch, Olga Davydovskaia, Daniela Kocanova, Teodora Parveva

Colaboración externa

Christian Monseur

Maquetación y diseño gráfico

Patrice Brel

Maquetación de la portada

Virginia Giovannelli

Coordinadora de producción

Gisèle De Lel

Traducción

José Ángel Sisqués Artigas

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

ALBANIA

Eurydice Unit
European Integration and International Cooperation
Department of Integration and Projects
Ministry of Education and Sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë

ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Bonn
Contribución de la Unidad: Thomas Eckhardt

ANTIGUA REPÚBLICA YUGOSLAVA DE MACEDONIA

National Agency for European Educational Programmes and
Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución de la Unidad: Ben Cohen and Eline De Ridder
(coordinación); expertos del Departamento Flamenco de
Educación y Formación: Ann Raiglot, Marie-Anne Persoons

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contribución de la Unidad: Xavier Hurlet

BOSNIA Y HERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs
Education Sector
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribución de la Unidad: Milijana Lale

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribución de la Unidad: Ivana Radonova (experta)

CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la Unidad: Christiana Haperi;
experta: Anthi Antoniadou (Departamento de Educación
Superior y Terciaria, Ministerio de Educación y Cultura)

CROACIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribución de la Unidad: Duje Bonacci

DINAMARCA

Eurydice Unit
Ministry of Higher Education and Science
Danish Agency for Higher Education
Bredgade 43
1260 København K
Contribución de la Unidad: Ministerio de Educación Superior
y Ciencia

ESLOVAQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contribución de la Unidad: Martina Račková

ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Education Development Office
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribución de la Unidad: Tanja Taštanoska;
expertos: Darinka Vrečko, Duša Marjetič, Marija Škerlj y
Nataša Hafner Vojčič (Ministerio de Educación, Ciencia y
Deporte)

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Contribución de la Unidad: Tania Fátima Gómez Sánchez,
Jorge David Serrano Duque, Ana Isabel Martín Ramos,
Ana Prados Gómez, Ricardo Martínez Zamorano,
Elena Vázquez Aguilar

ESTONIA

Eurydice Unit
 Analysis Department
 Ministry of Education and Research
 Munga 18
 50088 Tartu
 Contribución de la Unidad: Kersti Kaldma (coordinación);
 experta: Janne Pukk (experto principal, Ministerio de
 Educación e Investigación)

FINLANDIA

Eurydice Unit
 Finnish National Agency for Education
 P.O. Box 380
 00531 Helsinki
 Contribución de la Unidad: Paula Paronen (asesora) y
 Hanna Laakso (asesora principal)

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
 supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribución de la Unidad: Emmanuelle Annot (experta),
 Anne Gaudry-Lachet (MENESR)

GRECIA

Eurydice Unit
 Directorate of European and International Affairs
 Ministry of Education, Research and Religious Affairs
 37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
 15180 Maroussi (Attiki)
 Contribución de la Unidad: Magda Trantallidi;
 Nicole Apostolopoulou y Maria Spanou

HUNGRÍA

Hungarian Eurydice Unit
 Educational Authority
 19-21 Maros utca (room 517)
 1122 Budapest
 Contribución de la Unidad: András Derényi (experto)

IRLANDA

Eurydice Unit
 Department of Education and Skills
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1 – DO1 RC96
 Contribución de la Unidad: Tim Cullinane (experto)

ISLANDIA

Eurydice Unit
 The Directorate of Education
 Víkurhvarfi 3
 203 Kópavogur
 Contribución de la Unidad: Þorbjörn Kristjánsson

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
 Educativa (INDIRE)
 Agenzia Erasmus+
 Via C. Lombroso 6/15
 50134 Firenze
 Contribución de la Unidad: Erika Bartolini; expertos: Paola
 Castellucci (Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e
 l'internazionalizzazione della formazione superiore –
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca);
 Federico Cinquepalmi (Dirigente dell'Ufficio per
 l'Internazionalizzazione della formazione superiore,
 Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e
 l'internazionalizzazione della formazione superiore –
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)

LETONIA

Eurydice Unit
 State Education Development Agency
 Valņu street 3 (5th floor)
 1050 Riga
 Contribución de la Unidad: Daiga Ivsiņa (experta del
 Departamento de Educación Superior, Ciencia e Innovación,
 Ministerio de Educación y Ciencia)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
 Austrasse 79
 Postfach 684
 9490 Vaduz

LITUANIA

Eurydice Unit
 National Agency for School Evaluation of the Republic of
 Lithuania
 Geležinio Vilko Street 12
 03163 Vilnius
 Contribución de la Unidad: Ilona Kazlauskaitė y
 Virginija Rinkevičienė

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORÉ ASBL
 eduPôle Walferdange
 Bâtiment 03 – étage 01
 Route de Diekirch
 7220 Walferdange
 Contribución de la Unidad: experta: Corinne Kox (Ministère
 de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – MESR)

MALTA

Eurydice National Unit
 Research and Policy Development Department
 Ministry for Education and Employment
 Great Siege Road
 Floriana VLT 2000
 Contribución de la Unidad: The University of Malta (UM), the
 Malta College of Arts, Science and Technology (MCAST) y
 el Institute of Tourism Studies (ITS), junto con la Unidad
 Nacional de Eurydice maltesa

MONTENEGRO

Eurydice Unit
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribución de la Unidad: prof dr Mira Vukčević
(Universidad de Montenegro), Mubera Kurpejović
(Viceministro de educación superior) y Biljana Mišović
(asesora principal de educación superior)

NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribución de la Unidad: Mads Gravås (experto)

PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribución de la Unidad: Sophie ter Vrugt (experta)

POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Aleje Jerozolimskie 142A
00-551 Warsaw
Contribución de la Unidad: National expert: Mariusz Luterek,
PhD (Universidad de Varsovia), coordinación en la unidad:
Magdalena Górowska-Fells, en consulta con el Ministerio de
Ciencia y Educación Superior

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribución de la Unidad: Isabel Almeida

REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

Eurydice Unit Scotland
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Contribución de la Unidad: Liz Ravalde (experta)

REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribución de la Unidad: Simona Pikálková and Helena
Pavlíková; expertos externos: del Centro de Estudios sobre
Educación Superior: Helena Šebková y Vladimír Roskovec;
de la Universidad Charles: Věra Šťastná; del Ministerio de
Educación, Juventud y Deporte: Vladimír Hulík

RUMANÍA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contribución de la Unidad: Veronica – Gabriela Chirea, en
cooperación con expertos de la Universidad de Bucarest:
Romîță Lucu (catedrática, Ph.D., Vicerrectora de Programas
de Estudio y Asuntos Académicos); Georgeta Ion
(catedrática, Ph.D.); Bogdan Murgescu (catedrático, Ph.D.);
Mihaela Stîngu (profesora, Ph.D.); Elena Marin (profesora
ayudante, Ph.D.); Simona Iftimescu (profesora ayudante,
Ph.D)

SERBIA

Eurydice Unit Serbia
Foundation Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

SUECIA

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/
The Swedish Council for Higher Education
Box 450 93
104 30 Stockholm
Contribución de la Unidad: Responsabilidad colectiva

SUIZA

Eurydice Unit
Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Contribución de la Unidad: Swiss Universities General
Secretariat (experto externo)

TURQUÍA

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la Unidad: Osman Yıldırım UĞUR

Agencias de Garantía de Calidad – Miembros o afiliados de la Asociación Europea de Agencias de Garantía de Calidad de la Educación Superior (ENQA)

ENQA

<http://www.enqa.eu/>

Alemania

FIBAA (European, internationally oriented agency for quality assurance and quality development in higher education).

<http://www.fibaa.org/en/welcome-page.html>

Bélgica – Comunidad flamenca

Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO)

<https://www.nvao.com/>

Bélgica – Comunidad francófona

Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES)

<http://www.aeqes.be/>

Bulgaria

National Evaluation and Accreditation Agency (NEAA)

<http://www.neaa.government.bg>

Croacia

Agency for Science and Higher Education

<https://www.azvo.hr/en/>

España

Fundación para el Conocimiento Madrimasd

<http://www.madrimasd.org/>

The National agency for Quality Assurance and Accreditation of Spain (ANECA)

<http://www.aneca.es/eng/ANECA>

Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC-DEVA)

<http://deva.aac.es/>

Agency for Quality Assurance in the Galician University System National Evaluation and Accreditation Agency (ACSUG)

<http://www.acsug.es>

Finlandia

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

<https://karvi.fi>

Francia

High Council for the Evaluation of Research and Higher Education (HCERES)

<http://www.hceres.fr/>

Commission des Titres d'Ingénieur (CTI)

<https://www.cti-commission.fr/>

Lituania

Centre for Quality Assessment in Higher Education (SKVC)

<http://www.skvc.lt/>

Noruega

Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT)

<http://www.nokut.no/>

Países Bajos

Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO)

<https://www.nvao.com/>

Portugal

Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education (A3ES)

<http://www.a3es.pt/>

Reino Unido

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)

<http://www.qaa.ac.uk/en>

República Checa

National Accreditation Bureau for Higher Education (NAB)

<https://www.nauvs.cz/en/>

Rumanía

Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS)

<http://www.aracis.ro/>

Sindicatos representantes del personal académico afiliados a *Education International*

Education international

<https://ei-ie.org/en/>

Alemania

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) -
(German Trade Union for Education and Research)

<https://www.gew.de/>

Dinamarca

Dansk Magisterforening

<https://www.dm.dk/>

Eslovaquia

University of Zilina, Slovakia

Estonia

Universitas

<http://universitas.ee/en/>

Finlandia

Finnish Union of University Researchers and Teachers
(FUURT)

https://tieteentekijoidenliitto.fi/en/membership/welcome_to_the_union

Francia

Syndicat National des Chercheurs Scientifiques SNCS-FSU

<http://sncs.fr/>

Irlanda

Teachers' Union of Ireland

<http://www.tui.ie/>

Italia

Federazione Lavoratori della Conoscenza Flc Cgil

<http://www.flcgil.it>

Letonia

Latvian Trade Union of Education and Science Employees

<http://www.lizda.lv/en/about-us>

Lituania

Association of Lithuanian Trade Unions of Higher Education
(ALTUHE/FLESTU)

<http://www.lpsk.lt/en/>

Noruega

Norwegian Association of researchers

<https://www.forskerforbundet.no/english/>

Polonia

ZNP – KSN NSZZ 'Solidarność'

<http://www.solidarnosc.org.pl/ksn/pl/>

Portugal

Federação Nacional dos Professores (FENPROF)

<http://www.fenprof.pt/>

Reino Unido

University and College Union

<https://www.ucu.org.uk/>

Rumania

Federația Națională Sindicală (FNS) Alma Mater

<http://www.almamater.ro>

Suecia

Swedish Association of University Teachers and
Researchers (SULF)

<https://sulf.se/en/>

Modernización de la Educación Superior en Europa: Personal académico – 2017

El estudio *Modernización de la Educación Superior en Europa: Personal académico – 2017* explora la situación actual del personal académico a la vista de los rápidos cambios que se están produciendo en la educación superior europea. Se examinan las cualificaciones que se exigen al personal académico, el proceso de contratación, las condiciones de empleo y trabajo, el impacto de la garantía de calidad externa y las principales estrategias de internacionalización de rango superior. Además, se ofrecen diagramas con las características principales de cada categoría de personal académico.

El informe ha sido elaborado fundamentalmente a partir de datos cualitativos recopilados por la red Eurydice y cubre los sistemas educativos de 35 países, centrándose en las categorías más representativas del personal académico de la educación superior, en particular las compuestas por los responsables de la enseñanza y/o la investigación. Se han empleado además datos cuantitativos procedentes de Eurostat y el Registro Europeo de la Educación Superior (ETER), así como información recogida de encuestas elaboradas para este informe realizadas entre sindicatos representantes del personal académico y agencias de garantía de calidad.

La red Eurydice se encarga de analizar y explicar la organización y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos europeos. La red elabora descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos sobre distintos temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles de manera gratuita en la página web de Eurydice y en formato impreso previa petición. El objetivo de Eurydice es promover el entendimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red está integrada por unidades nacionales de distintos países europeos, coordinadas por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE. Para más información sobre Eurydice, véase <http://ec.europa.eu/eurydice>.

