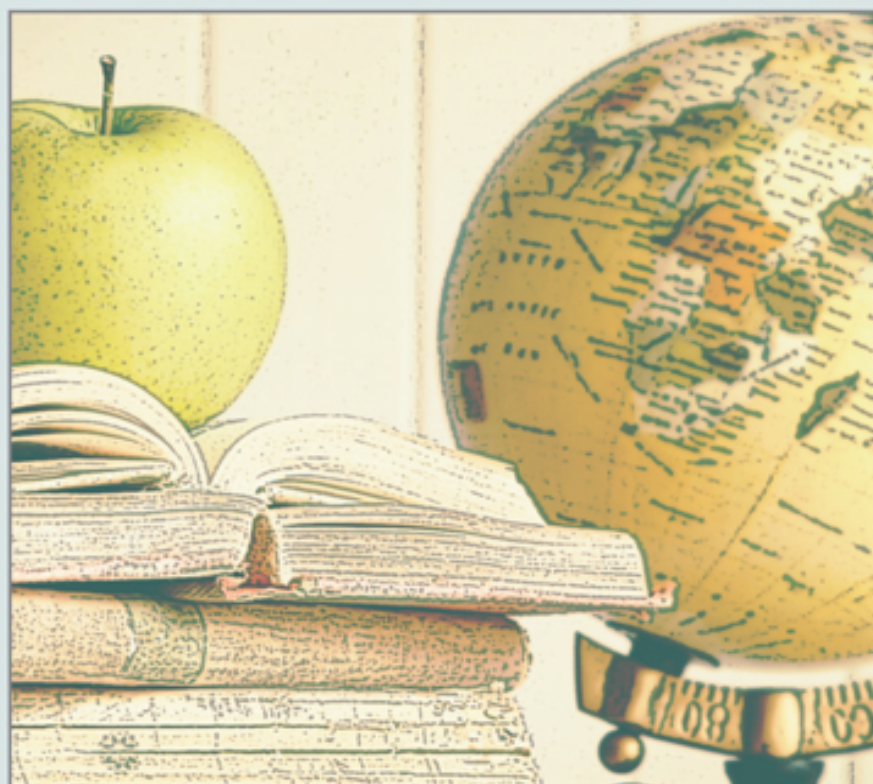


SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR

PANORAMA INTERNACIONAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



PANORAMA INTERNACIONAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PROYECTO EDITORIAL
BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN

Director: Antonio Bolívar Botia



PANORAMA INTERNACIONAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR



Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Sebastián Rodríguez Espinar

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-995880-4-9

Impreso en España-Printed in Spain

Índice

Presentación

1. La garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior

1.1. Espacios comunes de Educación Superior y acuerdos internacionales

1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior

1.3. El Marco Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación Superior (Quality assurance system)

1.3.1. La situación actual de las Agencias de Garantía de la Calidad

1.3.2. Enfoques de las agencias

1.3.3. Alcance de actuación: Institucional vs. Programas

1.3.4. Dilemas en la acreditación: ¿La pérdida de una tradición?

1.3.5. La supervisión de los supervisores: tres organismos para un mismo fin

1.3.6. Acreditación de programas conjuntos europeos

1.4. La necesidad de la transparencia en un sistema de mutuo reconocimiento automático

1.4.1. Los grupos de interés y sus requerimientos de información

1.4.2. Multidimensionalidad de la transparencia: Tipología de información

1.4.3. Los mecanismos europeos de transparencia

2. Las agencias europeas de garantía de la calidad de la Educación Superior

2.1. Criterios y directrices de actuación de los órganos de evaluación

2.2. El sistema de acreditación de Alemania

2.3. El sistema de garantía de la calidad de Suecia

El sistema de garantía de la calidad del Reino Unido (QAA)

2.4.1. Antecedentes y desarrollo de la QAA

2.4.2. El modelo de la QAA

2.4.3. Atención a las diferencias: un modelo integrado

2.5. Un caso singular: El Programa de Evaluación Institucional de la EUA

2.5.1. Antecedentes del IEP

2.5.2. La trayectoria y situación actual del IEP

2.6. Impacto de los criterios y estándares europeos (EGS) en la gestión de la evaluación

2.7. Recomendaciones para mejorar el funcionamiento de las agencias

2.8. Hacia la construcción de un marco común europeo pero con matices y diferentes actuaciones

3. La evaluación y acreditación en Estados Unidos

3.1. Por qué y para qué de la garantía de la calidad (acreditación) en Estados Unidos

3.2. Algunos hitos relevantes de la trayectoria de la acreditación en Estados Unidos

3.3. La organización y gestión de la acreditación en Estados Unidos

3.3.1. El reconocimiento de los órganos de acreditación

3.3.2. Tipologías de acreditación

3.4. La actividad de acreditación en Estados Unidos: La "industria" de la acreditación

3.5. Enfoque y práctica de la acreditación institucional

3.6. Enfoque y práctica de la acreditación especializada: El caso de las ingenierías (ABET, Inc.)

3.7. El debate sobre la acreditación en Estados Unidos: Nuevos enfoques

4. La evaluación y acreditación en Canadá y Australia

4.1. La evaluación y acreditación de la calidad en Canadá

4.1.1. Los mecanismos de garantía de la calidad en la educación superior

4.1.2. Asociación de Agencias de Acreditación de Canadá

4.1.3. La acreditación de las ingenierías: división de autoridad

4.2. La evaluación y acreditación de la calidad en Australia

4.2.1. Características generales del sistema de garantía de calidad australiano

4.2.2. Agencia Australiana de Calidad de las Universidades

4.2.3. La acreditación especializada en Australia

5. La evaluación y acreditación en América Latina

5.1. Algunas notas de carácter general

[5.1.1. La orientación de la evaluación](#)

[5.1.2. Estatus de los organismos de garantía de la calidad \(las agencias\)](#)

[5.2. El sistema de garantía de la calidad en la Educación Superior de Argentina](#)

[5.2.1. Estructura y funciones de la CONEAU](#)

[5.2.2. Reconocimiento de otras agencias de evaluación](#)

[5.2.3. Alcance y enfoque de la evaluación. Comienzos conflictivos](#)

[5.2.4. Impacto de la evaluación institucional](#)

[5.3. El sistema de garantía de la calidad de la Educación Superior de Brasil](#)

[5.4. El sistema de garantía de la calidad de la Educación Superior de Colombia](#)

[5.4.1. Enfoque de la evaluación](#)

[5.4.2. Actividad evaluadora](#)

[5.5. El sistema de garantía de la calidad de la Educación Superior de Chile](#)

[5.5.1. Antecedentes](#)

[5.5.2. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior \(SNACES\)](#)

[5.5.3. La práctica de la acreditación: El caso de Acredita CI](#)

[5.6. El sistema de garantía de la calidad de la Educación Superior de México](#)

[5.6.1. Antecedentes](#)

[5.6.2. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. \(COPAES\)](#)

[5.6.3. La práctica de la acreditación](#)

[5.6.4. La evaluación de los programas de posgrado en México](#)

[6. La evaluación y acreditación en Centroamérica](#)

[6.1. Los organismos regionales de garantía de la calidad](#)

[6.1.1. Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior](#)

[6.1.2. Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos \(SICAR\)](#)

[6.1.3. Otras iniciativas regionales](#)

[6.2. El sistema de garantía de la calidad de la educación superior en Costa Rica](#)

[6.2.1. Estructura y funciones del SINAES](#)

[6.2.2. Enfoque de la acreditación](#)

[6.2.3. Actividad de acreditación](#)

[6.3. Espacios regionales en Iberoamérica](#)

[6.3.1. MERCOSUR Educativo](#)

[6.3.2. Dos proyectos en continua construcción](#)

[6.4. A modo de epílogo](#)

7. La evaluación y acreditación en Asia y África

7.1. El sistema de garantía de la calidad de la educación superior de Japón

7.1.1. Antecedentes

7.1.2. El sistema actual

7.1.3. La autorización de agencias de acreditación

7.1.4. La Institución Nacional para los Títulos y Evaluación Universitaria (NIAD-UE)

7.2. El sistema de garantía de la calidad de la India

7.3. La evaluación y acreditación en los países árabes

7.4. La evaluación y acreditación en el África subsahariana

7.5. Globalización burocrática de la garantía de la calidad

7.5.1. Gestión financiera

7.5.2. Configuraciones territoriales

8. La evaluación institucional en España

8.1. Los inicios: experimentación, voluntariedad y orientación a la mejora

8.1.1. El Programa Experimental de Evaluación de la Calidad (PEEXEC)

8.1.2. Proyecto Europeo de Evaluación de la Calidad en la Educación Superior

8.1.3. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)

[8.1.4. Segundo Plan de Calidad de las Universidades \(PCU\)](#)

[8.1.5. Elementos para la reflexión](#)

[8.2. Cronología de la evaluación institucional en España](#)

[8.3. A tumba abierta: la acreditación en España](#)

[8.3.1. El contencioso competencial](#)

[8.3.2. Procedimientos y fases del modelo de acreditación](#)

[8.3.3. Resultados del proceso de verificación](#)

[8.4. Una iniciativa no legislada: El programa AUDIT](#)

[8.5. Adaptaciones territoriales: el marco de AQU Catalunya](#)

[9. Los órganos de evaluación en España](#)

[9.1. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación \(ANECA\)](#)

[9.2. Las agencias de evaluación de las comunidades autónomas](#)

[9.3. El futuro de la evaluación institucional en España](#)

[Referencias bibliográficas](#)

Presentación

El tema de la evaluación de la calidad en la Educación Superior ha adquirido especial resonancia en esta última década, y no sólo en el contexto europeo, como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (popularmente conocido como el proceso de Bolonia), sino que emerge como un fenómeno de dimensión internacional, si bien es cierto que en los ámbitos anglosajones (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá o Australia) tiene una más larga tradición.

No hay duda de que el potencial de la calidad de los recursos humanos está asociado al volumen de personas que disponen de una credencial académica de nivel superior. En el último cuarto de siglo el incremento de población con estudios superiores ha experimentado un muy significativo incremento: La media de los países de la OCDE supera el 38 % para el intervalo de edad de 25-34 años, comparado con el 23 % para el tramo de edad de 55-64 años. A nivel mundial, Canadá, Japón, Corea del Sur y la Federación Rusa lideran el grupo de países de la OCDE y del G-20, con más del 55 % de la población de 25-34 años con estudios superiores.

Es obvio que la calidad de la fuerza productiva se consigue a partir de la formación generada en los niveles postsecundarios; de aquí que el análisis de la situación de matrícula en las diferentes áreas geográficas sea un indicador del potencial venidero y su influencia en el desarrollo social y productivo de los respectivos países. La distribución del alumnado de educación superior por grandes áreas geográficas presenta un panorama que pone de manifiesto los diferentes ritmos de crecimiento, acompasados con los demográficos y económicos, de estas áreas y el cambio de panorama para las dos próximas décadas.

Por lo que respecta a la magnitud de la "actividad" educativa, los estudiantes de educación superior han pasado de 68 millones en 1991 a 100 millones en el año 2000, y más de 150 millones en 2007, representando un incremento del 122 % en menos de dos décadas, y con una proyección de

más de 260 millones en 2015 y de casi 400 millones para el final de 2030.

Unas 20.000 instituciones de Educación Superior atienden a más de 150 millones de estudiantes con un reparto desigual. Si en 1999, Estados Unidos (19 %) y la Europa Occidental (14 %) tenían un tercio de la cuota de mercado global de estudiantes, en 2009 se había reducido al 25 % (16 % y 9 % respectivamente). La Europa del Este también ha visto reducir su cuota: del 16 % al 9 %. Sin embargo, la zona asiática ha pasado en esta última década del 33 % al 45 %; América Latina del 11 % al 14 %; África (7 %) y Oceanía (1 %) mantienen sus cuotas de mercado.

Ahora bien, la tasa bruta de matrícula en estudios superiores presenta unas asimetrías espectaculares en las grandes áreas geográficas. Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 2009), América del Norte y Europa Occidental se sitúan en el 80% (2007), con un incremento de 10 puntos porcentuales desde 1999, y Europa Central y Oriental en el 69% (incremento de 7 puntos porcentuales). Ambas áreas representan casi el 40% de la matrícula actual (55 millones de estudiantes). La situación en el resto de áreas geográficas presenta un panorama muy diferente: América Latina y el Caribe, 37% (3 puntos de incremento y 18 millones de estudiantes); Asia Oriental y Pacífico, 26% (sin incremento y con 45 millones de estudiantes y el "megasisistema" de China); Asia Meridional y Occidental, 10% (sin incremento y con más de 18 millones de estudiantes y el "megasisistema" de la India); los Países Árabes, 27 % (1 punto de incremento y con poco más de 7 millones de estudiantes); África Subsahariana, 4% (decrecimiento de 2 puntos y con poco más de 4 millones de estudiantes).

Los datos anteriores ponen de manifiesto las áreas de potencial crecimiento para las próximas dos décadas: Se espera que para 2025, más de 250 millones de estudiantes estén cursando estudios superiores y que la mitad del crecimiento esperado se concentre en los "megasistemas" de China e India. La prospectiva para el área de América Latina es de unos 60 millones de estudiantes para finales de 2030, situándose en tercer lugar. Brasil, con 20 millones de estudiantes, se situará entre los cinco primeros países por volumen de matrícula en educación superior.

Es indudable que para satisfacer las necesidades de esta demanda se habrán de multiplicar las instituciones que ofertan programas de educación superior, crecerá la oferta privada, ante la imposibilidad de que los recursos públicos puedan sufragar los costes, y, especialmente, se disparará la movilidad de estudiantes. Sin duda alguna, estos fenómenos están asociados a la necesidad de establecer mecanismos que aseguren la calidad de estas ofertas formativas, especialmente ante el creciente fenómeno de la creación de "espacios comunes de educación superior".

Las previsiones sobre la educación internacional (estudiantes cursando estudios superiores fuera de su país de origen) señalan que para 2025 más de ocho millones de estudiantes estarán en esta situación (tres veces más que los actuales). Sin duda alguna, los países del "primer mundo" estarán en situación privilegiada, siempre y cuando adopten las políticas adecuadas.

Ante este panorama, gobiernos y órganos nacionales de evaluación de la calidad de la educación superior habrán de multiplicar sus esfuerzos para garantizar el cumplimiento de criterios y estándares de calidad acordes con las exigencias de las necesidades productivas y de prestación de servicios y, específicamente, del reconocimiento de estudios y credenciales académicas (títulos).

La tipología o modelos de instituciones para dar satisfacción a las demandas de educación superior ya no responden a la "universidad occidental" pública o privada, caracterizada en el ámbito de Europa y su área de influencia (anglosajona o latinoamericana), sino que los modelos de institución son muy variados: de especialización disciplinar, orientación profesional, centrados en la primera formación (undergraduate education) o en la formación de posgrado, o bien en la formación continua. Las credenciales otorgadas por toda esta tipología de instituciones tienen su "reconocimiento" en una concepción de aprendizaje para toda la vida.

Los poderes públicos, por impotencia u orientación política, se han visto incapaces de dar respuesta a las demandas de formación superior, y se ha producido un incremento sustantivo de la privatización de la educación superior en contextos como Latinoamérica o Asia. Este fenómeno presenta

nuevas problemáticas asociadas a la garantía de la calidad de sus ofertas educativas.

Como apuntan Martin y Sauvageot (2011), el panorama de la Educación Superior en los albores del siglo xxi presenta una serie de características que hacen que la cuestión de la garantía de la calidad alcance una importancia no presente en épocas anteriores.

Es evidente que con la aparición en escena de las organizaciones supranacionales como INQAAHE (a nivel mundial), ENQA (a nivel europeo), RIACES (a nivel iberoamericano), o las actuaciones de apoyo de UNESCO y OCDE en la celebración de eventos, publicaciones y proyectos de cooperación, se ha generado un marco de referencia del "hacer evaluativo" en la educación superior que ha influido, al menos en los aspectos formales, en la configuración de los sistemas de garantía de la calidad implantados en esta última década. Uso de una terminología común (a veces con particularidades), procesos generales (evaluación interna y externa), participación de agentes externos (peer review), o creación de organismos específicos pueden ser elementos de semejanza entre sistemas; por el contrario, múltiples variaciones se observan en cuanto al alcance de los sistemas, la dependencia orgánica de sus agentes, el nivel de obligatoriedad, la transparencia de la información o las consecuencias de los diferentes procesos evaluativos.

El panorama internacional que se presenta de los sistemas de garantía de la calidad en la educación superior se organiza por áreas geográficas, tomándose como unidad de análisis determinados países de dichas áreas, aquellos que presentan un mayor nivel de implantación o que pueden constituirse en referentes de buenas prácticas. Dado que necesariamente es limitada la extensión para su presentación, se ha intentado ofrecer las fuentes documentales más significativas para que el lector pueda profundizar en el detalle de los "modus operandi" de los diferentes países.

La estructura de la obra se articula en nueve capítulos con la siguiente lógica de presentación:

- En los capítulos 1 y 2 se aborda la situación de la práctica de la evaluación y acreditación de los países del Espacio Europeo de Educación Superior; primero con el análisis del marco general, después con la exposición detallada de tres sistemas "paradigmáticos" de garantía de la calidad: Alemania, Reino Unido y Suecia.
- El capítulo 3 aborda el análisis del complejo y variado sistema de acreditación de los Estados Unidos de Norteamérica, con la presentación del actual debate sobre la continuidad del centenario sistema de acreditación de instituciones y programas formativos.
- El capítulo 4 se dedica a los sistemas del Canadá y Australia, que si bien están geográficamente separados, su configuración de autonomías territorial en el sistema universitario y la influencia de Estados Unidos los configuran como una "unidad" de análisis.
- Los capítulos 5 y 6 están dedicados a la exposición de la práctica de la evaluación de la calidad en América Latina y Centroamérica. La diferente magnitud de los sistemas, así como la diversa tradición evaluativa o la configuración de emergentes "espacios comunes", hace que se preste atención a los sistemas de garantía de la calidad de la educación superior de Argentina, Brasil, México, Colombia, Chile y Costa Rica.
- El capítulo 7 está dedicado a los "desconocidos" sistemas de Asia y África. La práctica de la evaluación de la calidad en la educación superior de Japón e India caracteriza dos situaciones muy diferentes y con perspectivas de crecimiento muy desiguales. El análisis de los emergentes sistemas de aseguramiento de la calidad de Arabia Saudí y de Sudáfrica ejemplifican la positiva situación dentro de los países árabes y del África Subsahariana, respectivamente.
- Finalmente, los capítulos 8 y 9 están dedicados a la situación de la garantía de la calidad en el sistema universitario de España. Se parte de un detallado análisis de la reciente historia de dos décadas de práctica de evaluación de calidad para situar el actual marco normativo y los

resultados de su aplicación y se finaliza con la exposición de la actual estructura organizativa de los diferentes órganos de evaluación, tanto a nivel estatal (ANECA) como de las diferentes comunidades autónomas.

La obra ofrece una amplia base documental, con especial atención a las fuentes de acceso libre, que han de permitir al lector adentrarse de manera completa en los documentos o plataformas elaborados para desarrollar distintos tipos de actividades evaluativas.

1

La garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior

Una de las conclusiones generales más sustentadas en la evidencia es la de que el modelo general de la espiral de la calidad apuntado por Van Vught y Westerheijden (1993) constituye un buen punto de partida para caracterizar los diferentes sistemas, si bien no es completamente aplicable a todos. Como señalan Brennan y Shah (2000), los países se "desvían" más o menos de este modelo en la medida en que no completan el ciclo teóricamente previsto, y que generalmente hace que los objetivos de mejora no se concreten en planes de actuación con el correspondiente seguimiento para su implementación. Si bien el marco de referencia para la evaluación externa presenta grandes similitudes, es preciso hacer notar que intentar aplicarlo sin tomar en consideración la peculiaridades de cada país puede provocar múltiples problemas y rechazo (Kells, 1999). No ha de olvidarse que un sistema de garantía de la calidad ha de tomar en consideración las problemáticas específicas del ámbito en el que opera y no dejarse llevar por la adopción de modelos importados que no encajan ni en sus habituales marcos normativos ni en la cultura evaluativa del país.

Ahora bien, el desarrollo del fenómeno de la globalización en la educación superior, la constitución de "espacios comunes de educación superior", o la generación de acuerdos de reconocimiento de credenciales académicas y movilidad profesional, ejerce una gran presión hacia la "homogeneización" de los sistemas de garantía de la calidad. De aquí que, antes de exponer el detalle por áreas geográficas y países, se aborde una breve exposición de esta

situación desde la óptica de las implicaciones en los sistemas de garantía de la calidad de la educación superior.

El Espacio Europeo de Educación Superior no es sino la culminación formal del más alto nivel de integración armónica de diferentes sistemas de educación superior. En el siguiente apartado se hace un breve recorrido por el desarrollo de "espacios comunes" con muy diferentes niveles formales de integración de sus sistemas; especialmente por lo que respecta al reconocimiento total de las competencias profesionales de los egresados de dichos sistemas.

Sin duda alguna, la fase siguiente a la configuración de espacios comunes regionales será la de integración de estos espacios regionales. En esta dirección apunta, por ejemplo, el proyecto de espacio ALCUE (América Latina-Caribe-Unión Europea), si bien es cierto que el proceso será largo y complicado y, para algunos analistas, de difícil total consecución, dada la ausencia de configuración del espacio regional América Latina-Caribe.

1.1. Espacios comunes de Educación Superior y acuerdos internacionales

Es evidente que la movilidad de estudiantes, el reconocimiento de las credenciales académicas (títulos) o la posibilidad de empleo de los graduados en otros países reclama que los mecanismos de garantía de calidad de "emisores y receptores" tengan reconocimiento mutuo. Como señalan Van Ginkel y Rodríguez Días (2006), desde el inicio en los noventa de la aplicación de los principios del Consenso de Washington, los vientos soplan a favor de la posición del aseguramiento de la calidad a partir de unos estándares de excelencia como un instrumento para conseguir la calidad sin prioridad alguna en cuanto a sus vínculos con la pertinencia. Esta tendencia se consolida con la aprobación del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) y la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC). El acuerdo de Washington entre instituciones de ingeniería de 10 países estableció el marco de referencia para la acreditación de los programas formativos en dichos países. La equivalencia de procedimientos, estándares y criterios de acreditación en los países firmantes conlleva el inmediato reconocimiento mutuo de los títulos obtenidos en cada país y, en

consecuencia, su autorización para el ejercicio profesional en igualdad de condiciones. Por tanto, el reconocimiento de títulos es un primer paso para la creación de un Espacio de Educación Superior (EES).

Los convenios regionales de la UNESCO sobre la convalidación de estudios, diplomas y títulos, iniciados en América Latina y el Caribe en 1974, pueden ser tomados como referentes de un proceso en el que se han tenido en cuenta las características específicas de cada uno de los sistemas nacionales de educación superior incluidos en el convenio. Ante la dificultad de aplicar el principio de equi valencia (que reclama una serie de elementos comunes en los sistemas) entre títulos, se apuesta por reconocer, eso sí, previo proceso burocrático de convalidación, el valor de "igualdad" de un título de otro sistema con el correspondiente del sistema de "acogida".

Los estados miembros del Convenio se percataron de que no era posible aplicar el principio de equivalencia entre títulos dada la dificultad de encontrar correlación entre contenidos, duración y calidad de los estudios entre los diplomas de diferentes países dada la diversidad existente de uno a otro. De aquí la utilización del término reconocimiento, que denota la mutua aceptación de dicha equivalencia no contrastada.

Con posterioridad, otros convenios liderados por la UNESCO fueron tomando cuerpo: Convenio del Mediterráneo (1976), los Estados Árabes (1978), Europa (1979), África (1981), o Asia y el Pacífico (1983). Iniciada la década de los noventa, el deseo de este organismo era el de lograr un convenio de alcance universal, y si bien el intento fue fallido - demasiados intereses y reticencias proteccionistas de los estados - se logró la elaboración de un documento, de naturaleza menos vinculante, sobre Recomendaciones sobre el reconocimiento de estudios y títulos de educación superior, de 1993.

Pero sin duda alguna, la muestra más significativa de que esta fase de convenios llevaba el germen de la construcción del primer gran espacio común de educación superior (europeo) fue la adopción del Convenio sobre el Reconocimiento de Títulos en la Región Europea del Consejo de Europa y la UNESCO de 1997 (Convenio de Reconocimiento de Lisboa). Un total de 29 países firmaron el convenio, incluyendo a Estados Unidos (16 países eran

de la Europa Oriental y Central, o países sucesores de la antigua Unión Soviética). En opinión de UvalicTrumbic (2006), este convenio inicia una nueva generación de convenios de reconocimiento al asumir el principio de que "debería otorgarse el reconocimiento, a menos que puedan demostrarse diferencias substanciales"; por otra parte, intensifica las herramientas de transparencia, otorgando vital importancia a la visibilidad y acceso a la información.

El proceso de ratificación ha sido mucho más lento, si bien se ha llegado a más de una cuarentena de países que ya han ratificado el convenio. El Convenio de Reconocimiento de Lisboa entró en vigor el 1 de febrero de 1999. El año anterior se había producido la Declaración de la Sorbona. Estos dos acontecimientos son, sin duda alguna, antecedentes inmediatos de la Declaración de Bolonia, inicio formal de la gran aventura de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

En 2002, la UNESCO convoca en París el Primer Foro sobre la Garantía Internacional de la Calidad, la Acreditación y el Reconocimiento de las Cualificaciones en la Educación Superior, como marco para el análisis de los retos y dilemas éticos que plantea la globalización en la educación superior. Sucesivas acciones, encuentros y publicaciones han seguido, no sin controversia, dado el continuo incremento de la movilidad de estudiantes y graduados y la presión desde posiciones defensoras de la liberalización del sector de la educación superior, proponiendo su no consideración como bien público.

Sin embargo, la expansión de los sistemas, la creación de zonas de libre circulación de las personas, en el sentido de su libre desarrollo de su competencia profesional, ha hecho que hoy en día esté prevista la creación de mecanismos para definir la calidad, más como una base para las equivalencias que para el reconocimiento; es decir, la generación de Espacios de Educación Superior. En conclusión:

Existe una necesidad evidente de tratar los temas de la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de estudios y titulaciones en estrecha interrelación, y en un contexto internacional. El objetivo es llegar

a un marco legal, que sea transparente, comúnmente aceptable y beneficioso para todos. Evidentemente, esto sólo se puede conseguir a través del diálogo y la colaboración entre las autoridades nacionales y las comunidades de educación superior. Como organismo intergubernamental en el sistema de Naciones Unidas responsable de la educación superior, la UNESCO tiene un importante papel que desempeñar, principalmente a través del Foro Mundial sobre Garantía de la Calidad y Convalidación de Títulos. (UNESCO, 2003:18).

La dinámica imparable de la globalización e internacionalización de la educación y sus repercusiones desde la perspectiva de la garantía de la calidad se pone de manifiesto en el contenido del encuentro de la Global University Network for Innovation (GUNI), celebrado en Madrid bajo el lema La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? (GUNI, 2006). En uno de los trabajos, López-Segrera (2006) señala que el principal cambio en el enfoque de los conceptos interrelacionados de evaluación, calidad, garantía de la calidad y acreditación es que el énfasis ha pasado de estar en la calidad (1995-1998) a estar en la garantía de la calidad y la acreditación (1998-2003).

Así se pone de manifiesto en los informes de los responsables del seguimiento de las diferentes áreas de contenido de la propia Conferencia Mundial, durante el período 1998-2003. La Declaración y plan de acción sobre la educación superior en África (Dakar) recomendaba que los estados miembros "establezcan un mecanismo para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior" y expresaba la "esperanza de que todas las instituciones creen estructuras adecuadas para evaluar y controlar la calidad de sus planes de estudios (incluido el rendimiento de los estudiantes)". La Declaración sobre la educación superior en Asia y el Pacífico (Tokio), el Foro Regional Europeo (Palermo) o la Declaración de Beirut han ido en la misma dirección.

Finalmente, un último aspecto a introducir es el referido a lo que se denomina como "educación global" (incluye la educación transnacional, la educación virtual y la educación colaborativa) y su relación con la garantía de la calidad. D.Woodhouse (2000), presidente de la International Network of

Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), presenta un minucioso análisis del fenómeno de la internacionalización de la garantía de la calidad. Algunos puntos de interés son:

- La actuación de determinadas agencias de acreditación en países distintos a los de su ubicación u origen. La Middle States Commission on Higher Education, una de las agencias regionales de acreditación en Estados Unidos, ha acreditado instituciones fuera de su ámbito geográfico. Situación semejante se da con agencias especializadas norteamericanas como AACSB (Business) y ABET (Engineering) o la europea EQUIS (Business), que han acreditado facultades en todo el mundo. Como se verá en el apartado dedicado a EE UU, para llevar a término estas actuaciones, la agencia en cuestión ha de haber sido reconocida-autorizada por un órgano superior y tener, por supuesto, el reconocimiento de actuación del país donde se encuentra la institución a acreditar. Este es el caso de algunos países europeos (p. ej., Alemania, Holanda) en los que se reconoce las actuaciones de diferentes agencias siempre que tenga el reconocimiento de un organismo internacional (p. ej., EQAR en Europa).
- La actuación de una agencia con respecto a una institución y programa acreditados por ella, pero que opera en un país distinto. La QAA del Reino Unido tiene establecido un específico protocolo de actuación para estos casos.
- Establecimiento de redes de agencias como consecuencia de las decisiones políticas de creación de espacios comunes de educación superior (o de reconocimiento de títulos y movilidad profesional (caso del Espacio Europeo Educación Superior)).
- La actuación de una agencia o varias en la acreditación y desarrollo de programas conjuntos de varias instituciones pertenecientes, o no, a un EES.

Todo lo señalado en esta introducción tiene como objetivo "contextualizar" las situaciones específicas de los países que se abordan.

Como en otros sectores de la actividad internacional, las regulaciones y prácticas evaluativas responden no sólo al propio contexto, sino también a la posición externa: no es lo mismo ser "exportador" de educación superior que tener el riesgo de "colonización" externa ante la eventual liberalización y autorización de operaciones a entidades no nacionales.

1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior

No hay duda del potencial educativo europeo y de su sólida tradición universitaria, si bien es cierto que las proyecciones para las próximas dos décadas ponen de manifiesto que los mayores crecimientos en el nivel de la educación superior acontecerán en otras regiones geográficas. Los datos aportados por Eurostat presentan el siguiente panorama (acceso: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Tertiary_education_statistics).

- El sistema de educación superior de la UE-27 está integrado por unas 4.000 instituciones que ofrecieron programas de pregrado y posgrado a casi 20 millones de estudiantes en 2010, con una entrada anual de casi 4 millones de nuevos estudiantes. Ahora bien, únicamente unas 850 universidades están integradas en la European University Association (EUA), hecho que pone de manifiesto la heterogeneidad del conjunto de instituciones que se engloban bajo el nivel de Educación Superior.
- Cuatro países aportan más de 2 millones cada uno (Alemania, Reino Unido, Francia y Polonia). Italia y España le siguen. Los seis países representan dos terceras partes del total de estudiantes matriculados en este nivel educativo. Un tercio de los estudiantes lo hacen en programas de Ciencias Sociales, Economía o Derecho: con mayor número de mujeres (3,9 millones) que hombres (2,8 millones). Sólo el 13,6 % estudian Ingeniería, Producción y Construcción, con una participación de la mujer de sólo un 25 %.
- Durante el período 2000-2009 la población de educación ha crecido una media del 22 % para el conjunto de países de la UE-27 llegando a unos 20 millones de estudiantes. El crecimiento de la participación de la

mujer ha sido constante con una situación final de 124/100 con respecto a los hombres. (EAECA, 2012).

- Unos 4,5 millones de graduados egresaron de las instituciones de educación superior de la UE-27. Más de un tercio (35,7 %) se graduaron en Ciencias Sociales, Economía o Derecho; el 15,1 % lo hizo en Ciencias de la Salud y Bienestar y sólo el 11 % en Ingeniería, Producción y Construcción.

La situación no es muy satisfactoria si se observa la trayectoria en la década:

- El número de estudiantes enrolados en el nivel de educación superior sobrepasaba los 12 millones al final de siglo. Una cuarta parte cursaba estudios en las áreas de Ciencia y Tecnología. Sin embargo, el mayor volumen de graduados y graduadas corresponde al área de Ciencias Sociales. Desde el año 2000, se viene observando una reducción del número de estudiantes y graduados en las áreas de Ciencia y Tecnología, y desde 2006 también se observa un descenso en el ámbito de Ciencias de la Educación (EACEA, 2012).
- Al finalizar el siglo xx la Unión Europea contaba con un capital humano con credenciales de educación superior que no llegaba a superar el 15 % de la cohorte de población de 25 a 64 años, frente al 28 % de Estados Unidos. En el tramo de edad de 25 a 34 años no se superaba el 18 %, siendo del 8 % en el último tramo de edad activa (55-64 años)
- Al término de la primera década de este siglo el panorama presenta ligeras variaciones como consecuencia de ciertas políticas en algunos países europeos y la influencia de los factores demográficos. Datos de la OCDE (2012) señalan que en la UE21, el 28 % de la población de 25-64 años posee una credencial de educación superior (tertiary education), con un diferencial de 15 puntos porcentuales entre el tramo 25-34 años (35 %) y el intervalo 55-64 años (20 %). Países como Reino Unido (38 %), Finlandia (38 %), Irlanda (37 %), Bélgica (35 %) o Suecia (34 %) se alejan significativamente de la media señalada del 28 %; por el

contrario Portugal e Italia, con un 15 %, se sitúan en la cola. España, con un 31 % para el total 25-64 años, presenta la segunda de las mayores diferencias "intergeneracionales": 39 % para el intervalo de edad 25-34 años vs. 18 % para el tramo 55-64 años (Polonia se sitúa en primer lugar: 37 % vs. 13 %).

Por lo que respecta al tema de la garantía de la calidad, en menos de un cuarto de siglo (1985-2010) se ha pasado en Europa de la esporádica preocupación por la actividad de la evaluación institucional en la educación superior al establecimiento de un marco de "febril" actividad evaluativa que ha supuesto la creación de múltiples estructuras orgánicas en los diferentes países y la generación de un específico ámbito disciplinar aplicado, aunque con desigual implantación en los diferentes sistemas universitarios.

Si bien en el Reino Unido ya había una cierta tradición de evaluación - dado su marco jurídico de autonomía universitaria-, es en la segunda mitad de la década de los ochenta del siglo pasado cuando comienzan las primeras actividades estructuradas de evaluación en países como Francia (crea en 1984 su Comité Nacional de Evaluación), Suecia y Holanda, generalmente asociado a los cambios de legislación en la relación de las universidades con sus gobiernos. Por otra parte, en la primera mitad de los noventa se lleva a cabo un proyecto experimental europeo de evaluación institucional que supone la primera experiencia de ámbito transnacional (España participó en el mismo). Es a partir de esta experiencia cuando comienza a tomar carta de naturaleza el marco de referencia europeo actual. El análisis de la primera parte de este período puede consultarse en Rodríguez (1999); pero no hay duda de que ha sido en la primera década de este siglo cuando ha "explotado" el denominado, por algunos, "estado evaluativo".

En el contexto europeo no hay duda de que el desarrollo de la evaluación institucional ha corrido parejo al proceso de gestación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior. Interesante es la lectura de diversos trabajos recogidos en la publicación del Global University Network for Innovation (GUNI, 2006), en los que se analiza para específicos ámbitos regionales la globalización de los procesos de garantía de la calidad en la educación superior. Como apunta López Segrera (2006: xlvi-vlviii):

Existe una necesidad evidente de tratar los temas de la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de estudios y titulaciones en estrecha interrelación, y en un contexto internacional. El objetivo es llegar a un marco legal que sea transparente, comúnmente aceptable y beneficioso para todos.

Sin duda alguna es largo el trayecto de construcción de un "espacio común de educación superior". Históricamente, y como documenta Uvalic-Trumbic (2006), el reconocimiento de títulos es el primer paso ante la dificultad de aplicar el principio de equivalencia entre título (que reclama una serie de elementos comunes en los sistemas). Se apuesta, por tanto, por reconocer, eso sí, previo proceso burocrático de convalidación, el valor de "igualdad" de un título de un sistema con el correspondiente del sistema de "acogida". Los convenios regionales de la UNESCO sobre la convalidación de estudios, diplomas y títulos, iniciados en América Latina y el Caribe en 1974, pueden ser tomados como referentes de un proceso en el que se han tenido en cuenta las características específicas de cada uno de los sistemas nacionales de educación superior incluidos en el convenio.

Ahora bien, no escapa a nadie el hecho de que en todas las nuevas formas de velar por la calidad, que intentan alejarse de los rígidos, administrativos y burocráticos controles gubernamentales, subyace la tensión del poder de control. Como bien argumenta Brock (2006:25):

Nuestro argot contemporáneo de garantía de la calidad y acreditación es meramente la última fase de síntesis para describir los deseos y las necesidades de grupos humanos que compiten por el control de una de las instituciones más duraderas de la civilización - la universidad.

Si este control se socializa, se comparte y se ejerce a partir del consenso de una serie de principios y reglas de actuación, estaremos ante uno más de los múltiples mecanismos sociales que hacen posible la existencia de la propia sociedad.

En mayo de 1997 la Comisión de las Comunidades Europeas presentó al Consejo o de la Unión Europea una Propuesta de recomendación relativa a la

cooperación europea en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior que recoge las conclusiones de la conferencia final del proyecto piloto europeo, celebrada bajo la presidencia española en Las Palmas en diciembre de 1996. Dicha propuesta fue vista por el Parlamento Europeo el 18 de noviembre de 1997 y, como consecuencia, la Comisión realizó el 2 de febrero de 1998 una modificación de la propuesta de la primera recomendación (Recomendación 98/561/CE, de 24 de septiembre de 1998 - DO L 270 de 7.10.1998). Posteriormente elaborará una segunda: Recomendación 2006/143/CE, de 15 de febrero de 2006 - DO L 64 de 4.3.2006). La propuesta incorporaba los siguientes elementos:

- El sistema de evaluación ha de asegurar la autonomía e independencia de las autoridades encargadas de la gestión, coordinación y desarrollo de la evaluación y de la garantía de la calidad.
- El proceso de evaluación debe permitir la adecuación entre los procedimientos de evaluación y el perfil de los centros.
- En el método de evaluación deben confluir elementos internos y externos. y participar todas las partes interesadas.
- El proceso de evaluación supone la publicación de los informes de evaluación.

Con este marco de referencia se iniciaba un proceso de creación o acomodación de los órganos nacionales encargados de certificar (acreditar) los sistemas de garantía de la calidad en las instituciones europeas de Educación Superior. Paralelamente se acometía el reto de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como el proceso de Bolonia, que iba a necesitar de una herramientas de valor equivalente (ECTS: European Credit Transfer System) para asegurar la transportabilidad de los títulos, dado su automático reconocimiento por los estados, así como los criterios de calidad de los mismos.

En mayo de 2005, y después de un largo proceso de trabajo y consultas, se dan a conocer The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, EGS (ENQA, 2005). Cuatro stakeholders

estuvieron representados: Asociación Europea de Universidades, Asociación Europea de Establecimientos de Educación Superior, Asociación Europea de Agencias de Calidad y Asociación Europea de Estudiantes.

La Garantía de la Calidad debería prestar atención a:

- Los intereses de los estudiantes, empleadores y sociedad en general en orden a conseguir una educación superior de calidad.
- Se considera fundamental la autonomía de las instituciones, bajo la asunción de la responsabilidad en sus acciones.
- La necesidad de la garantía externa se justifica en virtud de su propósito final: ayudar a las instituciones al logro de sus objetivos y validar tales logros.

La primera década del siglo XXI ha supuesto para las instituciones de educación superior europeas un período de creación o profunda adaptación de sus mecanismos internos de gestión de la calidad, como consecuencia de los requerimientos legales establecidos por los respectivos gobiernos al amparo de las indicaciones (que no directivas de obligado cumplimiento) dadas desde los organismos europeos.

En este sentido cabe señalar que en 2006 se produce una segunda Recomendación en la que se animará a las instituciones de enseñanza superior a introducir o desarrollar sistemas internos de garantía de la calidad, así como animar a las agencias de garantía de la calidad o de acreditación a aplicar las Normas y Directrices Europeas en materia de Garantía de la Calidad. También se invitó a representantes de las autoridades nacionales, al sector de la enseñanza superior y a las agencias de garantía de la calidad o de acreditación, junto con los interlocutores sociales, a establecer un «Registro Europeo de Agencias de Garantía de la Calidad» que permita a las instituciones de enseñanza superior elegir, entre las agencias del Registro, aquella que se ajuste mejor a sus necesidades y a su perfil. En la Recomendación también se pidió a los Estados miembros que permitan a las instituciones de enseñanza superior solicitar la acreditación a agencias registradas fuera de su propio país; asimismo, se pidió la cooperación entre

las agencias de garantía de la calidad con el fin de reforzar la confianza mutua y el acceso público a las evaluaciones realizadas por las agencias. Finalmente, la Recomendación de 2006 invitó a la Comisión a:

- Que continúe apoyando, en estrecha colaboración con los Estados miembros, la cooperación entre las instituciones de enseñanza superior, las agencias de garantía de la calidad o acreditación, las autoridades competentes y otros organismos activos en este ámbito;
- Que presente informes trienales sobre los progresos en el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad en los diferentes estados miembros y acerca de las actividades de cooperación a nivel europeo.

Ha sido evidente la apuesta política por construir un espacio común de educación superior bajo los supuestos de no olvidar la importancia de los mecanismos para asegurar la calidad, en términos de equivalencia, de la formación de los egresados de los diferentes sistemas que lo integran.

1.3. El Marco Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación Superior (Quality assurance system)

En la citada Recomendación de 2006, se reconoce que la responsabilidad principal en materia de calidad en la enseñanza superior recae en las propias instituciones de enseñanza superior. El objetivo de los sistemas internos de garantía de la calidad es supervisar y reforzar la calidad, así como desarrollar una verdadera «cultura de la calidad». Sin embargo, a menudo carecen de la independencia y la accesibilidad pública necesarias para informar a las partes interesadas de forma transparente y responsable. Proporcionar tal información corresponde al aseguramiento externo de la calidad, idea clave de la Recomendación, que es llevada a cabo por agencias independientes de garantía de la calidad. El aseguramiento externo de la calidad podrá consistir en:

- Evaluar («auditar») la calidad de una institución de enseñanza superior determinada, sus programas o sus unidades;

- Comparar la calidad en distintas instituciones de enseñanza superior en un ámbito o una disciplina determinados («evaluación comparativa»);
- Garantizar que se cumplen determinadas «normas» de calidad definidas previamente («acreditación»);
- Conceder distintos sellos de calidad concebidos normalmente para indicar una alta calidad o «excelencia».

Un marco de actuación, suficientemente amplio y diverso, a partir del cual puedan establecerse los diferentes sistemas nacionales de garantía de la calidad que, a través de sus organismos de evaluación, hagan realidad el objetivo de la "equivalencia sustantiva" de sus programas de estudio, pilar y fundamento de la movilidad de estudiantes y graduados.

1.3.1. La situación actual de las Agencias de Garantía de la Calidad

Los resultados del trabajo de campo, realizado mediante cuestionario, de Costes et al. (2008) señalan que la rápida puesta en escena de numerosas agencias de garantía de la calidad en los países europeos pone de manifiesto algunas singularidades:

- Si bien en la mayoría de los casos tienen un alcance nacional, se dan situaciones de concurrencia de la agencia nacional con agencias de alcance regional dentro de un mismo país (España).
- En algunos casos las competencias de evaluación y acreditación de las diferentes partes del sistema son competencia de diferentes órganos (Austria, Dinamarca).
- Casos singulares en los que se ha establecido "un mercado libre de evaluación" al autorizarse a diferentes agencias por parte del organismo nacional de acreditación (Alemania).
- Finalmente, se ha consolidado un gran consorcio de agencias, bajo los auspicios de ENQA, que comparten metodologías y procedimientos.

La práctica totalidad de los países del EEES han establecido sistemas de garantía externa de la calidad de su educación superior. Una o varias agencias independientes han asumido las funciones para tal fin, si bien su reciente puesta en acción en la mayoría de los casos hace que la uniformidad, tanto en su organización como en su proceder, esté muy lejos de conseguirse. Con respecto a la situación de su institucionalización:

- Antes del inicio del proceso de Bolonia, sólo un grupo de países habían establecido formalmente sistemas externos de garantía de la calidad (Reino Unido, Holanda, Francia, Dinamarca o Suecia). En el caso de España se da la circunstancia de que la primera agencia de calidad se crea en 1996 en el marco de la Comunidad Autónoma de Catalunya, tomando la forma jurídica de Consorcio entre la propia administración autónoma y el conjunto de las universidades públicas. Ahora bien, sus competencias y funciones estuvieron orientadas a la mejora del sistema. Con posterioridad (2003), y con la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y otras agencias de comunidades autónomas, se configurará el actual sistema español de garantía externa de la calidad.
- Durante la década del proceso de Bolonia más de una veintena de países han creado sus propias agencias de garantía de la calidad (buena parte de ellas a partir de 2005) y en casos como los de Francia o Dinamarca se ha producido una reestructuración de las ya existentes.
- Algunos países, con sistemas de educación superior de menor abasto, han externalizado sus sistemas de garantía de la calidad (p. ej., Chipre, Luxemburgo o Malta) y no han creado sus propias agencias, si bien en parte de ellos se han establecido convenios de colaboración con otras agencias europeas para tal servicio.

En definitiva, se ha dado un gran crecimiento de la infraestructura europea de garantía de la calidad. Como se señala en el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (2009:6):

El aumento del número de agencias de garantía de la calidad ha supuesto

un gran desarrollo de redes en este ámbito. La Comisión apoya a la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad (ENQA), que fue creada en 2000. Su número de miembros ha aumentado rápidamente, hasta alcanzar cuarenta y ocho miembros de pleno derecho de veintitrés países diferentes.

Sin embargo, y como señala el citado informe, la garantía de la calidad sigue teniendo una escasa dimensión europea:

Aún existen pocos ejemplos de instituciones de enseñanza superior que soliciten evaluaciones o acreditación de agencias extranjeras, aparte de las agencias que se ocupan de temas concretos o de algunos cursos para obtener una titulación conjunta. Muy pocos gobiernos han abierto la garantía de la calidad de su país a otras agencias registradas (un ejemplo son los Países Bajos). (CCE, 2009:8).

1.3.2. Enfoques de las agencias

Una cuestión previa, antes de abordar los enfoques u orientaciones de las agencias europeas, hace referencia a la falta de acuerdo en los propósitos, metodologías o en el propio significado otorgado al término *quality assurance*. Como señala Peter Williams (2009), este es un concepto con significado relativo para quien lo interpreta o para la autoridad de turno que reglamenta sobre el mismo. Conceptos como los de rendición de cuentas, control externo, centralización de decisiones o información pública cobran matices diferenciales en virtud de la práctica y cultura del sistema de referencia.

Por lo que respecta a la orientación o enfoque del sistema de garantía externa, se dan dos situaciones diferenciadas en virtud de que la agencia u organismo designado al efecto "esté investido" o no del poder de autorizar instituciones o programas de estudio. Las "variantes" que presenta este enfoque hacen difícil una única valoración global. En situaciones como la española, la autorización de un programa descansa en la autoridad gubernamental y en la autoridad parlamentaria la autorización de una universidad. En este último caso no hay intervención alguna de la agencia o

agencias evaluadoras; sin embargo, en el caso de los programas de estudio oficiales, una valoración negativa de las agencias impide la autorización gubernamental.

- Supervisión: Esta orientación se hace presente cuando el órgano responsable de la garantía de calidad externa tiene el poder de autorizar o cancelar programas de estudio o, incluso, instituciones. Una agencia con estas funciones aparece más como un órgano de control que ha de velar por el cumplimiento de una serie de criterios o requisitos mínimos (con frecuencia con énfasis en inputs y outputs) en cada uno de los programas o instituciones sujetas a su autorización.

En ocasiones, como es el caso de España, no se da una directa conexión entre el órgano que evalúa o examina tal cumplimiento y la decisión administrativa de autorización (potestad de un órgano diferente), si bien se suele dar un determinado grado de vinculación entre ambas decisiones, especialmente en el caso de un juicio negativo por parte del órgano evaluador. Es posible que desde esta orientación, las agencias puedan desempeñar otras funciones con menor "énfasis supervisor", pero no cabe duda de que cuando el rol de supervisión es nuclear a la agencia, todas las otras actividades aparecen como secundarias.

- Monitorización (advisory). La orientación a la mejora continua de la institución y del sistema (improvement oriented quality assurance) constituye el otro extremo del continuo de un modelo global. En tal caso, el órgano evaluador tiene como objetivo el fortalecimiento de los mecanismos internos de garantía de la calidad de la propia institución con escasa incidencia en la toma de decisiones que afecta al funcionamiento y autonomía de la institución. Si duda alguna, esta orientación es muy adecuada en dos situaciones extremas: cuando se carece de cultura evaluativa en la institución o en el sistema, o bien cuando existe una larga tradición, con múltiples mecanismos de información y transparencia en el sistema.

En el 75 % de los países - incluyendo aquellos de más reciente

implantación de sus sistemas externos - se ha adoptado el enfoque de supervisión en la lógica del establecimiento de determinados estándares de obligado cumplimiento para poder operar bien instituciones o programas de estudios (carreras); sólo en el resto prima un enfoque orientado a la mejora en el contexto de la totalidad de la institución. Se puede afirmar que el establecimiento de agentes externos "independientes" (agencias) ha derivado en pasar la tradicional función de control gubernamental ejecutada por órganos ministeriales a "este otro tipo" de órganos de supervisión. En la medida en que converjan las estructuras de los sistemas europeos (estructura de los grados, movilidad, marcos de cualificaciones profesionales), también se irá produciendo la convergencia de los sistemas externos de garantía de la calidad.

1.3.3. Alcance de actuación: Institucional vs. Programas

Al inicio de siglo, el panorama de la práctica de evaluación (ENQA, 2003) en Europa claramente se decantaba por la evaluación orientada a la acreditación de programas (56 %), mientras que la evaluación-acreditación de instituciones sólo acontecía en el 22 % de las agencias. En países como Alemania y Holanda también se daba la evaluación y acreditación de agencias, consecuencia de la concurrencia de agencias en el "mercado libre de la evaluación".

El estudio de Costes et al. (2008:83) concluye que dos tercios de las agencias encuestadas tienen la evaluación y acreditación de programas como su ámbito de actuación. En un 40 % de los casos su ámbito principal eran las instituciones. Ahora bien, una buena parte de las agencias abarcan ambos tipos de "objetos de evaluación": programas e instituciones. Por otra parte, dos tipos de procedimientos son utilizados mayoritariamente: evaluación de la calidad orientada a la mejora y evaluación para la acreditación. En unos pocos casos, el procedimiento es el de la auditoría de calidad global de la institución (Audit).

Sin duda alguna este es uno de los temas de controversia y de gran debate en un futuro próximo como consecuencia de la reflexión necesaria sobre la sostenibilidad de cualquier sistema de garantía de la calidad. El informe de

Amourgis et al. (2009), proveniente del estudio de campo realizado desde ENQA, pone de manifiesto la diversidad de situaciones, e incluso los cambios acontecidos, con respecto a la "unidad" objeto de evaluación o acreditación en los diferentes países europeos. En Francia, el Comité Nacional de Evaluación (CNE), que sólo realizaba evaluaciones institucionales, se integra - en conjunción con otras agencias francesas - en la nueva Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES), que desarrollará evaluación de programas, instituciones y actividades de investigación. Por el contrario, el sistema de acreditación alemán, centrado en la evaluación de programas, ha introducido a partir de 2008 un enfoque de acreditación institucional. Razones tan poderosas como la factibilidad de realizar una acreditación cíclica de más de 10.000 programas han llevado a esta alternativa. Sin embargo en países como Noruega o Alemania, inicialmente orientados a la evaluación institucional, han introducido la evaluación-acreditación de programas.

Un análisis más sustantivo que descriptivo es el que realiza el ex-presidente de ENQA, Peter Williams (2009), sobre este tema. Señala el autor que tal vez no haya que plantear como confrontación o dilema la opción de acreditación/evaluación de la institución frente a la de programas o carreras, pero sí es cierto que la dirección inicial que se tome puede marcar grandes diferencias en las trayectorias a recorrer para llegar a un hipotético objetivo final: garantizar la calidad de los servicios y funciones de las instituciones de educación superior. En el Reino Unido, a finales de los 90, la doble vía de audit institucional y evaluación de programas, que actuaba en paralelo, comienza su integración propiciando la unión de ambos: se parte de la evaluación institucional y se "eligen" determinados programas (por la QAA, las propias instituciones, o por razones especiales). En casos como Alemania, se ha ido de la evaluación de programas a la evaluación institucional; camino inverso se ha dado en Dinamarca. Es importante señalar que estos cambios tienen sus razones "políticas", pero no siempre existen razones técnico-académicas.

Ahora bien, sea un alcance u otro, la cuestión es que en ambos casos se dan unas "variantes" asociadas a una diferente terminología. En el caso de los programas se puede tratar de subject evaluation, programme or subject

accreditation, programme or subject assessment y programme or subject review. Dentro de una disciplina (Química) pueden ofrecerse diferentes "programas", asociados o no a diferentes "títulos" académicos. Puede darse una evaluación definida por estándares o criterios de acreditación (nacional o internacional), o definida por criterios internos de calidad con una clara improvement orientation.

En el caso de la evaluación institucional aparecen términos como institutional audit, institutional review o institutional accreditation - este último comienza a tomar peso, especialmente en países con nueva implantación de estos sistemas de garantía externa de la calidad-. En la obra La evaluación de la calidad en la Educación Superior: Fundamentos y Modelos (Rodríguez Espinar, 2013) se analizan los diferentes modelos en los que se fundamenta la práctica evaluativa actual.

¿Cuál es la mejor opción? Tal vez no haya suficiente evidencia empírica contrastada para afirmar que el enfoque evaluativo centrado en los programas de estudios no es capaz de generar mejora en la enseñanza, como consecuencia del menor impacto que produce en los órganos de gestión de la institución. Sin duda alguna, el modelo organizativo y de gestión de la institución así como el propio modelo de evaluación de programas que se adopta son dos factores que, según sean sus características, pueden favorecer o aminorar el impacto de mejora perseguido en la evaluación de programas.

En última instancia, diferentes contextos, con diferentes trayectorias de evaluación y diferentes niveles en los sistemas de información pública, unido a los marcos legales que determinan los niveles de autonomía en las decisiones de una institución determinarán, entre otros factores, la adopción de un enfoque u otro o el de "enfoques híbridos". A continuación señalamos algunas de las ventajas e inconvenientes de ambos enfoques.

- Ventajas de la evaluación (acreditación) de programas

- Se centra en el "corazón" de la actividad de la institución: los programas de formación, con atención tanto al contenido científico del programa (calidad intrínseca) como a todos los aspectos

relacionados con su planificación desarrollo y resultados (calidad extrínseca).

- Permite análisis (comparaciones) transversales de los programas en diferentes instituciones, facilitando el mutuo reconocimiento y la transportabilidad de los aprendizajes en la movilidad de estudiantes.
- Adecuado en los inicios de los procesos ya que implica a estudiantes, profesorado y gestores en los niveles más bajos de la organización (a quienes están "a pie de obra").
- Permiten una más directa satisfacción de las necesidades de información de los usuarios, especialmente para las decisiones de elección de los mismos.
- La revisión o evaluación de los programas de estudio influye en la conducta académica al poner de manifiesto sus fortalezas y debilidades.
- Permite a los gestores universitarios disponer de información que facilita la supervisión de los programas.

•Inconvenientes

- Además de los costes económicos, la complejidad logística en sistemas extensos y los requerimientos de dedicación de los miembros de la "comunidad de programas":
 - No incentiva la innovación en los programas como consecuencia del "temor" a perder la acreditación de lo ya consolidado.
 - Tiene limitado efecto en la mejora de la gestión institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Incomoda a los académicos, especialmente si los comités externos "interfieren" (visitan) el desarrollo de la actividad

docente.

■ Dada la participación de "pares académicos", los visitados se sienten inspeccionados por "iguales" que despliegan un dominio de poder.

- Los resultados de la evaluación de programas, por lo que respecta a la información sobre las evidencias aportadas, no son muy satisfactorios, dada su rápida obsolescencia como consecuencia de los cambios acontecidos en el período entre evaluaciones.

• Ventajas de la evaluación institucional

- El alcance de la evaluación puede abarcar las múltiples dimensiones de actividad de la institución (enseñanza, investigación, gestión, financiación, etc.).

- Al centrarse en los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad, sus efectos de mejora abarcan a los diferentes programas y unidades operativas de la institución.

- Permite una mayor autonomía y autorregulación de la propia institución, así como un mayor equilibrio con la rendición de cuentas de la propia institución.

- Sólo cierto sector de la comunidad académica (fundamentalmente los implicados en la gestión) se ve involucrado, dándose una menor alteración del devenir académico.

- La responsabilidad primera en el establecimiento de estándares recae en la propia institución.

• Inconvenientes

- Los informes derivados de la evaluación institucional tienen un alto nivel técnico y, por tanto, tienen escasa utilidad para el público en

general (incluso profesorado y estudiantes).

- Al no abordarse información específica sobre la calidad de un determinado programa, los interesados en el mismo carecen de información para sus tomas de decisión.
- Los institutional quality audit presuponen la existencia de sólidos y efectivos mecanismos internos de garantía de la calidad. Si no se da esta circunstancia, la evaluación externa tendrá escaso valor añadido dada la dificultad de una correcta cumplimentación.
- El hecho de involucrar fundamentalmente a los gestores conlleva que los protagonistas del "teaching and learning" sean espectadores pasivos a los que no les afecta tal evaluación.

Finalmente hemos de señalar que el "modelo" resultante en el quehacer de una agencia no está sólo determinado por lo comentado anteriormente, sino que en él inciden otra serie de variables en su configuración final: peso de los indicadores cuantitativos frente a los aspectos cualitativos, la existencia o no de niveles mínimos de referencia, la toma en consideración de la "excelencia" como sello distintivo, etc. Por supuesto, diferentes "modelos" generan diferente "outcomes" (aunque el formato tenga la denominación de informe de evaluación): su carácter público o privado, el tipo de recomendaciones con seguimiento de mejora o no, la existencia de información sobre evidencias comparables entre instituciones o programas son algunas de las características que pueden diferenciar un informe de evaluación.

1.3.4. Dilemas en la acreditación: ¿La pérdida de una tradición?

Con su habitual perspectiva crítica, Westerheijden (2003) apuntaba que la acreditación parecía ser la opción de garantía de la calidad que ganaba posiciones en Europa, como consecuencia de la creación del EEES, rompiéndose la tradición de toda la década de los noventa del siglo pasado en la que el enfoque de la evaluación orientada a la mejora imperaba en el escenario de la educación superior europea. Enfoques como los de los países nórdicos, liderados por Suecia, la influencia de los planteamientos

holandeses de autores como Frank van Vught o Ton I. Vroeijenstijn, por ejemplo, en las primeras iniciativas españolas, o la "resistencia" de Lee Harvey a "rendirse" a la rendición de cuentas como fin de la evaluación, parecen haber perdido la batalla a favor, por imperativos legales, de la extensión del modelo norteamericano de acreditación. La interesante obra de Vroeijenstijn (1995) *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdys. Guide for External Quality Assessment in Higher Education* es un loable intento de conciliar los dos grandes enfoques de la evaluación institucional. No presentía que aparecía "un tercer enfoque" (la acreditación) en un contexto en el que las regulaciones legales daban ya carta de naturaleza a las instituciones y a los títulos que estas otorgaban. Esta era una característica histórica que definía al sistema europeo de educación superior; un sistema, por otra parte, eminentemente público.

Como apunta Crow (2003), los mayores esfuerzos de garantía de la calidad en Europa han sido promovidos por los gobiernos como servicio público, mientras que la tradición de la acreditación proviene de un servicio prestado por las asociaciones académicas (instituciones) para, también, servir al público. El dilema está servido, y Westerheijden (o.c.), en síntesis, expone así las ventajas e inconvenientes.

- Ventajas de la acreditación

- Para los grupos de interés externos (no para las autoridades gubernamentales), la acreditación les da mayor credibilidad dada la información que la sustenta (siempre y cuando dicha información sea accesible).
- Es más transparente, dado el mayor requerimiento formal del proceso de evaluación, así como la utilización de criterios o estándares previamente definidos y de conocimiento público.
- Da mayor garantía al "consumidor" al estar establecidos los estándares o requisitos mínimos exigibles para obtener el estatus de acreditación. En este supuesto queda pendiente el controvertido tema del "nivel" de estos requisitos o estándares (threshold).

- Inconvenientes de la acreditación

- Desventajas metodológicas asociadas a los criterios predefinidos que pueden llevar a la homogeneización, en lugar de la diferenciación y diversidad requerida para atender las necesidades de contextos diversos y con alta demanda de estudios superiores.
- Riesgo de adaptarse al cumplimiento de los criterios fijados, cual si de un examen se tratara, ahogando la innovación y creatividad.
- La transacción (*communis opinio*), siempre presente entre los "grupos de interés" implicados en la regulación de la acreditación, limita la motivación por la mejora de las unidades con mayor potencia de progreso.

Pero tal vez la mayor problemática de la acreditación radique en el ya conocido dilema de la evaluación con o sin consecuencias y que, como ya es conocido, aparece asociada al "juego de poder" que subyace en toda evaluación. Es evidente que la acreditación tiene unas consecuencias importantes, tanto por lo que supone de "legitimación" de los títulos otorgados como de las consecuencias de financiación (ver cap. 6); en consecuencia, aparece con toda claridad el histórico objetivo de "control de sistema", aunque sea a través de colegas (*peer review*).

Precisamente el rol y funciones de los comités de expertos presenta cambios sustantivos: de iguales en un campo disciplinar y consultores para ayudar a la mejora del programa, se pasa a "jueces expertos", conocedores de las "leyes" (criterios y estándares de acreditación), que han de descubrir la realidad que está detrás del "autoinforme" (por si ha habido engaño) y cuyo veredicto sólo es apelable por vías formales debidamente procedimentadas.

Cabe, por tanto, la sincera duda, afirma Westerheijden (o.c.), de que sea posible mantener la orientación de la mejora en la evaluación externa dentro de un sistema de acreditación. En diversas partes de esta obra se ha defendido esta misma tesis, si bien se considera que ese es, precisamente el reto de los sistemas. Si no se consigue, la "nueva acreditación" que se instaura en Europa adolecerá de los mismos problemas que veremos en el caso de EE UU.

1.3.5. La supervisión de los supervisores: tres organismos para un mismo fin

Una de las novedades más significativas de los Criterios y directrices europeas de garantía de la calidad ha sido establecer un marco inicial para "asegurar el funcionamiento de los órganos de evaluación (agencias)". A tal efecto, y con clara situación de redundancia, como consecuencia de sus diferentes momentos de aparición temporal y la naturaleza de su origen, coexisten actualmente tres organismos que "supervisan y monitorizan" a las agencias que operan en el contexto europeo:

- European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), establecido en el año 2000 para promover la cooperación europea en el campo de la garantía de la calidad. En noviembre de 2004 su asamblea general transformó el Network en The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA: www.enqa.eu), se mantiene el acrónimo como indicador de ser "el sucesor legal" del European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Su origen está en el European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education (1994-1995), que puso de manifiesto el valor añadido de la cooperación en esta materia. Posteriormente, la Recomendación del Consejo de Europa (98/561/EC de 24-9-1998) así como la Declaración de Bolonia de 1999 dieron el apoyo formal y financiaron las actividades del ENQA.

- European Consortium for Accreditation (ECA: www.eaconsortium.net). Fundado en 2003 con el objetivo de alcanzar mutuo reconocimiento de los procesos y resultados de evaluación-acreditación en instituciones y programas de los diferentes estados. Inicialmente dio cabida a agencias de ámbito estatal. El mutuo reconocimiento se entiende como resultado de compartir sistemas de información, metodologías, comisiones de expertos, etc.
- European Quality Assurance Register (EQAR: www.eqar.eu) El

Registro Europeo de Garantía de la Calidad (EQAR) es el nuevo gran organismo en la arquitectura europea de garantía de la calidad. Fue creado en 2008 con el apoyo de la Comisión como nueva entidad jurídica en respuesta a la reunión de los ministros responsables del Proceso de Bolonia que se había celebrado en Londres en 2007, conforme a los principios establecidos en la Recomendación de 2006. El Registro está abierto a las agencias que funcionan en el EEES. Existe un procedimiento simplificado de admisión para los miembros de pleno derecho de la ENQA, que ya cumplen esa condición; no obstante, las agencias candidatas también pueden presentar directamente su solicitud al EQAR. La inclusión de una agencia en el EQAR es consecuencia de haber "superado" un proceso de evaluación externa de dicha agencia que garantiza el cumplimiento de las Normas y Directrices Europeas. En la actualidad una veintena de agencias han superado el requisito y están inscritas en el EQAR.

A diferencia de los dos organismos anteriores, el EQAR tiene una estructura de gobierno distinta en la que participan los "stakeholders" europeos más significativos, con presencia de los representantes de los gobiernos, que sostienen financieramente la organización. Los gobiernos pueden ser miembros del EQAR, pero sólo como observadores en su Comité.

Ahora bien, como aparece en el Informe de la CCE (2009:10):

Una distinción más clara de los papeles de la ENQA, el EQAR y el ECA, que se centrara más en las ventajas para los usuarios de la garantía de la calidad, podría aumentar la eficacia de la infraestructura europea de garantía de la calidad.

El celo de la Comisión por el funcionamiento de EQAR es evidente: en la reunión de ministros de Lovaina (2009) se introdujo un "cuarto supervisor" al proponer la evaluación del propio EQAR. En esta espiral de "ascenso" a la perfección, cabe preguntarse: ¿quién evaluará al evaluador del EQAR? A veces el sentido común es el menor de los sentidos. Una cuestión es la rendición de cuentas de todo órgano público e internacional ante sus

"stakeholders" y otra muy distinta es arbitrar procedimientos que van más allá de lo razonablemente exigible.

1.3.6. Acreditación de programas conjuntos europeos

En relación con la evaluación de programas conjuntos, se cuenta con una experiencia acumulada, procedente del proyecto TEEP, que ha servido de referencia para abordar un nuevo proyecto de Decisiones de Acreditación Europeas Transparentes y Acuerdos de Reconocimiento mutuo liderado por ECA (TE@M II).

- Proyecto TEEP - en inglés Transnational European Evaluation Project en sus dos fases analizó las implicaciones de la evaluación de la calidad transnacional de programas en diferentes áreas. La Agencia de calidad catalana, AQU Catalunya, participó activamente en ambas fases del proyecto.
- La participación en el grupo de trabajo de ECA de programas conjuntos donde ANECA ha formado parte activa desde sus orígenes, hasta la publicación por ECA de los Principios para la acreditación de programas conjuntos.

El objetivo del proyecto TE@M II era realizar la acreditación simple de un programa conjunto, de cara a que las lecciones aprendidas en el proceso se integren en un informe metodológico para la acreditación de programas conjuntos promovido en el marco del proyecto. La finalidad última era que la decisión de acreditación realizada en uno de los países sea asumida por el resto de países donde el programa se imparte, evitando así los múltiples procedimientos de acreditación que actualmente se realizarán en cada uno de los países.

Objeto de acreditación y sus referentes. El máster elegido fue el Master Europeo de Ayuda Humanitaria Internacional desarrollado por un conjunto de universidades europeas y bajo la coordinación de NOHA (Network on Humanitarian Assistance /International Association of Universities: www.nohanet.org).

Los referentes para definir los estándares de acreditación surgen de dos fuentes: los Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior y los Principios para la acreditación de los programas conjuntos de ECA.

Los programas conjuntos deberán evidenciar que presentan:

- a. Valor añadido internacionalmente probado. El programa conjunto cuenta con elementos diferenciales en las instituciones que lo imparten que aportan mejoras significativas y complementarias a la actividad formativa desarrollada en cada institución de forma individual.
- b. Reconocimiento académico garantizado. El programa conjunto garantiza el reconocimiento de las actividades formativas realizadas por el estudiante en las distintas instituciones donde se imparte.
- e. Servicios al estudiante garantizados. El programa garantiza un conjunto de servicios de apoyo al estudiante comunes en todas las instituciones en las que se imparte el título (criterios de admisión, itinerarios, apoyo lingüístico, derechos del estudiante) de modo que se ofrecen respuestas adecuadas a finalidades que dan sentido a un programa conjunto.
- d. Gestión eficiente de los recursos. El programa conjunto garantiza la gestión eficiente y la calidad de sus recursos humanos, materiales y financieros, permitiendo garantizar la calidad de la enseñanza en cada una de las instituciones donde el programa conjunto se imparte.
- e. Actividades formativas coordinadas dentro de un plan de estudios integrado y diseñado de forma conjunta. El programa conjunto garantiza que las actividades formativas se diseñan y desarrollan coordinadamente entre todas las instituciones donde el título se imparte y que están integradas dentro de un plan de estudios común que permite que los estudiantes logren los resultados del aprendizaje planificados.
- f. Resultados de aprendizaje comunes y equivalentes. El programa conjunto garantiza el logro de resultados de aprendizaje básicos comunes esperados en las diferentes instituciones donde el programa se imparte.

g.Revisión continua demostrada. El programa en su conjunto y su aplicación en las distintas instituciones participantes ha introducido mejoras continuas en la propuesta formativa previa, a partir del análisis y revisión del programa en términos globales y de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes a título individual.

h.Información clave sobre el programa fácilmente accesible. El programa en su conjunto y en cada una de las instituciones donde se imparte garantiza el acceso a información pública actualizada y veraz sobre sus aspectos clave (contenidos e itinerarios, objetivos y resultados del aprendizaje a los que el programa conduce, recursos de apoyo al estudiante, reconocimiento curricular, prácticas externas, etc.).

Hasta aquí hemos presentado los diferentes enfoques, estándares, organismos y acciones que componen el panorama europeo de aseguramiento de la calidad en la educación superior, pero cabe preguntarse por la razón o exigencia última que lo justifican - más allá del valor intrínseco que tiene el perseguir la calidad de la educación superior en Europa-. En el apartado que sigue se expone esta razón: la exigencia de transparencia en un sistema que asume el reconocimiento mutuo e inmediato de las credenciales académicas otorgadas por las instituciones de educación superior y, como consecuencia de ello, permite la libre circulación y ejercicio de los profesionales que detentan tal credencial; es cierto que fue esta última decisión política la que generó la necesidad de instaurar el EEES y su sistema de garantía de la calidad.

1.4. La necesidad de la transparencia en un sistema de mutuo reconocimiento automático

Peter Williams (2009), al plantearse la dirección en la que deberán caminar los sistemas europeos de garantía de la calidad, se pregunta sobre las necesidades que habrán de satisfacer. Señala:

1.Incremento de la información sobre la calidad de programas e instituciones. La movilidad de los estudiantes reclama dicha información.

2. La sociedad en general exige tener evidencias que aseguren que las universidades están haciendo un correcto trabajo ante los retos de la diversificación de programas y el incremento de estudiantes.
3. La nueva estructura de acreditaciones académicas europeas (niveles de cualificación) necesita ser contrastada, y tal tarea es responsabilidad de los órganos externos de garantía de la calidad.
4. Se ha de dar respuesta a las necesidades de los grupos de interés externos a la Universidad. No basta con proclamar la calidad, sino que se han de ofrecer evidencias que la avalen; por otra parte, y para dar ofrecer esta evidencia, es totalmente necesaria la implicación de los agentes internos, especialmente el profesorado y los gestores.
5. Finalmente, ha de asumirse el hecho de que pueda ofrecerse una cierta comparabilidad entre sistemas, como consecuencia de los aspectos de equivalencia establecidos. No se trata de la búsqueda de una armonización total - inviable dadas las singularidades nacionales-, sino de establecer unos marcos que permitan la transmisión de información equivalente que haga posible la comunicación y entendimiento entre instituciones y entre la comunidad académica global europea.

Uno de los últimos informes de ENQA (Costes et al., 2010) apunta que, sin duda alguna, uno de los principios o fundamentos que sustenta un espacio común de educación superior como el europeo es el de la transparencia informativa sobre los distintos aspectos de cada uno de los sistemas nacionales que integran dicho espacio. Sin dicha transparencia es inviable el mutuo reconocimiento de los estudios cursados en las instituciones que componen dichos sistemas. Desde la década de los setenta se han venido generando acuerdos entre gobiernos, más o menos globales, y en determinados espacios geográficos, de reconocimiento gubernamental de títulos otorgados por las instituciones de área del acuerdo; pero no era habitual el reconocimiento parcial de programas de estudios que permite la movilidad de los estudiantes entre instituciones sin sometimiento a procesos de convalidaciones individualizadas. Ante esta nueva situación, la información demandada por los estudiantes se constituye en un elemento

clave y objetivo prioritario de los sistemas de garantía de la calidad.

Ya en un interesante informe realizado como resultado del encuentro organizado por los órganos de evaluación de Finlandia y Francia en el año 2000 (Hümmü Binen et al., 2001) se señalaba la importancia de disponer de relevante información (evidencias sistematizadas) que vayan más allá de lo requerido en un puntual proceso de evaluación. La disponibilidad de un sistema de información que permita decisiones a un tercero sobre la calidad y pertinencia de una institución, programa, unidad o servicio es algo consustancial a un "espacio común" en el que no pueden establecerse mecanismos individualizados de control.

1.4.1. Los grupos de interés y sus requerimientos de información

La necesidad de información pública y validada sobre la calidad de las instituciones y sus programas proviene de las demandas de una serie de grupos de interés: estudiantes, empleadores, autoridades y las propias instituciones. La revisión de Costes et al. (2010) publicada por ENQA sobre las herramientas adoptadas para hacer efectiva tal transparencia señala la tipología de demandas de información que puede asociarse a estos diferentes grupos.

- Con respecto a los estudiantes. La creciente movilidad y la diversificación de las ofertas formativas demanda información sobre: los niveles de cualificación a los que responde un determinado programa de estudios (no olvidemos la existencia de un Marco Europeo de Cualificaciones), así como las condiciones generales en las que se desarrolla (incluyendo los aspectos académicos y sociales), así como la calidad del programa y sus estatus de reconocimiento (sello de oficialidad y calidad).
- Con respecto a las instituciones. Tanto su creciente autonomía para determinar su estrategia y oferta formativa como el contexto de globalización y competitividad en el que operan hacen que necesiten información fiable sobre su propio rendimiento en orden a disponer de mejor información para la toma de decisiones (estratégicas y operacionales) para futuros desarrollos.

- Con respecto a los empleadores. Un doble motivo de necesidad: información fiable acerca del perfil de formación del programa - conocer las competencias adquiridas por los egresados-, así como el perfil, reputación y potencialidad de oferta formativa y de investigación con el fin de poder considerar la elección de futuros partners en proyectos conjuntos.
- Con respecto a las autoridades públicas. A fin de fundamentar sus decisiones políticas, la información avalada por un sistema de garantía interna y externa es necesaria, tanto para evaluar las políticas de mejora establecidas como para posibles decisiones asociadas a la provisión de recursos financieros.

1.4.2. Multidimensionalidad de la transparencia: Tipología de información

Parece obvio señalar que la demanda de transparencia de información tiene un carácter multidimensional. En primer término por lo que respecta a los propósitos o fines para los que se reclama: elegir un programa, elegir una institución, tomar decisiones estratégicas, demostrar el cumplimiento de objetivos, etc. Por tanto, es necesario que afloren diferentes tipos de información: sobre el perfil y calidad de los programas ofertados, sobre el potencial de la institución, sobre resultados específicos, sobre su eficiencia y costes, etc.

Por otra parte, las diferentes finalidades que orientan la necesidad de información son el resultado de, al menos, tres tendencias en el desarrollo de los sistemas universitarios: la autonomía, la diversificación y la competencia en un contexto global.

- Autonomía. La mayor autonomía de las instituciones universitarias europeas comienza a gestarse en la década de los setenta, pero es en la primera parte de la década final del siglo xx cuando se produce la mayor desregulación de los gobiernos con respecto a las relaciones con las universidades. Este hecho, como se ha repetido hasta la saciedad, conlleva la implantación de los sistemas de "rendición de cuentas" que operarán bajo diferentes enfoques o denominaciones en aras del

aseguramiento de la calidad de las instituciones y del propio sistema.

- **Diversificación.** Como consecuencia de esta mayor autonomía y de los cambios acontecidos en las expectativas de los estudiantes - consecuencia de un mayor acceso de sectores de población-, de los requerimientos formativos por parte del sector productivo y de servicios (atender nuevas demandas) y de las agendas políticas y sociales, las instituciones de educación superior han abordado - o necesitarán hacerlo - un proceso de diversificación, tanto en su oferta formativa como en sus prioridades de investigación. Esta diversificación ha llevado al incremento de opciones para el que tiene que elegir y, en consecuencia, a la demanda de información.
- **Competencia.** Finalmente, y acorde con el proceso de globalización, la competencia entre instituciones es ya un hecho que sobrepasa los contextos tradicionales de "libre mercado universitario" (p. ej., EE UU). Así, en el espacio europeo, la movilidad de estudiantes comienza a tomar carta de naturaleza. La reputación de las instituciones ya no sólo se transmite "boca a boca"; sino que se está fundamentando en los sistemas públicos de información.

Por tanto, en un sistema diversificado y competitivo y con una gran autonomía de las universidades, es lógico y necesario que se disponga de un sistema de información fiable y relevante para todos los grupos de interés que han de tomar decisiones: desde la elección de un programa por un estudiante a la decisión de financiación de programas específicos de transferencia de tecnología por parte del sector económico productivo.

Podría afirmarse que, en definitiva, dos grandes propósitos constituyen el continuum de la transparencia de los sistemas de información: la comparación entre sistemas, instituciones, programas, etc., y el desarrollo y mejora institucional. La ya clásica confrontación entre evaluación para la rendición de cuentas y evaluación para la mejora se ha visto "matizada", en su primer enfoque, por una "evaluación en comparación con...". Partir de un marco con elementos comunes equivalentes, como es el caso europeo, facilita tal aproximación.

1.4.3. Los mecanismos europeos de transparencia

Para concluir este análisis del panorama europeo de los sistemas de garantía de calidad, enumeramos el conjunto de mecanismos que actualmente operan para facilitar la transparencia de los diferentes sistemas nacionales:

- Marco Europeo de Cualificaciones, y sus correspondientes marcos nacionales.
- Adopción de un sistema estructurado y comparable de grados académicos con la inclusión del Suplemento del Título que refleja el currículum desarrollado.
- Establecimiento de un sistema de unidades de cuenta que determina la intensidad de trabajo en la obtención de un diploma (European Credit Transfer System) y que facilita el reconocimiento inmediato del currículum cursado y, por tanto, la movilidad de los estudiantes.
- Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Registro Europeo de Garantía de la Calidad.

El proceso de construcción del "edificio" de un espacio común no es tarea fácil ni rápida. Una década en el desarrollo de las instituciones universitarias es poco tiempo para valorar el impacto de tal iniciativa política. Desde el punto de vista de la garantía de la calidad, los fundamentos están puestos. Esperemos que los "constructores" no se desvíen de los planos diseñados y que prevalezcan discusiones sobre la falacia evaluativa que encierran, por ejemplo, los rankings.

2

Las agencias europeas de garantía de la calidad de la Educación Superior

La práctica de la garantía de la calidad en el conjunto de países europeos se lleva a término a través de un conjunto de órganos institucionales que de modo directo o indirecto asumen la organización y desarrollo de las funciones y tareas asociadas con la evaluación, en sus diferentes modelos de aplicación, de las instituciones y programas de estudio ofrecidos por las instituciones de educación superior.

Capano y Piattoni (2011) realizan un interesante análisis del "trayecto recorrido" por el sistema universitario europeo desde el acuerdo de Bolonia a los acuerdos de Lisboa. Identifican tres áreas de análisis a las que consideran los pilares de la "lisbonización" de la educación superior europea, ya que modifica elementos estructurales intrínsecamente asociados al cambio de gestión de los sistemas nacionales:

- La estructura de niveles de los títulos (Grado, Master y Doctorado).

La garantía de la calidad en la educación superior.

- El desarrollo del binomio autonomía-rendición de cuentas de las instituciones universitarias.

Con respecto al segundo "pilar", el informe de Eurydice (EACEA, 2010) señala que durante la década de implantación de Bolonia, 22 países han establecido agencias nacionales de evaluación de la calidad, la mitad de ellos

después de 2005. En otros, como Francia y Dinamarca, han "reconstruido" las existentes. Estas agencias operan con el marco de referencia de los EGS, desarrollados en este período y con el también paralelo desarrollo de los dos órganos metaagencias nacionales: ENQA y EQAR.

En el Informe sobre los progresos en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior que la Comisión de las Comunidades Europeas eleva al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (CEE, 2009), se presenta un panorama alentador, desde el punto de vista político, de los avances de Bolonia. El informe utiliza tres indicadores para medir los progresos en materia de garantía de la calidad:

- Etapa de desarrollo de la garantía externa de la calidad: los países obtienen la mejor puntuación posible si cuentan con un sistema externo que se aplique a todas las instituciones que funcionan de conformidad con las Normas y Directrices Europeas en materia de Garantía de la Calidad.
- Nivel de participación de los estudiantes: los países obtienen la mejor puntuación posible si los estudiantes participan en la gobernanza de los organismos nacionales de garantía de la calidad, en las revisiones externas de las instituciones de enseñanza superior y de los programas, en los procesos internos de garantía de la calidad y en la elaboración de los informes de autoevaluación.
- Nivel de participación internacional: los países obtienen la mejor puntuación posible si existe participación internacional en el marco de las revisiones externas de las instituciones o los programas, en la gobernanza de los organismos nacionales de garantía de la calidad y en las evaluaciones externas de las agencias nacionales de garantía de la calidad.

Entre los estados miembros con una buena puntuación con arreglo a estos tres indicadores se encuentran Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, República Checa y Suecia.

Un reciente informe de EACEA (2010) señala que en la primera década de este siglo ("década de Bolonia") se han producido hechos significativos con relación a la implantación de sistemas nacionales de garantía la calidad. Así:

- Se ha dado un crecimiento significativo del aseguramiento externo de la calidad en la educación superior de los países europeos.
- La cooperación europea en material de garantía de la calidad se ha hecho visible en los acuerdos tanto sobre los Criterios y directrices europeas como en la creación de un Registro europeo de garantía de la calidad (European Quality Assurance Register).
- En la mayoría de los países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la garantía de la calidad opera fundamentalmente asociada a la regulación sobre la autorización de instituciones o programas a partir del cumplimiento de determinados criterios o estándares. Sólo en una minoría de países se adopta exclusivamente el enfoque orientado a la mejora.

La razón fundamental de la "aminoración" de la cultura de evaluación de los noventa, orientada a la mejora, radica, precisamente, en el estatus y rol administrativo que las agencias han adquirido en muchos países europeos. Allí donde la agencia tiene el poder de rechazar programas de estudios (no acreditación) o autorizar instituciones, el rol de supervisor se impone al de promotor y dinamizador de una cultura de la calidad. Según el informe, tres cuartas partes de los sistemas se encuentran en esta situación. Sólo 14 sistemas han dado prioridad a la orientación de la evaluación para la mejora. Es precisamente en estos países en los que se encuentran las instituciones más comprometidas con proyectos de garantía interna de la calidad de sus servicios. Así se desprende del estudio de Crosier et al. (2007), que analiza el proyecto de la EUA (Asociación Europea de Universidades) sobre el desarrollo de la cultura de la calidad y en el que participaron 134 instituciones, agrupadas en 18 redes.

2.1. Criterios y directrices de actuación de los órganos de evaluación

A tenor del marco de referencia global expuesto en el capítulo anterior, es evidente que uno de los retos a los que se enfrentaba el diseño de un sistema de garantía de la calidad en el EEES era el de cómo articular, no sólo los diferentes "grupos de interés", sino las estructuras que desde las instituciones, las agencias y sus órganos de supervisión operan sobre el mismo objetivo de la calidad de la educación superior. Se trataba de establecer los criterios y directrices que orientasen los procesos de evaluación en los diferentes niveles que componen un sistema global de aseguramiento de la calidad. Rodríguez Espinar (2013) señala cuatro niveles:

- Primer nivel: Garantía en la Certificación de los Logros Formativos. En este primer nivel encontramos los sistemas de evaluación de estudiantes (exámenes y otras pruebas) y el propio mecanismo de registro del título. En este primer nivel el objetivo es Certificar la calidad de dicho proceso formativo y es responsabilidad de cada Programa Académico.
- Segundo nivel: Garantía en el Diseño y Ejecución del Programa. El segundo nivel es una responsabilidad de la Institución de Educación Superior (IES) y que ejerce por medio de sus mecanismos de evaluación y aprobación de programas académicos, con base en criterios rigurosos y orientados a asegurar una excelencia académica.
- Tercer nivel: Garantía por medio de la Acreditación de Programas Académicos. El tercer nivel es una responsabilidad de las Agencias de Acreditación Nacional y su proceso se basa en dos pilares: la autoevaluación realizada por el propio programa o universidad y la evaluación externa, realizada por pares académicos. Los dos son inseparables de una cultura de la calidad.
- Cuarto nivel: Garantía en el Reconocimiento del órgano de Acreditación. El cuarto nivel está constituido por la Evaluación Externa Internacional de las Agencias de Acreditación. Este cuarto nivel es indispensable para poder asegurar la calidad de todo el sistema. Es el más reciente y, sin embargo, el de más trascendencia política en "espacios comunes de educación superior". Como se ha presentado en el capítulo anterior, el EEES se ha dotado de un mecanismo múltiple, si bien el Registro

Europeo de Agencias (EQAR) es el que ha recibido de los gobiernos la competencia final para tal objetivo.

En 2005 se publican los criterios y directrices que van a regir la actuación de evaluación en los diferentes niveles. Se cumplía así el "mandato" de la Comisión de la UE de disponer de un marco de referencia que guiara el quehacer de las diferentes estructuras (órganos) de evaluación. El proceso implicó a los "cuatro grupos de interés": la Asociación de Universidades Europeas (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), la Asociación de Estudiantes Europeos (ESIB) y la Asociación de Agencias Europeas de Evaluación (ENQA). En los cuadros 2.1; 2.2 y 2.3 se han sintetizado los 23 criterios que han de cumplirse tanto a nivel interno de las instituciones (Parte 1. Garantía Interna de la Calidad), como a nivel externo (Parte 2. Garantía Externa de la Calidad) y del propio funcionamiento de las Agencias evaluadoras (Parte 3. Garantía de la Calidad de las Agencias).

El análisis de los criterios adoptados pone de manifiesto la intención de "cerrar el círculo de la garantía de la calidad" al exigir al agente evaluador (las agencias) que también se someta a una evaluación externa. Esta exigencia ha generado situaciones de asimetría entre los diferentes órganos de evaluación externa al darse situaciones, bien de no superar la evaluación externa o de no someterse a ella.

Por otra parte, el que sólo el criterio 1.4 haga referencia a la garantía de la calidad de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes ha sido objeto de reflexión crítica y ha llevado a un debate sobre si realmente se garantiza la calidad y equivalencia formativa en las credenciales académicas (títulos) que se otorgan en los programas formativos de las diferentes instituciones europeas. De aquí iniciativas como las de la Agencia de Suecia de prestar especial atención a la valoración de los logros de los estudiantes manifestados a partir de las ejecuciones como los Trabajos de Final de Grado (ver apartado 2.3.).

Cuadro 2.1. Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior

-
- 1.1. *Política y procedimientos para la garantía de calidad:* Las instituciones deben tener una política y procedimientos asociados para la garantía de calidad así como criterios para sus programas y títulos. Asimismo, deben comprometerse de manera explícita en el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y su garantía de calidad en su trabajo. Para lograr todo esto, las instituciones deben desarrollar e implantar una estrategia para la mejora continua de la calidad.
La estrategia, la política y los procedimientos deben tener un rango formal y estar públicamente disponibles. Deben contemplar también el papel de los estudiantes y de otros agentes implicados.
 - 1.2. *Aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos:* Las instituciones deberían disponer de mecanismos formales para la aprobación, revisión periódica y control de sus programas y títulos.
 - 1.3. *Evaluación de los estudiantes:* Los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normas y procedimientos que estén publicados y que sean aplicados de manera coherente.
 - 1.4. *Garantía de calidad del profesorado:* Las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo. Esos medios deben darse a conocer a quienes lleven a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes.
 - 1.5. *Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes:* Las instituciones deben garantizar que los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de los estudiantes son adecuados y apropiados para cada uno de los programas ofrecidos.
 - 1.6. *Sistemas de información:* Las instituciones deben garantizar que recopilan, analizan y utilizan información pertinente para la gestión eficaz de sus programas de estudio y otras actividades.
 - 1.7. *Información pública:* Las instituciones deben publicar con regularidad información actualizada, imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre los programas y títulos que ofrecen.

Fuente: (ENQA, 2005) The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education.

Cuadro 2.2. Criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad en la educación superior

-
- 2.1. *Utilización de procedimientos de garantía interna de calidad:* Los procedimientos de garantía externa de calidad deben tener en cuenta la eficacia de los procesos de garantía interna de calidad descritos en la parte 1 de los Criterios y Directrices Europeas.
 - 2.2. *Desarrollo de procesos de garantía externa de calidad:* Las finalidades y objetivos de los procesos de garantía de calidad deben ser determinados por parte de todos sus responsables (incluidas las instituciones de educación superior) antes del desarrollo de los propios procesos, y deben publicarse con una descripción de los procedimientos que van a utilizarse.
 - 2.3. *Criterios para las decisiones:* Las decisiones formales adoptadas como resultado de una actividad de garantía externa de calidad deben basarse en criterios explícitos publicados con anterioridad que han de ser aplicados coherentemente.
 - 2.4. *Los procesos se adecuan a su propósito:* Todos los procesos de garantía externa de calidad deben diseñarse específicamente con el fin de asegurar su idoneidad de cara a lograr las finalidades y objetivos fijados.
 - 2.5. *Informes:* Los informes deben ser publicados y han de ser redactados en un estilo que sea claro y fácilmente asequible para sus destinatarios. Las decisiones, opiniones o recomendaciones contenidas en los informes deben ser fácilmente localizables para el lector.
 - 2.6. *Procedimientos de seguimiento:* Los procesos de garantía de calidad que contengan recomendaciones para la acción o que requieran un plan de actuación subsiguiente, deben incluir un procedimiento de seguimiento predeterminado que sea aplicado de manera coherente.
 - 2.7. *Revisiones periódicas:* La garantía externa de calidad de instituciones y/o programas debe llevarse a cabo de una manera periódica. La duración del ciclo y los procedimientos de revisión que van a utilizarse deben estar claramente definidos y ser publicados con antelación.
 - 2.8. *Análisis de todo el sistema:* Periódicamente, las agencias de garantía de calidad deben editar informes-resumen que describan y analicen los resultados de sus revisiones, evaluaciones, valoraciones, etc.

Fuente: ENQA (2005) *The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education*.

Cuadro 2.3. Criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad

-
- 3.1. *Utilización de procedimientos de garantía externa de calidad para la educación superior:* Las agencias de garantía externa de calidad deben tener en cuenta la existencia y efectividad de los procesos de garantía externa de calidad descritos en la Parte 2 de los Criterios y Directrices Europeas.
 - 3.2. *Rango oficial:* Las agencias deben ser reconocidas formalmente por las autoridades públicas competentes en el EEES como agencias con responsabilidades en la garantía externa de calidad y deben tener una base legal establecida y cumplir con los requisitos de las jurisdicciones legislativas en las que operen.
 - 3.3. *Actividades:* Las agencias deben llevar a cabo actividades de garantía externa de calidad (a nivel institucional o de programas) de una manera regular.
 - 3.4. *Recursos:* Las agencias deben disponer de recursos adecuados y proporcionales, tanto humanos como financieros, que les permitan organizarse y ejecutar sus procesos de garantía externa de calidad de una manera eficaz y eficiente, y disponer de todo lo necesario para el desarrollo de sus procesos y procedimientos.
 - 3.5. *Declaración de la misión:* Las agencias deben tener unas metas y unos objetivos claros y explícitos para su trabajo, incluidos en una declaración de misión que esté públicamente disponible.
 - 3.6. *Independencia:* Las agencias deben ser independientes de modo que tengan una responsabilidad autónoma por su funcionamiento y que terceras partes, tales como las instituciones de educación superior, ministerios u otros agentes implicados, no puedan influir en las conclusiones y recomendaciones que hagan en sus informes
 - 3.7. *Criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias:* Los procesos, criterios y procedimientos utilizados por las agencias deben definirse previamente y estar disponibles públicamente. Se espera que estos procesos incluyan normalmente:
 - Una auto-evaluación o procedimiento equivalente por parte del sujeto del proceso de garantía de calidad;
 - Una evaluación externa realizada por un grupo de expertos que incluya, cuando sea apropiado, uno o más estudiantes y visitas *in situ* según criterio de la agencia.
 - Publicación de un informe que incluya las decisiones, recomendaciones u otros resultados formales;
 - Un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones llevadas a cabo por el sujeto del proceso de garantía de calidad a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe.
 - 3.8. *Procedimientos de Responsabilidad:* Las agencias deben disponer de procedimientos para rendir cuentas.

Fuente: ENQA (2005). The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education.

- El marco europeo de profesiones reguladas

La acreditación de programas con regulaciones específicas de carácter profesional generalmente cae bajo la competencia de agencias especializadas que tienen en Estados Unidos su máxima expresión, dada la ausencia o limitación de regulaciones gubernamentales (ver cap. 3). En el caso de Europa, y como consecuencia de la alta regulación gubernamental como expresión de la garantía de los títulos otorgados por las instituciones, no se han extendido esta práctica. Si bien progresivamente va apareciendo la distinción entre Título Universitario y Licencia Profesional, con los consiguientes efectos sobre los procesos de acreditación (Rodríguez Espinar, 2011).

Sin embargo, existen ciertas profesiones de "nivel superior" en las que, dado su carácter de "riesgo público", la UE ha marcado una específica regulación de obligado cumplimiento para asegurar la calidad de la formación de los egresados que ostenten dicha titulación.

La Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales constituye la pieza normativa maestra a los efectos de formación y acceso a la práctica profesional en todo el ámbito geográfico de la Unión Europea. En su Título I. Disposiciones generales, se señala:

Art. 1. Objeto.

La presente Directiva establece las normas según las cuales un Estado miembro que subordina el acceso a una profesión regulada o su ejercicio, en su territorio, a la posesión de determinadas cualificaciones profesionales (en lo sucesivo denominado «Estado miembro de acogida») reconocerá para el acceso a dicha profesión y su ejercicio las cualificaciones profesionales adquiridas en otro u otros Estados miembros (en lo sucesivo denominado «Estado miembro de origen») y que permitan al titular de las mencionadas cualificaciones ejercer en él la misma profesión.

Art. 3.1. «profesión regulada», la actividad o conjunto de

actividades profesionales cuyo acceso, ejercicio o una de las modalidades de ejercicio están subordinados de manera directa o indirecta, en virtud de disposiciones legales, reglamentarias o administrativas, a la posesión de determinadas cualificaciones profesionales; en particular, se considerará modalidad de ejercicio el empleo de un título profesional limitado por disposiciones legales, reglamentarias o administrativas a quien posea una determinada cualificación profesional.

Abarca las profesiones de: médico, enfermero, odontólogo, veterinario, matrona, farmacéutico y arquitecto. (Capítulo III. Reconocimiento basado en la coordinación de las condiciones mínimas de formación. Médico (Sección 2, art. 24), enfermero responsable de cuidados generales (Sección 3, art. 31), odontólogo (Sección 4, art. 43), veterinario (Sección 5, art. 38), matrona (Sección 6, art. 40), farmacéutico (Sección 7, art. 44) y arquitecto (Sección 8, art. 46).

En el caso de los estudios de Veterinaria, por ejemplo, el organismo responsable de asegurar la calidad de la formación (acreditación de los Centros y Programas) es el European Committee on Veterinary Education (ECOVE), que resulta de la fusión de la European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE) y la Federation of Veterinarians of Europe (FVE).

Esta "fusión" pone de manifiesto la intencionalidad de la UE de no "fraccionar los ámbitos de poder" y de que se gestione todo el proceso de evaluación para la acreditación desde un único referente. La Guía de Evaluación de las Facultades de Veterinaria explicita con todo detalle los requerimientos para una acreditación (European Commision. Directorate General XV. Internal Market and Financial Services Free movement of goods and Regulated professions [qualifications] y EAEVE y FVE (2009). Evaluation of Veterinary Training in Europe. Principies and Process of Evaluation and Manual of Standard Operating Procedures).

El registro de instituciones acreditadas (facultades de Veterinaria) permite identificar la procedencia de los egresados y, consiguientemente, acogerse a

las disposiciones que permiten desarrollar la práctica profesional en el ámbito de la Unión Europea.

Establecida esta sintética visión general, y dado que no es posible abordar la situación detallada de los sistemas de garantía de la calidad de cada país europeo, se han seleccionado una serie de casos en los que, por diferentes razones, emergen características de actuación que, dentro del marco general europeo, son indicadores de aproximaciones específicas y adecuadas para el propio contexto o constituyen visiones innovadoras que van más allá del aquí y ahora.

2.2. El sistema de acreditación de Alemania (Akkreditierungsrat, Consejo de Acreditación)

El sistema alemán de garantía de la calidad se configura a partir del acuerdo del 16 de diciembre del 2004 de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de los Lánders para la creación de una Fundación de derecho público que asumiese las competencias de un anterior Consejo de Acreditación. Su denominación: Foundation: Accreditation of Study Courses in Germany. El 15 de febrero de 2005 se aprueba la Ley que establece dicha Fundación, con sede en la Universidad de Bonn. Se dispone de acceso a la documentación en inglés correspondiente al Acuerdo y a la Ley:

[www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/
Seiteninhalte/Stiftung/recht.Grundlagen/Foundation_Law.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Stiftung/recht.Grundlagen/Foundation_Law.pdf)

Asimismo se tiene acceso a los informes de actividad de la Fundación. Para el del 2010 se accede en:

[www.akkreditierungsrat.de/ fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/
Taetigkeitsberichte_englisch/activity_report_2010.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Taetigkeitsberichte_englisch/activity_report_2010.pdf)

Las directrices para la acreditación de Agencias en:

[www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/
Beschluesse_AR/englisch/2009_12_Rules_Agencies.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/englisch/2009_12_Rules_Agencies.pdf)

Las funciones y competencias de la Fundación, ejercidas a través del Consejo de acreditación son:

- Acreditar y reacreditar a las Agencias de acreditación (la vigencia es de 5 años).
- Compilar las directrices comunes y específicas de los Länder y trasladarlas al marco de referencia para las Agencias de acreditación.
- Regular los requisitos mínimos de los procedimientos de acreditación.
- Monitorizar las acreditaciones realizadas por las Agencias.

Cuadro 2.4. Estructura de la Fundación Alemana para la Acreditación

La estructura de la Fundación se articula en tres órganos:

1. El Consejo de Acreditación
2. La Dirección
3. El Consejo de la Fundación

La composición del Consejo de Acreditación es la siguiente:

1. Cuatro representantes de las instituciones universitarias
2. Cuatro representantes de los Länder
3. Cinco representantes del ámbito profesional, incluyendo uno de la administración de los Länder (jurídico)
4. Dos estudiantes
5. Dos representantes extranjeros con probada experiencia en acreditación.
6. Un representante de las Agencias de Acreditación, con voz pero sin voto.

Los representantes de (1) y (4) son nombrados por la Conferencia de Rectores de las Universidades Alemanas; los de (2) son nombrados por la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de los Länder; los de (3) y (5) por la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de los Länder y la Conferencia de Rectores; y el (6) por las Agencias de acreditación autorizadas.

Fuente: Akkreditierungsrat: www.akkreditierungsrat.de.

Asimismo, la Fundación ha de asegurar el "fair play" competitivo entre Agencias, tomar en consideración los avances europeos en materia de

garantía de la calidad, promover la cooperación internacional en los ámbitos de la acreditación y garantía de la calidad y elaborar los correspondientes informes de su actividad y elevarlos a las autoridades de los Länder.

En primer término es necesario señalar que la garantía de calidad del sistema alemán de educación superior, si bien formalmente se establece en 2005 (opera más tarde), realmente disponía de una serie de mecanismos tanto, a nivel de la Conferencia de Rectores como de los respectivos Gobiernos de los Länder que no dejan lugar a duda de la calidad de sus instituciones y programas formativos. Ahora bien, en la configuración formal que adopta merece destacarse (Hopbach, 2009):

- La opción por un "sistema multi-agencias" que responde, fundamentalmente, a la propia configuración constitucional del Estado (Länder); pero a diferencia, por ejemplo, de España, para que las agencias operen han de estar previamente "evaluadas" y acreditadas. En España, la situación es "chocante": sólo pueden ejercer determinadas competencias (p. ej., verificación de títulos - acreditación ex ante) aquellas agencias españolas que estén inscritas en el EQAR.

En marzo de 2012 estaban reconocidas en Alemania diez agencias de acreditación: unas especializadas en diferentes tipos de programas (Salud, Economía, Estudios Canónicos...), otras de ámbito territorial (Länder) y dos de países extranjeros: las agencias nacionales de Suiza y Austria.

- Se asume que el establecimiento del Consejo (Central) de Acreditación es debido a una "cesión" de competencias por parte del Gobierno de los Länder, que pueden ser recuperadas si ha lugar.
- Se establece como obligatoria la acreditación de los programas de estudio como condición previa a la autorización por el Estado. El marco de referencia es el de los ESG europeos.
- Se promueve la evaluación institucional (audit). Razones tan poderosas como la escasa sostenibilidad de realizar una acreditación cíclica de más de 10.000 programas han llevado a esta alternativa. Los criterios

adoptados para la acreditación de los sistemas internos de calidad parten de la consideración de que "no hay reglas acerca de cómo conseguir los resultados esperados" dada la diversidad de acción de instituciones. Seis criterios se toman en consideración:

- Niveles de los programas
- Sistema de gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Procedimientos del aseguramiento interno de calidad
- Sistema de obtención de datos y su publicidad
- Responsabilidades
- Sistema de documentación
- Las resoluciones de 29 de febrero de 2008 del Consejo de Acreditación Alemán (www.akkreditierungsrat.de) sobre los Criterios del Sistema de Acreditación y de las Reglas sobre el Desarrollo de los Procedimientos del Sistema de Acreditación introducen importantes modificaciones al incorporar al ya implantado sistema de acreditación de programas (1999) la evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad de la institución, así como dos ejemplos aleatorios:
 - Feature random sample: La revisión de un pequeño número de aspectos específicos "en todos los programas de estudio" de la institución.
 - Programme random sample: Detallada y comprensiva revisión de todos los aspectos relevantes de un pequeño número de programas. Esta revisión de programas se realiza también, con un random sample a la mitad del período de acreditación (seis-ocho años). En objetivo es dar feed back a la institución sobre las recomendaciones o deficiencias detectadas en la revisión inicial.

Se trata, por tanto, de un modelo mixto y en el que se ha puesto especial atención a la dimensión documental: se intentar evitar la realización de

informes ad hoc para la acreditación. La documentación objeto de análisis debe ser la que "naturalmente" genera el sistema de aseguramiento de la calidad, con especial dedicación a toda la información que ha de estar disponible para los diferentes usuarios. La lectura del informe de actividad de la Fundación de 2010 pone de manifiesto "el continuo ajuste del sistema"; prueba evidente de la desazón o falta de aceptación total del "modelo de acreditación" por parte del sistema universitario alemán. Es fácil aventurar que las Agencias de acreditación, que han de rendir cuentas y ser evaluadas por el Consejo Central de Acreditación, restringen la "filosofía" de flexibilidad y adaptación que está en el origen del diseño de sistema. Es el inconveniente de los "intermediarios" en una cadena de responsabilidad.

2.3. El sistema de garantía de la calidad de Suecia (Högskoleverket: Swedish National Agency for Higher Education)

En 1992, como consecuencia de la nueva ley (Freedom for Quality), desaparece la National Board of Universities and Colleges, creándose la Higher Education Evaluation Office, independiente del Gobierno y de las Universidades y Colleges, y cuyo objetivo general es el de generar diferentes formas, modelos y actividades de evaluación. No se pretende un modelo nacional de evaluación. Posteriormente, estos primeros planteamientos fueron "convergiendo" con la creación de una agencia nacional.

Establecida en 1995 como autoridad pública para la supervisión de las instituciones del sistema sueco de educación superior, atiende las directrices del Gobierno de quien recibe la financiación para su funcionamiento.

La agencia realiza sus funciones a través de una serie de mecanismos o procedimientos:

- a. Evalúa la calidad de la educación superior
- b. Garantiza que las instituciones cumplen las normativas vigentes
- e. Monitoriza el desarrollo de iniciativas en el sistema
- d. Provee información sobre el sistema

e.Reconoce cualificaciones externas al sistema sueco

- Una apuesta por la evaluación de los logros

En diferentes apartados de esta obra se comenta la preocupación de diferentes autoridades por la debilidad que los procesos de acreditación manifiestan a la hora de "certificar" que los estudiantes alcanzan las metas establecidas por los programas de estudios y, en consecuencia, la presión sobre las Agencias para que tal aspecto sea tomado en consideración.

El documento de la Swedish National Agency for Higher Education (2011) pone de manifiesto cómo abordar el reto para el período 2011-2014. En el cuadro 2.5 se presenta la síntesis que identifica el planteamiento. No es suficiente con analizar los proyectos o trabajos de final de carrera, sino que las instituciones han de mostrar múltiples evidencias que pongan de manifiesto que los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos en el programa de formación. Ahora bien, los resultados de aprendizaje están sujetos a una serie de condiciones, circunstancias o factores que van más allá de la acción directa del profesorado o de los recursos. De aquí que, en la autoevaluación que realiza la unidad responsable del programa de estudios, se dé cabida al análisis de los resultados obtenidos con relación a las circunstancias que se consideren pertinentes. Por otra parte, la institución debe citar la fuente de evidencia utilizada y la fecha de su obtención (p. ej. de los exámenes que se analizan; pero no ha de presentarse la materialidad de los mismos).

Cuadro 2.5. La "acreditación" de los logros académicos en Suecia

1. Logros de las metas del programa (Goal attainment)

- a. Material referido a la evaluación de los aprendizajes
 - i. Síntesis y análisis (ilustrado con ejemplos) de los diferentes tipos de trabajos de los estudiantes: ensayos, proyectos, informes de laboratorio, trabajos de final de estudios.
 - ii. Síntesis y análisis (ilustrado con ejemplos) de tipos de exámenes.
 - iii. Material referido al seguimiento de la relación del proceso con los logros.
- b. Síntesis de los resultados de la evaluación: por materias, cursos, cohortes, etc.
- c. Descripción y análisis de la relación entre los logros y los recursos de profesorado, materiales docentes y formas de evaluación.
- d. Descripción y análisis de las relaciones entre *clusters* de materias y sus resultados.

2. Circunstancias educativas

- a. Profesorado: cualificación y tipo de contrato, perfil docente y profesional, dedicación, etc.
- b. “Precondiciones” de los estudiantes.
- c. Identificación de los factores relacionados con los estudiantes que, a juicio de la institución, tienen una influencia significativa en los resultados obtenidos.
- d. Demostración de tal relación a través de la comparación de programas similares en otras instituciones.

3. Otras circunstancias

- a. Análisis de los proyectos final de estudios (*Independent projects*)
- b. Volumen de créditos
- c. Ubicación en la secuencia del currículo
- d. Organización y número de estudiantes implicados en un proyecto.

4. Otras consideraciones sobre factores o circunstancias que la institución considere relevantes en relación a los resultados.

Fuente: Högskoleverket (www.hsv.se).

El lector tiene la oportunidad de consultar en el capítulo 4 el apartado correspondiente a Canadá y comprobar algunas similitudes con los requisitos establecidos por la Agencia de Acreditación de Ingeniería. Sin duda alguna, el enfoque adoptado marcó un punto de inflexión en las prácticas europeas de

evaluación y acreditación y no pasará mucho tiempo para que otras agencias adopten decisiones en la misma dirección.

2.4. El sistema de garantía de la calidad del Reino Unido (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA)

La QQA (www.qaa.ac.uk) es la agencia de referencia europea, la agencia que marca los nuevos desarrollos de la evaluación institucional y que, hasta el momento, no ha incluido en su vocabulario el término "acreditación". Algunas cuestiones previas para contextualizar "el modo de proceder de la QAA" son:

- El tradicional marco de autonomía de las instituciones universitarias del Reino Unido, incluso en los aspectos financieros, con la existencia de un Consejo de Financiación (HEFCE), independiente del Gobierno y que "administra" la aportación gubernamental al conjunto del sistema universitario.
- Una cultura de información pública y rendición de cuentas que permite acceder a múltiples datos del sistema, debidamente individualizados por instituciones.
- Gran capacidad de atracción de estudiantes de fuera de su territorio y, en consecuencia, poder ofrecer información fiable y comparada que permita una elección, sin sesgo, por parte de los estudiantes.
- Una tradición de investigación sobre los aspectos educativos, de gobierno y gestión del sistema e instituciones de educación superior.
- Haber contado con organismos previos dedicados a la evaluación institucional, tanto de la dimensión formativa de la enseñanza como de la investigación.
- Un estructura territorial que en el tema de la garantía de la calidad otorga el liderazgo a Inglaterra, pero que presenta sus especificidades en Escocia, Gales e Irlanda del Norte. Este hecho justifica la "separación" de la oficina de la QAA en Escocia, que atiende a planteamientos no

coincidentes con Inglaterra. Al igual ocurre con Gales, en donde la QAA colabora con una serie de organizaciones del territorio a efectos de dar cumplimiento al mandato de la garantía de la calidad del sistema del Reino Unido. Finalmente, en el caso de Irlanda del Norte, la QAA trabaja con el Departamento o Ministerio de Empleo y Formación, responsable de la calidad de la educación superior en el territorio, a fin de adaptar los planteamientos generales a la realidad del territorio.

2.4.1. Antecedentes y desarrollo de la QAA

Antes de 1992, el sistema de educación superior en Reino Unido era binario al estar compuesto, de manera separada por universidades, de una parte, y politécnicos y colleges (formación continua), por otra. A mediados de los años ochenta del siglo pasado, dos importantes informes (Reynolds y Jarrat) plantean introducir pertinentes sistemas internos que aseguren una gestión de la calidad (Reynolds) y un sistema de indicadores de rendimiento (performance indicators) que sirvan de base a la financiación de las universidades.

Como consecuencia de dichos informes, en el curso 1990-1991 se pone en marcha la Academic Audit Unit, cuya función es auditar los sistemas de gestión y control de calidad que cada universidad tiene establecidos. El procedimiento adoptado es el de la visita in situ, que supone:

- La elaboración de un informe de la propia universidad sobre sus sistemas internos de control y gestión de la calidad, con ejemplos específicos de su aplicación.
- La presencia de un equipo auditor (2-3 académicos).
- La elaboración de un informe del equipo auditor dirigido a la institución (tomando esta en su globalidad) y al que reacciona la propia universidad.
- La publicación del informe final queda a discreción de la universidad auditada.

A partir de 1992, y con la publicación de la Ley de Enseñanza Superior:

- Desaparece el sistema binario, estableciéndose un único sistema de Enseñanza Superior.
- Se crea un único Consejo de Financiación de la Enseñanza Superior, aunque con diferentes ámbitos territoriales (Inglaterra, Escocia y Gales), en el que recae la responsabilidad de la evaluación de la calidad de las instituciones de enseñanza superior.
- Los Consejos de Financiación establecen sus Quality Assessment Committees.
- Por su parte, las universidades, politécnicos y colleges establecen el Higher Education Quality Council, con una División de Auditoría de la Calidad que asume las funciones de su precedente Academic Audit Unit.

En aquellos momentos ya había dudas de que fuera "adecuado", por adoptar enfoques coincidentes, aunar las prácticas de las prácticas de quality audit (evaluación institucional) y quality assessment (evaluación de programas).

Una primera etapa de inicio y confrontación caracteriza su primer período de existencia. Creada en 1997, asume inicialmente tanto la revisión de programas (subject review), como la evaluación institucional (institutional audit) y amplía sus funciones (tal y como se proponía en el conocido Dearing Report) a: verificación de estándares, desarrollo del marco de cualificaciones, provisión de subject benchmark e información pública sobre garantía de la calidad.

La QAA diseña un modelo de Academic Review que incluye aspectos de los procedimientos anteriores y que al comenzar a aplicarse (se comienza por universidades escocesas) genera una gran y generalizada controversia, dado el "excesivo trabajo documental" que requería. Escocia y Gales "se apean del modelo" y en Inglaterra, el HEFCE (Consejo de Financiación) y las Universidades acuerdan en 2001 promover la Evaluación institucional

(Institutional Audit) con una etapa de transición (2002-2005).

Un segundo período de "aguas calmadas" se inicia en 2005. No es nuevo señalar la reticencia con la que Inglaterra acogió el "plan Bolonia" y sus derivados. Sus académicos y los gestores institucionales de la garantía de calidad han sido críticos, no sólo con los EGS europeos, sino con la interpretación y aplicación que se ha dado. Siempre han defendido la autonomía de las instituciones y, por tanto, el papel de la agencia es el de "certificar" que funcionan los mecanismos internos de garantía de la calidad establecidos por la propia institución. Se explicita un claro rechazo a la adopción de un sistema de acreditación externa homogéneo en todo el continente. Las aguas se calman y desde 2005 se viene aplicando un audit institucional con ciertas peculiaridades. Desde octubre, una nueva dirección de la QAA ha de abordar un nuevo reto: las críticas sobre el descenso de los niveles de exigencia para la obtención de los títulos, especialmente en algunos tipos de instituciones.

2.4.2. El modelo de la QAA

Los puntos de partida del nuevo sistema son los de mayor énfasis en los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las propias instituciones, mayor internacionalización de los procesos de evaluación, especial atención a la evaluación externa en el caso de situaciones "de riesgo", y una preferente atención a la identificación de los centros de excelencia. En consecuencia, cinco componentes, que interaccionan y se apoyan entre ellos, constituyen el sistema de aseguramiento de la calidad:

- a) Auditoría de los sistemas internos de calidad de las instituciones.
- b) Evaluación de programas.
- c) Diagnóstico de la gestión de los títulos.
- d) Evaluaciones y estudios por áreas o programas disciplinares.
- e) Distinción de los centros de excelencia.

La combinación del audit institucional con la evaluación de programas se operativiza de las formas siguientes:

- Se eligen programas de estudio que están en "riesgo", como consecuencia de la información derivada de los múltiples indicadores que maneja el sistema.
- Se eligen programas de un mismo "cluster" por razones de interés estratégico.
- Se eligen programas en razón de una evaluación transversal (nacional review).
- Se eligen programas por razones específicas de la institución o de la QAA.

El marco de referencia establecido recibe la denominación de (IK Quality Code for Higher Education y al mismo están sujetos todos los "proveedores" de educación superior. En el mismo se detallan las exigencias a las instituciones, aquello que puede esperar cada una del resto del sistema así como lo que la sociedad espera de las instituciones. Estas expectativas son las que han de constituir la razón de ser de un sistema de garantía de la calidad.

El Código de Calidad se compone de tres partes y todo su repliegue documental es de acceso público en:

www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/Pages/default.aspx

Parte A.Setting and maintaining threshold academic standards

Parte B.Assuring and enhancing academic quality

Parte C.Information about higher education provision

La parte B, dedicada a la Garantía y mejora de la calidad académica, está dirigida a todos aquellos factores que interactúan en el logro de una formación de calidad. En once capítulos se articula su contenido, siendo el

último de ellos el dedicado a los estudios de posgrado con orientación a la investigación y que ha sido sometido a consulta para su revisión en el primer trimestre del 2012. Estos son los once temas:

1. Diseño y aprobación de programas
2. Admisión de estudiantes
3. El proceso de enseñanza-aprendizaje
4. Apoyo al aprendizaje del estudiante, recursos de aprendizaje y desarrollo de la carrera, información, tutoría y orientación
5. Implicación de los estudiantes
6. Evaluación de los aprendizajes y acreditación de aprendizajes previos
7. Exámenes externos
8. Monitorización y revisión del programa
9. Quejas y reclamaciones
10. Gestión de colaboraciones y acuerdos con otros
11. Programas (titulaciones) de investigación (Research Degrees)

La transparencia del sistema está garantizada. Todos los informes están en acceso público en: www.qaa.ac.uk/INSTITUTIONREPORTS/Pages/default.aspx

2.4.3. Atención a las diferencias: un modelo integrado

El documento de la QAA (2008) titulado Integrated Quality and Enhancement Review (IQER) constituye un buen ejemplo de adaptación de los planteamientos de evaluación y garantía de la calidad a un sector específico (no universitario) dentro del sistema de educación superior. Es el modelo aplicado por la QAA a los colleges (Further Education) desde 2007-

2008, tanto en Inglaterra como en Irlanda del Norte. Los objetivos del modelo son claros:

- Implicar a las instituciones en un proceso de autoevaluación y evaluación externa centrado en la evaluación y mejora de la gestión de su actividad educativa.
- Elaborar un informe de dicha revisión.
- Contribuir a la información pública sobre los estándares de calidad de los programas ofertados.

La aplicación del modelo se realiza en dos fases diferenciadas:

1.0 Developmental engagement. Centrado, como obligatorio, en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. El centro puede elegir un segundo o tercer tema. El proceso se desarrolla con la secuencia siguiente:

- Autoevaluación del centro (18 semanas desde el inicio)
- Encuentro preliminar con el coordinador del Comité (9 semanas antes de la visita)
- Visita del Comité externo (conformado por 4-5 miembros, de los que 2 son propuestos por el Centro)
- Informe preliminar con orientaciones sobre las mejoras
- Informe final con Plan de acción (a las 10 semanas de la visita)

2.º Summative review. Cubre todos los aspectos del funcionamiento del centro. Secuencia de desarrollo:

- Autoevaluación (12 semanas desde el inicio)
- Visita del Comité externo (4 miembros con perfiles diferentes y no propuestos por el Centro)

- Encuentro post-visita (antes del informe previo)
- Informe previo con posibilidad de alegaciones
- Informe final y plan de acción

Se puede utilizar una versión abreviada para centros con menos de 100 estudiantes a tiempo completo.

Más de un cuarto de siglo ha transcurrido desde los "albores" de la preocupación por la garantía de la calidad, de una manera formal y prescriptiva en Reino Unido. Es lógico que aparezca resistencia ante la propuesta de innovaciones no contratadas que, como si de semillas se tratara, se producen en determinados terrenos, pero que se plantan en otros con características diferentes. Se corre el riesgo de que no arraiguen y no den el fruto que presumiblemente se ofrecía en la "venta del producto". Esta tesis se verá avalada, en buena medida, con la exposición del panorama internacional en el próximo capítulo.

2.5. Un caso singular: El Programa de Evaluación Institucional de la EUA

El Institutional Evaluation Programme (IEP) de la Asociación Europea de Universidades (EUA) se inicia en 1994 por la entonces Conferencia de Rectores Europeos (CRE), convertida en 2000 (Acuerdo de Salamanca) en la EUA. A lo largo de casi dos décadas, se han llevado a término unas 300 evaluaciones de otras tantas universidades que bien de manera aislada o dentro del conjunto de un sistema (Portugal, Turquía, Eslovaquia) están operando en 45 países. Se trata, pues, de una evaluación integral de una institución, no de sus diferentes programas formativos ofertados.

2.5.1. Antecedentes del IEP

En un trabajo anterior (Rodríguez Espinar, 1997), se analizaba con detalle el novedoso planteamiento del IEP. Con la entonces denominación de Institutional Quality Audit, la Conferencia Europea de Rectores (CRE) ofrecía a sus asociados un modelo de evaluación institucional cuya primera

propuesta aparece en un interesante documento de la C.E.E (1993), elaborado por Frans van Vught y Don Westerheijden, quienes tras analizar la situación europea de la evaluación institucional, y asumiendo los grandes retos de la movilidad y la cooperación inter-universitaria más allá de las fronteras de la actual Unión Europea, planteaban la posibilidad de un sistema de Quality Audit generado desde un órgano no gubernamental como era el caso de la CRE, hoy EUA. Una iniciativa, pionera en Europa, que podía contribuir al fortalecimiento de una cultura de la gestión de calidad en las instituciones universitarias.

En dicho documento se define Quality Audit como un examen sistemático que determina si las acciones de gestión de la calidad de la institución se ajustan a los planteamientos y medidas acordadas. No es, por tanto, un juicio sobre el contenido del trabajo que se realiza en la institución (enseñanza, investigación, servicios). Asimismo se asume que es de responsabilidad de la institución asegurar el adecuado nivel de calidad de sus actividades. Por otra parte, la auditoría no prescribe objetivos, acciones o niveles académicos. Depende, en gran medida de la calidad de la autoevaluación que la institución ponga a disponibilidad del equipo auditor; es decir, ha de tener un buen conocimiento de lo que está haciendo, cómo lo hace, con qué nivel de calidad y por qué lo está haciendo.

El diseño operativo de esta Quality Audit se llevó a cabo en una primera experiencia piloto en la que participaron las universidades de Goteborg, Utrecht y Oporto. A partir de las exposiciones de Vught & Westerheijden (1995) y Barblan (1995), apuntamos algunos aspectos de especial interés con relación al planteamiento adoptado.

- 1.La auditoría analiza la experiencia de las instituciones en materia de planificación estratégica, de su capacidad de cambio y del rol de la calidad en estos procesos. Es decir si la calidad representa una norma de referencia en el contexto de la gestión estratégica de la universidad.
- 2.Atendiendo a la doble dimensión (interna-externa y de apoyo-decisión) propuesta por Martin Trow para clasificar los sistemas de evaluación, el modelo de la CRE se define como un sistema externo-de apoyo.

3. La dimensión europea del auditor asegura un claro distanciamiento de los intereses institucionales y disciplinares que pueden ser importantes en la tradicional evaluación de expertos (peer review).

4. Tal y como señala Barblan (1995), son cuatro los roles que la CRE desea jugar en el modelo (a través del equipo auditor designado):

a) La CRE como "revelador". El proceso se inicia con la realización por parte de cada institución de un SWOT: Análisis de las fortalezas y debilidades institucionales, por una parte, y de las oportunidades y amenazas posibles en el futuro desarrollo de la organización (strengths and weaknesses, threats and opportunities). El citado análisis es una pre-condición para la gestión estratégica, una herramienta para el gobierno de una institución.

El alcance del contenido se centra en la actualidad en cuatro secciones (vid. IEP - Guidelines for institutions (2012); acceso:

[www.eua.be/Libraries/IEP/Guidelines for universities 2012 2013.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/IEP/Guidelines_for_universities_2012_2013.sflb.ashx)

Sección 1: Normas, valores, misión y metas: ¿Qué está intentando hacer la institución?

Sección II: Gobierno y planes de acción (actividades): ¿Cómo la institución está haciendo su actividad?

Sección III: Prácticas de garantía de la calidad: ¿Cómo la institución sabe que hace bien su actividad?

Sección IV: Gestión estratégica y capacidad de cambio: ¿Cómo la institución cambia para mejorar?

b) La CRE como evaluados. Criterio: la capacidad de la institución para elaborar estructuras internas y relaciones externas capaces de responder a sus necesidades de desarrollo. A través de la denominada visita preliminar, el equipo auditor centra su atención en el conocimiento de

los condicionamientos externos y la normativa interna que condicionan la capacidad de cambio de la institución: la foto-fija de la institución. En la visita post-autoestudio, el objetivo se centrará en conocer cómo está funcionando la máquina; es decir, la dinámica del desarrollo institucional:

- Calidad como adecuación de los medios existentes a los fines escogidos.
- Poder de las estructuras responsables de la calidad.

Procesos institucionales de tomas de decisión.

- Los procesos de consulta sobre objetivos de calidad en el seno de la institución.
- Recursos y su flexibilidad de aplicación como la característica clave para la gestión estratégica del cambio.

c)La CRE como consultor. Ayudar a los miembros de la institución a identificar y orientar sus futuras decisiones estratégicas con relación a:

- Política de recursos humanos
- Política de usuarios
- Modelos curriculares y política de enseñanza-aprendizaje
- Política de innovación
- Política financiera

d)La CRE como educador. Desde la perspectiva de la mejora, la función de un sistema de evaluación institucional como el de la CRE pretende llevar a la institución a una situación más satisfactoria que la anterior a la evaluación. Ha de darse una condición previa, la toma de conciencia de la situación de partida que a la vez se constituye en factor motivacional del cambio.

2.5.2. La trayectoria y situación actual del IEP

La iniciativa del IEP surge en los albores del movimiento europeo por la calidad de la educación superior y con el apoyo técnico del CHEPS de la Universidad de Twente, y cuyos miembros han tenido una gran influencia en el desarrollo de los diferentes sistemas de garantía de la calidad. Ahora bien, una década después de su inicio (1994), aparecen los ESG (Criterios y Directrices Europeas) y la consolidación de los órganos nacionales europeos de evaluación y garantía de la calidad. Por tanto, durante la primera década de existencia se da una situación de diversas "experiencias probatorias", salvo en países con una ya consolidada tradición de evaluación (Reino Unido, Suecia, Holanda...), que con diferentes enfoques y unidades de análisis/programas vs. instituciones, se postulan como la mejor opción para un sistema europeo de garantía de la calidad. Ahora bien, cristalizado el marco europeo ya expuesto, cabe preguntarse sobre la pertinencia del enfoque y planteamientos del IEP.

Los aspectos que a continuación se analizan tienen el objetivo de ofrecer al lector los elementos necesarios para extraer sus conclusiones, independientemente de la libertad de acción de cualquier entidad con personalidad jurídica (EUA) para ofrecer sus propuestas de "servicio de evaluación" a las instituciones que paguen dichos servicios:

- Estatus de "agencia acreditada". Este punto evidencia ciertas "indefiniciones o inadecuaciones". Formalmente el órgano que gestiona el IEP es la EUA; pero es el IEP "la entidad" que está inscrita en el Registro Europeo de Agencias (EQAR), después de haber satisfecho la evaluación externa de ENQA. Esta situación es, al menos, sorprendente habida cuenta que el IEP no tiene "entidad jurídica". Como podrá comprobarse en el capítulo siguiente, una Asociación de Universidades puede constituir una "Agencia de Evaluación-Acreditación"; ahora bien, y tal como acontece en el caso de Estados Unidos, parece necesario distinguir las estructuras de gobierno de ambas entidades, hecho que no acontece con claridad en este caso. Por otra parte, no se encuentran claras evidencias de que el enfoque, criterios y estándares de evaluación estén alineados con los ESG. (vid. IEP-Guidelines for institutions

[2012]. Acceso: [www.eua.be/ Libraries/IEP/Guidelines for universities 2012 2013.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/IEP/Guidelines%20for%20universities%202012%202013.sflb.ashx).

Sin duda alguna, la experiencia de la década precedente a la aparición de los EGS unido a la "representatividad" de la EUA han aminorado el "rigor evaluativo" para este caso. No hay posibilidad de acceso al informe externo de evaluación de ENQA: en la web de la EUA (referida al IEP) se constata el error de no aparecer tal informe, pese a indicarse su ubicación (aparece la declaración interna de la política de calidad).

- Publicidad de los informes. Hasta 2009, el IEP no hace públicos los informes finales. De los 58 publicados a junio de 2012, más del 50 % corresponden a las instituciones de Portugal (20) y Turquía (12). No aparecen "como clientes" universidades de Francia, Alemania, Reino Unido o España, y sí aparecen de Palestina, Líbano, Colombia o Bosnia-Herzegovina. (Acceso: www.eua.be/iep/who-has-participated/iep-evaluation-reports.aspx).
- Énfasis en el seguimiento. Interesante es el planteamiento de ofrecer un proceso de seguimiento (3 años) para valorar la implementación de los cambios o mejoras introducidas, si bien se informa de escasas situaciones en las que tal seguimiento se haya dado (vid. IEP. Follow-up evaluation: Guidelines for institutions and Evaluation Teams (2012). Acceso: www.eua.be/Libraries/IEP/Guidelines_followup_2012_2013.sflb.ashx).
- Ámbitos de actuación. La detallada información sobre las instituciones que han sido evaluadas por el IEP permite hacer algunas deducciones:
 - Sólo han participado 30 universidades de los sistemas "consolidados" de Reino Unido, Alemania, Francia, Bélgica, Suecia, Austria, Dinamarca, Finlandia, Holanda y Noruega (21 de ellas, antes de la aparición de los EGS).
 - Cinco "sistemas" parece haber puesto su confianza en el modelo IEP: Portugal (32), Turquía (30), Eslovaquia (24), Irlanda (9), Cataluña

(9). En este último caso se da la circunstancia de haberse producido en la época en la que la máxima autoridad en materia de Universidades de la Generalitat de Catalunya recayó en un miembro del comité de gestión del IEP. El coste de la evaluación fue sufragado directamente por dicha autoridad gubernamental. No se produjo contacto alguno con la ya consolidada Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU Catalunya). El autor no dispone de evidencias que puedan establecer algún tipo de equivalencia con las situaciones en los "otros sistemas". La mayoría de las evaluaciones se realizaron con posterioridad a 2005. En España se han realizado otras 5 evaluaciones institucionales (4 de ellas a finales del siglo xx y en universidades públicas).

- En más del 50 % de los 45 países en los que se encuentran las universidades evaluadas, el número de universidades ha sido de una (Rusia, Chipre, Sudáfrica, Japón. Líbano, etc.) y en pocos casos han sido dos.

- Nueve universidades de América Latina se han sometido al IEP: 3 en Brasil, 1 en Chile, 1 en Perú (todas ellas con anterioridad a 2005) y 4 en Colombia en fechas recientes.

Cabe interrogarse acerca del "servicio ofrecido" o del volumen de negocio realizado. Remitimos al lector a la obra del autor (Rodríguez Espinar, 2013) en la que se exponen los fundamentos, requisitos y consideraciones sobre los modelos y procesos de evaluación, así como su pertinencia y adecuación a las condiciones de los sistemas universitarios.

- Tipología de evidencia demandada. Los apéndices de información solicitados en el proceso de evaluación institucional ponen de manifiesto la "verdadera" orientación de la evaluación:

- El Plan Estratégico de la institución.

- El mapa organizativo de la institución (facultades, centros de investigación y otras unidades).

- El mapa organizativo de la administración central y sus servicios de apoyo.
- Organigrama de gobierno de la institución.
- Estudiantes en los últimos 3-5 años (total, por centros, por género) y tendencias generales de la población de acceso. Ratio estudiantes/profesor.
- Resultados de graduación, tiempo de graduación, abandono.
- Profesorado en los últimos 3-5 años (por categoría, facultad, área disciplinar, edad, género).
- Financiación: pública (% sobre el total), otras fuentes.
- Infraestructuras con relación al número de estudiantes y profesorado: número, extensión, equipamientos, dispersión y actualización (estado de uso).
- Handbook (Manual) de internacionalización y prospectiva de estudiantes.

¿Es adecuada y suficiente esta información para poder valorar la calidad de una institución? Algunas ausencias significativas: ¿Dónde se ubica el análisis de los diseños curriculares? ¿Las políticas de selección, formación, evaluación y promoción del profesorado? ¿La interacción docencia-investigación? ¿El proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los logros?, etc. En definitiva, surge la cuestión de si el informe de evaluación de una universidad del IEP es realmente de interés y utilidad para grupos de interés como estudiantes, empleadores o administración educativa.

Cabe pensar que el futuro de la continuidad del IEP se juega en la "apertura de mercados" (¿aún quedan por participar universidades de 150 países!), o en la consecución de "contratos de evaluación de sistemas" como los realizados hasta la fecha (no ha de olvidarse la participación de ex-

rectores en la composición de los comités de evaluación). Todo ello sin tomar en consideración un futuro nivel de exigencia superior para poder "superar" una nueva evaluación externa.

Tal vez se haya desvirtuado el enfoque y objetivos iniciales del IEP. ¿Qué sentido tiene evaluar una única universidad de un sistema? ¿Por qué no participan las universidades "punteras" europeas? Si su foco de atención fuese la implantación de sistemas de aseguramiento de la calidad, tal vez su éxito sería mayor; pero para ello los evaluadores debería "saber", ser competentes, en tales menesteres, y tal competencia no se adquiere por el simple hecho de haber sido "dirigente universitario.

2.6. Impacto de los criterios y estándares europeos (EGS) en la gestión de la evaluación

Dos interesantes informes, auspiciados por ENQA (European Network for Quality Assurance) ponen de manifiesto el avance cualitativo que se ha producido en el ámbito del EEES (y países asociados) en el abordaje de la evaluación externa y, consiguientemente, en su gestión. En el período de un quinquenio (2005-2010) se ha operado un cambio significativo en las "formas de llevar a término los procesos de evaluación externa" en los 47 países firmantes del "acuerdo de Bolonia". Más allá de la extensividad con la que los EGS se han asumido - consecuencia lógica de los acuerdos políticos en materia de garantía de la calidad en la educación superior-, el análisis de la implementación de los mismos permite ser optimista en cuanto al impacto en el hacer evaluativo europeo.

Algunas de las conclusiones más interesantes de estos dos informes (ENQA, 2011; Grifoll et al., 2012) pueden resumirse en las siguientes:

- Los EGS han constituido el referente a partir del cual se han construido buena parte de los sistemas nacionales de evaluación externa de la calidad de la educación superior. A partir de los EGS, se han reestructurado los marcos normativos nacionales en los que operan las agencias de evaluación externa. Asimismo, el nacimiento de otras nuevas se ha realizado bajo el referente de los EGS. En este sentido, se

puede observar una cierta homogeneización formal de las normativas nacionales, si bien su implementación está condicionada por el conjunto de factores abordados en el capítulo dos de esta obra.

- Los EGS han tenido un claro impacto en el quehacer de las agencias; especialmente en la gestión de sus procesos externos de evaluación, si bien el principal beneficio no es tanto su cumplimiento a efectos de su propia evaluación externa, sino la oportunidad de autoanálisis y reflexión y la posibilidad de estar en contacto con "buenas prácticas" de otros proveedores de evaluación externa.
- Las agencias perciben ciertas inconsistencias en la aplicación de los EGS, dada la variabilidad de interpretación que puede darse por los comités de evaluación externa debido a la diversidad de contextos en los que se opera. Una excesiva rigidez en el cumplimiento de los EGS podría "afectar a las singularidades de los sistemas" y generar una indeseada uniformidad.
- Los estudiantes han tomado parte activa en los procesos de evaluación externa, si bien con desigual intensidad en virtud de las tradiciones previas.
- Se valora mejor el impacto en el diseño y desarrollo de los procesos internos de garantía de la calidad. Se han generado estructuras internas de gestión de los procesos de evaluación, con el desarrollo de mecanismos de implicación y participación de los diferentes grupos de interés internos.

2.7. Recomendaciones para mejorar el funcionamiento de las agencias

Una de las fortalezas innegables de la propuesta del sistema europeo de garantía de la calidad de la educación superior es el de haber establecido la evaluación del funcionamiento de los organismos de evaluación. Al ser públicos los informes de estas evaluaciones, no resulta difícil visualizar sus fortalezas y debilidades y elaborar las correspondientes propuestas de mejora, tanto para las agencias como para los órganos políticos que establecen el

marco general de referencia.

La síntesis de recomendaciones que se presenta surge del análisis de una serie de informes de evaluación de agencias presentados a ENQA para adquirir el rango de "full member" de la Asociación. Las agencias corresponden a: Bélgica (Comunidad Flamenca, VLIR QAU), Bulgaria (NEAA), Dinamarca (EVA), Holanda (NVAO), Hungría (HAC), Irlanda (HETAC), Noruega (NOKUT) y Rusia (NAA).

- Estatus e independencia

- No es aconsejable reunir en un único organismo la evaluación global del sistema educativo. Se aconseja separar la evaluación de la Educación Superior (EVA).
- Mayor independencia del gobierno (EVA).
- Modificación de los marcos legislativos (NAA, HAC).
- Aminorar las normativas ministeriales y dar una mayor flexibilidad a la agencia para el desarrollo de sus funciones (NOKUT).
- Presencia de los diferentes "grupos de interés" en los órganos de dirección de las agencias (NVAO).
- Clarificar la situación y relaciones cuando concurren más de una agencia en un mismo espacio de actuación (NVAO).

- Organización interna de la agencia

- Mejor planificación y eficiencia (EVA, NEAA).
- Repensar la estructura y composición del staff (HAC).

- Alcance de la evaluación

- Evaluar los programas de doctorado (EVA).

- Pasar a una evaluación institucional, una vez solventada una primera evaluación general de programas (HAC).

- Enfoque de los procesos

- Introducir el seguimiento en diálogo con las instituciones (EVA, HAC).

- Monitorizar el desarrollo de los planes de mejora (VLIR-QAU).

- No utilizar excesivas "check-list" que conviertan el proceso de "peer review" en una auditoría burocrática de cumplimientos (VLIR-QAU).

- Aminorar los tiempos entre la decisión de inicio del proceso y su conclusión (VLIR-QAU).

- Mayor atención a la autoevaluación (NAA).

- Excesivo énfasis en los mecanismos de control en detrimento de la evaluación para la mejora y desarrollo académico (NOKUT, HAC).

- Desarrollar criterios diferenciados según el enfoque de los programas - académicos vs. profesionales (NOKUT).

- Mayor atención a los resultados, y no sólo a los "inputs" (HAC).

- Comités de expertos

- Revisar las cualificaciones y experiencia (HETAC).

- Mejorar su formación en evaluación (HETAC, NEAA).

- Incluir estudiantes en los paneles de expertos (EVA, NAA).

- Incluir a profesionales expertos en los comités (NEAA).

- Disponer de un "pool" de expertos y no esperar a las propuestas para el momento (VLIR-QAU).

- Publicidad de los paneles de expertos.
- El nombramiento de expertos debe ser de responsabilidad exclusiva de la agencia (NAA).
- Aminorar la atomización disciplinar de los comités (HAC).
- Balancear la edad y género de los comités (NEAA).
- Personal técnico
 - Incrementar el volumen del personal técnico (EVA).
 - Repensar el perfil del staff (HAC).
- Informes
 - Publicidad de todos los informes, como principio fundamental (HETAC, NAA, NEAA).
 - Elevar a públicos los informes individualizados de cada institución (EVA). - - - - -
 - Mejorar la estructura y redacción para hacerlos accesibles a un público no experto (VLIR-QAU, NEAA).
 - Elaborar informes de sistema, que permitan disponer de visiones conjuntas del sistema (VLIR-QAU, NVAO, HAC, NEAA).
- Vigencia del período de acreditación
 - Reducir el período de vigencia - de 8 a 5 años (HAC)

Como puede deducirse de lo expuesto, el primer tema que emerge es el de la independencia de las agencias. Este tema ha sido objeto de debate a lo largo de toda la década, con altas connotaciones políticas al "tocar" elementos claves del ordenamiento jurídico en un país. Queda camino por recorrer hasta alcanzar la ideal situación de independencia del gobierno y de las

instituciones a las que se evalúan.

Huisman y Westerheijden (2010) apuntan la reflexión sobre un punto crítico: "operar para superar la evaluación". Las agencias pueden estar "preocupadasocupadas" en cumplir los estándares que les "reconocen" (ENQA-EQAR) y no prestar atención suficiente a los "core elements" y factores claves en la mejora de la calidad: el proceso formativo y las actuaciones de profesorado y estudiantes. Es decir, la búsqueda excesiva de la legitimidad internacional en deterioro de la legitimidad interna que les lleve a ser reconocidas como agentes que impulsan los procesos de mejora y no "máquinas burocráticas" que acumulan evidencias para justificar su "buen hacer".

2.8. Hacia la construcción de un marco común europeo pero con matices y diferentes actuaciones

Como se comentó en el apartado primero, The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) constituyen el referente común europeo que garantiza que se realice de manera profesional la evaluación externa de la calidad. En este referente se nos ofrecen principios genéricos, dejando que los requerimientos específicos se determinen en cada uno de los contextos. Los ESG combinan dos aspectos de especial interés:

- Establecer estándares comunes en la práctica profesional de la evaluación y de sus agentes (agencias) que no sólo tengan significado europeo sino que puedan ser de aplicación universal.
- La concepción europea de la garantía de la calidad queda patente en los siguientes principios:
 - La responsabilidad primaria de la calidad compete a las instituciones.
 - La garantía interna de la calidad constituye el fundamento y base de cualquier sistema de garantía de la calidad; la evaluación externa siempre tomará en consideración sus resultados.

- Los procesos que se diseñen para el aseguramiento de la calidad siempre han de tener como última finalidad el desarrollo y mejora del propio sistema.
- Es imprescindible la implicación de todos los grupos de interés relevantes, incluyendo a estudiantes y empleadores, en los procesos de evaluación y garantía de calidad, especialmente en los externos.

A partir de este sencillo punto de partida cabe plantear las características que podrían definir el punto de llegada o convergencia de los diferentes sistemas externos de garantía de la calidad en la educación superior. El análisis de Peter Williams (2009), desde la experiencia de la gestión, sobre las enseñanzas que ofrece la práctica de la garantía externa de la calidad durante estas dos últimas décadas pone de manifiesto lo siguiente:

- Es necesario tener presente lo que la garantía externa de la calidad pretende lograr: me puede decir el qué se hace y cómo se hace; pero no podrá decirme el por qué se hacen las cosas.
- La mejora de la calidad es "cosa de todos" y debería favorecer la reflexión y observación a fin de construir un conocimiento propio que lleve al progreso de la institución, del sistema.
- La garantía de la calidad no puede convertirse en la ejecución repetitiva de procesos y procedimientos: cada nueva acción debe tener valor añadido, de lo contrario la desmotivación llevará a la esterilidad y estancamiento.
- Se ha de pasar del enfoque de sólo supervisión a la monitorización de sistemas institucionales de aseguramiento interno de la calidad: sólo las instituciones y sus agentes pueden garantizar la calidad, de aquí que el sistema interno sea la clave y fundamento de todo modelo externo de aseguramiento de la calidad.
- Los propósitos deberían determinar el proceso: tanto el SIGC como el SEGC deben diseñarse para atender necesidades específicas del sistema y de las instituciones. Por tanto son necesarios procesos de adecuación,

y tiempos de experimentación acordes a cada una de las realidades.

- Sin tener implantado un sistema de rendición de cuentas aceptado y con sistemas transparentes de información, es difícil desarrollar un enfoque orientado a la mejora continua, e incluso la excelencia.
- De la evaluación (acreditación) de los programas a la auditoría institucional.
- Del interés en los procesos al interés en los resultados de dichos procesos.
- Pasar de la mutua desconfianza entre evaluado y evaluador a la consideración de colaboradores (partnership) de las agencias u órganos de evaluación externa: que al menos las universidades vean a las agencias como los visitantes externos menos inoportunos.
- Los sistemas externos de garantía de la calidad deben tener presente:
 - No saturar de trabajo burocrático a las instituciones; pero es necesaria la burocracia - sin documentación no hay evaluación.

El alcance de los sistemas (qué toman en consideración) debe ser razonable; todo no se puede hacer al mismo tiempo y con las mismas personas.

- La garantía de la calidad no es el "remedio" a todas las problemáticas de la educación superior. En ocasiones los gestores del sistema (autoridades gubernamentales) instauran los SEGC con la pretensión de que, como la aspirina, resuelvan todos sus dolores de cabeza que les pueden afectar en su cargo.

Hace una década, en el informe de Hámáláinen et al. (2001) se planteaban la pregunta de cuál sería el futuro de la garantía de la calidad en Europa. Buena parte de las características entonces identificadas siguen teniendo plena vigencia

- El futuro puede estar en la combinación (integración) de la evaluación

institucional y la evaluación de programas. Esta se puede hacer al estilo de la QAA (Reino Unido) o con el planteamiento de AQU Catalunya (en experimentación). En ambos casos se apuesta por la confianza de la institución y, en consecuencia, por el fortalecimiento de los sistemas internos de garantía de la calidad.

- No es pertinente que la evaluación de la investigación generalmente quede fuera de la consideración de los estándares (EGC). En Finlandia se han iniciado intentos de evaluar simultáneamente programas de formación y su investigación asociada.; la reforma del organismo francés va en la misma dirección.
- Una cuestión central con relación a la evaluación institucional con orientación a la mejora es determinar en quién recae la principal responsabilidad en el seguimiento de los resultados ligados a decisiones tomadas como consecuencia de la evaluación realizada.
- La evaluación institucional seguirá teniendo varias funciones: será clave como mecanismo de transparencia e información, pero su principal función es la de promover la mejora continua. La evaluación no tiene un valor intrínseco en sí misma y es inútil si sus resultados no llevan a la mejora de las instituciones y del propio sistema de educación superior. En consecuencia, una cuestión central con relación a la evaluación institucional es determinar en quién recae la principal responsabilidad en el seguimiento de los resultados ligados a decisiones tomadas como consecuencia de la evaluación realizada. En la medida en que este seguimiento esté más próximo a una agencia que a las propias instituciones, más nos alejaremos de la promoción y mejora del sistema y más cerca estaremos de la mera acreditación.

El análisis del segundo Survey de ENQA sobre los enfoques y procedimientos de evaluación de las agencias europeas (Costes et al., 2008), y desde una perspectiva de futuro, presenta tres puntos de interés:

- Las diferentes perspectivas de agencias, gobiernos y "grupos de interés" sobre la calidad de la educación superior y las formas de garantizarla y

mejorarla puede llevar a la necesidad de asumir diferencias significativas en los enfoques y procedimientos de las agencias; especialmente allí donde estudiantes y empleadores tiene un rol significativo en los procesos de evaluación.

- El énfasis creciente en la "empleabilidad" de los graduados y en los "learning outcomes" de los estudiantes conllevará que los procedimientos de evaluación incorporen sustantivas mejoras para poder valorar tales aspectos (tal como ha sido el caso de Suecia anteriormente comentado).
- Parece poco realista pensar que el mismo modelo de procedimientos es aplicable de manera homogénea a la totalidad de contextos, que se diferencian por tradiciones pedagógicas, marcos culturales y nivel de desarrollo del propio sistema de garantía de la calidad.

Ahora bien, no es menos cierto que el establecimiento de un marco común de criterios y directrices y, especialmente, los requisitos de evaluación de las agencias para poder inscribirse en el Registro Europeo de Agencias de Garantía de la Calidad para la Educación Superior (EQAR), puede forzar la adopción de procedimientos que, no siendo los más pertinentes a las problemáticas específicas del contexto, cumplan con los requerimientos del EQAR. Estaríamos ante una situación, como la analizada por Harvey (2010), en la que no se actúa por convencimiento de una cultura de la calidad, sino por la presión evaluativa de un tercero. Mal asunto para unas organizaciones, las agencias, que han de contribuir a la generación de una cultura de la calidad en las instituciones que evalúan.

Las concreciones de estos presupuestos en los diferentes contextos europeos no es tarea fácil al seguir existiendo una alta dependencia de los marcos jurídicos que regulan las relaciones estado-universidades. Ahora bien, no puede olvidarse que la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria tiene un "cierto recorrido técnico" (en el sentido epistemológico de la tecnología de la acción) que no se fundamenta, precisamente, en las normativas legales, sino en el conocimiento generado desde los diferentes ámbitos disciplinares que concurren en esta temática.

- La visión política sobre las agencias

La Comisión es consciente del riesgo de que el número de agencias puede resultar excesivo, mientras que su tamaño sigue siendo bastante reducido. Por tanto, debería tenerse en cuenta la posibilidad fusionar agencias a través de las redes europeas de garantía de la calidad existentes (ENQA, ECA, etc.), por ejemplo reagrupando agencias en función de la proximidad regional o lingüística. Las agencias también podrían considerar la posibilidad de ampliar el ámbito de aplicación de sus actividades para ocuparse más adecuadamente del aprendizaje permanente, la educación a distancia y a través de la red, la formación profesional, la enseñanza transnacional y la enseñanza superior privada (CCE, 2009:10).

Pero el reto clave para una definitiva consolidación de su rol como agentes de garantía de la calidad en el sistema de educación superior europeo es que demuestren, con hechos, su eficacia:

Necesitarán demostrar su independencia y profesionalismo para ganarse la confianza de las partes interesadas. Además, tendrán que convencer a sus homólogos europeos de que ofrecen un nivel de comparabilidad suficiente, lo cual es importante como condición previa para el reconocimiento mutuo de las titulaciones y la promoción de la movilidad de los estudiantes. CCE (2009:10).

Al mismo tiempo se reclama una mayor dimensión europea en la garantía de la calidad:

La posibilidad de que las instituciones de enseñanza superior elijan entre las agencias registradas, como se destaca en la Recomendación de 2006, depende del desarrollo de un mayor número de sellos europeos de garantía de la calidad. Podrían basarse en ámbitos de disciplinas generales (en lugar de en ámbitos reducidos de especialización profesional) y ser concedidos por agencias especializadas distintas, o al realizar evaluaciones nacionales en el ámbito correspondiente (CCE, 2009:11).

La Comisión apoya actualmente el desarrollo de iniciativas de este tipo y anima a las agencias nacionales de garantía de la calidad a desarrollar su

actividad más allá de sus fronteras y a lograr el reconocimiento de sus decisiones en otros países, por ejemplo mediante convenios de reconocimiento mutuo. Se podría animar a las instituciones de enseñanza superior a recurrir a los servicios de agencias registradas fuera de su país. También puede ser necesario aclarar la transferibilidad de la acreditación nacional en el EEES, así como la cuestión de la garantía de la calidad para la enseñanza superior transfronteriza en el marco del EEES.

Finalmente, la Comisión apoya el desarrollo de herramientas para una mayor transparencia que complementen la garantía de la calidad, en particular de herramientas que ofrezcan un panorama comparativo sobre la calidad de las instituciones de enseñanza superior y de sus programas, incluido el estudio de viabilidad sobre una clasificación de universidades pluridimensional y adaptado -un ranking europeo-. A la temática de los rankings se le dedica una amplia atención en la obra del mismo autor y editorial (Rodríguez Espinar [2013], La evaluación de la calidad en la Educación Superior).

3

La evaluación y acreditación en Estados Unidos

Dado el alcance de esta obra, no es posible abarcar con suficiente detalle el análisis del complejo sistema de educación postsecundaria estadounidense, máxime cuando el tema de la garantía de la calidad está asociado a las normativas reguladoras que, en el caso de EE UU, tienen una especial complejidad debido a la propia configuración del poder regulador de cada uno de los estados (Gobierno de cada estado) y el de la Nación (Gobierno Federal).

Por otra parte, y en el tema que nos ocupa, las regulaciones son mínimas, en contraste con la práctica habitual en otros países, y a la vez se da la existencia de un complejo equilibrio entre los sectores privado y público en la prestación de los servicios educativos, entre ellos, el de la propia actividad de la acreditación de instituciones y programas de educación superior.

Finalmente, la magnitud de la "industria" de la garantía de la calidad, dado el volumen de la oferta educativa de educación superior, así como la larga tradición de más de un siglo de la práctica de la evaluación institucional, manifestada en los procesos de acreditación de instituciones y programas, hacen de Estados Unidos el referente internacional más adoptado a la hora del diseño de sistemas de garantía externa de la calidad en la educación superior.

- Más de 4.000 instituciones de Educación Superior, de las que aproximadamente un 60 % son de titularidad privada, pero que sólo atiende a una cuarta parte de los más de 15 millones de estudiantes estadounidenses. Este dato pone de manifiesto la proliferación de "pequeñas instituciones" con una muy diversa oferta de programas de estudios: desde los de dos años preparatorios, en buena medida del paso

a otras instituciones que otorgan el Bachelor - a las "conocidas instituciones que aparecen en los rankings - las research universities - que otorgan las credenciales académicas de máster y doctorado.

- La extensividad y diversidad en el nivel de titulación de la oferta de educación superior ha hecho posible que el porcentaje de población con estudios superiores sea uno de los más altos del mundo (42 %) para el intervalo de edad de 25 a 64 años, si bien dicho porcentaje es también el del intervalo de edad 25-34 años. A finales del siglo xx, Estados Unidos superaba a la Unión Europea en 15 puntos porcentuales (28 % vs. 13 %) en el porcentaje de población con estudios superiores (25-64 años). Una década después, y a pesar del incremento significativo en ambas zonas, la diferencia sólo se ha acortado en un punto porcentual, (42 % vs. 28 %), generándose un debate sobre la necesidad de "abrir el acceso" a grupos de población escasamente representados. En esta dirección van las políticas adoptadas por el Gobierno Federal, que pretenden recuperar la primera posición a nivel mundial (Rusia y Canadá, junto con Israel, encabezan la lista de países con mayor porcentaje de población "altamente educada").

3.1. Por qué y para qué de la garantía de la calidad (acreditación) en Estados Unidos

La primera consideración es la de identificar como equivalentes los conceptos de garantía de la calidad y acreditación. El término acreditación en EE UU es el que aglutina el conjunto de actividades evaluativas relacionadas con la garantía de la calidad en la educación superior. Como señala Vickie Scharay (s/f), durante más de un siglo el sistema de acreditación ha constituido el vehículo primordial para definir la calidad y su aseguramiento en la prestación de los servicios educativos.

El fenómeno de la acreditación, y su contexto de origen en Estados Unidos, no puede entenderse, sin el conocimiento de la creación y desarrollo de las universidades. Colín Brock (2006) expone una interesante síntesis histórica del fenómeno de la regulación universitaria. La fuerte iniciativa privada, primero en los niveles preuniversitarios y luego en los universitarios,

a partir del último tercio del siglo XIX, configuraron no sólo una imagen corporativa y unos estilos de gobierno (dirección) empresarial, sino también un sistema enormemente diversificado en el que era necesario generar mecanismos de autorregulación, habida cuenta de la escasa o nula regulación gubernamental (tan diferente de la situación europea). A esto habría que añadir la influencia de las orientaciones al control de calidad que emergían de las organizaciones empresariales:

La acreditación tuvo muchos comienzos, pero surgió como fenómeno nacional el 3-4 de agosto de 1906. En aquellos dos días, en respuesta a una propuesta de George E. MacLean, presidente de la Universidad Estatal de Iowa, la Asociación Nacional de Universidades Estatales convocó a una reunión en Williamstown, Massachusetts, a un comité conjunto "para presentar un plan... para establecer, preservar e interpretar en términos comunes los requisitos de admisión a los centros universitarios (EscuelasColleges), sea cual sea la forma de combinación de los métodos de admisión, con el fin de dar cabida a los estudiantes emigrantes y de garantizar la comprensión y la administración equitativa de las normas (Young et al., 1983:2).

La síntesis que sigue pretende ofrecer un breve marco de referencia que permita interpretar más adecuadamente el alcance, enfoque, organización y metodología de los procesos de acreditación.

- Escasa regulación gubernamental a nivel federal que controle o supervise la oferta de carreras e instituciones de educación superior. Se admite una gran independencia y autonomía de las instituciones y, en consecuencia, se da una gran variabilidad en la naturaleza y calidad de los programas que se ofertan. Cabe preguntarse sobre la existencia o no de política educativa en la educación superior y a través de qué mecanismos es posible operativizarla. La respuesta es bien simple: a través de la financiación a instituciones y, especialmente, a los estudiantes aprobada por los órganos legislativos.
- Es un hecho histórico el G.I.Bill@ que otorgaba becas después de la Segunda Guerra Mundial por el servicio militar prestado. Esta ayuda

financiera permitió cursar estudios universitarios a muchos militares después de la guerra, y ha estado vigente a lo largo de "posteriores contiendas". Durante la guerra del Vietnam se produjo una expansión considerable del acceso de las "clases menos favorecidas" (estudiantes de color y latinos, entre otros) a la universidad como consecuencia del "uno por uno" o, mejor, del "dos por dos": un año de servicio militar daba derecho a un año de universidad. Así, cuatro años en "activo" generaban una beca de cuatro años de universidad; es decir, se podía obtener un Bachelor. Las revistas profesionales de orientación se hacían eco de estas "ofertas" a fin de que incorporarse al ejército norteamericano fuese una opción orientadora a considerar.

- Durante la administración del presidente Lyndon B. Johnson, el Congreso de EE UU promulgó la Ley de Educación Superior (Higher Education Act of 1965 [Public Law 89-3291]), que tenía el propósito de abrir las puertas de la educación superior a los estudiantes que, por razones económicas, no podrían permitirse el lujo de solventar los costos financieros de sus estudios universitarios.
- Un sistema de educación superior enormemente diversificado y diferenciado en cuanto a la tipología de oferta de programas de estudio. Más de 3.000 instituciones compiten en el mercado de la educación superior norteamericana con total libertad de oferta de carreras y con nulo control externo de aprobaciones previas. Estas instituciones van desde los Community Colleges (dependientes de autoridades locales o del condado) que ofrecen programas de 2 años (equivalentes - en determinados ámbitos - a una formación profesional postsecundaria) y que, en gran medida, tienen el objetivo del "transfer"; es decir, facilitar el paso a otra institución (College/University) que ofrezca programas de cuatro años para obtener el grado de Bachelor. En un número más reducido están las "university research" (las "famosas" y conocidas a través de los rankings: Harvard, Stanford, Berkeley, Yale, Cornell...) y que ofrecen también estudios de posgrado (máster y doctorado). Asimismo se dan las instituciones "monotemáticas", que ofrecen carreras eminentemente profesionales y de "prestigio" (p. ej. Economía, Ingeniería, etc.). Por supuesto que la gran magnitud del sector privado

(más o menos el 50 % de la oferta de educación superior) es un elemento más que contribuye a la "menor regulación" estatal o federal de este nivel educativo. Puede consultarse la ya conocida "clasificación" de la Carnegie Foundation: Carnegie Classification of Institutions of Higher Education (marca registrada) <http://classifications.carnegiefoundation.org/>. No es un ranking de instituciones, sino una clasificación por tipología de instituciones.

- A esta compleja estructura de instituciones hay que añadir un fenómeno que también justifica el inicio de los procesos de acreditación: la alta movilidad de los estudiantes. ¿Quién "aseguraba" que los créditos (terminología eminentemente norteamericana) cursados en una institución iban a ser reconocidos por otra institución?, aunque fuese en el mismo país (EE UU) o en el mismo Estado (Florida, California, Texas, etc.).
- Como muy bien apunta Harvey (2004), la vinculación de los fondos federales a la acreditación ha causado que lo que en un principio fuera un proceso voluntario, se transformase en un procedimiento obligatorio. Definitivamente, gran parte de la naturaleza voluntaria de la acreditación se perdió. La conexión entre el estatus de "institución acreditada" y la posibilidad de recibir ayudas financieras, vía becas a estudiantes o participación en proyectos federales o estatales, hace que la voluntariedad de la acreditación se convierta en "falacia", so pena de quedar fuera del circuito de ayudas. Señala Scharay (s/f) que las organizaciones de acreditación juegan un claro papel de "guardianes" o supervisoras para la no fraudulenta concesión de ayudas a instituciones o programas que no cumplan determinados requisitos de calidad (se cita la cifra de 80 billones de dólares como montante de ayudas federales y estatales al sector de la educación superior).
- En línea con lo anterior, el gobierno está demandando evaluación del desempeño de las instituciones, y los órganos de acreditación son los responsables de asegurar la calidad institucional. Vale preguntarse hasta qué punto son los órganos de acreditación responsables tanto del uso de los fondos gubernamentales como del reembolso de los préstamos

financieros a los estudiantes. Como apuntan varios analistas, los órganos de acreditación se han ido transformando en "quasi-governmental entities" o responsables de ciertas funciones gubernamentales, y deben rendir cuentas de las decisiones resultantes de los procesos de acreditación.

- Queda por enumerar otro factor de especial significación: la distinción entre la posesión de una credencial académica (obtener un título universitario) y la autorización (licencia-habilitación) para ejercer las funciones profesionales que teóricamente el título conlleva. Como se expone en un punto posterior, un importante número de agencias tienen como objeto de acreditación una determinada tipología de programas (medicina, veterinaria, ingeniería, etc.), cuyos graduados pueden presentarse a la obtención de la licencia profesional correspondiente. Si los programas no están acreditados ya no es posible obtener la licencia profesional. Son las acreditaciones especializadas. La distinción entre título y habilitación profesional comenzó también en Europa hace algún tiempo, si bien con incidencia diferente según los países y ámbitos profesionales. En España el tema es muy reciente (salvo en el caso de Medicina): la licencia para ejercer la abogacía (legislada y de próxima aplicación) es un ejemplo de la influencia del contexto internacional.

En definitiva, el sistema de acreditación norteamericano refleja la diversidad, la descentralización del sistema de educación superior y la ya consolidada estructura "de la industria acreditadora": casi un centenar de agencias, unas siete mil instituciones sujetas a acreditación y casi veinte mil programas educativos sometidos a procesos cíclicos de acreditación.

Finalmente, cabe preguntarse sobre el para qué de la acreditación: ¿qué se espera de la acreditación?, ¿a quién habrá de servir? Crow (2003) apunta algunas respuestas:

- En primer término la comunidad universitaria espera que el sistema de garantía de la calidad sirva para proteger y defender la autonomía de las instituciones; fundamentalmente, la libertad intelectual y el control por parte de la academia de las credenciales académicas (títulos) que

otorgan las instituciones. No es al Estado al que corresponde, como poder público, tal función, sino al conjunto de instituciones que, permítase la expresión, "fabrican el producto".

- Dada la diversidad del ámbito de la educación superior norteamericana, la comunidad aboga por un sistema de garantía de la calidad que tome en consideración la diversidad y diferencias entre instituciones y programas: se asume la existencia de diferentes niveles de calidad. La diferencia con Europa es evidente: la universidad europea fue fundada por el poder público y este no puede permitir diferencias en la prestación de servicios a los ciudadanos en virtud de su lugar de residencia, por ejemplo. Por otra parte, en la actualidad, el sector privado representa una mínima parte de la oferta existente, mientras que en EE UU la mitad de la oferta corresponde al sector privado.
- La multiplicidad de agencias de acreditación es el resultado de la libertad de elección por parte del proveedor de servicios (agencias) de determinar el alcance de sus servicios; es decir, tipo de instituciones y programas que acredita, y de las instituciones al poder elegir entre proveedores; si bien este último punto no es tal, ya que las autorizaciones estatales, o las exigencias de las organizaciones profesionales hacen que tal posibilidad de elección esté claramente restringida.
- El crecimiento de las agencias especializadas (acreditación de programas profesionales) refleja la aparición de nuevas profesiones y las consiguientes disputas de reconocimiento para el ejercicio profesional entre las antiguas y las nuevas. La ausencia de regulaciones gubernamentales acrecienta esta disputa, que tiende a resolverse con el reconocimiento, vía acreditación, de la nueva profesión y, consiguientemente, de los estudios que la respaldan.
- El hecho del reconocimiento del alcance regional de la acreditación (área geográfica de varios estados) conlleva que sea difícil configurar un modelo de acreditación "igual" en todo el territorio. Más allá de las idiosincrasias de cada área o estado, está la permanencia de una

determinada exclusividad de la actividad de acreditación para un territorio (se consigue con la exigencia de determinados tipos de estándares o requisitos). En el supuesto de reconocimiento transversal de las acreditaciones, las agencias "más potentes" se quedarían con la mayor parte del negocio. Así sucede en el caso de determinadas agencias especializadas.

3.2. Algunos hitos relevantes de la trayectoria de la acreditación en Estados Unidos

El objetivo de este punto no es el de realizar una pormenorizada trayectoria de la acreditación en el contexto norteamericano, sino el de presentar uno de los momentos o etapas más relevantes y que ponen de manifiesto la situación actual. Ante el desarrollo del sistema de educación y la ausencia de la intervención de los poderes públicos, la sociedad reclamaba indicios de calidad para poder decidir ante la oferta de opciones que se le presentaba. Ámbitos como los de la salud (medicina, enfermería...) o la educación (profesorado) eran de especial atención. Por otra parte, y como se ha mencionado anteriormente, la movilidad geográfica de la sociedad reclamaba medidas de reconocimiento de estudios parciales (créditos cursados) de una institución a otra. De aquí el nacimiento de las agencias regionales de acreditación que aparecen en la dos décadas finales del siglo XIX.

Con posterioridad a las agencias regionales, y con un carácter y alcance nacional, van hacer su aparición las agencias especializadas que tienen como objeto de acreditación determinados programas de estudios conducentes a profesiones de nivel universitario. En 1912, un grupo de 23 centros de carácter profesional crearon la National Association of Accredited Commercial Schools, ahora denominada Accrediting Council for Independent Colleges and Schools (ACICS, www.acics.org/default.aspx). El objetivo era establecer requisitos y estándares de calidad de abasto nacional. Hoy acredita a más de 800 instituciones que enroлан a más de 700.000 estudiantes.

Para Whalen (2002), la North Central Association of Colleges and Secondary Schools fue la primera asociación regional que en 1913 acreditó

instituciones. Casi simultáneamente, la American Medical Association comenzó en 1907 la clasificación de las instituciones de medicina, iniciando así un proceso que conduciría a las acreditaciones profesionales.

En 1918, se funda el American Council on Education (ACE), que aborda procesos de acreditación de diferentes tipos de centros. Las instituciones que quedaron bajo el cobijo de ACE representaban el 80 % del total de estudiantes matriculados.

Durante la década de los treinta, la acreditación se convierte en un fenómeno ordinario en el sector educativo. Posteriormente, y con ocasión del programa de ayuda a veteranos de la Segunda Guerra Mundial (GI Bill), comienza la vinculación de la acreditación con la financiación de las instituciones, que al estar acreditadas, podían recibir fondos, bien a través de los estudiantes que eran acreedores a la ayuda, o a las propias instituciones como incentivo a la admisión o provisión de programas destinados a tales colectivos. Las sucesivas contiendas de Corea y Vietnam reforzaron los procesos de acreditación en el sector de los "careers programs" (programas profesionales).

El Gobierno no establece un "modelo nacional de garantía de la calidad" (tendencia natural en otros contextos geográficos dado el carácter de financiación federal), sino que en 1952, al extender los beneficios a los veteranos de la guerra de Corea, establece el requisito de la acreditación por "los órganos competentes al uso", si bien les exige el cumplimiento de determinados requisitos para reconocerlos como tales órganos de acreditación. Inicialmente el gobierno federal se limitó a publicar la lista de agencias que pertenecían a alguna asociación nacional, bien de agencias regionales o de agencias especializadas.

Posteriormente, los criterios para el reconocimiento de las agencias serán más exigentes y en 1992, con la modificación de la Ley de Educación de 1965 (Amend ments to the Higher Education Act), la acreditación pasa a ser un tema de interés federal y de intento de regulación, por lo que respecta a los procesos de reconocimiento de las agencias (Wellman, 1998). Este interés tendrá su máxima expresión en el debate iniciado en 2005 y que llevará a la

modificación de la ley en 2008 (tema a tratar en un apartado posterior).

Finalmente, en 1986 se conforma el Council for Higher Education Accreditation (CHEA) para ejercer funciones de reconocimiento no gubernamental, continuando las tareas ejercidas con anterioridad por el Council on Postsecondary Accreditation (COPA), establecido en 1974 y que había fusionado la Federación de Comisiones Regionales de Acreditación y a la Comisión Nacional de Acreditación (encargada del reconocimiento de las agencias especializadas). La creación de este ente no estuvo exenta de desavenencias y tensiones entre las organizaciones previamente fusionadas. Una vez más emerge el conflicto de intereses con respecto a la parcela de poder y actividad (negocio de la acreditación) que se eliminaba con la fusión.

3.3. La organización y gestión de la acreditación en Estados Unidos

Ante una situación tan compleja y variada, y con un marco normativo "desregulador", el sistema de acreditación presenta una organización que tiene una serie de notas distintivas con respecto a otros sistemas nacionales.

3.3.1. El reconocimiento de los órganos de acreditación

Un primer punto que reclama aclaración es la distinción entre acreditar a una institución o a un programa de estudios (carrera) y reconocer (autorizar) a una determinada organización (agencia) para que realice tal función. Como señala Wellman (1998), y a pesar del uso de un vocabulario y proceso semejantes, es clara la distinción: la acreditación es un proceso no gubernamental, basado en la revisión por pares (peer review) con el doble objetivo de comprobar el cumplimiento de unos estándares mínimos de calidad y que ayuda a las instituciones o programas a su mejora; por otra parte, el reconocimiento del "poder de acreditar" es un proceso de carácter gubernamental o no que examina si la organización acreditadora cumple los requerimientos organizativos y de procedimiento para realizar la función de acreditación. En la actualidad, por tanto, existe una doble vía de reconocimiento de las agencias de acreditación, la del Gobierno Federal (USDE) y la del CHEA, con consecuencias diferentes y con estándares o criterios de reconocimiento o aprobación que presentan significativas diferencias. Un detallado análisis de

estas diferencias puede consultarse en la publicación de Jane V. Wellman (1998), Recognition of Accreditation Organization. A Comparison of Policy & Practice of Voluntary Accreditation and The United States Department of Education. Washington: CHEA (acceso: www.chea.org/pdf/RecognitionWellman_Jan1998.pdf).

En el reconocimiento federal, el proceso presta especial atención a la estructura, gobierno, procedimientos y estándares académicos exigidos por la agencia de acreditación. El no reconocimiento de una agencia conlleva que sus acreditaciones no tengan "valor" para el gobierno y, en consecuencia, los estudiantes e instituciones afectados no son objeto de financiación. En esta tarea, el National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity (NACIQI <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/naciqi.html>), asesora a la Secretaría de Estado de Educación en todo lo referente a esta función. Información sobre los criterios de reconocimiento de agencias puede consultarse en: www.ed.gov/admins/finaid/accred/index.html.

El reconocimiento no gubernamental es un proceso orientado a "admitir dentro de una organización privada (asociación de agencias) a un miembro que desea pertenecer a la misma. Es una forma de autorregulación de los propios miembros de la asociación (CHEA). La consecuencia del no reconocimiento es, simplemente, el no pertenecer al "club"; sin embargo, el prestigio del club hace que un número significativo de las agencias que operan soliciten su admisión. Generalmente las agencias que forman parte de CHEA son también reconocidas por la autoridad gubernamental (USDE), pero no tanto a la inversa.

Tanto los estándares establecidos por CHEA (acceso: www.chea.org/recognition/recognition.asp), como por USDE (acceso: www.ed.gov/about/offices/list/ope/index.html), obligan a las agencias de acreditación al cumplimiento de una serie de requisitos si quieren que las instituciones que ellas acreditan puedan participar en programas federales de ayuda a sus estudiantes o a las propias instituciones. Sin embargo, y como consecuencia de la libre decisión de las agencias de acreditación de optar al reconocimiento de CHEA o USDE, no puede establecerse una asociación entre la calidad de la agencia de acreditación y el disponer de este tipo de

reconocimiento.

El Council for Higher Education Accreditation (CHEA) es la organización privada bajo cuyo paraguas se agrupan una buena parte de las agencias de acreditación (de carácter territorial o especializado). A la misma pertenecen más de 60 agencias, que acreditan a unas 3.000 instituciones. Su directorio contiene información sobre casi medio millar de "accreditation bodies" y Ministerios de Educación de 175 países. Sirve como fuente de recursos documentales del estado de la acreditación. CHEA se ha convertido en una autoridad de consulta para el Congreso y Secretaría de Estado de Educación en el tema de la acreditación.

3.3.2. Tipologías de acreditación

Existen dos criterios para la identificación de los tipos de acreditación: el criterio del objeto de acreditación, es decir, qué se acredita, instituciones o programas de formación, y el criterio del alcance de la acreditación, es decir, el ámbito territorial en el que tiene vigencia o valor la acreditación. Este último está alineado con la propia estructura asociativa de las universidades (por regiones)

A) Acreditación institucional vs. acreditación de programas

Acorde con el primer criterio aparece la distinción entre acreditación institucional y acreditación especializada (o de programas). La acreditación institucional se aplica al conjunto de la institución, abarcando la evaluación de un conjunto de ámbitos o dimensiones que van desde la misión de la institución a la estabilidad financiera, pasando por su organización, dirección, equipamientos, sistemas internos de regulación, etc. La acreditación especializada o de programas se aplica a unidades, centros o escuelas dentro de una institución (p. ej., facultad de Veterinaria) y a los programas o carreras que imparte, o a un solo programa dentro de una institución. La mayoría de las acreditaciones especializadas se llevan a cabo en instituciones previamente acreditadas, si bien en ocasiones puede no ser así y acreditarse un programa, incluso, en una institución no educativa (p. ej., un hospital). Más aún, también se da la acreditación especializada para instituciones

globales de carácter estrictamente no universitario y que, generalmente, desarrollan programas de formación profesional (vocational education), acorde a las necesidades de formación continua de la mano de obra productiva y de servicios. Algunas de estas agencias especializadas tienen una proyección internacional, como es el caso de la Accreditation Commission of the Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), que comentaremos más adelante. Por otra parte, y como señala Whalen (2002), la acreditación especializada la llevan a cabo casi un centenar de agencias u organizaciones profesionales de carácter privado que, como se ha comentado anteriormente, para que tengan efectos "oficiales" han de estar reconocidas por el gobierno federal. La voluntariedad legal de la acreditación se ve restringida por una serie de factores como los siguientes:

- La posibilidad de obtener financiación, bien institucional o de los estudiantes que se matriculan, está condicionada a la acreditación institucional o de programas.
- Los gobiernos estatales exigen la acreditación para el reconocimiento legal de los títulos expedidos por las instituciones.
- La acreditación de un determinado programa puede ser requisito para poder obtener la licencia profesional que permita el ejercicio profesional en un determinado territorio.

Por tanto, de modo indirecto, la acreditación se convierte en un requisito de amplio espectro y que afecta tanto a las instituciones como a una buena parte de los programas que imparten, especialmente a los de orientación profesional.

B) Acreditación regional vs. acreditación nacional

Al inicio, el alcance de la acreditación eran las escuelas de enseñanza secundaria de un determinado territorio (estado o estados) y estaba orientada a garantizar unos determinados niveles de formación para homogeneizar la entrada en los centros universitarios (colleges). Hoy, su objeto de acreditación son las instituciones y programas del área geográfica de

referencia y que expresamente queda recogida en el reconocimiento correspondiente. El ámbito geográfico puede traspasar el territorio de Estados Unidos, como es el caso de la Southern Association of Colleges and Schools que tiene autorización para operar en Latinoamérica, siempre y cuando sea reconocida como tal por el país de la institución o programa a acreditar.

La autorización de las universidades norteamericanas es una competencia del Gobierno Estatal, si bien aquellas que tienen una acreditación regional tienen exención en el cumplimiento de los requisitos de cada estado que integra el "espacio regional de acreditación". Existen también institutos o centros que no tienen acreditación regional, pero que están legalmente autorizados para desarrollar su actividad educativa; evidentemente sus graduados no tendrán los beneficios señalados anteriormente.

Finalmente, el reconocimiento de estudios parciales por una institución está muy determinado por la acreditación o no de la institución o programa en los que se cursaron. Generalmente está garantizado el reconocimiento de los estudios cursados en instituciones acreditadas a nivel regional o por organizaciones de acreditación reconocidas por USDE o CHEA.

Los actuales órganos de acreditación regional son los siguientes:

- Middle States Association of Colleges and Schools.

Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)
(www.msche.org)

- New England Association of Schools and Colleges

Commission on Institutions of Higher Education (NEASC-CIHE)

(<http://cihe.neasc.org>)

- Commission on Technical and Career Institutions

www.neasc.org/ctei/ctci.htm

- North Central Association of Colleges and Schools

The Higher Learning Commission (NCA-HLC)

www.ncahigherlearningcommission.org

- Northwest Accreditation Commission (NWAC)

www.northwestaccreditation.org

- Western Association of Schools and Colleges

-Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities (WASC-ACSCU) www.wascweb.org

-Accrediting Commission for Community and Junior Colleges (WASC-ACCJC) www.accjc.org

- Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges

www.sacscoc.org

La acreditación de alcance nacional, generalmente está asociada a programas o centros especializados. A título ilustrativo:

- Association for Theological Schools in the US and Canada (ATS)

www.ats.edu

- Accrediting Council for Continuing Education and Training (ACCET)

www.accet.org

- Council on Occupational Education (COE)

www.council.org

- Distance Education Training Council (DETC)

El directorio del conjunto de las agencias autorizadas por CHEA, así como el alcance de la autorización pueden consultarse en: www.chea.org/pdf/CHEA-USDEAllAcred.pdf. Asimismo, existe una asociación de agencias especializadas: Association of Specialized and Professional Accreditors (ASPA: www.aspa-usa.org/memberfields), que por la módica cantidad de unos 500 dólares al año, aglutina los esfuerzos de defensa del statu quo de estas organizaciones.

Peter Ewell (2010) realizó una encuesta a las agencias sobre la práctica de acreditación en los diferentes estados. Algunos de los resultados fueron:

- Agencias que operan en los estados: en 49 de los estados operaba una agencia, y en 15 de ellos había más de una.
- Denominación: sólo en 6 estados se denomina "acreditación"; en 14, "aprobación"; en 4, "autorización"; en 3, "certificación"; en 20, "licencia.
- Exigencia a las instituciones: en 21 estados se requiere que las instituciones privadas sean previamente acreditadas para poder ser autorizadas; en 10 más se requiere para "Degree-Granting Institutions"; en 2 más para programas vocacionales.
- Exigencia a la agencia: salvo en 5 estados, se exige que la agencia esté autorizada por la Autoridad Federal (USDOE); en 9 Estados la autorización puede ser de la USDOE o de CHEA, y en 9 más se exige la doble autorización.
- Sobre el uso de la acreditación especializada. La mayoría de las agencias señalan que no tienen relación algunas con los procesos de licencia profesional. Sólo en 5 estados es requerida la acreditación especializada para disciplina e institución, y sólo 5 estados exigen la acreditación de programas para el reconocimiento de créditos entre disciplinas acreditadas

La conclusión del estudio es tajante: se da una muy alta variabilidad en la práctica de cómo los estados usan la acreditación en los procesos de autorización y en sus políticas educativas. Esta situación probablemente impide el que se genere un único "sistema de garantía de la calidad" que elimine ciertas confusiones en la sociedad. No es extraño, por tanto, que a mediados de la década pasada se recrudeciera el debate sobre la práctica de la acreditación y que introdujera en el marco legal una cierta modificación de la ley en 2008. El detalle de esta modificación se aborda más adelante, pero es importante señalar la controversia generada y los múltiples mecanismos de presión ejercidos sobre el órgano legislativo. No cabe duda de que se ponen en juego intereses ancestrales que han venido ejerciendo un poder de control sobre las instituciones de educación superior.

3.4. La actividad de acreditación en Estados Unidos: La "industria" de la acreditación

La estructura del sistema de educación superior en Estados Unidos, la gran magnitud de su diferenciada oferta y las características y organización del sistema de garantía de la calidad son algunos de los factores que explican la actividad económica que se deriva de las miles de acreditaciones que cíclicamente se realizan. La información que se presenta a continuación intenta ilustrar esta actividad. La elaboración ha sido posible gracias a la fuente de datos suministrada en el informe de CHEA (2011), que pone de manifiesto la transparencia del sistema y por tanto es posible identificar aspectos que permitan configurar ajustados juicios de valor acerca de la pertinencia y adecuación de algunos planteamientos; pero sobre todo, permite valorar las "copias" que en otros países se han hecho del "modelo de acreditación norteamericano"; cuando, tal vez, la realidad de los mismos no es comparable a la descripción que aquí se hace. En los sistemas de garantía de la calidad, como en tantos otros temas, no es positivo copiar de contextos diferentes, cuando el contexto y sus problemáticas son los que han de determinar el modelo pertinente a implantar.

En el cuadro 3.1 se ofrecen los datos referidos a la acreditación institucional de ámbito regional y a la de carácter nacional, generalmente de centros (no incluye las acreditaciones de programas específicos). En el

cuadro 3.2, se desglosa por tipología de organismos de acreditación.

Finalmente, en el cuadro 3.3, se presenta el volumen de acreditaciones de algunos de los organismos especializados. La selección se ha hecho para ilustrar tanto el ámbito de actuación (tipo de programas) como la magnitud de su actividad.

La actividad de las 68 agencias especializadas (Programmatic Accrediting Organizations) reconocidas por CHEA abarca 16.831 programas acreditados: 7.039 en instituciones públicas, 3.281 en instituciones privadas sin ánimo de lucro, 623 en instituciones privadas, y 5.869 en instituciones "no identificadas".

Los datos ponen de manifiesto el presumible impacto económico de la actividad de acreditación y, en consecuencia, las reacciones que se producen ante cualquier intento de "reformular el statu quo" del actual planteamiento. Por otra parte, la tradición "no reguladora" del Estado Federal se esgrime como el principal argumento contra el presumible control gubernamental de la autorización de proveedores de educación superior; en definitiva, un contexto de liberalización del "servicio educativo".

Cuadro 3.1. Volumen total de la actividad de acreditación en Estados Unidos

Organizaciones de Reconocimiento de Agencias de Acreditación	N.º de instituciones acreditadas	N.º de estudiantes afectados
Regional	3.040	19.657.151
Religiosas	462	142.388
Formación Profesional	3.933	3.914.010
TOTAL	7.435	23.613.549

Fuente: Elaboración propia a partir de CHEA (2011).

Cuadro 3.2. Síntesis de la actividad de acreditación por tipología de organismos

A. *Regional Accrediting Organizations*

Todas reconocidas por CHEA y USDE. Entre paréntesis el número de acreditaciones.

- Middle States Association of Colleges and Schools Middle States Commission on Higher Education (521)
- New England Association of Schools and Colleges Commission on Institutions of Higher Education (240)
- New England Association of Schools and Colleges Commission on Technical and Career Institutions (6)
- North Central Association of Colleges and Schools The Higher Learning Commission (1.017)
- Northwest Commission on Colleges and Universities (162)
- Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges (801)
- Western Association of Schools and Colleges Accrediting Commission for Community and Junior Colleges (137)
- Western Association of Schools and Colleges Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities (156)

B. *National Faith-Related Accrediting Organizations* Todas reconocidas por CHEA y USDE.

- Association for Biblical Higher Education (ABHE). Anteriormente Accrediting Association of Bible Colleges (AABC) www.abhe.org.
- Commission on Accrediting of the Association of Theological Schools in the United States and Canada (ATS) Accreditation Commission. www.ats.edu
- Association of Advanced Rabbinical and Talmudic Schools (AARTS). No web
- Transnational Association of Christian Colleges and Schools (TRACS), Accreditation Commission. www.tracs.org

C. *National Career-Related Accrediting Organizations (3.933).*

Todas reconocidas por USDE, pero sólo dos por CHEA

- Accrediting Bureau of Health Education Schools (307)
- Accrediting Commission of Career Schools and Colleges (775)
- Accrediting Council for Continuing Education and Training (236)
- Accrediting Council for Independent Colleges and Schools (818)
- Council on Occupational Education (383)
- Distance Education and Training Council Accrediting Commission (89)
- National Accrediting Commission of Career Arts and Sciences, Inc (1325)

Fuente: Elaboración propia a partir de CHEA (2011).

Cuadro 3.3. Volumen de acreditación de algunas Agencias Especializadas

Agencia de Acreditación	Año fundación	N.º programas/ centros acreditados	N.º estudiantes afectados
AACSB (Business)	1916	570	937.505
ABET (Ingeniería)	1932	2.978	n.d.
ACPE (Farmacia)	1932	120	55.000
AALE (Liberal Ed.)	1992	24	60.000
NCATE (Teachers)	1954	659	320.000
COMTA (Mess. Ther.)	1996	80	9.000
NAST (Theatre)	1969	160	25.040
USCCBCCA (*) (Iglesia católica)	1982	31	1.500

Fuente: Elaboración propia a partir de CHEA (2011)

(*) Su web dejó de ser operativa el 31-12-2011.

Sus denominaciones y "website" para cada una de ellas:

- AACSB. International - The Association to Advance Collegiate Schools of Business (www.aacsb.edu)
- ABET, Inc. (Accreditation Commission of the Accreditation Board for Engineering and Technology) (www.abet.org)
- ACPEE. Accreditation Council for Pharmacy Education (www.acpe-accredit.org)
- AALE. American Academy for Liberal Education (no CREA) (www.aale.org)
- ALA. American Library Association Committee on Accreditation www.ala.org/offices/accreditation
- NCATE. National Council for Accreditation of Teacher Education (www.ncate.org)
- COMTA. Commission on Massage Therapy Accreditation (No CREA) (www.comta.org)
- NAST. National Association of Schools of Theatre Commission on

Accreditation (<http://nast.arts-accredit.org>)

3.5. Enfoque y práctica de la acreditación institucional

A mediados de la década de los ochenta, el tradicional enfoque de la acreditación basada en el análisis de inputs (recursos humanos y materiales) y procesos (generalmente de carácter administrativo y logístico) tuvo que enfrentarse a las demandas sociales y de las autoridades financiadoras de rendición de cuentas y responsabilidad de las instituciones para demostrar su efectividad y orientación a la mejora. El proceso de incorporación de estas nuevas orientaciones por parte de los organismos de acreditación ha sido muy asimétrico, dependiendo de factores como su alcance, tipología de instituciones a acreditar o presiones más directas del contexto donde operaban.

El concepto institucional effectiveness fue introducido inicialmente por la Southern Association of Colleges and Schools (Commission on Colleges) en 1984 dentro de sus criterios de acreditación. En consecuencia, una serie de elementos nuevos configuran la praxis de la acreditación, no de manera generalizada:

- Mayor concentración en actividades de planificación y evaluación de los objetivos (resultados) previstos.
- Consideración del autoestudio, no como un acto episódico y sólo requerido para la acreditación, sino como una práctica habitual en la institución.
- Mayor uso de los resultados para orientar las decisiones de mejora.

Sin embargo, y como se señala por un buen número de analistas, después de más de una década de práctica es necesario avanzar:

- Las instituciones han de asumir la "ciclicidad" del proceso de evaluación de la calidad: del diagnóstico inicial al plan de mejora y valoración de su impacto.

- Insertar la evaluación y la cultura de la calidad en sus "rutinarios" sistema de gestión.
- Extender la práctica de la evaluación a otras y unidades de la institución (servicios y gestión).

En definitiva, no se puede afirmar que exista un marco de referencia único en los procesos de acreditación, si bien se han consolidado determinados elementos, más de carácter estructural que dinámico, que están presentes en los diferentes manuales de acreditación. Los ejemplos que se describen son una muestra de la situación.

- La práctica de la acreditación institucional

Para ilustrar el complejo escenario de la acreditación en Estados Unidos se han elegido dos ejemplos de agencias de acreditación institucional (WASC y SACSCC) y un ejemplo de acreditación especializada en el ámbito de la ingeniería desarrollada por ABET. Las fuentes documentales que avalan esta presentación están disponibles en las webs de las respectivas instituciones.

El Handbook of Accreditation de la Western Association of Schools and Colleges (WASC, 2008) documenta el marco de referencia del proceso de acreditación: desde los estándares y criterios de acreditación hasta las fases del proceso y procedimientos específicos a cumplimentar, tanto por la institución como por la agencia y sus respectivos comités. El mencionado hndbook, junto a las políticas y prácticas de la Comisión (Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities) están disponibles en: www.wasesenior.org.

En el cuadro 3.4 se presenta una síntesis de la estructura de sus estándares y criterios de evaluación asociados a los mismos.

El segundo ejemplo es el de la Southem Association of Colleges and Schools, que es una organización privada sin ánimo de lucro (non profit), fundada en 1895 en Atlanta (Georgia), y que está compuesta por dos áreas o divisiones: la Commission on Colleges, que acredita las instituciones de

educación superior del área geográfica de referencia y el Council on Accreditation and School Improvement, que acredita los centros de educación primaria y secundaria.

El primer punto de análisis es el de la estructura de gobierno del organismo de acreditación. Como se puede comprobar, no hay participación externa al "club" de asociados. Es la historia del desarrollo de una "libertad ordenada", que no regulada, sin injerencia o participación del poder público. Sin asumir o entender esta nota característica y constitutiva del sistema de convivencia global del país, es difícil explicarse el modo de operar del sistema de garantía de la calidad en Estados Unidos. Evidentemente, y a la luz de múltiples fuentes documentales, esta característica es fuente de insatisfacción, dadas las lógicas debilidades que pueden generarse como desviación de la conducta del ordenado buen hacer.

La estructura de gobierno se articula a través de los siguientes órganos:

- College Delegate Assembly: un miembro de cada una de las instituciones asociadas. Elige a los miembros del Board of Trustees (77 miembros), aprueba la revisión de los estándares de acreditación propuestos por el Board y elige el Appeals Committee (comité de apelación).
- Board of Trustees of the Commission on Colleges: decide sobre la decisión final de acreditación, elige al Executive Council (comité ejecutivo) y aprueba el reglamento de procedimiento de la Commission on Colleges.
- Executive Council: formado por trece miembros elegidos por el Board of Trustees. Recibe los informes de las Comisiones de evaluación (Committees on Compliance and Reports) y los eleva al Board of Trustees para que decidan sobre el estatus de acreditación.

Cuadro 3.4. La estructura: Estándares-Criterios de evaluación

Estándar 1: Definición de los fines institucionales y aseguramiento de los objetivos educativos.

- Fines (propósitos) institucionales (3 criterios)
Los objetivos formativos son claramente reconocidos por toda la institución y son consistentes con los propósitos de la institución.
- Integridad (6 criterios)
Aunque afiliada políticamente o financiada por una organización religiosa, la educación constituye el fin de la institución y opera autónomamente como tal institución académica.

Estándar 2: Logro de los objetivos educativos a través de las funciones clave.

- Enseñanza y aprendizaje (7 criterios)
Los programas de formación son apropiados en contenido, estándares y nomenclatura al nivel de la titulación ofrecida y disponen del suficiente profesorado cualificado para el tipo y nivel del currículo ofrecido.
- Actividad de Investigación (*scholarship*) y creatividad (2 criterios)
La institución valora y promueve las adecuadas conexiones entre la investigación, la enseñanza, el aprendizaje del estudiante y los servicios que presta.
- Apoyo al aprendizaje y éxito de los estudiantes (5 criterios)
Los servicios de apoyo (matrícula, financiación, orientación, biblioteca, informática...) están diseñados para satisfacer las necesidades de la tipología de estudiantes y programas a los que sirve la institución.

Estándar 3: Desarrollo y aplicación de recursos y estructura organizativa que asegura la sostenibilidad de la institución.

- Profesorado y Personal de gestión –Staff (4 criterios)
La institución ofrece suficiente apoyo y actividades de desarrollo profesional al profesorado y orientados a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Recursos financieros, instalaciones y de información
Los recursos tecnológicos de información y comunicación son suficientemente consistentes y están coordinados para satisfacer los objetivos de la institución y las actividades clave de carácter académico y de gestión administrativa.
- Estructura organizativa y Procesos de toma de decisiones (4 criterios)
El profesorado de la institución ejerce un efectivo liderazgo académico y su conducta es coherente con el logro de una formación de calidad y el mantenimiento de la orientación y fines de la institución.

Estándar 4: Generando una organización comprometida con el aprendizaje y la mejora continua.

- Pensamiento y Planificación estratégica (3 criterios)
Los procesos de planificación están basados en datos cuantitativos y cualitativos adecuados, definidos y analizados, y que toman en consideración evidencia relacionada con la efectividad educativa –incluyendo el aprendizaje de los estudiantes.
- Compromiso con el aprendizaje y la mejora continua (5 criterios)
Adecuados grupos de interés (*stakeholders*), incluyendo graduados, empleadores y otros definidos por las instituciones están periódicamente involucrados en la evaluación de los programas formativos.

Fuente: WASC (2008).

El segundo punto se refiere a las diferentes "clases" de revisiones institucionales (evaluaciones-acreditaciones) que se ofrecen en virtud de las siguientes situaciones:

- 1.- Revisión para aceptar la solicitud de acreditación.
- 2.- Revisión para aceptar la solicitud inicial de pertenecer a la Asociación
- 3.- Revisión para la solicitud de confirmación de una previa acreditación.
- 4.- Revisión especial de una institución como consecuencia de alguna problemática asociada al proceso de evaluación para la acreditación
- 5.- Revisión institucional como consecuencia de cambios sustantivos en la misión, alcance y ámbito de actuación de la institución.

Cada una tiene su específico marco de referencia, con detallada documentación para su ejecución y procesos diferenciados. A continuación se expone un resumen de uno de estos procesos (cuadro 3.5).

Cuadro 3.5. El proceso para la confirmación de la acreditación previa

- 1.- *Autoestudio (Compliance Certification)*. La institución remite con 15 meses de antelación su *self-assessment*, en el que demuestra que cumple los requerimientos, estándares de acreditación y requisitos federales. La firma de su responsable compromete que tal autoevaluación se ha realizado conforme al procedimiento establecido y que es verídica la información que se remite.
- 2.- *Plan de mejora (Quality Enhancement Plan)*. De 4 a 6 semanas antes de la visita, la institución remite un documento en el que especifica:
 - El proceso de identificación de los puntos clave (fortalezas y debilidades) identificadas en el autoestudio.
 - Los aspectos más relevantes relacionados con los resultados de la formación (*learning outcomes*) y las acciones de apoyo al aprendizaje del estudiante.
 - Su capacidad para llevar a término el plan de mejora propuesto.
 - Los diferentes niveles de implicación de los diferentes agentes institucionales para desarrollar el plan de mejora.
 - La identificación de los indicadores de logros y el modo en que se evaluará su consecución.

El documento no deberá superar las 75 páginas de texto narrativo y no más de 25 páginas de apoyo documental.

3. *Visita de acreditación*. Dos funciones fundamentales, asociadas a dos tareas secuenciales, se desarrollan en esta fase:
 - A) Revisión previa de la documentación remitida. En la sede de la agencia (Atlanta), un Comité examina la documentación de un “cluster” de instituciones (generalmente de 3 a 5) que tienen una estructura semejante y ofrecen tipos de carreras y niveles equivalentes. Emiten un informe preliminar que se remite a la institución. El informe definitivo se emitirá una vez realizada la visita “in situ”.
 - B) La visita está enfocada a validar y completar el informe elaborado en la revisión de la documentación previa y comprobar el cumplimiento de los requerimientos, estándares de acreditación y requisitos federales exigidos en la normativa y procedimiento de acreditación establecidos.
4. *Informe de acreditación*. El Comité de evaluación (Committee on Compliance and Reports) elabora un informe que remite a la institución a fin de que pueda hacer, si ha lugar, las correspondientes alegaciones sobre los aspectos de “no conformidad” señalados. A continuación, el informe y las alegaciones se remiten al Executive Council, que revisa el expediente y propone una resolución al Board of Trustees, que será el órgano que emita el veredicto final.

Fuente: SACSCC (2009).

Un último punto trata del aspecto clave que pone de manifiesto el enfoque

de la acreditación: los estándares sobre los que se fundamenta el juicio de valor sobre la calidad de la institución. Como puede comprobarse en la síntesis que presentamos (cuadro 3.6), se identifican las dimensiones significativas en cuanto a su relación con la oferta de un servicio educativo de calidad (salvo el último estándar, que está relacionado con aspectos normativos de uso de la acreditación). De interés es destacar los estándares asociados al gobierno y administración de la institución y a la efectividad institucional. En cuanto al primero, sólo se puede valorar su pertinencia desde la perspectiva de la total autonomía de las instituciones y con gran participación del sector privado; de aquí su ausencia en buena parte de los contextos con alta regulación, especialmente en lo que respecta a las instituciones públicas. El segundo, pertinente en cualquier contexto, es la señal de las modificaciones substanciales en los enfoques actuales de la acreditación institucional o, en definitiva, de la presión sobre la rendición de cuentas, tema expuesto en los primeros capítulos de esta obra.

Cuadro 3.6. Síntesis de los Estándares de Acreditación de la SACSCC (2009)

- *Misión de la institución:* Está documentada y es conocida por los grupos de interés de la institución.
- *Gobierno y administración de la institución:* Catorce elementos conforman ese estándar. Desde la elección y evaluación de su máxima autoridad (*Chief Executive Officer*) hasta los derechos de propiedad intelectual de estudiantes, profesores y gestores; pasando por la estructura de gobierno y separadamente, de administración de la institución, la selección y evaluación del personal, las políticas de profesorado, o las actividades de las entidades asociadas a la institución.
- *Efectividad institucional:* La institución tiene establecidos e identificados los indicadores de logro de las diferentes actividades que desarrolla: resultados de aprendizaje, investigación, servicios, etc. La institución dispone de un Plan de mejora continua.
- *Programas formativos:* Este estándar aparece muy detallado y toma en consideración:
 - Para todos los programas: Se identifican elementos asociados a la aprobación de un programa, el perfil formativo, los procesos de admisión y reconocimiento de créditos, coordinación, evaluación de aprendizajes, coordinación, servicios de apoyo, etc.
 - Programas de *Bachelor*: Perfil de competencias, estructura del plan de estudios, credenciales del profesorado, etc.
 - Programas de Posgrado: Nivel y Plan de estudios (desarrollado o no por la institución), requisitos específicos de graduación, etc.
- *Profesorado:* Selección, evaluación y desarrollo profesional, rol en el gobierno de la institución, libertad académica.
- *Biblioteca y otros recursos de aprendizaje:* Documentación, disponibilidad y uso, competencia del “staff”.
- *Servicios de ayuda al estudiante:* Control de expedientes académicos, derechos de los estudiantes y competencia del personal de los servicios.
- *Recursos financieros:* Estabilidad financiera, auditorías contables, financiación externa.
- *Instalaciones y equipamientos:* Calidad y seguridad ambiental, control y gestión de instalaciones.
- *Responsabilidad institucional para con la normativa de la agencia acreditadora:*
 - Mantenimiento del ámbito y alcance de la acreditación previa. Responsabilidad en la comunicación de posibles cambios sustantivos en la institución previamente acreditada.
 - Publicidad del estatus y del agente de acreditación.

Fuente: SACSCC (2009).

3.6. Enfoque y práctica de la acreditación especializada: El caso de las ingenierías (ABET, Inc.)

En el contexto internacional, los estudios de ingeniería, a diferencia de los estudios asociados a las profesiones de los sectores de la salud y la educación, generalmente reguladas desde los poderes públicos, han sido objeto de especial atención para una acreditación que traspase los límites territoriales de los países. Sin duda alguna, ABET ha sido la organización de referencia, no sólo en todos los proyectos de acreditación inter-territorial de las ingenierías, sino también en las iniciativas de acreditación de carácter nacional. De aquí el interés de elegirla como ejemplo de acreditación especializada.

¿Qué es ABET? En 1932 se funda en EE UU el Engineers' Council for Professional Development (ECPD) como una organización de los profesionales de la ingeniería dedicada a la formación, acreditación, regulación y desarrollo profesional de los ingenieros y estudiantes de ingeniería. Casi medio siglo más tarde, en 1980, el ECPD toma una nueva denominación: Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), que va a enfatizar el interés de la actividad de acreditación. El desarrollo vertiginoso de determinadas ramas de la ingeniería (p. ej., computación) ha hecho que se generen sociedades de acreditación que, bajo la marca ABET, actúan sobre programas específicos de estas ramas. Así, en 1985, ABET ayuda a establecer el Computing Sciences Accreditation Board (CSAB), miembro de las sociedades de ABET y que acredita más de 300 programas. Como consecuencia de este fenómeno, en 2005 ABET pierde su denominación (uso) del título de "Accreditation Board for Engineering and Technology", y pasa a denominarse ABET, Inc.

ABET es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro que acredita instituciones de ingeniería (colleges) y programas universitarios en los campos disciplinares de ciencias aplicadas, computación, ingeniería y tecnología. ABET tiene acreditados unos 3.100 programas (carreras) en unas 660 instituciones de más de 20 países. Su foco de atención es el programa formativo y no la institución como entidad educativa.

Las actividades internacionales de ABET comenzaron en 1979 cuando el ECPD firmó su primer acuerdo de reconocimiento mutuo con el Canadian Engineering Accreditation Board. Recientemente ABET ha tomado la decisión de desarrollar su actividad de acreditación fuera de EE UU sólo cuando existe explícita autorización de las autoridades del país para tal acreditación. Esta decisión ha supuesto un cambio fundamental con respecto a actuaciones previas. Hasta ese momento, la evaluación de programas de ingeniería fuera de los EE UU concluía con un veredicto positivo, si era el caso, de ABET de substantial equivalency. El significado de tal etiqueta era que ABET certificaba que la calidad del programa evaluado era equivalente, en cuanto que cumplía los estándares de ABET, a los que acreditaba en EE UU; pero no se derivaba de tal etiqueta ningún beneficio de reconocimiento institucional o profesional de los que gozaban los programas norteamericanos.

A diferencia de la acreditación institucional, la acreditación de programas está enfocada a constatar que el programa ofrece un servicio de calidad (formación de los egresados) acorde a ciertos niveles de exigencia del campo profesional. En este caso, la misma naturaleza de la organización, formada por aquellos que ejercen la profesión, se constituye en el criterio de validez de sus estándares de acreditación; punto que tiene su controversia desde una perspectiva de servicio público, y de dar o no participación a otros agentes en la definición de tales requisitos o niveles de exigencia.

En el cuadro 3.7, se presenta una síntesis de los criterios de acreditación de ABET, a partir de Criteria for Accrediting Engineering Programs (ABET, 2011). En la web de ABET (www.abet.org) se dispone de acceso libre a toda la documentación sobre el proceso de acreditación, incluso sobre el coste (8.000 dólares de base + 8.000 dólares por programa acreditado, más una serie de documentos adicionales asociados a días, número de miembros del comité de visita, etc.).

De especial interés es el criterio asociado a los resultados del aprendizaje (students outcomes). La definición del perfil de competencias a desarrollar en el estudiante es un buen ejemplo del cambio de orientación de la acreditación basada en "inputs" o servicios al estudiante a una acreditación que toma en

consideración los resultados de la formación. De esta manera se podrá afrontar la evaluación de la efectividad institucional a la que nos hemos referido en el apartado de la acreditación institucional.

Cuadro 3. 7. Criterios Generales para la Acreditación a Programas de Ingeniería. Nivel de Bachelor

1. *Estudiantes*

- Evaluación del rendimiento y monitorización del progreso.
- Admisión de nuevos estudiantes y criterios de “transfers”.
- Aspectos administrativos documentales (expedientes académicos).

2. *Objetivos educativos del programa*

- Publicidad de los objetivos del programa en coherencia con la misión de la institución.
- Evidencia documental sobre la elaboración del programa y sus revisiones periódicas.

3. *Resultados de aprendizaje (Students outcomes)*

- Perfil de competencias
 - a) Aplicar el conocimiento matemático, científico y tecnológico.
 - b) Diseñar y desarrollar experimentos y analizar e interpretar sus datos.
 - c) Diseñar sistemas, componentes o procesos para satisfacer una determinada necesidad, dentro de un marco de referencia real, teniendo en cuenta las posibles restricciones derivadas de normativas o contextos.
 - d) Trabajar en equipos multidisciplinares.
 - e) Identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.
 - f) Responsabilidad profesional y ética.
 - g) Comunicación efectiva.
 - h) Comprender el impacto de las soluciones tecnológicas en un contexto de globalidad económica, ambiental y social.
 - i) Reconocer la necesidad de la formación a lo largo de la vida profesional
 - j) Conocimientos de temas de actualidad.
 - k) Uso de técnicas. Habilidades y herramientas actualizadas para la práctica profesional de la ingeniería.

4. *Mejora continua del programa*

El programa debe disponer regularmente de procesos documentados de evaluación que le permitan diagnosticar el nivel de logros de los objetivos del programa y del aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de la evaluación deben ser utilizados en el diseño e implantación de las acciones de mejora.

5. *Currículo*

- a) Un año de matemáticas y ciencias básicas (biología, química, física).
- b) Un año y medio de tópicos de ingeniería (*engineering sciences and engineering design appropriate to the student's field of study*).
- c) Un componente de educación general que complemente el contenido técnico de los estudios y sea coherente con los objetivos educativos de la institución.
- d) Equivalente a un año de preparación práctica a través de currículo que ha de culminar en una experiencia de diseño que englobe el conocimiento y competencias desarrolladas acorde a unos estándares de práctica real (Trabajo final de carrera).

6. *Profesorado*

El profesorado debe ser suficiente y disponer de las credenciales adecuadas para desarrollar todas las áreas del currículo y atender las diversas necesidades de los estudiantes (tutoría, orientación académica y profesional, otros servicios).

Indicadores de las credenciales de competencia del profesorado: titulaciones académicas, experiencia profesional en ingeniería, experiencia docente, investigación, licencia y asociacionismo profesional.

7. *Servicios y apoyo al aprendizaje*

Biblioteca y TIC, laboratorios y equipamientos necesarios para la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes deben disponer de los servicios de ayuda para el uso eficiente de los recursos de aprendizaje.

8. *Apoyo institucional*

Recursos financieros y de personal de administración y gestión acorde a las necesidades del programa.

Los recursos de la institución asignados al programa deben ser suficientes para contratar, mantener y ofrecer posibilidad de desarrollo profesional al profesorado implicado en el programa.

Se debe disponer de los recursos necesarios para el mantenimiento, mejora y actualización de las infraestructuras y equipamientos necesarios para el desarrollo del programa formativo.

Fuente: *Criteria for Accrediting Engineering Programs* (ABET, 2011).

3.7. El debate sobre la acreditación en Estados Unidos: Nuevos enfoques

Siempre que ha aparecido en escena una posible modificación de la Ley de 1965, ha entrado en debate el sistema de acreditación. En un interesante documento de la National Policy Board on Higher Education Institutional Accreditation (1994) se abordaba el debate de la acreditación. Su título era significativo: "Independence, Accreditation, and the Public Interest". En el mismo se ponía en contrapeso la independencia de las organizaciones y procesos de acreditación y el interés público; es decir, si realmente sirve para garantizar la calidad del servicio ofrecido.

A partir de los años ochenta, la presión del gobierno federal por la rendición de cuentas fue creciendo como consecuencia de la insatisfacción por los resultados de la acreditación: los estándares de calidad de las agencias de acreditación han ido paulatinamente sustituyéndose por estándares de calidad gubernamentales, generándose así un sistema de aseguramiento de la calidad alternativo a la acreditación.

La discusión subió de tono con ocasión de la reforma en 2008 de la Higher Education Act. En el período precedente al debate parlamentario en el Congreso, la Secretaría de Educación creó una Comisión sobre el futuro de la Educación Superior y abrió un diálogo nacional. Toda la documentación generada en el debate está disponible en: <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports.html>

Algunos de los documentos aportados son enormemente críticos con el estado de la acreditación:

La acreditación de la educación superior en los Estados Unidos es un "loco mosaico" fragmentado, anticuado - más histórico que lógico - de actividades, procesos y estructuras que han dejado de ser útiles. Lo más importante es que no reúnen las expectativas necesarias para el futuro. (Dickeson, s/f).

Margaret Spellings presentó en septiembre de 2006 el informe de la Comisión y criticó a los órganos de acreditación al señalar que la acreditación está más interesada en contar cuántos libros hay en la biblioteca de la

universidad que en si los estudiantes pueden realmente entenderlos. Spellings insinuó que los equipos visitantes no requerían evidencia de los resultados de aprendizaje (Ríos, 2008:157).

La falta de rigor en los juicios que sustenta la acreditación (nulas negativas de acreditación) generó la percepción de que los órganos de acreditación no actuaban justa y objetivamente, sino que se dejaban llevar por los intereses de los integrantes de la asociación que les acredita (las propias instituciones). De alguna manera, se ponen en duda algunas de las características que han definido al sistema de garantía de la calidad norteamericano:

- La confianza puesta en la misma comunidad de educación superior y en sus expertos académicos, para determinar lo que es calidad y excelencia en educación superior.
- Independencia de los procesos de acreditación de la injerencia del gobierno federal y los gobiernos estatales.
- El carácter voluntario y autónomo. Como ya se ha señalado, la dependencia de financiación o licencia profesional de la acreditación restringe tal voluntariedad; es decir una regulación indirecta.

Como argumenta Ríos (2008), las reformas de ley que se proponían intentan promover un mayor control gubernamental sobre las IES, específicamente sobre el sistema de acreditación y evaluación, método tradicionalmente aceptado para determinar la calidad de las IES. Ante estas iniciativas, la comunidad de educación superior en EE UU se encuentra alarmada ante posibles cambios sustantivos y mandatos legislativos que pudiesen afectar al sistema de acreditación de las IES. Se avizoran mayores requerimientos de rendición de cuentas (accountability) y mandatos adicionales de reportes de resultados de aprendizaje. (o.c.: 149-150).

¿En qué dirección debería moverse la nueva práctica de la acreditación? En el informe del Departamento de Educación (U.S.Department of Education, 2006) queda clara la dirección:

- Las agencias de acreditación deberían hacer de los logros de aprendizaje,

incluyendo las tasas de graduación y rendimiento académico, la prioridad de su atención, más que centrarla en los "inputs" y procesos.

- Un nuevo marco que alineara y ampliara los actuales criterios y estándares debería:
 - Permitir la comparación entre instituciones, con relación a logros de aprendizaje y otros indicadores de rendimiento.
 - Promover la innovación y la mejora continua de la calidad.
 - Requerir a las instituciones y programas avanzar para situarse a nivel internacional según sus específicas metas y objetivos y e informar de objetivos de progreso con respecto a sus competidores nacionales e internacionales.
- Además, este Nuevo marco debería exigir que el proceso de acreditación sea más abierto y transparente a partir de que el usuario tenga acceso a los informes finales de acreditación y de que tanto el sector público como privado tengan representación en el gobierno de las agencias de acreditación y en los comités de evaluación. (U.S.Dpt. 2006:25).

Tal vez pueda calificarse de más contundente la propuesta de reforma de Vickie Schray (s/f) al señalar la necesidad de desarrollar un nuevo Marco Nacional para la Acreditación. Su recomendación se basa en que la acreditación debe generar en las instituciones la rendición de cuentas sobre sus resultados. En consecuencia, tres componentes del sistema:

- Medidas de rendimiento y logros. El mayor énfasis debe ponerse en que las instituciones y programas demuestren que se alcanzan los resultados previstos, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje de los estudiantes.
- Nuevos estándares del proceso de acreditación. El marco de referencia debería ser abierto y flexible a fin de facilitar la innovación y la diversidad en la educación superior. Los estándares a nivel nacional deberían recoger criterios y prácticas probados, tanto en instituciones

públicas como privadas.

- Mejora continua. El marco de referencia debe orientarse a exigir a las instituciones y programas una tensión hacia la mejora constante, tomando como referentes las buenas prácticas de las instituciones y programas a nivel internacional.

La reacción de la "comunidad de acreditación" al informe del Departamento de Educación no se hizo esperar. El Consejo de Dirección de CHEA, en una resolución del 1 de mayo de 2007 hacía público su "rechazo" al "nuevo enfoque gubernamental" de la acreditación. Se denuncia:

- "Establecer un Comité Federal (the National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity) como si fuera un 'Ministry of Quality' con autoridad para juzgar la calidad de los programas académicos de cada uno de los campus universitarios de todo el país". Dickeson, R.C. (s/f) proponía crear The National Accreditation Foundation, una especie de consorcio público-privado que sería gobernado por un comité con representación de los usuarios, las instituciones de educación superior, el sector productivo y las autoridades de los gobiernos federal y de los estados.
- "Considerar a las agencias como entidades agentes del gobierno para aplicar los estándares de calidad impuestos por el mismo constituiría un precedente de usurpación federal de autoridad para realizar valoraciones académicas sobre universidades e instituciones de educación superior".

En la misma dirección se pronunció la Association of Specialized and Professional Accreditors (ASPA, s/f) en un documento cuyo título no deja lugar a dudas: Foundational Principles in Federal Law on Accreditation and Higher Education. Se bucea en las raíces de los fundamentos jurídicos que han sustentado el sistema a fin de "preservarlo de innovaciones arriesgadas".

- ¿Una nueva etapa?

El año 2014 es el término de la larga historia (más de un siglo) de la

acreditación en EE UU, tal y como la hemos descrito. ¿Será así? La modificación en 2008 de la Higher Education Act parece haber marcado nuevos horizontes al movimiento de aseguramiento de la calidad de las instituciones universitarias norteamericanas que, basado en un modelo de autorregulación, se ha extendido a lo largo y ancho del mundo universitario. Enmiendas aprobadas por el Senado fueron (Ríos, 2008):

- Revisar los requisitos para el reconocimiento de los órganos de acreditación.
- Requerir a los órganos de acreditación que demuestren que poseen criterios efectivos para evaluar programas de educación a distancia. No demandar indicadores distintos a los usados en educación presencial.
- Requerir a los órganos de acreditación que se cercioren de que la institución ha hecho del conocimiento público las políticas para la transferencia de estudios y criterios
- Establecer un Ombudsman encargado de conciliar diferencias entre los involucrados en los procesos de acreditación de IES empleados en la aceptación de estudios completados en otras instituciones.

Como expone Judith Eaton (2008), presidenta del Council for Higher Education Accreditation, para reemplazar el sistema de acreditación el Gobierno Federal se ha propuesto desarrollar cuatro herramientas:

- 1)Un sistema de datos para informar sobre las características y resultados de las instituciones universitarias (implantación en 2009-2010).
- 2)La definición de los government benchmarks of academic quality.
- 3)La creación de un Marco de Cualificaciones USA (2011).
- 4)El establecimiento de un sistema de ranking nacional de colleges y universidades (2012).

En paralelo, los gobiernos de los diferentes estados han ido sustituyendo el

reconocimiento individual de los títulos (en el caso de los de carácter profesional como Medicina, Derecho, maestro), basado en el certificado de acreditación, por un conjunto de estándares e indicadores de carácter gubernamental.

Por su parte, el CHEA ha difundido recomendaciones a sus afiliados en orden a "tomar en consideración" los nuevos enfoques: no es cuestión de enfrentamientos con el gobierno de una "industria de la acreditación" sobre la que se han identificado luces y sombras. En la citada Resolución del Consejo de Dirección de CHEA se recomienda a las instituciones y programas:

- De manera habitual, proveer a los estudiantes, presentes y futuros, con información relevante sobre los logros académicos de los estudiantes y de la institución.
- Elaborar informes periódicos para uso externo con información agregada de los resultados de los estudiantes.
- Complementar estos informes con evidencias complementarias sobre la fortaleza de los programas y la eficacia en el logro de los objetivos de la institución, así como de las diversas formas en que el estudiante se beneficia de tales logros.

Finalmente, el CHEA recomienda a las instituciones de acreditación:

- Establecer estándares, directrices y procesos de revisión que de manera clara y evidente permitan cumplir a las instituciones y programas con la responsabilidad de informar públicamente sobre los logros académicos.
- Comunicar claramente que un aspecto constitutivo de la acreditación es el hecho de que la acreditación significa que el nivel de logro de los estudiantes es apropiado y aceptable a la credencial académica otorgada.
- Proveer información sobre las fortalezas o debilidades específicas en los resultados académicos globales y en qué medida estos afectan a la acreditación de una institución o programa.

Los órganos de acreditación que actualmente operan deberán "transformar parte de sus roles y funciones": de árbitros de la calidad a proveedores de servicios de consultoría y auditoría para las instituciones universitarias. Es evidente la "desconfianza" que el mundo de la acreditación manifiesta acerca de la eficacia de tales planteamientos gubernamentales. Se duda de que la estandarización de los requerimientos de calidad a través del énfasis en la transparencia y el control gubernamental vayan a generar una nueva "era de esplendor" en la educación superior norteamericana. Sin duda alguna, los cambios acaecidos en la primera década del siglo XXI auguran que la hegemonía de los sistemas universitarios del mundo anglosajón sufrirá significativas alteraciones.

4

La evaluación y acreditación en Canadá y Australia

La presentación y análisis de los sistemas de garantía de la calidad de dos países situados en áreas geográficas tan diferentes responde al hecho de que sus sistemas de educación superior, más allá de compartir lengua (en parte en Canadá) y, por tanto, tener influencia los movimientos de acreditación de Estados Unidos, tienen una estructura de gran autonomía de las provincias o territorios que configuran los dos Estados. Por otra parte su volumen de estudiantes ronda 1,2 millones en cada país, y en ambos casos se da una clara apuesta por la internacionalización de su sistema de educación superior, con políticas activas de captación de estudiantes internacionales. Algunos datos ilustran la situación de estos dos países:

- Según datos de la OCDE (2012), en Canadá, el porcentaje de población con estudios superiores es uno de los más altos de mundo: 51 % para la cohorte de 25-64 años y 56 % para la cohorte 25-34 años, sólo superado por Rusia, 54 % y 55% en ambos tramos, y Corea del Sur, en el tramo 25-34 años (65 %). Estados Unidos cuenta con el 42% en ambos tramos. Además, el diferencial "intergeneracional" se sitúa en 14 puntos porcentuales (56 % para el intervalo 25-34 años vs. 42% para el intervalo 55-64 %). Estos datos llevan a que en el grupo de países más ricos (G-7), Canadá es el que presenta una mayor población activa con estudios postsecundarios.
- Las instituciones de educación superior canadienses (casi un centenar de universidades y dos centenares de colleges) atienden una matrícula de 1,2 millones de estudiantes. La desigual distribución territorial entre las provincias y territorios es consecuencia de un doble factor: las

características demográficas de la población en cada territorio y las políticas ligadas a los gobiernos de cada provincia unida a la tradición histórica del país. La Provincia de Quebec, con 17 universidades y casi un centenar de colleges, y la de Ontario, con 23 universidades, son las mayores concentraciones de instituciones y estudiantes de lengua francesa e inglesa respectivamente, si bien es en la provincia de New Brunswick donde se ubica la universidad más antigua (University of New Brunswick, 1785), así como es en la provincia de Nueva Escocia donde sus universidades (10) presenta la media de antigüedad más alta.

- Un importante informe presentado en 2012, *International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity*, pone de manifiesto la necesidad de incrementar significativamente la internacionalización de la educación superior en Canadá, habida cuenta de la necesidad de capital humano con estudios superiores para satisfacer las necesidades de crecimiento de la economía de Canadá en esta década. El objetivo es doblar los actuales 240.000 estudiantes extranjeros al final de 2020.
- Por lo que respecta a Australia, en 2010, el 38 % de la población de 25-64 años tiene una credencial de educación superior, con un diferencial intergeneracional de también 14 puntos porcentuales (44 % en el tramo de edad 25-34 años vs. 30 % en el tramo 55-64 años). Más de una centenar de instituciones (40 % de titularidad privada), entre universidades (40), instituciones self-accrediting e instituciones con acreditación territorial, atienden a 1,2 millones de estudiantes: casi un 75 % son nacionales y más del 25 % internacionales. Aproximadamente un tercio de los estudiantes matriculados lo son a tiempo parcial. El 50 % de las universidades australianas se encuentran entre las "top 500" en los diferentes rankings internacionales. En el quinquenio 2005-2010, el número de estudiantes aumentó en un 25 %, con un mayor crecimiento en el grupo de estudiantes internacionales.
- Al igual que en Canadá, una compilación de trabajos, bajo el título *Making a Difference: Australian international education*, de D.Davis y B. Mackintosh (eds. 2011), analiza la trayectoria de los estudiantes extranjeros en Australia y su impacto económico, especialmente desde

que en la década de los ochenta del siglo pasado se autorizó el cobro de tasas. La apuesta es clara por ofrecer "servicios educativos" a estudiantes de otros países del área Asia-Pacífico con necesidades de graduados universitarios, pero con insuficientes recursos para atender dichas necesidades.

La breve descripción de los contextos de los dos países nos pone en antecedentes de la importancia de los sistemas de garantía de la calidad que han de ofrecer la suficiente información a los potenciales usuarios del sistema. A continuación se analizan las prácticas de evaluación y acreditación en cada uno de estos dos países.

4.1. La evaluación y acreditación de la calidad en Canadá

En Canadá no existe, como tal, un sistema nacional formal de garantía de la calidad de la educación superior y, por tanto, no es fácil obtener una visión comprensiva de los diferentes mecanismos actualmente en práctica y que hacen que el sistema canadiense de educación superior goce de un reconocimiento internacional.

Un primer punto a tener en cuenta es la configuración constitucional política del país, donde la autonomía en materia educativa de las provincias y territorios es "casi total", dado que las credenciales por las que se reconoce o autoriza a las instituciones son otorgadas por las autoridades de dichas jurisdicciones territoriales.

El sistema de educación superior canadiense se articula en torno a tres tipos de instituciones:

- Instituciones públicas a las que, como instituciones reconocidas, se les otorga la competencia de otorgar títulos académicos.
- Instituciones privadas que, en número pequeño, gozan del mismo estatus que las públicas.
- Instituciones privadas que no están reconocidas, pero sí registradas o con licencia para operar y que otorgan diplomas propios sin validez o

reconocimiento oficial. La acción del Gobierno sobre estas instituciones queda limitada a la "defensa del consumidor", si bien pueden gozar de estándares de calidad equivalentes a las instituciones reconocidas oficialmente. Su reconocimiento de calidad viene del "mercado".

La tipología de instituciones y marcos reguladores con competencia de las provincias y territorios configura una situación en donde la integración o configuración de un marco nacional es un continuo reto.

4.1.1. Los mecanismos de garantía de la calidad en la educación superior

En el contexto descrito y dado que la acreditación académica como tal es totalmente voluntaria, si bien actualmente es el principal indicador que visualiza la calidad de la oferta de una institución, puede decirse que, a nivel general, "el sistema de garantía de la calidad de la educación superior dispone de tres mecanismos indirectos de "acreditación":

- a) El Registro/Licencia Provincial/Territorial. Las instituciones privadas han de someter a "aprobación" su oferta educativa con la exigencia, en determinados casos, de cumplir determinados requisitos asociados al currículo, cualificaciones del profesorado, etc.
- b) Afiliación o federación de instituciones. Existen organizaciones de instituciones a nivel nacional que velan por que sus asociados ofrezcan un servicio educativo de calidad acorde con estándares internacionales, si bien este "control" no reúne los requisitos habituales de evaluación o acreditación institucional o de programas. Las dos más representativas son la Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC: www.aucc.ca) y la Association of Canadian Community Colleges (ACCC: www.accc.ca). Las exigencias de la primera son mayores ya que sólo admite a instituciones reconocidas por las autoridades gubernamentales.

Otro tipo de asociaciones son de carácter más disciplinar, como la Canadian Association of Schools of Social Work (CASSW: www.casweacfts.ca/en) fundada en 1967 como organización no

gubernamental y sin ánimo de lucro que ofrece formación en los niveles de grado y posgrado.

e) La acreditación especializada. Es evidente la influencia estadounidense en el desarrollo de la acreditación de los programas de estudio profesionales de nivel superior en Canadá, si bien las consecuencias de tales acreditaciones, como ya se ha comentado no son equivalentes a las de EE UU. A mediados de la última década del siglo pasado aparece la iniciativa de asociación de los órganos de acreditación profesional existentes, fundamentalmente relacionados con el ámbito de la salud, ingeniería y arquitectura. El informe de D.Uram (2005) *A Study of Accreditation In Professional Educational Programs* (acceso: www.acpap.ca/nouveautes/CAPPA-acreditation-study.pdf), si bien centrado en el ámbito profesional de la Administración y Gestión Pública, hace un interesante recorrido por el fenómeno de la acreditación en Canadá.

4.1.2. Asociación de Agencias de Acreditación de Canadá (Association of Accrediting Agencies of Canada, AAAC) (www.aaac.ca)

La Asociación de Agencias de Acreditación de Canadá se funda en 1994 como una red de este tipo de órganos, fundamentalmente de acreditación especializada (actualmente engloba a unas 30 profesiones), que se constituyen como entidades privadas. Las entidades fundadoras fueron seis:

- Association of Canadian Medical Colleges (ACMC), ahora: The Association of Faculties of Medicine Canada
- Canadian Association of University Schools of Nursing (CAUSN), ahora: Canadian Association of School Nursing
- Canadian Association of Occupational Therapy (CAOT)
- Canadian Physiotherapy Association (CPA), ahora: Physiotherapy Education Accreditation Education
- Canadian Council of Professional Engineers (CCPE), ahora: Engineers

Canada

- Canadian Architectural Certification Board (CACB)

Añadidos:

- Environmental Accreditation Commission (CEAC)
- MiHR: Mining Industry Human Resources CCTT

La asociación dispone de un marco de referencia que orienta la práctica de acreditación de sus asociados: Guidelines for Good Practice of Academic Accreditation of Professional Programs (acceso: www.aaac.ca/).

4.1.3. La acreditación de las ingenierías: división de autoridad

El indicador más evidente de la dependencia de los enfoques de la acreditación de la acción política y competencial de los gobiernos puede observarse en la situación de la acreditación de las ingenierías en Canadá.

La Canadian Technology Accreditation Board (CTAB), fundada en 1982, es la agencia reconocida para acreditar los programas de ingeniería en Canadá, si bien la certificación (licencia) profesional a los graduados es competencia de las asociaciones profesionales de ingenieros de cada provincia. Ahora bien, los programas de ingeniería impartidos por instituciones de la provincia de Quebec no son acreditados por la CTAB, dado que el gobierno de Quebec tiene la competencia jurisdiccional de tales acreditaciones; en el buen sentido de que no es que realice un proceso de acreditación, sino que la obtención del título en una institución "autorizada" automáticamente tiene el reconocimiento para ser inscrito en el Canadian Council of Technicians and Technologists (Colegio profesional).

No es difícil hacer aflorar las profundas razones de índole política y territorial, más allá de la lingüística, que explican tal situación. Es la provincia de Ontario la que lidera el movimiento de acreditación canadiense (13 instituciones y 71 programas acreditados), así como su vinculación a la dimensión internacional de la acreditación en ingeniería, a través de los

Acuerdos de Washington, Sydney y Dublín, en los que un conjunto de países de la órbita anglosajona se reconocen mutuamente las acreditaciones, bajo el liderazgo de la norteamericana ABET. No ha de olvidarse la fuente de ingresos que significa para la organización, dado que los costes son los siguientes: Aplicación: 250 \$(para hasta tres programas a la vez); Acreditación por programa: 4.000 \$; Mantenimiento anual de la acreditación: 575 \$(anualmente después de la acreditación inicial).

Enfoque de la acreditación de la CT AB

La CTAB (201 1) hace explícito en su National Accreditation Guide que la acreditación es un proceso para la mejora de los programas formativos de los estudios de ingeniería en Canadá. Enfatiza la consistencia y la transparencia como valores sustantivos de su hacer y que los informes de acreditación han de identificar las oportunidades de mejora del programa.

El proceso de acreditación, basado en el autoestudio y la visita de evaluadores externos, presenta algunas notas de interés:

- Al final del período de acreditación inicial (cuarto año), la institución ha de remitir a la CTAB un informe sumativo del período de acreditación; en el quinto año y en el octavo, los informes han de contener las acciones de mejora o cambios introducidos desde la evaluación anterior para aumentar la calidad del programa.
- Anualmente se eligen al azar un 10 % de los programas acreditados a fin de realizar una visita de auditoría que valora la vigencia de la acreditación.
- Ningún programa puede pasar más de 10 años sin una vista del comité de evaluación de la CTAB.

Los contenidos sobre los que versa la evaluación (alcance de la evaluación) se articulan en tres secciones:

Sección A.Perfil de la institución formativa

- Datos de identificación de la institución
- Misión
- Áreas de apoyo institucional (bibliotecas, computing center, oficinas de ayuda a estudiantes...
- Política de profesorado

Criterios de admisión del alumnado

- Datos de matrícula y progreso de la cohorte

Sección B. Información específica del programa

- Objetivos
- Nacional Technology Benchmarks (Programs Outcomes)
- Diagnóstico y Evaluación del programa (mejora continua)
- Características del programa (plan de estudios)
- Cualificaciones del profesorado
- Departamentos y sus responsables
- Infraestructuras y equipamientos
- Inputs de la industria (contratos, colaboraciones...)

Sección C. Ejecuciones de los estudiantes

- Se deben remitir tres ejemplos de los trabajos realizados por los estudiantes de cada uno de los cursos (materias) que mejor representan las cinco fortalezas más significativas del programa de formación.
- Los ejemplos de trabajos deben estar evaluados (calificación otorgada) y

deben representar el rango de variabilidad que se da entre los estudiantes: "the highest, middle, and lowest passing grades".

- Los ejemplos deben abarcar los diferentes tipos de pruebas realizadas: test, informes de laboratorio, exámenes parciales y finales, y han de corresponder al último año de graduación en el que se realiza la visita externa.
- Deben estar archivadas las evidencias de tales trabajos correspondientes a las dos últimas cohortes graduadas.

No cabe duda de que el contenido de esta última sección pone de manifiesto la clara opción de la CTAB por atender a los resultados del aprendizaje como el elemento clave en los procesos de acreditación. En el análisis que hasta el momento se ha presentado ha quedado patente la preocupación de las autoridades gubernamentales por una cierta inoperancia de los procesos evaluativos para poner de manifiesto la evidencia del logro de unos niveles formativos de calidad. LA CTAB ha asumido el coloquial dicho, de origen cristiano: "por sus obras los conocerán". El desarrollo de las estrategias de evaluación de los aprendizajes en conjunción con las nuevas tecnologías han de contribuir a que la presentación y acceso a este tipo de evidencias sea viable y sostenible, y no suponga un "almacenamiento de expedientes sin una clara lógica de uso.

Finalmente se ha apuntar que los estudiantes y graduados disponen de una fuente de información para todos los asuntos de reconocimiento de credenciales académicas: The Canadian Information Centre for International Credentials (CI CIC: www.cicic.ca/); este centro está constituido como una unidad del Consejo de Ministros de Educación del Canadá.

4.2. La evaluación y acreditación de la calidad en Australia

La responsabilidad de garantizar la calidad de los servicios educativos ofrecidos por las instituciones de educación superior australianas es compartida, al igual que en EE UU, España o Alemania, entre el Gobierno del Estado, el de los territorios y las propias instituciones.

Son competencia del Estado: el sistema de registro de las instituciones, la acreditación de programas, el marco nacional de cualificaciones y la evaluación externa de los sistemas internos de calidad de las instituciones (external audit). Las normativas, directrices y Protocolos Nacionales, especialmente para el registro de instituciones y programas es de acceso público en: www.dest.gov.au

Anderson et al. (2000) señalan algunos de los hechos y decisiones más relevantes que han llevado al establecimiento, con el nuevo siglo, de un sistema "renovado" de garantía de la calidad en la educación superior:

- La década de los ochenta fue un período de atención a la eficacia y eficiencia del sistema de educación superior. Se realizaron estudios de carácter global, y las carreras de mayor impacto pasaron por un proceso de revisión para su mejora, pero se carecía de mecanismos para el seguimiento y comprobación de la implantación de tales mejoras.
- En 1990 la Asociación de Rectores (AACCC) inició una revisión de los programas conducentes al título de Bachelor with Honours en las disciplinas de Historia, Economía, Psicología y Física. La razón de centrarse en este nivel era: "the honours year was of importance as the source of future academic staff and that it set a standard which influenced undergraduate teaching".
- En 1991, el Gobierno, a partir del informe Higher Education: Quality and Diversity in the 1990s, pone en acción una serie de medidas de ayuda encaminadas a la mejora de la enseñanza y la investigación a partir de que las universidades "demostrarán" un alto nivel en la garantía de la calidad en el marco de su misión y objetivos.
- En 1992, el Gobierno crea el Committee for Quality Assurance in Higher Education (CQAHE), que funcionó en el trienio 1993-1995 a través de las visitas a las instituciones, previo informe (autoestudio) remitido por estas y orientado a resultados. La participación era voluntaria.
- En 1999, un encuentro de los responsables gubernamentales en los diferentes niveles en el Ministerial Council on Education, Employment,

Training and Youth Affairs (MCEETYA), es el preludio de la creación del marco de referencia actual. En marzo de 2000 el Ministerio crea la Australian Universities Quality Agency (AUQA) y adopta los National Protocols for Higher Education Approval Processes (National Protocols 2000). Como señalan Jones et al. (2000), la iniciativa va encaminada a fortalecer la calidad de las instituciones australianas ante el reto de un contexto de globalización de la oferta en educación superior. (Acceso: www.mceetya.edu.au/resources/RevisedNationalProtocols20081.pdf. verve/

4.2.1. Características generales del sistema de garantía de calidad australiano

Con motivo de la creación de la "nueva agencia" y marco de referencia, diversos trabajos hicieron análisis de lo previo y la comparación o valoración de las modificaciones que suponía el establecimiento de la AUQA (Jorres et al., 2000; Karmel y Jones, 2002; Liston, 2002). En el devenir de las dos últimas década del siglo pasado, y acorde con la decisiones anteriormente señaladas, se llegó a configurar "un modelo flexible", voluntario y orientado a la mejora continua, si bien la presencia de la acreditación especializada en una serie de ámbitos, permitió profundizar en una visión institucional de los procesos de evaluación. En resumen, podemos caracterizar el modelo con las siguientes notas:

- Gran influencia de la habilitación profesional (competencia de los colegios profesionales) en el nivel y contenido curricular de los programas de ámbitos como: derecho, ingeniería, contaduría, etc. El requisito de la "colegiación" o registro profesional (estableciendo criterios relacionados con el tipo de programa cursado) es la vía indirecta de tal influencia. La atención de estos criterios versará sobre los ya conocidos inputs del currículo, profesorado, equipamientos, etc.
- Desde el final de los noventa está instaurada la práctica de los Planes Anuales de Mejora (Quality Assurance and Improvement Plans).
- Cada institución es requerida a presentar las estrategias adoptadas para el logro de sus objetivos, con señalamiento de los indicadores de

logro, así como a proveer una serie de medidas de los resultados obtenidos.

-El plan incluirá el análisis de los resultados obtenidos en las encuestas nacionales de satisfacción y seguimiento de los graduados:

- Graduate Destination Survey, realizado desde los setenta por el Graduate Careers Council of Australia.
- Course Experience Questionnaire (CEQ), sobre la satisfacción del proceso formativo (learning and teaching) en el nivel de Grado y, desde 1999, el Postgraduate Research Experience Questionnaire (PREQ) en el posgrado. Ambos instrumentos permiten conocer la percepción de los graduados sobre la experiencia universitaria. Ambos son gestionados por el Graduate Careers Council of Australia.
- Uso de pruebas de rendimiento final de los graduados como el Graduate Skills Assessment (GSA), que evalúa el nivel competencias generales de los graduados en pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación escrita, etc.). De aplicación voluntaria, desarrollado y gestionado por el Australian Council for Educational Research.
- Publicación periódica por la Commonwealth de las Characteristics and Performance of Higher Education Institutions, que ofrece información pública de una serie de indicadores relacionados con las características de los estudiantes, profesorado, investigación, financiación, rendimiento (graduación y abandonos), seguimiento de graduados, etc.

En definitiva, el modelo australiano vigente hasta el año 2000 se caracterizaba por un gran respeto a la autonomía de las instituciones, no presión sobre generación de sistemas internos de garantía de altos costes, participación de los "professional bodies" en el diseño de los planes de estudios de carreras profesionales, pero no el desarrollo de los procesos. Ahora bien, no había referencia a estándares previos de obligado cumplimiento: el nivel de calidad estaba basado en la "palabra" de las instituciones, mejor, de las respectivas comunidades disciplinares.

4.2.2. Agencia Australiana de Calidad de las Universidades (The Australian Universities Quality Agency) (www.auqa.edu.au)

La agencia es una entidad pública independiente y sin ánimo de lucro, financiada por el gobierno, pero los costes derivados de las auditorías (audits) corren a cargo de las instituciones. La nueva agencia comienza su actividad, a través de la implantación del modelo de Auditoría (Audit) en 2001, no sin voces críticas acerca de su enfoque y obligatoriedad de adscripción. Señala Blackmur (2008) que AUQA se constituyó en un monopolio nacional en el que las universidades no tenían opción de elegir o no sus servicios. Las funciones de AUQA se centran en:

- Realizar las "quality audits" de las "self-accrediting institutions" con una periodicidad de cinco años.
- Elaborar los informes públicos derivados de los resultados de las auditorías.
- Aportar, a partir de los criterios establecidos, la información necesaria para la acreditación de las nuevas universidades y centros de educación superior.
- Informar sobre el nivel de calidad de la educación superior australiana, como resultado del proceso de evaluación.

Un punto de especial atención es la consideración sobre el estatus de acreditación institucional. Garantía de la calidad y acreditación están unidas en la medida en que la primera es el fundamento de que los títulos que se otorgan son de calidad académica y profesional. La acreditación depende del Estado o del derecho regulatorio del gobierno de la Commonwealth, que vela por la protección de las marcas "universidad" y "titulación". De aquí que las instituciones que aspiran a que la evaluación (audit) les lleve a la acreditación por el Gobierno son aquellas que desean convertirse en self-accrediting universities (autónomas en la concesión de títulos), o las instituciones de educación superior no universitarias que desean ser acreditadas para impartir determinados programas y títulos. No ha de olvidarse que "no hacer lo que se debe", como consecuencia del audit de una institución, tiene consecuencias

ligadas a financiación y a la eliminación de la lista de instituciones autorizadas.

Enfoque y proceso del modelo Audit

La acreditación derivada de este modelo, que analiza el sistema interno de garantía de la calidad de la institución desde una perspectiva global, asume que las instituciones están ofreciendo un adecuado servicio a la sociedad. En el marco de referencia establecido por AUQA, y que se operativiza en su Manual para la evaluación (AUQA, 2011) el alcance del Audit versa sobre los siguientes factores:

- 1.Contexto institucional, incluyendo la naturaleza de la institución, misión, plan de actuación, gobierno, etc.
- 2.Enseñanza-aprendizaje, diseño y aprobación y revisión sistemática de los programas de carrera, enseñanza, evaluación de los aprendizajes.
- 3.Investigación, que incluye la coordinación, apoyo, evaluación, transferencia, formación para la investigación.
- 4.Servicios a la comunidad.
- 5.Recursos humanos: planificación, selección, "mentoring", evaluación y desarrollo profesional.
- 6.Servicios de apoyo: al estudiante, a la enseñanza y a la investigación.
- 7.Equipamientos: infraestructura, laboratorios, TIC, etc.
- 8.Resultados, principalmente los asociados a la misión y planes de actuación de la institución.
- 9.Feedback obtenido de los grupos de interés internos (estudiantes, profesorado) y externos (empleadores, comités externos de evaluación disciplinar - caso de las acreditaciones profesionales).

10 Interpretación de los resultados, incluyendo las valoraciones de los grupos de interés y orientada a la mejora continua de la institución.

En definitiva, el informe del audit debe valorar la estrategia global de la institución en orden a proveer un servicio de calidad en la medida en que tiene establecidos adecuados estándares académicos para los títulos que otorga y dispone de las pertinentes y adecuadas directrices para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas notas específicas que caracterizan este proceso, más allá del conocido proceso de autoestudio previo y visita "in situ", así como de la fase de alegaciones al informe previo, son:

- En el comité de evaluación también se da entrada a miembros que no proceden del mundo académico.
- Los eventuales informes de evaluación realizados por comités académicos sobre determinados programas de estudios o unidades internas de la institución han de ser puestos a disposición del comité, así como los planes de mejora derivados de los mismos.
- Las audiencias realizadas durante la visita implican a: responsable de la institución, equipo de gobierno, responsables de departamentos, comisiones de estudios, representantes del personal de gestión y estudiantes.
- El informe debe ser de acceso público.

Es interesante destacar las modificaciones que se introducen en el segundo ciclo de Audits, referidas al alcance o contenido de la revisión:

- Se mantiene el marco general, pero se enfatiza el análisis y comprobación de las modificaciones recomendadas en el primer informe de audit o voluntariamente introducidas en el sistema interno de garantía de la calidad.
- Se atiende a la comprobación del grado de ajuste que la institución tiene

con respecto a los puntos de referencia externos establecidos.

- Se evalúan los estándares académicos y los resultados y logros de aprendizaje de dos áreas disciplinares o "temáticas" previamente seleccionadas (en la misma dirección de la QAA del Reino Unido).

En definitiva, el sistema australiano de garantía de la calidad se sitúa en la lógica órbita de influencia británica y anglosajona en general, pero con una serie de matices o diferencias importantes: la ausencia de obligatoriedad y de estándares específicos, la no gradación en los juicios de evaluación (elimina la posibilidad de puntuación global), la exigencia de planes de mejora y su vinculación a la recepción de ayuda financiera se constituyen en un factor motivador para el proceso de mejora continua de las instituciones.

4.2.3. La acreditación especializada en Australia

La tradición australiana en la acreditación de programas profesionales está en la línea de lo expuesto con respecto al ámbito norteamericano. Sin embargo, los sectores profesionales, y más concretamente sus órganos de acreditación, presentan algunas características específicas. A continuación se ofrece una breve síntesis de la situación de la acreditación en los programas de formación en Contaduría (Accountants), Ingeniería, Abogacía y Medicina.

A) Contadores públicos (Accountants)

Existen dos "professional bodies" en los que los Contadores públicos pueden colegiarse: The Australian Society of Certified Practising Accountants (ASCPA) y el Institute of Chartered Accountants in Australia (ICAA). Ahora bien, las dos entidades colaboran en la acreditación y disponen de un instrumento para tal colaboración (Guidelines for Joint Administration of Accreditation).

A diferencia de otros países, la colegiación de los profesionales no es requisito legal para poder ejercer, sino que se considera un indicador de calidad profesional el pertenecer a una de las organizaciones, las cuales, a su vez, toman como requisito el estar graduado en uno de los programas

acreditados por ellas. Punto fuerte de estas organizaciones es ofrecer programas de formación continua de alto nivel.

El proceso de acreditación, acorde a las directrices establecidas, requiere una visita inicial, seguida de visitas anuales hasta completar los requisitos para obtener la acreditación. Se realiza por un comité conjunto de las dos organizaciones, cuyos informes son remitidos a sus respectivos Comités Nacionales de Educación, que son los responsables de emitir la acreditación. La institución universitaria recibe la decisión en un documento firmado también por las dos entidades. Las directrices y criterios están publicados en: Professional Accreditation Guidelines for Higher Education Programs (The Institute of Chartered Accountants in Australia and CPA Australia, 2009). Toda la información es accesible a través de las webs de las dos entidades: Institute of Chartered Accountants in Australia (www.charteredaccountants.com.au) y CPA Australia (www.cpacareers.com.au).

B) Programas de Ingeniería

Desde 1965, The Institution of Engineers Australia, ahora denominada Engineers Australia, viene evaluando los programas universitarios de formación en ingeniería, si bien las instituciones no están obligadas a tal evaluación. La inclusión de una visita con expertos externos marcó el inicio de un tipo de acreditación hoy vigente. Desde 1980, la duración de los programas de formación ha de ser de cuatro años o más para poder optar a la acreditación del nivel de Ingeniero profesional.

El Manual for the Accreditation of Professional Engineering Programs fue publicado en 1999 y modificado en 2004. La documentación sobre requisitos, directrices, criterios y procedimientos se agrupa en una serie de módulos que constituyen el Engineers Australia Accreditation Management System (AMS). Esta serie de documentos (en formato PDF) está disponible en la web de Engineers Australia: (www.engineersaustralia.org.au/about-us/program-accreditation).

C) Acreditación en Derecho

La regulación para la aprobación de los programas de estudios en Derecho, así como del acceso a la práctica profesional, es competencia de cada uno de los Estados que configuran Australia. Por tanto, los Colegios profesionales (Law Society) de cada estado, a través de los mecanismos de aprobación de las autoridades judiciales, establecen los requisitos de "colegiación" para el acceso a la práctica profesional del Derecho. Los programas (cursos) de formación para tal práctica han de ser aprobados previamente, por la tradicional vía "ex ante"; es decir, sobre el papel del contenido disciplinar (ramas del derecho) de los programas.

Desde el ámbito universitario, múltiples diatribas han acompañado a un proceso que en 2008 parece haber llegado a una meta feliz: el proyecto de estándares para los programas de formación en Derecho. El documento A Brief History of the CALD Standard Project (Council of Australian Law Deans, 2008) es de obligada consulta para conocer la trayectoria del conjunto de Escuelas de Derecho de Australia, a través de su Consejo de Decanos, por encontrar un marco de referencia para abordar la calidad de sus programas formativos. El camino a recorrer sólo se ha iniciado (acceso: www.cald.asn.au/docs/Standards_History.pdf).

D) Acreditación de las Escuelas de Medicina

Es conocido el rol proactivo que la World Federation for Medical Education (www.wfme.org) viene desarrollando en pro de una educación médica de calidad, pero no es menos conocido el hecho del control profesional que en cada uno de los territorios se ejerce, desde varios tipos de mecanismos, sobre la licencia o autorización para la práctica profesional de los graduados por las Facultades de Medicina. Tal vez hayan sido las Facultades de Medicina, por lo que se refiere a los contextos del "mundo desarrollado", las primeras que perdieron la competencia de "facultar" a sus egresados para el ejercicio profesional. Autoridades sanitarias de nivel ministerial o colegios profesionales han ido estableciendo "puestos de control" para controlar la entrada al sistema.

El Australian Medical Council (AMC: www.amc.org.au/), desde su creación en 1985, estableció que sólo los graduados de las facultades

acreditadas por el AMC y los graduados de otras instituciones que pasaran el examen del AMC pueden inscribirse para la práctica profesional en Australia y Nueva Zelanda.

Algunas de las notas características de la acreditación de las escuelas de Medicina son:

- Las escuelas son acreditadas por un período de diez años, si bien el tiempo de vigencia de la acreditación puede ser menor, si así aparece en el informe de evaluación correspondiente.
- El proceso de acreditación comienza dos años antes del momento fijado para acreditar o renovar la acreditación. El alcance del informe a presentar en dicho momento versa sobre temas relacionados con el currículo - su organización y desarrollo-, planes de mejora a partir de la detección de puntos débiles, así como las propuestas de los puntos específicos a ser tratados con el comité de evaluación.
- Los estándares de acreditación están en consonancia con los recomendados por la Federación Mundial de Educación Médica y se agrupan bajo ocho dimensiones:
 - Contexto de la institución, incluyendo su estructura y funciones de gobierno.
 - Logros (outcomes) de los programa de formación (incluyendo su misión).
 - El currículo de formación.
 - El proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - La evaluación del aprendizaje de los estudiantes.
 - La monitorización y evaluación interna del programa de estudios. - - - -

- - - - -

-Los estudiantes, incluyendo la admisión y el apoyo al aprendizaje.

-Recursos educativos.

- Dentro de los diez años de vigencia de la acreditación, las escuelas están obligadas a remitir al Comité de Acreditación un informe de seguimiento cada dos años. En el quinto año se exige un detallado informe del desarrollo del programa en el quinquenio, así como las expectativas de futuro del mismo.

Este último punto pone de manifiesto, frente a las prácticas de acreditación trienal o quinquenal, una visión de sostenibilidad de los sistemas de garantía de la calidad desde la perspectiva de los requerimientos de la visita externa, generadora de los mayores gastos del proceso de acreditación.

El marco de referencia para este proceso está detallado en: Australian Medical Council Limited (s/f), Assessment and Accreditation of Medical Schools: Standards and Procedures, 2011 (acceso: www.ame.org.au/index.php/ar/bme/schools).

Un último apunte pone de manifiesto la "vitalidad", progreso o modificaciones, derivadas de cierto descontento con la práctica existente, de los órganos y mecanismos de garantía de calidad en la educación superior australiana. Desde enero de 2012, el Gobierno de Australia ha modificado el órgano regulador al crear la Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA: www.teqsa.gov.au), que asume todas las anteriores funciones de AUQA.

Amparada por la Tertiary Education Quality and Standards Agency Act 2011, TEQSA registrará y evaluará el rendimiento de las instituciones que ofertan programas a partir del nuevo marco de referencia configurado por un conjunto de estándares que abarcan cinco ámbitos o dominios de atención:

- Características de la institución
- Cualificaciones otorgadas (tipología de titulaciones)

Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Sistemas de información
- Investigación

Los estándares de los dos primeros ámbitos serán de obligado cumplimiento para que una institución pueda ser considerada como integrante del sistema de educación superior o permanecer en el mismo.

5

La evaluación y acreditación en América Latina

La amplia y compleja realidad, tanto desde el punto de vista geográfico y político como de institucionalización, del tema objeto de esta obra obliga a adoptar determinados criterios para su desarrollo. El contenido que se presenta se estructura en un primer punto en el que se plantea una visión general de la realidad de los sistemas de garantía de la calidad (evaluación y acreditación) en el conjunto del área. En sucesivos puntos se aborda el análisis pormenorizado en los países con un mayor desarrollo de estas prácticas: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Asimismo se dedica específica atención a la región de Centroamérica, con detalle de la situación en Costa Rica. Finalmente, se aborda en un último punto el tema de los espacios regionales y su conexión con el tema de la evaluación y acreditación.

El continente sudamericano, junto con la zona asiática, constituye una de las áreas de mayor expansión de la educación superior desde la segunda mitad del siglo pasado. Según el informe de CINDA (2007), de las 75 universidades y poco más de un cuarto de millón de estudiantes en 1950, se pasa a unas 330 en 1975 y unos 4 millones de estudiantes, con una tasa de participación del 13,8 %, promedio semejante al europeo. Al finalizar la primera década del siglo XXI, se contabilizan alrededor de diez mil instituciones de educación superior, de las cuales aproximadamente un poco menos de un tercio son universidades. Los datos recogidos en el informe (o.c.:74) son muy elocuentes: 982 universidades públicas (México, 615; Brasil, 86; Colombia, 53; se incluyen España, 48, y Portugal, 15) y 1.904 universidades privadas (México, 1.159; Brasil, 190; Colombia, 112; se incluyen España, 22 y Portugal, 49).

Datos del final de esta década señalan que las instituciones de educación superior atienden a más de 17 millones de estudiantes, con una tasa de escolarización del 38 % y un crecimiento anual del 6 % en el número de estudiantes (2,5 % en el sector público y 8 % en el privado), con la excepción de la situación en Brasil, con tasa de crecimiento superior al 10 % (López Segrera, 2011).

Ahora bien, la magnitud de los sistemas de educación superior es muy diferente: se da el "megasistema" de Brasil (más de 5 millones); con más de dos millones (México y Argentina); entre medio millón y poco más de un millón (Chile, Colombia, Perú y Venezuela), y pequeños - entre 500.000 y 150.000 estudiantes-, como los de Bolivia, Cuba, Ecuador, Guatemala o República Dominicana. El 60 % de la matrícula de la región se concentra en los sistemas de Brasil, México y Argentina.

La asimetría en la magnitud de los sistemas, en sus ritmos de expansión y, por qué no, en las políticas gubernamentales adoptadas en las décadas precedentes, ha llevado a una desigual situación en cuanto al potencial del nivel educativo y los recursos humanos productivos. Según datos de la OCDE (2012), si en Chile el porcentaje de población con estudios superiores es del 27 %, no llega al 20 % en México (17 %), Argentina (14 %) y Brasil (11 %) para la cohorte de 25-64 años. Las diferencias son mayores para la corte productiva "más joven" (25-34 años): Chile (38 %), México (22 %), Argentina (n.d.) y Brasil (12 %). La media de la OCDE está en el 31 % y 38 % para los dos tramos de edad considerados. Los diferenciales entre los tramos de edad de 25-34 años y 55-64 años son de 19 puntos porcentuales para Chile, 10 para México y 2 para Brasil.

Una característica particular de la distribución de la matrícula de educación superior es la fuerte presencia de la matrícula privada, que sólo se sitúa por debajo de un tercio de la matrícula total en Argentina (20 %), Uruguay (10 %) y, por supuesto, Cuba (0 %). La educación superior privada rebasó en 2003 el 40 % en México, el 50 % en Brasil, el 60 % en Colombia y el 70 % en Chile. La consulta a la base de datos de IESALC-Unesco (acceso 10-12:

[www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2143:lista-de-universidades-en-](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2143:lista-de-universidades-en)

america-latina&catid=210&Itemid=757), arroja la siguiente distribución entre universidades públicas y privadas a fecha de 2009, para los siguientes países de referencia: Brasil (91 públicas - federales y estatales - vs. 96 privadas y comunitarias), México (138 públicas vs. 377 privadas), Argentina (43 públicas vs. 46 privadas), Chile (16 públicas vs. 69 privadas) y Colombia (16 públicas vs. 49 privadas). Estos datos no coinciden con los recogidos en el informe del CINDA (2007) y antes reseñados. Sin duda alguna, la diferente catalogación de "universidad" frente al de "institución de educación superior" o de "centros de estudios postsecundarios) puede estar en el origen del "baile de datos".

Es fácil deducir la influencia que esta situación ha tenido en los planteamientos, enfoques y organización de los respectivos sistemas de garantía de la calidad de la educación superior de estos países, máxime cuando se ha producido el "aterrizaje" de numerosas instituciones extranjeras procedentes de Estados Unidos, Europa y otros países: 102 instituciones de educación a distancia, 50 unidades descentralizadas de la sede, 125 alianzas y 816 acuerdos entre instituciones, que en muchos casos no tienen la calidad apropiada o violan regulaciones nacionales (López Segrera, 2011).

Finalmente, la movilidad de estudiantes en el sistema es relativamente baja. La recepción es de apenas un 3 % del total mundial de alumnos móviles que estudian en el extranjero y, sin embargo, aporta un 7 % de los alumnos móviles que salen a estudiar fuera de su país de origen. Uruguay es una excepción en este balance negativo, con un 4 % de estudiantes extranjeros en su matrícula (CINDA, 2007: 117). Las expectativas de crecimiento de los estudiantes internacionales se cifran en un 3 % anual para el primer cuarto de este siglo.

5.1. Algunas notas de carácter general

El informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2007) sobre la Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007 señala que uno de los cambios en curso más visibles en la educación superior iberoamericana es la gradual introducción de sistemas, regímenes y procedimientos de aseguramiento de la calidad. Se trata, en efecto, de una nueva manera de

organizar la relación entre las Instituciones de Educación Superior y los gobiernos, en tomo al eje de la responsabilización pública por los resultados obtenidos y de un mayor escrutinio público del desempeño de las instituciones. Por otra parte añade que también las presiones y demandas por una mayor internacionalización de la educación superior han jugado aquí un rol importante. Efectivamente, en la medida en que los sistemas nacionales desean mantener un cierto nivel de reconocimiento internacional, facilitar la movilidad de estudiantes y académicos e integrarse activamente a los procesos de globalización, se ven forzados a demostrar su preocupación por el aseguramiento de la calidad, tanto de sus programas docentes como de su gestión institucional (o.c.:295).

Apuntan Pires y Lemaitre (2008:299) que a partir de los años setenta varios países de América Latina introducen el tema de la calidad en sus propuestas de reforma de la educación superior. Sin embargo, el tema de la evaluación sólo entra en la agenda de los países a mediados de los 90, como consecuencia de dos fenómenos complementarios: por una parte, el incremento de la demanda por educación superior, y por otra, el desarrollo de un sector privado de corte empresarial

Más tardíamente, a principios del siglo xxi, surge el tema de la acreditación en toda la región, incluso en el Caribe (Lemaitre, 2007). Es el caso, por ejemplo, del MERCOSUR, donde mediante un acuerdo sobre estándares y procedimientos se llegó al reconocimiento mutuo de las carreras acreditadas. Asimismo, en Centroamérica, unido al fomento de la creación y desarrollo de agencias nacionales, se implantan agencias especializadas regionales, que en sus procesos de consolidación requerirán estar acreditadas por un organismo supranacional. En todo caso, y como bien apunta Dias Sobrinho (2008), la acreditación se refiere a un proceso de control y garantía de la calidad en la educación superior, por el que, como resultado de la inspección o de la evaluación, o por los dos, se reconoce que una institución o sus programas satisfacen los estándares mínimos aceptables.

Javier de la Garza (2008), presidente del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de México (COPAES), apunta que un detonante de esta década de la calidad de la educación superior en América Latina fue, sin

duda, la Conferencia Regional sobre Educación Superior de 1996 y cuyo principal producto fue la Declaración sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, noviembre de 1996). Con relación a los resultados de la evaluación y acreditación, reconoció que cualquier intento consistente para superar la calidad y pertinencia de la educación superior requiere una transformación de todo el sistema educativo. Las universidades han de rendir cuentas a la sociedad como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía; se han reexigir a sí mismas la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua, permanente, es un valioso instrumento.

Como muy bien señala Fernández Lamarra (2006), la "cultura de la evaluación" se va incorporando muy lentamente y de manera desigual en las instituciones de educación superior, donde predomina una tendencia hacia la "burocratización" de los procesos de evaluación y acreditación, con características sólo normativas y procedimentales formales, señalándose una excesiva ambigüedad e imprecisiones en las concepciones y definiciones de calidad utilizadas.

En definitiva, el rápido desarrollo y difusión de los sistemas y procedimientos de evaluación en los diferentes países son producto de la acelerada expansión de la matrícula de nivel terciario durante los años 1980 y 1990, con la consiguiente mayor presión sobre los recursos públicos, no siempre disponibles en tiempos de restricción fiscal y de múltiples demandas de bienestar social. Si a esto unimos el señalado explosivo crecimiento de las instituciones privadas, frecuentemente alimentado por un déficit de regulaciones públicas, generador de una cada vez más intensa competencia en el sector, se puede entender el papel significativo que pueden jugar los órganos responsables de "asegurar al consumidor" una calidad razonable del servicio educativo.

5.1.1. La orientación de la evaluación

Sin duda alguna, la obra de Yarzabal et al. (1999), *Evaluar para transformar*, publicada por IESALC-UNESCO, afronta el reto de plantear una evaluación transformadora, orientada a la mejora de la calidad, ahondando en la pertinencia social de los programas de formación, y todo ello basado en los

principios de autonomía, adhesión voluntaria, respeto a la identidad institucional, con un enfoque formativo y contando con la cooperación interinstitucional. La evaluación es, en definitiva, según esta obra, una estrategia de mejoramiento y transformación de la educación superior.

Es juicio asumido por muchos autores el hecho de que la consolidación de los modelos y experiencias de evaluación y acreditación es muy diversa. Hay una tendencia a adoptar modelos complejos de aseguramiento de la calidad, como consecuencias de "añadir" a las tradiciones propias de control gubernamental nuevos planteamientos que proceden de contextos escasamente regulados (Así aparecen procesos de licenciamiento (o autorización de nuevas instituciones), de evaluación, de acreditación o de auditoría académica. Estos procesos se aplican a nuevas instituciones o carreras, a estudiantes, programas o instituciones ya existentes.

Por otra parte, hay una tendencia a que distintas instancias de un mismo sistema educativo ejerzan papeles y funciones superpuestos, parcial o totalmente, provocando una innecesaria duplicidad y sobrecarga de trabajo en los diferentes actores involucrados. En países con una cierta tradición evaluativa (p.ej. Brasil, México), los modelos adoptados son muy diferentes: dependencia gubernamental de los órganos de acreditación (Brasil, Colombia) frente a la liberalización de los órganos que desarrollan la actividad de acreditación, pero con control de su autorización (México y Chile)

La estructura adoptada para el análisis de la situación de los sistemas de garantía de la calidad en América Latina y el Caribe parte de dos criterios: el análisis individualizado de algunos de los sistemas más desarrollados (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Costa Rica) y la toma de consideración de las experiencias de acreditación en espacios comunes de educación superior (MERCOSUR, Centroamérica, El Caribe).

Más allá de la fuentes documentales individualizadas utilizadas para cada una de las unidades de análisis, es obligado mencionar la riqueza de las publicaciones conjuntas realizadas como consecuencia de los significativos y numerosos encuentros, acontecidos, especialmente en la primera década del

siglo XXI, y que han sido objeto de puesta en común y sustrato inicial del movimiento por la equivalencia y reconocimiento mutuo de las acciones de acreditación. Se es deudor de las siguientes publicaciones, por orden cronológico de aparición:

- Revista Iberoamericana de Educación (2004). Número monográfico (35) sobre Calidad y Acreditación Universitaria.
- Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa (Mora y Fernández, Coord., 2005).
- Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe (CONEAU-UNESCO-IESALC, 2005).
- Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior (UNESCO-IESALC, 2006).
- Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007 (CINDA, 2007).
- Evaluando la Evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina (Camou et al., coords., 2007).
- Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe (Gazzola y Pires, coord., 2008).
- La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998 (Tirnnermann, ed., 2008).

5.1.2. Estatus de los organismos de garantía de la calidad (las agencias)

Los sistemas de acreditación obedecen a distintos regímenes, particularmente en lo que se refiere a su dependencia o no de los poderes públicos u otros grupos de interés. En efecto, hay agencias públicas, pero autónomas respecto del gobierno, como es el caso de Colombia, Chile, Ecuador, Perú, Puerto Rico; de gobierno (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, México,

República Dominicana, Uruguay); privadas (Chile, Panamá, Puerto Rico), o dependientes de instituciones de educación superior (Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay). En varios casos, como puede apreciarse, existen diversas alternativas en el mismo país.

En países como México o Chile se optó por un procedimiento típicamente norteamericano: la acreditación es una actividad desarrollada por agencias de naturaleza privada que han de obtener la autorización o reconocimiento de un órgano oficial independiente.

Las agencias latinoamericanas responden a diferentes propósitos en el desarrollo de sus funciones:

- Evaluar que se dan los requisitos mínimos para proceder a la concesión de la licencia o autorización de la autoridad ministerial a una institución para que inicie su actividad. Se trata de una evaluación ex ante con énfasis en el análisis de las condiciones previas de oferta de los servicios educativos, o sea, los inputs de recursos humanos y físicos que pueden brindar las garantías mínimas de funcionamiento satisfactorio. En muchos casos esta función la realiza la propia autoridad ministerial.
- En algunos casos se ha comenzado la acreditación de instituciones. La evaluación y acreditación de carácter institucional han permitido - por lo menos en algunos países - fijar límites a la creación indiscriminada de universidades y poner en marcha criterios de auto-limitación, en especial con los proyectos de nuevas universidades privadas, pues se ha logrado regular y contener su excesiva expansión. A título ilustrativo: En 1958 había en Perú tres facultades de Medicina, todas ellas públicas. De 1960 a 1990 se crearon otras 11 (cuatro privadas y siete públicas), y de 1990 a 1998 se establecieron 14 nuevas facultades (ocho privadas y seis públicas). Con el fin de detener este irracional crecimiento, en 1999 se suspendió la creación de nuevas facultades al entrar en acción la institucionalización de la acreditación de estas facultades (López, 2004).
- Acreditación de carreras o programas, bien de forma voluntaria u obligatoria. Especialmente, como señala Fernández Lamarra (2006), se

manifiesta una tendencia a regular con mayor énfasis algunas carreras o programas llamados de "riesgo social" tales como áreas de la salud: (medicina y enfermería), ciencias aplicadas como la agronomía e ingeniería y, en menor medida, derecho, educación, docencia, psicología, etc. Este planteamiento se constata a nivel regional con los procesos de acreditación del CSUCA y el MERCOSUR.

- El caso de Colombia es particularmente interesante, porque allí el foco está en la acreditación de alta calidad, es decir, se centra en la identificación de carreras destacadas, que así pueden servir de ejemplo a otras en el país.

Se puede resumir que, en general, se observan dos orientaciones principales en los procesos de autoevaluación practicados en la región. Unos pocos se orientan casi exclusivamente a la autorregulación, sin objetivos de certificación. Sus criterios, indicadores y procedimientos metodológicos son elaborados por su propia comunidad institucional. Otros, ahora la gran mayoría, aunque también sirvan a la autorregulación, están orientados principalmente a la acreditación. Amén de algunos indicadores propios, siguen más bien las guías y directrices generales producidas por los organismos que coordinan la acreditación.

Desde una perspectiva cronológica, en el cuadro 5.1 se han recogido los principales acontecimientos de carácter fundacional, asociados con la puesta en acción de la práctica de evaluación institucional en los diferentes países de América Latina. Dos décadas de multitud de iniciativas, cambios y consolidaciones que ponen de manifiesto también la asimetría en el desarrollo de los sistemas y, a su vez, la homogeneización terminológica, al menos, en la denominación de los órganos de evaluación.

En el caso específico de MERCOSUR, se ha de señalar que comenzó a operar en 2004. Hasta enero de 2012 se habían acreditado: 19 carreras de Agronomía de otras tantas universidades de Argentina (5), Bolivia (4), Brasil (3), Chile (5), Paraguay (1) y Uruguay (1); 27 carreras de Ingeniería de universidades de Argentina (6), Bolivia (5), Brasil (6), Paraguay (5) y Uruguay (5), y 11 de Medicina de universidades de Argentina (3), Bolivia

(4), Brasil (3) y Paraguay (1).

Cuadro 5.1. Acontecimientos significativos de evaluación institucional

1989. *México*. Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).
1990. *Chile*. Consejo Superior de Educación (CSE) con misión de acreditar a las universidades creadas a partir de instituciones privadas no autónomas.
1991. *México*. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) establecidos por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).
1992. *Colombia*. Consejo Nacional de Acreditación (CNA) responsable de dirigir el Sistema Nacional de Acreditación (SNA). Ley 30 de 1992. El acuerdo 01 de 2000 completó la reglamentación del CNA.
1994. *Bolivia*. Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED), que será administrado por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) como ente autónomo y especializado (Ley 1526, art. 21).
1995. *Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura (MEC).
1995. *Argentina*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Ley 24.521 de 10-8-1995. La actividad comienza en 1999. www.coneau.gov.ar
1995. *El Salvador*. Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad Académica de la Educación Superior. Su operativa fue mucho más tardía. www.mined.gob.sv/cda/antecedentes.htm
1999. *Costa Rica*. Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES).
1998. *Chile*. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP); un año más tarde la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP)
1998. *MERCOSUR*. Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Grado Universitario (MEXA) www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/ENCIU/enciu_mercosur_mexa.html.
1999. *Perú*. Institucionalización de la acreditación de las facultades y escuelas de Medicina.
2000. *México*. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).
2002. *Perú*. Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación Universitaria (CNRAU).
2000. *Ecuador*. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA). Su Reglamento se reformula en 2003.
2002. *Costa Rica*. Ley 8256, del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) del 17/5/2002 por la que se crea el Consejo Nacional de Acreditación.
2003. *Paraguay*. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Ley 2072/03 de 13-2-2003
2003. *Perú*. Consejo Nacional de Acreditación Universitaria (CNR), creado por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR)

2003. *Constitución de RIACES* (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior).
2004. *Brasil*. Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). La actividad había comenzado en 1996. www.capes.gov.br/. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/.
2005. *Bolivia*. Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Ley de la República de 24/3/2005); si bien el 30/5/2003 se puso en vigor el Reglamento de Evaluación y Acreditación del Sistema de la Universidad de Bolivia. www.minedu.gov.bo/
2005. *Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* (SICEVAES) como acuerdo del Consejo Superior Universitario Centroamericano, consejo que reúne al conjunto de universidades estatales de Centroamérica. El SICEVAES actúa como un sistema de acreditación de organismos nacionales de acreditación. Paralelamente, y dentro del marco del Sistema de Carreras y Posgrados Regionales (SI-CAR) del CSUCA, se creó la Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados (ACAP: <http://acap.csuca.org/>). Según información de su web ha acreditado, hasta enero de 2012, 6 programas de Maestría pertenecientes a 6 universidades de 3 países (Costa Rica, Guatemala y Panamá).
2006. *Chile*. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SNACES). Comisión Nacional de Acreditación dentro del Consejo Superior de Educación: www.cnachile.cl/.
2006. *Perú*. Ley 28740, del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.
2006. *Nicaragua*. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo nacional (CNAE).
2006. *Panamá*. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Ley 30 de 20-7. (CONEAUPA: www.coneupa.com/).
2006. *Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería* (ACAAI: <http://acaai.org.gt/>). Comenzó a operar en 2009 y hasta el 1-1-2012 ha acreditado 19 programas de Ingeniería y 2 de Arquitectura pertenecientes a 8 universidades de 5 países (El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá)

Fuente: elaboración propia.

En septiembre de 2007 se da por concluido el proyecto y se elabora uno nuevo que constituirá el marco normativo para la implementación del sistema ARCUSUR (Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur), que iniciará sus actividades con las carreras de Enfermería, Veterinaria, Arquitectura y Odontología, a la vez que retomará las acreditadas

anteriormente por el MEXA (Medicina, Ingeniería y Agronomía).

5.2. El sistema de garantía de la calidad en la Educación Superior de Argentina

El sistema argentino de garantía de la calidad en la educación superior tiene su punto de partida en la Ley 24.521 de 10-8-1995, que configura la nueva estructura y planteamiento de la educación superior. La creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU: www.coneau.gov.ar/coneau/index.html) marcará la incorporación del sistema argentino al concierto internacional de la garantía de la calidad. En 1997 CONEAU publica sus Lineamientos para la evaluación institucional e iniciará su actividad en 1999.

5.2.1. Estructura y funciones de la CONEA U

La CONEAU está formada por 12 miembros designados por el Gobierno a propuesta de: Consejo Interuniversitario Nacional de Educación (3), Consejo de Rectores de Universidades Privadas (1), Academia Nacional de Educación (1), Cámaras del Honorable Congreso de la Nación (3+3), Ministerio de Cultura y Educación (1). El término de su nombramiento es de cuatro años.

Entre las funciones de la CONEAU se destacan (Ley de Educación Superior 24.521, arts. 42, 43 y 46):

- Coordinar y llevar adelante la evaluación externa.
- Acreditar las carreras de grado y las carreras de posgrado, cualquiera que sea el ámbito en que se desarrollen. La aprobación de los estándares de acreditación es competencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo de Universidades.
- Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución

universitaria provincial.

- Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización previa y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas.

5.2.2. Reconocimiento de otras agencias de evaluación

La ley 24.521 abre la posibilidad de que se pongan en funcionamiento agencias privadas de evaluación y acreditación. El Decreto 499/00 y la RM 1807/97 establecen los requisitos mínimos que deben cumplir las entidades privadas de evaluación y acreditación para su reconocimiento, y organiza la forma en que la CONEAU y el Ministerio deben supervisar el funcionamiento de ellas. Las funciones vinculadas con la autorización previa y reconocimiento definitivo quedan reservadas al Estado.

La inicial escasa iniciativa fue muy problemática y puso de manifiesto la dificultad de articular los dos sectores de actividad de evaluación y acreditación. (CONEAU y agencias privadas), si bien es cierto que inicialmente se concedió un período de tres años en el que sólo se podían reconocer aquellas entidades constituidas por asociaciones de universidades o de facultades. Cuando se trate de asociaciones de facultades, el reconocimiento sólo autorizará a efectuar acreditaciones de carreras de grado y posgrado correspondientes a áreas disciplinarias afines con las de la asociación.

La autorización en 2003 a la Fundación Argentina para la Evaluación y la Acreditación Universitaria (FAPEYAU) para desarrollar tales actividades fue muy polémica. FAPEYAU es una asociación fundada por iniciativa de 18 instituciones universitarias de gestión privada.

El diario La Nación (17-12-2004) daba la noticia de que un numeroso grupo de profesores de la Universidad Nacional de Quilmes hacía circular una carta por correo electrónico en la que se oponían frontalmente a que una organización privada pudiese ejercer las funciones de CONEAU.

Por otra parte, la actividad de FAPEYAU ha sido mínima, tal y como se

refleja en la Resolución N.º 966/11 del 30-11-2011 de CONEAU: En la misma se remiten al Ministerio los informes de actividad de FAPEYAU durante los ejercicios 2006-2007 (evaluación de sólo dos universidades). Cabe preguntarse el sentido de tal resolución, cinco años después del período de actividad, si no es por razón de la interrupción de la actividad. Finalmente, no ha sido posible a este autor identificar, en acceso público en Internet, ningún tipo de fuente documental de dicha organización.

5.2.3. Alcance y enfoque de la evaluación. Comienzos conflictivos

Dos tipologías de acciones configuran el alcance del sistema de garantía de calidad en la educación superior:

- Evaluación institucional. Las dimensiones que abarca la evaluación son: docencia, investigación y extensión y, en el caso de las universidades nacionales, también la gestión institucional. La vigencia del período evaluado es de seis años.
- Acreditación de carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones que son reguladas por el Estado por considerar que su ejercicio profesional puede poner en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes de Argentina. La vigencia de la acreditación es de tres años.

Algunos autores como Reisberg (2008), en el análisis del alcance y limitaciones del enfoque, han señalado a modo de deficiencia que Argentina ha copiado indicadores y métodos de evaluación creados y usados en otras culturas y sociedades y que no son prácticos para pensar la mejora de las instituciones universitarias que no están siendo eficaces. Por ejemplo, en tanto los criterios de la evaluación preferidos, plasmados en los indicadores utilizados por la CONEAU, se orientan a medir más las actividades de investigación que de enseñanza, siendo que la principal tarea de las universidades argentinas es enseñar

No ha sido fácil el proceso de implantación de las tareas de CONEAU. No hay duda de que ya desde el inicio de la década de los noventa, una serie de

especialistas nacionales y buena parte de la comunidad universitaria participaron en apasionado debate sobre la razón de ser o no ser de la evaluación institucional. El título del trabajo de Camou (2007) es muy elocuente: Los Juegos de la evaluación universitaria argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre el estado y la sociedad. Señala el autor que se plantean dos desafíos: el primero, vinculado a la posición de los actores que, dentro de las instituciones, deben comprender el juego reiterado y periódico de "autonomía-dependencia" que establecen con el Estado. El segundo, de más largo plazo, es el que constituye la finalidad última de la iniciativa de los procesos de evaluación y que consiste en vincularlos a una nueva "cultura organizacional". En este sentido, y siguiendo el discurso del autor, las respuestas de las universidades argentinas a los procesos de evaluación de la CONEAU han sido diversas. En algunas la adopción de la política de evaluación ha sido sustantiva y plena, mientras que en otras ha sido más instrumental y pragmática. Asimismo, ha habido más o menos resistencias por parte de los actores organizacionales que participan de estos procesos.

Un reconocido especialista en evaluación como Pedro Krotsch apuntaba que más allá del problema derivado de las restricciones presupuestarias, un segundo campo de tensiones se constituyó en torno a la forma que adquirió la configuración del campo evaluador en la Argentina, "espacio del que parece conveniente resaltar su carácter interactivo y negociado a la vez que fuertemente atravesado por la pertenencia político partidaria de los actores" (Krotsch, 2002:20). A juicio de este autor, comenzó un vigoroso intercambio de acuerdos y desacuerdos entre las universidades por un lado y el Poder Ejecutivo Nacional por el otro - a través del denominado Subproyecto 06 que contenía el componente de evaluación de la calidad puesto en marcha en 1991-, que constituye una disputa en torno al sentido y control de la evaluación en el país.

En definitiva, el debate en este espacio se generó en torno al problema de la autonomía universitaria, ya que la conformación de un organismo evaluador de gestión pública generaría un giro en las políticas que modificaría los patrones de relación entre el Estado y la universidad (Krotsch, 2002:21). En este sentido, la conclusión del trabajo de Claverie y

colaboradores puede servir de punto final:

La política de evaluación finalmente adoptada fue el resultado de procesos de negociación entre las universidades, los sectores gremiales y el Estado, que comenzaría desde entonces a tener una intervención más fuerte en las universidades a través de la acreditación de carreras de interés público, de evaluaciones institucionales y de nuevos mecanismos de financiamiento vinculados a planes para mejorar las debilidades que las evaluaciones denunciaren (Claverie et al., 2008:162).

5.2.4. Impacto de la evaluación institucional

A diferencia de otros países de América Latina, y tal vez como consecuencia del "trabajado" proceso de implantación de la evaluación institucional, en Argentina se ha dado un cierto interés por indagar sobre las consecuencias o impacto de esta actividad evaluadora. En un informe sobre la primera etapa de CONEAU (2002) se señala que el volumen de las iniciativas desde el inicio de la CONEAU hasta 2002 había sido muy significativo. La Comisión evaluó 79 proyectos institucionales: 4 de ellos correspondientes a instituciones nacionales, 4 a provinciales y 71 a privadas. Es precisamente en este último sector, al igual que en otros muchos países de América Latina, donde los procesos de evaluación institucional establecieron mecanismos mucho más rigurosos para la autorización de estas universidades por el Poder Ejecutivo Nacional al estar sometidas a pautas de transparencia y rigor académico y no meramente burocráticos. Si bien, y como efecto colateral, "a medida que los dictámenes de la CONEAU impusieron mayores exigencias y requisitos para nuevas instituciones, se multiplicaron las ofertas en subsedes y, mediante convenios, entre instituciones. Esta es una hipótesis sobre un proceso cuya magnitud no está todavía precisada" (CONEAU, 2002:20).

El estudio de Claverie et al. (2008) pone de manifiesto que la actividad inicial más llamativa e importante de la CONEAU fue la de poner racionalidad a la creación de nuevas instituciones universitarias, sobre todo las iniciativas de gestión privada, y al crecimiento explosivo de la oferta de posgrados. Ambos hechos le hicieron ganar respeto y consideración en el sistema universitario vigente. Se puede tramitar el reconocimiento de los

posgrados por parte del Ministerio sólo si posee dictamen favorable de la CONEAU. Por otra parte, los procesos de acreditación de las carreras de grado ha implicado acometer un hecho novedoso en el sistema universitario argentino: definir contenidos mínimos y estándares por parte de las diferentes comunidades académicas involucradas; y su ratificación por el Consejo de Universidades.

Por lo que se refiere a ámbitos disciplinares pioneros en la evaluación, Coria et al. (2010) analizaron los cambios, que como consecuencia de los procesos de acreditación se llevaron a cabo en los programas de agricultura, farmacia y bioquímica (acreditados en 2003 y 2004) en un amplio conjunto de universidades argentinas. Más allá de los cambios acontecidos en el contenido del currículo, como consecuencia de los requisitos o directrices comunes de acreditación, es interesante hacer notar las razones aducidas para "no haber realizado esas y otras modificaciones antes del proceso de evaluación". La inercia, consecuencia del largo y lento proceso de toma de decisiones; la falta de consenso, tanto por parte de estudiantes como del profesorado, ante la modificación del currículo; pero sobre todo, la resistencia al cambio o innovación fueron identificadas como "las fuerzas o razones vencidas" por el proceso de acreditación.

Se puede concluir que la cultura de la evaluación se ha ido instalando en el sistema universitario argentino, tras una primera fase muy asimétrica en cuanto a participación de disciplinas en instituciones. Sin duda alguna, el compromiso de participación de la UBA ha sido fundamental. Queda un largo camino por recorrer, como en muchos contextos mundiales: la instalación de procesos de mejoramiento una vez realizadas las diferentes etapas de la evaluación institucional y, mucho más incluso, la internacionalidad de la cultura de la calidad en la gestión global de las instituciones universitarias.

5.3. El sistema de garantía de la calidad de la Educación Superior de Brasil

El sistema de garantía de la calidad - o de regulación en terminología de los textos del país - en la educación superior brasileña presenta ciertas diferencias significativas con respecto a la mayoría de países de

Iberoamérica: no existe un órgano específico de evaluación o acreditación independiente de la autoridad ministerial; las competencias en evaluación son compartidas por el Gobierno Federal y los gobiernos estatales, existe una prueba de "control" de la calidad de los egresados y tiene una amplia experiencia y mecanismos específicos para la evaluación de los estudios de posgrado. Como detalla Dias Sobrinho (2008), el conjunto de procesos y actos consistentes en la autorización de funcionamiento, el reconocimiento de programas y la acreditación de instituciones, es llamado en Brasil regulación; la palabra supervisión se refiere a la garantía de conformidad de la oferta con la legislación; la evaluación es, a su vez, un proceso de mejoramiento y base para la regulación y la supervisión. La expresión evaluación de la educación su perior corrientemente se emplea para designar el fenómeno que, en otros países, corresponde tanto a las modalidades de evaluación para mejoramiento como a la acreditación para garantizar la calidad.

Apunta Trindade (2007) que se pueden distinguir dos períodos: el primero se inicia con la Ley 9.131/95 que crea el Consejo Nacional de Educación y pone de manifiesto los pilares de las políticas del Ministerio de Educación de entonces: calidad, evaluación y autonomía. Posteriormente, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional promulgada en 1996 otorga una gran centralidad a la evaluación al considerarla como factor importante de las transformaciones perseguidas. En este período la práctica de la evaluación se concreta en:

- Introducción del Examen Nacional de Carrera: prueba de carácter censal para todos los egresados de la educación superior por carrera.
- Introducción de Planes de Desarrollo Institucional (PDI), con previsión de metas de expansión y calificación, para la aprobación de nuevas carreras y campus fuera de la sede para las IES (Instituciones de Educación Superior).
- Introducción de un proceso de evaluación institucional para todas las IES.

En la óptica del sistema de evaluación adoptado en este período, la calidad consistía básicamente en el desempeño de los estudiantes en una prueba de

ámbito nacional. Dias Sobrinho (2008) apunta que dos modelos evaluativos estuvieron en disputa: el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB) ponía énfasis en la evaluación institucional interna y externa con fines exclusivamente de mejoramiento, sin preocuparse de la regulación. Se trató de un programa autónomo y voluntario de evaluación institucional interna y externa protagonizado por las instituciones y practicado, hasta 2003, con objetivos de mejoramiento; por otra parte, el uso de los resultados cuantitativos provenientes de los exámenes nacionales.

- El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)

A partir del año 2004, entra en vigor un sistema de evaluación que toma en cuenta todas las dimensiones institucionales y articula diversos instrumentos y metodologías: El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) creado por la ley N.º 10.861, del 14 de abril de 2004, es el resultado de un proceso que se inicia en 2003 con la creación de la Comisión Especial de Evaluación (CEA), bajo la presidencia del profesor José Dias Sobrinho, para estudiar la re formulación de los procesos y políticas de evaluación de la Educación Superior y elaborar la revisión crítica de sus instrumentos, metodologías y criterios utilizados. En septiembre de 2003, la CEA presentó el documento intitulado: "Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior: bases para una nueva propuesta de Evaluación de la Educación Superior Brasileña (SINAES)" que, posteriormente fue transformado en Proyecto de Ley y finalmente en la citada Ley 10.861 que creaba SINAES.

Tres elementos principales componen su marco de actuación:

- La evaluación de las instituciones: abarca un proceso de autoevaluación (con aporte documental cada tres años) y otro de evaluación externa.
- La evaluación de las carreras: evaluación de las condiciones de enseñanza, aplicada a las carreras en los casos en que la comisión de evaluación considere necesaria una verificación.

- La evaluación del desempeño de los estudiantes mediante una prueba (Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes, ENADE) aplicada a la mitad y al final de los estudios, de carácter muestral y con contenido diferencial para cuatro grandes áreas: ciencias humanas, exactas, tecnológicas y biológicas y de salud.

El SINAES analizará todos los aspectos que giran en torno a los siguientes ejes: la educación, la investigación, la extensión, la responsabilidad social, el desempeño de los alumnos, la gestión de la institución, el cuerpo docente, las instalaciones, entre otros aspectos. Los resultados del SINAES fundamentarán las decisiones del MEC sobre el reconocimiento de carreras y la acreditación de instituciones. Los procesos de evaluación serán coordinados y supervisados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación superior (CONAES) y la puesta en práctica será responsabilidad del INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; acceso: (www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/)).

La Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) fue instituida como órgano colegiado de coordinación y supervisión del SINAES con la misión de evaluar la calidad académica y la responsabilidad social de las instituciones de educación superior del país. Para Helginde (2007), la creación de la Comissão Nacional de Avaliação da Educação constituye un momento particularmente importante en la evolución de esa cultura de evaluación en América Latina y el Caribe. El objetivo era congrega el sistema federal y los sistemas estatales de Educación Superior, y establecer mecanismos que posibilitasen el perfeccionamiento de las instituciones, evaluando su calidad académica y su responsabilidad social.

A) Estructura y funciones

CONAES tuvo que establecer las directrices de la evaluación de las instituciones y compartir con el INEP los procesos de su implantación nacional. Asumir plenamente su atribución central de "proponer y evaluar las dinámicas, procedimientos y mecanismos de la evaluación" en todas las formas previstas en la legislación, cuya ejecución está a cargo del Instituto Nacional de Estudos e Investigações Educacionais (INEP).

Correspondió a la CONAES, a través de su colegiado, establecer las directrices de los instrumentos de evaluación que serían elaborados por el INEP y, posteriormente, aprobarlos. La colaboración entre esos dos órganos, resguardadas sus atribuciones diferenciadas, fue fundamental para el buen desempeño de la amplia y compleja tarea, asegurando la autonomía entre las funciones normativa y ejecutiva.

Asimismo, CONAES asumió la responsabilidad de capacitar los recursos humanos para la formación de cuadros altamente cualificados para la evaluación a través del Proyecto del Programa de Posgrado en sociedad con la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), responsable desde 1976 de la evaluación de los posgrados.

B) Enfoque y alcance de la evaluación

CONAES elaboró el documento Directrices para la Evaluación de las Instituciones de Educación Superior con el objetivo de ser la referencia conceptual en el proceso de autoevaluación tanto del órgano ejecutivo de evaluación (INEP), como de las Instituciones de Educación Superior, de la comunidad académica y de la sociedad en general.

Comparar el proyecto de las IES y su realidad institucional, es decir, mejorar la calidad académica significa, en el contexto de cada institución, disminuir la distancia entre ambos; construir una propuesta de autoevaluación orientada a la globalidad de la institución buscando dimensionar la relación entre el proyecto institucional y su práctica, para reformularlo en la planificación y en las acciones futuras de la institución; y elaborar una metodología que organice las actividades de los diferentes actores involucrados en el proceso de evaluación, buscando la construcción de un sistema integrado (o.c.:27)

Para alcanzar tal objetivo, el documento resalta que importa evaluar diferentes niveles de la puesta en marcha de las IES:

- Nivel declaratorio: examen de los textos del proyecto institucional.

- Nivel normativo: evalúa la coherencia entre el proyecto y las normas institucionales.
- Nivel de la organización: evalúa si la institución dispone de instancias que promuevan la calidad compatible con las modalidades académicas y su efectividad académica y social.
- Nivel de los resultados: evalúa la eficacia y efectividad académica y social a través de la formación de profesionales, producción académica, artística y cultural diseminada en el ámbito técnico-científico y social, entre otros.

Cada índice tendrá una puntuación según una referencia preestablecida, utilizada para reducir la subjetividad del evaluador y establecer modelos de evaluación. Sin embargo, el evaluador también podrá presentar una apreciación cualitativa en relación a cada dimensión y a la institución como un todo.

En la composición del concepto final de la evaluación externa de una IES, las diez dimensiones tienen pesos diferenciados, considerando su significado distinto en el proceso de asegurar la calidad institucional. Por tanto, son explicitados los elementos centrales que constituyen cada una de las diez dimensiones de evaluación, establecidas en la ley del SINAES, con vistas a establecer una perspectiva orgánica y orientadora de la elaboración de los instrumentos y de las acciones pertinentes al desarrollo de la evaluación externa.

Ahora bien, tanto la voluntariedad en la evaluación de las carreras de nivel de Grado como la lenta implantación de la evaluación institucional, debida en parte al debate sobre su orientación y consecuencias, hace que sea la evaluación de los programas de posgrado, dada su larga tradición, el referente brasileño para toda la América Latina.

C) Especial atención a los posgrados (CAPES)

La Evaluación de los Posgrados, a partir de su implantación en 1976, ha

permitido que CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, www.capes.gov.br) cumpliera un papel de fundamental importancia para el desarrollo de la educación y de la investigación científica y tecnológica en Brasil. La evaluación que se realiza constituye el fundamento de los dictámenes del Consejo Nacional de Educación (CNE) sobre autorización, reconocimiento y renovación del reconocimiento de los cursos de maestrías y doctorados brasileños - exigencia legal para que estos puedan emitir diplomas con validez nacional reconocida por el Ministerio de Educación.

La historia de CAPES abarca más de medio siglo. Fue creada el 11 de julio de 1951 (Decreto n.º 29.741) con el objetivo de "asegurar la existencia de personal especializado en cantidad y calidad suficientes para atender las necesidades públicas y privadas del país". A lo largo de su historia ha sufrido diversas transformaciones e, incluso, amenaza de desaparición, siempre ligadas a cambios en el escenario político brasileño. Así:

- En 1961, CAPES pasa a depender directamente de la Presidencia de la República, pero volverá a la esfera del Ministerio en 1964.
- En 1974 se recompone la estructura de CAPES y pasa a ser el "órgano central superior", gozando de autonomía financiera y administrativa.
- En la década de los ochenta será la responsable del Plan Nacional de Posgrado y será reconocida como Agencia Ejecutiva del Ministerio de Educación y Cultura.
- En 1990, el Gobierno toma la medida de "extinguir CAPES", pero la reacción contundente del sistema universitario consigue "revertir" la medida y refundar CAPES. En 1992 pasa a ser Fundación Pública, hecho que le da nueva fortaleza en el sistema. En 1995 nuevas remodelaciones gubernamentales siguen fortaleciendo sus funciones que ya abarcan la evaluación de más de dos mil cursos de posgrado y seiscientos doctorados que afectan a más de sesenta mil estudiantes.
- En el 2007, la Ley n.º 11.502/2007 refunda una nueva CAPES al incluirse en sus funciones no sólo el Sistema Nacional de Posgrado, sino también

la formación inicial y continua del profesorado de educación básica. Este hecho marca un hito histórico en Brasil al reconocer la importancia de la formación del profesorado. Tal atribución queda consolidada en el inicio de 2009 al promulgarse el decreto que establecía la Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

La evaluación del posgrado tiene dos procesos diferenciados:

- Evaluación de los programas de posgrado: proceso que culmina con la realización de una evaluación trienal, donde se evalúan cuidadosamente todos los programas del trienio.
- Evaluación de las propuestas de nuevos cursos de maestrías y doctorados: proceso regido según los mismos criterios y parámetros básicos utilizados en la evaluación trienal, cuya finalidad es verificar si tales cursos cumplen el estándar de calidad necesario para que obtengan la autorización o reconocimiento del MEC.

Cuadro 5.2. Evaluación de posgrados en Brasil. CAPES

1. PROPOSTA DO PROGRAMA	Peso
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	50
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos.	20
1.3. Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	30
2. CORPO DOCENTE	
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	10
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa	30
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	20
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.	20
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área	50
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	10
4. PRODUÇÃO INTELECTUAL	
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	40
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	10
5. INSERÇÃO SOCIAL	
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	30
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento	55
5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15

Fuente: Capes (www.capes.gov.br)

En el cuadro 5.2 se presenta la síntesis original de la matriz del alcance de

la evaluación de un programa de posgrado. Como puede observarse, existe una especial atención a la dimensión asociada con la producción científica del programa, así como con la inserción socio-profesional de sus egresados. De alguna manera, CAPES ha sido el equivalente al órgano de evaluación de la investigación de otros países como España y, consiguientemente, la herramienta ejecutiva de la política científica del Ministerio. De aquí la gran influencia que ha tenido su dirección y los diferentes comités de evaluación disciplinar al concentrar tareas y funciones asociadas a la distribución de fondos, tan vitales para el desarrollo de los diferentes ámbitos del conocimiento y de las comunidades científicas que los integran.

Un último punto a considerar hace referencia a la transparencia e información pública de CAPES. Los informes de este organismo son dignos de elogio. Se da información puntual de los resultados y acceso directo a los informes correspondientes de evaluación de cada posgrado (ver: <http://trienal.capes.gov.br/?p=1056>). Los datos para el trienio 2007-2009 ponen de manifiesto el poder de discriminación del proceso de evaluación:

- El 2,2 % de los programas tuvieron calificación de 1 o 2 (1,7 % en el 2007).
- El 31,6 % tuvieron calificación de 3.
- El 33,9 % tuvieron calificación de 4.
- El 20,5 % tuvieron calificación de 5.

11,8% tuvieron calificación de 6 o 7 (10,5 % en el 2007).

5.4. El sistema de garantía de la calidad de la Educación Superior de Colombia

Los procedimientos y prácticas de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior tienen su origen y sustento en la Ley 30 de 1992, a partir de la cual es creado el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) con el fin de garantizar que las instituciones de Educación Superior cumplan con los requisitos de calidad en el servicio educativo que prestan. La Comisión

Nacional de Acreditación (CNA: <http://www.cna.gov.co/>), organismo de naturaleza académica que depende del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) e integrado por 7 académicos, tiene la función de promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por el CESU y coordinar los respectivos procesos. La CNA organiza, fiscaliza, da fe de su calidad y finalmente recomienda al ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan. Los procesos de acreditación se refieren a:

- Acreditación institucional (CNA, 2006)
- Acreditación de programas de pregrado (CNA, 2006)
- Acreditación de programas de posgrado (CNA, 2010)

Será a partir del año 2000 cuando el Ministerio inicie un proceso de establecimiento de estándares de calidad de diversos programas formativos de pregrado en Ciencias de la Salud e Ingeniería (CNA, 2001) y de otros programas generales (CNA, 2003). Asimismo, se crea la Comisión Nacional Intersectorial de Seguimiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), con el propósito de asegurar que los programas que se ofrecen en la Educación Superior cumplan con las condiciones mínimas de calidad.

Por último, se puede mencionar el Decreto 1001 de 3 de abril de 2006, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad que deben cumplir los programas de posgrado para obtener el Registro Calificado y su vigencia. La principal novedad en este decreto es la posibilidad de creación de programas de Maestrías Profesionales o de Profundización, ya que hasta la fecha en Colombia sólo existía la figura de Maestría Académica o Investigativa.

Además de los mecanismos mencionados se han implantado en los últimos años los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES), pruebas académicas de carácter oficial y obligatorias que forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos de que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio educativo. A través de esta prueba, el Ministerio de Educación Nacional pretende comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el

último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de Educación Superior.

Aunque la comunidad académica reconoce los aspectos positivos de este mecanismo, es importante alertar también sobre sus limitaciones. Por un lado los ECAES contribuyen efectivamente a la evaluación curricular de los programas académicos y ofrecen información sobre las fortalezas y debilidades de dichos programas en términos de los resultados de la formación profesional. Sin embargo, la divulgación de los resultados de estas pruebas no ha sido suficientemente adecuada, ya que se pretende establecer rankings a partir de ellos, de manera descontextualizada y sin tener en cuenta otros aspectos de la evaluación de la calidad.

En definitiva, el sistema global de garantía de la calidad de Colombia tiene como punto de partida la obtención del Registro Calificado, a través de la verificación detallada del cumplimiento de Condiciones Mínimas de Calidad (Decreto 2566 de 2003), y se continúa con la Acreditación Voluntaria de alta calidad de los programas, para culminar en la Acreditación institucional.

5.4.1. Enfoque de la evaluación

A partir de la Ley 30, se ha venido migrando lentamente desde un esquema de evaluación burocrática y normativa de la calidad, desarrollada por organismos y funcionarios del Estado hacia un esquema de evaluación de la calidad basada en el juicio de la comunidad académica y científica nacional.

Con el inicio efectivo del Sistema Nacional de Acreditación, se empieza a hacer práctico un "cambio de paradigma" en la evaluación de la calidad, cuando un grupo importante de instituciones decide, en la perspectiva de la autorregulación, someter sus programas académicos a la acreditación voluntaria. Así, la acreditación surge atendiendo a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad.

La acreditación otorgada por el CNA y el Registro Calificado por el

CONACES, entendidos como procesos de evaluación académica sobre distintos niveles de calidad, no se oponen sino que, por el contrario, se complementan y apuntan al mismo objetivo: la garantía, el reconocimiento y el aseguramiento de la calidad. No obstante, las perspectivas son diferentes:

- En primer lugar, la evaluación de estándares es una evaluación ex-ante, que hace énfasis en los insumos y recursos, aunque puede tener en cuenta los procesos. Las Condiciones Mínimas de Calidad son 15 y en ellas se prevén aspectos que van desde el carácter institucional, la infraestructura y el funcionamiento hasta su proyección e impacto social, cultura investigativa y pertinencia en un contexto globalizado. La verificación presencial, realizada por un comité externo, culmina en un informe evaluativo que se eleva a la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- La acreditación de alta calidad (tanto de programas como de instituciones) en cambio, asume de manera integral y cualitativa los insumos, procesos y productos y, aunque es el resultado de una evaluación externa, utiliza la autoevaluación como su principal herramienta. De igual forma, este proceso involucra la evaluación por pares, orientada a la autorregulación y el mejoramiento, la cual está más ligada a las tareas propias de la universidad, a su autonomía y a su inserción en contextos específicos.

En los Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado (CNA, 2010) se presentan los principios que han de regir el despliegue operativo del proceso de acreditación de alta calidad. En síntesis:

- a)Universalidad. Hace referencia, de una parte, a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución que brinda un servicio educativo de nivel superior; esto es, al conocimiento humano que, a través de los campos de acción señalados en la ley, le sirven como base de su identidad.

- b)Integridad. Es un criterio que hace referencia a la probidad como preocupación constante de una institución y su programa en el cumplimiento de sus tareas.
- e)Equidad. Es la disposición de ánimo que moviliza a la institución y su programa a dar a cada quien lo que merece.
- d)Idoneidad. Es la capacidad que tiene la institución y su programa de cumplir con las tareas específicas que se desprenden de la misión, de sus propósitos y de su naturaleza, todo ello articulado coherentemente en el proyecto institucional.
- e)Responsabilidad. Es la capacidad existente en la institución y su programa para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones.
- f)Coherencia. Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre estas y la institución como un todo. Es también la adecuación de las políticas y de los medios de que se dispone a los propósitos.
- g)Transparencia. Es la capacidad de la institución y su programa para explicitar, sin subterfugio alguno, sus condiciones internas de operación y los resultados de ella.
- h)Pertinencia. Es la capacidad de la institución y su programa para responder a necesidades del medio.
- i)Eficacia. Es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución y su programa.
- j)Eficiencia. Es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios de que disponen la institución y su programa para el logro de sus propósitos.
- k)Sostenibilidad. Es la manera como el programa y la institución mantienen en el transcurso del tiempo actividades y acciones

encaminadas a que se cumplan las metas y los objetivos trazados para cada programa, lo que debe hacer parte del plan de desarrollo de la institución.

5.4.2. Actividad evaluadora

Las instituciones que deseen ir ascendiendo en la calificación de sus programas pueden solicitar de manera voluntaria la acreditación de alta calidad de programas e instituciones. Esta la concede el Consejo Nacional de Acreditación, previo proceso riguroso de autoevaluación y evaluación por parte de pares académicos nacionales e internacionales de todas las condiciones de calidad del programa o la institución. La CNA eleva el correspondiente informe de evaluación al Ministerio de Educación Nacional, responsable de emitir la resolución ministerial mediante la cual se otorga la acreditación de alta calidad por el período de años que el CNA recomiende. No se dispone de acceso público al contenido de los informes que fundamentan las decisiones ministeriales.

En el trienio 2008-2010, se evaluaron 441 programas, de los que 395 fueron acreditados (224 por primera vez) y 42 (10 %) no obtuvieron informe favorable de acreditación (Ver: www.cna.gov.co/1741/article-186348.html). En cuanto a la participación de las instituciones en el Sistema Nacional de Acreditación, los datos de la CNA a mayo de 2011 señalaban que de las 298 instituciones existentes, 141 participaban (47 %), con un mayor porcentaje de participación de las privadas (60 %), frente a las públicas (40 %) (ver: www.cna.gov.co/1741/artieles188924-Partlc-IES_SNA.pdf).

En resumen, el establecimiento del Sistema Nacional de Acreditación ha sido uno de los principales logros de la Educación Superior colombiana, si se asume que su principal propósito es la búsqueda de la excelencia académica y el establecimiento de procesos transparentes, que permitan a las instituciones dar cuenta pública a la sociedad sobre el cumplimiento de su misión y propósitos institucionales, y su adecuación a estándares universales de calidad académica.

El Sistema Nacional de Acreditación es un sistema sumamente ambicioso

desde el punto de vista de sus parámetros de excelencia, pero claramente coherente, y suficientemente sustentado en el mejoramiento continuo de las IES. Dicho sistema ha establecido lineamientos, ha divulgado las características, variables e indicadores desde las cuales se deben hacer las evaluaciones; de igual forma ha establecido las condiciones y procedimientos para optar por la Acreditación Voluntaria. En la web de la CNA (www.cna.gov.co/1741/article-186359.html) se tiene acceso a la documentación correspondiente a los diferentes niveles de acreditación: Lineamientos para la Acreditación Institucional (2006), Lineamientos para la Acreditación de Programas (2006) y Lineamiento para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado (2010).

5.5. El sistema de garantía de la calidad de la Educación Superior de Chile

Se podría caracterizar globalmente al sistema chileno como un sistema basado en el reconocimiento de organismos de acreditación. Como valora Garza (2008), en Chile se ha dado un indiscutible avance, a partir del inicio del nuevo milenio, en el desarrollo de una cultura institucional por el aseguramiento de la calidad en los diferentes niveles de formación. Pese a la voluntariedad de buena parte de los procesos, un número creciente de instituciones, carreras y programas han optado por la acreditación; por otra parte, han aparecido en el interior de las instituciones de Educación Superior organismos cuya función es el aseguramiento continuo de la calidad. Finalmente, se han hecho declaraciones de parte de las autoridades y se han adoptado políticas institucionales en esa dirección.

5.5.1. Antecedentes

Hasta el establecimiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SNACES), la evaluación de los programas formativos corría a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación de Calidad de Pregrado y de la Comisión Nacional de Evaluación de Calidad de Posgrado. A este tipo de evaluación se sumó, al inicio de la primera década de este siglo, la creación de un Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, así como la implementación de un proyecto piloto de acreditación institucional.

Puede resaltarse como uno de los logros más significativos de este período, y más allá de la sensibilización y desarrollo de una cultura de la calidad en las instituciones, el de la generación de un sistema de información para facilitar los procesos de autoevaluación y evaluación externa que fueron integrándose progresivamente en un conjunto de datos del sistema. Asimismo se desarrollaron perfiles explícitos de egresos, que permitieron definir más adecuadamente los planes de estudio, y se desarrollaron estrategias de seguimiento de los graduados, a la vez que aparecieron sistemáticamente indicadores de las trayectorias de las cohortes de estudiantes (tasas de egreso, deserción, tiempo de egreso, etc.).

5.5.2. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SNACES)

La Ley 20.129 de 17-11-2006 establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SNACES). Su alcance establece cinco funciones:

- 1.Licenciamiento: se refiere a la evaluación, aprobación y supervisión de las nuevas instituciones de educación superior, incluyendo la apertura de nuevas sedes o la creación de carreras o programas. Esta función corresponde a procesos ya existentes y que dependen del Consejo Superior de Educación en el caso de Universidades e Institutos Profesionales, del Ministerio de Educación en el caso de los Centros de Formación Técnica.
- 2.Accreditación institucional: corresponde al análisis periódico y la evaluación de los mecanismos internos de las instituciones para asegurar su calidad. Toma en consideración tanto su existencia como sus resultados. Es de carácter voluntario y con un doble proceso de evaluación interna y externa. La carencia de la acreditación será, como máximo, para un período de siete años, si bien podrá ser menor si a juicio de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) no hay total cumplimiento de los criterios de acreditación.
- 3.Accreditación de Carreras o Programas: se refiere a la verificación de la

calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones de educación superior. Será obligatoria la acreditación de las carreras de Medicina y las Pedagogías. La no acreditación tiene consecuencias a efectos de financiación a los estudiantes. El proceso de acreditación podrá ser ejercido por agencias de acreditación públicas o privadas, nacionales o extranjeras, debidamente autorizadas por la CNA. La duración de la acreditación será, como máximo, de siete años, pudiéndose acortar por motivos de no satisfacción de todos los criterios de acreditación.

4. Acreditación de Posgrados: consiste en el análisis periódico y la evaluación de los mecanismos declarados por la institución destinados a asegurar la calidad del posgrado o especialidad médica según los estándares nacionales e internacionales establecidos por la comunidad científica correspondiente. Sus consecuencias están ligadas a efectos de financiación, al igual que las carreras de pregrado. El proceso estará a cargo de agencias autorizadas a tal efecto y tendrá validez máxima para 10 años, de acuerdo al grado de cumplimiento con los criterios de evaluación que determine la agencia correspondiente. Tanto en el caso de las carreras como en el de los posgrados, la CNA podrá desarrollar estos procesos en ausencia de una agencia autorizada para ello.

5. Proveer de información: corresponde a la identificación, recogida y difusión de toda la información necesaria para mantener el registro de antecedentes y resultados de los procesos correspondientes. Esta función corresponde, en sus ámbitos de competencia, al Ministerio, a la CNA y a las propias instituciones; asegurándose en todo momento la provisión de información de acceso público.

A) Gestión del SNA CES

- Se crea la Comisión de Coordinación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, a la que corresponde la coordinación de los diferentes organismos que ejecutan los diferentes procesos.
- El organismo principal es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA),

organismo de carácter público y autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios. En su composición estarán presentes personas de alto nivel académico y profesional y de los distintos sectores que interactúan en la formación de los profesionales superiores (académicos, estudiantes, científicos, empresarios y profesionales).

- Un tercer agente aparece como novedad: las Agencias de Acreditación, verdaderos artífices del establecimiento de una cultura de la calidad a través de los procesos de acreditación.

No hay obligatoriedad de la acreditación institucional y la de los programas y carreras, pero las que no se acrediten no tienen acceso al financiamiento del Estado. La acreditación sólo es obligatoria para las carreras de Medicina y las pedagogías.

La acreditación puede ser realizada por agencias de acreditación públicas o privadas, nacionales, extranjeras o internacionales, debidamente autorizadas por la Comisión, previo proceso de evaluación que permita determinar el cumplimiento de los criterios de calidad.

B) El marco de actuación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

A tenor de lo señalado, la CNA asegura la calidad de los programas académicos a modo y semejanza de EQAR en Europa: acredita (la autorización es potestad de los gobiernos) a los órganos de acreditación a partir de la evaluación del adecuado funcionamiento de los mismos en función del cumplimiento del Reglamento sobre la forma, requisitos, autorización y obligaciones de las agencias de acreditación establecidas en la Ley 20.129 (acceso: www.cnachile.cl), aprobado por la CNA el 14 - 11 - 2007.

El enfoque de este tipo de reglamentos tiene un alto componente administrativo, acorde con la naturaleza de la decisión de autorización "gubernamental"; sin embargo hay algunos puntos de interés que ponen de manifiesto las diferencias, por ejemplo con el modelo norteamericano. En definitiva, se intuye "cierta desconfianza" que reclama control. Es,

evidentemente, una apuesta que se aparta de los modelos europeos donde la implicación y regulación de los gobiernos de la educación superior es mucho mayor. Así:

- La agencia deberá indicar el monto de sus aranceles, los que deberán ser de conocimiento público, y contar con un contrato modelo a ser suscrito con las instituciones autónomas que contraten la acreditación de sus carreras y sus programas de pregrado, posgrado y especialidades del área de la salud (Artículo 4.º. De la autorización de las agencias por parte de la CNA, punto g).
- Presentar una memoria anual que dé cuenta de sus actividades, la cual deberá contener el resultado de un proceso de autoevaluación de la agencia, identificando sus fortalezas, debilidades y acciones de mejoramiento. Dicha memoria deberá ser entregada a la CNA, a más tardar, el 30 de marzo del año siguiente al que se informa (Artículo 7.º. De las condiciones de operación de las Agencias de Acreditación, punto h).
- Informará oportunamente a la CNA de la programación de visitas de evaluación que fijen dentro de los procesos de acreditación y remitirá a la CNA copia de todos los juicios de acreditación de carreras y programas que adopte, simultáneamente a su comunicación a las instituciones. (Artículo 7.º. De las condiciones de operación de las Agencias de Acreditación, puntos e y f).
- Para efectos de la supervisión de las agencias de acreditación, la CNA realizará evaluaciones selectivas, determinadas aleatoriamente, y requerirá las informaciones pertinentes, pudiendo auditar y observar los procesos de evaluación y acreditación de carreras y programas (Artículo 8.º De la supervisión de las Agencias de Acreditación). Cuán diferente de otras prácticas. Así:

¿Por qué remitir los informes de acreditación si estos son públicos, como es el caso?

-¿Por qué si es obligatorio conocer los aranceles de acreditación, no es

posible tener acceso público a los mismo? (A diferencia de ABET).

¿Por qué memoria anual de autoevaluación y sólo evaluaciones selectivas determinadas aleatoriamente, a diferencia de Europa, en donde cada cinco años es obligatoria la evaluación externa internacional para mantenerse en el registro europeo?

¿Qué objetivo persigue la CNA al saber cuándo se realizan las visitas de evaluación para la acreditación? Recuerda tiempos napoleónicos: saber el tema y materia que se impartía en un determinado momento en el sistema educativo francés (ejemplo claro de centralización).

Las agencias de autorización por la CNA, tendrán determinado el alcance de su actuación (al igual que el modelo norteamericano): áreas específicas de actuación (tipología de carreras) y niveles (pregrado, máster).

En definitiva, estos organismos se convierten en el agente de comunicación o enlace entre las instituciones y la CNA, al identificar fortalezas y debilidades de las instituciones o programas. Corresponde a la CNA supervisar la idoneidad de los criterios y procesos de acreditación diseñados por estos nuevos agentes evaluadores. El período de vigencia de la autorización se extenderá por un plazo de siete años. En el cuadro 5.3 se ofrece información sobre el directorio de las agencias que actualmente operan en Chile.

Cuadro 5.3. Directorio de las Agencias de Acreditación de Chile

Agencia Acreditadora Colegio de Ingenieros de Chile, S.A. (ACREDITA CI: www.acreditaci.cl). Sociedad Anónima Cerrada conformada por el Colegio de Ingenieros de Chile A.G. y la Sociedad de Servicios Colegio de Ingenieros S.A.

Agencia Acreditadora Agencia de Acreditación y Evaluación de Educación Superior, S.A. (ACREDITACCION: www.acreditacion.cl). Sociedad Anónima Cerrada

Agencia Acreditadora Akredita-qa, Quality Assessment, S.A. (www.akreditachile.cl). Sociedad Anónima Cerrada.

Agencia Acreditadora para la Calidad de la Educación Superior, Qualitas S.A. (www.qualitas.cl). Sociedad Anónima Cerrada conformada por Pontificia Universidad Católica de Chile y DuocUC.

Agencia Acreditadora de Arquitectura, Arte y Diseño de Chile, S.A. (AADSA: www.aadsa.cl). Sociedad Anónima Cerrada conformada por el Colegio de Arquitectos y la Asociación Chilena de Facultades y Escuelas de Arquitectura.

Agencia APICE (www.apicechile.cl/). Corporación de Derecho Privado, compuesta por ASOFAMECH, ASOCIMED y Colegio Médico A.G., como socios activos; y la Academia Chilena de Medicina del Instituto de Chile, como socio honorario.

Agencia Acreditadora de Chile A&C, S.A. (www.acreditadoradechile.cl). Sociedad anónima cerrada.

Fundación Agencia Acreditadora en Ciencias de la Salud (AACS: www.aacs.cl). Fundación de Derecho Privado, sin fines de lucro. Autorizada con fecha de 27 de enero de 2010, para operar en los niveles de carreras profesionales y programas de pregrado, en el área de la Salud.

5.5.3. La práctica de la acreditación: El caso de Acredita CI

A título ilustrativo se ofrece información sobre el volumen de la práctica de acreditación en una de las agencias más significativas de Chile. La información que se expone procede de la documentación pública accesible en su web: www.acreditaci.cl (acceso marzo, 2012).

La Agencia Acreditadora Colegio de Ingenieros de Chile S.A., cuyo nombre de fantasía es "Acredita CI"®, se constituyó legalmente, mediante escritura pública, el 24 de mayo de 2006. El inicio de actividades comerciales fue autorizado por el Servicio de Impuestos Internos el 18 de julio de 2006. Acredita CI fue la única Agencia autorizada para participar en el proceso experimental de evaluación externa de carreras, llevado a cabo por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), en el período de septiembre de 2006 a junio de 2007, período en el cual visitó 43 carreras de 15 universidades.

La Comisión Nacional de Acreditación, en su sesión del 14 de mayo de 2008, autorizó a Acredita CI como primera Agencia, para efectuar las labores de Acreditación de carreras y programas, de las áreas de Tecnología, Agropecuaria y Administración y Comercio. Con fecha de 8 de julio de 2009 se amplía esta autorización a carreras y programas de pregrado en el área de Ciencias y el 23 de septiembre de 2009, se amplía esta autorización para operar en todos los niveles de las carreras de Ciencias y Programas de Magíster en todas las subáreas.

La actividad acreditadora de Acredita CI a marzo de 2012 había abarcado 140 carreras de pregrado y 10 de nivel de máster. Por áreas de especialización:

- Administración y Comercio: 16 carreras con períodos de vigencia de la acreditación entre 2 y 6 años, y 2 Magister.
- Recursos Naturales: 27 carreras con períodos de vigencia de la acreditación entre 2 años (1) y 7 años (3) y 1 Magister.
- Tecnología: 87 carreras con períodos de vigencia de la acreditación entre 2 años (9) y 7 años (2), y 6 Magister.
- Ciencias: 10 carreras con períodos de vigencias de la acreditación entre 3 años (1) y 7 años (1), y 1 Magister (sorprenden los 8 años de vigencia de la acreditación del Magister en Ciencias Biológicas, mención de Neurociencias, de la Universidad de Valparaíso).

5.6. El sistema de garantía de la calidad de la Educación Superior de México

Al igual que en Chile, el sistema mexicano está basado en el reconocimiento de organismos de acreditación; pero a contramano de las tendencias hasta aquí señaladas, donde el Estado aparece como promotor de los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior, en México han sido las propias instituciones de educación superior las promotoras. En 1989 crean la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), organismo no gubernamental que surge sin la necesidad de un

marco jurídico en la legislación de educación superior y que ha aplicado, como experiencia preliminar, procesos de evaluación de calidad a universidades e institutos tecnológicos del país (Inga y Velásquez, 2005).

5.6.1. Antecedentes

Las primeras acciones para iniciar la evaluación de la educación superior en México se realizaron en la década de los setenta del siglo xx y fueron parte de programas de gobierno e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La evaluación de la educación superior se institucionalizó en México con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal. En este programa se establecieron como una acción prioritaria las evaluaciones interna y externa permanentes de las instituciones, para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecían y como meta la creación de una instancia que integrara y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior.

- La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) creó en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), que diseña la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior.
- CONPES creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental. Las principales funciones asignadas a los CIEES fueron la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales y la acreditación de programas y unidades académicas.
- De 1991 a 2006, los nueve CIEES desarrollaron una intensa actividad de evaluación de casi 3.000 programas académicos orientada a una evaluación diagnóstica y no han realizado acreditación de programas.

- Paralelamente a estas actuaciones, en la década de los noventa emergen una serie de organizaciones que comienzan a iniciar procesos de acreditación en ámbitos especializados (carreras profesionales), pero sin un marco regulador ni lineamientos contrastados para poder reconocer la calidad de dichos programas académicos.
- A partir de la creación del COPAES, se asignó a los organismos acreditadores reconocidos por el mismo la competencia de acreditar los programas de estudio (carreras). Conviven, por tanto las funciones de evaluación diagnóstica (CIEES) y de acreditación.

5.6.2. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES)

La Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acordó en 1997 impulsar la creación, por parte de la CONPES, de un organismo no gubernamental cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación, y que diera certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones dedicadas a la acreditación de programas académicos. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), fundado el 8 de noviembre de 2000, es la única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública para conferir reconocimiento oficial a los organismos "acreditadores" de los programas académicos que se imparten en este nivel educativo en México.

Por tanto, COPAES asegura la calidad de los programas académicos a modo y semejanza de EQAR en Europa: Acredita a los órganos acreditadores a partir de la evaluación del adecuado funcionamiento de los mismos en función del cumplimiento de los Lineamientos para el Reconocimiento y el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos, establecidos por el mismo Consejo (Acceso: www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/3_Marco_general.pdf).

Como Asociación Civil, la conforman una serie de asociados, que en su momento constituyente respondían a los siguientes ámbitos:

- Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A. C. (ANUIES).
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES).
- Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, A. C.
- Colegio de Ingenieros Civiles de México, A. C.
- Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A. C.
- Barra Mexicana, Colegio de Abogados, A. C.
- Academia Mexicana de Ciencias, A. C.
- Academia Nacional de Medicina de México, A. C.

Academia Nacional de Ingeniería, A. C.

El peso de las asociaciones científico-profesionales es evidente y la pregunta que emerge es quién promueve las agencias que acreditan los programas y que a su vez han de ser acreditadas por COPAES. Es obvio que se pretende que el organismo de acreditación sea autónomo e imparcial y su principal objetivo es reconocer la calidad de los programas académicos que ofrecen instituciones públicas y particulares de educación superior del país; pero ¿quiénes determinan el alcance, criterios, estándares y procedimientos de acreditación? La respuesta es sencilla: los asociados de COPAES.

El Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior de COPAES toma en consideración:

- Personal académico
- Currículum

- Métodos e instrumentos de evaluación del aprendizaje
- Servicios institucionales de apoyo al aprendizaje
- Alumnos
- Infraestructura y equipamiento
- Investigación, en su caso
- Vinculación
- Normatividad institucional que regula el desarrollo del programa
- Conducción académico-administrativa
- Proceso de planificación y evaluación
- Gestión administrativa y financiación

Con la experiencia acumulada y con la creación de COPAES se inició en 2001 la construcción de un Sistema para la Acreditación de los programas educativos que las instituciones ofrecían. La función de COPAES es regular los procesos de acreditación y dar certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos de acreditación.

Los organismos de acreditación reconocidos por COPAES están facultados para llevar a cabo los procesos de evaluación conducentes a la acreditación de programas de nivel de licenciatura y de técnico superior universitario o profesional asociado, en áreas definidas del conocimiento, en las instituciones públicas y privadas de todo el país.

El reconocimiento de las agencias de acreditación, así como la acreditación de programas académicos, tiene una vigencia de cinco años, con carácter renovable. A marzo de 2012 están reconocidos por COPAES 27 organismos de acreditación (y cuatro en proceso); habiéndose dado un incremento de más del 40 % en los últimos 5 años.

El procedimiento, proceso y requisitos para el reconocimiento de los organismos de acreditación se recoge en la Guía para evaluar la estructura, composición y funciones de las organizaciones que pretenden el reconocimiento de organismo acreditados de programas académicos de nivel superior (acceso: www.copaes.org.mx/home/docs/does_acred/4_Guia.pdf). El documento es altamente administrativo y burocrático, acorde con la naturaleza de la decisión a tomar. En la web de la CNA se puede acceder al Directorio de agencias reconocidas (www.copaes.org.mx/home/Organismos.php), en donde, además de su identificación, se puede "descargar" el marco de referencia adoptado por cada agencia. Puede sorprender que casi una de cada cuatro no presenten este marco de referencia (guía de acreditación), elaborado a partir del marco de referencia general elaborado por COPAES. Por otra parte, un análisis aleatorio de algunos de estos marcos de referencia pone de manifiesto la gran asimetría en cuanto a la especificación de los indicadores asociados a los criterios generales de COPAES. Los marcos de referencia de los organismos de acreditación de las carreras en el ámbito de Pedagogía y Educación o de Veterinaria y Zootecnia ejemplifican una concreción de enorme interés y detalle.

5.6.3. La práctica de la acreditación

Ejemplificamos la práctica de acreditación de dos agencias mexicanas. Esta práctica responde a dos situaciones diferentes, dos instituciones distintas, dos procesos de acreditación que sólo tienen en común "el marco del cuadro"; la pintura es muy diferente.

La primera corresponde a la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO). Este organismo (así se declara en su web) es el producto del esfuerzo de un amplio grupo de profesores e investigadores en el área de las Ciencias Sociales, que se reunió con el fin de constituir un organismo autónomo para llevar a cabo tareas de evaluación con fines de acreditación. Se constituyó en una asociación civil, creada el 12 de diciembre de 2002 y reconocida por COPAES como organismo acreditador de programas educativos de educación superior del nivel de licenciatura, el primero de julio de 2003.

ACCECISO ha otorgado 218 acreditaciones desde el inicio de su actividad en 2004 (25 en el año 2011) en más de 30 instituciones de educación superior del país, tanto públicas como privadas.

Más allá de no disponer de acceso público a los informes que sustentan la acreditación (a diferencia del sistema chileno), tampoco es posible acceder directamente a la "Guía para la elaboración de Informes de Autoevaluación" (ha de solicitarse vía telefónica o e-mail). Finalmente, es uno de los organismos que no presenta su marco de referencia en el Directorio de COPAES.

El segundo modo de hacer corresponde al Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia (CONEVET). Constituido el 3 de marzo de 1995 e integrado por representantes de escuelas y facultades, colegios de profesionales, asociaciones de especialistas, empleadores gubernamentales y privados. Su función es realizar los procesos de acreditación de los programas de estudio de la licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia en escuelas y facultades que la imparten, así como el de certificar la calidad de los médicos veterinarios zootecnistas por área de ejercicio.

Su actividad de acreditación se centra exclusivamente en 12 escuelas (actualmente la vigencia de la acreditación de estas escuelas va desde finales de 2012 hasta 2015); por tanto los procesos son espaciados y permiten un modo de hacer fuera del vértigo de la cantidad de otros sectores.

Su manual de acreditación, CONEVET (2004) Manual de Acreditación. Metodología para la Acreditación de Programas de Licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia. México, D.F.: Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, está perfectamente alineado con la práctica internacional.

(Acceso: www.copaes.org.mx/home/docs/marcos/meonevet.pdf).

Las 11 categorías de análisis o criterios exigidos en el marco general de COPAES se concretan en 104 indicadores: 68 esenciales, 30 necesarios y 6 deseables. Entre paréntesis se coloca el número de indicadores para cada

criterio:

- 1.Fundamentación del programa (3)
- 2.Los objetos genéricos de estudio (4)
- 3.Organización del programa (4)
- 4.Proceso educativo (15)
- 5.Alumnos (13)
- 6.Profesores (18)
- 7.Educación Continua (4)
- 8.Investigación (10)
- 9.Infraestructura
 - 9.1. Instalaciones y Recursos Físicos (9)
 - 9.2.Recursos Clínicos y Zootécnicos (4)
 - 9.3.Materiales y Equipos Educativos (3)
 - 9.4.Recursos Humanos Auxiliares (1)
- 10.Finanzas (5)
- 11.Vinculación y servicios a la comunidad (11)

Como puede comprobarse, 2/3 de los indicadores corresponden a los tres criterios claves en los procesos de evaluación de la calidad: Proceso educativo (15), Estudiantes (13) y Profesorado (18). Lamentablemente no se tiene acceso público a los informes de acreditación (a diferencia del caso europeo), para poder comprobar el resultado del planteamiento adoptado.

5.6.4. La evaluación de los programas de posgrado en México

La especial atención a los programas de posgrado en México tiene coincidencias con la práctica que se aplica en Brasil. El Gobierno Federal, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, creó en 1991 el primer programa nacional para reconocer la calidad de los programas de posgrado. Actualmente, el Programa Nacional de Posgrado (PNPC) es el instrumento con el cual el CONACYT, conjuntamente con la Secretaría de Educación Pública, fomenta el mejoramiento de la calidad de los programas de posgrado, apoyando a los alumnos mediante becas de manutención, becas para estancias cortas en el extranjero así como apoyos a los profesores que participan en estos programas educativos.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública de México, en el curso 2007-2008, 174.282 estudiantes (el 7% de los 2.623.367 estudiantes matriculados en el nivel de Educación Superior) cursaban un programa de posgrado. De ellos, el 21 % cursaba estudios de especialidad, el 69 % de maestría y sólo el 10 % de doctorado. En el curso de referencia, 794 instituciones impartían al menos un programa de posgrado. El 70 % de estas instituciones son privadas (557 instituciones) y el 30 % públicas (237): 134 con sostenimiento federal, 60 con sostenimiento estatal y 43 son instituciones autónomas (cuyo presupuesto proviene del Gobierno Federal y de los gobiernos estatales). La matrícula se reparte a partes iguales entre instituciones públicas y privadas.

El Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado (CONACYT, 2008) explicita la siguiente tipología de programas, acorde a las directrices del Plan Nacional de Posgrado (PNP) de la Secretaría de Educación del Gobierno Federal, y agrupados en dos grandes categorías (vertientes en expresión propia):

1. Clasificación de los programas del Padrón Nacional de Posgrado (PNP):

- Atendiendo al nivel: Competencia Internacional y Consolidados
- Atendiendo a la orientación: Investigación y Profesionales

2. Clasificación de los programas del Programa de Fomento a la Calidad del Posgrado (PFCP):

- Atendiendo al nivel: En Desarrollo y de Reciente Creación

Atendiendo a la orientación: Investigación y Profesionales

Es fácil deducir la gradación de programas de posgrado que se establece al combinar la categoría o vertiente y el nivel del programa, permitiendo un proceso de progreso continuo dentro de la orientación de investigación o profesional.

Enfoque de la evaluación

La evaluación externa, realizada on-line, parte de la base documental de un autoestudio y sus bases de evidencia y se apoya en 19 criterios referidos a seis grandes dimensiones del contenido a evaluar: estructura del programa, estudiantes, personal académico, infraestructura, productividad académica y conexión con otros actores de la sociedad, y cuyos aspectos a evaluar constituyen requisitos ineludibles, destacando que todos son considerados determinantes para el desarrollo y operación del programa. En el cuadro 5.4 se presenta una síntesis extraída del Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado.

La base documental, objeto de evaluación se articula en tres partes:

a) La auto-evaluación del programa, que comprende dos apartados:

- El contexto de la planeación institucional del posgrado.
- El diagnóstico del programa en relación a las categorías y criterios del modelo del PNPC.

b) Plan de mejora. El plan de mejora integra las decisiones estratégicas sobre los cambios que deben incorporarse a cada una de las categorías evaluadas correspondientes a los criterios de evaluación en el PNPC. Dicho plan permite el seguimiento de las acciones a desarrollar, así

como de su corrección ante posibles contingencias. Es posible que las acciones contempladas en el plan de mejora sean de mediano a largo plazo, por lo que es necesario desarrollar la programación de las actividades.

- c) Información estadística del programa. En este apartado se recopila la información estadística para integrar la base de datos del programa.

Cuadro 5.4. Síntesis de las dimensiones y criterios de evaluación de los posgrados

-
- A. Estructura del programa
 - 1. Plan de estudios (perfil de ingreso, perfil de egreso, objetivos y metas, congruencia del plan de estudios, organización curricular)
 - 2. Proceso de enseñanza-aprendizaje (flexibilidad curricular, evaluación del desempeño académico de los estudiantes)
 - B. Estudiantes
 - 3. Ingreso de estudiantes (selección)
 - 4. Trayectoria escolar (seguimiento y opciones de graduación)
 - 5. Movilidad de estudiantes
 - 6. Tutorías
 - 7. Dedicación exclusiva (programas de becas)
 - C. Personal académico
 - 8. Núcleo académico básico (perfil, dedicación, organización académica, evaluación del personal académico)
 - 9. Líneas de generación o aplicación del conocimiento
 - D. Infraestructura
 - 10. Espacios y equipamientos
 - 11. Laboratorios y talleres
 - 12. Información y documentación
 - 13. T.I.C.
 - E. Productividad académica
 - 14. Trascendencia, cobertura y evolución del programa (alcance de los resultados)
 - 15. Seguimiento de graduados (satisfacción y proyección de los egresados)
 - 16. Efectividad del progreso (eficiencia terminal y de graduación)
 - 17. Contribución al conocimiento (investigación y desarrollo, tecnología e innovación, dirección de tesis, publicaciones de investigación, participación en eventos académicos, articulación de investigación y docencia)
 - F. Cooperación con otros actores de la sociedad
 - 18. Vinculación (beneficios, cooperación académica)
 - 19. Financiamiento (recursos aplicados a la vinculación, ingresos extraordinarios)
-

Fuente: CONACYT, 2008.

El proceso de evaluación se articula en dos fases diferenciadas:

1. La pre-evaluación. Un comité de pares realiza en línea la evaluación de un programa, mediante el análisis cualitativo de los documentos de la autoevaluación y el plan de mejora. Este proceso es soportado por los reportes generados en la aplicación electrónica.
2. La evaluación plenaria de pares. El Comité de pares en pleno valida los

informes de la pre-evaluación como documento de trabajo, auxiliado por los medios de verificación. La labor de los pares se complementa con los resultados que arroje la entrevista con el coordinador del programa y las observaciones derivadas de su propia experiencia.

Posteriormente, mediante un trabajo colegiado argumentan acerca de la calidad, efectividad y pertinencia de los resultados del proceso seguido. De este modo el análisis de la información se expresa en juicios de valor que constituyen el diagnóstico del programa. Así, el informe de evaluación contiene: a) el diagnóstico del estado que guarda el programa de posgrado, b) las recomendaciones formuladas para mejorar la calidad del programa, y e) la apreciación del plan de mejora del programa.

El seguimiento del programa de posgrado constituye una parte relevante del Modelo PNPC. El seguimiento permite conocer la calidad del programa, el cumplimiento de las metas compromiso establecidas en el plan de mejora; de la observancia de las recomendaciones y el desempeño de los indicadores del nivel del programa de posgrado. La permanencia de un programa en el PNPC es una responsabilidad compartida con las instituciones de educación superior y centros de investigación.

La información pública sobre el programa de posgrado se expone a través de la página web de cada uno de los programas inscritos en el PNPC, que deberá contener, al menos, información sobre los siguientes apartados:

- a) Perfil de egreso.
- b) Objetivos generales y particulares del programa de posgrado.
- c) Estructura del plan de estudios, con indicación del nombre de los cursos, número de créditos, contenidos, metodología de enseñanza y aprendizaje, criterios y procedimientos de evaluación, bibliografía relevante y actualizada.
- d) Número de alumnos matriculados.
- e) Núcleo académico básico (deseable con una breve reseña curricular de

los participantes)

f)Líneas de generación o aplicación del conocimiento del programa.

g)Tutoría (relación de directores de tesis doctorales y de tutores de trabajos de investigación o de trabajo profesional).

h)Procesos administrativos (plazos y procedimientos de preinscripción y matrícula) y otros datos de interés para el estudiante sobre el programa (nombre del coordinador del programa, direcciones y teléfonos de contacto, etc.).

i)Vinculación con otros sectores de la sociedad.

El volumen de actividad de evaluación de los programas de posgrado, a marzo de 2012, abarcaba 1.374 programas de posgrado reconocidos en las dos vertientes, niveles y orientaciones anteriormente señaladas: 172 de especialidad, 776 de Maestría y 427 de Doctorado. Aproximadamente el 50 % (699) tenían el nivel de Competencia Internacional o Consolidados, no llegando al 10 % de los mismos los que se impartían en instituciones privadas (no llegan a la decena las instituciones privadas que ofertan un posgrado de calidad reconocida), que sin embargo tienen casi la mitad de la matrícula total en posgrados del país mexicano. Acceso a las consultas estadísticas en: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php>.

6

La evaluación y acreditación en Centroamérica

No resulta fácil reseñar los datos más significativos que permitan contextualizar el conjunto de los sistemas de educación superior de Centroamérica. En las publicaciones de ámbito internacional (OCDE, UNESCO) generalmente se ofrecen datos agregados para la región de América Latina y Caribe y con frecuencia se observan faltas de dato para países de América Central y Caribe cuando se desciende al ámbito de cada país. Por otra parte, rara vez hay concordancia de datos en los estudios específicos de la zona. La diversidad de nomenclatura en las instituciones y la consideración o no de estudiantes en unos determinados niveles dificultan la fiabilidad de dichos datos.

La publicación del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 2009) ofrece datos como los siguientes:

- El volumen de los sistemas de esta zona no supera los 250.000 estudiantes (Ecuador, 440.000; Guatemala, 230.000. Cuba se aparta de la tendencia, 865.000). Sistemas como el de El Salvador (132.000) o Costa Rica (110.000) son también de los más grandes.
- La tasa bruta de matrícula, salvo el caso de Cuba, para 2007 osciló entre el 39 % de Ecuador y el 18 % de Guatemala (24 % para El Salvador y 28 % para Costa Rica). La media para el conjunto de América Latina y el Caribe fue del 37 %, y del 50 % para el conjunto de países de la OCDE.

Los datos ofrecidos en la tesis doctoral de Castro (2010) ponen de manifiesto el enorme peso de las instituciones privadas de Costa Rica (69 %

de la matrícula) frente al sector público (sólo 4 universidades públicas - con diferentes sedes-, y una de ellas de educación a distancia). El número de graduados en 2007 de las universidades privadas (20.000) dobló al de las públicas.

Situación parecida acontece el sistema de El Salvador: más de dos tercios de la matrícula se concentra en más de una veintena de universidades privadas, frente a una única universidad pública (con diferentes sedes) que en 2009 daba una matrícula de 38.000 estudiantes.

Por lo que respecta a la situación actual de los sistemas de garantía de la calidad en Centroamérica, se caracteriza por las siguientes notas:

- Establecimiento de agencias u organismos nacionales, con diferencias significativas tanto en su alcance de obligatoriedad y ámbito de actuación como en su configuración jurídica.
- Existencia una agencia de segunda instancia que evalúa y acredita a las agencias locales/nacionales.
- Existen determinadas agencias regionales de acreditación por disciplinas
- Organismos de abasto regional que impulsan políticas de armonización del sistema de educación superior centroamericano y, en consecuencia, procesos de acreditación.

Ahora bien, los procesos de configuración de esta tipología de instancias, en las que en ocasiones se producen solapamientos, son largos debido a los requisitos formales de refrendo político, lentos y sujetos a los vaivenes de cambios políticos en los respectivos países. Desde la iniciativa académico-universitaria hasta la realización de las primeras operaciones completas de evaluación y acreditación, transcurren períodos extensos de tiempo. Finalmente, y como es tendencia generalizada en la mayoría de los sistemas analizados hasta el momento, se carece de acceso público a los informes sustantivos de evaluación que fundamentan las decisiones fijadas en los diferentes procesos.

6.1. Los organismos regionales de garantía de la calidad

Desde 2005 tiene plena validación política y jurídica el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA: www.cca.ucr.ac.cr). Este órgano es creado por acuerdo de los Ministerios de Educación de América Central y del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). El acuerdo se firma en la ciudad de San Salvador el 26 de agosto de 2005, si bien el acuerdo de creación fue adoptado en el II Foro (San José, mayo de 2002) y en el III Foro (Guatemala, octubre de 2002) se aprobó el texto del Convenio de Constitución del CCA, sus Estatutos y presupuesto de instalación y funcionamiento.

Seleccionados los miembros del CCA por los diferentes sectores, de conformidad con los procedimientos establecidos, el CCA fue juramentado en el IV Foro celebrado en Panamá los días 19 y 20 de noviembre del año 2003, tras un proceso de inducción y capacitación de sus miembros. Inmediatamente después (21 y 22 de noviembre), el CCA celebró su primera reunión de trabajo en la ciudad de Panamá. En esa oportunidad, además de reunirse con representantes de las agencias nacionales y regionales de acreditación existentes, el CCA procedió a elegir a su Junta Directiva (presidente, Dr. Carlos Tünnermann Bernheim) y la Lic. Marianela Aguilar fue nombrada directora ejecutiva del CCA. La aportación del Dr. Tünnermann (s/f) Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en Centroamérica es de gran ayuda para conocer la etapa inicial y antecedentes (acceso: www.gc2l.de/ibt/site/csuca/ibt/cat08/web/Ejes/Eje%20Experiencias/LosProcesosDeEvaluacion.pdf). Bajo este órgano se cobijarán organismos - sistemas - y agencias que ya operaban o que se crean a su amparo y que analizaremos.

El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), fundado en 1948, es el organismo de integración de la Educación Superior en Centroamérica y está integrado por las universidades públicas (17) de los países del área (El Salvador Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá). Datos de mediados de la década pasada daban la cifra de 159 instituciones de educación superior en el área. La población estudiantil no llegaba al millón, con una cobertura pública del 60 %.

La función clave del CCA es determinar las políticas, procedimientos, criterios y estándares para la evaluación y el reconocimiento regional de agencias de acreditación formalmente establecidas en la región, de acuerdo con los estándares y principios internacionalmente reconocidos, respetando el marco legal de cada país y en consulta con dichas agencias.

El Consejo del CCA es el órgano superior encargado de establecer las políticas generales del CCA y se integra por doce miembros: once profesionales (siete de los cuales son designados, uno por cada país centroamericano y los otros cuatro a nivel regional, uno por cada uno de los siguientes sectores: Académico-estatal, Académico-privado, Gubernamental, Profesional) y uno estudiantil (un estudiante escogido por el propio Consejo a propuesta de las asociaciones estudiantiles). Las personas representantes del Consejo son designadas por períodos de cuatro años, a excepción de la persona que representa al sector estudiantil quien ejerce el cargo durante dos años. Se podrán renovar en forma alterna, pudiendo ser elegidos nuevamente.

El ya establecido Foro Centroamericano por la Acreditación de la Educación Superior es el órgano consultivo del Consejo. Además, es un espacio regional de intercambio de experiencias, reflexión y debate sobre la calidad y pertinencia de la educación superior. Se integra con la representación de: el Consejo Superior Universitario Centroamericano, universidades privadas suscriptoras del convenio, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, el Consejo de Entidades Profesionales Universitarias de Centroamérica, tres estudiantes, las agencias de acreditación de educación superior que funcionen en la región, organismos reguladores de la Educación Superior de los países centroamericanos, el sector empleador de los graduados universitarios y de expertos invitados.

La operativa del CCA se visualiza través de las actuaciones de unos entes de complicada definición jurídica con funciones semejantes, complementarias o diferentes entre ellos y, en algunos casos, con funcionamiento previo a la constitución del CCA.

6.1.1. Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES) (<http://sicevaes.csuca.org>)

El SICEVAES fue creado por el CSUCA en 1998 y es el resultado de un largo proceso de concertación encaminado a lograr la homologación de los diplomas y títulos profesionales en Centroamérica, a fin de promover la movilidad de los graduados universitarios en la región. En el proceso se llegó a la conclusión de que el camino más expedito para lograr esa homologación y movilidad académica era a través del establecimiento de sistemas de evaluación y acreditación. Estos esfuerzos, alimentados por la cooperación alemana, permitieron establecer una sólida base para la posterior instalación y desarrollo de procesos tanto institucionales como nacionales para el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

En su primera etapa el SICEVAES promovió la evaluación de carreras con fines de mejoramiento de la calidad. Posteriormente el Consejo Superior Universitario Centroamericano, con el propósito de cumplir con los objetivos definidos en la creación del sistema, tomó el acuerdo de establecer las condiciones para el desarrollo de procesos de autoevaluación que además de responder al propósito interno del mejoramiento atendieran al propósito externo de la acreditación.

El SICEVAES es el sistema que promueve la cultura de calidad, la evaluación y la rendición de cuentas a la sociedad en las universidades miembros, usando la evaluación y acreditación como estrategia de gestión del cambio, modernización y mejoramiento de las universidades. Asimismo, promueve el establecimiento de mecanismos regionales de acreditación internacional de la calidad de la educación universitaria de Centroamérica. Además, el SICEVAES promueve la armonización e integración académica de la educación superior centroamericana. Una Comisión especial, nombrada por el CSUCA, trabajó sobre el tema durante los años 1996 y 1997, hasta llegar a la elaboración de un proyecto que se concretó en la evaluación institucional dejando, por el momento, de lado la acreditación y limitándolo al ámbito de las universidades públicas asociadas al CSUCA. Para la puesta en marcha y el funcionamiento del SICEVAES ha sido decisiva la cooperación alemana, a través de la DSE y luego de InWent. Producto de esa cooperación fue la creación del programa CAMINA, que capacitó a un buen número de universitarios como pares académicos externos (cf. Tünnermann [s/f]).

El sistema tiene cuatro instancias básicas: un Comité de Coordinación Regional, una Comisión Técnica de Evaluación, los Equipos ad hoc de Evaluación Externa (Comités de Pares Académicos) y las Oficinas Técnicas o Unidades Técnicas de Apoyo Responsables de asesorar y coordinar los procesos de evaluación en las universidades (una en cada universidad miembro del CSUCA).

El objetivo es desarrollar mecanismos y procedimientos que en el futuro próximo permitan brindar información confiable sobre la calidad de instituciones, programas y carreras que oriente a los potenciales usuarios de los servicios y productos de la educación superior de la región, así como ofrecer información y certificación que faciliten el reconocimiento mutuo de diplomas, grados y títulos entre las universidades miembros del CSUCA y que promuevan el reconocimiento de las universidades y de los diplomas centroamericanos en países fuera de la región.

6.1.2. Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR)

El SICAR tiene una larga historia, que arranca en 1962, año en el que el CSUCA aprobó las primeras carreras de alcance regionales. De 1977 data el primer documento para la regulación formal de las carreras regionales: "Estatuto para la creación y funcionamiento de carreras regionales", revisado en 1990.

Paralelamente, y dentro del marco del SICAR (y en línea con la constitución del CCA en 2005), se constituye en 2006 la Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados (ACAP: <http://acap.esuca.org>).

La ACAP está integrada por delegados designados por las entidades constituyentes (44 entidades pertenecientes a los siete países del área): Universidades Públicas, Universidades Privadas, Academias de Ciencias, Colegios Profesionales y Organismos Nacionales de Ciencia y Tecnología de la región centroamericana.

La financiación de la ACAP proviene del cobro de tarifas por servicios de acreditación y la gestión de la cooperación internacional. En sus primeras etapas de desarrollo, el funcionamiento y operación de la ACAP es financiado con los aportes de las instituciones firmantes del convenio

En años recientes, y dentro del SICAR, se han acreditado diferentes carreras, reconocidas como centros de excelencia y formación por el CSUCA. Actualmente 33 posgrados son considerados por el SICAR como acreditados en el ámbito centroamericano.

6.1.3. Otras iniciativas regionales

- Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá (AUPRICA: www.auprica.org/). Constituida en 1990 (sin el añadido de Panamá). Los indicadores de su web ponen de manifiesto su intermitente y casi paralizada actividad.
- Agencia de Acreditación Centroamericana de la Educación Superior en el sector Agroalimentario y de Recursos Naturales (ACESAR: www.acesar.org/). Constituida en 2005 y con sede jurídica en Guatemala, inició su actividad en 2008. Los indicadores de su web ponen de manifiesto baja actividad, pese a la convocatoria realizada para 2011. No hay información sobre los informes que sustentan las escasas acreditaciones realizadas.
- Agencia Centroamericana de Acreditación de Arquitectura e Ingeniería (ACCAI: www.acaai.org.pa/). Constituida en 2006 como resultado de los Foros (Costa Rica, El Salvador) sobre la acreditación de programas en arquitectura e ingeniería. ACCAI es un Organismo Regional Centroamericano, independiente y sin ánimo de lucro. Está constituida por el Sector Académico (Universidades Públicas y Privadas), Sector Profesional de Arquitectos e Ingenieros y abierto a la participación del gubernamental y empresarial. En el IV Foro (Ciudad de Panamá, 2008), se lanza el Manual de Acreditación y la 1 Convocatoria para el proceso de Acreditación.

6.2. El sistema de garantía de la calidad de la educación superior en Costa Rica

En este país fueron las propias universidades, en pleno ejercicio de su autonomía y asociadas en el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), las que en virtud de un Convenio crearon el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES: www.sinaes.ac.cr/). En efecto, el CONARE, en su sesión celebrada el 23 de marzo de 1993, aprobó el Convenio para la creación del SINAES, que no comenzó a funcionar hasta 1998, cuando el Convenio Constitutivo fue ratificado por las cuatro universidades públicas y cuatro privadas (las de mayor prestigio del país). En virtud de la Ley 8256 del 17 de mayo de 2002, la Asamblea Nacional de Costa Rica reconoció al SINAES como el ente nacional oficial de acreditación. Actualmente el SINAES es una agencia acreditada en 2008 por el CCA (Consejo Centroamericano de Acreditación), con vigencia hasta 2013. La financiación de la acreditación corresponde a las instituciones de educación superior.

Una de las principales objeciones que algunas universidades privadas hacen al SINAES es el relativo alto costo de un proceso de acreditación. Estos costos se componen de 500 dólares por concepto de cuota inicial y 7.300 por acreditación, que incluye la traída de pares extranjeros, más 2.000 dólares por la acreditación de una misma carrera en otra sede. Se argumenta que una universidad privada no estaría en condiciones de trasladar estos costos a sus estudiantes (datos de 2008).

6.2.1. Estructura y funciones del SINAES

El SINAES está dirigido por un Consejo integrado por ocho miembros: cuatro son designados por las universidades estatales y los otros cuatro por las universidades privadas. Una vez nombrados, por consenso entre las universidades que representan, los miembros del Consejo gozan de plena independencia de criterio en el ejercicio de su función. Duran en sus cargos cuatro años, pudiendo ser reelectos por períodos iguales y sucesivos en forma indefinida. La ley define su organización, requisitos de participación, incompatibilidades de los miembros del Consejo, personal de apoyo,

prioridades del proceso de acreditación, y todo lo relacionado con la información, alineamiento con estándares internacionales y financiación.

Las funciones más significativas del Consejo son las siguientes:

- a) atender y acreditar programas y carreras, respetando la individualidad, autonomía y fines de la institución universitaria solicitante;
- b) elaborar, aprobar, actualizar y vigilar el estricto cumplimiento de los procedimientos, estándares y criterios de evaluación aplicables a la acreditación, la autorregulación y la autoevaluación;
- c) realizar, por lo menos cada cinco años, un proceso de autoevaluación de criterios, procedimientos y estándares empleados en los trámites de acreditación, con la supervisión de un organismo externo especializado en la materia;
- d) mantener informadas a las instituciones universitarias y a la comunidad nacional acerca de los procedimientos y criterios que se emplean en los trámites de acreditación y cualquier otro aspecto de interés general;
- e) informar al Consejo Nacional de Rectores del resultado de los estudios de acreditación realizados a las universidades estatales y al Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada.

El correspondiente desarrollo reglamentario de la ley llevó a la adecuación del existente Manual de Acreditación, así como el acceso a las guías, formularios, formatos de informes, los términos de referencia para la contratación de pares evaluadores y las normas para re-acreditaciones (Ver Normativa de procesos de acreditación: www.sinaes.ac.cr/manual_guias/).

6.2.2. Enfoque de la acreditación

El SINAES acredita la calidad de los programas y carreras de las instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas; pero no acredita instituciones ni unidades académicas como facultades, escuelas o departamentos. El propósito de la acreditación es identificar carreras y

programas que cumplan con los requisitos de calidad establecidos por el SINAES.

Los estándares exigidos pueden calificarse de "mínimos necesarios":

- i) Los profesores deben tener un nivel académico igual o superior al nivel en que imparten lecciones.
- ii) Un 50 % debe tener un mínimo de tres años de experiencia docente universitaria.
- iii) Un 50 % debe tener un mínimo de tres años de experiencia profesional.
- iv) Bajo ninguna circunstancia, la carrera o programa podrá depender de una sola persona.

Destacamos algunas otras de sus características más significativas:

- Dimensiones de evaluación: Personal académico, currículum, estudiantes, infraestructura y equipamiento, administración, el impacto y pertinencia de la carrera.
- La acreditación tiene un período de vigencia de 4 años. Puede, en casos especiales otorgarse por períodos menores o condicionada al cumplimiento de requerimientos específicos.
- La acreditación se hace pública. El SINAES publica una lista de carreras acreditadas.
- La acreditación es un proceso voluntario.

6.2.3. Actividad de acreditación

Según la información disponible en la web del SINAES, a marzo de 2012 se habían acreditado 65 carreras pertenecientes a 10 instituciones; del montante de carreras acreditadas, 29 habían sido re-acreditadas. Este número de acreditaciones debe ponerse en relación con las más de 1.200 carreras

ofrecidas en el conjunto de instituciones públicas y privadas de Costa Rica. La conclusión es clara: pese al ya largo recorrido de una década, sólo una mínima parte de las carreras ofertadas en el sistema han evidenciado - a través de un proceso de acreditación - el cumplimiento de unos estándares mínimos de calidad.

A marzo de 2012, estos eran los datos de universidades y su situación con respecto al SINAES: 5 universidades públicas (4 adheridas al SINAES); 50 universidades privadas (9 adheridas al SINAES); 7 universidades internacionales (2 adheridas al SINAES). Del total de las 62 universidades del sistema, sólo 15 están adheridas al sistema de acreditación voluntaria del SINAES.

Un último punto a reseñar hace referencia al intento "fallido" de generar un "Sistema de Acreditación de la Enseñanza Superior Universitaria Privada" (SUPRICORI). El Sistema de Acreditación de Carreras de la Educación Superior Universitaria Privada de Costa Rica (SUPRICORI) es una agencia no oficial de acreditación, surgida de la iniciativa de universidades privadas y conformada exclusivamente por universidades privadas. El Consejo del SUPRICORI, órgano director de esta agencia, fue nombrado por la Unión de Rectores (UNIRE) en agosto de 2004. El SUPRICORI está integrado por 17 universidades privadas.

El SUPRICORI recibe respaldo gubernamental mediante el decreto 32794-MEP del 2005. Dicho decreto reconoce al SINAES y la posibilidad de que se adhieran a este sistema las instituciones de Educación Superior universitaria privada, argumentando "el deber del Estado de estimular la iniciativa privada en el campo de la educación", y declara de interés público el SUPRICORI.

El informe sobre el Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria, del proyecto ALFA de CINDA, correspondiente a Costa Rica (Román, 2009), analiza la iniciativa de esta agencia, si bien señala su escasa información pública (no se identifica web de acceso público), señalando que los costos de la acreditación y el "temor" a las fotografías negativas, dada la fragilidad de la calidad de una parte de estas instituciones (especialmente las no adheridas a SINAES) están en la base de la iniciativa.

6.3. Espacios regionales en Iberoamérica

En el capítulo 1 se analizaban a grandes rasgos las temáticas asociadas a la globalización de la educación superior y a los proyectos y realidades vinculados a la generación de espacios comunes de educación superior. En este apartado se exponen las iniciativas más significativas del área iberoamericana.

No hay duda del escenario de internacionalización de la educación superior que se produce en toda la región y que queda acotado por normativas y procedimientos bastante heterogéneos, por una movilidad académica intensa, con fuertes repercusiones en el mercado profesional y que va más allá de los varios acuerdos bilaterales e interinstitucionales.

Como se mencionó, la UNESCO ha sido artífice en la generación de una política, a través de la instrumentación de convenios regionales, de integración académica y cultural entre las políticas nacionales de reconocimiento y homologación de estudios terciarios. En este sentido, el Convenio Regional para el Reconocimiento de Estudios, Diplomas y Títulos de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CREALC) ha sido de gran importancia. Firmado en 1974 en la ciudad de México por diecisiete países de la región (y en proceso de revisión), ha sido coordinado y apoyado por el UNESCO-IESALC con el propósito de reinstaurar diálogos entre distintos actores y establecer alianzas estratégicas a nivel regional.

Ahora bien, el "nudo gordiano" para la creación de espacios comunes de educación superior al estilo del de Europa no está en el reconocimiento académico de los títulos. Como también hemos comentado, la distinción entre credencial académica y licencia (autorización) profesional es la clave, máxime cuando es importante recordar que la habilitación profesional suele corresponder a otras instancias, y por tanto, si bien la validez académica de los títulos correspondientes es un elemento necesario, suele no ser suficiente para poder desempeñar una actividad profesional. Con todo, esta validación, aunque sea restringida, constituye un avance importante frente a la realidad actual.

Tradicionalmente el aseguramiento y fomento de la calidad y la acreditación se han percibido como una función que se desempeña en el interior de cada uno de los Sistemas de Educación Superior, limitándose a la acreditación de programas dentro de espacios nacionales. Sin embargo, cada vez más los Sistemas Nacionales de Acreditación no tienen otra opción que la de internacionalizarse ellos mismos en el cumplimiento de los marcos políticos de convenio interregional que se generan. Un variado repertorio de "buenas prácticas" se puede identificar como resultado de que cada vez más las "decisiones de acreditación" han de tener una validez o aceptación internacional, ya que los mercados profesionales y las redes científicas en las que se insertan los egresados de los programas acreditados operan en la dimensión transnacional.

- Desarrollo de sistemas internacionales (regionales o inter-regionales) de reconocimiento mutuo de los sistemas de evaluación-acreditación, como un primer paso en la dirección del reconocimiento mutuo y la homologación de títulos académicos.
- Creación de "Espacios Regionales de Conocimiento", e inclusive Espacios Inter-regionales de igual naturaleza. El Espacio del Caribe, constituido por CARICOM a nivel intergubernamental, ha establecido políticas de educación superior para el Caribe anglófono, y particularmente para los 15 estados miembros. The Caribbean Area Network for Quality Assurance in Tertiary Education (CANQATE: www.canqate.org/) fue establecida en 2004 como área regional de la INQAAHE. Nula información de acceso público en lo que respecta a sus actividades de evaluación o acreditación.
- Se dan "conglomerados" integrados por una red de organismos como ministerios, organizaciones internacionales, agencias externas de aseguramiento de la calidad, redes/asociaciones universitarias, si bien no se alcanza la estructura de sistema al ser la mera yuxtaposición de "sistemas". El Consejo Centroamericano de Acreditación puede ser un ejemplo.
- Establecimiento de acuerdos bilaterales, en los que los países firmantes

acuerdan utilizar la acreditación como una "vía rápida" para el reconocimiento de títulos. Ejemplos: los convenios de Argentina con Colombia y con Chile, en los cuales se establece que los profesionales que provengan de una carrera acreditada por la agencia nacional correspondiente podrán revalidar su título en forma automática, sin pasar por el lento y engorroso trámite burocrático vigente en la actualidad.

Dado el alto componente político asociado a estas iniciativas, los procesos de consolidación son largos y no exentos de altibajos, rectificaciones o vaivenes, según modificaciones de los estatus políticos de los integrantes. A continuación se presentan las realidades y proyectos, algunos de gran alcance futuro, que configuran lo más sobresaliente del panorama iberoamericano.

6.3.1. MERCOSUR Educativo

El Sector Educacional del MERCOSUR (SEM) se originó con la firma del Protocolo de Intención, por parte de los ministros de Educación de la Región el 13 de diciembre de 1991, como un espacio diferenciado para el tratamiento específico de los asuntos educacionales dentro del marco de la integración regional.

En 1998, los ministros de Educación del MERCOSUR suscribieron un memorando de entendimiento con el fin de establecer y poner en marcha un mecanismo experimental de acreditación, centrado en determinadas carreras, cuyos criterios de evaluación se elaboraran de manera participativa e implementado por las agencias nacionales de acreditación de cada país, con el objetivo de llegar al reconocimiento de la validez académica de los títulos otorgados por las carreras acreditadas.

Fase MEXA. Entre 1999 y 2002, representantes de los países miembros y asociados del MERCOSUR desarrollaron perfiles de egreso y criterios de evaluación para las carreras seleccionadas (Medicina, Ingeniería y Agronomía), así como normas y orientaciones para los procedimientos de acreditación, manuales y otros materiales, y se ocuparon del entrenamiento de evaluadores y de la validación de criterios y procedimientos. El proceso

contribuyó a la institucionalización de los procesos de acreditación en los países participantes, considerando la creación de agencias nacionales para tales fines.

Funcionó como una acreditación sobre bases comunes de carácter voluntario con el objetivo de homologación de los títulos en el ámbito del MERCOSUR (sólo en términos académicos, ya que no habilita al ejercicio) y para mejora de la calidad.

Fase ARCU-SUR. Como resultado del proceso experimental, la Reunión de Ministros de Educación extendió la aplicación desde el ámbito experimental a uno ya establecido, mediante la creación de ARCU-SUR y la extensión del sistema a las carreras de Odontología, Enfermería, Arquitectura y Medicina Veterinaria. El acuerdo, firmado en la ciudad de San Miguel de Tucumán (Argentina) el 30 de junio de 2008, sobre la creación e implementación de un Sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados, señala el inicio del Sistema ARCU-SUR.

Del Manual de procedimientos del sistema del 2008 (acceso: www.coneau.gov.ar/archivos/files/MANUALSISTEMAARCUSUR_version12_08.pdf) se extraen sus características fundamentales:

- La acreditación es voluntaria, para carreras de grado, vigente por 6 años, con reconocimiento en los países signatarios y no confiere derecho al ejercicio de la profesión en los demás países.
- Las Agencias Nacionales de Acreditación, son los órganos ejecutivos del Sistema ARCU-SUR, que quedará organizado como Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) que fijará los criterios de la acreditación regional. La acreditación está a cargo de la Agencia Nacional respectiva.
- Requisitos a las agencias:
 - Ser una institución de derecho público, reconocida de conformidad con

las disposiciones legales y constitucionales vigentes en su país de origen.

-Estar dirigida por un órgano colegiado.

-Dar garantía de autonomía e imparcialidad, estar integrada por miembros y personal idóneos y contar con procedimientos adecuados a las buenas prácticas internacionales.

•La coordinación de las actividades es ejercida por la Agencia del país sede de la Secretaría pro-tempore del MERCOSUR Educativo, que rota semestralmente entre los países miembros.

6.3.2. Dos proyectos en continua construcción

El primero de ellos hace referencia al Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Iniciativa que surge en el marco de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno que se celebran anualmente desde 1991. Los jefes de Estado y de Gobierno de los países iberoamericanos sentaron las bases para el establecimiento del Espacio Iberoamericano del Conocimiento en la Declaración de la Cumbre de Salamanca de 2005, cuando afirmaron que:

Nos proponemos avanzar en la creación de un espacio iberoamericano del conocimiento, orientado a la necesaria transformación de la educación superior, y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación, condición necesaria para incrementar la productividad brindando mejor calidad y accesibilidad a los bienes y servicios para nuestros pueblos, así como la competitividad internacional de nuestra región.

Los indicadores "visibles" del desarrollo de este espacio aparecen "poquito a poquito". En un documento de Tiana Ferrer (2009), Espacio Iberoamericano del Conocimiento: retos y propuesta (acceso: www.fundacionearolina.es/esES/nombrespropios/Documents/NPTiana0907.pdf) se mencionan dos iniciativas

creadas al amparo del EIC: La Red iberoamericana de responsables de educación superior, ciencia e innovación y el Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.

Los máximos responsables de educación superior de la región han trabajado en la definición de las principales líneas de acción que en una primera etapa se deberían desarrollar en el marco de este espacio común, referidas especialmente a atender las asimetrías, la heterogeneidad y la diversidad regional, sobre la base de una acción solidaria, complementaria y concertada entre los diversos actores involucrados. Las tres grandes líneas de acción planteadas son:

- El fortalecimiento de los sistemas nacionales y regionales de acreditación y evaluación de la calidad de la educación superior.
- La movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores.
- El desarrollo de acciones en materia de investigación, desarrollo y transferencia del conocimiento.

En este contexto, se puede situar la iniciativa de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES: www.riaces.net/). Los fines de la Red son promover entre los países iberoamericanos la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, y contribuir así a la garantía de la calidad de la educación superior de estos países.

Los órganos de la Red son la Asamblea General y el Comité Directivo con siete miembros, que en 2011 correspondían a la Presidencia y un representante por parte de los siguientes asociados: ANECA de España, CCA de Centroamérica, CNA de Colombia, CONEA de Ecuador, CONEAU de Argentina (secretaría) y JAN de Cuba.

En 2010 RIACES lanzó una línea de apoyo para la evaluación internacional de las agencias asociadas. La evaluación se basa en el Manual para la Autoevaluación de Agencias de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior y en la Guía para la Recolección de

Información.

El segundo se refiere al Espacio Común ALCUE de Educación Superior. Constituye una iniciativa de los países de la Unión Europea, de América Latina y del Caribe. España junto con Portugal, Italia, Francia y Polonia constituyen el grupo de referencia europeo. Su origen se encuentra en la Conferencia de la Cúpula de Río de Janeiro, realizada el 29 de junio de 1999, en la cual los jefes de Estado y Gobierno expresaron su voluntad política de intensificar las relaciones entre esos países e identificaron la educación superior como una de las prioridades de acción. Los objetivos y metas principales del ALCUE fueron establecidos en la Conferencia de Ministros de Educación de Países de la Unión Europea, de América Latina y del Caribe, realizada los días 2 y 3 de noviembre del año 2000 en París, cuya declaración proclama la educación superior como un bien público, esencial para el desarrollo humano, social y tecnológico, y la afirma como factor esencial para superar las desigualdades entre las personas, instituciones educativas y sociedades nacionales, y para el ejercicio equilibrado de su interdependencia.

Las acciones que serán realizadas en el ámbito del Espacio ALCUE deben tener en cuenta los fundamentos de herencia cultural común de los países de la Unión Europea, de América Latina y del Caribe. Ellas deben contribuir a la promoción del conocimiento recíproco de esos países, además de estimular la interacción de sus instituciones de educación superior, universitarias y no universitarias, y de sus respectivos sistemas educativos. ALCUE busca desarrollar iniciativas especiales que dinamicen un Espacio Común de Educación Superior entre estas dos regiones, buscando sobre todo facilitar la movilidad de científicos, ingenieros y estudiantes en dicho espacio. Bajo la dirección del Comité de Ministros y teniendo como modelo el desarrollo del compromiso de Bolonia, se están sentando las bases para que a la movilidad de estudiantes y profesores sigan las acciones orientadas a desarrollar un sistema de evaluación y acreditación.

En junio de 2007 se desarrolló en Madrid el Seminario de ALCUE sobre Mecanismos de Garantía de Calidad y Códigos de Buenas Prácticas: Hacia un Reconocimiento Interregional. Este seminario fue organizado por ANECA,

bajo el patrocinio del Espacio Común en Educación Superior América Latina y el Caribe Europa (ALCUE), y como acción en pos del objetivo mencionado.

Dentro del plan de acción 2005-2008 (no hay otro plan, al menos disponible en acceso público), como consecuencia de la visión 2015, aparece un punto relacionado con el logro de los mecanismos de comparabilidad eficaces que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias sustentados en sistemas nacionales de evaluación .Y acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo, basado en códigos de buenas prácticas nacionales e internacionales y en la confianza mutua entre las instituciones de educación superior. Se señalan como estrategias para dicho logro las de:

- Impulsar la creación de mecanismos de evaluación y garantía de la calidad de la Educación Superior en los países donde no existan, basados en criterios comparables y en códigos de buenas prácticas.
- Promover el conocimiento mutuo de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos e impulsar su reconocimiento entre los distintos países.
- Proponer la instauración de un sello de calidad ALCUE para redes, programas y proyectos del Espacio Común.

Un punto de análisis crítico de ALCUE, profundamente documentado y argumentado, se puede consultar en Lazzari (2008). La autora señala que hay un largo camino por recorrer. Cuatro razones esgrime para tal afirmación:

- El proceso es liderado básicamente por las representaciones gubernamentales, con escasa implicación del resto de grupos de interés.
- Si bien se da una fuerte implicación de las delegaciones de Europa y Latinoamérica, el área del Caribe permanece "a la espera de".
- El análisis de los objetivos ministeriales expresados en los diferentes encuentros pone de manifiesto la falta de consistencia en el seguimiento de los mismos, produciéndose alteraciones coyunturales.

- Se denota una actitud "restrictiva" en la posición del Comité a la entrada de iniciativas externas, que estando en la misma dirección no quedan bajo su control.

Pero el nudo gordiano del progreso en la construcción de ALCUE estriba en:

La diferencia de prácticas de los actores de los diferentes sistemas involucrados; especialmente en lo referente a los marcos de regulación normativa dentro de América Latina es el mayor obstáculo en la consolidación de este espacio. Puede ser el punto crítico que haga inviable la realidad de este espacio común de educación superior entre Europa y América Latina. (o.c.:4).

A lo largo de este apartado se ha intentado exponer, sin juicios apriorísticos, la realidad de los sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina. Si un término los define es el de la diversidad; pero tal vez este sea el reto: ser diferente pero converger en el logro de un sistema de formación superior de calidad, entendiendo como tal el planteamiento que se ha desarrollado en el primer capítulo de esta obra.

6.4. A modo de epílogo

Es obvio que las redes y trabajos cooperativos que reúnen y acercan distintos países latinoamericanos son una estrategia importante para fortalecer la región ante los procesos de internacionalización global de la educación superior: Pero más allá de los necesarios ajustes técnicos de homogeneización internacional, si es que es posible y deseable (lenguajes, criterios, procedimientos y prácticas), persisten, como muy bien analiza Dias Sobrinho (2008), muchas dificultades y equívocos en la puesta en funcionamiento de los organismos y en la ejecución de las dinámicas de evaluación y acreditación, observándose grandes asimetrías entre países, tanto en organismos internos como externos de evaluación. En consecuencia:

- Existe falta de experiencia en las unidades y responsables de llevar a cabo los procesos internos y externos.

- Se da desconfianza derivada de la falta de transparencia de los criterios y objetivos de la evaluación, por lo que hace falta una cultura de debates públicos.
- Hay dificultades en la recolección y sistematización de informaciones correctas y útiles, y existen pocas experiencias consolidadas en elaboración de documentos consistentes.

Si lo anterior es un obstáculo en la generación de confianza entre iguales (países), otras debilidades caracterizan las actuaciones internas, generando, también, desconfianzas entre los diferentes grupos de interés, principalmente en las instituciones de educación superior. En síntesis:

- Los sistemas de evaluación y acreditación no han conseguido eliminar la polarización, bastante común, entre gobiernos y comunidades académicas.
- Excesiva burocratización: muchas instituciones se sienten abrumadas por excesos normativos de los organismos de acreditación, que les demandan detalladas informaciones y un cumplimiento con numerosas exigencias formales.
- El énfasis, en determinados casos, en asociar la evaluación a financiación, clasificaciones o prestigio académico ha propiciado una orientación "cuantitativista" que no ha favorecido la comprensión de los procesos de mejoramiento. En tal situación es más probable que aparezcan conductas poco éticas en las que el engaño a los comités externos (fraude) o la falta de ética de estos (corrupción) agravan la desconfianza.
- Muchos procesos de evaluación y acreditación no consiguieron producir conocimientos útiles para orientar a la sociedad respecto a la situación de los sistemas y de las instituciones. La falta de transparencia (no acceso público a los informes que sustentan las decisiones), o el manejo distorsionados de resultados por partes interesadas transmiten a la sociedad imágenes distorsionadas de las instituciones o sistemas.

Muchas ideas, tomadas de aquí y allá, pueden darse sobre la adecuada dirección que debería seguir el desarrollo de los sistemas de garantía de la calidad en Latinoamérica, pero lo importante es que emerjan desde el propio contexto. Del amplio conjunto de fuentes documentales que sustenta lo expuesto parece razonable proponer que:

- Sería un error restar importancia a los mecanismos de control y regulación externa y las prácticas evaluadoras orientadas a resultados de eficacia y eficiencia, pero estos no pueden ser el único vector de acción.
- La actuación de los organismos públicos de acreditación no son los determinantes de la calidad de una institución, sino que son las propias instituciones las que han de asumir tal responsabilidad. Los primeros han de coadyuvar y ser garantes de que las formas de hacer de una institución están en la dirección correcta.
- Debe darse una concepción global que fundamente y cohesione a los distintos instrumentos y procesos, proporcionando una articulación y una ampliación de ámbitos, objetos, procedimientos, instrumentos y actores.
- No deberían descartarse los procesos de evaluación de carácter formativo y orientados a la mejora, en los que se ahonde en la comprensión de los factores determinantes asociados a los específicos contextos en donde interaccionen agentes políticos, sociales, culturales, educativos y, también, económicos y productivos.
- La evaluación y acreditación debe ofrecer informaciones pertinentes, validadas, fiables, suficientemente completas y accesibles a la sociedad.
- Debe atenderse a la formación y preparación técnica de los agentes implicados en los procesos de evaluación. En esta actividad, la competencia de actuación no se consigue con un nombramiento, sino con la formación ad hoc.
- La excesiva proliferación de órganos públicos o privados autorizados de evaluación y acreditación deber ser controlada. Los órganos de

evaluación y acreditación deben rendir cuentas y ser sometidos a evaluación periódica a través de los procedimientos validados a nivel internacional, y no simplemente con cumplimientos administrativos.

- Es necesario asegurar que los modelos de garantía interna y externa sean sostenibles en el tiempo. Dada la alta oferta de carreras e instituciones, la implantación de la obligatoriedad de estos procesos haría inviables algunos de los modelos de acreditación existentes.
- Deben generarse las condiciones favorables a la cooperación institucional y crear los canales de comunicación para la difusión de las buenas prácticas.

Como resultado de un "buen hacer evaluativo", apunta Fernández Lamarra (2006), se debería transitar de la "cultura de la evaluación" a la "cultura de una gestión responsable, autónoma y eficiente" en la que los procesos de evaluación, de acreditación y de aseguramiento de la calidad se incorporen como procesos permanentes, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior.

Sin embargo, cualquiera que sea la decisión de las autoridades y de la comunidad académica en la consolidación y futuro desarrollo de la evaluación institucional, es pertinente no olvidar el mensaje de Dias Sobrinho:

... es importante que la evaluación no se reduzca a controlar ni suponga la supresión de la autonomía y de la libertad intelectual, sino que sea un instrumento para elevar la conciencia de los problemas, para potenciar los sentidos de los fenómenos y para proyectar nuevas posibilidades de construcción. (Dias Sobrinho, 2002: 145).

Por tanto, añadimos a sus palabras, que esta debe contribuir a la emancipación de los individuos y de las sociedades.

7

La evaluación y acreditación en Asia y África

La inclusión en este capítulo de dos áreas, continentes, tan diversos responde más a una cuestión de organización y extensión de la obra que a compartir características semejantes en cuanto a sus sistemas de educación superior o modelos de aseguramiento de la calidad de los mismos. De aquí que se caractericen separadamente ambos contextos.

Los sistemas de educación superior de los estados del continente asiático presentan grandes diferencias de magnitud, con "megasistemas" como los de China (más de 25 millones de estudiantes), la India (unos 13 millones), Japón (4 millones), Indonesia (un poco menos de 4 millones) o Corea (más de 3 millones). En términos globales (UIS, 2009; OCDE, 2012), algunas de las magnitudes más relevantes son las siguientes:

- En la primera década de este siglo, la cuota de participación del continente asiático se ha situado en el 45 % (cerca de los 65 millones) del total de estudiantes de educación superior en el mundo). El crecimiento en la década desde 1999 ha sido de 12 puntos porcentuales.
- Los sistemas de educación superior de China e India abarcan a más del 60 % de estudiantes del continente.
- La tasa bruta de matrícula presenta una gran variabilidad entre países: Corea (95 %), Japón (58 %), Tailandia (48 %), China (23 %) o India (12 %).
- En las previsiones de crecimiento mundial para 2025, con una matrícula total de más de 260 millones de estudiantes, los sistemas de China e India absorberán más de la mitad de dicho crecimiento.
- En lo referente a la captación de cuota de movilidad de estudiantes, está

emergiendo un poderoso mercado dentro del continente. Países o territorios con sistemas "más cohesionados" (Singapur, Hong-Kong) se están posicionando para incrementar significativamente la atracción de estudiantes internacionales; incluso países como Japón, hasta ahora poco interesados en este fenómeno, se plantean aprovechar la fortaleza de sus universidades para tal fin.

El hecho de la magnitud del fenómeno de la educación superior en el continente asiático, ligado a las estructuras políticas de los países y a los niveles asimétricos de su desarrollo social y económico, constituye una interesante realidad de estudio, que a la vez hace inviable un análisis al nivel de lo expuesto para otros ámbitos geográficos. Por otra parte, la cultura y práctica de la evaluación institucional es muy reciente, máxime si se considera desde la perspectiva de un sistema integrado de garantía de la calidad.

La constitución de redes o asociaciones supranacionales ocupadas en el tema es muy reciente: en enero de 2003 se funda en Hong Kong la Asia-PacJc Quality Network (APQN: www.apqn.org) como una organización internacional sin ánimo de lucro cuya sede es "volante" (en 2009 se traslada de Shanghái a Manila). Encuentros, reuniones y documentos de buenas intenciones son, por ahora, los resultados evidentes de esta organización; la dinámica para ir por la configuración de acuerdos entre países con proximidad e interés mutuo en la movilidad de universitarios. En su Informe anual de 2010 se ponen de manifiesto los escasos avances en el establecimiento de marcos comunes, si bien se observa la configuración de áreas territoriales próximas en las que la realidad del intercambio educativo es muy importante. (Acceso: www.apqn.org/files/virtual_library/other2010.pdf).

El área configurada por los países árabes (norte de África y Oriente Medio - excluido Israel) presenta características y tendencias muy diferentes (UIS, 2009):

- Sus poco más de siete millones de estudiantes, con una tasa bruta de matrícula del 27%, se concentran en un 60 % en seis sistemas de

educación superior: Egipto (2.600.000 y tasa del 35 %), Argelia (900.000 y tasa del 24 %), Arabia Saudí (640.000 y tasa del 30 %), Irak (425.000 y tasa del 16 %), Marruecos (370.000 y tasa del 11 %) y Jordania (260.000 y tasa del 40 %).

- En los países del Golfo Pérsico, y en la década de los noventa, el gasto por estudiante de educación superior cuadruplicaba el gasto de un estudiante de educación básica, con diferencias de hasta quince veces en Jordania o Marruecos (Heyneman, 1997).
- La Declaración de El Cairo. La Arab Organization for Quality Assurance in Education (AROQAE), en la Conferencia de El Cairo (septiembre, 2012) y bajo el tema "Methods for Consensus and Common Standards for Quality Assurance and Academic Accreditation in Arab Universities", hace una clara apuesta por desarrollar los mecanismos adecuados, basados en estándares comunes de calidad, para el mutuo reconocimiento de las credenciales académicas entre en conjunto de universidades que conforman la Asociación Árabe de Universidades. Mejorar la posición internacional de las universidades es un reto a asumir. Actualmente sólo una universidad de Egipto (Universidad de El Cairo) y tres de Arabia Saudí (King Saud University, King Abdulaziz University y King Fahd University of Petroleum and Minerals) aparecen entre las "top 500" del ranking de Shanghái (ARWU).

Por lo que respecta al área de África subsahariana, la situación es claramente poco optimista. Con poco más de 4 millones de estudiantes, sus perspectivas de crecimiento en la próxima década se sitúan alrededor del 3 %.

- Como señalan Bloom et al. (2006), en el área del África subsahariana, las tasas de participación de los jóvenes en la educación superior son las más bajas del mundo. Si en 1965 no llegaba al 1 %, cuatro décadas más tarde sólo se sitúa cercana al 5 %. En Oriente Medio y el norte de África se supera el 25 %.
- Nigeria (1.400.000 estudiantes y una tasa bruta del 10 %) y Sudáfrica (750.000 estudiantes y una tasa bruta del 15 %) son los dos sistemas de

mayor magnitud.

- En el área subsahariana, a mediados de la primera década del siglo XXI se podían contabilizar más de un centenar de universidades privadas, la mayoría de las cuales habían nacido en la década final del siglo xx. Es el sector de mayor crecimiento: Senegal (48). Gana (28) y Benín (17) encabezan el ranking de número de universidades privadas. La titularidad de estas instituciones es variada: multinacionales, "joint venture" con universidades extranjeras, organizaciones religiosas, etc. (Vargese, 2004). En definitiva, una nueva colonización.
- La calidad de la oferta formativa es muy diversa, dependiendo del país y la agencia responsable de garantizarla. La mayoría de los programas ofrecidos requieren escasas infraestructuras: pocas ciencias experimentales e ingenierías, muchas ciencias sociales ("escuelas de negocios"). Kenia y, especialmente, Sudáfrica son las más exigentes, habiendo establecido las correspondientes agencias de evaluación y acreditación de instituciones y programas.

7.1. El sistema de garantía de la calidad de la educación superior de Japón

Según el informe de la APNQ, Japón, China y Corea están configurando un área de intercambio de gran interés y magnitud: el 90 % de los estudiantes internacionales que estudian en Japón provienen de China y Corea y otros países del área. De otra parte, el 40 % de los casi setenta mil estudiantes japoneses que estudian fuera lo hacen en países del área. En los últimos años, las autoridades ministeriales han venido desarrollando encuentros conducentes al establecimiento de un marco para la cooperación y el intercambio y la consecución de un "campus" propio. Es evidente que dentro de esta dinámica se hace presente el tema de la garantía de la calidad como factor que valida los niveles de calidad de la formación y su equivalencia entre países.

La elección de Japón viene determinada tanto por la magnitud de su sistema de educación superior y gran participación del sector privado (tres cuartas partes de la matrícula total) como por la similitud de su sistema de

garantía de la calidad con los de los países occidentales.

La evolución del sistema japonés de educación superior desde mediados del siglo xx (A) al final de la primera década del presente siglo (B) queda patente en los datos del cuadro 7.1.

Cuadro 7.1. Evolución del sistema universitario japonés

	(A)	(B)
N.º Universidades	49 (28 privadas)	756 (580 privadas)
N.º Colleges	363 (204 privados)	3.449 (3.156 privados) Más 141 Escuelas de Maestros con 81.000 estudiantes Más 161 Centros de postsecundaria profesional
Nº Estudiantes:		
Universidades	92.000 (42.000 priv.)	3.651.036 (2.729.943 priv.)
Colleges		230.000 (150.000 priv)
Otros		154.000

Los datos actuales de las Escuelas de Ingeniería (incluidos en los totales anteriores) muestra una situación muy diferente: De los 64 centros existentes, sólo 3 son privados. Del total de 59.446 estudiantes matriculados sólo 2.122 corresponden a los centros privados.

Fuentes: (A) NIAD www.niad.ac.jp/english/unive/publication/booklet_evaluation.pdf.

(B) NIAD: www.niad.ac.jp/english/unive/basic/hesystem2.htm.

El actual marco jurídico (School Education Law) establece tres mecanismos o tipos de "sistemas de evaluación" (Higher Education Bureau Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2009):

- Autoevaluación: La ley establece que todas las instituciones de educación superior han de someterse a un proceso de autoevaluación orientado a la mejora continua de sus actividades.
- La evaluación y acreditación certificada: Igualmente obligatoria para todas las instituciones y programas de orientación profesional.

- Evaluación de la Corporación Nacional de Universidades: The Evaluation of Education and Research of National Universities es una parte de la National University Corporation Evaluation. Esta evaluación es responsabilidad del Ministerio, que delega en NIAD-UE alguna de las actividades de evaluación. Es una evaluación basada en los resultados del conjunto de instituciones y de los institutos de investigación interuniversitarios, así como del logro de los objetivos de sus planes anuales y a medio plazo. Este último queda fuera de análisis.

El sistema global se caracteriza por tres notas fundamentales (NIAD-UE, 2008): a) la combinación y complementariedad de una evaluación ex ante, tanto de instituciones como de programas orientada a su autorización y un proceso ex post (acreditación) que pretende comprobar el adecuado funcionamiento y logro de objetivos de las instituciones y programas formativos; b) una clara orientación a la mejora continua de todas las actividades que desarrolla la institución (no ha de olvidarse la influencia del sector productivo japonés en el movimiento mundial de la calidad), y c) la responsabilidad social de rendición de cuentas.

Dos puntos de reflexión emergen del planteamiento general que se presenta en el documento citado de la NIAD-UE. El primero hace referencia a la relación entre evaluación de la calidad y gestión universitaria: si bien los resultados de la evaluación se pueden utilizar para mejorar la gestión universitaria, lo interesante desde una perspectiva de futuro es que la gestión universitaria está basada en un proceso continuo de evaluación; en definitiva, la evaluación como fundamento de la toma de decisiones. La segunda reflexión gira en torno a la vinculación de la evaluación con la asignación de recursos (incentivación financiera). Ligar los resultados de la evaluación con incentivos o no de índole económica puede ser útil, en un primer momento, como estimulante (adrenalina) para hacer reaccionar a una institución o a parte de ella, pero no debe extenderse como forma habitual.

7.1.1. Antecedentes

Cuatro fases se distinguen en el sistema de evaluación de las instituciones universitarias japonesas (NIAD-UE, 2008: 15-24):

- Período post Segunda Guerra Mundial hasta 1991: la autorización de las universidades y programas estuvo sometida a una serie de estándares en los que se definían el currículo, volumen de estudiantes, recursos e infraestructura. La característica de evaluación ex ante con su detallada regulación, si bien ayudó a reconstruir el sistema, impidió la diferenciación de las instituciones en cuanto a iniciativas y planes específicos.
- De la desregulación universitaria (Deregulation of University Act de 1991) al Informe del Consejo de Educación Superior de 1998: El informe "A Vision of Universities in the 21 st Century" señalaba que la reforma universitaria debería ir en la dirección de la diversificación e individualización de las instituciones, introduciendo entre ellas una amigable competitividad como estrategia para poder abordar los retos en un contexto global y competitivo. Esta etapa se caracteriza por la autoevaluación, si bien no estuvo bien dirigida a un verdadero diagnóstico orientado a la mejora, sino que quedó, en buena medida, en un autocontrol interno (auto-inspección). El informe analizó críticamente la aplicación de los estándares existentes para la autorización de universidades y propuso un sistema basado en una auténtica autoevaluación con validación externa.
- Desde 1999 hasta el primer ciclo de la evaluación externa realizada por NIAD-UE: Los trabajos post-informe llevaron al planteamiento de la evaluación externa, objetiva y profesional de las universidades. La National Institution for Academic Degrees (NIAD) se reorganizó y pasó a denominarse National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (NIAD-UE) y a iniciar las acciones de evaluación desde la posición de un instituto de investigación interuniversitario. En 2004 tomó el estatus de agencia administrativa.
- El nacimiento de la "Certified Evaluation and Accreditation" y la incorporación de las universidades nacionales: Diferentes reformas de la School Education Law introducen el sistema vigente.

7.1.2. El sistema actual

La garantía de la calidad ex ante es operativa a través de un doble mecanismo:

- Standards for Establishing University (SEU) son los criterios (requisitos) que una institución, como globalidad, ha de cumplir para poder ser autorizada a desarrollar las actividades propias.
- The establishment-approval system (EAS). Esta aprobación, realizada por un Consejo asesor en el seno del Ministerio y que afecta a todo tipo de instituciones, se refiere a los aspectos exclusivamente académicos: campos de estudio o su modificación, departamentos, tipos de títulos (Grado, Posgrado), etc.

La garantía ex post (Quality Assurance and Accreditation System) está asociada a la "Evaluación y Acreditación Certificada", introducida a partir de 2004 y que tiene un doble alcance o tipología:

- La evaluación y acreditación institucional. Es una evaluación global de la institución (evaluación de todos sus componentes). Todas las instituciones de educación superior públicas y privadas están obligadas a ser evaluadas por una organización de evaluación y acreditación "certificada" por el Ministerio al menos una vez cada siete años.
- La evaluación y acreditación de los programas profesionales. Las Escuelas Profesionales están obligadas a una evaluación cada cinco años.

7.1.3. La autorización de agencias de acreditación

Al igual que en EE UU, México o Chile, la autoridad educativa japonesa decidió establecer un sistema abierto para la práctica de la evaluación y acreditación al que pudieran concurrir organizaciones que resultarían "certificadas" para tal práctica, previa comprobación del cumplimiento de una serie de requisitos, generalmente de índole administrativa. En el cuadro 7.2 aparecen una serie de estas organizaciones. Como puede observarse, no han proliferado en exceso dada la existencia de la National Institution for

Academic Degrees and University Evaluation (NIAD-UE), que tiene competencia en todos los ámbitos y niveles del sistema.

Cuadro 7.2. Organizaciones certificadas para la acreditación en Japón

Tipo de acreditación	Nombre de la organización de acreditación
<i>Evaluación y Acreditación Institucional</i>	
Universidades	NIAD-UE Japan University Accreditation Association Japan Institution for Higher Education Evaluation
Junior Colleges	NIAD-UE Japan University Accreditation Association Japan Association for College Accreditation
Colleges of Technology	NIAD-UE
<i>Evaluación y Acreditación para Escuelas Profesionales Graduadas</i>	
Escuelas de Derecho	NIAD-UE Japan University Accreditation Association Japan Law Foundation
Economía	ABEST21 [Business]
Contaduría	Japanese Institute of International Education.
Enfermería	Japan Institute of Midwifery Evaluation

Fuente: NIAD-UE (www.niad.ac.jp/english/unive/basic/qa.htm).

7.1.4. La Institución Nacional para los Títulos y Evaluación Universitaria (National Institution for Academic Degrees and University Evaluation, NIAD-UE)

Fundada en julio de 1991, comienza a dar sus primeros resultados en marzo de 1992 (primeros programas acreditados). En 1998 se habían graduado más de 10.000 estudiantes en los programas acreditados por NIAD.

Al inicio del siglo XXI, se le atribuye la competencia de la evaluación institucional y dos años más tarde publica los primeros resultados de dichas evaluaciones. En 2004 NIAD-UE se convierte en una Incorporated

Administrative Agency y a final de ese año publica su primera meta-evaluación. A partir de 2005, NIADUE es reconocida por el Ministerio como una organización "certificada" para la evaluación y acreditación de todos los ámbitos y niveles de la educación superior. En 2006 publica los primeros resultados de la evaluación institucional certificada y en 2008 publica los resultados de las primeras evaluaciones y acreditaciones certificadas de programas profesionales en el ámbito del Derecho.

El enfoque de la NIAD-UE se puede resumir en las siguientes características (University Evaluation: www.niad.ac.jp/english/unive/index.html):

- El uso de estándares de referencia para la evaluación y acreditación
- El alcance de la evaluación se centra en las actividades educativas
- Orientación al desarrollo y mejora de la institución o del programa
- Evaluación y acreditación basada en la autoevaluación
- Evaluación externa (peer review)
- Alta transparencia en los procesos de evaluación y acreditación

Los 11 estándares (NIAD-UE, 2009) del cuadro 7.3 son el reflejo de una evaluación que ha de ser "comprensiva" (abarca diferentes tipos de instituciones) y que recoge tradiciones de otros contextos (EE UU), pero que incorpora factores claves de la cultura "productiva" del país: el estándar 8 (Sistema Interno de Garantía de la Calidad) y el 11 (Gestión) son pruebas evidentes de la preocupación por el fortalecimiento interno de las instituciones y su orientación a la cultura de la mejora continua de la calidad.

Cuadro 7.3. Estándares de Evaluación y Acreditación de la NIAD-UE

Estándar 1. Propósitos (misión) de la Universidad
Estándar 2. Estructuras de Educación e Investigación
Estándar 3. Personal Académico y de Apoyo
Estándar 4. Admisión de Estudiantes
Estándar 5. Programas Académicos

- “Undergraduate” (Programas de Grado)-Programas de Posgrado
- Programas Profesionales (Derecho, Medicina, Ingeniería, etc.)

Estándar 6. Efectividad del Rendimiento (Performance) de la Institución
Estándar 7. Apoyo a los Estudiantes
Estándar 8. Infraestructuras y recursos materiales (*Facilities*)
Estándar 9. Sistema Interno de Garantía de la Calidad
Estándar 10. Finanzas
Estándar 11. Gestión (*Management*)

Fuente: NIAD-UE, 2009.

7.2. El sistema de garantía de la calidad de la India

El sistema de garantía de la calidad en la educación superior de la India se articula en base a dos mecanismos:

- La acreditación voluntaria de universidades e instituciones de educación superior y cuya competencia recae en el National Assessment and Accreditation Council (NAAC: www.naac.gov.in/).
- La acreditación especializada de diferentes programas de índole profesional y que es implementada por organizaciones como:
 - Indian Council for Technical Education (AICTE)
 - National Council for Teacher Education (LACTE)
 - Medical Council of India (MCI)
 - Indian Nursing Council (INC)
 - Bar Council of India (BCI)

- Rehabilitation Council of India (RCI)
- Distance Education Council (DEC)
- Indian Council for Agricultural Research (ICAR)
- El National Assessment and Accreditation Council (NAAC)

NAAC es una organización autónoma creada en 1994 como recomendación del National Policy of Education. Es la única agencia de aseguramiento de la calidad que opera en la India como acreditación institucional.

Desde 2007, NAAC ha introducido una importante modificación en el proceso que afecta a los centros universitarios adscritos (affiliated colleges), así como para los de nueva creación. Para estos centros se exige una evaluación previa (Institutional Eligibility for Quality Assurance, IEQA) que puedan aplicar para el proceso de acreditación institucional. En caso negativo, se les concede un año más (con indicaciones de mejora) para que puedan solicitar una nueva IEQA.

A) Enfoque y alcance del modelo de acreditación

Dado el carácter voluntario de la acreditación institucional, NAAC recomienda a las universidades el establecimiento de una unidad interna de garantía de la calidad (Internal Quality Assurance Cell) para promover buenas prácticas. La institución, por tanto, es considerada como la unidad de evaluación.

La acreditación tiene una vigencia de cinco años, pudiendo solicitarse voluntariamente la re-acreditación. La valoración global de la institución se expresa en una escala de 4 grados, Muy buena-Buena-Satisfactoria-Insatisfactoria, según la puntuación alcanzada en los siete criterios cuyo alcance de contenido y ponderación son los siguientes:

- Aspectos curriculares (15 %)
- Proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación (25 %)

- Investigación, consultoría y extensión (20 %)
- Infraestructuras y recursos para el aprendizaje (10 %)
- Apoyo y progreso de los estudiantes (10 %)
- Gobierno y liderazgo (10 %)
- Innovación (5 %)

B) Resultados

El estatus de acreditación de varios miles de Universidades y Colleges puede consultarse en la web de NAAC (acceso: www.naac.gov.in/; apartado "Accreditation Status"). La información pone de manifiesto los cientos y cientos de instituciones cuya vigencia de la acreditación ha concluido y no ha sido renovada. A título de ejemplo del poder de discriminación que tiene el sistema (categorías de acreditación), los datos, obtenidos a través de la web de NAAC de la 58.a reunión del Comité de Acreditación de marzo de 2012, indican que en el período entre reuniones se han acreditado por primera vez una universidad y 90 colleges (aproximadamente el 15 % con cada una de las calificaciones de A - Muy Buena - y C - Satisfactoria - y el 70 % con calificación de B - Buena) y reacreditados 107 colleges (sólo una calificación de C).

7.3. La evaluación y acreditación en los países árabes

El desarrollo de los sistemas de garantía de la calidad en los países árabes está en una fase muy incipiente, si bien en el caso de Arabia Saudí está plenamente desarrollada, hasta el último detalle, la parte documental del sistema; es decir los "planos del edificio"; pero no hay información de acceso público sobre su actividad.

En 2007, se constituyó en El Cairo la Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE: www.anqahe.org/) con el patrocinio de UNESCO y el Banco Mundial y con el objetivo de colaborar en el

establecimiento de órganos de evaluación en los países del área, así como de establecer vías de comunicación y apoyo en la formación técnica para el abordaje de los procesos de evaluación.

- El caso de Arabia Saudí

El órgano responsable en Arabia Saudí de la garantía de la calidad de la educación superior es la National Commission for Academic Accreditation & Assessment (NCAAA: www.ncaaa.org.sa/english/adefault.aspx). No se dispone de información de acceso público sobre su estructura y organización, así como de su vinculación con el sistema universitario. Por el contrario, sus fuentes documentales sobre el diseño global del sistema son detalladas y completas, como si de un diseño externo solicitado se tratara.

El conjunto de publicaciones que definen el sistema pueden obtenerse en www.ncaaa.org.sa/english/aproductfront.aspx, y se refieren tanto a los estándares para la acreditación institucional y de programas, como a los fundamentos del sistema y sus procesos de evaluación interna y externa:

- NCAAA (2009), Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions.
- NCAAA (2009), Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs.
- NCAAA (2012). Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia. Part 1. The Systemfor Quality Assurance andAccreditation.
- NCAAA (2012). Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia. Part 2. Internal Quality Assurance Arrangements.
- NCAAA (2012). Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia. Part 3. External Reviews for Accreditation and Quality Assurance.

A) Los estándares de acreditación

Los estándares son idénticos para la evaluación institucional y para los programas de estudios, si bien no todos los indicadores de actividad contenidos en ellos se aplican por igual. Así, las actividades periféricas a los programas, pero que son transversales a la institución, se toman en consideración en la evaluación institucional y no en la de programas. Por el contrario, todas aquellas asociadas a la planificación y desarrollo de un programa sólo tienen cabida en la evaluación de programas. Finalmente, aquellas relacionadas con los servicios de apoyo y recursos personales y de infraestructuras tienen una consideración diferente en ambos tipos de evaluación. Por otra parte, los programas de estudios de clara orientación profesional (p. ej. Medicina) tienen unas consideraciones o requisitos específicos asociados a dichos estándares. Su alcance versa sobre:

- 1.Misión, metas y objetivos
- 2.Gestión y administración del programa
- 3.Gestión del sistema interno de garantía de la calidad del programa
- 4.Proceso de enseñanza-aprendizaje
- 5.Servicios de administración y apoyo a los estudiantes
- 6.Recursos de aprendizaje
- 7.Infraestructuras y equipamientos
- 8.Planificación y gestión financiera
- 9.Procesos de contratación
- 10.Investigación
- 11.Relación con la comunidad

B) Proceso para una nueva institución/programa

El proceso hasta obtener la "acreditación definitiva" pasa por las siguientes fases:

- Licencia inicial del Ministerio de Educación para que una institución privada pueda elaborar su proyecto institucional a tenor de los requerimientos administrativos exigidos por el Ministerio.
- Licencia final. Comprobación "in situ" del cumplimiento de los requerimientos del Ministerio, antes de la entrada de estudiantes.
- Acreditación provisional antes del inicio del programa (año preparatorio) o en el primer año de desarrollo del programa.
- Confirmación de la acreditación provisional en el tercer año de desarrollo del programa.
- Acreditación definitiva, una vez egresada la primera cohorte de estudiantes. La acreditación tiene validez para cinco años, siendo requerida su renovación.

La documentación de apoyo para la realización de la evaluación interna y externa está muy bien organizada al identificar para cada uno de los estándares, tanto las directrices de interpretación y análisis como la identificación de las evidencias asociadas (ver www.ncaaa.org.sa/english/astandardfront.aspx). Asimismo se dispone de un amplio repositorio de respuestas a las "preguntas más frecuentes" que, en este caso, están relacionadas con aspectos conceptuales y técnicos del sistema (ver www.ncaaa.org.sa/english/afaqfront.aspx).

7.4. La evaluación y acreditación en el África subsahariana

La realidad de los países africanos, salvo la República de Sudáfrica, con relación a los sistemas de garantía de la calidad de la educación superior está en una situación muy incipiente. Los deseos políticos, las ayudas recibidas de organizaciones como UNESCO o el Banco Mundial y la naciente burocracia

de las redes regionales de "órganos" de evaluación (futuros) como la African Quality Assurance Network (AfriQAN: <http://afrigan.aau.org/>) constituyen un decorado bastante alejado de las realidades y problemáticas de la educación superior en el continente africano.

La red AfriCAN surge con el apoyo de la Association of African Universities (AAU), fundada en 1967, y el Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC). Esta iniciativa es un proyecto del Banco Mundial y UNESCO, que dispone de un fondo de recursos para implementar acciones de organizaciones no gubernamentales sobre garantía de la calidad en la educación superior de áreas como África, países árabes, Asia-Pacífico o Latinoamérica y el Caribe.

En el Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 2009 (UNESCO, 2009), el punto 44 (p. 7) señala:

El desarrollo de la educación superior en África también estará catalizado por el establecimiento de un mecanismo de garantía de la calidad a nivel regional. En consecuencia, urgimos la rápida puesta en acción de un plan de la Asociación de Universidades Africanas, con el apoyo de la UNESCO, para que entren en funcionamiento sistemas de garantía de la calidad a nivel nacional, subregional y regional.

La cuestión que se plantea es si las prácticas de garantía de calidad "tomadas de otros contextos" (los del comité de dirección de GICAC) son las adecuadas a las realidades de las áreas donde se pretende intervenir.

- El caso del sistema de garantía de la calidad de Sudáfrica

Algunos datos del sistema de educación superior: 23 universidades públicas (6 politécnicas) y 115 instituciones privadas de educación superior (27 de ellas con registro provisional). Las universidades públicas tenían en 2010 una matrícula de 726.882 estudiantes de grado y 138.610 de posgrado. En 2010 se otorgaron 8.618 títulos de máster y 1.423 de doctorado.

En la República Sudafricana todas las instituciones de educación superior

han de ser registradas en el Departamento de Educación Superior y Formación (DHET). A su vez, todos los títulos (cualificaciones) también son registrados por la South African Qualifications Authority (SAQA) de acuerdo con su National Qualifications Framework (NQF). Estos hechos, registro de instituciones y registro de títulos, son dos tradicionales procedimientos administrativos que las autoridades de los países occidentales tienen implementados como garantía ante el posible fraude. El interés por el sistema del país sudafricano radica, desde el desconocimiento de la práctica "in situ", en la potencialidad de su planteamiento, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico y de gestión. La sustantividad de sus marcos de referencia y la consistencia de sus criterios de evaluación, unido a la transparencia de los procesos, hacen que deba tomarse en consideración como una buena práctica, al menos desde sus planteamientos formales, máxime si se tiene en cuenta el corto período de tiempo en el que se ha conformado el sistema de garantía de la calidad de la educación superior.

El Council of Higher Education (CHE: www.che.ac.za/) es un órgano estatutario independiente responsable del asesoramiento al Ministerio de Educación Superior y Formación en materia de educación superior y, por tanto, en lo que respecta a la garantía de la calidad de la misma.

La Ley de Educación Superior de 1997 estableció que el Higher Education Quality Committee (HEQC) - comité permanente del CHE - tiene la total responsabilidad para la promoción de la calidad y la garantía de la misma en la educación superior; es decir:

- Auditar los mecanismos de garantía de la calidad de las instituciones de educación superior.
- Acreditar los programas de estudios.

Promover la calidad en la educación superior.

- Desarrollar la capacidad para afrontar los temas de calidad.

Con la modificación de la ley en 2008 (Higher Education Amendment Act of 2008) el HEQC pasó a denominarse Quality Council for Higher Education

(QCHE) y tiene la responsabilidad de gestionar el AUDIT de las instituciones de educación superior. Para tal misión el mencionado comité ha debido ser acreditado por la South Africa Qualifications Authority (SAQA: www.saga.org.za/).

A) Evaluación Institucional (AUDIT)

El marco de referencia de la evaluación institución presenta a consideración una serie de aspectos de interés (HEQC, 2007). Un primer punto de interés es el compromiso explícito de identificar el concepto de calidad que se asume: Cuatro perspectivas de la calidad se señalan:

- Fitness for purpose: la misión y objetivos institucionales (el perfil de la institución) constituye el punto de partida del alcance del audit.
- Fitness of purpose: la valoración de la coherencia y consistencia de la misión y objetivos de la institución con relación a las necesidades sociales del entorno próximo y nacional.
- Value for money: se examina en qué medida la eficacia, eficiencia y economía de escala están integradas en la gestión de calidad de las actividades nucleares de la institución.
- Transformation: considerada tanto a nivel del desarrollo y progreso personal como desde la vertiente de la contribución de la institución al desarrollo social y económico del país.

Un segundo aspecto se refiere al alcance o amplitud de las dimensiones sometidas a evaluación: política institucional, sistemas, estrategias y recursos para una gestión de calidad de la formación, investigación y compromiso (servicios) con la comunidad, así como los aspectos de gobierno institucional y gestión financiera, pero sólo en la medida de su relación con los objetivos de calidad de la institución.

Una tercera característica es la de la secuencia o planificación de las fases o ciclos de esta experiencia de evaluación. Durante el primer ciclo (2004-2010), la atención de análisis se ha centrado en dos áreas:

- Misión de la institución y sus relaciones con la planificación, asignación de recurso y gestión interna de la calidad.
- Formación (teaching & learning), investigación e implicación en la comunidad.

Los resultados de este primer ciclo, debidamente analizados por el HEQC, deberán fundamentar las decisiones sobre la inclusión de nuevos tópicos de análisis en el segundo ciclo de audits.

1) Criterios de evaluación

En el cuadro 7.4 se presenta la síntesis de los 19 criterios sobre los que se confronta la evaluación institucional contenida en un audit. Es fácil observar la novedad que supone incluir la misión de investigación, eliminada en buena parte de las prácticas de acreditación institucional de muchos de los contextos analizados en este capítulo. Este hecho es un claro indicador de una concepción de universidad en la que aparecen indisociables la investigación y la enseñanza, frente a las distinciones de las teaching universities vs. research universities.

Cuadro 7.4. Resumen de los criterios del sistema de Audit de HEQC

Área	Criterio
a) <i>Misión institucional; relación entre planificación, recursos y gestión de la calidad</i> Adecuación de fines, metas y objetivos de la institución al contexto local, nacional e internacional. Conexión entre objetivos, planificación y recursos.	1 y 2
b) <i>Enseñanza-aprendizaje, investigación e implicación social</i> Sistemas de calidad, gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, servicios de apoyo académico, etc.	4, 5 y 6
c) <i>Mecanismos de garantía de la calidad del desarrollo, gestión y revisión de programas; evaluación y éxito de los estudiantes.</i> Diseño y aprobación de programas, profesorado, gestión de la evaluación, control y seguridad de la evaluación, reconocimiento de aprendizajes previos	7, 8, 9, 10 y 11 12, 13 y 14
d) <i>Investigación</i> Requerimientos generales de la investigación en todas las instituciones, en las de investigación intensiva, en los estudios posgraduados. Conexión con el sector social y productivo. <i>Benchmarking</i> y cuestionarios a usuarios	15,16, 17, 18 y 19

Fuente: HEQC, 2004.

2) Proceso de evaluación

La autoevaluación de la institución, formalizada en un "audit portfolio" que incluye la información de las evidencias que sustenta la valoración interna de la institución, constituye la "pieza maestra" a validar por el comité externo. Los criterios de contraste no son solamente los especificados en el modelo, sino que se incluyen también los que la propia institución haya considerado oportunos y que se reflejan en su sistema interno de calidad.

El informe externo de evaluación del HEQC no consiste en la mera categorización en una escala de gradación de la calidad en el cumplimiento de cada uno de los criterios (para una eventual puntuación global que induzca a la ordenación o ranking de las instituciones), sino que se ofrece una amplia valoración argumentada en la que se detectan fortalezas y debilidades. Un resumen ejecutivo de dicho informe se hace público.

Cinco meses después de la recepción del informe, las instituciones están

obligadas a remitir al HEQC un plan de mejora, debidamente planificado y documentado. Finalizado un período de tres años después del audit, las instituciones han de remitir al HEQC un informe sobre el desarrollo y logros del plan de mejora. El análisis de este informe constituirá el punto de partida para un nuevo y diferente tipo de audit.

B) Evaluación de Programas

El marco de referencia para la evaluación de programa (CHE, 2008: Frameworks for Programme Accreditation) estableció unas consideraciones previas a fin de acometer de una manera sostenible la implementación del nuevo marco normativo.

- Establece la distinción entre los programas ya existentes y registrados en el Marco Nacional de Cualificaciones al haber sido acreditados por organizaciones con competencias para ello en su momento (Universities and Technikons Advisory Council, SAQA o el propio HEQC) y los nuevos programas.
- Toma en consideración la distinción entre las instituciones con self-accredited status o no. Las primeras son las que han pasado por procesos de evaluación institucional y su estatus tiene una vigencia de seis años, renovable.

Con respecto a los programas existentes, y si la institución tiene el estatus de self-accrediting y no existe normativa de un organismo estatutario que obligue a la acreditación externa, la propia institución es competente para diseñar los mecanismos de garantía de la calidad (revisión) de dichos programas. Los programas profesionales tienen una consideración especial atendiendo a las entidades de acreditación profesional registradas por SAQA. En tal caso, el HEQC establece los correspondientes acuerdos para la acreditación con participación de los organismos pertinentes.

Cabe prestar especial atención a los National reviews: un tipo de acreditación especializada de programas ya existentes y que corresponde a una disciplina específica (p. ej. los MBA) o bien a un área profesional en

donde concurren diferentes niveles de titulación y especialización (p. ej., Educación).

En el caso de programas nuevos, el proceso se compone de dos fases:

- Verificación de la propuesta (acreditación provisional), que atiende a los inputs y potencial de la institución para llevar a buen puerto el desarrollo del programa. El proceso se realiza on-line, si bien en el caso de instituciones sin el estatus de self-accrediting puede realizarse una visita previa a la autorización.
- Acreditación final: se lleva a cabo durante el año después de la graduación de la primera cohorte y conforme a los criterios y acorde a los criterios establecidos.

Criterios de acreditación

En el cuadro siguiente se presenta la síntesis de los 19 criterios sobre los que se confronta la acreditación de los programas formativos (CHE, 2004). Se cubre con amplitud el conjunto de criterios (estándares) establecidos en buena parte de los contextos analizados en este capítulo. Es cierto que la experiencia de acreditación especializada no está consolidada, más allá de la Revisión Nacional de Programas (Educación y MBA) realizada hasta el 2007.

Cuadro 7.5. Resumen de los criterios de acreditación de programas

Áreas del programa	Criterio
ENTRADAS	
Diseño del programa	1
Admisión y selección de estudiantes	2
Profesorado	3 y 4
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	5
Regulaciones y procedimientos de evaluación	6
Infraestructura y recursos documentales	7
Servicios administrativos del programa	8
Política, regulaciones y procedimientos de posgrado	9
PROCESOS	
Coordinación del programa	10
Desarrollo académico y éxito del estudiante	11
Interacción en el proceso de enseñanza	12
Prácticas de evaluación del aprendizaje	13 y 14
Coordinación del trabajo práctico del estudiante	15
<i>Delivery of postgraduate programmes</i>	16
RESULTADOS Y REVISIÓN GLOBAL	
Permanencia y progreso de los estudiantes	17
Impacto del programa	18
Revisión de todas las áreas anteriores	19

Fuente: CHE (2004).

C) Actividad de evaluación

El ciclo de la evaluación institucional que comenzó en 2004 y concluyó en 2009 contó con la participación de 25 instituciones. Los informes públicos de los audits son de acceso libre en: www.che.ac.za/auditing/instaudited/ (hecho bastante inusual).

En la acreditación de programas, en 2011, 400 programas solicitaron la evaluación para la acreditación; de ellos, 288 fueron evaluados favorablemente, pero 82 no recibieron informe favorable de acreditación. El autor no ha logrado "encontrar" la dirección URL en la web del CHE en la que acceda al informe de evaluación que sustenta la decisión de acreditación, tal y como se especifica en el marco de referencia citado. Sólo se encuentra el

estatus de acreditación para la Nacional Review de los programas de Educación llevados a término en el trienio 2005-2007 en sus diferentes niveles (Education programmes review: www.che.ac.za/reviews/edu/. En 2003 se realizó la revisión de todos los programas de Master in Business and Administration (MBA) (acceso: www.che.ac.za/reviews/directorate/).

D) Gestión de la evaluación

A tenor de las tipologías de evaluación, el HEQC se articula en tres direcciones generales:

- Institutional Audits Directorate: responsable de la gestión de los audits de las instituciones públicas y privadas con alcance en las tres clásicas misiones de una universidad: formación, investigación y servicios a la comunidad.
- National Review Directorate: responsable de las re-acreditaciones de programas en disciplinas específicas o áreas de cualificaciones profesionales.
- Programme Accreditation Directorate: responsable de la acreditación de los programas formativos de las instituciones públicas y privadas (los nuevos en todos los casos y, en algunos, los ya existentes).

Como se apuntaba al inicio de la exposición del sistema de Sudáfrica, se dan suficientes notas de interés a tener presentes en un hipotético diseño de un "sistema ideal" de garantía de la calidad de la educación superior. Sólo a través del análisis de meta-evaluación de la práctica podrá comprobarse la bondad del mismo e identificar los necesarios ajustes para que funcione con la mayor sostenibilidad.

7.5. Globalización burocrática de la garantía de la calidad

A lo largo del capítulo se ha mencionado el tema de la industria o negocio de la acreditación, así como de las iniciativas de conformar redes de apoyo a los asociados, al igual que en multitud de otros servicios, para, en general un

triple objetivo: a) actuar como grupo o "lobby" para influir en decisiones relacionadas con la actividad en cuestión, b) apoyar a los asociados, desde las perspectivas técnicas y de información sobre recursos, así como de la diseminación (vías de comunicación) de las reflexiones sobre la práctica y c) promover una práctica adecuada y correcta de sus asociados.

Acorde con el movimiento de globalización del "mercado" de la educación superior, han surgido iniciativas de "globalizar" el pensamiento sobre la garantía de la calidad en la educación superior. Es conocida la estrategia de configurar foros de discusión "académica" con el objetivo de orientar las decisiones políticas, o viceversa, justificar las decisiones políticas con argumentos "académicos".

No cabe duda de los efectos positivos que las redes (networks) tienen en áreas de actuación emergentes, como es el caso de la garantía de la calidad en muchos contextos. De aquí el rápido desarrollo de algunas de estas redes que han servido de apoyo a iniciativa en contextos no favorables a la implantación de la práctica evaluadora. El problema asociado a estas iniciativas es el de la burocratización del movimiento en la medida en que no se comparten puntos de vista de los diferentes "grupos de interés", bien por la exclusiva presencia de agentes gubernamentales, o por la ausencia, por ejemplo, de los destinatarios de las acciones: las instituciones universitarias. Cuando tal confluencia se da, como ha sido el caso de la generación de los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, los resultados son de otra categoría.

Finalmente, y como corresponde a todo intento de "mundialización" de una red, el rango de variabilidad de las realidades representadas hace que la velocidad del recorrido sea muy baja, y en caso de no ser así, se corre el peligro de adoptar marcos de acción que no conectan con la realidad de los problemas existentes en los diferentes contextos formalmente representados en la red.

La red que intenta "globalizar y representar" el movimiento de garantía de la calidad en la educación superior es la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (1NQAAHE: www.ingaahe.org),

establecida en 1991 con únicamente 8 miembros y que en la actualidad sobrepasa los 200 asociados. Su Secretaría General se encuentra en La Haya, en la sede de la NVAO (Accreditation Organisation of the Netherlands & Flanders). El principal objetivo de la red es recabar y diseminar información sobre los fundamentos teóricos y práctica de la evaluación y mejora de la calidad en la educación superior a fin de:

- Promover buenas prácticas en la evaluación y mejora de la calidad.
- Facilitar vías de diseminación de la información sobre el tema.
- Apoyar el desarrollo de los miembros asociados (agencias u otras organizaciones vinculadas a la garantía de la calidad).
- Promover la reflexión conjunta sobre la buena práctica.
- Establecer marcos de referencia sobre la actuación de sus asociados que faciliten la aceptación de la actividad de evaluación.

Con relación a este último objetivo, la Asamblea General de INQAAHE (65 organizaciones), celebrada en Wellington (NZ) en abril de 2005, aprobó las directrices para una buena práctica de evaluación por parte de las agencias (Guidelines of Good Practice Acceso: www.uned.ac.cr/paa/pdf/5CGGodINQHAE.pdf).

El documento es una aproximación más liviana al generado por ENQA, que ha sido analizado en capítulos precedentes. El lector puede sacar sus propias conclusiones a la luz del panorama que se ha presentado en este capítulo.

Con el objetivo de diseminar información entre sus asociados, INQAAHE dispone de varias vías, más allá de su web: la revista cuatrimestral Quality in Higher Education y el Boletín (Newsletter) semestral "IQ", así como las conferencias internacionales de carácter bianual (Madrid, 2011) o los foros con la misma periodicidad (Namibia, 2010).

7.5.1. Gestión financiera

La debilidad financiera de algunas de estas organizaciones, cuando no se da la aportación gubernamental, aminora su marco de actuación; ahora bien, si consigue "vincularse" a proyectos de las organizaciones internacionales, el panorama cambia, aunque se puede dar el caso de que en sus proyectos o estudios hayan de mantener determinadas posiciones acordes al "pensamiento" de la organización financiadora.

Los datos presupuestarios de INQAAHE (ver cuadro 7.6), ponen de manifiesto que su presupuesto se ha multiplicado por 4,5 en la primera década de este siglo (si bien casi el 50 % del mismo depende de proyectos).

Cuadro 7.6. Datos presupuestarios de INQAAHE

	2001	2006	2010
Cuotas	18.730	61.402	98.711
Proyectos	30.000	—	120.000
TOTAL ^(*)	56.525	74.698	249.682

^(*) El total no corresponde a la suma de cuotas y proyectos, sino que incluye también otros ingresos procedentes, por ejemplo, de eventos organizados por INQAAHE.

Fuente: www.inqaahe.org/main/publications/reports-238/financial-report

Las cuotas de asociado para 2012 son de 480 euros (240 para organizaciones de países en vías de desarrollo). La admisión inicial conlleva una tasa de 100 euros en concepto de pago por la "evaluación de la aplicación de admisión" (que no se devuelve en caso de negarse la admisión).

7.5.2. Configuraciones territoriales

A lo largo de este capítulo hemos referenciado varias "asociaciones de agencias", tanto de tipología territorial, como de acreditación especializada que, en general, se constituyen como un "lobby" en defensa, cuando los servicios son pagados por sus usuarios, de sus intereses y que actúan generando marcos normativos que favorezcan la actividad de las que, en ocasiones, tienen mercados cautivos (sin competencia en la prestación de sus servicios). Casos diferentes son asociaciones como ENQA en las que las características de las organizaciones que asocia son de carácter público y su

pertenencia como miembro deviene tras la correspondiente evaluación internacional del cumplimiento de unos exigentes estándares.

En marzo de 2012, la web de INQAAHE relacionaba las siguientes redes regionales "afiliadas" a INQAAHE:

- Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE: www.anqahe.org/)
- ASEAN Quality Assurance Network (AQAN: www.mqa.gov.my/aqan/)
- Asia-Pacific Quality Network (APQN: www.apqn.org/)
- Association of Quality Assurance Agencies of the Islamic World (AQAAIW: www.mqa.gov.my/aqaaiw/aboutus_constitution.cfm)
- Caribbean Area Network for Quality Assurance in Tertiary Education (CANQATE: www.canqate.org/)
- Central and Eastern Network of Quality Assurance in Higher Education (CEEQA: www.ceenetwork.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=2)
- Central Asian Network for Quality Assurance and Accreditation (CANQA: www.canqa.net/index.php?lang=en)
- Eurasian Quality Assurance Network (EAQAN: www.eaqan.org/index_en.html)
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA: www.enga.eu/)
- European Consortium for Accreditation (ECA: www.eaconsortium.net/)
- European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAE: www.enaee.eu/)
- Ibero-American Network for Quality Assurance in Higher Education

(RIACES: www.riaces.net/)

- Quality Assurance Network for African Higher Education (AfriCAN:
[http://african.aau.org/ resources.php?&/lang=en](http://african.aau.org/resources.php?&/lang=en))

8

La evaluación institucional en España

El potencial del capital humano de un país se caracteriza por el porcentaje de población con estudios superiores. Los datos para España (OCDE, 2012) señalan que sólo el 18 % de la población de 25 a 64 años posee credencial de estudios superiores frente al 22 % de media de los países de la OCDE. Países como Estados Unidos tienen más del 40 %. Más preocupante es el diferencial de 21 puntos porcentuales entre los intervalos de edad de 25-34 años y 55-64 años.

Los datos para el curso 2010-2011 ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística y el Ministerio de Educación señalan que el sistema de educación superior español tenía una matrícula de 1.725.000 estudiantes, de los que un 83,2 % estaban matriculados en las 49 universidades públicas y 25 universidades privadas (7 de ellas de titularidad de la Iglesia católica). Los casi 290.000 estudiantes restantes estaban matriculados en los Ciclos Formativos de Grado Superior (16,8 %). Este último porcentaje sitúa a España entre los países de la OCDE donde los estudios superiores no universitarios acogen a un porcentaje mayor de los jóvenes que acceden a la educación superior (Pérez y Serrano, 2012).

Si en 1980 los estudiantes universitarios en España eran 657.500, durante más de una década (1994-2006) el número rebasó la cifra de 1.600.000. A partir de esas fechas se inicia un descenso de la matrícula hasta 1.436.585 en el curso 2010-2011 (12,3 % de posgrado - máster y doctorado). Por otra parte se ha producido una cierta alteración de la distribución de estudiantes por ramas científicas. Los datos aportados por Pérez y Serrano (2012:184) son los siguientes para los estudios de diplomatura, licenciaturas y nuevos grados:

	1994-95	2011-12
Humanidades	8,2 %	9,8 %
C. Sociales	53,7 %	48,3 %
C. Experimentales	8,2 %	5,7 %
C. Salud	7,5 %	13,4 %
Enseñanzas técnicas	21,4 %	22,8 %

Otro fenómeno de interés es el desarrollo de la oferta de enseñanza universitaria privada, si bien para el curso 2010-2011 su "cuota de mercado" fue del 13,2 % (189.085) en el conjunto de estudios de grado y posgrado. Si atendemos a estos dos niveles de estudios, los datos son más asimétricos: el 12,3 % en los estudios de grado (163.616), el 19,4 % en los de máster (21.086) y sólo el 6,3 % (4.73) del total de los 68.865 estudiantes de doctorado.

Por lo que respecta al volumen de egresados, según el INE, el sistema universitario español otorgó en el curso 2010-2011 un total de 220.583 títulos de Diplomatura, Licenciatura y Grado, 45.748 credenciales de Master y 8.915 de Doctorado. La participación de las universidades privadas en esta "producción" fue del 21,7 %, 20,7 % y 5,7 % respectivamente.

Finalmente, en cuanto a la movilidad de estudiantes, Pérez y Serrano (2012) aportan los siguientes datos:

- Movilidad interna. En la mayoría de las comunidades autónomas el porcentaje de estudiantes de sus respectivos sistemas universitarios con domicilio familiar en la propia región supera el 90 %. Las excepciones son Aragón y Cantabria (86 %), Castilla y León (76 %), Comunidad de Madrid (73 %), La Rioja (63 %) y la Comunidad Foral de Navarra (60 %). En general, puede advertirse que la movilidad interregional es mayor entre las regiones del centro-norte peninsular, que se caracterizan por mayores niveles educativos de las familias y también por tratarse de pequeñas comunidades cuyos sistemas universitarios no presentan ofertas tan completas. En todo caso, las diferencias entre algunos de esos sistemas universitarios indican que ciertas universidades tienen más capacidad de atracción que otras.

- Internacionalización. El alumnado universitario extranjero matriculado en las universidades españolas representaba en el curso 2010-2011 el 4,6 % del total, sin incluir los estudiantes Erasmus, que equivalen a un 2 % adicional pero, por el tipo de acuerdos entre las universidades, están matriculados en los países de origen. En todo caso, la cifra española se encuentra muy alejada de la del Reino Unido, donde casi el 23 % del alumnado es de origen extranjero, pero también de otros grandes países europeos como Francia o Alemania, que superan ampliamente el 10 %.
- En el programa Erasmus, el sistema universitario español es el primero, por delante de cualquier otro país de la UE, captando en el curso 2009-2010 más de 35.000 estudiantes (el 16,6 % de los 213.000 estudiantes movilizados en toda Europa. De las cien universidades europeas que más estudiantes reciben, 26 son españolas y ocho de ellas acogen cada año a más de mil estudiantes. Además, entre las cien que más envían a otros países, 27 son españolas, movilizando a más de 31.000 estudiantes en el curso 2009-2010.

Para entender la presente situación española con respecto al sistema de garantía de la calidad en la educación superior, es necesario conocer el contexto normativo en el que se llevan a término los procesos habituales de funcionamiento de las instituciones, así como la trayectoria de evaluación acontecida en las dos últimas décadas.

En España, hasta bien entrada la segunda parte del siglo XX, con la instauración de la democracia, el control de los procesos orientados a la autorización o reconocimiento de instituciones y programas era exclusivamente ex ante, y más aún, la nula o la escasa variabilidad entre programas e instituciones hacía que se operara con criterios administrativos preestablecidos. Existía un catálogo de títulos, con denominación única para todas las universidades, buena parte del currículo de los programas era obligatorio e igual para cada institución que los ofrecía. Las universidades no tenían autonomía en la contratación de su profesorado ni en la selección de sus estudiantes (ambos temas aún tienen restricciones en el momento actual). En definitiva, las instituciones carecían de autonomía.

Podía hablarse de un sistema estrictamente regulado, elitista en cuanto a su acceso y que tenía como misión formar al grupo dirigente del país, especialmente a los funcionarios. La década de los setenta del siglo xx marca el inicio de un proceso de cambio: comienza la etapa de la universidad de masas con la creación de nuevas universidades y, especialmente, la configuración de un nuevo marco legal, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 (LRU).

La LRU supone para las universidades españolas el punto de partida de un proceso de emancipación con respecto a ciertos controles del Estado, o de los gobiernos autonómicos, una vez transferidas las competencias en educación superior a las comunidades autónomas. Las universidades se convierten en entidades autónomas con capacidad para definir múltiples aspectos de su funcionamiento, así como de los programas de estudio que oferta; el profesorado pasa a formar parte de "una universidad", aunque se mantiene un modelo mixto de acceso. Uno de los hechos singulares, con respecto al proceso de desregulación en países del entorno, es la generación de un triple marco normativo: de Estado, regional (comunidades autónomas) y de la propia universidad.

Hasta la aparición de la LRU no se da un explícito marco legal que recoja el tema de la evaluación en el ámbito universitario. La ley señala que "los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos de acceso a las plazas de profesorado permanente funcionario".

La exclusiva referencia a la individualidad del profesor como objeto de evaluación pone de manifiesto el despiste del legislador y su desconocimiento de la cultura que sobre evaluación universitaria estaba presente en esos momentos en los países desarrollados del entorno de España.

Sería de interés poder indagar sobre las razones explícitas o implícitas que llevaron al sesgado planteamiento de la evaluación universitaria, pues el análisis de los sistemas de enseñanza superior pone de manifiesto que autonomía y evaluación institucional constituyen dos aspectos inseparables

en un planteamiento de la calidad universitaria (Rodríguez Espinar, 1991a). Si la primera era un gran objetivo de la LRU, no se explica el abandono de la segunda.

Ante este marco legal, no es extraño comprobar que las experiencias concretas de evaluación en el ámbito de las universidades españolas no apuntaron en la dirección correcta, constatándose la dificultad de adentrarse en los marcos departamentales y de las titulaciones desde posiciones o experiencias singulares (Rodríguez Espinar, 1992); máxime cuando publicaciones como Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad (M.E.C.-Fundación Universidad y Empresa, 1990) contribuyeron a distorsionar, por despistes conceptuales y extrapolaciones de otros contextos, el concepto y contenido de la propia evaluación institucional.

Ahora bien, una serie de acontecimientos en el año 1991 van a generar un punto de inflexión en la trayectoria anteriormente mencionada. El Consejo de Universidades patrocina la publicación de la obra del profesor Mora (1991) Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias, así como la compilación realizada por De Miguel et al. (1991) La evaluación de las instituciones universitarias, una obra que recoge un conjunto de trabajos de ámbito internacional que pasan revista a aspectos conceptuales, metodológicos y operativos de diferentes sistemas, enfoques y prácticas de la evaluación universitaria. Por otra parte, se celebraron en Almagro (Universidad de Castilla-La Mancha), y convocadas por el mismo Consejo, unas Jornadas sobre Evaluación Institucional Universitaria en las que están presentes representantes institucionales de las universidades españolas. El principal logro de las mismas puede resumirse en dos puntos: la unanimidad en reconocer la necesidad de la evaluación universitaria como factor importante de la calidad y la constitución de un grupo de trabajo de varias universidades para comenzar el estudio de un posible proyecto operativo de modelo de evaluación. Todo ello bajo la perspectiva del conocimiento de las prácticas evaluativas en el contexto internacional.

Finalmente, y tras el trabajo realizado por el grupo en la primera mitad de 1992 y los cambios acontecidos en la Secretaría General del Consejo de Universidades, se produce el acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades

(septiembre de 1992) de iniciar un programa de carácter experimental y voluntario de evaluación institucional de las universidades españolas. La publicación de ANECA (2007) sobre 10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006) puede parecer que obvia la "protohistoria" (quinquenio 91-95) de la evaluación en España. Algunos de sus protagonistas la analizan en esta publicación (De Miguel, 2007; Mora, 2007; Rodríguez Espinar, 2007).

8.1. Los inicios: experimentación, voluntariedad y orientación a la mejora

Durante una larga década se habló y practicó la evaluación institucional del sistema universitario español sin que una norma legal obligara a ello, en un país en el que las instituciones universitarias estaban habituadas a esperar al marco legal para actuar, máxime en un tema "caliente" como el de la evaluación. Tal vez el secreto estuvo en conjugar los tres términos que definen este apartado: experimentación, voluntariedad y evaluar para mejorar. En pocas ocasiones, a lo largo de la exposición de los capítulos precedentes se ha podido identificar un contexto de generación de la evaluación institucional como el que se dio en España. No hubo prisas, a diferencia de la etapa actual, y se asumió que había que "preparar el terreno para que pudiera germinar la semilla de una futura cultura de la calidad". Sin duda alguna, la velocidad de cambio se ha incrementado como consecuencia del EEES, pero tal vez se estuvo demasiado tiempo esperando subirse al tren.

8.1.1. El Programa Experimental de Evaluación de la Calidad (PEXEC)

Con el PEE, iniciado en 1993 y concluido a mediados de 1994, España se incorporaba al grupo de cabeza de países europeos en la práctica de la evaluación institucional; si bien con una nota diferencial muy importante: no se daba ningún tipo de cobertura jurídica al proceso ya que se iniciaba por exclusiva voluntad de las universidades y de su órgano de coordinación, sin la participación activa del ministerio correspondiente. Trabajos como los de García et al. (1995) y Rodríguez Espinar (1998) han descrito, analizado y valorado esta primera experiencia española que se encuadra en el "período de la ilusión", como lo denomina De Miguel (2007). Desde el punto de vista técnico-metodológico cabe destacar los siguientes puntos:

- El carácter de voluntariedad en la participación y su enfoque orientado a la mejora hicieron posible una iniciativa sin la usual confrontación universidades-gobierno dada en otros países.
- Se ensayaron estructuras de coordinación, formación de evaluadores y equipos de elaboración de metodologías y guías de evaluación.
- Se verificó la viabilidad de la obtención de datos e información así como la constatación de la fiabilidad de las fuentes y la pertinencia técnica de la definición de ciertos indicadores.
- Se constató la adecuación de las estructuras y directrices de los informes evaluativos, así como la identificación de la problemática asociada a su redacción.

El alcance del PEE abarcó la enseñanza, la investigación y la organización y procesos de toma de decisiones y, dada la positiva respuesta de las universidades (participaron 16 instituciones), se establecieron tres niveles de profundidad con alcances diferentes (universidad-titulación) y estrategias de intensidad creciente: de los simples datos de gestión o indicadores bibliométricos al autoestudio o visita externa.

El informe final del PEE, presentado a la comunidad universitaria en un encuentro en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, en septiembre de 1994, puso de manifiesto el acertado enfoque hacia la mejora, el adecuado planteamiento metodológico, así como una valoración positiva en cuanto al inicio del proceso de introducción de la cultura de la calidad en el sistema universitario español.

La ausencia de presión gubernamental así como de consecuencias de tipo administrativo permitió que el marco de referencia conceptual del que se derivó el planteamiento de evaluación fuese claramente el de la perspectiva de la mejora de la calidad. A continuación se exponen los aspectos más significativos de este marco (Rodríguez Espinar, 1995):

- La práctica y evidencia de la evaluación institucional de la enseñanza no ha ido de modo claro en la dirección de una evaluación global y

comprensiva. El trabajo de Dahllöf (1990a) inserto en el informe Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education, dirigido por él mismo dentro del programa de la OCDE, hace patente el problema del reduccionismo de la propia práctica evaluadora.

- Dada la importancia de la dimensión educativa (teaching) en la enseñanza superior, cabría esperar que la evaluación de la misma fuera prioritaria, al menos en las instituciones que no son research universities. Este no es el caso. Por el contrario, la evaluación generalmente se ha centrado en los criterios de investigación tanto para los procedimientos de selección como para la promoción e incrementos salariales. Más aún, en la medida en que la educación undergraduate es objeto de algún tipo de evaluación sistemática, esta es realizada con la idea del profesor individual en mente.
- Las debilidades de una evaluación centrada en el profesor y su asignatura (instructor-centered evaluation of teaching) han sido objeto de análisis en otro trabajo (Rodríguez Espinar 1991b) donde se pone de manifiesto la necesidad de no confundir calidad de la docencia (teaching quality) con calidad de la enseñanza (education quality). El propio W. Dahllöf (1990b) pone de manifiesto que un adecuado enfoque de la evaluación de la enseñanza universitaria (quality education) debe tener presente, entre otros, los siguientes puntos:
 - Los responsables de la gestión universitaria deberán evitar el colocar individualmente al profesor como único responsable de la calidad de la educación universitaria.
 - La evaluación de la docencia por los alumnos tiene un valor muy limitado si se dirige simplemente a ofrecer información para nuevos grupos de alumnos. Combinada con otras medidas puede ser útil como parte de un modelo de evaluación centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cursos y programas.

La evaluación a nivel de curso completo/programa y departamento es la clave para el desarrollo de una docencia de calidad en cualquier

institución de enseñanza superior y, consecuentemente, para todo el sistema. Si no cambia nada en este nivel, sería irrelevante cualquier otra evaluación institucional que se lleve a cabo en las universidades.

Otra de las conclusiones del citado grupo hace referencia a que si el objetivo de la evaluación es el de promover el desarrollo y mejora de la calidad de la educación superior, necesariamente ha de fijar su atención en el marco general en el que interaccionan factores como:

- Políticas y tendencias de ingreso y grupos específicos de estudiantes.
- Potencialidades y limitaciones del profesorado.
- Condiciones del marco de referencia propio.
- Equilibrio entre enseñanza y estudio independiente del alumno.
- Métodos de enseñanza empleados.

Objetivos específicos de cursos/programas.

- Resultados, en términos de conocimientos y actitudes (competencias).

8.1.2. Proyecto Europeo de Evaluación de la Calidad en la Educación Superior

En el bienio 1994-1995 se lleva a término una iniciativa auspiciada por la Comisión Europea en la que participan una cincuentena de universidades de los diferentes estados de la C.E. Diferentes titulaciones constituyen su alcance, ya que uno de los objetivos clave era el ensayo de una metodología común. Participan cuatro universidades españolas y dos titulaciones (Biblioteconomía y Documentación en las universidades de Granada y Carlos III e Ingeniería de Telecomunicación en las universidades Politécnica de Cataluña y del País Vasco).

La metodología, muy similar a la utilizada en el PEE, aunque centrada exclusivamente en la enseñanza, permitió profundizar en diversos aspectos,

especialmente en lo concerniente a la fase de evaluación externa. Unos comités externos con participación de expertos internacionales e informes sometidos a la reacción de la unidad evaluada (ajuste, matizaciones y valoración de la propia universidad) permitieron constatar la equivalencia de actuaciones a nivel europeo.

El informe final del proyecto se presentó y debatió, bajo la presidencia española de la CE, en Las Palmas de Gran Canaria en el otoño de 1995. El resultado más importante del proyecto fue, probablemente, la recomendación de la propia C.E. en 1998 sobre el establecimiento de un sistema de evaluación de la calidad relativamente común entre las universidades europeas y basado en las fases ya ensayadas de autoestudio, visita externa e informe externo de evaluación.

El desarrollo del proyecto, así como el impacto mediático del debate de su informe final en territorio español, tuvo un significativo impacto en la comunidad universitaria española, así como en las autoridades gubernamentales. Se daba un paso más para vencer las resistencias de los escépticos y conseguir el apoyo de las autoridades, tanto regionales, como ministeriales. En un trienio se había avanzado un largo trecho en el largo camino de la introducción de la evaluación en el sistema universitario español. Como se señala en un trabajo de la época (Rodríguez Espinar, 1998:147):

Sin el "amparo" de un mandato legal, ni cobertura organizativa específica (ambos aspectos son característicos de los modelos administrativo-burocráticos de los sistemas educativos) se había creado un clima en el que ya no se defendía, al menos públicamente, la tesis de que la evaluación debía adoptar un "modelo" basado en una "lista de indicadores y una puntuación de ranking" de la universidad-titulación realizada por expertos externos.

8.1.3. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)

El Pleno del Consejo de Universidades, en su sesión del 25 de septiembre de

1995, celebrado en la Universidad de Zaragoza, acuerda proponer al Gobierno un Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. El Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre (B.O.E. 9-12-95) eleva a texto normativo dicha propuesta. Las características más destacadas de este plan pueden resumirse en los siguientes puntos (Rodríguez, 1998):

- Desde el punto de vista de la política evaluativa:

- Clara orientación a la mejora, sin consecuencias de financiación o de acreditaciones administrativas.
- Participación voluntaria.
- Concesión de ayudas económicas para llevar a término los procesos internos y externos de evaluación.
- Armonización del marco competencial del Estado y de las comunidades autónomas, adoptándose un marco de referencia metodológico único y consensuado.

- Desde la perspectiva científico-técnica:

- Comprensividad de contenido: enseñanza, investigación, servicios y gestión.
- Las unidades de análisis son la titulación y el departamento (área de conocimiento), en un intento de aunar la dimensión docente e investigadora en el ámbito de un programa de estudios.
- Se consolida la metodología de anteriores experiencias: autoestudio, visita externa e informe externo.

- Desde la perspectiva organizativa:

- La gestión del plan se vinculó a la Secretaría General del Consejo de Universidades, a través de una Oficina de gestión y con la asistencia de un Comité Técnico.

-Los miembros del Comité Técnico fueron nombrados por el Ministerio con la función de establecer las directrices técnicas en los diferentes aspectos del plan. Esta peculiar organización (sin la es estructurade una Agencia ad hoc) fue uno de los aspectos diferenciales con respecto a las iniciativas coetáneas en otros países europeos. Un hecho diferencial acontece en Cataluña. El Gobierno de la Generalitat toma la decisión en 1996 de crear la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQSUC), que va a tener, entre sus primeros cometidos, la función de gestionar el desarrollo de este plan por lo que respecta a las universidades catalanas. Estas ya se habían distinguido por sus iniciativas de participación, tanto en el Plan Experimental y Proyecto Europeo como en este Plan.

En el primer año de funcionamiento participaron 40 universidades, si bien con planes de evaluación de diversa intensidad. Siete universidades presentaron planes de evaluación global en los que se comprometían a realizar la evaluación de la totalidad de sus titulaciones en el plazo de los cinco años del plan. El cambio de gobierno acontecido en 1996 parece hacer zozobrar la nave (corto período de confusión, en terminología de De Miguel [2007]), pero, al contrario, se expande la participación de las universidades españolas.

Con el PNCU se inicia, de forma masiva, la práctica de la evaluación institucional en España. Se multiplican los encuentros de formación, se conforman grupos de debate y discusión y, sobre todo, comienzan en muchas universidades las tareas de elaboración de autoestudios. Por otra parte, y acorde al modelo adoptado, se conforman múltiples comités de evaluación externa que propiciaron "la apertura de los dosieres de información y datos" de las titulaciones, tan celosamente guardados hasta entonces.

Un aspecto a tomar en consideración es el hecho de que el PNCU se elabora, aprueba y pone en acción bajo un gobierno socialista y se desarrolla, sin alterar sus planteamientos iniciales, por un gobierno conservador. Los cambios acontecidos, por ejemplo en el Comité Técnico del Plan, y más allá de los asociados a órganos de decisión gubernamental, fueron debidos a la libre decisión de alguno de sus componentes. Ha de reconocerse la ausencia

de intromisiones del nuevo gobierno en el desarrollo de lo establecido en el plan.

El impacto del PNCU

Si bien no existen estudios específicos a nivel nacional del impacto del PNCU, más allá del informe final, el primer punto a considerar es el del éxito de participación a lo largo del quinquenio del plan. Un millar de titulaciones y decenas de departamentos y servicios universitarios fueron evaluados. La cultura de la evaluación orientada a la mejora comenzó a tejerse, bien es cierto que con diferentes niveles de intensidad como consecuencia de dos factores principales: por una parte, la implicación de los responsables universitarios y, por otra, el apoyo de las autoridades de las comunidades autónomas, no sólo en el proceso de evaluación, sino en la adopción de medidas para la implementación de planes de mejora.

Como consecuencia del enfoque de la evaluación orientado a la mejora, los informes externos de evaluación no concluían con una calificación global o decisión administrativa de acreditación, sino con la identificación de las fortalezas y debilidades, y la propuesta de las direcciones a seguir para eliminar las deficiencias. De esta manera, se generó una metodología para el diseño, implementación y seguimiento de las propuestas de mejora, cerrándose así el ciclo de la evaluación de la calidad que tanto se predica a nivel teórico y que en pocas ocasiones se implementa de manera generalizada en los sistemas nacionales de evaluación.

Independientemente de la irregular intensidad de los efectos de la evaluación en las diferentes titulaciones e instituciones, ha de señalarse que el planteamiento del PNCU era el más adecuado y viable a tenor de las características del contexto y de la inexperiencia institucional de evaluación. Efectivamente, algunas instituciones comenzaron a integrar los procesos y resultados de la evaluación en sus procesos de dirección estratégica y se comenzaron a gestar unos marcos de referencia para la sistemática recogida de datos.

Sin duda alguna, y más allá de las inadecuaciones académicas detectadas,

el PNCU permitió aflorar la problemática de la disponibilidad, fiabilidad y validez de los datos e información asociados a las evidencias que sustentan los juicios de valor en los procesos de evaluación. Como se señalaba en su momento (Rodríguez Espinar, 1998:154):

No parece correcto, ni eficaz y eficiente que la fase de evaluación interna (Autoestudio) tenga que enfatizar (y consumir el tiempo de los comités y unidades técnicas) la "búsqueda y captura de los datos". Es necesario consensuar, y exigir luego su cumplimiento, "un perfil de estadísticas y datos de gestión" a nivel nacional que permita la comunicación y el diálogo entre los diferentes actores.

Han transcurrido más de dos décadas, y salvo los significativos avances en alguna comunidad autónoma, el sistema sigue adoleciendo de la misma problemática, si bien las universidades, internamente, han mejorado sus sistemas de gestión de datos.

Las mejoras en este aspecto, y en otros asociados a procesos de evaluación y planes de mejora y su seguimiento, son debidas al creciente desarrollo de Unidades Técnicas en el seno de las universidades. En algunos casos, estas unidades se constituyen en auténticas palancas de cambio por lo que respecta al desarrollo de la cultura de la calidad en general y de la evaluación en particular.

Finalmente, cabe señalar que la experiencia de evaluación comenzó a abrir los programas de estudio a su entorno socioeconómico, no ya por la presencia de profesionales no académicos en los comités de evaluación externa, sino por la toma en consideración de la dimensión de inserción laboral de los graduados en el propio contenido de la guía de evaluación. En comunidades como las de Cataluña o Galicia, las respectivas agencias comenzaron a liderar Encuestas de Inserción Laboral con amplia representatividad de sus resultados.

8.1.4. (PC(ISe Universidades las de Calidad de Plan Segundo

inicia en 2001 con la dinámica generada por el plan anterior, si bien una serie

de hechos van a modificar el contexto de su posterior ejecución.

- Ha aparecido en escena la Declaración de Bolonia (1999) y con ella el inicio de un proceso hacia la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Se aprueba un nuevo marco legislativo universitario: Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) en el que aparece, por primera vez, un marco normativo de evaluación (acreditación) de obligado cumplimiento.
- Se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA)
- Aparecen un conjunto de agencias creadas por los Gobiernos de diferentes comunidades autónomas.
- Aparecen nuevos gestores, como consecuencias de los múltiples órganos evaluativos en acción, que, con demasiada frecuencia, "son novatos en el negocio de la evaluación". Las opiniones se elevan a normas y las concepciones particulares sobre la calidad universitaria y su evaluación orientan nuevas iniciativas.
- Una situación política de cierta confrontación, que lleva a un cambio de gobierno en 2004 y a una modificación de la casi no estrenada LOU, que se hace efectiva en 2007.

Ante este contexto de ciertas turbulencias, el desarrollo del Segundo Plan de Calidad de las Universidades no presenta una homogeneidad de resultados y no fue útil, sobre todo, para preparar los procesos de acreditación que, de manera obligatoria, habrían de pasar los nuevos planes de estudios generados a la luz de las nuevas directrices del EEES.

Los objetivos generales del PCU se centraron en:

- Extender y profundizar en la evaluación institucional de la calidad de las universidades.

- Promover y consolidar el marco de participación de los gobiernos autonómicos a través de sus nuevos órganos de evaluación.
- Ajustar los procesos metodológicos a la luz de la valoración de la experiencia del PNCU.
- Avanzar en la generación de información objetiva útil para los distintos agentes o grupos de interés.
- Ensayar un procedimiento de acreditación fuertemente basado en datos e indicadores.

Las novedades con respecto a la orientación del plan anterior pueden centrarse en:

- Énfasis en alcanzar un sistema de información estándar con datos cuantitativos fiables para todo el sistema. Proyecto de elaboración de un sistema de indicadores. En el cuadro 8.1 se sintetizan los principales.
- Establecimiento de un sistema de certificación de la calidad de los servicios universitarios adoptando en modelo EFQM (European Foundation for Quality Management).
- Elaborar una propuesta de "modelo" de acreditación de titulaciones.

Como se podrá comprobar más adelante, el marco normativo finalmente resultante de la modificación de la LOU así como el planteamiento metodológico establecido por ANECA no fueron concordantes con el enfoque de acreditación que se "ensayó" dentro del PNCU. Sin duda alguna, y más allá de dicho marco normativo, tanto el nuevo contexto de gobierno como el de dirección de ANECA y del personal técnico de asesoramiento no secundaron el planteamiento inicial de acreditación.

8.1.5. Elementos para la reflexión

El análisis de esta etapa "emergente" de la práctica de la evaluación de la calidad en las universidades españolas pone de manifiesto algunos puntos de

interés que, a modo de "lecciones aprendidas", sintetizamos:

- Es posible avanzar con cierta velocidad en el diseño y desarrollo de un modelo de evaluación siempre y cuando:

Se cuente con una actitud positiva y participativa de las instituciones.

- Se disponga de un equipo técnico y de coordinación adecuadamente preparado y comprometido con el proyecto.
 - Se asuma la transparencia como un principio fundamental.
 - Se desarrollen suficientes acciones formativas en el seno de las instituciones para conseguir núcleos técnicos que se sientan preparados para desarrollar los procesos internos de evaluación.
- La copia directa de "modelos" externos" de evaluación es una mala opción: elimina el desarrollo de potencialidades internas y del consecuente impacto en el ámbito académico universitario.
 - La existencia de diferentes órganos de evaluación (agencias regionales) no debe ser obstáculo para desarrollar un proyecto a nivel nacional, siempre que exista la lealtad y compromiso de avanzar en la misma dirección; pero para ello es necesario eliminar jerarquías que vayan más allá de la necesaria coordinación.
 - El fortalecimiento interno de las instituciones ha de ser la meta prioritaria en procesos de esta índole. La excesiva dependencia de directrices externas ahoga el desarrollo de unidades técnicas internas, que han de ser los verdaderos agentes dinamizadores dentro de la institución.
 - Una evaluación sin consecuencias "sancionadoras" corre el peligro de burocratizarse. Por ello, si bien en una primera fase o ciclo no debiera haber distinciones (en sentido positivo o negativo); los ciclos siguientes han de incluir, preferentemente, estímulos positivos, bien en términos de apoyo al desarrollo de planes de mejora o de distinción de calidad.

- Socializar, mediante la difusión y reconocimiento, las buenas prácticas de evaluación y mejora es requisito indispensable a tener presente en la gestión de un sistema de garantía de la calidad.

En definitiva, la etapa "pre-obligatoria" y sin consecuencias constituyó una ocasión de oro para elaborar un tejido de personal académico y técnico, conocedor del quehacer evaluativo a nivel español e internacional, sin el cual no hubiera sido posible acometer el cumplimiento de las demandas y requisitos del nuevo planteamiento que emerge como consecuencia de la adaptación al EEES.

De Miguel (2007) presenta una visión crítica sobre el posible impacto de este período de práctica evaluativa, más allá de la aparición del negocio de la "evaluación". Su reflexión, basada en las vivencias y percepciones como miembro del Comité Técnico de los Planes de Evaluación, no en un estudio específico al uso, gira alrededor de tres criterios, muy acertados, que considera pertinentes para valorar el impacto de tal práctica:

- La efectividad de los procesos evaluativos que realizan quienes reciben las prestaciones de las instituciones universitarias. ¿Reciben mejores prestaciones los estudiantes - más calidad formativa?
- El funcionamiento de los sistemas de autorregulación establecidos por las universidades. ¿Se han dotado las universidades de mecanismos que les ayuden a su desarrollo como organización?
- El incremento de la reflexión disciplinar sobre la evaluación. ¿Se ha creado un "corpus propio" de conocimiento evaluativo en la academia (profesorado especializado)?

No hay una respuesta dicotómica: sí/no; es cuestión de matices, incluso si se procediera con una metodología ad hoc. Es, en definitiva, la gran cuestión del papel de los mecanismos de evaluación en los procesos de "intervención social". Pero tal vez sea de interés el juicio del grupo de expertos externos de la OCDE del Programa: OECD Reviews of Tertiary Education, en su informe sobre el sistema de educación superior español (Santiago et al., 2009:134-135):

Los sistemas de garantía de la calidad han sido desarrollados e implementados de acuerdo a las buenas prácticas internacionales. Si bien es necesario seguir avanzando, estableciendo un coherente y comprensivo marco de referencia para la garantía de la calidad de la educación superior.

8.2. Cronología de la evaluación institucional en España

En el cuadro 8.1 se ofrece una síntesis cronológica de los principales acontecimientos relacionados con el establecimiento y desarrollo de la evaluación y acreditación en España. Abarca tanto la etapa que se ha relatado como la correspondiente al nuevo marco surgido de la necesidad de adaptación al EEES.

Con el objetivo de situar al lector en el marco de referencia actual, se presentan, de manera sintética, los principales acontecimientos que jalonan el inicio y desarrollo de la evaluación de la calidad en el sistema universitario español. Es de destacar que nuestra primera ley democrática de universidades (LRU, 1983) no contiene referencia alguna a la evaluación de la calidad universitaria.

Cuadro 8.1. Cronología de la breve historia de la evaluación en España

1990. Se celebra el 12th European AIR Forum en Lyon, organizado por la *European Association for Institutional Research*, donde se habla de Evaluación de la Calidad de las Instituciones y Programas. Sus conclusiones sirven de referencia a los expertos españoles en el tema de la evaluación de la calidad universitaria.
1991. Se publican diversos estudios sobre calidad y evaluación de la calidad, bajo el impulso del Consejo de Universidades, que influirán de forma definitiva, junto con otros acontecimientos, en la puesta en marcha del Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario. (J. G. Mora, M. De Miguel y S. Rodríguez [eds.]. *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*).
- 1992-1994. En Sesión del Pleno del Consejo de Universidades (Cádiz, 1992) se acuerda iniciar el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (PEXEC), que se desarrolla entre 1993 y julio de 1994, y en el que participan 16 universidades. Este plan ensayó una metodología de evaluación basada en la autoevaluación, seguida de visitas externas por pares y publicación de informes finales, que luego fue establecida como la idónea en el PNECU.
- 1994-1995. En 1994 se inició el *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior* promovido por la UE.
- 1995-2001. El R.D. 1947/1995 establece el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)* impulsado por el Consejo de Universidades (BOE de diciembre de 1995), con el objetivo principal de implantar la cultura de la Evaluación en la Universidad.
1996. Se crea la *Agència per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQSUC)*, por Decreto 355/1996 de 29 de octubre, como un Consorcio entre las universidades públicas catalanas y la Generalitat, para promover la mejora de la calidad en el sistema universitario catalán. En 2003 y bajo la Ley 1/2003 de Universidades de Cataluña, pasa de Consorcio a Agencia, adopta la forma jurídica de entidad de derecho público de la Generalitat (*AQU Catalunya*).
1998. Se crea el Consorcio “Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas” (UCUA) entre las universidades andaluzas y la Consejería de Educación, por Resolución de 8 de noviembre de 1998 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
2001. *II Plan de Calidad* (2001-2002) establecido por el R.D. 408/2001 de 20 de abril, como continuación del PNECU y puente para la futura Agencia que figuraba en el proyecto de la ley que estaba iniciando su trámite de debate.
2001. En diciembre de 2001, se promulga la LOU 6/2001 cuyo título V está dedicado a la evaluación y acreditación. En él se establece que los objetivos de promoción y garantía de calidad se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación, y que estas funciones las desarrollará la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (artículo 32).

2001. La coordinación, colaboración y coincidencia entre la Xunta de Galicia y las tres universidades gallegas posibilitó, bajo la figura jurídica de un Consorcio, la creación de la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), por Resolución de 12 de marzo de 2001, de la Dirección General de Universidades.
2001. Creación de la *Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears* (AQUIB). El reconocimiento legal tuvo lugar con la promulgación de la Ley 2/2003, de 20 de marzo de Organización Institucional del Sistema Universitario de les Illes Balears (BOIB de 29 marzo de 2003).
2001. Se crea la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) por acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 15 de noviembre de 2001.
2002. Creación de ANECA por Acuerdo del Consejo de Ministros de 22 de julio de 2003, como Fundación del sector público estatal, en desarrollo del artículo 32 de la LOU/atendiendo a las recomendaciones de la LOU en su artículo 32.
2002. Creación de la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU) por el Gobierno de Canarias, mediante Ley 2/2002 de 27 de marzo.
2003. La Junta de Andalucía, bajo la Ley Andaluza de Universidades de 15/2003, crea la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE). La UCUA pasa a formar parte de esta Agencia.
2005. Reunión ministerial de Bergen, donde se aprueban los principios y criterios propuestos por ENQA. En Bergen, los estados miembros (45) se comprometen a coordinar sus políticas educativas para conseguir la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior.
2006. En enero se crea la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU).
2007. Se promulga la LOMLOU (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En ella se establece el marco jurídico –actualmente vigente– para la *Acreditación del profesorado* y la *Verificación, seguimiento y acreditación de las enseñanzas adaptadas al EEES* (el R.D. 1393/2007 de 29 de octubre constituye el marco de referencia normativo).
2008. ANECA inicia la evaluación para la verificación de las enseñanzas de Grado y Master adaptadas al EEES
2008. ANECA y AQU Catalunya, tras superar un proceso de evaluación internacional de ENQA, pasan a ser miembros de pleno derecho de esta organización. Son inscritas *Registro Europeo de Agencias de Calidad*.
2009. La AGAE (Agencia de Andalucía), ACSUGA (Agencia de Galicia) y ACUCYL (Agencia de Castilla y León) inician sus procesos de evaluación e inscripción en el registro europeo, que culminan con éxito.
2010. Modificación del R.D. 1393 (nuevo R.D. 861/2010 de 2 de julio) y establecimiento del actual marco normativo para la ordenación y verificación de las enseñanzas universitarias oficiales.
-

8.3. A tumba abierta: la acreditación en España

En España, y hasta la entrada en vigor del actual marco normativo - de adaptación al EEES-, la evaluación previa de títulos, que siempre ha estado presente en los marcos normativos españoles, partía de unas normas o directrices específicas por título, a la vez que la denominación de estos figuraba en un catálogo oficial. Por otra parte, y como se ha expuesto en el apartado anterior, las experiencias de evaluación para la mejora constituyeron un buen banco de pruebas para preparar a las universidades para tiempos "más complejos.

En 2007, como se indicaba en el cuadro anterior, se promulga la LOMLOU (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades). En la misma se establece el marco jurídico - actualmente vigente - para la Acreditación del profesorado y la Verificación, seguimiento y acreditación de las enseñanzas adaptadas al EEES. El R.D. 1393/2007 de 29 de octubre constituye el marco de referencia normativo explícito en el que se recogen los "pormenores" de la regulación estatal. La nueva autonomía dada a las universidades sitúa en ellas la responsabilidad de crear y proponer su propia oferta formativa y la ordenación de la misma.

Conforme al nuevo marco normativo, la regulación actual de las enseñanzas universitarias se ha completado en un período de tres años, habiéndose concluido en el curso académico 2010-2011. En el curso 2011-2012 todas las plazas ofertadas de nuevo ingreso en las universidades españolas correspondían a programas de estudios acordes con el nuevo marco de adaptación al EEES.

La rendición de cuentas por parte de las universidades se contempla en tres procesos diferenciados: la verificación y la acreditación, el seguimiento y la renovación de la acreditación.

8.3.1. El contencioso competencia)

El citado R.D. otorgaba a la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación

(ANECA) la competencia exclusiva para desarrollar el proceso inicial de acreditación ex ante de un programa formativo. Dicha Agencia, con el doble objetivo de dar respuesta a los criterios establecidos por el Consejo General de Política Universitaria sobre la cooperación de agencias de evaluación y de aportar un nuevo mecanismo que permitiera mejorar los plazos de evaluación, procedió, en 2009, a la firma de convenios de colaboración con varias agencias de calidad (ACSUG, AGAE y ACSUCYL). Esta colaboración consiste en la realización de la evaluación de los títulos de grado y máster presentados por las universidades de sus respectivas comunidades autónomas.

Ahora bien, la no conformidad de algunas comunidades autónomas, especialmente la de Catalunya, con el marco jurídico de competencias establecido motivó ciertas tensiones políticas que desembocaron en la modificación del R.D. 1393 (a través de un nuevo R.D.: 861/2010 de 2 de julio) y se estableció el actual marco normativo para la ordenación y verificación de las enseñanzas universitarias oficiales. Corresponde a ANECA y a los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen trabajar de forma conjunta para la elaboración de protocolos de evaluación necesarios para la verificación y acreditación de acuerdo con estándares internacionales y, además, estos órganos de evaluación que cumplan con las condiciones que se describen en el artículo 24.3 de dicho real decreto evaluarán los planes de estudios de acuerdo a los protocolos de verificación definidos.

A raíz de la publicación del Real Decreto 861/2010 en julio de 2010 se constituyó en el seno de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) una comisión para la definición de los criterios y directrices de evaluación y el seguimiento de su aplicación, compuesta por técnicos y responsables de las agencias de evaluación que cumplen con las condiciones de ser, primero, miembros de la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) y, segundo, estar inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR). Estas son: ANECA, AGAE (Andalucía) ACSUG (Galicia), ACSUCYL (Castilla y León) y AQU

(Cataluña). Es a partir de este momento cuando la evaluación previa a la verificación deja de estar exclusivamente bajo la responsabilidad de ANECA y pasa a ser asumida por cada una de las agencias antes mencionadas para los títulos procedentes de las universidades de su comunidad autónoma.

8.3.2. Procedimientos y fases del modelo de acreditación

Es difícil sustraerse a tradiciones y modos de operar de las instituciones y órganos administrativos gubernamentales. La desaparición de un catálogo de títulos a nivel nacional, así como de sus directrices de índole curricular (parte del currículo obligatorio en diferentes programas - instituciones) dejaba "excesivo margen de maniobra" a las universidades. Por otra parte, la decisión definitiva de implantar (autorizar) un determinado programa oficial (titulación o carrera), y dadas las repercusiones de financiación que conlleva, queda en manos del gobierno que lo financia (comunidad autónoma). Pero ¿dónde queda el papel del Consejo de Universidades que "antes" tenía la competencia de aprobar los planes estudios de las titulaciones oficiales? Eso sí, antes de implantarse; después, "si te vi, no me acuerdo". ¿Se podría fiar el "sistema" de que las universidades diseñaran bien sus programas formativos? ¿Se hundiría el barco - permítase el símil - al navegar en el océano de la actividad docente?

A continuación se describen los mecanismos y fases que componen el "círculo temporal de la garantía de la calidad de un programa formativo de España.

A) Verificación y consiguiente acreditación

Se denomina así al procedimiento para comprobar si los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial se adecuan a lo establecido en el R.D. Las agencias "autorizadas" evalúan los proyectos de programas de estudios y emiten un informe de valoración, que es preceptivo y vinculante para el Consejo de Universidades. Este órgano (participado por las universidades públicas y privadas y representantes de los Gobiernos de las CC AA, aunque presidido por el Ministerio) es el que "emite" el certificado de verificación. Sin este certificado no puede autorizarse por el gobierno

"regional" la apertura a la matrícula oficial de estudiantes. A este órgano corresponde también resolver los recursos presentados por las instituciones.

El plan de estudios verificado constituye el compromiso de la universidad sobre las características del título y las condiciones en las que se deben desarrollar las enseñanzas.

Ahora bien, tras la verificación del plan de estudios y la autorización de la comunidad autónoma, el Ministerio, competente en materia de universidades, elevará al Gobierno nacional la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), cuya aprobación mediante acuerdo del Consejo de Ministros será publicada en el Boletín Oficial del Estado. La inscripción en el RUCT tendrá como efecto la consideración inicial de título acreditado. Se trata por tanto de una acreditación *ex ante*.

En el cuadro 8.2 se han recogido, en forma sintética, los criterios y referentes recogidos en el citado R.D., que constituyen el marco de evaluación para la verificación y posterior acreditación de un título.

En el "juego de poder" presente en este tipo de procesos no es difícil averiguar dónde se produce "el conflicto". Si no hay evaluación positiva de una propuesta (Agencia - Comité de Evaluación) NO se puede verificar (Consejo de Universidades) y, en consecuencia, NO se puede autorizar (Gobierno de la comunidad autónoma). ¿Por qué tantos intermediarios si el factor determinante es el informe de evaluación de la Agencia correspondiente? La respuesta puede ser doble:

- Tal vez el carácter jurídico de ANECA (constituida como Fundación) impida emitir "certificaciones con valor administrativo oficial". De aquí los vanos intentos de dicha institución de cambiar su estatus jurídico.
- Si el Consejo de Universidades es el órgano que atiende los recursos y en el mismo participan los que presentan la propuesta (universidades) y los que las autorizan (Gobierno del que dependa la universidad), cabe la posibilidad de que se genere "cierta presión sobre el órgano evaluador" a fin de que aminore las exigencias para una valoración positiva.

Cuadro 8.2. Referentes para la verificación de títulos oficiales de Grado

1. *Descripción del título.*
 - 1.1. Denominación.
 - 1.2. Universidad solicitante y centro responsable de las enseñanzas conducentes al título de Grado.
 - 1.3. Tipo de enseñanza de qué se trata.
2. *Justificación del título propuesto.*
3. *Objetivos.*
 - 3.1. Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título.
4. *Acceso y admisión de estudiantes.*
 - 4.1. Sistemas accesibles de información previa a la matriculación y procedimientos accesibles de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la universidad y la enseñanza.
 - 4.2. En su caso, condiciones o pruebas de acceso especiales.
 - 4.3. Sistemas accesibles de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados.
 - 4.4. Transferencia y reconocimiento de créditos.
5. *Planificación de las enseñanzas.*
 - 5.1. Estructura de las enseñanzas.
 - a) Denominación del módulo o materia.
 - b) Contenido en créditos ECTS.
 - c) Organización temporal: semestral, trimestral o semanal, etc.
 - d) Carácter obligatorio u optativo.
 - 5.2. Procedimientos para la organización de la movilidad de los estudiantes propios y de acogida. Debe incluir el sistema de reconocimiento y acumulación de créditos ECTS.
 - 5.3. Descripción de módulos o materias de enseñanza-aprendizaje que constituyen la estructura del plan de estudios, incluyendo las prácticas externas y el trabajo de fin de Grado.
6. *Personal académico.*
 - 6.1 y 6.2. Profesorado y otros recursos humanos necesarios y disponibles para llevar a cabo el plan de estudios propuesto.

7. *Recursos materiales y servicios.*
 - 7.1 y 7.2. Justificación de que los medios materiales y servicios disponibles son adecuados para garantizar el desarrollo de las actividades formativas planificadas.
8. *Resultados previstos.*
 - 8.1. Estimación de valores cuantitativos para los indicadores.
 - 8.2. Procedimiento general de la universidad para valorar el progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
9. *Sistema de garantía de la calidad.*
 - 9.1. Responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios.
 - 9.2. Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado.
 - 9.3. Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.
 - 9.4. Procedimientos para el análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida.
 - 9.5. Procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados (estudiantes, personal académico y de administración y servicios, etc.) y de atención a las sugerencias o reclamaciones. Criterios específicos en el caso de extinción del título.
10. *Calendario de implantación.*
 - 10.1. Cronograma de implantación del título.
 - 10.2. Procedimiento de adaptación, en su caso, de los estudiantes de los estudios existentes al nuevo plan de estudios.
 - 10.3. Enseñanzas que se extinguen por la implantación del correspondiente título propuesto.

Fuente: ANECA (2007). La Verificación de los nuevos títulos de graduado (www.aneca.es).

B) Seguimiento

ANECA y los órganos de evaluación que las leyes de las CC AA determinen realizarán un seguimiento de los títulos registrados, basándose en la información pública disponible, hasta el momento que deban someterse a la evaluación para renovar su acreditación. Este proceso se está iniciando en este curso, con matices diferenciales según las diferentes CC AA, si bien se ha acordado un mínimo marco general para todo el sistema.

En caso de detectarse alguna deficiencia, esta será comunicada a la universidad, a la comunidad autónoma y al Consejo de Universidades para que pueda ser subsanada. En el caso de que las deficiencias encontradas supusieran un grave riesgo para la calidad mínima exigible en las enseñanzas impartidas, de acuerdo con la comunidad autónoma responsable, se podrá

iniciar un proceso de evaluación análogo al de renovación de la acreditación.

C) Renovación de la acreditación

La acreditación de los títulos universitarios oficiales se mantendrá cuando obtengan un informe de acreditación positivo, transcurridos seis años a contar desde la fecha de su registro en el RUCT. Para obtener un informe positivo se deberá comprobar que el plan de estudios correspondiente se está llevando a cabo de acuerdo con su proyecto inicial, mediante una evaluación que incluirá, en todo caso, una visita externa a la institución.

En caso de informe negativo, se comunicará a la universidad, a la comunidad autónoma y al Consejo de Universidades para que las deficiencias encontradas puedan ser subsanadas. De no serlo, el título causará baja en el mencionado Registro y perderá su carácter oficial y su validez en todo el territorio nacional, estableciéndose en la resolución correspondiente las garantías necesarias para los estudiantes que se encuentren cursando dichos estudios. Esta fase está en proceso inicial de diseño, si bien el enfoque ha de diferir de los modelos tradicionales de acreditación, habida cuenta de las dos fases previas señaladas.

8.3.3. Resultados del proceso de verificación

En la primera fase de este proceso han pasado varios miles de títulos de Grado y Máster que actualmente se cursan en las universidades públicas y privadas de España. A partir de 2011-2012 comenzará la primera fase de idéntico proceso para los Programas de Doctorado. En el Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad de las universidades españolas 2010, elaborado por ANECA, con la colaboración de las Agencias de las comunidades autónomas, se señala que hasta el 31 de diciembre de 2010 disponían de informe definitivo de verificación un total de 2.464 propuestas de Grado, de las que 2.358 habían tenido informes positivos (95,7 %). Además se habían evaluado 382 modificaciones de las recientemente verificadas debido a "diversos tipos de ajustes".

Por lo que respecta a los títulos de máster, 2.667 propuestas disponían de

informes definitivos, de los que 2.519 habían sido positivos (94,5 %).

A) Títulos de Grado

En el cuadro 8.3 se presentan los datos del trienio 2008-2010. Atendiendo a la evaluación de las propuestas de títulos de grado, cabe señalar dos períodos bien diferenciados.

La primera fase dio comienzo en enero de 2008, con la apertura del plazo para la presentación de propuestas de nuevos planes de estudio para los grados cuya implantación estaba prevista para el curso 2008-2009. Se recibieron un total de 205 solicitudes (5 de las cuales fueron retiradas a lo largo del proceso) que resultaron evaluadas en el mes de marzo. En este primer proceso, el número de títulos con informe favorable alcanzó la cifra de 163, lo que representa un 82 % de las 200 propuestas evaluadas (cuadro 8.3).

Cuadro 8.3. Resultados de las evaluaciones de propuestas de títulos de Grado en 2008, 2009 y 2010, por rama de conocimiento

Rama de conocimiento	2008 N Eval.	2008 N Eval.+	2009 N Eval.	2009 N Eval.+	2010 N Eval.	2010 N Eval.+
Artes y Humanidades	30	26 87 %	245	242 99 %	107	100 100 %
Ciencias Experimentales	11	9 82 %	144	143 99 %	66	66 100 %
C. Sociales y Jurídicas	84	73 87 %	496	475 96 %	277	258 93 %
Ciencias de la Salud	34	25 74 %	175	172 98 %	128	123 96 %
Ingeniería y Arquitectura	41	30 73 %	228	215 94 %	398	394 93 %
TOTAL	200	163 82 %	1.288	1.247 97 %	976	948 97 %

Fuente: ANECA (2011). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2010*. *Leyenda:* N Eval., Número de propuestas evaluadas). N Eval. +, Número de propuestas evaluadas con informe definitivo favorable.

Tras esta primera fase, se abrió una nueva convocatoria en la que se aprecia una mejora en los resultados obtenidos. Así, en esta segunda fase, un 97 % de las 1.288 propuestas que fueron evaluadas cuentan con un informe final positivo. Este elevado porcentaje de éxito viene dado, en buena medida, por el hecho de que, una vez pasan las propuestas de títulos por la fase de alegaciones, las universidades mejoran sustancialmente tales propuestas.

En 2010, el número de propuestas se redujo a 976, manteniéndose el porcentaje de informes favorables definitivos. Finalmente, y por lo que respecta a los resultados por universidades, estos no son en modo alguno homogéneos; en términos generales, cabe decir que las universidades públicas obtienen un mayor porcentaje de informes.

B) Títulos de Master

Las diez propuestas evaluadas en 2008 tuvieron informe positivo. De las 1.786 propuestas de titulaciones de máster en el 2009; 621 fueron evaluadas por el procedimiento ordinario descrito, pero 1.165 siguieron un procedimiento abreviado al ser propuestas ya implantadas con arreglo al marco normativo del R.D. 56/2005. Los resultados de la evaluación se presentan en el cuadro 8.4. Es evidente la diferencia de resultados entre uno y otro procedimiento, como consecuencia de que los segundos (procedimiento abreviado) ya habían pasado un filtro previo.

Cuadro 8.4. Resultados de las evaluaciones de las propuestas de Master en 2009, por rama de conocimiento.

Rama Conocimiento	Procedimiento N Eval.	Abreviado N Eval. +	Procedimiento N Eval.	Ordinario N Eval. +
Artes y Humanidades	91	74 81 %	187	187 100 %
Ciencias Experimentales	57	48 84 %	187	187 100 %
C. Sociales y Jurídicas	266	236 89 %	363	354 98 %
Ciencias de la Salud	110	96 87 %	163	161 99 %
Ingeniería y Arquitectura	111	94 85 %	265	263 99 %
TOTAL	621	539 78 %	1.165	1.151 99 %

Fuente: ANECA (2010). Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2009 Leyenda: N Eval., Número de propuestas evaluadas. N Eval. +, Número de propuestas evaluadas con informe definitivo favorable.

En el cuadro 8.5 se presentan los datos pertenecientes al trienio 2008-2010 y como puede apreciarse el número de másteres propuestos por el conjunto de universidades españolas supera al de grados.

Unos últimos datos que reflejan la "asimetría territorial y de instituciones" en el volumen de la oferta de programas de Grado y Master:

- Tres Comunidades Autónomas ofertan el 50 % de los Grados (1.176/2.368): Madrid (439), Catalunya (408) y Andalucía (329). Estas mismas ofertan el 54 % de los Master (1.365/2.519): Madrid (514), Catalunya (503) y Andalucía (348).
- Siete universidades de estas mismas CC AA ofertan el 16 % del total de las universidades españolas (72 - se excluyen la UIMP e Internacional de Andalucía) y el 23 % de los Master: U.Complutense de Madrid 63/93; U. Politécnica de Madrid 18/55; U.Barcelona 61/117; U.Autónoma Barcelona 78/106; U.Politécnica Catalunya 41/57; U.Sevilla 56/73; U.Granada 58/71 (el primer dato corresponde a Grados y el segundo a Master).

Cuadro 8.5. Resultados de las evaluaciones de propuestas de títulos de máster hasta diciembre de 2010, por rama de conocimiento

Rama Conocimiento	N Eval.	N Eval.+
Artes y Humanidades	412	389 94 %
Ciencias Experimentales	338	320 95 %
C. Sociales y Jurídicas	985	918 93 %
Ciencias de la Salud	390	374 96 %
Ingeniería y Arquitectura	542	518 96 %
TOTAL	2.667	2519 94 %

Fuente: ANECA (2011). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2010*. Leyenda: N Eval., Número de propuestas evaluadas), N Eval.+, Número de propuestas evaluadas con informe definitivo favorable.

8.4. Una iniciativa no legislada: El programa AUDIT

Por lo que respecta a la certificación de los sistemas internos de garantía de la calidad (enfoque de evaluación institucional "al estilo" del planteado en Reino Unido), y acogidos dentro del Programa AUDIT impulsado por ANECA, AQU y ACSUG, se trata de una iniciativa voluntaria y que no está recogida en el actual ordenamiento jurídico español.

A finales de 2010, se habían desarrollado cuatro convocatorias para certificar los sistemas internos de garantía de la calidad de las universidades españolas públicas y privadas (SIGC) y en las que habían participado 59 universidades (restan una veintena).

El Programa AUDIT de las universidades españolas. Este programa, gestionado por tres agencias españolas (ANECA, AQU y AGSUC, 2009), ha

tenido una amplia aceptación habida cuenta de que la certificación de su diseño permite cumplir con los requisitos del Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el que se plantea la necesidad de evaluar los Sistemas de Garantía de la Calidad como parte del proceso de verificación de las propuestas de programas formativos universitarios oficiales. El correcto diseño de un SGIC que incluyera todas las directrices consideradas permitiría a las universidades cumplir, en lo relativo a la garantía de calidad, con los requisitos establecidos por el Anexo 1 del R.D. 1393/2007.

De adopción voluntaria por las universidades españolas, recomienda el diseño del SGIC a partir de siete directrices relacionadas con la formación universitaria y que responden también al marco legal definido para la verificación (acreditación ex ante) de las nuevas propuestas de programas de estudios (titulaciones). Las directrices a considerar son las siguientes:

1. Política de calidad: Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad de la formación.
2. Calidad de los programas formativos: Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos desde su diseño y aprobación hasta la implementación y extinción de los mismos.
3. Desarrollo de los programas formativos: Cómo el centro desarrolla sus programas formativos para favorecer el aprendizaje del estudiante. Se toman en consideración:
 - Perfiles de ingreso/egreso y criterios de admisión.
 - Actividades de apoyo y orientación al estudiante.
 - Metodología de enseñanza-aprendizaje.
 - Evaluación del aprendizaje.
 - Prácticas externas y movilidad de estudiantes.

-Orientación profesional.

-Gestión de las alegaciones, reclamaciones y sugerencias.

-Aplicación de las normativas que afectan al estudiante.

4. Personal académico y de administración y servicios: Cómo el Centro garantiza la calidad del personal académico y de administración y servicios: acceso, formación, evaluación, promoción y reconocimiento.

5. Recursos materiales y servicios: Cómo el Centro garantiza la calidad de sus recursos materiales y servicios.

6. Resultados relacionados con la formación universitaria: Cómo el centro recoge y analiza los resultados para la mejora de sus programas formativos. Resultados académicos, de inserción laboral, de satisfacción de los grupos de interés, etc.

7. Información pública y rendición de cuentas: Cómo el Centro publica la información y rinde cuentas sobre sus programas formativos.

Tanto para el SGIC, en su globalidad, como para cada directriz en particular, el diseño ha de contemplar todos los aspectos básicos del ciclo de mejora. Por tanto, para el desarrollo de cada directriz, el Centro debería explicar, entre otros, los siguientes aspectos:

- Los órganos (estructura, funciones y toma de decisiones) responsables de sus programas formativos.
- Los grupos de interés implicados y su modo de participación en el diseño, aprobación, implementación, revisión y mejora de sus programas formativos.
- Cómo se diseñan, aprueban e implementan sus programas formativos.
- Cómo se recoge y analiza la información para la revisión orientada a la mejora de sus programas formativos.

- Cómo se implementan las mejoras derivadas de la revisión de sus programas formativos.
- Cómo se aborda la eventual extinción de sus programas formativos según criterios específicos preestablecidos.

8.5. Adaptaciones territoriales: el marco de AQU Catalunya

La respuesta dada al programa AUDIT por el conjunto de universidades del sistema catalán de educación, en la que todas ellas han elaborado propuestas de sus SIGC (Sistemas Internos de Garantía de la Calidad), que ya han comenzado a implementar, y a tenor del alto volumen de propuestas de grado y máster ofertadas, AQU Catalunya, agencia decana española, se plantea abordar la integración de la evaluación institucional no obligatoria (Audit) con el seguimiento y renovación de la acreditación obligatoria vigente.

El 2 de julio de 2010, el Consejo de Dirección de AQU Catalunya aprobaba el Marco para la verificación, seguimiento, modificación y acreditación de titulaciones oficiales (acceso: www.aqu.cat/universitats/mvsma/index.html).

El planteamiento metodológico, el alcance y los aspectos procedimentales y organizativos del proceso han sido el resultado de múltiples experiencias previas y ensayos preliminares:

- Plan piloto de adaptación de las titulaciones al EEES (2004-2009).
- Programa de Evaluación de las Propuestas de Programas Oficiales de Posgrado (2005-2008).
- Programa AUDIT (2007-actualidad) y el Programa Experimental de Seguimiento de Titulaciones Oficiales de Grado y Master (2009-2010).

Por otra parte, el marco es respetuoso con el actual ordenamiento jurídico, pero ahonda en el fundamento de los criterios 1.1. y 1.2 del marco europeo (ver Cap. 1). No obstante,

el Marco es más amplio que cualquiera de estos referentes legales y, en ese sentido, los desarrolla intentando evitar algunas de las contradicciones que podrían derivarse de una interpretación literal y no contextualizada de la normativa vigente.

La orientación de actuación viene marcada por el objetivo de integrar los aspectos actuales del alcance de la evaluación. Así:

El proceso de seguimiento consta de dos líneas de actuación paralelas pero que interactúan entre sí. La primera corresponde a las actuaciones derivadas de la aplicación del SGIC de la universidad o centro y la segunda corresponde a las actuaciones derivadas del proceso externo de garantía de la calidad conducido por AQU Catalunya. En este sentido, los informes de seguimiento serán una evidencia en las evaluaciones que AQU Catalunya lleve a cabo para la renovación de la acreditación de las titulaciones de un mismo centro, que se evaluarán conjuntamente en una visita programada cada seis años.

A) El alcance del contenido de evaluación en el seguimiento

Uno de los aspectos que genera cierta incertidumbre e incrementa la burocracia de evaluación es no tomar en consideración las fases previas, como si de una evaluación continua se tratara. En la apuesta de AQU queda patente que "todo lo anterior" es pertinente y constituye por sí mismo el referente que muestra el progreso de la unidad evaluada. Se toma en consideración:

- Un resumen de la planificación de la titulación, tal y como se expresa en el conjunto de documentos generados en la etapa de verificación, que debe estar actualizada (interna y públicamente a través de la web y otros medios) con la adición de todas las modificaciones añadidas posteriormente.
- Los indicadores cuantitativos y el resto de la información escrita (interna o pública) que refleje el desarrollo ordinario de las titulaciones. Esta es una información que tiene que ir recogiendo al mismo tiempo que se

desarrolla la titulación y que debe ser la misma que usan los agentes activos en el desarrollo de la titulación.

- La valoración cualitativa de los indicadores y del resto de la información que efectúen los agentes previstos en el SGIC de la universidad o, en el caso de una evaluación externa, una comisión de expertos.
- Las propuestas de mejora que se deriven de la valoración que se realiza del seguimiento de la titulación, incluyendo todas las propuestas de modificación. Se pueden generar tres tipos de propuesta de mejora:

Propuestas de mejora que no es necesario incorporar a la información pública de la titulación.

- Propuestas de modificación no sustancial del título que se incorporarán a la información pública de la titulación.

Propuestas de modificación sustancial del título que deben someterse a evaluación antes de ser aplicadas.

B) La unidad de referencia para la evaluación externa de las titulaciones

A fin de racionalizar los procesos y hacerlos viables, AQU Catalunya propone que las evaluaciones externas se hagan simultáneamente sobre todas las titulaciones oficiales que ofrece un centro (grado, máster y doctorado), con el objetivo de:

- Integrar la evaluación de las titulaciones con la evaluación institucional.
- Promover la coherencia entre los títulos de grado, máster y doctorado.
- Facilitar una visión de conjunto y fortalecer la visión estratégica de cada centro.
- Simplificar el proceso logístico y documental de evaluación externa.
- Buscar economías de escala que reduzcan los costes de la evaluación

externa.

C) La acreditación ex post: una consecuencia lógica del proceso de mejora continua

El proceso de acreditación de las titulaciones de grado y máster es un elemento singular de la estrategia de continua mejora de la universidad, y se desarrolla tomando en consideración las siguientes fuentes de información:

- Los informes de seguimiento de las titulaciones que los agentes previstos en el SGIC de cada universidad habrán ido generando y entregando a AQU Catalunya.
- Los informes de evaluación que anualmente pueda haber elaborado AQU Catalunya sobre los citados informes de seguimiento.
- Los informes de evaluación externa de las titulaciones emitidos por el comité de evaluación externo.

Para elaborar el informe de acreditación, se tomará en consideración:

- El desarrollo actual de la titulación en relación con su proyecto vigente, o sea, el proyecto verificado más las modificaciones añadidas.
- Las modificaciones no sustanciales que han afectado al proyecto inicial y su efecto sobre la titulación.
- Las acciones de mejora propuestas y su efecto sobre la titulación una vez desarrolladas.
- El progreso temporal de los indicadores de la titulación.

D) Las evidencias en el seguimiento conducentes a la renovación de la acreditación. Sus indicadores

Para realizar un cuidadoso seguimiento del desarrollo de una titulación, deben tenerse en cuenta los indicadores que describen tres etapas

diferenciadas del proceso:

- Las características de la entrada del proceso, o sea, de los estudiantes de nuevo ingreso y del proceso de acceso a la universidad.
- Los recursos humanos, materiales y organizativos o de planificación docente aportados por la universidad.
- Las características de la salida del proceso, o sea, el número de estudiantes que acaban la titulación, el número de años que invierten, su inserción laboral, la opinión de todos los agentes implicados, etc.

Los indicadores entrada del proceso:

- a)Las características del proceso de acceso a la universidad, es decir, las plazas ofrecidas, las vías y calificaciones de los alumnos, etc., y, para los másteres, las titulaciones previas con las que se accede.
- b)Las características personales (por ejemplo, dedicación a tiempo completo o parcial), familiares (nivel de estudios de los padres, etc.) y sociales (desplazamientos, residencia, etc.) de los alumnos de nuevo ingreso.

Los indicadores de recursos humanos, materiales y organizativos:

- a)El tipo de profesorado (ordinario, lectores, ayudantes, asociados, etc.) que imparte una titulación y su cualificación acreditada mediante los procesos de reconocimiento de méritos docentes y de investigación.
- b)Las horas de clase magistral, de seminarios, de laboratorio, de tutoría, etc. recibidas por el estudiante y el tamaño del grupo clase en cada caso.
- c)La utilización del aulario, laboratorios, bibliotecas y otros recursos materiales de apoyo al aprendizaje.
- d)La utilización del campus virtual (volumen del material compartido, número de accesos, volumen de descargas, etc.).

- e) Métodos de evaluación empleados (exámenes, trabajos, etc.).
- f) Las prácticas externas y la movilidad.
- g) Las actividades de orientación para la profesión y para la inserción laboral.
- h) La satisfacción de los estudiantes respecto al profesorado y a la titulación, y la satisfacción del profesorado respecto al proceso docente, usando los instrumentos específicos y pertinentes.

Los indicadores de salida del proceso:

- a) Los resultados académicos, que pueden recogerse en distintas tasas (rendimiento, abandono, graduación, eficiencia, etc.) que dan visiones complementarias del desarrollo de cada titulación.
- b) Los resultados personales, que incluyen el logro de las competencias transversales y que pueden ser medidos a través de los trabajos finales de grado o máster y de las valoraciones autopercebidas del logro de dichas competencias (encuesta de inserción laboral), entre otros.
- c) La inserción laboral de los titulados, que da indicaciones sobre la adecuación entre los objetivos de aprendizaje y los requerimientos profesionales, y las encuestas de satisfacción de los empleadores.

Cabe preguntarse sobre la factibilidad de tal planteamiento a sabiendas de la dificultad de la obtención de evidencias. Desde hace una década el Sistema Universitario Catalán, de manera cooperativa, ha ido construyendo, sin prisa, pero sin pausa, un potente sistema de información interna de indicadores validados (con acceso restringido a gestores y autoridades universitarias), y ha llegado el momento de que una parte significativa de los indicadores asociados a la calidad de la enseñanza, y desde el punto de vista de un usuario externo, pasen a información pública. Puede consultarse en: <http://winddat.aqu.cat/>.

No pueden hacerse determinados planteamientos evaluativos sin tener

presente "el estado del terreno" en el que se desea sembrar. El fruto de la evaluación institucional no es sólo cuestión del tipo de semilla (en ocasiones compradas - enfoques, modelos, herramientas, etc.-), sino del contexto en el que opera y, claro está, de los cuidados que se le prestan (motivación, liderazgo, implicación y trabajo).

9

Los órganos de evaluación en España

La situación española con respecto a la estructura competencial y funcional de la garantía externa de la calidad de la educación superior es compleja, "es diferente". No existe ningún país europeo con tantos órganos de evaluación, ni siquiera Alemania, país con una configuración de Estado basada en los Lánders que tiene similitudes con la configuración de comunidades autónomas de España.

Ahora bien, no todos los órganos de las CC AA tienen el mismo nivel competencial. Como se ha comentado con anterioridad, sólo ANECA (Agencia Nacional) y los órganos de evaluación de las comunidades autónomas de Andalucía, Castilla y León, Catalunya y Galicia tienen competencia en la acreditación ex ante (verificación) de las propuestas de programas formativos asociados a títulos oficiales de Grado, Master y Doctorado. Sorprende que la Comunidad de Madrid, dado su potencial de oferta universitaria, tanto en número de universidades como en programas ofertados y estudiantes matriculados, no haya apostado por el desarrollo de un órgano con plenas competencias. Tal vez el tener ubicada en su demarcación la ANECA le haya hecho desistir de tal "aspiración política de autonomía".

Por otra parte, la configuración jurídica tiene diferentes concreciones, como consecuencia de la dependencia administrativa del gobierno de las CC AA. Sus estructuras de dirección y gobierno dependen de las funciones que se le atribuyen y en todas es coincidente la financiación pública de su funcionamiento, dado que no hay "factura ni pago" por los servicios prestados a las instituciones.

Finalmente, en la configuración jurídica y estructura de decisiones de evaluación han tenido una especial relevancia los Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior establecidos por ENQA, y su vinculación con la admisión en el Registro Europeo (EQAR). De aquí las modificaciones introducidas en los órganos de evaluación inscritos en dicho registro. En algunos casos ha habido necesidad de modificar la ley que les daba cobertura legal.

9.1. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

En este apartado, y dado que ANECA es el órgano con plenitud de competencias y jurisdicción de actuación, examinamos algunos de los aspectos que pueden resultar de interés comparativo con los órganos de otros países y que se han presentado en capítulos previos.

Un primer aspecto que puede suscitar interrogantes es el de su configuración como "Fundación estatal de derecho público" (recuérdese que la misma denominación rige para el órgano central alemán, si bien en este caso su función es "acreditar" a las agencias de acreditación). La flexibilidad de funcionamiento, al regirse por el derecho privado, tal vez se ha visto "contrarrestada" por las limitaciones jurídicas que de tal situación se derivan y que han llevado a la necesaria participación órganos intermedios (Consejo de Universidades) para "oficializar" sus decisiones.

- Finalidad. El Acuerdo del Consejo de Ministros de 19 de julio de 2002, por el que se autoriza al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para crear la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación señala:

Esta Fundación tiene por finalidad primordial contribuir a la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes, y reforzar la transparencia y competitividad de nuestro sistema universitario, como medio para la promoción y garantía de la calidad de las Universidades, así como para el establecimiento de criterios para la rendición de

cuentas a la sociedad.

Para la consecución de estos fines la Fundación "Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación" desarrollará actividades de evaluación y otras conducentes a la acreditación y certificación, con el propósito de que las Administraciones públicas y las Universidades dispongan de la información necesaria para adoptar las decisiones que consideren oportunas en el ámbito de sus competencias.

La terminología parece no dejar duda: "medición del rendimiento", "reforzar la transparencia y competitividad", "rendición de cuentas a la sociedad"; pero también; "promoción y garantía de la calidad de las universidades", "información para la toma de decisiones". Tal vez el cóctel necesitara unas gotas de ingredientes, entre otros, como: "fortalecimiento interno", "mejora continua", "gestión de calidad", "socialización de buenas prácticas", "coordinación del sistema de garantía de la calidad del sistema universitario" (primum ínter pares). Este último era impensable en la mente del Ejecutivo del momento: la centralidad de acción se concebía como la única alternativa; la realidad fue más tozuda y forzó modificaciones legales posteriores en el ordenamiento jurídico superior.

El Patronato de la Fundación. Los Estatutos de la Fundación ANECA (aprobados el 5 de junio de 2005) en su art. 9 señalan que la composición del patronato de la Fundación, como órgano colegiado de gobierno y representación de la Fundación acogerá a miembros de:

- Muy diversos ministerios (10)
- Rectores (3)
- Responsables de las CC AA (3)
- Personalidades de reconocido prestigio académico, profesional, social (5)

¿Están representados todos los "grupos de interés"? ¿Es razonable la ponderación de representación de los sectores señalados?

- Consejo Asesor de ANECA. El artículo 18 de los Estatutos estipula que se creará un órgano asesor que actuará con independencia de la Agencia en el ejercicio de sus funciones y toma de decisiones. A este Consejo le corresponde:

Informar sobre los procedimientos y actuaciones que desarrolle la Agencia.

-Informar sobre el cumplimiento, por parte de la Agencia, de normas o códigos de buenas prácticas que se desarrollen en el seno de estructuras o redes internacionales en las que se integre la Agencia.

-Asesorar al Director de la Agencia en cuantas cuestiones este le demande.

Este Consejo estará compuesto por un mínimo de diez miembros y un máximo de veinte, nombrados todos ellos por el Patronato a propuesta del Director, por un período máximo de cuatro años. De entre todos ellos y, a propuesta del director, el Patronato designará uno que ejerza las funciones de presidente del Consejo. Al menos un tercio de sus miembros serán de nacionalidad distinta a la española.

Sorprende que este Consejo, que es asesor de la agencia, "actuará con independencia de la Agencia en el ejercicio de sus funciones y toma de decisiones". Tal vez el nombre más adecuado hubiera sido el de "Consejo supervisor o de inspección", por la función derivada de la letra (b).

Evidentemente que la fortaleza de actuación de ANECA no ha estado vinculada a los órganos anteriores. Sus direcciones, especialmente en el período de puesta en marcha de todo el proceso de verificación, y las comisiones de evaluación interna han sido las que a través de procesos complejos, pero de alto rigor procedimental han sacado adelante la difícil misión de "dar forma" a un modelo de difícil sostenibilidad. Tiempos venideros vendrán para analizar las fortalezas y debilidades del modelo establecido.

9.2. Las agencias de evaluación de las comunidades autónomas

La configuración jurídica del Estado español, con transferencia de las competencias sobre Educación Superior a cada una de las comunidades autónomas, explica que sólo seis de estas (Principado de Asturias, Cantabria, Comunidad Foral de Navarra, Extremadura, Murcia y Castilla-La Mancha) no hayan creado su propia "agencia de calidad". Hecho singular ha sido el acontecido en la Comunidad de Castilla-La Mancha: en 2005 se creó la agencia correspondiente, que ha sido suprimida en 2011 como consecuencia del "reajuste" de organismos públicos de dicha comunidad. En todos los casos citados las competencias y funciones de evaluación de la calidad son asumidas por la agencia estatal, ANECA.

Actualmente el "sistema de agencias de calidad de las universidades españolas" es el más numeroso de Europa (12): existe una de ámbito estatal y once de ámbito territorial (CC AA). Este hecho no está exento de "comentarios de sorpresa" en los círculos de las organizaciones europeas de garantía de la calidad en la educación superior, máxime cuando buena parte de estas agencias (7/12) no han alcanzado aún el estatus de agencias registradas en el Registro Europeo de Agencias de Evaluación de la Calidad (EQAR).

La asimetría de competencias entre las agencias es manifiesta, así como su propia estructura y organización; hecho por el que, entre otros factores, no se ajustan al cumplimiento de los EGS (Criterios y Estándares Europeos). Por otra parte, se carece de una vertebración jurídica de esta "red", y queda al "buen hacer" voluntario acordado en los encuentros de REACU (Red Española de Agencias de Calidad Universitaria), creada en enero de 2006 por iniciativa y sentido común de las direcciones de las agencias existentes en aquellos momentos.

Más allá de la identificación de la denominación y dirección de las "websites" de los órganos de evaluación españoles (cuadro 9.1), y dado que no es pertinente detenerse en un detallado análisis de cada uno de los órganos reseñados, se presenta, con un esfuerzo de síntesis considerable, la información relacionada con los siguientes aspectos:

- Fecha de creación y marco jurídico de las agencias (cuadro 9.2)
- Estructura y órganos de gobierno de las agencias (cuadro 9.3)
- Comisiones de Evaluación y de Asesoramiento de las agencias (cuadro 9.4)

Cuadro 9.1. Denominación, acrónimo y "website "de las agencias españolas

-
- Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA: www.aneca.es)
 - Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya: www.aqu.cat)
 - Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE: www.agae.es)
 - Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG: www.acsug.es)
 - Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACCYL: <http://aplicaciones.acsucyl.com/acsucyl/opencms/agencia/index.html>)
 - Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB: www.aquib.org)
 - Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU: www.acecau.org/)
 - Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP: www.madrid.org/acap)
 - Unibasq Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia (UNIBASQ). Unibasq-Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (www.unibasq.org/es)
 - Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA: <http://portal.aragon.es/portal/page/portal/AGENCIACALIDAD>)
 - Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP: www.avap.es)
-

La información que se ofrece se ha tomado de las fuentes directas de cada una de las agencias de evaluación reseñadas a fecha de septiembre de 2012.

Sirva a título de inventario la información que aquí se ofrece, a sabiendas

de las modificaciones jurídicas que habrán de introducirse en un inmediato futuro si las ocho agencias aún no "homologadas a nivel internacional" desean alcanzar dicho estatus. Así ha sucedido con Unibasq-Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco, que modifica sus estructuras y funciones (Ley 13/2012 de 28 de junio; BOE 19 de julio de 2012) en aras de tal logro.

Cuadro 9.2. Fecha de creación y marco jurídico de las agencias españolas

ANECA	Inicio y actual: La Ley Orgánica 6/2001, de 20 de diciembre, de Universidades. Acuerdo del Consejo de Ministros del 19 de julio del 2002 por el que se autoriza al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para crear la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <i>Naturaleza jurídica:</i> Fundación estatal de derecho privado. Atribuye al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el protectorado de esta fundación estatal. Es una organización sin ánimo de lucro.
AQU	Inicio: 29/10/1996. Consorcio entre la Generalitat de Cataluña y las universidades públicas catalanas. Actual: Ley 1/2003, de 19 de febrero. Decreto de la Generalidad de Cataluña, 93/2003, de 1 de abril, por el que se aprueban los Estatutos de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. <i>Naturaleza jurídica:</i> Entidad de derecho público de la Generalitat de Cataluña que ajusta su actividad al derecho privado.
AGAE	Inicio: 8/11/1998. Actual: Ley 15/2003, de 22 de diciembre. Decreto de la Junta de Andalucía 1/2005 de 11 de enero por el que se aprueban los Estatutos. Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andalucía de la Ciencia y el Conocimiento. Artículo 27. Agencia Andaluza del Conocimiento. <i>Naturaleza jurídica:</i> Organismo Autónomo de carácter administrativo de la Junta de Andalucía.
ACSUG	Inicio: 30/1/2001. Consorcio entre la Xunta de Galicia y las tres universidades gallegas. Actual: Decreto 326/2009 de 11 de junio (DOG 19-6-2009). <i>Naturaleza jurídica:</i> Entidad de derecho público, dotada de personalidad jurídica plena e independiente.
ACSUCYL	Actual: 15 noviembre de 2001. Refrendada en la Ley 3/2003 de 18 de marzo, de Universidades de la Junta de Castilla y León. <i>Naturaleza jurídica:</i> Consorcio con la participación de la Administración de la Comunidad de Castilla y León y las universidades públicas de la Comunidad.
AQUIB	Inicio y actual: Acuerdo del Consejo de Gobierno de 13/12/2002. <i>Naturaleza jurídica:</i> Consorcio de la Administración de la Comunidad de las Islas Baleares y la universidad pública de la Comunidad.

ACECAU	Inicio: Ley 2/2002, Decreto de 26 de julio de 2002. Actual. Decreto 1/2010, de 12 de enero. <i>Naturaleza jurídica:</i> Organismo autónomo de carácter administrativo adscrito a la consejería con competencia en materia de educación.
ACAP	Inicio: Ley de 27 de diciembre de 2002. Actual: Decreto 118/2007, de 2 de agosto. <i>Naturaleza jurídica:</i> Ente de derecho público con personalidad jurídica propia adscrito a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
UNIBASQ	Inicio: Ley de 25 de febrero de 2004 Actual: Ley de 28 de junio de 2012 <i>Naturaleza jurídica:</i> Ente público de Derecho privado adscrito al departamento del Gobierno Vasco competente en materia de universidades.
ACPUA	Inicio y actual: Ley 5/2005, de 14 de junio de 2005, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón. Sus Estatutos han sido aprobados mediante Decreto 239/2006, de 4 de diciembre de 2006. <i>Naturaleza jurídica:</i> Entidad de derecho adscrita al Departamento del Gobierno de Aragón competente en materia de educación universitaria.
AVAP	Inicio: Ley de 19 de junio de 2002 (La Comisión Valenciana de Acreditación y Evaluación de la Calidad). Actual: Ley 5/2006, de 25 de mayo. Decreto 6/2008, de 18 de enero 2008, del Consejo, se aprobó el Reglamento de la AVAP. <i>Naturaleza jurídica:</i> Entidad de derecho público sometida al derecho privado y queda adscrita a la Consejería competente en materia de universidades.

Cuadro 9.3. Estructura y órganos de gobierno de las agencias españolas

ANECA

Patronato: Ministerio (Presidencia) más siete altos cargos ministeriales. Secretaría C. U. y Coordinación CNAI. Tres rectores y tres responsables de CC AA. Cinco personalidades nombradas por el Ministerio.

Dirección: Nombrado por el Patronato a propuesta de su Presidencia.

Consejo de Dirección: Dirección más cuatro coordinadores nombrados por el Patronato a propuesta de la Dirección (períodos de cuatro años renovables).

AQU

Presidencia: Nombramiento gubernamental a propuesta del Consejo de Dirección.

Consejo de Dirección:

- Presidente y Director
- Los Rectores de universidades públicas y un máximo de tres Rectores por las universidades privadas
- Los presidentes de los consejos sociales de las universidades públicas.
- Tres personas destacadas de la comunidad académica, nombradas por la persona titular del departamento competente en materia de universidades.
- Dos personas del departamento competente en materia de universidades, nombradas por su titular.
- El presidente o presidenta de la Comisión de Evaluación de la Investigación.
- El presidente o presidenta de la Comisión de Profesorado Lector y Profesorado Colaborador. (Esta figura y la anterior tienen nombramiento director del titular del Departamento gubernamental correspondiente a universidades)

Dirección: Nombramiento gubernamental a propuesta de la Presidencia, oído el Consejo de Dirección.

AGAE	<i>Presidencia:</i> Presidencia del Consejo Rector que corresponde al Gobierno. <i>Consejo Rector:</i> Presidencia y Dirección General de la Agencia – Los responsables de las tres áreas funcionales de la Agencia – Cinco miembros elegidos por el Consejo Andaluz de Universidades. <i>Dirección:</i> Nombramiento gubernamental a propuesta de la Presidencia
ACSUG	<i>Presidencia:</i> Nombramiento gubernamental a propuesta del Consejo de Dirección. <i>Consejo de Dirección:</i> Presidente y director de la Agencia (este último sin voto) – Tres personas de los Dptos. de universidades, investigación e innovación – Los rectores de las universidades públicas gallegas – Los presidentes de los Consejos Sociales de las universidades públicas – Cuatro miembros designados por el Gobierno entre la comunidad científica, económica o social gallega – Presidencia de la Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación. – Dos estudiantes nombrados por el Consejo de la Juventud de Galicia. – Los responsables universitarios de calidad en cada una de las universidades gallegas (sin voto) <i>Dirección:</i> Nombramiento gubernamental a propuesta de la Presidencia, oído el Consejo de Dirección.
ACSUCYL	<i>Presidencia:</i> Presidencia del Consejo Rector que corresponde al Gobierno.

Consejo de Dirección: Presidente y director de la Agencia

- Los Rectores de las Universidades que forman parte del Consorcio
- Los Presidentes de los Consejos Sociales de las universidades del Consorcio.
- Cuatro miembros de diferentes Consejerías en razón de su cargo

Dirección: Nombramiento gubernamental a propuesta de la Presidencia de la Agencia, oído su Consejo de Dirección.

AQUIB

Presidencia: Nombramiento gubernamental a propuesta del Consejo de Dirección.

Consejo de Dirección: Presidencia, que será, de forma rotatoria, un vocal del Consejo de Dirección (a excepción de la Dirección de la Agencia).

- Dos representantes designados por el Rector de la Universitat de les Illes Balears.
- Dos representantes designados por el Consejero de Educación y Cultura.
- Dos representantes designados por el Presidente del Consejo Social de la Universitat de les Illes Balears.

Dirección: Nombramiento gubernamental a propuesta del Consejo de Dirección.

ACECAU

Presidencia: Presidencia del Consejo Rector que corresponde al Gobierno.

Consejo Rector: Presidencia y Dirección de la Agencia

- Rectores de las Universidades canarias
- Presidencias de los Consejos Sociales de las mismas
- El titular del la Consejería con competencias universitarias nombrará a:
 - Cuatro personas de reconocido prestigio académico;
 - Una persona del Departamento competente en materia de universidades

- Dos personas del Comité Asesor propuestas por la Dirección
- Cuatro personas propuestas por las asociaciones o instituciones económicas más representativas.
- Una persona designada por el titular del Departamento competente en materia de investigación.

Dirección: Nombramiento gubernamental a propuesta de la Presidencia.

ACAP

Presidencia: Catedrático/a de Universidad de amplia experiencia y prestigio Es nombrado a propuesta del Consejero de Educación.

Consejo Rector:

- Presidencia: Consejero/a competente en materia de universidades,
- Vicepresidencia: Director/a de Universidades
- Dos Directores/as generales
- Presidencia de la Agencia
- Director-Gerente de la Agencia
- Rectores/as de las Universidades públicas de Madrid
- Presidentes de los Consejos sociales de las universidades públicas
- Rectores de las universidades privadas.

Comité de Dirección: es el órgano de gobierno de la Agencia con competencias técnico-académicas. Compuesto por:

- Presidencia y director-gerente de la Agencia
- Tres expertos del ámbito universitario español
- Tres vicerrectores de las universidades públicas madrileñas
- Dos secretarios de Consejos Sociales
- Dos vicerrectores de las universidades privadas
- Los directores generales de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, además del presidente y del director gerente de la ACAP.

Dirección-Gerencia: Nombramiento gubernamental a propuesta de la Presidencia.

- Presidencia, que lo es el titular del departamento competente en materia de universidades o persona en quien delegue
- Viceconsejero del departamento de universidades
- Dirección de la agencia
- Rectores o rectoras de las universidades del sistema vasco
- Una persona con reconocidos méritos académicos, nombrada por el rector o rectora de la Universidad del País Vasco
- Seis personas nombradas por el Consejo Vasco de Universidades, por mayoría de 3/5 de sus miembros (3 de fuera del País Vasco –al menos una de fuera de España–; 2 de fuera del ámbito universitario; 1 estudiante)

Dirección: Nombrada por el Consejo de Gobierno a propuesta de su Presidencia

Presidencia: Presidencia del Consejo Rector y que corresponde al Gobierno.

Consejo Rector:

- Presidencia: Titular del Departamento competente en materia de educación
- El director o Dirección de la Agencia
- El rector o rectora de la Universidad de Zaragoza
- El rector o rectora de la Universidad Privada «San Jorge»
- El presidente o presidenta del Consejo Social de la Universidad de Zaragoza
- El director o directora general competente en materia de enseñanza superior, que será el vicepresidente o vicepresidenta
- El director o directora general competente en materia de investigación
- Dos vicerrectores (uno por cada universidad)
- Dos profesores o gestores de entre los miembros del Comité de Expertos, nombrados por el Gobierno

- Dos representantes de las organizaciones sindicales más representativas
- Dos representantes de las organizaciones empresariales más representativas.

Dirección: Nombramiento gubernamental directo)

AVAP

Presidencia: Titular de la Consejería competente en universidades, investigación e innovación.

Comité de Dirección:

- Presidencia y Dirección de la Agencia
- Ocho miembros en razón de su cargo de diferentes consejerías y organismos gubernamentales
- Dos personas (científico y artista) de reconocido prestigio elegidos por un período de dos años por el Comité de Dirección.

Dirección: Nombramiento gubernamental a propuesta de la Presidencia, oído el Comité de Dirección.

Cuadro 9.4. Comisiones de Evaluación y de Asesoramiento de las agencias españolas

	<i>Comisión de Evaluación</i>	<i>Órgano Asesor</i>
ANECA	<i>Comisiones de Verificación</i> Dadas las consecuencias de ámbito nacional de las decisiones de estas comisiones, su proceso de designación conlleva un proceso complejo.	<i>Consejo Asesor</i> Entre 10 y 20 miembros nombrados por el Patronato a propuesta de la Dirección. Un tercio ha de ser de nacionalidad distinta a la española.
AQU	<i>Comisión de Evaluación de la Calidad</i> – Presidencia nombrada por el gobierno. – Hasta seis personas de reconocido mérito académico o profesional de la comunidad universitaria de Cataluña. – Hasta seis personas de reconocido mérito académico o profesional de la comunidad universitaria internacional. Actúa independientemente de los órganos de gobierno de la agencia y es la responsable última de los informes de evaluación, certificación y acreditación. Se articula en subcomisiones.	Las subcomisiones de la <i>Comisión de Evaluación de la Calidad</i> (que incorporan a otros miembros externos) actúan como órganos de control y supervisión del <i>planteamiento</i> técnico de la agencia.
ACSUG	<i>Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación</i> Presidencia de nombramiento gubernamental y seis vocales de reconocido prestigio académico y científico. La dirección de la Agencia no tiene voto.	<i>Consejo Asesor</i> La Dirección, más de 6 a 10 miembros designados por el Consejo de Dirección entre personalidades de prestigio nacional e internacional, asegurando la presencia de los estudiantes y del sector empresarial

AVAP	—	<i>Consejo Asesor</i> Constituido por expertos nacionales e internacionales. Su función es consultiva y de evaluación de las actividades de la agencia, así como de proponer iniciativas.
ACECAU	—	<i>Comité de Expertos</i> Número indefinido de miembros designados por la Dirección y externos al sistema universitario y a la Comunidad de Canarias
ACAP	—	<i>Consejo de Expertos</i> Ocho miembros (7 internacionales) cuya función es la evaluación de las actividades de la agencia y proponer innovaciones organizativas.
UNIBASQ	—	<i>Comisión Asesora</i> Compuesto por la Dirección de la agencia y diez personas de reconocido prestigio (3 de fuera de España y 1 estudiante). Órgano colegiado de carácter técnico cuya función es garantizar la calidad y credibilidad de las actividades de la agencia.
ACPUA	<i>Comisión de Evaluación, Certificación y Acreditación</i> De carácter técnico y sin especificación de su composición, nombramiento y dependencia,	<i>Comité de Expertos.</i> Órgano consultivo formado por dos expertos nacionales (al menos uno de fuera de la Comunidad) y dos extranjeros. Son nombrados por el Gobierno a propuesta de la dirección de la agencia y oído su Consejo Rector

Nota sobre la Agencia Andaluza

La situación "legal-administrativa" es complicada: la Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento, en su artículo 27 crea la Agencia Andaluza del Conocimiento, que se subroga en los derechos y obligaciones de la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria, sustituyéndola y respetando, en todo caso, los derechos adquiridos de terceros.

Ahora bien, dicha ley no se ha desarrollado en su totalidad, y pese al tiempo transcurrido y los cambios jurídicos que se exponen, sorprende el hecho de la vigencia del dominio "web" independiente: (www.ucua.es/index.html), que corresponde a la primitiva Unidad de Calidad de la Universidades Andaluzas. La explicación es muy sencilla. En la Memoria 2010 de la Agencia de Evaluación se señala:

Asimismo, en el año 2010 se ha prorrogado el acuerdo de Encomienda de Gestión de la Agencia por parte de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) firmado por el presidente del Consejo Rector de la Agencia y el Director General de la UCUA. (p. 36) (acceso: www.agae.es/include/files/agae/memoria2010.pdf).

Conclusión: la UCUA sigue teniendo "jurisdicción", al menos de cobertura de funcionamiento a los sucesivos entes jurídicos que, parece ser, no disponen de "lugar de alojamiento" o de presupuesto de funcionamiento. Puede sorprender que esta situación, ciertamente anómala, no fuese objeto de atención en el proceso internacional de evaluación que le llevó a su admisión en ENQA y el EQAR. Como se puso de manifiesto en el capítulo dedicado a Europa, es complicado homogeneizar los marcos legales de los diferentes países y territorios.

9.3. El futuro de la evaluación institucional en España

En España, el desierto normativo de la década de los noventa se ha convertido en la actualidad en una frondosa "malla de estado evaluativo normalizado" - ¡ya somos como los primeros en Europa!-, pero con alto

riesgo de cristalización burocrática. Es evidente que era necesario dotarse de una "garantía jurídica" en la evaluación institucional, pero se ha de evitar que se abandonen los logros de la década en la que se evaluaba sin la estricta obligación de hacerlo. En consecuencia y como prevención:

- Apostar por la orientación a la mejora, exigiendo coherencia en la acción política. La breve historia de la evaluación institucional en España ha tenido un referente claro y preciso: la mejora de la calidad de la enseñanza.

Este objetivo, insertado en la fase última de todo ciclo evaluativo ha guiado toda la fundamentación conceptual de cada uno de los procesos evaluativos desarrollados. De aquí la necesidad de que se mantenga la tensión del impulso dado hasta el momento.

- Afrontar el reto de balancear la acreditación (imperativo externo) con una rendición de cuentas del progreso y la mejora. Los nuevos marcos normativos generados a partir de la LOU y de su reforma (LOMLOU) han hecho que la lógica consecuencia de la evaluación - los planes de mejora y su consiguiente seguimiento - hayan decaído en interés por parte de las universidades. A la vez, asistimos a un proceso emergente de procesos de certificación y acreditación que corren el riesgo, si no se dirigen adecuadamente, de enfatizar la orientación hacia la rendición de cuentas y descuidar la natural consecuencia de la mejora. De aquí que el reto de una adecuada política evaluativa sea aunar una visión de acreditación, con clara atención a los logros, con el mantenimiento de la tensión sostenida de una mejora de la propia acción de las universidades.
- En la evaluación de la calidad de las enseñanzas se han de superar procesos ex ante y enfatizar la potencia de los sistemas internos de garantía de la calidad de las instituciones. Atendiendo a la conexión entre la tipología de "problema" (necesidad) a resolver y el "modelo" o enfoque de evaluación a adoptar, es evidente que puede establecerse un continuum que, tal vez, haya que recorrer como si de un proceso evolutivo se tratase. De aquí que, cumplimentada una primera fase en la

que el énfasis se ha puesto en el aseguramiento de la pertinencia de las propuestas académicas, parece evidente que el "modelo" se hará insostenible, dada su obligada ciclicidad y el alto número de programas. En consecuencia, es necesario "abrir la mente" a nuevas formas (aprendiendo de experiencias pasadas y atendiendo al análisis del contexto internacional).

- Hacia un modelo comprensivo y global.

La propuesta de "modelo" operativo que se detalla intenta ser coherente con la exposición realizada y parte de un dato incuestionable: es totalmente insostenible verificar, seguir y reacreditar los miles de programas de Grado, Master y Doctorado que se imparten actualmente en las universidades españolas, si los procesos de evaluación interna y externa que formalmente se reclaman se desarrollan con las condiciones mínimas de calidad requeridas.

El "modelo" que se propone se articula en tres ejes y abarca la estructura total de los diferentes niveles de programas (Grado, Master y Doctorado)

A) Acreditación Institucional Multinivel y Multirrama (AIMM)

La diversificación entre universidades, el incesante incremento de "nuevas funciones", los diferentes niveles de exigencia, las características y trayectorias de contextos e instituciones, y otros muchos factores citados o comentados en esta obra, hacen presagiar que la universidad en la que se puede hacer de todo y para todos tiene fecha de caducidad. Admitir diferentes tipologías de universidades (a semejanza de la ya conocida clasificación de la Carnegie Foundation) no implica aceptar una ordenación de la calidad de las mismas, sino que, dentro de cada una de esas tipologías, se pueden dar diferentes grados de calidad. Alcanzar un alto nivel de calidad en todos los ámbitos disciplinares, y en todas las actividades que desarrolla hoy en día una universidad, es tarea muy difícil, máxime cuando se pone en relación con los recursos necesarios para ello. Asumiendo este presupuesto, se considera que:

- Se debería pasar de tomar como "unidad de evaluación" la titulación (verificación y acreditación de un programa formativo) a considerar la

acreditación global de una "institución "para impartir programas formativos en uno o varios de los niveles de programas (títulos) del sistema (Grado/Master/Doctorado).

- Se debería pasar de la acreditación de la especificidad disciplinar de un programa (p. ej., Historia) a la acreditación del potencial institucional en una o varias de las amplias ramas disciplinares: Humanidades-C. Sociales-C. Experimentales-Ingeniería-C. Salud...

Por tanto, el sistema de garantía externo (evaluación de Agencias) debería asegurar que la institución reúne los requisitos, por ejemplo, para desarrollar programas formativos de calidad en Humanidades y en el nivel de Grado; o que la institución reúne los requisitos para desarrollar programas formativos de calidad en todas las ramas disciplinares y para todos los niveles de programas. En el primer caso tendríamos una acreditación restrictiva, pero de gran utilidad en instituciones o centros que se "especializan" en determinadas ramas del conocimiento; en el segundo caso, estaríamos ante las universidades "transatlánticas".

- Por otra parte, y habida cuenta de que tales programas se agrupan para su desarrollo en estructuras orgánicas de carácter académico, el Centro/Facultad/Escuela constituyen la unidad de alcance de la evaluación institucional. El contenido más significativo de evaluación giraría alrededor de:

Sistema Interno de Garantía de Calidad con especial atención a: Profesorado, gestión del proceso de E-A, y evaluación de aprendizajes (learning outcomes assessment).

Sistema de Información pública: Todo aquello concerniente y de interés para el estudiante/sociedad.

-Sistema de indicadores: Académicos, Satisfacción del estudiante/graduado y de Inserción laboral.

-Interacción investigación-enseñanza, especialmente para la acreditación

del nivel de Master y Doctorado.

B) Evaluación institucional orientada a la mejora

Las políticas universitarias han contado en los diferentes ámbitos del Estado con al menos dos instrumentos-acciones claramente orientados a la mejora de la acción de las universidades: los Contratos Programa y la convocatoria competitiva de Proyectos para la innovación y mejora de la docencia. Sería conveniente considerar la posibilidad de una más clara y precisa conexión de dichos instrumentos con las acciones evaluativas que han de desarrollarse. Tal conexión permitiría, por una parte, fortalecer la eficiencia de los Contratos Programa: nuevos indicadores, más precisos y pertinentes para las debilidades detectadas en la evaluación; de otra, conseguir que la convocatoria de Proyectos de innovación y mejora permitiera intensificar la continua profundización en el desarrollo de las enseñanzas adaptadas al EEES.

Por tanto, parece lógico señalar que dentro del objetivo de coordinación de las acciones y unidades directivas de los diferentes órganos ministeriales y de las CC AA se establezcan las medidas oportunas para:

- Definir el espacio de conexión entre evaluación y planes de mejora en el marco de los Contratos Programa: concreción de un apartado o capítulo específico con cierta significación presupuestaria.
- Definir líneas prioritarias de innovación y mejora en la convocatoria de Proyectos, acordes con los presupuestos técnico-pedagógicos que subyacen, tanto en el proceso de adaptación al EEES como en las problemáticas docentes identificadas en las múltiples actividades evaluativas ya desarrolladas.

C) Plan de evaluación del impacto de A y B

La necesidad de tal plan es consustancial a la lógica evaluativa. Sin análisis de impacto, y pese a su dificultad metodológica, no puede argumentarse la permanencia de modelos de garantía de la calidad. Autores

como Stensaker (2003) ya han puesto el acento en la necesidad de un análisis crítico del impacto que los sistemas externos de garantía de la calidad tienen realmente sobre las acciones de las instituciones. Harvey y Newton (2004) van más allá al puntualizar que, cuando se han hecho algunos de los estudios de impacto, la mayoría de ellos se han concentrado en analizar la efectividad de la puesta en marcha de los sistemas de calidad y no tanto en su impacto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje o la naturaleza de los logros de la investigación.

En la misma dirección se expresan Westerheijden et al. (2007) al señalar que no abundan este tipo de estudios, pese a la intensidad de actuaciones evaluativas en la última década. Con modestia, pero siendo conscientes de la importancia del impacto, especialmente, en las ideas y en las acciones del personal académico, algunos trabajos se han acometido en el entorno de Catalunya sobre este tema. La publicación de AQU Catalunya (2004) sobre el impacto de las evaluaciones llevadas a cabo en el período 1996-2002 (período sin normativa jurídica expresa) recoge análisis de interés que orientaron futuras actuaciones. En la contribución de Prats y Rodríguez (2004) se puso de manifiesto el impacto de la evaluación al reflejar la necesidad formativa en el diseño de planes formativos y su posterior decisión de actuación.

Especial mención merecen dos importantes tesis sobre el tema; la primera del profesor Martín Aiello (2005), que tomó como objeto de análisis el impacto académico de la experiencia de evaluación en la Universidad de Barcelona; la segunda, defendida en la Universidad George Washington, centrada en el impacto sobre las ideas del profesorado acerca de la evaluación y su utilidad, tuvo un espectro más amplio (las comunidades académicas de una muestra multidisciplinar de las titulaciones evaluadas en diversas universidades catalanas). En una reciente publicación (Trullén y Rodríguez, 2011) se presentan sus principales conclusiones.

Una última reflexión. Se ha de asumir la idea de que el impacto positivo de la evaluación sólo será posible si la comunidad académica, y en especial sus "dirigentes", se sienten motivados y toman parte activa en el diseño, planificación y ejecución del proceso de evaluación; en definitiva, asumen la

natural ubicación de la evaluación en toda actividad orientada a la acción (docente, investigadora, de transferencia del conocimiento o de compromiso social).

Concluyamos con una conocida sentencia de nuestro querido poeta Antonio Machado:

Caminante no hay camino,

se hace camino al andar...

No podemos esperar a que "otros" construyan el camino de la evaluación institucional (enfoques, metodologías, procesos y herramientas) para después transitar por él con una supuesta comodidad. Las tierras (contextos) son diferentes y es necesario, como en un proceso de aclimatación de las especies, probar si las semillas que nos ofrecen pueden florecer en nuestro territorio. Es decir, es necesario experimentar antes de decidir precisos y rígidos marcos legales que, en demasiadas ocasiones, conducen al nulo impacto de la práctica evaluativa.

Referencias bibliográficas

ABET (2011). Criteria for Accrediting Engineering Programs. Baltimore, MD: Engineering Accreditation Commission. (Acceso, 9-12: www.abet.org).

Aiello, M. (2005). El impacto de la evaluación institucional universitaria en la cultura académica de los profesores. Tesis de doctorado. Universitat de Barcelona.

Amourgis, S., Costes, N., Froestad, W., Frykholm, C., Harris, N., Hopbach, A., Lillis, D., Ryan, T., Wahlén, S. (2009). Programme-oriented and institutional-oriented approaches to quality assurance: new developments and mixed approaches. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Anderson, D., Johnson, R., Milligan, B. (2000). Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education: An assessment of Australian and international practice. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs. Commonwealth of Australia. (Acceso, 11-11: www.detya.gov.au/).

ANECA (2007). ANECA, 10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006). Madrid: Autor.

AQU (2004). L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Association of Specialized and Professional Accreditors (s/f). Foundational Principles in Federal Law on Accreditation and Higher Education. (Acceso, 2-12: www.aspausa.org/sites/default/files/Federal%20Principles%20and%20Accreditation.pdf)

- AUQA (Australian Universities Quality Agency, 2011). Audit Manual, Version 8.0 (Acceso, 9-12: www.auqa.edu.au/files/auditmanuals/audit-manual-version-8.pdf)
- Barblan, A. (1995). "Management for Quality: The CRE Programme of Institutional Evaluation". Programme on Institutional Management in Higher Education. Seminar on Institutional Responses to Quality Assessment. OCDE. París. 4-6 diciembre 1995.
- Blackmur, D. (2008). "Quis Custodiet Ipsos Custodes? The Review of the Australian Universities Quality Agency". *Quality in Higher Education*, 14 (3), 249-264.
- Bloom, D., Cauning, D., Chan, K. (2006). Higher Education and Economic Development in Africa. Human Development Sector Africa Region-World Bank (AFTHD) (Acceso 10-12: <http://ent.arp.harvard.edu/AfricaHigherEducation/Reports/BloomAndCauning>)
- Brennan, J. and Shah, T. (2000). "Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries". *Higher Education*, 40 (3), 331-349.
- Brock, C. (2006). "Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la Educación Superior para la garantía de la calidad". En: Global University Network for Innovation. La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? Madrid: GUNI/Mundi-Prensa (pp. 24-36).
- Capano, G. y Piattoni, S. (2011). "From Bologna to Lisbon: the political uses of the Lisbon 'script' in European higher education policy". *Journal of European Public Policy*, 18 (4), 584-606.
- Castro, S. P. (2010). "Costa Rican Higher Education, its Universities and Students". Pennsylvania University. Doctoral Dissertation (Acceso, 5-12: www.ulacit.ac.cr/files/documentosULACIT/Silvia/Silvia)
- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). Informe de la Comisión al

- Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Informe sobre los progresos en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior. Bruselas, 21.9.2009 COM(2009) 487 final.
- CHE (2004). Criteria for Programme Accreditation. Pretoria, SA: Author. (Acceso, 3-12: www.che.ac.za/documents/d000084/CHE_accreditation_criteria_Nov2004.pdf).
- CREA Institute for Research and Study of Accreditation and Quality Assurance (2011) The Condition of Accreditation. U.S. Accreditation in 2009. Washington, D.C.: Author.
- Camou, A. (2007). "Los Juegos de la evaluación universitaria argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre el estado y la sociedad". En: A. Camou, P. Krotsch y M. Prati (Coords.). Evaluando la Evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Prometeo.
- Camou, A., Krotsch, P. y Prati, M. (Coords.) (2007). Evaluando la Evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Prometeo.
- Canadian Technology Accreditation Board (CTBA, 2011). National Accreditation Guide. Ottawa, ON: Author (Acceso, 10-12: www.cctt.ca/landing
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2007). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007. Santiago de Chile: Autor.
- Claverie, J., González, G. y Pérez, L. (2008). "El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y límites para pensar la mejora". Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008, 1 (2), 149-164.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2001). Criterios y procedimientos

para la verificación de estándares de calidad de programas académicos de pregrado en ingeniería. Bogotá: Autor.

Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2003). Educación superior, calidad y acreditación. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación de Colombia. Tomos 1 y II.

Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2010). Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado. Bogotá: Autor.

Commision of the European Communities (1993). Quality management and quality assurance in European higher education: Methods and mechanisms. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

CONACYT (2008). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado (v.2 enero del 2008) (Acceso: 6-12: [www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias_2011/Marco_Referencia](http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias_2011/Marco_Referencia_Escolarizada.pdf) No-Escolarizada.pdf).

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 1997). Lineamientos para la evaluación institucional. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires. (Acceso: 11-12: www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf).

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 2002). Contribuciones para el Análisis del Impacto del Sistema de Evaluación y Acreditación. Buenos Aires: Autor. (Acceso, 10-11: www.coneau.gov.ar/archivos/1254.pdf).

CONEAU-UNESCO-IESALC (2005). Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe. Seminario Regional. Buenos Aires: Autor.

CONEVET (2004). Manual de Acreditación. Metodología para la

Acreditación de Programas de Licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia. México, D.F.: Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Corta, M. M., Deluca, M., Martínez, M. E. (2010). "Curricular Changes in Accredited Undergraduate Programmes in Argentina", *Quality in Higher Education*, 16: 3, 247-255.

Costes N., Crozier, F., Cullen, P., Grifoll, J., Harris, N., Helle, E., Hopbach, A., Kekül finen, E., Knezevic, B., Sits, T., Sohm, K. (2008). *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-Second ENQA Survey*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (acceso: www.enqa.eu/pubs.lasso).

Costes, N., Achim Hopbach, A., Kekiliinen, H., Jperen, R. van., Walsh, P. (2010). *Quality Assurance and Transparency Tools*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Crosier, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brussels, European University Association.

Crow, S. (2003). "A Perspective From The United States". En: Don F.Westerheijden y Marlies Leegwater (eds.). *Working on the European Dimension of Quality*. Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process, Amsterdam, 12-13 March 2002. Ministry of Education, Culture and Sciences Zoetermeer 2003 (pp. 49-62) (Acceso, 6-12: www.jointquality.nl/content/denemarken/WorkingEuropeanDimension.pdf).

Dahllóf, W. (1990). "Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centered approach". En Dahllóf et al. *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education*. París: O.C.D.E.Tenth General Conference of Members Institutions (cap. 6, pp. 163-215).

Davis, D. y Mackintosh, B. (eds., 2011). *Making a difference: Australian*

- International Education. UNSW Press.
- De Miguel, M., Mora, J.G., Rodríguez, S. (eds. 1991). La Evaluación de Instituciones Universitarias. Madrid. Consejo de Universidades.
- De Miguel, M., Escudero, T., Rodríguez, S. (1995). "Spanish Universities' Quality: the incentive of external evaluation. Quality in Higher Education, 4 (2), 199-206.
- De Miguel M. (1999). "El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Problemas y alternativas". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34, 99-114.
- De Miguel, M. (2007). "Cultura versus democracia. Un dilema sobre el impacto de los Planes de Evaluación". En: ANECA, 10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006). Madrid: Autor (pp. 123-130).
- Dias Sobrinho, J. (2002) .Universidade e Avaliacóo. Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Editora Insular.
- Dias Sobrinho, J. (2008). "Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En: La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego? Global University for Innovation - GUNI. Madrid Ediciones Mundi-Prensa (pp. 282-295).
- Dias Sobrinho, J., De Brito, M. R. F. (2008). "La educación superior en Brasil: Principales tendencias y desafíos". Avaliaccro,13 (2) 487-507.
- Dickeson, R.C. (s/f). "The Need for Accreditation Reform. Issue paper. A NATIONAL DIALOGUE: The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education" (Acceso: 4-12 <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/dickeson.pdf>).
- Eaton, J.S. (2008). "The Future of Accreditation?". En: Inside Higher Ed. March 24. (Acceso, 3-11 www.insidehighered.com/

layout/set/print/views/2008/03/24/eaton).

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA, 2010). Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. Brussels: Author. (Acceso, 1-12: www.eurydice.org).

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA, 2012). Key Data on Education in Europe. Brussels: Author.

EAEVE and FVE (2009). Evaluation of Veterinary Training in Europe Principles and Process of Evaluation and Manual of Standard Operating Procedures. Acceso 12-12: <http://www.eaeve.org/fileadmin/downloads/sop/IntroductionLyon.pdf>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2003). Quality Procedures in European Higher Education. Helsinki: Author (acceso 4-12: www.enga.eu/files/procedures.pdf).

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2005). The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: Author.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2011). Mapping the implementation and application of the ESG (MAP-ESG Project). Brussels: Author.

Ewell, P. (2010). "State Uses of Institutional Accreditation: Results of a Fifty-State Inventory". National Centre for Higher Education Management Systems (NCHEMS) CREA Annual Conference Washington, DC 26 de enero de 2010.

Fernández Lamarra, N (2006). "La evaluación y la Acreditación de la Calidad. Situación, tendencias y perspectivas". Revista de la Universidad del Azuay, 40, 145-165.

García, P., Mora, J.G., Rodríguez, S.Pérez. J.J. (1995). "Experimenting Institutional Evaluation in Spain". Higher Education Management, 7 (1),

101-118.

Garza, J. de la (2008). "Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En: C.Tünnermann (ed.). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali:Sello Editorial Javeriano y IESALC-UNESCO (pp. 175-222).

Gazzola, A.L. y Pires, S. (Coords., 2008). Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO-IESALC. (Acceso, 11-11: www.iesalc.unesco.org.ve).

Gazzola, A.L. y Didriksson, A. (eds., 2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas. IESALC-UNESCO. (Acceso, 3-12: www.iesalc.unesco.org.ve).

Ginkel, H.J.A. van y Rodrigues Días, M.A. (2006). "Retos institucionales y políticos de la acreditación en el marco internacional". En: Global University Network for Innovation (2006). La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? Madrid: GUNI/Mundi-Prensa pp. 37-57).

Global University Network for Innovation (2006). La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? Madrid: GUNI/Mundi-Prensa.

Grifoll, J., Hopbach, A., Kekiläinen, H., Iugano, N., Rozsnyai, C., Shopov, T. (2012) Quality Procedures in the European higher education area and beyond .Visions for the future. Third ENQA Survey. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Haapakorpi, A. (2011). "Quality assurance processes in Finnish universities: direct and indirect outcomes and organisational conditions". Quality in Higher Education, 17 (1), 69-81.

Hämäläinen, K., Pehu-Voima, S., Wahlén, S. (2001). Institutional Evaluation

in Europe. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Harvey, L. (2004). "The Power of Accreditation: Views of Academics". En: Di Nauta, P., Omar, P-L., Schade, A., Scheele, J. P. (eds., 2004). Accreditation Models in Higher Education. Experiences and Perspectives. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education (pp. 5-19).

Harvey, L. y Newton, J. (2004). "Transforming quality evaluation", Quality in Higher Education, 11(3), 195-211.

Heyneman, S. P. (1997). "The Quality of Education in the Middle East and North Africa". International Journal of Educational Development, 17 (4), 449-466.

Higher Education Quality Committee (HEQC, 2004). Criteria for Institutional Audits. Pretoria, SA: Author. (Acceso, 3-12: www.che.ac.za/documents/d000061/CHE_Institutional-Audit_Criteria_June2004.pdf).

Higher Education Bureau Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2009). Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan. Tokio: Author. (Acceso, 9-12: www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/fieldfile/2011/06/20/1307397_1.pdf).

Higher Education Quality Committee (HEQC, 2007). Institutional Audit Manual. Pretoria, SA: Author. (Acceso, 3-12: www.che.ac.za/documents/d000150/HEQC_Inst_Audits_Manual_Sept2007.pdf).

Hopbach, A. (2009). "From programme to institucional approach: the implementation of system accreditation in Germany". En: S.Amourgis et al. Programme-oriented and institucional-oriented approaches to quality assurance: new developments and mixed approaches. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (cap. 2. pp. 9-14).

Huisman, J. y Westerheijden, D. F. (2010). "Bologna and Quality Assurance: Progress Made or Pulling the Wrong Cart?". *Quality in Higher Education*, 16 (1), 63-66.

Inga, M. y Velásquez, S. (2005). *La Evaluación y Acreditación de la Calidad en las nuevas leyes de Educación Superior de América Latina*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Acceso, 4-12: www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluanuevas_leyes_AL.pdf).

Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 2009). *Compendio Mundial de la Educación 2009*. Montreal, Quebec: Autor.

Jones, E., Pearce, M., Karmel, T. (2000). "The Australian Higher Education Quality Assurance Framework". En: G.Harman, (ed.). *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of the International Conference on Quality Assurance in Higher Education: Standards, Mechanisms and Mutual Recognition*. Bangkok: Ministry of University Affairs of Thailand and Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific (pp. 117-131).

Karmel, T. y Jones, E. (2002). "The Australian Higher Education Quality Assurance Framework". En: A.Gnanam y A.Stela (eds.). *Quality Assurance in Higher Education: Quality, Standards and Recognition*. Nueva Delhi: Allied Pub. Pvt. Ltd. (pp. 167- 181).

Kells, H.R. (1995). "Building a national evaluation system for higher education: Lessons from diverse settings". *Higher Education in Europe*, 20 (1-2), 18-26.

Kells, H.R. (1999). "National higher education evaluation systems: Methods for analysis and some propositions for the research and policy void", *Higher Education* 38(2), 209-232.

Krotsch, P. (2002). *La Universidad Cautiva: marcas, legados y horizontes*. Editorial Al Margen, La Plata.

Lazzari, R. (2008). "Europeanisation of Latin American Higher Education?".

- En: The shaping of the ALCUE Common Area in Higher Education. University of Oslo: European Masters in Higher Education (HEEM) Faculty of Education, Institute of Educational Research (Acceso, 9-12. http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Barlete/Thesis_Aliandra_RLB.pdf).
- Liston, C.B (2002). "Australia's New Quality Assurance Model for Higher Education". En: A.Gnanam y A.Stela (eds.). Quality Assurance in Higher Education: Quality, Standards and Recognition. Nueva Delhi: Allied Pub. Pvt. Ltd (pp. 187-201).
- López. J. 1. (2004). "La acreditación universitaria en Perú". Revista Iberoamericana de Educación, 35, 113-132.
- López-Segrera, F. (2006). "El enfoque de los conceptos de calidad y acreditación en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (París, 1998) y en las reuniones de seguimiento". En: Global University Network for Innovation. La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? Madrid: GUNFMundi-Prensa (pp. xlv-lviii).
- López Segrera, F. (2011). "Tendencias de la educación superior en América Latina y El Caribe: Un estudio comparado". Conferencia 18-7-2011. Universidad de Guadalajara. (Acceso - 9-12 www.slideshare.net/dgescucea/tendencias-de-la-educacin-superior-en-amrica-latina-y-el-caribe-un-estudio-comparado)
- Martin, M., Sauvageot, C. (2011). Constructing an indicator system or scorecard for higher education. A practical guide. París. International Institute for Educational Planning. UNESCO. (Acceso 12-11: www.iiep.unesco.org).
- Mora, J. G. (1991). Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. Madrid: Consejo de Universidades.
- Mora, J. G. y Fernández, N., (Cords., 2005). Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Buenos Aires: Ed.

Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mora, J. G. (2007). "La auténtica historia de dos décadas de puesta en marcha de un sistema de garantía de la calidad en las universidades españolas". En: ANECA, 10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006). Madrid: Autor (pp. 141-148).

National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (2008) Evaluation and Quality Assurance of Higher Education in ,Tapan. Tokio: Author. (Acceso, 3-12 www.niad.ac.jp/english/unive/publication/booklet/evaluation.pdf).

National Policy Board on Higher Education Institutional Accreditation (1994). Independence, Accreditation, and the Public Interest. Washington, D.C. Author.

OECD (2012). Education at a Glance. OECD Indicators 2012. (Acceso 10-12: www.oecd.org).

Pérez García, F. y Serrano Martínez, L. (dirs., 2012). Universidad, Universitarios y productividad en España. Bilbao: Fundación BBVA.

Pires, S. y Lemaitre, M.' J. (2008). "Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En: A.L.Gazzola y A.Didriksson (eds.). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas. IESALC-UNESCO, pp. 297-318.

Prats, J. y Rodríguez, S. (2004). "El disseny de plans d'estudi en l'avaluació institucional". En: VV. AA. L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (pp. 123-153).

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA, 2008). The Handbook for Integrated Quality and Enhancement Review (Acceso, 2-12: www.gaa.ac.uk).

Reisberg, L. (2008). "Measuring Institutional Quality in Argentina: The

- Devil is in the Details". *Internacional Higher Education*, 52,12-14.
- Revista Iberoamericana de Educación (2004). Número monográfico (35) sobre Calidad y Acreditación Universitaria. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (Acceso, 3-12: www.rieoei.org/rie35.htm).
- Ríos, C. (2008). "¿Quién controla a las instituciones de educación superior en los Estados Unidos de Norteamérica?". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII (3), 149- 162.
- Rodríguez Espinar, S. (1991). "Calidad universitaria: Un enfoque institucional y multidimensional". En: J.G.Mora, M.De Miguel y S.Rodríguez (eds.). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid. Consejo de Universidades. (pp. 39-71).
- Rodríguez Espinar, S. (1992). "L'avaluació universitària: l'experiencia de la Universitat de Barcelona". *Temps d'Educació*, 8, 137-166.
- Rodríguez Espinar, S. (1995). "La Evaluación de la Enseñanza Universitaria". En: E. Oroval (ed.). *Planificación, Evaluación y Financiación de los Sistemas Educativos*. Madrid: Ed. Cívitas (pp. 99-131).
- Rodríguez Espinar, S. (1997). "La evaluación institucional universitaria". *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 179-214.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). "La evaluación institucional en España: Análisis y planteamientos de futuro". En: J. M.' de Luxán (ed.). *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona: Cedecs (pp. 131-158).
- Rodríguez Espinar, S.(1999). "La evaluación de la enseñanza universitaria: El panorama europeo y la experiencia española". En: H.Casanova y R.Rodríguez (Coords.). *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM (pp. 539-586).
- Rodríguez Espinar, S. (2007). "De la prehistoria de los planes de evaluación

- de la calidad de las universidades españolas. Reflexiones de futuro". En: ANECA. 10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006). Madrid: Autor (pp. 175- 181).
- Rodríguez Espinar, S. (2011). "La evaluación del practicum y los procesos de acreditación de titulaciones". En: Raposo Rivas, M., Martínez Figueira, M. E., Muñoz Carril, P. C., Pérez Abellás, A. y Otero López, J. C. (Coords.). Evaluación y supervisión del practicum: El compromiso con la calidad de las prácticas. Santiago de Compostela: Andavira (pp. 57-100).
- Rodríguez Espinar (2013). La evaluación de la calidad en la Educación Superior. Madrid: Ed. Síntesis.
- Román Forastelli, M. (2009). Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Informe Nacional-Costa Rica. Proyecto Alfa Nro. DC1-ALA 2008/42 (Acceso, 6-12: www.cinda.cl/proyecto_alfa/download-finales/17informecosta_rica.pdf).
- Santiago, P., Brunner, J. J., Haug, G., Malo, S. y Pietrogiacomo, P. (2009). OECD Reviews of Tertiary Education. SPAIN. (Acceso, 2-12: www.oecd.org/edu/tertiary/review).
- Schray, V. (s/f). "Assuring Quality in Higher Education: Key Issues and Questions for Changing Accreditation in the United States". Issue paper. A NATIONAL DIALOGUE: The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education. (Acceso 6-12: <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/schray2.pdf>).
- Southem Association of Colleges and Schools Commission on Colleges (SACSCC, 2009). The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement. Decatur: GE: Author. (Acceso 5-12: www.sacscoc.org).
- Stensaker, B., 2003. "Trance, transparency and transformation: The impact of external quality monitoring on higher education", Quality in Higher Education, 9 (2), 151-159.

Swedish National Agency for Higher Education (2011). General Guidelines for SelfEvaluation in the Swedish National Agency for Higher Education s Quality Evaluation System. 2011-2014 (acceso: www.hsv.se).

Tiana Ferrer, A. (2009). Espacio Iberoamericano del Conocimiento: retos y propuesta (Acceso, 5-12: www.fundacioncarolina.es/esES/nombresproprios/Documents/NPTiana0907.pdf).

Trindade, H. (2007). Evaluación de la Educación Superior en Brasil: fundamentos, desafíos, institucionalización e imagen pública, 2004-2006. Brasilia: UNESCO/ Brasilia, IESALC-UNESCO, Ministerio de Educación de Brasil.

Trullén, J., Rodríguez, S. (2011). "Faculty perceptions of instrumental and improvement reasons behind quality assessments in higher education: the roles of participation and identification". Studies in Higher Education 1-15. DOI 10.1080/ 03075079.2011.590587.

Türnnermann, C. (ed., 2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali:Sello Editorial JaverianoIESALC-UNESCO.

UNESCO (2002). First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education. "Globalization and Higher Education". Final Report. París: Author.

UNESCO (2003). Informe de síntesis sobre las tendencias y los avances en la educación superior desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998-2003). París: Autor.

UNESCO-ISALC (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. Caracas: Autor. (Acceso, 2-12: www.iesalc.unesco.org.ve).

UNESCO (2009). 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development. Communique. París: Auhor.

- U.S.Department of Education (2006). A Test of Leadership: Charting the Suture of U. S. Higher Education. Washington, D.C.: Author. (Acceso, 1-12: [www.ed.gov/ about/bdscomm/list/hiedfuture/index.html](http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/index.html)).
- Uvalic-Trumbic, S. (2006). "Política internacional de garantía de la calidad y acreditación: De los instrumentos legales a las comunidades de práctica". En: Global University Network for Innovation. La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? Madrid: GUNI/Mundi-Prensa (pp. 58-72).
- Vargese, N. V. (2004). Private Higher Education in Africa. París: Unesco.
- WASC (Western Association of Schools and Colleges, 2008). Handbook of Accreditation. Alameda, CA: Author.
- Whalen, M. L. (2002). "Institutional Assessment". Cornell University. (Acceso, 2-12: <http://dpb.cornell.edu/documents/1000045.pdf>).
- Wellman, J. (1998). "Recognition of Accreditation Organizations .A Comparison of Policy & Practice of Voluntary Accreditation and The United States Department of Education". Washington: CREA. (Acceso, 11-11: [www.chea.org/pdf/ RecognitionWellman_Jan1998.pdf](http://www.chea.org/pdf/RecognitionWellman_Jan1998.pdf)).
- Vroeijenstijn, A.I. (1995). Improvement and Accountability: Navigating Between Scylla and Charybdis. London: Jessica Kingsley Pub.
- Vught, F.A. van y Westerheijden, D. F. (1993). Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education: Methods and Mechanisms. Luxemburgo: Commission of the European Communities, Education Training Youth: Studies No 1.
- Vught, F. van y Westerheijden, D. (1995). Evaluation institutionnelle et gestion de la qualité. Le Programme d'evaluation institutionnelle de la CRE: contexte, objectifs et procédure. C.R.E.Genève.
- Westerheijden, D. F. (2003). "Movements towards a European Dimension in Quality Assurance and Accreditation". En: Don F.Westerheijden y Marlies

- Leegwater (eds.). Working on the European Dimension of Quality. Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process, Amsterdam, 12-13 March 2002. Ministry of Education, Culture and Sciences. Zoetermeer 2003 (pp. 16-41) (acceso, 1-12: www.jointquality.nl/content/denemarken/WorkingEuropeanDimension.pdf) .
- Westerheijden, D., Stensaker, B. y Rosa, M. J. (2007). Quality Assurance in Higher Education: Trends in regulation, translation and transformation. Dordrecht: Springer.
- Williams, P. (2009). "External quality assurance in the ENEA: the role of institutional and programme oriented approaches". En: Trends of Quality Assurance and Quality Management in Higher Education Systems. Viena: Austrian Agency for Quality Assurance.
- Woodhouse, D. (2000). "International Quality Assurance". En: G.Harman (ed.). Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of the International Conference on Quality Assurance in Higher Education: Standards, Mechanisms and Mutual Recognition. Bangkok: Ministry of University Affairs of Thailand and Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific (pp. 47-63).
- Yarzabal, L., Vila, A. y Ruiz, R. (1999). Evaluar para transformar. Caracas: IESALCUNESCO.
- Young, K.E., Chambers, C.M., Kells, H.R. y Associates (1983). Understanding accreditation: contemporary perspectives on issues and practices in evaluating educational quality. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Índice

Presentación	12
1. La garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior	18
1.1. Espacios comunes de Educación Superior y acuerdos internacionales	20
1.2. El Espacio Europeo de Educación Superior	24
1.3. El Marco Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación Superior (Quality assurance system)	30
1.3.1. La situación actual de las Agencias de Garantía de la Calidad	31
1.3.2. Enfoques de las agencias	34
1.3.3. Alcance de actuación: Institucional vs. Programas	35
1.3.4. Dilemas en la acreditación: ¿La pérdida de una tradición?	40
1.3.5. La supervisión de los supervisores: tres organismos para un mismo fin	43
1.3.6. Acreditación de programas conjuntos europeos	45
1.4. La necesidad de la transparencia en un sistema de mutuo reconocimiento automático	48
1.4.1. Los grupos de interés y sus requerimientos de información	49
1.4.2. Multidimensionalidad de la transparencia: Tipología de información	50
1.4.3. Los mecanismos europeos de transparencia	52
2. Las agencias europeas de garantía de la calidad de la Educación Superior	53

2.1. Criterios y directrices de actuación de los órganos de evaluación	56
2.2. El sistema de acreditación de Alemania	63
2.3. El sistema de garantía de la calidad de Suecia	67
El sistema de garantía de la calidad del Reino Unido (QAA)	70
2.4.1. Antecedentes y desarrollo de la QAA	72
2.4.2. El modelo de la QAA	73
2.4.3. Atención a las diferencias: un modelo integrado	76
2.5. Un caso singular: El Programa de Evaluación Institucional de la EUA	77
2.5.1. Antecedentes del IEP	78
2.5.2. La trayectoria y situación actual del IEP	81
2.6. Impacto de los criterios y estándares europeos (EGS) en la gestión de la evaluación	85
2.7. Recomendaciones para mejorar el funcionamiento de las agencias	87
2.8. Hacia la construcción de un marco común europeo pero con matices y diferentes actuaciones	91
3. La evaluación y acreditación en Estados Unidos	97
3.1. Por qué y para qué de la garantía de la calidad (acreditación) en Estados Unidos	99
3.2. Algunos hitos relevantes de la trayectoria de la acreditación en Estados Unidos	104
3.3. La organización y gestión de la acreditación en Estados Unidos	107
3.3.2. Tipologías de acreditación	109
3.4. La actividad de acreditación en Estados Unidos: La "industria" de la acreditación	113

3.5. Enfoque y práctica de la acreditación institucional	116
3.6. Enfoque y práctica de la acreditación especializada: El caso de las ingenierías (ABET, Inc.)	125
3.7. El debate sobre la acreditación en Estados Unidos: Nuevos enfoques	129
4. La evaluación y acreditación en Canadá y Australia	136
4.1. La evaluación y acreditación de la calidad en Canadá	139
4.1.2. Asociación de Agencias de Acreditación de Canadá	140
4.1.3. La acreditación de las ingenierías: división de autoridad	141
4.2. La evaluación y acreditación de la calidad en Australia	145
4.2.1. Características generales del sistema de garantía de calidad australiano	146
4.2.2. Agencia Australiana de Calidad de las Universidades	148
4.2.3. La acreditación especializada en Australia	152
5. La evaluación y acreditación en América Latina	157
5.1. Algunas notas de carácter general	160
5.1.1. La orientación de la evaluación	161
5.1.2. Estatus de los organismos de garantía de la calidad (las agencias)	164