



UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

PROGRAMA DE DOCTORADO Nuevas Tendencias en Dirección de Empresas

TESIS DOCTORAL

LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN  
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA.  
PROPUESTA DE UN MODELO DE  
ACREDITACIÓN PARA LAS TITULACIONES DE  
GRADO EN EMPRESA

Autor:

Pablo Arranz Val

Directoras:

Dra. D<sup>a</sup>. Elena Abascal Fernández  
Universidad Pública de Navarra

Dra. D<sup>a</sup>. María Isabel Landaluze Calvo  
Universidad de Burgos

Burgos, 2007



## **Agradecimiento**

A lo largo del desarrollo de esta Tesis Doctoral, muchas han sido las personas que me han prestado su ayuda desinteresada. Estas primeras líneas quiero destinarlas a agradecerles su colaboración, ofrecimientos, consejos y apoyo recibidos. Para las que han estado más cerca, esta gratitud se convierte en una deuda muy especial que espero saber saldar. Entre ellas, a las doctoras Elena Abascal y María Isabel Landaluce por su labor de dirección, estímulo intelectual constante sobre mi carrera investigadora y completa disposición a lo largo de esta travesía. A la doctora Begoña Prieto por sus comentarios, reflexiones y sugerencias cuantas veces tuve necesidad de acudir a su buen criterio.

También deseo mencionar mi gratitud a los Decanos y Directores de Centros, que participaron en este trabajo contestando a los cuestionarios; su valiosa colaboración fue determinante para sentar las bases de los principales resultados obtenidos y, en buena medida, conseguir el propósito definido en esta Tesis Doctoral. Igualmente, a mis compañeros de las Unidades de Calidad de las Universidades españolas, que me prestaron su ayuda y sugerencias en las numerosas pruebas de diseño y rediseño del cuestionario, hasta alcanzar la forma definitiva.

Mi reconocimiento expreso para José Simón, José Joaquín Mira, Lourdes Sáiz, Beatriz Díez, por sus valiosas aportaciones, apoyo incondicional y correcciones realizadas, así como a Mercedes, Beatriz y Arturo, compañeros de la Unidad de Calidad de la Universidad de Burgos. Y, por supuesto, a Eugenia, Paula y Luis, su comprensión y entusiasmo por este trabajo, me ayudó a alcanzar el objetivo propuesto.



# ÍNDICE



	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
I Motivación	3
II Planteamiento del problema y relevancia del tema	3
III Contextualización y campo temático	9
IV Objetivos de la investigación	13
V Metodología	15
IV Articulación de la tesis doctoral	16
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>ESTADO DEL ARTE DE LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA</b>	21
<b>CAPÍTULO 1. CONCEPTO DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD</b>	23
1.1. Hacia la calidad en la Universidad	25
1.2. Distintos enfoques del concepto de calidad en la Universidad	27
1.3. Investigaciones sobre calidad en la enseñanza universitaria	39
1.4. Adaptación de los modelos de calidad al sistema educativo	45
1.5. La calidad de la enseñanza universitaria en la legislación	56
1.6. La calidad de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior	60
1.7. Análisis y valoración	66
<b>CAPÍTULO 2. SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. El proceso de homologación</b>	69
2.1. Antecedentes de los sistemas de garantía de calidad en la educación superior	71
2.2. El proceso de homologación de títulos universitarios como autorización para su implantación	76
2.3. Análisis y valoración de la homologación	92
<b>CAPÍTULO 3. SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. El proceso de evaluación</b>	95
3.1. La evaluación como garantía de calidad de la titulación	97
3.2. Objetivos y tipos de evaluación en la educación superior	100
3.3. Investigaciones sobre la evaluación de la educación superior	108
3.4. La evaluación de la educación superior en el contexto internacional	111
3.5. La evaluación de la educación superior en España	122
3.5.1. Programa experimental de evaluación (1992-1994)	126
3.5.2. Proyecto piloto de evaluación en España (1994-1995)	128
3.5.3. I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)	130
3.5.4. II Plan de Calidad de las Universidades (PCU)	138
3.5.5. Programa de Evaluación Institucional (PEI) de la ANECA	141
3.6. Criterios para la evaluación de titulaciones	146
3.6.1. Introducción	146
3.6.2. Criterios utilizados por diferentes guías de evaluación de titulaciones	147
3.6.3. Comparación de criterios para la evaluación de las titulaciones	155
3.7. Análisis y valoración de la evaluación	158

<b>CAPÍTULO 4. SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. El proceso de acreditación</b>	161
4.1. La acreditación como garantía de calidad de la titulación <i>a posteriori</i> con consecuencias	163
4.2. Características de la acreditación en la educación superior	165
4.2.1. El significado de la acreditación	166
4.2.2. Objetivos de la acreditación	168
4.2.3. Tipos de acreditación	169
4.2.4. El proceso de acreditación	175
4.2.5. Consecuencias de la acreditación	177
4.3. Investigaciones sobre la acreditación en la educación superior	183
4.4. Situación de la acreditación en el contexto internacional	192
4.5. La acreditación de la educación superior en España	221
4.6. La acreditación de titulaciones	233
4.6.1. Modelos de acreditación de los títulos universitarios	234
4.6.2. Comparación de criterios para la acreditación de las titulaciones	246
4.7. Análisis y valoración de la acreditación	248
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL ÁMBITO DE LA EMPRESA: SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD Y OPINIÓN DE LOS RESPONSABLES DE CENTROS</b>	253
<b>CAPÍTULO 5. GARANTÍA DE CALIDAD EN LOS ESTUDIOS DEL ÁMBITO DE LA EMPRESA</b>	255
5.1. Los estudios universitarios en el ámbito de la Empresa en España	257
5.2. Sistemas de garantía de calidad en los estudios de Empresa. La homologación	261
5.3. Sistemas de garantía de calidad en los estudios de Empresa. La evaluación	266
5.4. Sistemas de garantía de calidad en los estudios de Empresa. Experiencias de acreditación de las escuelas y los programas de negocios	268
5.4.1. Asociación para el Avance de las Escuelas de Negocio (AACSB)	272
5.4.2. Fundación Europea para el Desarrollo de la Gestión (EFMD)	274
5.4.3. Asociación de MBA (AMBA)	276
5.4.4. Fundación para la acreditación internacional de programas de negocios en Alemania, Austria y Suiza (FIBAA)	277
5.4.5. Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas (AEEDE)	278
5.4.6. Comparación de criterios para la acreditación de las escuelas y los programas de negocios	283
5.4.7. Resultados del proyecto piloto de acreditación en España en los estudios del ámbito de la Empresa	285
5.5. Análisis y valoración	293

---

<b>CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LA OPINIÓN DE LOS RESPONSABLES DE CENTROS</b>	297
6.1. Objetivos del estudio	299
6.2. Diseño de la investigación	299
6.2.1. Determinación de la población objeto de estudio	300
6.2.2. Proceso de obtención de la información	301
6.2.3. Composición de la muestra obtenida	308
6.3. Características de los procesos de acreditación	311
6.3.1. Ámbito de reconocimiento de la acreditación	312
6.3.2. Tipo de reconocimiento de la acreditación	313
6.3.3. Amplitud de los criterios de acreditación	314
6.3.4. Agencias de acreditación	315
6.3.5. Participación de los profesionales en los procesos de acreditación	316
6.4. Características y criterios de calidad en los estudios de Empresa	317
6.4.1. Opinión sobre las características de calidad de una titulación de grado en Empresa	317
6.4.2. Criterios considerados en la acreditación de titulaciones	321
6.4.2.1. Importancia de los criterios de acreditación	322
6.4.2.2. Priorización de los diferentes criterios de acreditación	325
6.4.2.3. Ponderación de los criterios de acreditación	328
6.5. Grado de conocimiento de las agencias internacionales de acreditación en el ámbito de la Empresa	331
6.6. Principales factores condicionantes para la mejora de la calidad de una titulación	333
6.7. Resultados de la evaluación institucional de las titulaciones de LADE y DCE	338
6.7.1. Acciones de mejora implementadas en los centros	338
6.7.2. Consecuencias de los procesos de evaluación institucional	342
<b>TERCERA PARTE</b>	
<b>EL MODELO: SU ESTRUCTURA Y ELEMENTOS</b>	347
<b>CAPÍTULO 7. PROPUESTA DE UN MODELO DE ACREDITACIÓN PARA LAS TITULACIONES DE GRADO EN EMPRESA</b>	349
7.1. Justificación y presentación del modelo propuesto	351
7.2. Aspectos conceptuales del modelo propuesto	354
7.2.1. Definición de acreditación	354
7.2.2. Estructura del modelo: criterios, subcriterios y aspectos de excelencia	356
7.3. Aspectos operativos del modelo	383
7.3.1. Procedimiento de acreditación	383
7.3.2. Sistema de valoración de los criterios	386
7.3.3. Sistema de reconocimiento de la titulación	389
<b>CONCLUSIONES</b>	393

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	409
<b>ACRÓNIMOS</b>	433
<b>TABLAS Y FIGURAS</b>	439
<b>ANEXOS</b>	445
ANEXO I. Cuestionario	447
ANEXO II. Características de una buena titulación de grado en Empresa	452
ANEXO III. Identificación de las variables	460
ANEXO IV. Tablas de los valores-tests correspondientes a las preguntas 9 y 10	463

# INTRODUCCIÓN

---

I Motivación

II Planteamiento del problema y relevancia del tema

III Contextualización y campo temático

IV Objetivos de la investigación

V Metodología

IV Articulación de la tesis doctoral



## **I Motivación**

El trabajo de investigación que presentamos es consecuencia de una doble motivación. En primer lugar, surge a tenor de una inquietud personal consecuencia a su vez de más de una década de dedicación al estudio e implantación de los sistemas de calidad en el ámbito universitario. Esta inquietud se materializa en la pretensión de definir un sistema para el reconocimiento de las titulaciones de grado en Empresa que permita detectar los diferentes niveles de calidad y, además, pueda servir de instrumento en el avance de su mejora continua. La culminación de la investigación realizada será la propuesta, siguiendo la tendencia internacional de garantía de calidad, de un modelo de acreditación específico para este tipo de titulaciones.

En segundo lugar, la garantía de calidad en la educación superior no es sólo una preocupación europea como consecuencia del desarrollo del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES). En todo el mundo se manifiesta un creciente interés por la calidad y por los criterios que permiten su reconocimiento dado el rápido crecimiento de la educación superior y su coste para el erario público y privado. Por consiguiente, si Europa desea lograr su aspiración de convertirse en la economía más dinámica del mundo basada en el conocimiento (Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa, 2000), la educación superior europea necesitará demostrar la calidad de sus programas y títulos y su compromiso a poner en marcha los medios que aseguren y demuestren esa calidad. Las iniciativas y demandas que están surgiendo, tanto dentro como fuera de Europa, para hacer frente a esta internacionalización de la educación superior, exigen una respuesta.

## **II Planteamiento del problema y relevancia del tema**

En las últimas décadas la educación superior se ha visto sujeta a diferentes oleadas de innovación y reformas en todo el mundo, produciéndose cambios sin precedentes en los distintos ámbitos legislativos. Con carácter general, el papel del Estado se ha reducido dentro de las universidades, mientras que el mercado ha crecido en importancia, incluso hay quien considera (GUNI, 2006a) que el menor papel del Estado repercute de forma negativa en la calidad de la educación superior y en el compromiso social de las universidades. Además, esta creciente importancia del mercado es una excelente oportunidad para aumentar la oferta y

diversificar las opciones a fin de mejorar el compromiso social a través del refuerzo de la responsabilidad.

El aumento de la demanda mundial de educación superior, que ha pasado de 28,2 millones de estudiantes en 1970 a aproximadamente 132 millones en el año 2004 (Hallak y Poisson, 2006:109), es causa directa del crecimiento sin precedentes del número de instituciones de educación superior. El tipo de instituciones también se ha diversificado, hasta el punto de que cada vez resulta más complejo diferenciar entre instituciones públicas y privadas. Así, las instituciones públicas de un país llegan a desarrollar operaciones privadas en otros y ha aparecido un amplio abanico de nuevos proveedores de educación superior, ya sean con ánimo de lucro o sin él, desarrollándose, además, la enseñanza a distancia y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta situación descrita está derivando en una preocupación generalizada en todos los ámbitos por garantizar la calidad de la educación superior y por sentar las bases para llevar a cabo importantes reformas políticas en materia de educación superior, cuyo principal objetivo es mejorar su calidad. En estas reformas la acreditación tiene un papel destacado como forma de regulación y reconocimiento, garantizando que las universidades cumplan una serie de criterios, no sólo como instituciones sino también en sus programas académicos.

La creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior está suponiendo un revulsivo en la mayoría de países europeos, que han tenido que replantear sus políticas universitarias y tomar decisiones para avanzar hacia los objetivos propuestos, aumentar la competitividad de la enseñanza superior europea y reforzar la cohesión social en Europa (Rauret, 2004). Este último aspecto se refiere a la creación de unas condiciones que permitan ir reduciendo todo tipo de desigualdades, tanto entre países como dentro de los países de la Unión Europea y, además, fomentar la movilidad de los estudiantes y graduados. Todo ello sin perder la diversidad, en un entorno con unas tradiciones universitarias muy arraigadas y en un contexto en que la educación superior se considera un bien público y, por tanto, de responsabilidad pública.

Una de las ideas centrales de la creación del espacio europeo, que ha ido consolidándose con el tiempo, es la necesidad de garantizar la calidad en el ámbito de las instituciones universitarias. La tarea no es fácil y sólo puede ser llevada a cabo, en un plazo relativamente

corto y con éxito, si las políticas de los gobiernos cuentan con la complicidad de las instituciones de enseñanza superior, las cuales, por otro lado, velan para que los procedimientos propuestos por los gobiernos para mejorar la calidad no vayan en perjuicio de su autonomía.

Desde la Declaración de Bolonia (1999) se ha producido un cambio importante en el panorama europeo en lo que se refiere a la legislación, la estructura de las titulaciones, la preocupación por la calidad, el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el número de órganos e instituciones que tienen responsabilidad en los sistemas de calidad y la acreditación, término que ya aparece en el Comunicado de Berlín (2003). La diversidad de opciones que establece el texto del Comunicado refleja no sólo la complejidad del tema, sino también la variedad de posiciones existente en los distintos países europeos e incluso dentro de los países<sup>1</sup> en materia de garantía de calidad.

También puede observarse que, en las recomendaciones del Comunicado de Berlín, la acreditación aparece junto con la certificación u otros procedimientos comparables de garantía de calidad en las universidades y que su aplicación puede hacerse tanto a programas como a instituciones. Esta diversidad de opciones muestra cuál es la situación en Europa y pone de relieve que el tema de la acreditación de la enseñanza superior no es un aspecto que inicialmente vaya a ser aplicado de manera homogénea en todos los países europeos.

Además, con la creación del EEES previsto para el año 2010, parece inevitable la necesidad de la convergencia de los estudios universitarios que permita llegar a un sistema europeo comparable en sus titulaciones, duración de estudios y calificaciones y que, además, favorezca la movilidad de estudiantes, titulados, profesores e investigadores. Por tanto, es necesario analizar cuál es la situación de la educación superior ante este reto y, dada nuestra inquietud, la de los estudios relacionados con el ámbito de la Empresa.

A este respecto, el informe “30.09.2004 (COM, 2004) 620 final” de la Comisión del Parlamento de Bruselas pone de manifiesto lo siguiente:

*“Casi todos los estados miembros y otros países europeos han puesto en marcha sistemas de garantía de calidad o están a punto de hacerlo. La experiencia varía desde el punto de vista de la duración y la intensidad pero todos consideran la garantía de calidad como una*

---

<sup>1</sup> ENQA (2003). *Quality procedures in European Higher Education*. ANEXO A.

*característica esencial de sus sistemas de enseñanza superior. Los sistemas que están en funcionamiento actúan de acuerdo con las directrices establecidas en la Recomendación del Consejo de 1998”.*

En la recomendación aludida se insta a los estados miembros a apoyar y, si fuese necesario, adoptar sistemas transparentes de garantía de calidad. Así, la respuesta de la mayor parte de los estados miembros ha sido la creación de uno o varios organismos de garantía de calidad, cuyo objetivo es la mejora de la calidad a través de la evaluación externa. Igualmente, se ha estimulado la participación de las instituciones de enseñanza superior en el establecimiento de sus propios mecanismos internos de garantía de calidad, a fin de proporcionar una base para la evaluación externa y una mejor rendición de cuentas a la sociedad.

Las características de los sistemas nacionales de enseñanza superior ejercen una gran influencia sobre la propiedad, el campo de acción, los objetivos y las actividades de los organismos de acreditación, de ahí que existan diferentes modelos de garantía de calidad. Así, algunos países han optado por el denominado «modelo en estrella», que consiste en un organismo de acreditación central que se ocupe de supervisar una serie de organismos de evaluación y acreditación más específicos. La mayoría, en cambio, tienen un solo organismo responsable de la garantía de calidad o la acreditación (COM, 2004:3).

En todo caso, la autonomía y la independencia del órgano responsable de la garantía de calidad (en lo que respecta a procedimientos y métodos) contribuirán notablemente a la eficacia de estos procedimientos y a la aceptación de los resultados, garantizando en todo momento la transparencia. Además, los organismos de garantía de calidad deben establecer un contacto estrecho con el sector académico y tener en cuenta las necesidades de la sociedad, los financiadores públicos o privados, la comunidad estudiantil, los padres y el mercado laboral. Todo ello aparece reflejado en la mayoría de los estatutos de las Agencias Autonómicas de Calidad que existen en España.

Debe destacarse que, además de los organismos regionales, nacionales o internacionales con carácter generalista, existe un buen número de organizaciones profesionales reconocidas para la realización de los procesos de acreditación. Así, en el ámbito de los estudios de empresa destacan las siguientes: *the Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)* y *the European Foundation Management Development (EFMD)* a través del

programa *the European Quality Improvement System (EQUIS)*, y el *EFMD-Programme Accreditation System (EPAS)* para la acreditación de programas de grado en administración y dirección, y en el ámbito de la ingeniería, la *Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)*<sup>2</sup>.

En este trabajo, el estudio se centra en el título de grado en Empresa, el cual, al amparo del REAL DECRETO 55/2005 de 21 de enero según la propuesta efectuada en la actualidad, será de enseñanza de grado en *Administración y Dirección de Empresas*, con la denominación (CRUE, 2006)<sup>3</sup>: Licenciado en Administración y Dirección de Empresa o Economista de Empresa (LADE) o también puede considerarse la denominación de *Graduado en Ciencias Sociales y Jurídicas: “Empresa” por la Universidad de..* contenida en la propuesta de Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster (MEC, 2006c)<sup>4</sup>.

La justificación de este título aparece reflejada en las propias directrices, destacando que la administración y dirección de empresa se engloba dentro de las denominadas ciencias sociales, ya que la creación y dirección tanto de empresas, como de otras instituciones/organizaciones públicas y privadas, requiere profesionales cualificados. Esta cualificación se obtiene con un programa formativo<sup>5</sup> que aporte los conocimientos específicos y las habilidades propias de la dirección y otras de naturaleza instrumental como las matemáticas, el derecho, la economía y los idiomas. El conjunto de materias, adecuadamente combinadas, conforma el título de grado en Administración y Dirección de Empresas, existente, con distintos enfoques, en todos los países europeos<sup>6</sup>.

El objetivo de LADE<sup>7</sup> es formar profesionales con una preparación versátil, capaces tanto de iniciar su propio negocio como de desempeñar una gama muy amplia de funciones de dirección y gestión en empresas y otras instituciones públicas y privadas.

---

<sup>2</sup> Otro tipo de acreditaciones específicas a nivel internacional puede verse en: [http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation\\_pg8.html#NationalInstitutional](http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg8.html#NationalInstitutional). [Consulta: 26 julio 2006]

<sup>3</sup> Según la denominación recogida en [http://www.crue.org/pdf/Ficha\\_admin\\_y\\_dir\\_empresas.pdf](http://www.crue.org/pdf/Ficha_admin_y_dir_empresas.pdf). [Consulta: 26 julio 2006]

<sup>4</sup> Véase <http://www.mec.es/multimedia/00002838.pdf> [Consulta: 22 diciembre 2006]

<sup>5</sup> Ya que si sólo se considerasen “materias” resulta difícil la adquisición por parte de los alumnos de las habilidades necesarias, por lo que resulta conveniente hablar de “programa formativo”.

<sup>6</sup> Como puede verse en el libro blanco del título de grado en Economía y en Empresa. Disponible en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_economia_def.pdf) [Consulta: 26 julio 2006]

En la propia propuesta de directrices<sup>8</sup> se recomienda a las universidades que sin renunciar a su autonomía ni a la posibilidad de dotar a sus planes de estudio de señas distintivas, que les permita completar la denominación del título mediante la inclusión de menciones, lleguen a acuerdos sobre la estructura, el contenido y el reconocimiento de estos estudios, a fin de facilitar la movilidad entre las distintas universidades españolas, facilitando el reconocimiento de créditos.

Si en España se pretende que los estudios universitarios específicos sean comparables al resto de los países europeos y, además, sean competitivos en el ámbito internacional, es necesario dotarles de una estructura, contenidos y sistemas de garantía de calidad que permitan cumplir estos objetivos.

En este contexto, el principal objetivo de este trabajo es hacer un análisis y una reflexión sobre cuál ha sido el camino recorrido hasta la fecha en el reconocimiento de los títulos universitarios y qué aspectos deberán de tenerse en cuenta para garantizar la calidad en los futuros títulos de grado en Empresa, materializándose todo ello en un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en Empresa. Somos conscientes de que no se parte de cero y que en estos momentos tampoco se puede definir con claridad el punto de llegada.

Este camino va a estar influenciado por las particularidades de cada uno de los países de nuestro entorno, así como por las correspondientes leyes y normativas referidas al ámbito universitario. De este modo, se podrá hacer compatible la autonomía de cada uno de los países y de las propias instituciones universitarias con la idea de sacar adelante el proyecto común. Ello supone, sin duda, una mayor colaboración entre los diferentes agentes implicados en la consecución del verdadero Espacio Europeo de Educación Superior; entendiendo por tales los siguientes: gobiernos, responsables universitarios, agencias de calidad, profesores, estudiantes, empresas, familias y, por supuesto, la sociedad en su conjunto.

Así pues, la temática planteada en esta investigación es relevante y los resultados serán de gran interés tanto para los responsables de la política universitaria como para las instituciones universitarias, los estudiantes, los profesores y las empresas, ya que es un tema de actualidad,

---

<sup>7</sup> Entre los objetivos de un título universitario destacan: conocimientos, capacidades, competencias y destrezas generales.

<sup>8</sup> *Op. cita.*

pues está latente la discusión sobre cuáles son las consecuencias que supone que una titulación no supere unos criterios “de calidad” establecidos para ella.

Ante esta situación, son muchos y muy diversos los problemas que se plantean:

- ¿Qué son criterios de calidad en una titulación?
- ¿Cuáles son los criterios de calidad que deben establecerse?
- ¿Quién debe fijar estos criterios?
- ¿Quién debe verificar su cumplimiento?
- ¿Deben o no participar agentes externos a las universidades en estos procesos?
- ¿Cuáles deben ser las consecuencias del cumplimiento o no de los criterios?
- ¿Por qué hay que cambiar el sistema de reconocimiento de títulos *a priori* por otro centrado en el reconocimiento *a posteriori*?
- ¿Por qué pasar de los sistemas de evaluación para la mejora (en principio sin consecuencias legales) a sistemas de acreditación (inicialmente con consecuencias legales)?
- ¿Deben o no establecerse distintos niveles de calidad dentro de los títulos universitarios?
- ¿Habrá problemas con los *ranking* de titulaciones?
- etc..

Planteadas estas preguntas y otras que irán surgiendo, el objeto de esta investigación es intentar ofrecer respuestas a todas y cada una de ellas. Consideramos que estos aspectos son de vital importancia en un futuro próximo para el acertado desarrollo de las titulaciones universitarias en general, aunque este trabajo se centra específicamente en los estudios de grado del ámbito de la Empresa.

### **III Contextualización y campo temático**

En la actualidad se ha superado la idea de que la calidad es sólo un concepto aplicado a la empresa y a las organizaciones productivas. En efecto, en el ámbito universitario la calidad se está considerando ya como un aspecto estratégico de las propias universidades, aunque, ciertamente, lo difícil es el modo en que se desarrollan y ejecutan en las universidades todos los aspectos relacionados con la mejora de sus actividades. A este respecto, podemos

mencionar: los factores que influyen en las posibilidades de implantación real de las políticas de calidad, la incidencia de los cambios legislativos, la eficiencia en el uso de recursos y en la gestión de los procesos, la implicación de los equipos de gobierno, los profesores, los alumnos, el entorno, los sistemas de gestión y de reconocimiento del profesorado y del personal de administración y servicios, etc.

Las razones por las que deben establecerse sistemas de garantía de calidad en la Universidad son numerosas, tales como: rendición de cuentas (sobre todo de los fondos públicos), control, fomento y desarrollo de la mejora continua, información pública, aceptación nacional o internacional, *ranking*, asignación de fondos y recursos, etc. (Willians, 2006). Se debe, por tanto, tener en cuenta el objetivo que se pretende conseguir con el establecimiento de un sistema de garantía de calidad, para decidir sobre la forma de actuar más adecuada y eficiente. A su vez, actualmente se están desarrollando diversos modelos de garantía de calidad centrados en la institución o en los programas, entre los que cabe mencionar los siguientes (ENQA, 2003 y Willians, 2006):

- Evaluación de programas
- Acreditación de programas
- Evaluación institucional
- Auditoría institucional
- Revisión institucional
- Acreditación institucional
- Menciones de calidad<sup>9</sup>

En cada uno de estos modelos, además, pueden seguirse diversos procesos, como por ejemplo: revisión por pares, inspección, juicio de expertos, juicio basado en el cumplimiento de criterios y estándares, modelos de cumplimiento, modelos cuantitativos, modelos autorregulatorios, modelos de umbral (normas básicas o cumplimiento de mínimos), modelos de excelencia y modelos híbridos. Lógicamente, de estos procesos se obtienen resultados distintos, tales como: informes públicos o privados, recomendaciones, juicios, aprobaciones, decisiones de acreditación, *ranking*, etc.

---

<sup>9</sup> En España se han realizado cuatro convocatorias de la Mención de calidad de los programas de doctorado 2003,2004,2005 y 2006 encontrando más información sobre estas convocatorias en:

- <http://www.mec.es/universidades/mcd/index.html>  
- [http://www.aneca.es/modal\\_eval/certif\\_doctorado.html](http://www.aneca.es/modal_eval/certif_doctorado.html)

En la acreditación como sistema de garantía de calidad, algunos aspectos son actualmente objeto de debate (Vidal, Mora y Fernández, 2005:190):

- ¿Acreditación institucional o de programas? Ambas posibilidades son factibles y están vigentes en diversos países. La primera puede simplificar el proceso, la segunda es más específica.
- ¿Acreditación de mínimos, de excelencia o ambas? Toda una gama de posibilidades que dependen de la cultura universitaria de cada país. La primera es exigible a todas las instituciones, la segunda sólo marca a las más destacables.
- ¿Acreditación obligatoria o voluntaria? La cuestión central es si la obligatoriedad ha de imponerse legalmente o si el valor de la acreditación se deja en manos del mercado.
- ¿Con consecuencias legales o solamente de prestigio? La consecuencia de la no acreditación puede ser el cierre, la publicación del resultado o simplemente el no poder usar el sello de acreditación con consecuencias en el mercado.
- ¿Qué tipo de agencias de acreditación?, ¿Cuál es el papel de las agencias? Hay agencias acreditadoras de agencias, agencias profesionales, agencias públicas y agencias privadas, actuando a nivel nacional o internacional.
- ¿Acreditación centrada en procesos o en resultados? ¿Específica por programas o genérica? La tendencia es hacia un enfoque basado en los resultados y con un carácter muy genérico, pero, ¿es eso factible?, ¿pueden evaluarse exclusivamente los resultados sin tener en cuenta los *inputs* y los procesos?
- ¿Quiénes participan en la acreditación?, ¿Cuál es el papel de los empleadores y los colegios profesionales? La conexión entre acreditación académica y profesional o la intervención de los entes profesionales son aspectos de capital importancia en el diseño de la acreditación.
- ¿Qué periodo de validez debe tener el proceso?, ¿Quiénes cubren los gastos?

Cuestiones importantes y con una gran influencia en la funcionalidad del proceso de acreditación.

Dada la cantidad de actividades que se realizan dentro de la Universidad y la complejidad y variedad de los sistemas de garantía de calidad, puede resultar demasiado complejo en las primeras etapas de consolidación de los sistemas de garantía de calidad considerar toda la institución en su conjunto. Por ello, esta investigación se centra en las actividades vinculadas

con la docencia tomando como base del análisis a la titulación y, más concretamente, se ha delimitado su universo a las titulaciones del ámbito de la Empresa, Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o Diplomatura en Ciencias Empresariales.

Además, no vamos a considerar únicamente los aspectos estrictamente pedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje, dado que el objetivo de esta investigación es más ambicioso, ya que en la evaluación de la calidad de la docencia o en la buena preparación de un titulado influyen, además, factores muy diversos, como la planificación de las enseñanzas, los recursos humanos y materiales disponibles, los resultados, etc.

Por esta razón, y desde una perspectiva general, de entre las posibles líneas de investigación e hipótesis de trabajo tomamos como referente el campo temático de la Organización de Empresas, caracterizado por su gran amplitud y naturaleza multidisciplinar. En esta investigación las unidades de estudio son organizaciones muy complejas, las universidades. Un análisis de éstas, desde el punto de vista organizativo, puede encontrarse en la tesis doctoral "*Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico*", en concreto en su capítulo 2 (Capelleras, 2001:13-64) estudia la Universidad en el marco de la teoría de la organización.

En este trabajo nos centramos en las aportaciones provenientes del enfoque actual de la calidad. Tomando como punto de referencia las últimas décadas, los aspectos estratégicos de la calidad han sido reconocidos y puestos de manifiesto en todo tipo de organizaciones. Hay que tener en cuenta que estos aspectos se pueden considerar en una dimensión de la Gestión de la Calidad Total, e incluso de la Gestión de la Excelencia o la Excelencia en Gestión, como se denominó recientemente<sup>10</sup>. Este enfoque aborda el estudio del funcionamiento y comportamiento de las personas, los grupos, las estructuras, los recursos, los sistemas de comunicación y decisión, los sistemas de reconocimiento, etc. que hagan de las universidades organizaciones eficientes y competitivas.

---

<sup>10</sup> Consideramos relevante poner de manifiesto estos cambios terminológicos que en España han llevado al cambio de denominación de organizaciones especializadas en estos temas, ya que el actual Club de Excelencia en Gestión vía Innovación <http://www.clubexcelencia.org/> hasta el 3 de junio de 2005 se denominaba Club de Excelencia en Gestión y anteriormente Club Gestión de Calidad.

#### **IV Objetivos de la investigación**

El objetivo general de esta tesis doctoral es definir un sistema para el reconocimiento de las titulaciones de grado en Empresa que permita detectar los diferentes niveles de calidad y, además, pueda servir de instrumento en el avance de su mejora continua.

Este objetivo general se traduce en la consecución de otros objetivos específicos. Estos últimos podemos diferenciarlos en dos vertientes complementarias. La primera desde una perspectiva que contemple los fundamentos teóricos necesarios para el conocimiento de los sistemas de garantía de calidad desarrollados, tanto a nivel nacional como internacional, que sirvan a su vez de soporte a la construcción de un modelo de acreditación. Y la segunda desde una perspectiva práctica que permita conocer la realidad actual de los sistemas de garantía de calidad en los centros donde se imparten las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o Diplomatura de Ciencias Empresariales.

Así pues, en primer lugar se realiza una aproximación a los aspectos que pueden considerarse de gran relevancia relacionados con el reconocimiento, la calidad universitaria, la homologación, la evaluación y la acreditación de los títulos. Más concretamente, se trata de investigar sobre los siguientes aspectos:

A. Calidad de la enseñanza universitaria

- Determinar en qué medida el marco legislativo influye en la calidad de la enseñanza universitaria.
- Analizar y valorar los procesos de homologación de las titulaciones universitarias.

B. Evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria

- Analizar y valorar los procesos de evaluación en la educación superior tanto en el contexto nacional como en el internacional.
- Determinar los principales criterios utilizados en la evaluación de la educación superior.

C. Acreditación de la calidad en la enseñanza universitaria

- Analizar y valorar los procesos de acreditación en la educación superior tanto en el contexto nacional como en el internacional.

- Determinar los principales criterios utilizados en la acreditación de la educación superior y, específicamente, en la acreditación de los programas y escuelas de negocios.

En segundo lugar, se trata de determinar y analizar la situación de los aspectos relacionados con la calidad y los sistemas de reconocimiento de las titulaciones de LADE y DCE en España y, más concretamente, se pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Determinar el grado de condicionamiento de diversos aspectos en la calidad de una titulación.
- Conocer las principales consecuencias de los procesos de evaluación institucional llevados a cabo en la titulación o centro objeto de estudio.
- Identificar las acciones de mejora de la calidad que se están desarrollando en las titulaciones o centros objetos del estudio.
- Saber el grado de conocimiento de los decanos y/o directores de centros sobre los procesos de acreditación de títulos y centros llevados a cabo en el ámbito internacional.
- Determinar el tipo de reconocimiento que se persigue con la acreditación de los títulos y en qué ámbito deberían de reconocerse.
- Conocer los tipos de organismos que deben realizar el proceso de acreditación externa y cuál sería la participación de las asociaciones y colegios profesionales.
- Identificar los principales criterios que hay que considerar en la acreditación de los títulos de grado en Empresa.
- Valorar, en su caso, la distinta importancia o ponderación que cada uno de estos criterios debe de tener en un modelo de acreditación.

Todos estos objetivos se han planteado con el fin de conseguir el principal propósito y aportación de este trabajo de investigación que es ***proponer un modelo de acreditación para las futuras titulaciones de grado en Empresa.***

## V Metodología

La consecución de los objetivos anteriormente mencionados ha sido posible gracias a la utilización de instrumentos metodológicos tanto teóricos como empíricos relacionados con la garantía de calidad.

Desde el enfoque teórico se ha procedido a efectuar una revisión de la literatura sobre los sistemas de garantía de calidad (SGC) y modelos de evaluación y acreditación utilizados por instituciones y agencias.

Entre la fuentes primarias se han consultado las bases de datos que proporcionasen información de las investigaciones realizadas sobre la garantía de calidad en la educación superior, con especial referencia a las realizadas en España, así como las revistas y otras publicaciones especializadas en este ámbito. Otras fuentes de información, además de las normativas legales vigentes en España relacionadas con la garantía de calidad, han sido las guías de evaluación y acreditación utilizadas por las instituciones y agencias en los diversos programas de evaluación y acreditación. Cabe destacar la utilización de la información obtenida en las diferentes páginas webs de las agencias de acreditación especializadas en el ámbito de la Empresa a nivel internacional, sobre todo las relacionadas con los procesos y criterios de acreditación utilizados en cada una de ellas.

Para la realización del estudio de opinión de los responsables de los centros españoles, públicos y privados, en los que se imparten las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o Diplomatura en Ciencias Empresariales, sobre los aspectos relacionados con la calidad y los sistemas de reconocimiento de las titulaciones se diseñó todo un proceso de obtención de la información mediante cuestionario. Las aportaciones de diversos expertos en los sistemas de garantía de calidad y de responsables de la gestión universitarias, de universidades públicas y privadas españolas, han constituido un soporte imprescindible en este proceso de obtención de la información.

Las técnicas estadísticas utilizadas para el análisis de la información obtenida han sido muy diversas: descriptivas e inferenciales, univariantes, bivariantes y multivariantes. La selección de las mismas en cada caso se ha realizado bajo dos criterios: los objetivos planteados y la naturaleza de los datos. En particular se han utilizado las siguientes: análisis

descriptivos de datos cuantitativos y cualitativos, análisis textual, test de medias, contrastes de Wilcoxon, análisis multidimensional no métrico y análisis de Correspondencias Múltiples (ACM).

## **VI Articulación de la tesis doctoral**

La investigación que se presenta en este documento se estructura, además de esta introducción, en tres grandes partes. Con ánimo de hacer esta presentación más operativa cada una de las partes se subdividen en diferentes capítulos, que incluyen, a su vez, sus correspondientes epígrafes y que, de manera sucinta, presentan los siguientes contenidos.

En esta introducción, además de recoger la motivación para realizar este trabajo, se efectúa el planteamiento amplio del problema y se pone de manifiesto la relevancia y las consecuencias que la acreditación de las titulaciones universitarias tienen en la actualidad y las que se prevén en el futuro. Para ello, se ha contextualizado y analizado el objeto de estudio de esta investigación. También se han delimitado los objetivos que se pretenden conseguir, destacando, en particular, los aspectos relacionados con el proceso de acreditación y los criterios que deben considerarse en la acreditación de las futuras titulaciones de grado de Empresa, de tal manera que contribuyan a enriquecer el conocimiento en esta materia. Por último, se especifica la metodología seguida en cada una de las partes del trabajo.

En la primera parte se aborda el estado del arte de la garantía de calidad en la educación superior, y comprende los capítulos del uno al cuatro.

El capítulo primero está dedicado a la recopilación y estudio del marco conceptual en relación al concepto de calidad en la Universidad, teniendo en cuenta, además, el marco legislativo español y comunitario existente en esta materia. Se ha obviado, de manera expresa, la referencia al estudio del concepto genérico de calidad, ya que son múltiples los trabajos y textos sobre su evolución, principios y repercusiones dentro de las organizaciones, tanto públicas como privadas por no ser el objetivo final de esta investigación.

El capítulo segundo, además de servir de presentación de la problemática de los sistemas de garantía de calidad en la educación superior, se centra en el estudio del reconocimiento *a*

*priori* de una titulación universitaria, identificado con el **proceso de homologación**, considerándose éste como una autorización para la implantación de títulos oficiales.

En el capítulo tercero se aborda el reconocimiento de la calidad de las titulaciones *a posteriori* o **proceso de evaluación**, identificando, entre otros aspectos, sus objetivos, los tipos de evaluación en la educación superior, las investigaciones realizadas al efecto y los procesos de evaluación de la educación superior realizadas tanto en el contexto internacional como el ámbito nacional. Así mismo, se efectúa una comparación de los principales criterios de evaluación de las titulaciones recogidos en las diferentes guías de evaluación utilizadas en los últimos años. Debe tenerse en cuenta que hasta ahora la evaluación de las titulaciones no ha tenido consecuencias jurídicas y esta circunstancia puede llevar a considerar que el modelo de reconocimiento en la educación superior, que previsiblemente se implantará, esté relacionado con la acreditación.

El capítulo cuarto se centra en el **proceso de acreditación**, cuyo propósito es el reconocimiento de la calidad de la titulación *a posteriori* y las consecuencias que del mismo se derivan. En este capítulo, al igual que en el anterior, también se consideran los objetivos y los tipos de acreditación en el contexto universitario, las investigaciones sobre la acreditación de la educación superior y la situación y experiencias en el ámbito internacional y nacional de la acreditación. Se analizan, igualmente, los principales criterios de acreditación tenidos en cuenta en los distintos modelos de acreditación de los títulos universitarios.

La segunda parte de la tesis, integrada por los capítulos cinco y seis, recoge la situación de los estudios universitarios en el ámbito de la Empresa y sus sistemas de garantía de calidad, así como la opinión de los responsables de los centros españoles donde se imparten las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) y/o Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE).

En el capítulo quinto se analiza la situación de los estudios del ámbito de la Empresa que se consideran en este trabajo, profundizando en los modelos de garantía de calidad aplicados a estos estudios. Dado que la experiencia nacional en la aplicación de sistemas de garantía de calidad a estos estudios es escasa (proyecto piloto de acreditación en España), se recurre a su análisis en el ámbito privado y en el internacional. Así, se realiza una comparación de los principales criterios de acreditación tenidos en cuenta en los programas y escuelas de negocio,

que nos permite, a su vez, sentar las bases para proponer unos criterios de acreditación en sintonía con los existentes a nivel internacional. Todo ello se complementa con el estudio de los resultados más significativos del proyecto piloto de acreditación realizado en España en el curso 2003-04.

El capítulo sexto recoge el diseño y las especificaciones de la investigación empírica desarrollada en esta tesis doctoral, en la que se contó con la colaboración de un nutrido número de decanos y/o directores de centro donde se imparten las titulaciones de LADE y/o DCE a través de la cumplimentación de un cuestionario. En este capítulo se exponen los objetivos que se persiguen con este estudio, el proceso seguido en la investigación y los resultados obtenidos a partir del análisis de la opinión de los responsables de los centros. Los aspectos determinantes del estudio se centraron en las características relevantes del proceso de acreditación, los principales criterios a considerar en la acreditación, las consecuencias más importantes derivadas de los procesos de evaluación institucional y las acciones de revisión y mejora desarrolladas en sus respectivos centros.

Los dos partes anteriores sirven para sentar las bases que permitan, en la tercera parte, (capítulo siete), realizar la propuesta de un modelo de acreditación para las futuras titulaciones de grado en Empresa, objetivo principal de esta tesis doctoral.

En el capítulo séptimo se recogen las principales aportaciones al reconocimiento de las titulaciones universitarias en el ámbito de la Empresa, mediante la propuesta de un modelo para la acreditación de dichos estudios, especificando tanto sus aspectos conceptuales como los operativos. El modelo recoge los criterios a considerar en la acreditación, la forma de valorarlos y la ponderación que cada uno de ellos debe tener para el establecimiento de distintos niveles de calidad.

Por último, se presentan las conclusiones obtenidas a lo largo de todo este trabajo de investigación que versan tanto sobre la acreditación de los títulos de grado en Empresa como sobre las implicaciones y recomendaciones que a la luz de este estudio se pueden plantear. También se adelantan algunas limitaciones y orientaciones dirigidas, sobre todo, a futuras investigaciones que deberían tenerse en cuenta con el objetivo de verificar si la acreditación de los títulos de grado en Empresa contribuye a la consecución efectiva de las exigencias emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior.

Un amplio apartado dedicado a las referencias bibliográficas, relación de acrónimos, relación de tablas y figuras y los anexos cierra el articulado de este trabajo.



## **PRIMERA PARTE**

# **ESTADO DEL ARTE DE LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA**



# **CAPÍTULO 1**

## **CONCEPTO DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD**

---

- 1.1. Hacia la calidad en la Universidad
- 1.2. Distintos enfoques del concepto de calidad en la Universidad
- 1.3. Investigaciones sobre calidad en la enseñanza universitaria
- 1.4. Adaptación de los modelos de calidad al sistema educativo
- 1.5. La calidad de la enseñanza universitaria en la legislación
- 1.6. La calidad de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior
- 1.7. Análisis y valoración



## 1.1. Hacia la calidad en la Universidad

En las últimas décadas del Siglo XX se ha constatado un interés creciente por la calidad de los productos y servicios, tanto en el ámbito público como en el privado. Esta es una tendencia con un mayor arraigo en países como Estados Unidos y Japón. En nuestro contexto geográfico, aún siendo reciente, es un concepto cada vez más integrado en la cultura y la práctica, para los responsables de empresas e instituciones así como para los representantes políticos y ciudadanos en general.

Por lo que se refiere al ámbito específico de la enseñanza universitaria el centro del debate y las prioridades oficiales estaban encaminados a dar cabida en ella a un número cada vez mayor de alumnos, sobre todo durante la década de los 80 y 90. Se intentaba alcanzar una Universidad de masas que, de acuerdo con el ideal democrático, diera acogida y oportunidades a todos los sectores sociales. Conseguido parcialmente este objetivo, las prioridades actuales de nuestras instituciones universitarias se dirigen a mejorar la calidad del servicio que ofrecen, de tal manera, que sean capaces de rendir cuentas a la sociedad que les financia y permitan afrontar con éxito el reto que supone el Espacio Europeo de Educación Superior (Apodaca y Lobato 1997:13).

Puede considerarse, por tanto, que la transformación de la Universidad ha supuesto un desarrollo cuantitativo que no siempre ha ido acompañado de un desarrollo paralelo de su calidad. Cuando así ha sido, se ha debido más a meritorios esfuerzos individuales o de instituciones por su propia cuenta que a un esfuerzo coordinado y sistemático de búsqueda de la calidad en la docencia, en la investigación y en la gestión.

Alcanzado el límite previsible de su crecimiento cuantitativo<sup>11</sup>, el reto actual de la Universidad española, en sintonía con los países de nuestro entorno, radica en un esfuerzo por garantizar la calidad de las instituciones de educación superior y de sus programas, de tal manera que sean comparables, tanto a nivel nacional como internacional. Es, por tanto, uno de los mayores cambios que deben producirse en las universidades durante los próximos años,

---

<sup>11</sup> Para ver la evolución de los alumnos universitarios pueden consultarse las páginas web:

- <http://www.ine.es/inebase/>

- <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/Datos/DATOS0506.pdf>

teniendo en cuenta que no puede tratarse de un esfuerzo individual de los distintos agentes, sino más bien un esfuerzo colectivo de todos ellos.

Las administraciones públicas y las universidades, en colaboración con otros sectores económicos y sociales, son partícipes de la calidad universitaria y deben proseguir los esfuerzos y actividades de sensibilización de la comunidad universitaria respecto a la cultura de la calidad, como elemento de equilibrio entre la autonomía universitaria y la responsabilidad social.

La Universidad, desde siempre, ha gozado de una cierta confianza por parte de la sociedad para mantener su propio sistema de garantía de calidad. Los académicos han establecido a lo largo de los años sus propios sistemas de calidad (Bricall, 2000:362) que incluían, normalmente, mecanismos de aseguramiento de los siguientes aspectos:

- la calidad de los profesores, a través de los diversos sistemas de selección, promoción y nombramiento;
- la calidad de los estudiantes, a través de sistemas de admisión selectiva, exámenes y pruebas, becas y premios;
- la calidad de la investigación, a través de la financiación y ayudas a los proyectos de investigación, los índices de citaciones y publicaciones, evaluaciones internas y externas periódicas;
- la calidad de los planes de estudio, de los cursos y de la enseñanza en general, a través de la evaluación o acreditación de programas y de cursos, de cuestionarios a los estudiantes, de evaluación del profesorado, de programas de formación en habilidades docentes;
- la calidad del personal de administración y servicios, a través de los diversos sistemas de selección y formación.

Las universidades deben seguir manteniendo estos objetivos y mecanismos de aseguramiento de la calidad, aunque probablemente en los últimos tiempos ha cambiado el concepto de calidad aplicable y, en consecuencia, también están cambiando los objetivos y los métodos. La creciente importancia de la Universidad como agente social explica que en nuestros días los responsables de evaluar la calidad de estas instituciones no sean únicamente los propios académicos.

Además, desde hace unos años, están convergiendo una serie de factores que están precipitando la reflexión y la necesidad de intervenciones en el ámbito universitario:

- el acceso de jóvenes con la pretensión de conseguir un título que les facilite un empleo y un reconocimiento social,
- la creación de nuevas titulaciones como respuesta a las necesidades sociales y a las peculiaridades del mercado de trabajo que demanda a los estudiantes saber enfrentarse y resolver situaciones de mayor complejidad y tomar decisiones más continuadas,
- la nueva cultura empresarial requiere profesionales dotados de unas actitudes, valores y habilidades socioprofesionales inseparables de su competencia científico-técnica,
- la situación estructural de escaso y precario empleo crea una difícil inserción del futuro egresado universitario,
- el desarrollo de la tecnología y la globalización de los sistemas de producción y formación y, sobre todo,
- la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Todo ello hace necesario profundizar en los distintos enfoques que existen sobre concepto de calidad en la Universidad, en los diferentes clientes de la Universidad dada la multiplicidad de servicios que en la actualidad se prestan y en los principios de excelencia que pueden ser de aplicación en el ámbito universitario.

## **1.2. Distintos enfoques del concepto de calidad en la Universidad**

A pesar de que en la obra de Juran, Gryna y Bingham (1990), considerada como uno de los primeros manuales de la calidad, se dedica un capítulo a empresas de servicios, aludiendo al caso hospitalario, telefónico, restaurantes, transportes y administración local, no figura el sector educativo, lo que refleja una tardía influencia de los aspectos de calidad en este sector. Durante estos últimos años, los sistemas educativos (Commission Européene, 1993, 1995; Consejo Escolar de Estado, 1998; Elola *et al.*, 1996), y en mayor grado los relacionados con la educación superior (Alvarez y Rodríguez, 1999; Barnett, 1992; Coate, 1991; Consejo de Universidades, 1994, 1996, 1998; Frazer, 1994; Meade, 1995, 1997; De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991; De Miguel, 1994; Neave, 1991, 1996; Sizer y Mackie, 1995; Van Vught, 1995; Westerheijden, 1990; Williams, 1995) no han sido ajenos, en modo alguno, a estas preocupaciones y a la tendencia caracterizada por una orientación hacia la excelencia y la

satisfacción de todos los agentes implicados en la educación. Sin embargo, estas referencias, aunque se hayan expandido rápidamente y ocupen un lugar privilegiado entre las preocupaciones pedagógicas de rango legal, deben ahora ser impulsadas a través de diferentes ensayos de solución creativa de los problemas y generalizarse como nuevo movimiento en la gestión de los distintos segmentos organizativos y niveles educativos.

El hecho de que la calidad sea un concepto difícil de definir, complejo y multidimensional (Bricall, 2000:193) no puede servir de excusa para no intentar comprenderlo en sus distintas acepciones y en su cambiante formulación a lo largo de la historia de cualquier institución y, en concreto, de la Universidad.

La preocupación por la “calidad universitaria” no siempre se ha traducido en una mayor precisión a la hora de definirla y caracterizarla. Westerheijden (1990) aporta un marco de referencia para su estudio a través de las dos proposiciones siguientes:

1. La calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional en relación con los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores.
2. No puede darse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se valore la calidad.

También Harvey y Green (1993:10) en Capelleras (2001:100) apuntan que la calidad es un concepto relativo en dos sentidos. En primer lugar, la calidad depende del usuario del término y de las circunstancias en que se utiliza. Así, en la educación superior existen diversos grupos de interés, como los estudiantes, el personal académico y no académico, los empleadores, las agencias de acreditación o el gobierno, cada uno de los cuales con perspectivas sobre la calidad que pueden diferir. No se trata de enfoques diferentes acerca del mismo aspecto, sino de perspectivas distintas sobre diferentes aspectos que tienen la misma etiqueta o llevan el mismo nombre. En segundo lugar, existe el relativismo de la calidad en términos comparativos o de *benchmarking*. En algunas ocasiones, la calidad es vista en términos absolutos como un ideal similar en su naturaleza a la verdad o a la belleza (Sallis y Hingley, 1991:3). Pero bajo otros puntos de vista la calidad es juzgada en términos de resultados que deben obtenerse para superar unos determinados estándares. Sin embargo, en

otras conceptualizaciones no existe un mínimo, sino que la misma depende de los procesos que sirven para alcanzar los resultados deseados.

Según el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU) (Consejo de Universidades, 1998) se le pueden dar distintos significados a la calidad dependiendo de la perspectiva del observador, pues supone la existencia de dos grandes perspectivas o enfoques de la calidad en el ámbito universitario. Una primera, la calidad intrínseca o absoluta, hace referencia al acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia o disciplina. Una segunda, la calidad extrínseca o relativa, que reflejaría la pertinencia o adecuación de las actividades realizadas por la institución con las necesidades del entorno en que se realizan.

De la combinación de ambas perspectivas pueden identificarse varias dimensiones del concepto de calidad universitaria analizadas en diferentes trabajos (Astin, 1985; Mora, 1991a; Harvey y Green, 1993; Winn y Cameron, 1998; Bricall, 2000), donde entre otras se pueden diferenciar (Capelleras, 2001:101-103) las siguientes:

- El concepto de calidad relacionado con el **concepto de excelencia** ya que una universidad que se considera de calidad se distingue por algunas de sus características, como por ejemplo sus profesores, estudiantes, instalaciones, historia, fama, etc. Esta visión es similar a la de la reputación, un enfoque de carácter subjetivo que presupone que la calidad de una institución puede ser evaluada mediante encuestas realizadas a un conjunto de profesores de otras instituciones.
- Otro punto de vista sobre la calidad es la consideración de lo que se enseña en la institución: nivel docente, currículum, sistema pedagógico o clima del campus, es decir, la **calidad por el contenido**. En este sentido, puede haber estudiantes con una tendencia a buscar estudios o currículum más prestigiosos o reconocidos, aunque no necesariamente más interesantes en cuanto a su incorporación al mundo laboral. Este enfoque presenta la dificultad de evaluar los conceptos implicados en el proceso de aprendizaje.
- También puede considerarse la calidad como el **cumplimiento de especificaciones técnicas**. En el caso de la Universidad estas especificaciones vendrían establecidas en las normativas legales que determinen los requisitos iniciales para la constitución de

un centro o una universidad y, más concretamente, los requisitos para la autorización de la implantación de los títulos universitarios<sup>12</sup>; éstos últimos estarían, por tanto, vinculados a su homologación.

- Asimismo, la calidad se puede entender como **conformidad con unos estándares**. La acreditación de una universidad para otorgar títulos, o de un programa, entra dentro de este concepto. La Universidad asegura que se cumplen unos estándares mínimos de calidad y que el estudiante que ha conseguido aprobar todo el plan de estudios cumple o supera estos requisitos mínimos.
- La calidad ha sido definida también como la **adecuación a un objetivo o a una finalidad**, es decir, la eficacia en conseguir los objetivos institucionales. La calidad se mide por la capacidad del equipo de gobierno en conseguir las metas y objetivos que él mismo se ha definido. Cada universidad debe desarrollar unos instrumentos de planificación estratégica que permitan a las unidades y a los programas que la integran contar con objetivos expresos, en tanto que la evaluación mide el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.
- La calidad como **disponibilidad de recursos** constituye un enfoque basado en medidas objetivas. Los recursos considerados suelen ser el personal, los medios físicos, los recursos financieros y los estudiantes. Sin embargo, aunque existe una cierta correlación entre medios disponibles y calidad de una institución, parece evidente que es más importante el uso que se hace de los mismos. En este sentido, el concepto de calidad se ha relacionado, asimismo, con la eficiencia y el coste de la Universidad. El aumento de los costes de los sistemas de educación superior en las últimas décadas ha hecho crecer el interés por mejorar la eficiencia en el uso de los recursos económicos, humanos, técnicos y de infraestructuras.
- La calidad por el **valor añadido** dirige su atención hacia la contribución de la institución a la formación global del estudiante, es decir, a lo que éste ha aprendido mientras ha estado en la universidad. Este enfoque tiene dificultades de medida del proceso dado el problema de aislar los efectos de la institución de otros que sean ajenos a ésta.

---

<sup>12</sup> En España pueden considerarse los requisitos recogidos en las directrices generales y específicas de los títulos universitarios.

- La dimensión de la calidad a través de la **satisfacción de los usuarios** viene a reflejar la idea de que la calidad universitaria es una función del nivel en que se satisfacen las necesidades y expectativas de los usuarios, destinatarios o clientes, presentes y potenciales, de la institución universitaria. Este es un concepto totalmente aceptado en el ámbito empresarial que todavía encuentra reticencias en la Universidad.
- Finalmente, la dimensión de la organización asocia la calidad a la **capacidad de transformación y cambio** de la Universidad. Este concepto es paralelo al de la dirección de la calidad total que pone el énfasis en la necesidad de gestión del cambio ante las nuevas demandas de la sociedad, de mejora y reingeniería de procesos, de introducción de la tecnología actual, de adaptación de los recursos humanos y de nuevas formas de organización institucional.

Todo lo expuesto anteriormente con lleva a la consideración de la calidad como un concepto multidimensional y complejo (Capelleras, 2001:103), ya que, como se muestra en la figura 1.1, existen múltiples enfoques o aproximaciones hacia ella. Los enfoques señalados ofrecen una visión completa acerca de los modos, no excluyentes sino complementarios, de acercarse a la comprensión de la calidad universitaria.

**Figura 1.1. Enfoques de la calidad en la Universidad.**



Fuente: Adaptado de Capelleras, (2001)

Sin embargo, para poder afirmar que una institución de educación superior ha adoptado plenamente un enfoque de calidad total<sup>13</sup> es necesario definir cuáles son los productos, las actividades claves y los clientes de la institución, así como la consideración conjunta de las distintas perspectivas de análisis *-inputs*, procesos y resultados-.

Van Vught y Westerheidjen (1993) identifican el producto de la enseñanza superior con el graduado y su proceso con el programa. En cambio, para la *European Foundation for Quality Management (EFQM)* (1995) el producto de la enseñanza es la adquisición de conocimientos o el valor añadido a los conocimientos, habilidades y desarrollo personal del que aprende. Por su parte, Álvarez y Rodríguez (1997) consideran que el producto sería el proceso de aprendizaje tanto del alumno como del profesor. En este sentido, la calidad total implica la necesidad de que el profesor y el estudiante sean una parte activa en el diseño y en la creación y la mejora continua del propio proceso de aprendizaje. Por lo que se refiere a las actividades institucionales que afectan a la calidad, Barnett (1992) considera que las cuatro actividades que influyen en el aprendizaje y desarrollo educativo del estudiante son: la calidad del método de enseñanza, del proceso de evaluación del alumno, de los cursos y del programa de desarrollo del profesorado. Estas actividades, comunes a toda institución de educación superior, constituyen elementos a evaluar en una revisión de la actuación institucional.

Según Lehtimäki (1996), los productos universitarios no son bienes tangibles sino servicios de conocimiento, definición muy apropiada para englobar el *ouput* más importante de la Universidad, aunque debe considerarse en su acepción más amplia para hacer referencia a las habilidades, competencias, saber hacer, información y conocimiento propiamente dicho que transmiten las universidades a sus beneficiarios (Edwards, 1991).

En la tabla 1.1 se reflejan, con independencia de otro tipo de clasificaciones, algunas de las actividades más significativas que se desarrollan en las universidades, lo cual complica aún más las distintas percepciones que se tengan sobre su funcionamiento.

---

<sup>13</sup> Calidad total considerada como un sistema de gestión que abarque todas las actividades de la universidad, con especial énfasis en los estudiantes y demás *stakeholders* y en la mejora continua.

**Tabla 1.1. Servicios ofrecidos por la Universidad**

Áreas de actividad	Objetivos/servicios	Productos
<b>SERVICIOS BÁSICOS</b> (servicios de conocimientos)		
Docencia	Enseñanza-aprendizaje Cualificación-acreditación profesional	Programas de 1º y 2º ciclo Programas de 3º ciclo Otros Postgrados y cursos de formación
Investigación	Creación y difusión de nuevo conocimiento	Publicaciones Eventos científicos Contratos de investigación Patentes Cátedras
Servicios profesionales	Aplicación práctica de experiencia y conocimiento acumulado	Asesorías/consultorías Contratos de estudios Bases de datos y servicios de información Informes periciales
<b>SERVICIOS COMPLEMENTARIOS</b> (servicios de apoyo)		
Gestión Administrativa	Admisión y matrícula Gestión del personal Gestión económica-financiera Otros	Información Recursos Otros
Servicios generales	Biblioteca Servicios Culturales Servicios Deportivos Relaciones internacionales OTRI's Alojamiento y restauración	Información Eventos culturales Eventos deportivos

Fuente: Rey, A.A. (1998)

Los primeros servicios abarcan la actividad y estructura organizativa directamente vinculada a la función de enseñar o investigar, respectivamente, y los segundos comprenden el conjunto de actividades y la estructura organizativa de la Universidad que excede de las anteriores funciones y que, por tanto, depende de la Gerencia.

En cuanto a la delimitación del cliente del servicio prestado en las universidades se puede afirmar que los estudiantes constituyen los usuarios directos y principales del mismo. Cada vez más existe la convicción de que es necesario contar con la opinión de los usuarios directos de la educación, los estudiantes (Hill, 1995; Owlia y Aspinwall, 1996). No obstante, el alumno no puede considerarse como receptor pasivo de un producto, sino que se hace necesario considerar su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hansen y Jackson, 1996). Es decir, el estudiante es responsable de su propio aprendizaje y se constituye en coproductor activo de un servicio educativo (Álvarez y Rodríguez, 1997).

Según Peña (1997), en el sistema educativo universitario público existen dos clientes finales: los estudiantes, que aumentan su capital humano mediante el desarrollo de sus potencialidades y la adquisición de conocimientos; y la sociedad en su conjunto, que financia el sistema con sus impuestos e invierte en educación esperando obtener como resultado mayor riqueza y prosperidad futura. En las universidades privadas, que se financian con las tasas de los estudiantes, éstos podrían convertirse en los principales clientes de la institución.

Por lo tanto, además de los estudiantes, podemos considerar otros grupos de clientes en el ámbito de la educación superior, que han sido definidos como usuarios o partícipes sociales (NIST, 1995) y como beneficiarios (EFQM, 1995), en Capelleras (2001:106), así podemos considerar a los siguientes:

- Los potenciales empleadores a los que hay que proveer de personal de alto rendimiento preparado para los retos y demandas del puesto de trabajo en un entorno altamente cambiante.
- Las familias que generalmente aportan recursos financieros y que reclaman, entre otras cosas, seguridad e información sobre el progreso del estudiante y, por ejemplo, tasas de empleo.
- Los alumnos potenciales que necesitan conocer cómo los programas y servicios de cada institución pueden cubrir sus necesidades y expectativas para poder elegir el centro.
- Los ex-alumnos que han de ser considerados para que valoren su experiencia y deseen contribuir al centro en el que se formaron, además de poder necesitar educación continuada.
- La sociedad en su conjunto, con la que la Universidad tiene unas responsabilidades científicas, culturales y sociales.

Son pocos los autores que incluyen a los profesores como clientes, aunque en realidad se trata de un cliente interno fundamental, dado que, en última instancia, el factor clave de la calidad en la educación es la categoría profesional y humana del profesor. Incluso cada profesor puede constituir un cliente del profesor que imparte a los mismos alumnos los cursos previos (Álvarez y Rodríguez, 1997).

Por su parte, Lewis y Smith (1994) establecen una clasificación amplia, distinguiendo entre clientes internos y externos. Clasifican los internos en académicos (los alumnos, los profesores e incluyen los programas y departamentos) y en administrativos (entre los que se encuentran de nuevo los estudiantes, los empleados y las unidades, divisiones o departamentos). Los clientes externos pueden ser directos (empleadores y otros centros y universidades) e indirectos (el Estado, la comunidad, las agencias de acreditación, los antiguos alumnos y otros donantes de fondos).

Puede considerarse entonces a la Universidad como un sistema abierto, en constante relación con sus *stakeholders*<sup>14</sup>. En este sentido, la gestión de calidad implica una dirección más estratégica y global de las universidades, que debe satisfacer de manera equilibrada los intereses y expectativas de todos ellos, lo cual implica, contar como requisito imprescindible con un eficaz liderazgo de los órganos directivos.

Todo ello hace necesario que, para conseguir satisfacer las necesidades y expectativas de los distintos agentes en la Universidad, deben tenerse en cuenta los principios específicos de la gestión de la calidad total, que según la *European Foundation for Quality Management* (EFQM)<sup>15</sup> son los siguientes:

1. **Implicación y compromiso** de los órganos de gobierno tanto de la universidad como del centro: liderazgo y coherencia.
2. **Orientación al cliente**, tratando de adaptarse a sus necesidades y expectativas, tanto implícitas como explícitas.
3. **Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora**. Las universidades deberán orientar estos cambios de tal manera que consigan que todo el personal se implique en actividades de mejora y se comprometa en la satisfacción de los requerimientos de los clientes. Dado que en las universidades estos grados de compromiso pueden inicialmente ser difíciles de alcanzar, puede resultar interesante establecer proyectos concretos de mejora en los que se vayan implicando las personas.
4. **Desarrollo e implicación de las personas** mediante la colaboración interna y el trabajo en equipo, para lo cual se precisa un plan de formación al personal de la Universidad

---

<sup>14</sup> Grupos de interés como estudiantes, empresas, sociedad, ex-alumnos, Administración, proveedores, familias etc.

<sup>15</sup> Véase <http://www.efqm.org/Default.aspx?tabid=36>

sobre técnicas específicas de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, así como de comprensión general de la filosofía de la calidad total y de sus aplicaciones.

5. **Dirección basada en procesos y hechos** con una gestión por indicadores, con la finalidad de medir y controlar las actividades que se van realizando, así como los resultados obtenidos. Estos indicadores pueden ser internos o externos. Entre estos últimos está la información sobre la percepción que tienen los *stakeholders* y el *benchmarking*. Entre los indicadores de carácter interno estarían todos aquellos que establezca la Universidad para evaluar y controlar los resultados. Para que este sistema de gestión sea viable y sin alta carga de subjetividad se debe contar con un sistema de información bien estructurado y fiable, ya que va a ser la base y soporte de las continuas decisiones de ajuste.
6. **Desarrollo de alianzas** con todo tipo de agentes, porque basándose en la confianza mutua entre las partes se obtiene un beneficio para todos.
7. **Orientación hacia los resultados**, dado que la excelencia se fundamenta en la obtención de resultados satisfactorios para todos los grupos de interés de la Universidad.
8. **Responsabilidad social** de la universidad que vaya más allá del mero cumplimiento del marco legal que suponga un mayor compromiso y dar respuesta a las expectativas de la sociedad.

Todos estos principios deben considerarse en cada una de las actividades que se desarrollan en la Universidad y, aunque en algunas ocasiones parece que sean aplicables sólo en las labores de gestión, deben extenderse tanto a la docencia como a la investigación.

A la hora de abordar la calidad en la enseñanza en España, ésta ha recibido una atención creciente como consecuencia de los procesos de evaluación llevados a cabo en los últimos años en las universidades españolas. Tras la puesta en marcha del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) en 1995<sup>16</sup>, la calidad de la enseñanza se ha situado en un contexto más amplio ya que incluye nuevos elementos y una nueva forma de entender la gestión docente, que incorpora la labor de centros, departamentos y juntas de facultad o de gobierno.

Por enseñanza universitaria no debe entenderse sólo la docencia ejercida por un profesor, sino el conjunto de actividades y servicios desarrollados por una institución universitaria y

---

<sup>16</sup> Véase R. D. 1947/1995 de 1 de diciembre.

orientados a la formación de estudiantes (Rodríguez Espinar, 1995). Es decir, la dimensión docente de la Universidad no se limita a la actividad que hace un profesor concreto dentro de un aula, sino que, implica la actuación de una serie de órganos e individuos que, en función de ciertos objetivos más o menos explícitos, toman decisiones sobre lo que se va a enseñar, el modo de enseñarlo, así como las personas y medios utilizados para hacerlo.

La formación y la enseñanza son dos procesos distintos (Solé Parellada y Royo, 1995:18), que, en general, se producen en momentos diferentes de la vida de las personas, tienen objetivos diferentes y requieren procedimientos distintos. La enseñanza es un proceso integral que está orientado a capacitar a una persona para que asimile y desarrolle conocimientos, técnicas y valores y para que tenga un nivel de comprensión general. Estos factores no se relacionan con un solo campo de actividad o tema, sino que permiten analizar y resolver una amplia gama de problemas. La formación viene después de la enseñanza y será más fácil cuanto más eficaz haya sido la enseñanza. Estos autores definen la formación como una metodología sistemática y planificada, destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas en su trabajo, enriqueciendo sus conocimientos, desarrollando sus aptitudes y mejorando sus capacidades.

Tomando como referencia un modelo de producción De Miguel (1991:343) sitúa la actividad docente considerando cuatro componentes básicos: contexto, *input*, proceso y producto. Así, la Universidad establece en primer lugar la oferta académica (planes de estudio relativos a los títulos y cursos que ofrece) en relación a los cuales obtiene una demanda de alumnado de determinadas características (*input*). En un segundo momento, la institución organiza las enseñanzas y desarrolla una serie de actividades a fin de que la demanda aceptada adquiera los conocimientos y habilidades correspondientes (procesos). Finalmente, fruto de estos procesos y actividades se obtienen unos resultados tanto a nivel de los sujetos como de la propia institución (producto). Todo lo cual se realiza, a su vez, en una organización específica (con una cultura e infraestructura determinada) que envuelve e influye no sólo la concepción de la docencia sino también el proceso de producción (contexto). Estos componentes quedan reflejados en la tabla 1.2:

**Tabla 1.2. Componentes de la unidad de docencia a nivel institucional**

CONTEXTO	INPUT	PROCESO	PRODUCTO
Condicionantes de la institución	Características de las enseñanzas a evaluar	Variables relativas a procesos de enseñanza-aprendizaje	Evaluación de los resultados
Infraestructuras: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos</li> <li>• Alumnado</li> <li>• Profesorado</li> </ul>	Reconocimiento social de las enseñanzas  Prestigio del profesorado  Nivel de entrada de los alumnos	Organización de la docencia  Elaboración de programas  Actividad docente en el aula	Rendimiento de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante las enseñanzas</li> <li>• Al finalizar los estudios</li> <li>• A largo plazo</li> </ul>
Cultura Organizativa	Adecuación de edificios e instalaciones  Dotaciones y equipamientos necesarios	Actividades académicas fuera del aula	Resultados a nivel institucional: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre eficacia</li> <li>• Sobre eficiencia</li> <li>• Cambio institucional</li> </ul>

*Fuente: De Miguel (1991) en Capelleras (2001:109)*

Así pues, la enseñanza se incluye en un contexto institucional más amplio en el que la actividad docente está influida por la incidencia de otros componentes con los que interactúa a distintos niveles.

Cada uno de estos componentes de la docencia son administrados dentro de la institución universitaria a través de una serie de unidades básicas de gestión. Estas unidades básicas se definen como los elementos constituyentes más pequeños de las instituciones académicas con responsabilidad propia por lo que respecta a la política académica y presupuestaria (Premfors, 1989). Aunque toman una variedad de formas según el país (departamentos, institutos, servicios, programas, cátedras, etc.), estas unidades básicas de gestión de la docencia se pueden agrupar en tres niveles en función de sus competencias en relación con las cuestiones académicas, a saber: a) individuos (profesores); b) subunidades (departamentos, centros, etc.); y c) organización o institución (De Miguel, 1991).

Desde una perspectiva interna la función docente en una universidad se puede estructurar en una serie de aspectos o componentes que intervienen en los procesos de enseñanza y en una serie de órganos e individuos encargados de gestionar estas enseñanzas. Lo importante es acertar en los mecanismos de coordinación entre aspectos o componentes y órganos e

individuos, que permitan incrementar el rendimiento y la calidad de las instituciones universitarias.

A continuación se efectúa un repaso de las investigaciones que sobre calidad en la enseñanza universitaria se han desarrollado en los últimos años, con el objetivo de comprender mejor la diversidad de enfoques de la calidad, las distintas actividades que se realizan en la Universidad y en función de éstas los distintos *stakeholders* con sus necesidades y expectativas, los principios de excelencia en la Universidad, así como los distintos componentes de la unidad docente.

### **1.3. Investigaciones sobre calidad en la enseñanza universitaria**

Las investigaciones empíricas sobre la calidad de la enseñanza universitaria han estado tradicionalmente centradas en la docencia universitaria y sobre todo en el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es un aspecto ampliamente tratado en el campo de la Pedagogía, incluso desarrollándose instrumentos de medición al respecto. Uno de los trabajos pioneros es el de Ramsden y Entwistle (1981), en el que se elabora una escala para medir la experiencia educativa de los estudiantes en las instituciones británicas de educación superior.

Posteriormente, Ramsden (1991) añade otros factores relevantes y propone un instrumento de evaluación de la actuación docente cuyos resultados se utilizan como un indicador de rendimiento de las unidades académicas. Desde un enfoque de calidad de servicio, Casanueva *et al.* (1997) también analizan la labor docente del profesor desarrollando una escala de medida de la calidad percibida por el alumno.

No obstante, recientemente parece observarse un creciente interés por la medición y evaluación de la calidad de la enseñanza que no esté exclusivamente centrada en la labor del profesor. Ciertos trabajos se han centrado en la valoración de la experiencia global de los estudiantes en la Universidad con relación al conjunto de servicios que ofrece (Hill, 1995; Rowley, 1996; Joseph y Joseph, 1997; LeBlanc y Nguyen, 1997; Aldridge y Rowley, 1998), ya que estudian los determinantes de la calidad de servicio ofrecida por el centro o institución, no sólo de la docencia sino que también se incluyen los servicios de apoyo al estudio (bibliotecas, laboratorios, servicios de idiomas, salas de ordenadores, etc.) y los servicios

generales (deportivos, culturales, de alojamiento, etc.). En un estudio más amplio sobre la calidad percibida por parte de diferentes tipos de clientes o usuarios de la educación superior (estudiantes, profesores y empleadores), Owlia y Aspinwall (1998) elaboran un instrumento de medición centrándose en una disciplina en particular (Ingeniería Industrial).

Otras investigaciones han realizado una comparación de los instrumentos propuestos en la literatura sobre calidad de servicio. Li y Kaye (1998) llegan a la conclusión de que el enfoque basado en las percepciones es superior al que utiliza la diferencia entre expectativas y percepciones para medir la calidad de la docencia universitaria. También Camisón *et al.* (1999) obtienen evidencia sobre la mayor idoneidad de la escala basada exclusivamente en las percepciones en la medición de la calidad de servicio en la Universidad pública. En cambio, los resultados obtenidos por Bigné *et al.* (1997), en el marco de un estudio más amplio sobre los servicios públicos, muestran que el instrumento que considera la diferencia entre las percepciones y las expectativas es más fiable para medir la calidad de servicio.

Abascal y González (2002) estudian las características que buscan los estudiantes a la hora de elegir la Universidad, destacando, sobre todo, la adquisición de un buen nivel de formación y la calidad del profesorado y, en menor medida, el prestigio social de la Universidad y el nivel de dificultad o exigencia. No obstante, estas características no son las mismas en todas las titulaciones.

Tirado *et al.* (2004) han realizado un análisis de la estabilidad de estructura interna de la escala de satisfacción con la docencia para estudiantes.

Perellon (2005) expone la evolución general de los sistemas de educación superior y pone de manifiesto el rol cada vez más importante de las actividades relacionadas con la garantía de calidad, intentando subrayar ciertos riesgos y derivas observables. Propone una reflexión centrada en tres nociones fundamentales dentro de los debates sobre la transformación de la educación superior: la calidad, la relación con el mercado y el uso de la información que se puede obtener a través de mecanismos de control de la calidad de las instituciones de educación superior. Una de las ideas que intenta poner en evidencia es el hecho de que, en cuestiones relacionadas con la calidad, las preocupaciones formativas han derivado hacia preocupaciones de carácter mucho más sumativo.

Abdullah (2006) ha realizado un estudio sobre la medida de la calidad del servicio en la educación superior utilizando las escalas HEdPERF versus SERVPERF, llegando a la conclusión de que una estructura modificada de cinco factores de HEdPERF resultaba más adecuada en la determinación de la calidad del servicio en la educación superior, ofreciendo estimaciones más seguras.

A modo de síntesis, la tabla 1.3 muestra una revisión de las investigaciones realizadas hasta el momento acerca de la calidad de servicio en el contexto de la educación superior.

**Tabla 1.3. Investigaciones empíricas sobre la calidad en la educación superior**

Estudio	Bigné, Moliner, Vallet y Sánchez (1997)	Casanueva, Periañez y Rufino (1997)	Joseph y Joseph (1997)	LeBlanc y Nguyen (1997)
<b>Concepto investigado</b>	Calidad de servicio en la enseñanza universitaria	Calidad de servicio docente prestado por el profesor	Calidad de servicio en la enseñanza universitaria	Calidad de servicio en la enseñanza en Empresariales
<b>Conceptualización</b>	Percepciones-Expectativas	Percepciones	Percepciones Importancia	Percepciones
<b>Operacionalización</b>	Servqual	Escala propia	Escala propia	Escala propia
<b>Análisis cualitativo</b>	2 dinámicas de grupo	Recopilación de 954 afirmaciones de 120 alumnos	Entrevistas (no se describen)	3 reuniones de grupo con 32 estudiantes
<b>Muestra</b>	333 estudiantes (Empresariales y LADE de 2 universidades)	358 estudiantes de una misma asignatura (Empresariales)	616 estudiantes de último curso	388 estudiantes (empresariales)
<b>Técnica de muestreo</b>	No se especifica	No se especifica	Muestreo aleatorio	Muestra de conveniencia en base a una estratificación por clase
<b>Ámbito geográfico</b>	España	España	Nueva Zelanda	Canadá
<b>Nº de ítems de la escala</b>	22 ítems	28 ítems	20 ítems	38 ítems
<b>Escala de respuesta</b>	No se describe	No se describe	5 puntos	Likert 7 puntos
<b>Análisis de la información</b>	AFCP, A.F. confirmatorio ANOVA	AFCP ANOVA Regresión	AFCP	AFCP Regresión
<b>Resultados: nº dimensiones y capacidad explicativa</b>	5 dimensiones Servqual (62,3%) 4 dimensiones Servperf (59,4 %)	5 dimensiones (55,7%)	7 dimensiones (59%)	7 dimensiones (56%)
<b>Dimensiones</b>	Tangibilidad, fiabilidad, seguridad, empatía y capacidad de respuesta	Actitudes personales, competencia expositiva, aspectos objetivos de preparación y evaluación, formalidad y demandas de esfuerzo	Programa, reputación académica, aspectos físicos/costes, oportunidad de carrera, localización, tiempo y otros	Contacto personal con el profesorado, reputación, evidencia física, contacto personal con el personal administrativo, currículum, capacidad de respuesta y facilidad de acceso

**Tabla 1.3. Investigaciones empíricas sobre la calidad en la educación superior (cont.)**

<b>Estudio</b>	<b>Li y Kaye (1998)</b>	<b>Owlia y Aspinwall (1998)</b>	<b>Camisón, Gil y Roca (1999)</b>	<b>Olfiel y Baron (2000)</b>
<b>Concepto investigado</b>	Calidad de servicio en la enseñanza universitaria	Calidad de la enseñanza en Ingeniería	Calidad de servicio en la Universidad pública	Calidad de servicio funcional en Administración de Empresas
<b>Conceptualización</b>	Percepciones-Expectativas	Percepciones Importancia	Percepciones-Expectativas	Percepciones
<b>Operacionalización</b>	Escala propia	Escala propia	Adaptación de Servqual más ítems propios	Adaptación Servperf
<b>Análisis cualitativo</b>	No se realiza	Entrevistas con 11 estudiantes Consultas a colegas	Dinámicas de grupo con estudiantes	2 reuniones (estudiantes de primer y último curso)
<b>Muestra</b>	A: 138 estudiantes (Ingeniería) B:123 estudiantes (Matemáticas)	94 estudiantes de último curso (Ingeniería)	400 estudiantes (Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas)	333 estudiantes (Administración y Dirección de Empresas)
<b>Técnica de muestreo</b>	No se especifica	Muestreo aleatorio	Muestreo aleatorio estratificado según afijación proporcional por titulaciones y cursos	No se especifica
<b>Ámbito geográfico</b>	Reino Unido	Reino Unido	España	Reino Unido
<b>Nº de ítems de la escala</b>	26 ítems	19 ítems	37 ítems	21 ítems
<b>Escala de respuesta</b>	Likert 4 puntos	Likert 5 puntos	Likert 7 puntos	Likert 7 puntos
<b>Análisis de la información</b>	Correlación bivariada Regresión	AFCP Regresión	AFCP AF Confirmatorio Regresión	AFCP
<b>Resultados: nº de dimensiones y capacidad explicativa</b>	5 dimensiones (agrupación a priori de los ítems)	4 dimensiones (60,7%)	7 dimensiones P-E (61,7%) 7 dimensiones P (64,1%)	3 dimensiones (51,0%)
<b>Dimensiones</b>	Tangibilidad, fiabilidad, seguridad, empatía y capacidad y respuesta	Actitud, contenido, recursos académicos y competencia	PAS, dimensión funcional del profesorado, accesibilidad y estructura docente, tangibilidad de la Universidad, dimensión técnica del profesorado, apariencia física de los proveedores del servicio, otros servicios	Elementos esenciales (requisitos), elementos deseables (aceptables) y elementos funcionales

Fuente: Capelleras (2001:112-113)

Las principales conclusiones que se pueden extraer de estos trabajos son las siguientes:

- No existe unanimidad en cuanto a la conceptualización de la calidad de servicio en el ámbito universitario desde la perspectiva del usuario, aunque cabe destacar que la mayoría de autores se basan únicamente en las percepciones.
- No existe una escala estandarizada generalizada, dado que la mayoría de investigadores desarrollan una batería de *ítems* propia, o bien optan por adaptar los de las escalas SERVQUAL o SERVPERF. Asimismo, el número de ítems de la escala varía de unos trabajos a otros.
- La metodología utilizada es similar en casi todos los casos puesto que se lleva a cabo, inicialmente, una fase cualitativa o exploratoria; posteriormente, se suele emplear un análisis factorial para determinar las dimensiones que conforman el concepto.
- Los estudios están generalmente centrados en una disciplina en particular, predominando las investigaciones realizadas en el campo de la Administración y Dirección de Empresas.
- Se obtienen resultados diferentes en cuanto al número, contenido e importancia relativa de las diferentes dimensiones de calidad percibida en el ámbito de la educación superior.

Desde nuestro punto de vista, en línea con Capelleras (2001:115), consideramos que existen aún aspectos poco desarrollados:

- En primer lugar, se echa en falta la inclusión de aspectos relevantes en los servicios educativos, como los que están relacionados con el contenido y/o con la organización de los estudios.
- En segundo lugar, hay pocos trabajos que estudien las diferencias existentes entre grupos de estudiantes en la valoración de la calidad según variables sociodemográficas (sexo, edad, procedencia, etc.) o bien según variables directamente relacionadas con la docencia (nivel de esfuerzo o dedicación, rendimiento académico, nota de ingreso, etc.).

La consulta en la bases de datos de ERIC<sup>17</sup> de la expresión *quality in higher education* en todos los campos proporciona 294 salidas (58 si sólo se consulta en el título). En la base de Emerald<sup>18</sup> aparece la misma expresión en 266 items si se consulta en todos los campos (19 si sólo se consulta en el título). La base documental *Dissertations & Theses* de UMI ProQuest *Digital Dissertations*, que recoge las tesis internacionales presentadas en más de 1000 instituciones universitarias<sup>19</sup>, contiene 9 tesis con la expresión *quality in higher education* en el título.

Para finalizar esta sección, dedicada a la investigación sobre la calidad en la enseñanza universitaria, se relacionan algunas tesis doctorales vinculadas con la planificación y gestión de la calidad en las universidades realizadas en España<sup>20</sup>:

- Álamo Vera, F. (1994). *La planificación estratégica de las universidades: propuesta metodológica y evidencia empírica*.
- Martínez Cabrera, M (1999). *La evaluación de la eficiencia técnica en las instituciones de educación superior: una aplicación del análisis envolvente de datos*.
- Moreno Ramiro, F. (1999). *Total Quality Management and hoshin planning in a university context*.
- Sallan Leyes, J.M. (2000). *Modelos de estrategias formalizadas y eficiencia organizativa: el caso de instituciones de educación superior europeas*.
- Capelleras i Segura, J.L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico*.
- García Pedroche, E. (2002). *Calidad en la Universidad: un caso de benchmarking internacional*.
- Montilla Barreto, I. (2002). *La calidad de la enseñanza universitaria. Caso Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas*.
- Mitre Aranda, M. (2003). *La gestión de la calidad en el sistema universitario español: su aplicación al diseño y construcción de textual*.

---

<sup>17</sup> En: <http://www.eric.ed.gov/> [Consulta: 28 diciembre 2006]

<sup>18</sup> En: <http://www.emeraldinsight.com/> [Consulta: 28 diciembre 2006]

<sup>19</sup> Véase <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=403&TS=1167326985&clientId=27236> [Consulta: 28 diciembre 2006]

<sup>20</sup> Con el propósito de dejar constancia del interés que el tema tratado ha suscitado en nuestro país.

Todas estas investigaciones pueden completarse con los trabajos realizados por diferentes organismos e instituciones<sup>21</sup>, tanto nacionales como internacionales, vinculados con el desarrollo de conceptos, modelos y sistemas de garantía de calidad, principalmente en el ámbito de la Empresa, que han tenido la necesidad de adaptarse a los sistemas educativos y, en algún caso, al sistema universitario, como se muestra en el aparatado siguiente.

#### 1.4. Adaptación de los modelos de calidad al sistema educativo

La creciente preocupación por la calidad en las organizaciones desencadenó en la aparición de modelos y sistemas de potenciación y control de calidad en el mundo<sup>22</sup> y, en particular, en Japón<sup>23</sup>, Estados Unidos<sup>24</sup> y, de forma más reciente, en Europa<sup>25</sup>. Las aportaciones teóricas y las deducciones de las aplicaciones prácticas sobre la calidad en las organizaciones están produciendo un referente cultural asociado a la calidad como un medio necesario para el logro de posiciones competitivas estratégicas. Así, se puede contemplar y analizar la realidad desde esquemas conceptuales de organización y gestión productiva que se sintetizan en modelos.

---

<sup>21</sup> Véase Informe para la Mesa Redonda de Ministros sobre la Calidad de la Educación 32ª reunión de la Conferencia General UNESCO, París, 3-4 de octubre de 2003. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134972s.pdf> [Consulta: 19 octubre 2006]

<sup>22</sup> **Organización Internacional de Normalización** es una red de instituciones nacionales de normalización de 147 países, con un representante por país y su Secretariado Central en Ginebra, Suiza. AENOR es el miembro español de las organizaciones internacionales ISO y responsable de las normas ISO 9000 en España. La familia de normas ISO 9000 es un conjunto de normas internacionales y guías de calidad que ha obtenido una reputación mundial como base para establecer sistemas de gestión de la calidad.

<sup>23</sup> **El Modelo del Premio Deming** fue el pionero entre los diferentes modelos de calidad, establecido en Japón en 1951 y actualizado en 1996. En este Modelo se destaca la gran importancia que tienen los procesos implícitos en el funcionamiento de una organización para la calidad de la misma.

<sup>24</sup> **El Modelo del Premio Malcolm Baldrige**. En equivalencia con el anterior se estableció en 1988 por el Congreso de los Estados Unidos como premio de reconocimiento a Malcolm Baldrige por su labor en favor de la calidad. Como la mayoría de los modelos está en constante evolución y en 1999 aparece otra versión que se actualiza en 2004, cubriéndose una de las lagunas que tenían los primeros criterios, nos referimos a los resultados económicos de la Empresa, que han sido reenfocados hacia lo que requiere un sistemas de gestión empresarial cuyo objetivo, además de la satisfacción del cliente, debe ser ante todo la eficiencia económica de la organización.

<sup>25</sup> **El Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)**. En 1992, la Fundación elabora un Modelo de Gestión de la Calidad Total que puede servir a las organizaciones para realizar su propia evaluación. En 1996 el Modelo Europeo de Gestión de Calidad Total pasa a denominarse Modelo Europeo de Excelencia, sin introducir modificaciones en el mismo. En abril de 1999 aparece una nueva versión que se actualiza posteriormente en 2003.

Se trata de modelos que consideran que la calidad debe estar en todos y cada uno de los elementos que constituyen la existencia y dinámica de una organización, por tanto, incluyen resultados, procesos y recursos. Normalmente estos modelos han buscado el reconocimiento de las organizaciones mediante la concesión de premios en diferentes categorías.

Las instituciones educativas no han sido ajenas a esta corriente y las organizaciones encargadas de la gestión de estos modelos tampoco, por lo que se han producido adaptaciones de diferentes modelos a las instituciones educativas. Como parece razonable, las adaptaciones que se realizan consisten básicamente en adaptaciones del lenguaje y de los aspectos específicos que hay que valorar en la educación y no suelen afectar a los criterios y subcriterios que constituyen la estructura básica del modelo. Además, la adaptación de estos modelos a la educación está básicamente enfocada a la organización en general, no tanto a las titulaciones o enseñanzas en particular.

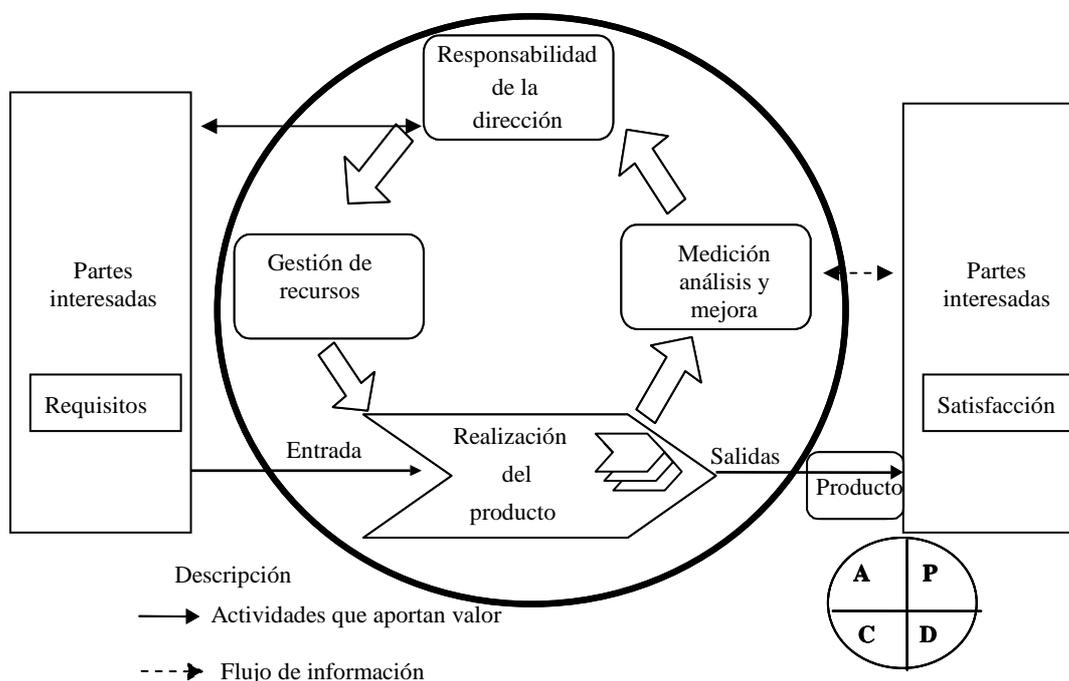
A continuación se exponen algunas de estas adaptaciones, especificando los principales criterios y subcriterios tenidos en cuenta en cada uno de los modelos:

#### **a) Adaptación de las normas ISO 9000 a la educación**

La *Organización Internacional de Normalización* (ISO) a fin de responder a las necesidades urgentes en algunos mercados específicos, además de sus procesos normales de desarrollo de normas, ha introducido la posibilidad de preparar documentos mediante un mecanismo de talleres. Estos documentos son publicados por ISO como *International Workshop Agreements* (IWA). En lo referente a educación corresponde con las siglas IWA-2. En el año 2001 se establece el “Sistemas de gestión de la calidad para organizaciones educativas. Aplicación de la norma ISO 9001:2000” basado en el esquema general de ISO 9001:2000 como se muestra en la figura 1.2.

Previamente en España en 1998 la *Asociación Española para la Calidad* (AEC) realizó una propuesta de adaptación de la norma UNE-EN-ISO 9004-2 a los servicios educativos y de formación, en la que se contemplan los apartados recogidos en la figura 1.3.

Figura 1.2. Modelo de la norma ISO 9001



Fuente: ISO/IWA2 (2001)

Figura 1.3. Contenidos de la propuesta de adaptación de la Norma UNE-EN-ISO 9004-2 a los servicios educativos y de formación

- 1. Objeto y campo de aplicación**
- 2. Normas para consulta**
- 3. Definiciones**
- 4. Características de los servicios educativos y de formación**
  - 4.1. Características del servicio educativo y de formación y de su prestación
  - 4.2. Control de las características del servicio educativo y de formación y de su prestación
- 5. Principios del sistema de calidad**
  - 5.1. Aspectos claves de un sistema de calidad
  - 5.2. Responsabilidad de la dirección
  - 5.3. Personal y recursos materiales
  - 5.4. Estructura del sistema de calidad
  - 5.5. Interacción con los usuarios
- 6. Elementos operativos del sistema de calidad**
  - 6.0. Generalidades
  - 6.1. Proceso de comercialización
  - 6.2. Proceso de diseño
  - 6.3. Proceso de prestación del servicio educativo o de formación
  - 6.4. Análisis y mejora de la realización del servicio educativo o de formación

Fuente: Asociación Española para la Calidad (1998)

En el año 2002, la *Asociación Española de Normalización y Certificación* (AENOR, 2002) editó la “Guía para la aplicación de la norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación”, actualizándose en su segunda edición en el año 2006 (AENOR, 2006), la cual

ofrece una interpretación detallada de los requisitos especificados en la norma UNE-EN ISO 9001:2000 con el fin de facilitar la implantación de un sistema de gestión de la calidad en las organizaciones del sector educativo<sup>26</sup>.

En el año 2003 se editó la “ISO/IWA2:2003. Directrices para la aplicación de la norma ISO 9001:2000 en educación” con la misma estructura que la norma ISO 9001:2000, adaptando el lenguaje y los contenidos al sector educativo en general, no produciéndose una adaptación específica al ámbito universitario. Los contenidos de la ISO/IWA2:2003 son los que se presentan en la figura 1.4.

**Figura 1.4. Contenidos de la ISO/IWA2:2003**

0.1 Generalidades en las Organizaciones Educativas (OE)
0.2 Enfoque basado en procesos en las OE
<b>1. Objeto y campo de aplicación en las OE</b>
<b>2. Referencias normativas</b>
<b>3. Términos y definiciones en las OE</b>
<b>4. Sistema de gestión de la calidad</b>
4.1 Requisitos generales en las OE
4.2 Documentación en las OE
4.3 Uso de los principios de gestión de la calidad en las OE
<b>5. Responsabilidad de la dirección</b>
5.1. Responsabilidad de la dirección
5.2. Enfoque al cliente en las OE
5.3. La política de calidad en las OE
5.4. Planificación
5.5. Responsabilidad, autoridad y comunicación en las OE
5.6. Revisión por la dirección en las OE
<b>6. Gestión de los recursos</b>
6.1. Provisión de recursos en las OE
6.2. Recursos humanos en las OE
6.3. Infraestructura en las OE
6.4. Ambiente de trabajo en las OE
<b>7. Realización del producto</b>
7.1. Planificación de la realización del producto en las OE
7.2. Procesos relacionados con las partes interesadas en las OE
7.3. Diseño y desarrollo en las OE
7.4. Compras en las OE
7.5. Producción y prestación del servicio en las OE
7.6. Control de los dispositivos de seguimiento y de medición en las OE
<b>8. Medición, análisis y mejora</b>
8.1. Orientación general en las OE
8.2. Seguimiento y medición
8.3. Control del producto no conforme en las OE
8.4. Análisis de datos en las OE
8.5. Mejora en las OE

Fuente: ISO/IWA2:2003 (2003)

<sup>26</sup> Otras adaptaciones a la educación de las normas realizadas en otros países son:

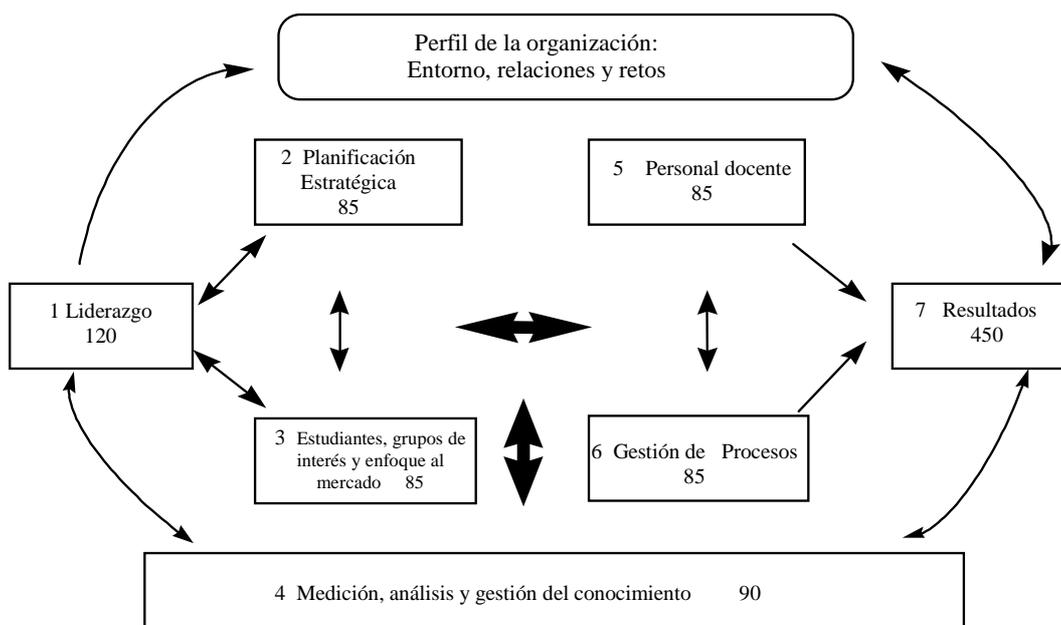
- AS/NZS 3905.5:1995 Norma Australiana/Neocelandesa. Lineamientos para sistema de calidad. Parte 5 Guía para la AS/NZS ISO9001 para la educación y la capacitación. Edición conjunta: Standars Australia/Standars New Zealand, 1995.
- ANSI/ASQC Z1.11-1996 Norma Nacional Americana. Normas de Garantía de la Calidad. Directivas para la aplicación de las ANSI/ISO/ASQC Q 9001 o Q 9002 para las instituciones educativas y de capacitación. American Society for Quality Control. Wisconsin (USA), 1996.
- IRAM 30000 Norma argentina IRAM 30000. Guía de interpretación de la IRAM\_ISO 9001 para la educación. Buenos Aires (Argentina), 2001.

## b) Adaptación del Modelo del Premio Malcolm Baldrige a la educación

*The National Institute of Standards and Technology* (NIST) del Departamento de Comercio de los EEUU tiene como misión elaborar y promover patrones de medición, normas y tecnología con el fin de realzar la productividad, facilitar el comercio y mejorar la calidad de vida. NIST lleva a cabo su misión a través de cuatro programas cooperativos. Uno de ellos es el Programa de Calidad Nacional Baldrige que promueve la excelencia en el desempeño entre los proveedores de atención de salud, los centros docentes, las sociedades prestatarias de servicios y los fabricantes estadounidenses, dirige programas de extensión y administra el Premio de Calidad Nacional Malcolm Baldrige (premio que se concede anualmente desde 1988 para reconocer la excelencia en el desempeño y el progreso en materia de calidad).

Tras un proyecto piloto en 1995 (NIST, 1995) se procedió por primera vez en 1999 a la adaptación de los criterios del Premio de Calidad Nacional Malcolm Baldrige a la educación. Posteriormente, en 2004 se produjo una adaptación del nuevo modelo y, recientemente, en el año 2006 se han actualizado los subcriterios, elaborándose el documento<sup>27</sup> “Criterios Baldrige de educación para unos resultados excelentes” (NIST, 2006) cuyo esquema y contenidos aparecen en las figuras 2.5 y 2.6.

**Figura 1.5. Configuración del modelo del premio Malcolm Baldrige de educación**



Fuente: NIST (2006)

<sup>27</sup> Véase [http://www.baldrige.nist.gov/PDF\\_files/2006\\_Education\\_Criteria.pdf](http://www.baldrige.nist.gov/PDF_files/2006_Education_Criteria.pdf)

**Figura 1.6. Criterios para unos resultados excelentes en educación según el modelo Malcolm Baldrige**

<b>1 Liderazgo</b>		<b>120</b>
1.1 Liderazgo <i>Senior</i>	70	
1.2 Gobierno y responsabilidades sociales	50	
<b>2 Planificación estratégica</b>		<b>85</b>
2.1 Desarrollo de la estrategia	40	
2.2 Despliegue de la estrategia	45	
<b>3 Estudiante, grupo interés y enfoque al mercado</b>		<b>85</b>
3.1 Estudiante, grupos de interés y conocimientos del mercado	40	
3.2 Satisfacción y relaciones de estudiantes y otros grupos de interés	45	
<b>4 La medición, el análisis, y la dirección de conocimientos</b>		<b>90</b>
4.1 Medición, análisis y evaluación del rendimiento organizativo	45	
4.2 Gestión de la información y el conocimiento	45	
<b>5 Personal Docente</b>		<b>85</b>
5.1 Sistemas de trabajo	35	
5.2 Aprendizaje y motivación	25	
5.3 Satisfacción del personal docente	25	
<b>6 Gestión de proceso</b>		<b>85</b>
6.1 Procesos centrados en el aprendizaje	45	
6.2 Procesos de soporte y planificación de operaciones	40	
<b>7 Resultados</b>		<b>450</b>
7.1 Resultados del aprendizaje de los estudiantes	100	
7.2 Resultados centrados en estudiantes y otros grupos de interés	70	
7.3 Resultados presupuestarios, financieros y del mercado	70	
7.4 Resultados del personal docente	70	
7.5 Resultados de eficacia organizativos	70	
7.6 Resultados del liderazgo y de las responsabilidades sociales	70	
<b>TOTAL 1.000 PUNTOS</b>		

Fuente: NIST (2006)

### c) El Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)

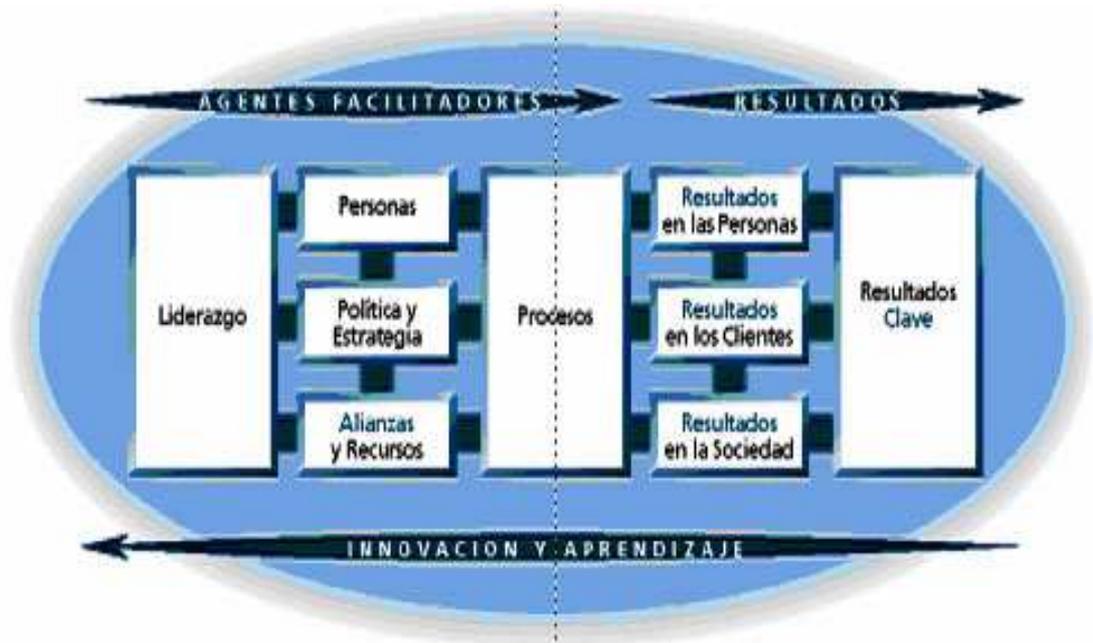
La estructura ordenada y sistemática del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad hace posible su utilización por cualquier tipo de organizaciones y para cualquier clase de actividad. Por tal motivo, no existe posibilidad de conflicto o disfunción entre el Modelo, en tanto que instrumento de mejora para la organización y su empleo por un centro educativo. El propio sector público en España se ha aproximado al Modelo<sup>28</sup> y está siendo utilizado por unidades de la Administración, ayuntamientos, consejerías de algunas comunidades autónomas, universidades y otras instituciones públicas (MECyD, 2001:11).

Según la EFQM los resultados excelentes con respecto al rendimiento crítico de una organización, a los clientes, a las personas y a la sociedad se obtienen cuando el liderazgo, inspirado en un proyecto de la organización, dirige e impulsa la política y estrategia, las

<sup>28</sup> En el año 2003 se editó la actualización del Modelo EFQM de excelencia para el Sector público y organizaciones no gubernamentales.

personas que colaboran, las alianzas y recursos, y los procesos, como puede verse en la figura 1.7.

**Figura 1.7. Configuración del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)**



Fuente: Club de Excelencia en Gestión (2003a)

A lo largo del tiempo este modelo ha tenido distintas adaptaciones<sup>29</sup> al sector educativo, siendo España uno de los países donde más se han desarrollado, pudiéndose destacar las siguientes:

- En el año 1995 la EFQM (EFQM, 1995) publica la *Self-Assessment. Guidelines for Public Sector. Education*.
- En 1996 la Guía de evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en el apartado de evaluación de los servicios universitarios establece el Protocolo de Gestión de Calidad basado en los criterios del modelo EFQM, que fue actualizado en las diversas convocatorias del mencionado Plan.
- En el año 1997 la Dirección General de Centros Educativos realizó la primera adaptación del Modelo Europeo a los centros educativos públicos y en el año 2001 la

<sup>29</sup> Todas las adaptaciones deben de respetar los criterios y subcriterios establecidos en el modelo genérico. Figura 1.7.

Secretaría General de Educación y Formación Profesional publica el libro “Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la EFQM”.

- En 2003, al amparo del Club de Excelencia, se realizó una adaptación de la Herramienta de evaluación Perfil V. 4.0<sup>30</sup> para entidades educativas (colegios, institutos, etc.).
- Ese mismo año un grupo de universidades españolas<sup>31</sup> pertenecientes al entonces Club Gestión de Calidad<sup>32</sup> realizó tres adaptaciones de la Herramienta Perfil V 4,0 para la evaluación de universidades, centros y otras unidades organizativas (servicios universitarios) en sus distintas versiones de cuestionario inicial y de cuestionario avanzado, respetando siempre los criterios y subcriterios del modelo de EFQM que se enumeran en la figura 1.8. Este trabajo puede considerarse de mayor utilidad en el caso de la acreditación de instituciones, aunque su filosofía de evaluación puede aplicarse también a la acreditación de titulaciones como veremos en el modelo que se propone en esta tesis, ya que en el mismo se describen claramente los aspectos relacionados con el sistema de valoración del cumplimiento de cada uno de los criterios del modelo.
- En el año 2004 Vaso y Tuominen publican “The Educational Institution Excellence Model, Self-assessmenty Woerk Book. 34 searching question an contrastin pairs of examples” desde la perspectiva de las instituciones de educación.

---

<sup>30</sup> Herramienta para la evaluación de la Gestión integral de Organizaciones. Herramienta perfil V 4.0 es una potente herramienta para llevar a cabo autoevaluaciones en organizaciones mediante un cuestionario desarrollado de acuerdo a los requerimientos del Modelo EFQM de Excelencia, que facilita y simplifica el autodiagnóstico.

<sup>31</sup> Burgos, Castilla la Mancha, Complutense de Madrid, Europea de Madrid, Francisco de Vitoria, Jaime I, La Rioja, Miguel Hernández, Oberta de Cataluña, Pública de Navarra, Politécnica de Cataluña, Pontificia de Comillas, Santiago de Compostela, Sevilla y Zaragoza.

<sup>32</sup> En la actualidad se denomina Club de excelencia en gestión vía innovación.

**Figura 1.8. Criterios del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)**

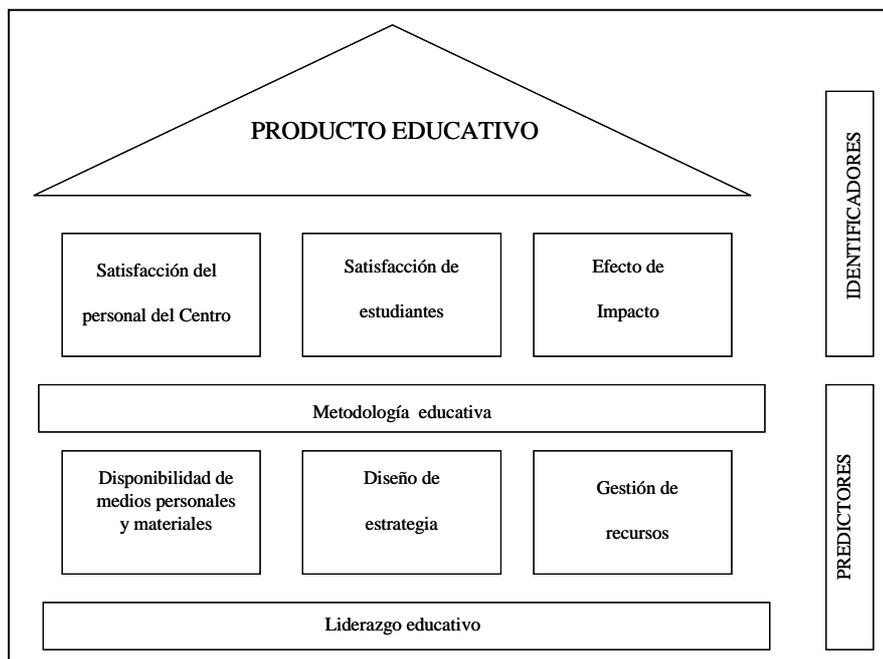
<b>1. Liderazgo</b>	<b>100</b>
1a. Desarrollo de la misión, visión y valores por parte de los líderes, que actúan como modelo de referencia dentro de una cultura de Excelencia	
1b. Implicación personal de los líderes para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización	
1c. Implicación de los líderes con clientes, partners y representantes de la sociedad	
1d. Los líderes refuerzan una cultura de excelencia entre las personas de la organización (Motivación, apoyo y reconocimiento)	
1e. Los líderes definen e impulsan el cambio en la organización	
<b>2. Política y estrategia</b>	<b>80</b>
2a. Las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés son el fundamento de la política y estrategia	
2b. La información procedente de las actividades relacionadas con la medición del rendimiento, investigación, aprendizaje y creatividad son el fundamento de la política y estrategia	
2c. Desarrollo, revisión y actualización de la política y estrategia	
2d. La política y estrategia se comunica y despliega mediante un esquema de procesos clave	
<b>3. Personas</b>	<b>90</b>
3a. Planificación, gestión y mejora de los recursos humanos	
3b. Identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas de la organización	
3c. Implicación y asunción de responsabilidades por parte de las personas de la organización	
3d. Existencia de un diálogo entre las personas y la organización	
3e. Recompensa, reconocimiento y atención a las personas de la organización	
<b>4. Alianzas y recursos</b>	<b>90</b>
4a. Gestión de las alianzas externas	
4b. Gestión de los recursos económicos y financieros	
4c. Gestión de los edificios, equipos y materiales	
4d. Gestión de la tecnología	
4e. Gestión de la información y del conocimiento	
<b>5. Procesos</b>	<b>140</b>
5a. Diseño y gestión sistemática de los procesos	
5b. Introducción de las mejoras necesarias en los procesos mediante la innovación, a fin de satisfacer plenamente a clientes y otros grupos de interés, generando cada vez mayor valor	
5c. Diseño y desarrollo de los productos y servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes	
5d. Producción, distribución y servicio de atención, de los productos y servicios	
5e. Gestión y mejora de las relaciones con los clientes	
<b>6. Resultados en los clientes</b>	<b>200</b>
6a. Medidas de percepción	
6b. Indicadores de rendimiento	
<b>7. Resultados en las personas</b>	<b>90</b>
7a. Medidas de percepción	
7b. Indicadores de rendimiento	
<b>8. Resultados en la sociedad</b>	<b>60</b>
8a. Medidas de percepción	
8b. Indicadores de rendimiento	
<b>9. Resultados claves</b>	<b>150</b>
9a. Resultados clave del rendimiento de la organización	
9b. Indicadores clave del rendimiento de la organización	
<b>Total</b>	<b>1.000 puntos</b>

Fuente: Club de Excelencia en Gestión (2003a)

#### **d) Otros modelos y adaptaciones**

En 1996 Gento Palacios establece un Modelo de Calidad Total para las Instituciones Educativas con la estructura que se muestra en la figura 1.9.

**Figura 1.9. Configuración del modelo de Calidad Total para las Instituciones Educativas (Gento Palacios)**

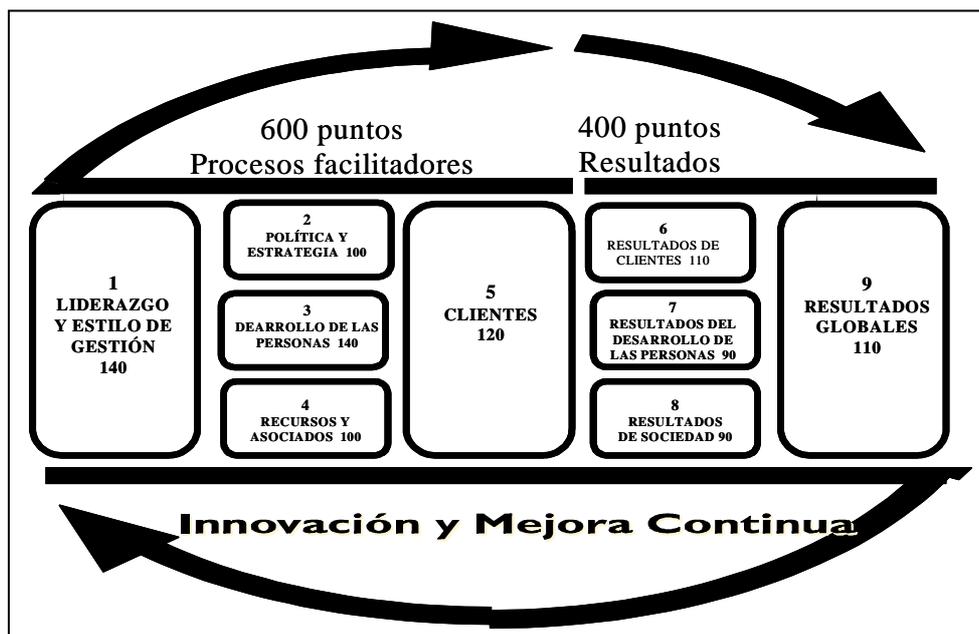


Fuente: Gento Palacios (1996:64)

En 1997 De la Orden *et al.* proponen el “Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación” en el que la calidad de la educación viene definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico de universidad o plan de estudios universitario conducente al título. Los componentes del modelo son los siguientes elementos: contexto sociocultural y económico de la educación universitaria, metas y objetivos de la educación/institución universitaria, productos de la educación universitaria, procesos de la educación universitaria y entradas en el sistema de educación universitaria.

En el año 2000 la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ) edita el “Modelo Iberoamericano de excelencia en la Gestión. Interpretación para Educación” con los mismos criterios y subcriterios que el modelo genérico que presenta la estructura: reflejada en la figura 1.10.

Figura 1.10. Configuración del modelo Iberoamericano de excelencia en la Gestión



Fuente: FUNDIBEQ (2000)

Además, en Barrenetxea (2005:183-203) puede encontrarse una comparación de las diferentes características de alguno de los modelos de calidad adaptados al sistema educativo.

#### e) Valoración de la adaptación de los modelos de calidad al sistema educativo

Analizados los modelos anteriormente expuestos pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- No se especifica el tipo de centro ni el ámbito de la educación, salvo la realizada en España por el grupo de universidades para la herramienta Perfil V. 4.0, en el ámbito universitario.
- Se mantiene la estructura genérica de los modelos y normas en cuanto a criterios y subcriterios, por lo que las adaptaciones, con carácter general, son de lenguaje y centradas en los aspectos relacionados con los procesos y los resultados específicos del sector educativo.
- En todos los modelos aparece siempre en primer lugar el liderazgo (en la norma ISO/IWA, la responsabilidad de la dirección) como aspecto fundamental de cualquier sistema de garantía de calidad.
- En los modelos Malcolm Baldrige, EFQM e Iberoamericano se establecen distintas ponderaciones de cada uno de los criterios y subcriterios, con lo que pueden obtenerse

distintos resultados en función del grado de su cumplimiento. Lo cual resulta de mucha utilidad, pues permite observar el progreso de una organización a lo largo del tiempo (mejora continua) y la posibilidad de compararse con otras organizaciones, con carácter global o en algún criterio en especial.

- Los criterios que en su conjunto tienen una mayor ponderación son los que están relacionados con los resultados (EFQM -500-, Malcolm Baldrige -450- Iberoamericano -400-).
- Con carácter general, las adaptaciones que se realizan toman como marco de evaluación a la institución educativa y no específicamente a las enseñanzas, por lo que su aplicación más importante es a su gestión. Estos modelos puede resultar de mucha utilidad en el caso de que se establezcan sistemas de acreditación para las instituciones universitarias, que permitirían evitar trabajos innecesarios y redundantes.

Pero la implantación de cualquier sistema o modelo de calidad al ámbito universitario va a estar condicionado por sus sistemas organizativos y, sobre todo, por la legislación que le sea aplicable, tanto nacional como internacional. Además, dos requisitos son imprescindibles para alcanzar la calidad en la Universidad la perseverancia de los responsables de cada institución y la puesta a disposición de los distintos agentes los recursos necesarios para el desarrollo de su actividad.

Además, para poder desarrollar todo su potencial dentro de las instituciones universitarias y, en especial, en las titulaciones, se hace necesario proceder a una adaptación de su filosofía, principios, criterios y metodologías a su acreditación, aspectos estos que se abordan en este trabajo de investigación con la propuesta de un modelo de acreditación específico para titulaciones universitarias de grado en Empresa.

### **1.5. La calidad de la enseñanza universitaria en la legislación**

Esta preocupación por la mejora de la calidad en el ámbito universitario no ha estado ajena a los ámbitos de decisión política, sino que también se ha recogido en el marco legislativo español. En ocasiones, las diferentes leyes referidas a la Universidad son las que han supuesto un avance considerable en la implantación de los sistemas de calidad dentro de la Universidad, ya que inicialmente no se percibía la necesidad de una implantación formal de estos sistemas en la Universidad. A ello también ha contribuido, en los últimos años, la

incorporación de España a la Unión Europea, lo que ha supuesto una adaptación de la normativa universitaria a las diferentes directivas y recomendaciones europeas.

En el caso español, la Ley General de Educación de 1970 (art. 30) señalaba que:

*“La Educación Universitaria tiene por finalidad:*

1. *Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en el ejercicio de los mismos.*
2. *Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores.*
3. *Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, así como al desarrollo económico y social del país”.*

Posteriormente, el objetivo de la Universidad que establecía la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) era el de prestar el servicio público de la educación superior, que había de realizarse mediante: la docencia, el estudio y la investigación. Y como funciones de la Universidad al servicio de la sociedad dicha Ley establecía las siguientes:

- a) *La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.*
- b) *La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.*
- c) *El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.*
- d) *La extensión de la cultura universitaria.*

En el preámbulo de la LRU se decía expresamente: *“Finalmente el sistema de universidades, que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar los niveles más altos de calidad y excelencia...”*. Por ello, podría afirmarse que si la Universidad cumplía sus funciones de docencia, estudio e investigación, se lograría el objetivo de calidad.

Sobre este objetivo de calidad y de excelencia establecido en la norma universitaria española de los años ochenta puede considerarse que la Universidad, actualmente, sigue buscándolo. Sin embargo, el objetivo de extensión de la cultura universitaria se ha ampliado considerablemente, así en un plazo de 20 años, entre los años 1975 y 1995, en España se han creado 22 universidades públicas y 11 universidades privadas, existiendo a fecha de febrero de 2007 50 universidades públicas, 7 dependientes de la Iglesia y 16 universidades privadas, lo cual hace un total de 73 universidades en el sistema universitario español<sup>33</sup>, con 3163

<sup>33</sup> Véase

[http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/Registro\\_Nacional\\_de\\_universidades\\_centros\\_y\\_enseanzas/Rectores.xls](http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/Registro_Nacional_de_universidades_centros_y_enseanzas/Rectores.xls)

titulaciones de grado y casi millón y medio de alumnos. Para San Segundo (2001) la asunción de competencias educativas por parte de los gobiernos regionales incentiva la dispersión geográfica de los centros, que se diseminan por todas las comunidades españolas. Esta política de creación y dispersión de universidades tiene un efecto positivo, expande la escolarización universitaria, permitiendo el acceso a las enseñanzas universitarias a muchas personas que no han tenido que marcharse de su ciudad, con el coste que ello suponía, y que de otro modo no hubieran podido acceder a estos estudios; pero a su vez dicha política tiene un efecto negativo, ya que la calidad de la oferta educativa se ha deteriorado en algunos centros por la falta de formación del profesorado, puesto que un docente no se improvisa y su formación requiere un proceso que, en algunos casos, no se produce.

En la actualidad, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (LOU), considera igualmente que la Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante: la investigación, la docencia y el estudio. Y como funciones de la Universidad al servicio de la sociedad la LOU establece, en su artículo 1 punto 2, las siguientes:

- a) *La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.*
- b) *La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.*
- c) *La difusión, la valoración y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico.*
- d) *La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.*

La novedad que introduce la LOU en el tema de calidad, viene recogida fundamentalmente en el artículo 31, “Garantía de calidad”, en el que se establece:

*1. La promoción y la garantía de calidad de las universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria y tiene como objetivos:*

- a) *La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.*
- b) *La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las universidades en el ámbito nacional e internacional.*
- c) *La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las universidades.*
- d) *La información a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.*
- e) *La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.*

*2. Los objetivos señalados en el apartado anterior se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación de:*

- a) *Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional a los efectos de su homologación por el Gobierno en los términos previstos en el artículo 35, así como de los títulos de doctor de acuerdo con lo previsto en el artículo 38.*
- b) *Las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las universidades y centros de educación superior.*
- c) *Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.*
- d) *Las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.*
- e) *Otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencia del fomento de la calidad de la docencia y de la investigación por parte de las Administraciones públicas.*

El REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional en sus artículos 7 y 8 y en la disposición adicional segunda establece el desarrollo del sistema de garantía de calidad:

*Artículo 7. Procedimiento de evaluación y acreditación de la calidad de las enseñanzas.*

1. *De conformidad con lo dispuesto en el artículo 35.5 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, las universidades deberán someter a evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación el desarrollo efectivo de las enseñanzas correspondientes a los planes de estudios homologados e implantados en su totalidad.*
2. *El procedimiento y los criterios generales aplicables a la evaluación de las enseñanzas correspondientes a los planes de estudios homologados e implantados en su totalidad serán aprobados, previo informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, por orden del Ministro de Educación, Cultura y Deporte, que será publicada en el «Boletín Oficial del Estado».*
3. *En el proceso de evaluación las universidades deberán acreditar el cumplimiento de los requisitos básicos que el Gobierno establezca de conformidad con lo dispuesto en el artículo 4. 3 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, así como el cumplimiento de las directrices generales del plan de estudios correspondiente.*
4. *Con la documentación aportada por la Universidad, conforme a los modelos normalizados que a tal efecto se establezcan, y la consiguiente evaluación externa realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ésta elaborará el informe de acreditación correspondiente.*

*Artículo 8. Informes de acreditación.*

1. *Los informes de acreditación elaborados en relación con el desarrollo efectivo de las enseñanzas serán remitidos a la Universidad correspondiente, al Consejo de Coordinación Universitaria, a la comunidad autónoma respectiva y al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*
2. *A partir de la recepción del informe emitido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, la Universidad dispondrá de un año para subsanar las deficiencias identificadas en aquél. Antes de que termine dicho plazo, la Universidad podrá aportar la documentación que estime oportuna con el fin de garantizar que las deficiencias señaladas en el informe de acreditación han sido subsanadas. Finalizado el plazo, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación elaborará un nuevo informe de acreditación.*
3. *La acreditación emitida por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación será aprobada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y tendrá una validez temporal de seis años. Transcurrido el periodo de validez de la acreditación, la Universidad deberá someter a una nueva evaluación el desarrollo efectivo de estas enseñanzas.*

*Disposición adicional segunda. Evaluación de enseñanzas.*

- 1. Las universidades deberán someter a informe de acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación el desarrollo efectivo de todas aquellas enseñanzas que se correspondan con planes de estudios que se homologuen e implanten a partir de la entrada en vigor de este real decreto y cuyos alumnos de la primera promoción hayan podido superar la totalidad de los cursos académicos.*
- 2. En todo caso, y antes del 1 de octubre de 2010, las universidades deberán someter a informe de acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación el desarrollo efectivo de todas las enseñanzas correspondientes a planes de estudios que hubieran sido homologados e implantados en su totalidad con anterioridad a la entrada en vigor de este real decreto.*

Este será pues el marco legislativo, hasta la fecha, en el que se sitúa actualmente la garantía de calidad en las universidades españolas, sin perjuicio de otras consideraciones que puedan establecerse en el desarrollo de las modificaciones establecidas por la reforma de la LOU<sup>34</sup> (MEC, 2006a) donde se establece que “4. El Gobierno regulará las condiciones y el procedimiento para que las universidades sometan a evaluación y seguimiento el desarrollo efectivo de las enseñanzas, así como el procedimiento para su acreditación”, la propuesta de organización de las enseñanzas universitarias<sup>35</sup> (MEC, 2006b) y las directivas europeas que emanen del desarrollo del EEES.

## **1.6. La calidad de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**

El marco de garantía de calidad establecido en la LOU y en los sucesivos desarrollos normativos establecidos en España se ha visto, y se verá, en buena medida, condicionado por el devenir que se ha seguido en Europa. Por tanto, es necesario conocer cuál ha sido el camino recorrido hasta ahora en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha pasado por diferentes etapas, como se refleja en la figura 1.11:

---

<sup>34</sup> Véase <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/ProyectoLOU.pdf>

<sup>35</sup> Véase [http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta\\_MEC\\_organizacion\\_titulaciones\\_Sep06.pdf](http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf)

**Figura 1.11. Cronología del proceso de construcción del EEES**

1987	- Programa ERASMUS
1989	- Programa ECTS
1996	- Programas SOCRATES y LEONARDO
1998	- Declaración de LA SORBONA (4 estados)
1999	- Declaración de BOLONIA (29 estados)
2000	- Consejo Europeo de Lisboa
2001	- Conferencia de Salamanca - Conferencia de GÖTEBORG - Comunicado de PRAGA (32 estados)
2002	- Consejo Europeo de Barcelona - Parlamento Europeo
2003	- GRAZ (EUA) - Comunicado de BERLÍN (33 estados)
2005	- Reunión de BERGEN (45 estados)
2007	- Próxima reunión en LONDRES

*Fuente: Adaptado de Corcuera (2004)*

La Declaración de la Sorbona suscrita en mayo de 1998 por los ministros representantes de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido insta al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior, objetivo central recogido en la Declaración de Bolonia firmada el 19 de junio de 1999 por los ministros de educación superior de 29 países europeos. Este proceso, que ha de finalizar antes de 2010, debe desarrollarse de manera armoniosa y consensuada, respetando y valorando la diversidad de instituciones, sistemas educativos, nacionalidades y lenguas que integran la Unión Europea.

En la reunión celebrada en Praga en 2001 los ministros representantes de 32 países firmaron un comunicado ratificando los objetivos de Bolonia. En él se recogían las conclusiones de las reuniones organizadas ese mismo año en Salamanca por la Asociación de Universidades Europeas (EUA, 2001) y en Göttemborg por la Convención de Estudiantes.

El 19 de septiembre de 2003 los ministros responsables de la educación superior de 33 países se reunieron en Berlín con el objetivo de analizar el progreso efectuado y establecer prioridades y nuevos objetivos para los años siguientes.

Los ministros de Educación de 45 países<sup>36</sup>, entre los que se incluyen los nuevos países participantes en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania), se reunieron los días 19 y 20 de mayo de 2005 en Bergen (Noruega). Como resultado de esta reunión se firmó el Comunicado de Bergen, en el que se destacan los avances conseguidos hasta el momento y se reitera la necesidad de cumplir con los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia. La principal aportación de la reunión de Bergen ha sido la aprobación de los “Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”. La próxima conferencia tendrá lugar en Londres en 2007.

Entre los objetivos que se establecieron en la Declaración de Bolonia (1999) destacan los siguientes:

1. Adopción de un modelo de titulaciones basado en dos ciclos principales: un ciclo de grado, con una orientación profesional que facilite la inserción laboral; y un ciclo de postgrado, con una orientación de especialización, investigadora o científica (Máster y Doctorado).
2. Establecimiento del denominado Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), es decir, una unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, que contemple el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas (clases presenciales, trabajos prácticos, trabajo en bibliotecas, etc.).
3. Desarrollo de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable mediante la introducción del suplemento europeo al título (DS).
4. Promoción de la movilidad para estudiantes, profesores, investigadores y el personal técnico-administrativo en Europa.
5. Esfuerzo por la mejora de la calidad de las instituciones a través de procedimientos contrastados de evaluación y acreditación, nacionales y supranacionales.
6. Promoción de la educación y formación continua a lo largo de la vida profesional.

Las repercusiones de esta iniciativa son múltiples y afectan no sólo a la estructura de las actuales titulaciones oficiales, sino que además supone:

---

<sup>36</sup> Se contó también con la participación de: ESIB, ENQA, EUA, ERASE, UNESCO-CEPES.

- definir los contenidos y el perfil profesional de cada titulación;
- establecer objetivos curriculares básicos que capaciten para el ejercicio profesional;
- expresar la duración en número de créditos europeos;
- acercar la duración real de los estudios al número de años que tienen las titulaciones;
- introducir nuevas titulaciones basadas en contenidos y perfiles profesionales de actualidad;
- respetar la identidad nacional (tradición cultural y científica), etc.

Asimismo, también supone modificaciones en muchos de los elementos del diseño curricular (objetivos, métodos de enseñanza, tutorías, sistemas de evaluación, etc.), y otorga un mayor protagonismo al profesorado y a los estudiantes al centrarse en el aprendizaje, en lugar de la enseñanza pasiva. Se trata, por tanto, de un cambio paradigmático, pues el quicio de la reforma no está en la acomodación de los contenidos de los planes de estudio a una nueva estructura, sino en una transformación más profunda que requerirá modificaciones en la mentalidad de la comunidad universitaria (Docampo, 2001).

Por lo tanto, los retos que se plantean con la Declaración de Bolonia pueden concretarse en los siguientes puntos:

- El objetivo de mejorar la competitividad del EEES.
- Desarrollo de la capacidad de atracción del EEES en el ámbito internacional. Europa quiere ser un referente mundial.
- Promoción de la cooperación europea en materia de garantía de calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.

El proceso iniciado en Bolonia supondrá una excelente oportunidad en todos los países europeos para conseguir:

- Mejorar los sistemas de educación superior.
- Reordenar y adaptar de los sistemas universitarios.
- Actualizar los títulos y los planes de estudios, en sus estructuras y en sus contenidos.
- Modernizar los procesos educativos.
- Centrar la formación en los resultados del aprendizaje.

- Mejorar la formación de los futuros profesionales.
- Desarrollar una autonomía en el aprendizaje (aprender a aprender).
- Mejorar la calidad de las instituciones de educación superior.
- Mejorar los procesos y los resultados.

En la reunión de Berlín en el año 2003 se acordaron las siguientes prioridades: el aseguramiento de la calidad, un sistema de dos ciclos (que en realidad son tres: grado, máster y doctorado) y el reconocimiento de los títulos y de los periodos de estudio.

“En relación con el aseguramiento de la calidad, todos los estados firmantes deberán tener sistemas operativos de aseguramiento de la calidad en 2005. A nivel europeo es necesario haber acordado en 2005 conjuntos de estándares, procedimientos y directrices para las evaluaciones externas realizadas por agencias de evaluación de la calidad y/o de acreditación. Las propias agencias deberán quedar sujetas a algunos modos de monitorización o evaluación por pares con el fin de asegurar su independencia y su confiabilidad” (Comunicado de Berlín, 2003).

Se destaca la necesidad de desarrollar unos criterios y metodologías comunes en el campo de la garantía de calidad, teniendo en cuenta que la responsabilidad primera de la garantía de calidad compete a cada institución, pero deberían estar bien definidas estas responsabilidades y para el 2005 los sistemas nacionales de garantía de calidad deberían incluir:

- Definición de las responsabilidades de las instituciones involucradas.
- Evaluación de los programas o instituciones, que abarque la evaluación interna y externa, con participación de los estudiantes y la publicación de los resultados.
- Un sistema de acreditación o certificación o, en su defecto, de procedimientos comparables.
- Participación, cooperación y redes internacionales.
- El desarrollo de criterios y sistemas comparables.

Aunque en principio no se propone ningún sistema concreto de aseguramiento de la calidad, en mayo de 2005, en la reunión de Bergen, como se ha comentado anteriormente, se

aprobaron los *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*<sup>37</sup> que están sirviendo de referente a nivel europeo<sup>38</sup>.

En el camino recorrido desde la Declaración de Bolonia 1999 hasta la reunión de Bergen 2005 se han aclarado algunas cuestiones<sup>39</sup>:

- Existencia de un sistema de titulaciones comprensible y comparable para mejorar la empleabilidad y la competitividad que utiliza como instrumento el **Suplemento Europeo al Título (DS)**<sup>40</sup>.
- Propuesta de un sistema de titulaciones en dos niveles: **grado y posgrado**. Grado con significación relevante para el mercado de trabajo. Posgrado = máster y doctorado.
- Desarrollo de un sistema común de valoración en créditos de aprendizaje (**ECTS**) para fomentar legibilidad, comparabilidad, movilidad.
- Establecimiento de **sistemas de aseguramiento de la calidad** con autoevaluación, evaluación externa y publicación de los resultados.
- Especificación de **criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad** dentro de las instituciones de educación superior.
- El establecimiento de criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad.
- La necesidad de **incrementar la cooperación** entre las distintas agencias europeas de calidad.

---

<sup>37</sup> Véase [http://www.aneca.es/present/docs/enqa\\_criteriosydirectrices\\_261005.pdf](http://www.aneca.es/present/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf)

<sup>38</sup> También servirán de referencia en España. Véase [http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta\\_MEC\\_organizacion\\_titulaciones\\_Sep06.pdf](http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf) p. 19

<sup>39</sup> Véase [http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/uimp04\\_15corcuera.pdf](http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/uimp04_15corcuera.pdf)

<sup>40</sup> Véase [http://ec.europa.eu/education/policies/rec\\_qual/recognition/diploma\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_es.html)

El suplemento de diploma (SD) es un documento adjunto al título de enseñanza superior cuyo propósito es mejorar la «transparencia» internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (títulos, diplomas, certificados, etc.). Consiste en una descripción de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios realizados por el poseedor del título original al que se adjunta este suplemento. Debe evitar juicios de valor, posibles equivalencias o sugerencias de reconocimiento. Es una herramienta flexible y no prescriptiva destinada a ahorrar tiempo, dinero y trabajo. Puede adaptarse a las necesidades locales.

REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Disponible en:

[http://www.ubu.es/ees/legislacion/rd\\_1044.pdf](http://www.ubu.es/ees/legislacion/rd_1044.pdf) [Consulta: 16 octubre 2006]

El resto de cuestiones de “qué se evalúa” - programas o instituciones- o “con qué sistema” -comparación, certificación, acreditación...- quedan pendientes. Hay que conseguir unos resultados de calidad, pero existe libertad para la definición de los procesos formativos que llevan a esa mayor calidad (procesos enseñanza-aprendizaje) y para utilizar las herramientas más adecuadas para medirla (certificar, acreditar, auditar o comparar, instituciones y/o programas...).

“El último reto para el aseguramiento de la calidad en Europa se encuentra en el desarrollo de la transparencia y en el intercambio de buenas prácticas y de criterios comunes que permitan el reconocimiento mutuo de los distintos procesos...” (EUA Trends III, 2003a<sup>41</sup>).

### **1.7. Análisis y valoración**

El funcionamiento de las instituciones universitarias en el futuro va a estar condicionado por los cambios experimentados en los sistemas universitarios en los últimos años, por la consagración de la autonomía universitaria, que supone, además de la libertad de cátedra, libertad de estudios y de investigación, una autonomía en la gestión y administración y por la creación del EEES.

La necesidad de rendir cuentas a la sociedad, de considerar aspectos relacionados con la eficacia y eficiencia, de responder a las necesidades y expectativas de los distintos agentes que se relacionan con la Universidad, hacen que las universidades se vean obligadas a buscar instrumentos que permitan canalizar toda esta corriente de intereses.

Ya no sirve el tópico de que por considerarse institución de educación superior la calidad de la misma se presupone, sino que ésta debe demostrarse o, cuando menos, evidenciarse. Pero, como se ha mencionado, parece no estar muy claro un concepto único de calidad, más al contrario existen múltiples acepciones en función de la óptica o los intereses que se consideren, por lo que las universidades deben de considerar las expectativas de los diferentes agentes, es más, en algunos casos éstas pueden ser contrapuestas, e intentar satisfacerlas, por lo que debe pensarse siempre en satisfacer las expectativas que sean viables.

---

<sup>41</sup> Véase <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>

Esto plantea otras cuestiones: ¿se conocen realmente las expectativas de todos los agentes? y ¿son estas compatibles entre sí? Es necesario, por tanto, establecer unos criterios comunes que satisfagan a todas las partes y constituyan los principios de funcionamiento y de gestión de las universidades. Los sistemas de calidad pueden mostrarse como un instrumento útil para guiar la gestión universitaria en esta dirección. Las investigaciones llevadas a cabo en relación con la calidad en el contexto de la educación superior, se han desarrollado precisamente en este ámbito, esto es, han tratado de determinar las expectativas y percepciones de distintos agentes, principalmente de estudiantes y empleadores.

Por otro lado, los distintos cambios legislativos producidos en España han tenido en cuenta esta preocupación por la calidad. Así, en el preámbulo de la LOU aparece la palabra calidad en más de 25 ocasiones, también establece el Título V los *Sistemas de garantía de calidad* y se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que permite un sistema universitario mejor coordinado, más competitivo y de mayor calidad, y que impulse tanto la movilidad de estudiantes como de profesores e investigadores, dentro del sistema español, pero también del europeo e internacional. Lo cual supone incrementar la preocupación por la garantía de calidad en el sistema legislativo español, lo que sin duda contribuirá a facilitar el despliegue de los sistemas de garantía de calidad en las universidades, y dentro de éstas, en cada uno de los centros y programas.

El desarrollo normativo debe contribuir a la implantación de los sistemas de garantía de calidad en la Universidad. Debe proporcionar un marco global permita a cada universidad, dentro de su autonomía, una mejor adaptación de modelos, sistemas y herramientas, que contribuirán a una mejor prestación del servicio de educación superior, teniendo siempre como referentes a los estudiantes y a la sociedad en su conjunto. Es conveniente que en cada Universidad queden claramente delimitadas las responsabilidades de implantación, seguimiento y control, del sistema de garantía de calidad y, más específicamente, para cada titulación.

Con la creación del EEES los sistemas de educación superior deberían incrementar *la comparabilidad, la compatibilidad, la transparencia, la flexibilidad*, de tal manera que puedan cumplirse tres objetivos primordiales que contribuirán a la creación de la verdadera sociedad del conocimiento en Europa:

- aumentar la movilidad de estudiantes y profesores,

- mejorar la empleabilidad de los titulados e,
- incrementar el atractivo del EEES a nivel internacional.

Esto sólo puede ser entendido al amparo de algún sistema que garantice la calidad de los programas e informe a los ciudadanos de cómo son las diversas instituciones y programas. Así, se ha percibido la necesidad de incrementar la cooperación de organismos con responsabilidad en la educación superior, agencias de calidad, universidades, etc. La mayoría de los países ya participan con varios niveles (cooperación bilateral, multilateral, europea y global) en la garantía de calidad.

Sobre la base de los logros alcanzados en el proceso de Bolonia, debe establecerse un EEES basado en los principios de calidad y transparencia, teniendo en cuenta el valioso patrimonio y la diversidad cultural, contribuyendo a una sociedad basada en el conocimiento. Lo cual implicará defender el principio de responsabilidad pública para la educación superior en el contexto de las complejas sociedades modernas. Además, ha de tenerse en cuenta que la educación superior se sitúa en la encrucijada entre la investigación, la educación y la innovación, claves para la mejora de la competitividad europea. A medida que nos acercamos al 2010 debe asegurarse que las instituciones de educación superior disfruten de la autonomía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas, para lo cual es preciso garantizar una financiación sostenible de las instituciones y un compromiso de gobernantes, gestores, profesores, estudiantes y empleadores por la mejora continua como requisitos para avanzar en este camino.

Al objeto de aproximarnos a las implicaciones reales que conllevará el establecimiento de sistemas de garantía de calidad, tanto en las instituciones como en los programas de educación superior, se plantea en los siguientes capítulos un análisis de los que se han considerado como modelos de regulación o de garantía de calidad en la educación superior, centrados básicamente en los programas y considerando que las garantías de calidad pueden establecerse *a priori*- mediante la homologación- o *a posteriori* -mediante la evaluación o la acreditación-.

## **CAPÍTULO 2**

# **SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

## **El proceso de homologación**

---

- 2.1. Antecedentes de los sistemas de garantía de calidad en la educación superior
- 2.2. El proceso de homologación de títulos de universitarios como autorización para su implantación
- 2.3. Análisis y valoración de la homologación



## 2.1. Antecedentes de los sistemas de garantía de calidad en la educación superior

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con la Declaración de Bolonia de 1999, como se ha comentado, incluye entre sus objetivos la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable que promueve oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo. Este nuevo sistema de titulaciones, tal y como se reafirmó en el Comunicado de la Conferencia de Berlín, en el 2003, ha de basarse en dos ciclos: un primer ciclo de Grado, que capacita a los estudiantes a integrarse directamente en el mercado de trabajo europeo con una cualificación profesional apropiada<sup>42</sup> y un segundo ciclo de postgrado, en el que se integran los estudios de máster y de doctorado.

Además, y en virtud de la competencia atribuida al Estado por el artículo 149.1.30 de la Constitución Española, sobre regulación de las condiciones para la obtención de títulos académicos y profesionales, y de acuerdo con lo establecido en artículo 34 de la Ley Orgánica 6/2001 de universidades, corresponde al Gobierno el establecimiento de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Para el ejercicio de dicha competencia, la citada Ley Orgánica tras haber previsto en su artículo 37 la estructuración en ciclos de las enseñanzas universitarias, ha venido a promover la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior, autorizando al Gobierno, en su artículo 88, a proceder a la reforma y adaptación de las modalidades cíclicas de las enseñanzas y de los correspondientes títulos.

Entre los objetivos fundamentales de la Unión Europea se encuentra la coordinación de las políticas y normas legislativas de sus estados miembros en cuestiones relacionadas no sólo con el desarrollo económico, sino también con el progreso y el bienestar social de los ciudadanos. Este objetivo se ha extendido, en la última década, al ámbito de la educación y, muy singularmente, de la enseñanza superior, en el que diversos países, en un proceso que no hará sino incrementarse, han adoptado ya medidas conducentes a la reforma de la estructura y

---

<sup>42</sup> Las enseñanzas oficiales del ciclo de Grado se regulan con un objetivo formativo claro, que no es otro que el de proporcionar a los alumnos una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con la formación integral de la persona, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a la incorporación en el mercado de trabajo.

organización de sus enseñanzas universitarias para favorecer la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este proceso han desempeñado un papel decisivo las redes de colaboración existentes entre las instituciones universitarias europeas, el desarrollo de programas de movilidad interuniversitaria y el impulso generado por las declaraciones tanto de los responsables académicos de estas instituciones como por los ministros de Educación de los países que conforman la Unión Europea (Sorbona, Bolonia y Praga). La declaración de La Sorbona (1998), en la que aparece por primera vez el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior, pone de manifiesto una voluntad decidida de potenciar una Europa del conocimiento de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos (MECyD, 2003).

Debido a los procesos de convergencia llevados a cabo en el seno de la Unión Europea, surge la necesidad también de garantizar la igualdad de derechos de cada persona de trabajar y residir donde desee, lo que genera la necesidad ineludible de garantizar la calidad de las titulaciones académicas reguladas en el ámbito nacional. Es necesario, por tanto, realizar un reconocimiento europeo de dichas titulaciones sin tener en cuenta el país en que se obtuvieron.

En 1998 aparecen las primeras *recomendaciones del Consejo* sobre la cooperación europea para la garantía de calidad en la enseñanza superior (98/561/CE), donde se establecen las siguientes necesidades:

- A. Apoyar y, en su caso, crear sistemas transparentes de evaluación de la calidad con los objetivos siguientes:
- Salvaguardar la calidad de la enseñanza superior en el contexto económico, social y cultural de sus países, teniendo en cuenta la dimensión europea y un mundo que evoluciona rápidamente.
  - Estimular y ayudar a los centros de enseñanza superior para que utilicen medidas adecuadas, en particular en lo que se refiere a la evaluación, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, así como de la formación en la investigación, otro ámbito importante de su misión.

- Estimular los intercambios de información en materia de calidad y de evaluación de la calidad a nivel comunitario y mundial y fomentar la cooperación entre los centros de enseñanza superior en esta materia.

B. Basar los sistemas de evaluación de la calidad en los siguientes elementos:

- Autonomía o independencia de los organismos encargados de la evaluación de la calidad en la elección de procedimientos y métodos, con arreglo a las estructuras correspondientes de cada Estado miembro.
- Adaptación de los procedimientos y de los métodos de evaluación de la calidad al perfil y a la misión de los centros de enseñanza superior, dentro del respeto de su autonomía o de su independencia, con arreglo a las estructuras correspondientes de cada Estado miembro.
- Utilización, en función de los objetivos, de los elementos de evaluación interna o externa de la calidad, adaptados a los procedimientos y a los métodos utilizados.
- Participación de las distintas partes interesadas en función del objeto de la evaluación.
- Publicación de los resultados de la evaluación en una forma adecuada a cada Estado miembro.

C. Alentar a los centros de enseñanza superior a adoptar las medidas de seguimiento adecuadas, en cooperación con las estructuras competentes de los Estados miembros.

D. Invitar a las autoridades competentes y a los centros de enseñanza superior a que concedan especial importancia al intercambio de experiencias y a la cooperación en materia de evaluación de la calidad con los demás Estados miembros, así como con las organizaciones y las asociaciones internacionales activas en el ámbito de la enseñanza superior.

E. Promover la cooperación entre las autoridades responsables de la evaluación o de la garantía de calidad en la enseñanza superior y favorecer su interconexión. Esta cooperación podría centrarse total o parcialmente en los siguientes aspectos:

- Favorecer y desarrollar el intercambio de información y experiencias, en particular sobre las novedades metodológicas y los ejemplos de prácticas correctas.
- Responder a las peticiones de peritaje y de asesoramiento de las autoridades correspondientes de los Estados miembros.
- Apoyar a los centros de enseñanza superior que deseen cooperar sobre una base transnacional en el ámbito de la evaluación de la calidad.
- Favorecer los contactos con expertos internacionales.

En las últimas décadas, respondiendo a esta nueva demanda, las políticas universitarias han venido condicionadas por la necesidad de introducir el concepto de *accountability* (rendición de cuentas). Esta nueva filosofía que ha emergido en todo el sector público ha modificado el concepto de autonomía universitaria y ha introducido la necesidad de evaluar las políticas en el entorno de la educación superior.

Con la introducción de los planes nacionales de evaluación y de los sistemas de calidad en España se ha pretendido mejorar el servicio que presta la Universidad a la sociedad. Pero la diversificación del sistema universitario y la progresiva internacionalización del espacio de educación superior requieren la homologación de las titulaciones, la evaluación y la acreditación de los estudios con una clara orientación a la mejora continua y al reconocimiento de los títulos universitarios.

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior significa un reto muy positivo para todos. Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del crédito europeo como unidad del haber académico valora el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. El diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarán a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos. El suplemento europeo al título ayudará al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida. Y, además, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serán más homogéneos con los

correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral.

Tan importante como el objetivo compartido de una armonización de los diversos sistemas que regulan las enseñanzas universitarias en cada Estado miembro es la convicción, conjuntamente asumida, de que este proceso ha de llevarse a cabo con la máxima colaboración y participación de las propias instituciones de enseñanza superior, así como con el máximo respeto a la diversidad de culturas y a la autonomía universitaria (MECyD, 2003).

En el Ministerio de Educación se comparten plenamente estos objetivos y asume la responsabilidad que le compete, promover y llevar a cabo las modificaciones que hayan de realizarse en las estructuras de los estudios universitarios para alcanzar la plena integración del sistema español en el EEES<sup>43</sup>.

Para conseguir esta mayor transparencia y comparabilidad de los títulos en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior son muchas las propuestas para garantizar la calidad que pueden darse en la Universidad (Willians, 2006), como se ha comentado anteriormente. Por tanto, debe tenerse en cuenta qué es lo que se pretende conseguir para ver cuál debe ser la forma de actuar, ya que en la actualidad se están desarrollando diversos modelos de garantía de calidad, centrados bien en la institución o bien en los programas, pudiendo obtener de estos procesos también distintos resultados: informes públicos o privados, recomendaciones, juicios, aprobaciones, decisiones de acreditación, *ranking*, etc.

En este trabajo se hace referencia a los tres procesos de garantía de calidad que en principio están más directamente relacionados con las titulaciones: *homologación*, *evaluación* y *acreditación*, pero que no son excluyentes, sino más bien complementarios. Algunos autores proponen un cuarto elemento los *indicadores* De Miguel (1989); Escudero (1989); Johnes y Taylor (1990); Nuttall (1990); Selden (1990); Van Os (1990); Mora (1991); Osoro y Salvador (1994); Nuttall (1995); Osoro (1995); Segers y Dochy (1996); Rodríguez Espinar (1998); Luxan (1998); Salazar (1998); Cabrera, Colbeck y Terenzini (1999); Fernández Berruelo (1999); Mora (1999); Winter y Grao (1999), Villar y Alegre (2004)<sup>44</sup>, entre otros<sup>45</sup>. Aunque la

---

<sup>43</sup> Se trata de una previsión del Título XIII de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

utilización de los *indicadores* puede considerarse dentro de los procesos de *evaluación* y *acreditación* como otro instrumento o evidencia más, que contribuya a validar los juicios de valor realizados en las distintas fases de la evaluación o de la acreditación.

En primer lugar, se considera como sistema de garantía de calidad de los títulos universitarios a la **homologación**, como un sistema de reconocimiento *a priori*, es decir, que se produce antes de la propia implantación de la titulación, donde se recoge un conjunto de requisitos previos que deben cumplirse. Pero creemos que esto no es suficiente para garantizar la calidad de las titulaciones una vez que éstas se han implantado y se produce la expedición de los títulos. Por tanto, se requiere otro sistema que valore, no sólo el cumplimiento de los requisitos iniciales sino todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen, así como los resultados que se obtienen. De ello se deriva que, en segundo lugar, sea considerado como sistema de garantía de calidad a la **evaluación**, siendo esta un ejercicio de valoración y reflexión *a posteriori* de todos los aspectos relacionados con la titulación, con la finalidad de introducir las mejoras oportunas en cada uno de ellos. En tercer lugar, y dado que en principio la evaluación no estaba concebida, en nuestro entorno, para tener consecuencias legales se abordan los sistemas de **acreditación** que, partiendo de procesos similares a los de la evaluación, permiten determinar si una titulación supera o no unos determinados criterios, en principio considerados como mínimos, pero que también abre la posibilidad de que puedan establecerse distintos niveles de cumplimiento.

## **2.2. El proceso de homologación de títulos universitarios como autorización para su implantación**

La homologación o reconocimiento de un título universitario descansa en verificar el cumplimiento de una serie de requisitos formales y funcionales. Una parte de estos requisitos

---

<sup>44</sup> Villar y Alegre (2004) en su *Manual para la excelencia de la enseñanza superior* en los capítulos III a VIII hacen un repaso de los indicadores aplicados a diferentes criterios de evaluación como: programa formativo, organización de la enseñanza, recursos humanos, recursos materiales, proceso formativo y resultados.

<sup>45</sup> Puede consultarse

- *Catálogo de indicadores del sistema universitario público español* elaborado por el Consejo de Universidades (2000), relacionados con el contexto y la oferta y demanda universitaria, recursos humanos, financieros y físicos, y , por último indicadores de procesos y resultados. En <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf> [Consulta: 5 mayo 2006]
- *Quality Assurance. A Reference System for Indicators and Evaluation Procedure (EUA, 2003b)*. Disponible en: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU\\_EN.1082042243703.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1082042243703.pdf) [Consulta: 17 mayo 2006]

han de ser cumplidos o alcanzados con carácter previo a la homologación para que ésta sea posible. Hablamos entonces de requisitos previos o *ex-ante* (De Miguel *et al.*, 2004). Sin embargo, habrá otra serie de requisitos que sólo podrán ser alcanzados o verificados transcurridos unos años, cuando el nuevo plan de estudios se haya desarrollado y desplegado plenamente. Hablamos entonces de requisitos a posteriori o *ex-post*.

En este sentido de reconocimiento de títulos podría considerarse que en España, hasta los años 90, la homologación de títulos ha sido el único sistema formal de reconocimiento de la calidad de los títulos universitarios, ya que se presupone *a priori* que, cumpliendo las directrices generales y las específicas de cada título, éste cumplía con los requisitos mínimos de calidad a lo largo de la vida del mismo.

El artículo 149.1.30.a de la Constitución atribuye al Estado, como competencia exclusiva, la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos. Esta competencia viene siendo ejercida por el Gobierno con la finalidad de dotar de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional a los títulos expedidos por las universidades españolas, distinguiéndolos así de otros títulos o diplomas expedidos por universidades, instituciones o centros de educación superior que no gozan de tal carácter.

La legislación universitaria española regulaba la homologación de las titulaciones en los artículos 28 y 29, de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria:

*Título IV. Del estudio en la Universidad.*

*(...) Artículo 28.*

- 1. El Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, establecerá los títulos que tengan carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudio que deban cursarse para su obtención y homologación.*
- 2. Los títulos a que hace referencia el apartado anterior serán expedidos en nombre del Rey y por el Rector de la Universidad en la que se hubieren obtenido.*
- 3. Las Universidades, en uso de su autonomía, podrán impartir enseñanzas conducentes a la obtención de otros diplomas y títulos.*

*Artículo 29.*

- 1. Con sujeción a lo dispuesto en el artículo anterior, las Universidades elaborarán y aprobarán sus planes de estudio, en los que señalarán las materias que para la obtención de cada título deben ser cursadas obligatoria y optativamente, los períodos de escolaridad y los trabajos o prácticas que deben realizar los estudiantes.*
- 2. Una vez aprobados los planes de estudio a que alude el apartado 1 del artículo 28, serán puestos en conocimiento del Consejo de Universidades, a efectos de su homologación. Transcurridos seis meses desde su recepción por el Consejo de Universidades y no habiéndose producido resolución al respecto, se entenderán homologados.”*

A partir de 1987 se aprobaron algunos Reales Decretos, con sus posteriores modificaciones y correcciones, que establecían los distintos procedimientos para la homologación de los diferentes títulos oficiales:

- *REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*
- *REAL DECRETO 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos reales decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos.*

Esperemos que con el desarrollo de la nueva normativa no se produzcan tantas modificaciones que sitúen a la comunidad universitaria en un continuo proceso de adaptación normativa en un corto espacio de tiempo, puesto que supone un gran desgaste para los profesores y una clara desorientación para los alumnos y la sociedad.

Se puede considerar a la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades, como el arranque de la nueva legislación sobre la homologación de los títulos universitarios en sus artículos 34 y 35. En su artículo 35 establece una serie de mecanismos para la homologación de planes de estudios y títulos académicos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, cuya finalidad es garantizar que los estudios universitarios en España obedezcan a unas reglas básicas comunes de contenido, organización y calidad, sin perjuicio de las competencias que sobre esta materia corresponden a las universidades y Comunidades Autónomas.

A estos efectos, la mencionada Ley prevé un procedimiento en el que intervienen todas las autoridades competentes en materia de educación universitaria, por lo que resulta imprescindible dictar la norma que lo regule.

*(...) TÍTULO VI*

*De las enseñanzas y títulos*

**Artículo 34.** *Establecimiento de títulos universitarios y de las directrices generales de sus planes de estudios.*

*1. Los títulos universitarios que tengan carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudios que deban cursarse para su obtención y homologación, serán establecidos por el Gobierno, bien por su propia iniciativa, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, o a propuesta de este Consejo.*

2. Los títulos a que hace referencia el apartado anterior, que se integrarán en el Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales que apruebe el Gobierno, serán expedidos en nombre del Rey y por el Rector de la Universidad en la que se hubieren obtenido.

3. Las Universidades podrán establecer enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios, así como enseñanzas de formación a lo largo de toda la vida. Estos diplomas y títulos carecerán de los efectos que las disposiciones legales otorguen a los mencionados en el apartado 1.

**Artículo 35. Homologación de planes de estudios y de títulos.**

1. Con sujeción a las directrices generales establecidas, las Universidades elaborarán y aprobarán los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, correspondientes a enseñanzas que hayan sido implantadas por las Comunidades Autónomas.

2. Con carácter previo a su remisión al Consejo de Coordinación Universitaria, las Universidades deberán poner los planes de estudios en conocimiento de la Comunidad Autónoma correspondiente, a los efectos de la obtención del informe favorable relativo a la valoración económica del plan de estudios y a su adecuación a los requisitos a que se refiere el apartado 3 del artículo 4.

3. Las Universidades, obtenido el informe de la Comunidad Autónoma, remitirán los planes de estudios al Consejo de Coordinación Universitaria a efectos de verificación de su ajuste a las directrices generales a que se refiere el apartado 1 y de la consecuente homologación de los mismos por dicho Consejo.

Transcurridos seis meses desde la recepción por el Consejo de Coordinación Universitaria de los mencionados planes de estudios, y no habiéndose producido resolución al respecto, se entenderán homologados.

4. El Gobierno, acreditada la homologación del plan de estudios y el cumplimiento de los requisitos a que se refiere el apartado 2, homologará los correspondientes títulos, a los efectos de que la Comunidad Autónoma pueda autorizar la impartición de las enseñanzas y la Universidad proceder, en su momento, a la expedición de los títulos. Para homologar los títulos cuyas enseñanzas sean impartidas por centros universitarios privados será necesario que éstos estén integrados como centros propios en una Universidad privada o adscritos a una Universidad pública.

5. A los efectos de este artículo, transcurrido el período de implantación de un plan de estudios, las Universidades deberán someter a evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación el desarrollo efectivo de las enseñanzas. La Agencia dará cuenta de dicha evaluación al Consejo de Coordinación Universitaria y a la correspondiente Comunidad Autónoma, así como al Gobierno que, en su caso, adoptara las medidas que procedan de acuerdo con las previsiones del apartado siguiente.

6. El Gobierno establecerá el procedimiento y los criterios para la suspensión o revocación de la homologación del título que, en su caso, pueda proceder por el incumplimiento de los requisitos o de las directrices generales a las que se ha hecho mención en los apartados 1 y 2, así como las consecuencias de la suspensión o revocación. (...).”

En los apartados 5 y 6 del artículo 35 de la LOU queda patente no sólo la necesidad, sino la obligatoriedad de la realización de evaluaciones dentro del sistema universitario para la conservación de la homologación de los títulos universitarios que se expiden en las mismas. Aspecto que puede observarse con mayor profundidad en el siguiente apartado, así, una vez obtenida la homologación será necesaria la evaluación continua de los programas para conseguir la garantía de que éstos siguen cumpliendo los requisitos por los que fueron homologados.

El proceso de homologación de títulos de grado en España hasta la fecha va a estar afectado por la siguiente normativa<sup>46</sup>:

- LEY ORGÁNICA 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades y su previsible modificación
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado. Modificado por el REAL DECRETO de 1509/2005, de 16 de diciembre.

Hay que tener en cuenta que esta legislación debe desarrollarse y complementarse con la publicación de las directrices para la elaboración de títulos universitarios y materias dentro de cada rama de conocimiento, la promulgación de las directrices generales de cada título o rama de conocimiento, la normativa específica de cada Comunidad Autónoma y los propios estatutos de las universidades.

El REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, establece:

*Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.*

*1. Este real decreto tiene como finalidad desarrollar el procedimiento necesario para la aplicación de las medidas previstas en el artículo 35 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en relación con la homologación de planes de estudios y de títulos universitarios académicos, así como, en su caso, la suspensión y revocación de la homologación de dichos títulos.*

*2. Este procedimiento es aplicable a los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como a los correspondientes títulos.*

---

<sup>46</sup> Véase documento de trabajo sobre la organización de las enseñanzas universitarias (MEC, 2006b) [http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta\\_MEC\\_organizacion\\_titulaciones\\_Sep06.pdf](http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf)

*Artículo 2. Definiciones.*

*A los efectos de este real decreto, se entiende por:*

*a) Homologación de un plan de estudios: el proceso y el acto por el que el Consejo de Coordinación Universitaria verifica que el contenido de dicho plan de estudios aprobado por una universidad se ajusta a las directrices generales establecidas conforme al artículo 34 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.*

*b) Homologación de un título académico: el proceso y el acto por el que el Gobierno comprueba que el título corresponde a un plan de estudios previamente homologado por el Consejo de Coordinación Universitaria, y que se cumplen los requisitos sobre medios y recursos adecuados para que la universidad pueda impartir tales enseñanzas, de acuerdo con la certificación expedida al efecto por la comunidad autónoma correspondiente, de conformidad con el artículo 4.3 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.*

*c) Suspensión de la homologación de un título académico: la prohibición temporal a una universidad para impartir determinadas enseñanzas conducentes a la obtención de un determinado título oficial, así como para la expedición del título correspondiente, con los efectos previstos en este real decreto, por incumplimiento de los requisitos que establezca el ordenamiento jurídico.*

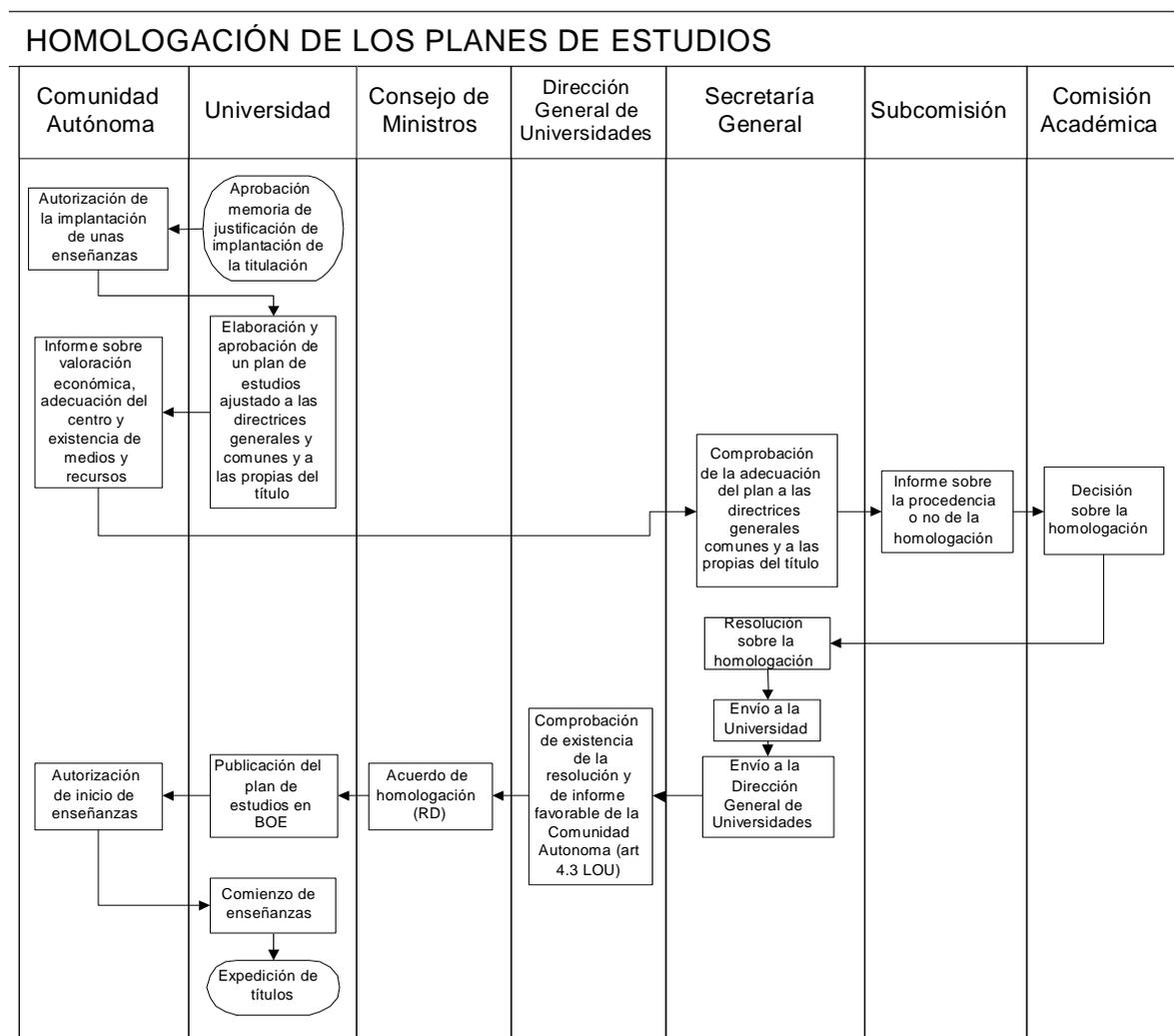
*d) Revocación de la homologación de un título académico: la prohibición con carácter definitivo a una universidad para impartir determinadas enseñanzas conducentes a la obtención de un determinado título oficial, así como para la expedición del título correspondiente, con los efectos previstos en este real decreto, por incumplimiento de los requisitos que establezca el ordenamiento jurídico.*

En los diferentes artículos de este REAL DECRETO se desarrolla el procedimiento de aprobación, homologación de los planes de estudios y de los títulos universitarios:

- Artículo 3. Aprobación de los planes de estudios.
- Artículo 4. Homologación de los planes de estudios
- Artículo 5. Homologación del título.
- Artículo 6. Homologación en el supuesto de modificación del plan de estudios.

Con lo que el proceso de homologación de títulos en España esquemáticamente se desarrolla de acuerdo con la figura 2.1.

Figura 2.1. Homologación de planes de estudios y de títulos



Fuente: Adaptado de De Miguel et al. (2004)

El artículo 9 de este REAL DECRETO recoge las causas de suspensión y revocación de la homologación de títulos, lo que en sí mismo supone una garantía mínima de calidad de los títulos universitarios.

1. El Gobierno podrá ordenar la suspensión con carácter temporal o, en su caso, la revocación con carácter definitivo de la homologación otorgada a un título expedido por una universidad, por incumplimiento de los requisitos básicos que el Gobierno establezca de conformidad con lo previsto en el artículo 4.3 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

2. En todo caso, se considerará suficiente para iniciar y resolver un procedimiento de suspensión o de revocación cualquiera de las siguientes causas:

- a) Que el plan de estudios, en su desarrollo efectivo, no se sujete a las directrices generales establecidas, o que las enseñanzas impartidas, aun conforme a esas directrices, no garanticen unos referentes mínimos de calidad para la formación del estudiante.
- b) Que el plan de estudios se imparta sin que el centro cuente con departamentos o estructuras docentes e investigadoras adecuadas a los fines de la formación.

- c) *Que para el desarrollo efectivo de las enseñanzas, el Centro no cuente con los necesarios medios materiales (espacios, instalaciones, laboratorios, equipamiento científico, técnico o artístico, recursos bibliográficos, etcétera), que aseguren el adecuado funcionamiento de los servicios correspondientes a las enseñanzas impartidas.*
- d) *Que para el desarrollo efectivo de las enseñanzas, la dotación de personal académico sea insuficiente, su grado de dedicación a la función docente inadecuado o no se encuentre suficientemente cualificado para la formación de los estudiantes, de manera que no quede suficientemente garantizada la calidad de la docencia, de la investigación y de la formación profesional del estudiante.*
- e) *Que se incumpla cualquier otro requisito que el ordenamiento jurídico imponga al centro o universidad en materia de planes de estudios y títulos para su homologación.*

En los artículos 10 y 11 se recogen los mecanismos de suspensión y revocación de la homologación de títulos académicos. Este REAL DECRETO recoge, asimismo, una de las principales innovaciones de la LOU, las previsiones correspondientes a la evaluación de la calidad y acreditación de las enseñanzas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en los artículos 7 y 8 y en la disposición adicional segunda, como se ha mencionado anteriormente, y que sirve de base para el establecimiento de sistemas de reconocimiento de calidad de las titulaciones *a posteriori*.

El REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado<sup>47</sup>. En su articulado podemos destacar:

*Artículo 6. Estructura general.*

*Artículo 7. Enseñanzas de Grado.*

*Artículo 8. Enseñanzas de Postgrado.*

*Artículo 9. Establecimiento de los títulos universitarios oficiales de Grado.*

*1. Los títulos universitarios de Grado que tengan carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales propias de los planes de estudios que deban cursarse para su obtención, serán establecidos por real decreto del Consejo de Ministros, bien por propia iniciativa, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, bien a propuesta de este Consejo, según lo dispuesto en el artículo 34 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.*

*2. Los títulos universitarios de Grado surtirán efectos académicos plenos y habilitarán, en su caso, para actividades de carácter profesional, de acuerdo con la normativa vigente.*

*3. Para el establecimiento de un título oficial de Grado, el informe del Consejo de Coordinación Universitaria deberá contener referencia expresa, al menos, a los siguientes aspectos:*

- a) Denominación específica del título, número total de créditos, contenidos formativos comunes y número mínimo de créditos asignados a cada uno de ellos.*

---

<sup>47</sup> Esta norma de carácter general responde al mandato contenido en los artículos 37 y 88 de la Ley Orgánica de Universidades, en ejecución de las competencias otorgadas al Gobierno por su artículo 34, y en su elaboración se emitió el correspondiente informe por parte del Consejo de Coordinación Universitaria.

b) *Especificación de los objetivos del título, así como de los conocimientos, aptitudes y destrezas que deban adquirirse para su obtención con referencia a la concreción de estos en los contenidos formativos comunes.*

c) *El perfil profesional asociado al título.*

d) *Relevancia del título para el desarrollo del conocimiento y para el mercado laboral español y europeo.*

e) *Justificación de su incorporación al Catálogo de títulos universitarios oficiales en la que se habrá de considerar particularmente su adecuación con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior.*

4. *No procederá establecer un título universitario oficial de Grado cuyos contenidos formativos coincidan sustancialmente con los de otro título oficial. En los casos en que el establecimiento de un título implique la extinción de títulos universitarios ya existentes, deberá hacerse constar expresamente.*

5. *El real decreto por el que se establece un título universitario oficial de Grado se adoptará de conformidad con las directrices generales comunes previstas en este real decreto e incluirá las correspondientes directrices generales propias.*

6. *El establecimiento de un título universitario oficial de Grado comportará su inclusión en el Catálogo de títulos universitarios oficiales y, en su caso, la supresión de la inscripción en el mencionado catálogo del título o títulos anteriores cuando proceda. A estos efectos, el Gobierno determinará, en las normas de establecimiento de títulos, las condiciones para la homologación de los títulos anteriores a los nuevos, así como para la adaptación de las enseñanzas que aquellos determinen.*

#### *Artículo 10. Directrices generales comunes.*

1. *El número total de créditos de las enseñanzas y actividades académicas conducentes a la obtención de los títulos oficiales de Grado estará comprendido entre 180 y 240.*

2. *Podrán excluirse de este cómputo los créditos correspondientes a la realización del proyecto de fin de carrera y las prácticas tuteladas cuando estos deriven de normas, decisiones o prácticas comunes establecidas en la Unión Europea o, en su caso, de acuerdo con la normativa vigente, constituyan un requisito para el ejercicio de actividades profesionales reguladas, así como los correspondientes al conocimiento de idiomas extranjeros. Las directrices generales propias de cada título establecerán las condiciones para la realización de estos trabajos.*

3. *En los supuestos en que ello venga exigido por el cumplimiento de normas de derecho comunitario, el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, podrá asignar un número distinto de créditos a determinadas enseñanzas.*

4. *Todos los planes de estudios conducentes a la obtención de una misma titulación oficial habrán de contar con el mismo número de créditos.*

5. *Las directrices generales propias de estos títulos no podrán incorporar el reconocimiento oficial de especialidades y se orientarán a la adquisición de una cualificación profesional con significación en el ámbito laboral, que, en su caso, y de acuerdo con la normativa vigente, posibilite el acceso al ejercicio de actividades profesionales dentro de un determinado ámbito, sin perjuicio de otros posibles requisitos exigidos por la normativa vigente respecto de las profesiones reguladas.*

#### *Artículo 11. Directrices generales propias.*

1. *Las directrices generales propias correspondientes a cada título específico de Grado determinarán el número de créditos de los planes de estudios que deberán ser superados para la obtención del correspondiente título oficial.*

2. *Las directrices generales propias de cada título de Grado especificarán los contenidos formativos comunes, una breve descripción de sus materias y el número de créditos que se le deberá asignar en sus respectivos planes de estudios.*

3. *El número de créditos fijado por las directrices generales propias para el conjunto de los contenidos formativos comunes de los planes de estudios conducentes a la obtención de un*

*título de Grado será de un mínimo del 50 por ciento y un máximo del 75 por ciento del número total de créditos correspondientes a esa titulación.*

*4. Las directrices generales propias especificarán los efectos académicos y, en su caso, y de acuerdo con la normativa vigente, las competencias profesionales inherentes a la obtención del título, sin perjuicio de lo que, en su caso, establezca la normativa específica para el acceso al ejercicio de profesiones reguladas.*

*Artículo 12. Elaboración y aprobación de los planes de estudios.*

*Artículo 13. Contenido de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales de Grado.*

*1. Los contenidos de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales de Grado se ordenarán distinguiendo entre:*

*a) Contenidos formativos comunes establecidos en las directrices generales propias de cada título.*

*b) Contenidos formativos específicos determinados discrecionalmente por la Universidad.*

*2. Respecto de cada una de las materias que componen los planes de estudios, las universidades deberán concretar los objetivos, conocimientos, aptitudes y destrezas que se deben adquirir, la descripción de contenidos y el número de créditos asignados a cada una de ellas.*

*3. Las universidades podrán valorar en créditos la realización de prácticas en empresas o instituciones, de trabajos profesionales académicamente dirigidos e integrados en el plan de estudios, así como el reconocimiento de los estudios o actividades formativas realizados en el marco de programas universitarios o interuniversitarios, nacionales o internacionales.*

*4. Los planes de estudios especificarán, asimismo, la estructura académica de sus enseñanzas y su ordenación temporal, con especial atención al objetivo de facilitar la movilidad de los estudiantes.*

*Artículo 14. Modificación y extinción de los planes de estudios.*

*Disposición transitoria primera. Elaboración y homologación de los nuevos planes de estudios.*

*Disposición final primera. Modificación del Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*

*El artículo 6 del Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, queda redactado como sigue:*

*«Artículo 6. Homologación en el supuesto de modificación del plan de estudios.*

*1. La modificación de un plan de estudios que afecte a un número superior al 10 por ciento de los créditos relativos a los contenidos formativos comunes, o de las materias troncales de los actuales planes, incluidos en las directrices generales propias, implicará la extinción del plan de estudios en vigor y, en consecuencia, se considerará como nuevo plan de estudios que deberá ser sometido al procedimiento de homologación previsto en los artículos 4 y 5.*

*2. Si la modificación afecta a un número igual o inferior al 10 por ciento de los créditos a que se refiere el apartado anterior, o sólo afecta a contenidos establecidos discrecionalmente por la Universidad, deberá ser comunicada al Consejo de Coordinación Universitaria, con carácter previo a su publicación en el «Boletín Oficial del Estado», a los efectos de que por la Secretaría General del citado Consejo se proceda a la comprobación de su correspondencia con las directrices generales comunes y propias del correspondiente título. La Secretaría General del Consejo comunicará dichas modificaciones a la respectiva comunidad autónoma, así como al órgano competente del Ministerio de Educación y Ciencia.*

*3. Las modificaciones de los planes de estudios deberán incluir las necesarias previsiones sobre los mecanismos de reconocimiento de créditos para los estudiantes que vinieran cursando el plan anterior.».*

Además en el trabajo desarrollado por De Miguel *et al.*(2004) pueden encontrarse las bases metodológicas para la homologación de los planes de estudio en España, de tal manera que, desde esta perspectiva metodológica, el proceso de elaboración, puesta en marcha y evaluación de un plan de estudios conlleva la realización de una serie de tareas cuya finalidad es la consecución de cuatro tipos de objetivos: justificar la necesidad de la titulación, diseñar y homologar el programa formativo, controlar el proceso de implantación y evaluar la calidad de los resultados (rehomologación). En el caso de las titulaciones universitarias el trabajo a realizar en cada una de las tres primeras fases se puede delimitar a partir de los siguientes aspectos:

### **Fase 1. Justificación de la implantación de la titulación**

Inicialmente procede decidir si existen razones contextuales y académicas justificadas para implantar o continuar con una titulación concreta en una universidad. Ello implica valorar si las características del entorno, la disponibilidad de los recursos y las demandas sociales permiten afirmar que las enseñanzas relativas a una titulación constituyen, o deben constituir, un objetivo prioritario dentro de la planificación estratégica de la institución. Desde la perspectiva metodológica supone realizar un estudio de evaluación de necesidades. Esta decisión deberá tomarse en función de que existan unas condiciones previas o algunos criterios básicos como los siguientes:

- A.- Coherencia entre los objetivos de la titulación y los fines de la Universidad.
- B.- Pertinencia de los estudios en función de las necesidades sociales del entorno y/o de los destinatarios a los que se dirige.
- C.- Necesidad de la titulación en función de la demanda social contrastada.
- D.- Oportunidad en relación con los "puntos fuertes" de la facultad/institución.
- E.- Viabilidad respecto a los recursos (humanos y materiales) y apoyos necesarios para su implantación.

Lógicamente, la justificación y desarrollo de estos criterios constituirá el contenido fundamental de la Memoria que deberá elaborar la Universidad para la Comunidad Autónoma. La aprobación de dicha Memoria permitirá obtener el oportuno informe preceptivo para comenzar a diseñar y tramitar el proceso de homologación del plan.

## **Fase 2. Diseño y homologación del plan de estudios**

Una vez autorizada su implantación procede elaborar el plan de estudios y la tramitación del mismo ante las instancias oportunas para su homologación. El proceso de elaboración conlleva coordinar las exigencias establecidas a nivel estatal sobre planes de estudio con la orientación científica y social que cada Universidad establece para la titulación. De ahí que sea necesario clarificar detalladamente las cuestiones relativas a estas normativas. La homologación requiere que el diseño remitido al Consejo de Coordinación Universitaria sea informado favorablemente por la Subcomisión correspondiente y aprobado por acuerdo de la Comisión Académica.

Ahora bien, la elaboración de un plan de estudios no puede limitarse a la concreción de un simple repertorio de materias, asignaturas y créditos como requisito para obtener la homologación. Debe entenderse como un diseño del contrato-programa que una institución concreta ofrece para la formación de los titulados en un tipo de estudios específicos. Por lo tanto, en su elaboración es necesario tener en cuenta prioritariamente todos los aspectos que definen un programa de formación (objetivos, perfiles y competencias, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje, sistema de evaluación, etc.) antes que los aspectos meramente administrativos. Todo esto conlleva a que los principales puntos a concretar en el diseño para obtener su homologación se puedan agrupar en los siguientes apartados:

- A.- Delimitar los objetivos y el perfil académico y profesional de la titulación.
- B.- Establecer la estructura organizativa del plan así como las competencias y los contenidos propios del mismo.
- C.- Concretar las modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo metodológico del programa formativo.
- D.- Efectuar una previsión sobre los recursos humanos y materiales necesarios.
- E.- Especificar los requisitos administrativos que regulan la gestión de todos los aspectos implicados en las enseñanzas del plan.

## **Fase 3. Autoevaluación de la implantación de los planes de estudio**

El proceso no concluye en la fase del diseño, ya que la puesta en marcha de los planes de estudio conlleva igualmente tener en cuenta una serie de estrategias que pueden contribuir a que su implementación se realice de forma eficaz. Cada institución deberá planificar los mecanismos de monitorización y autorregulación oportunos que permitan estimar tanto la

implementación y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje como la detección de los problemas que deben ser objeto de revisión y mejora. Los principales aspectos a tener en cuenta en este proceso de autoevaluación sobre la puesta en marcha de los planes de estudio tienen que ver con los siguientes puntos:

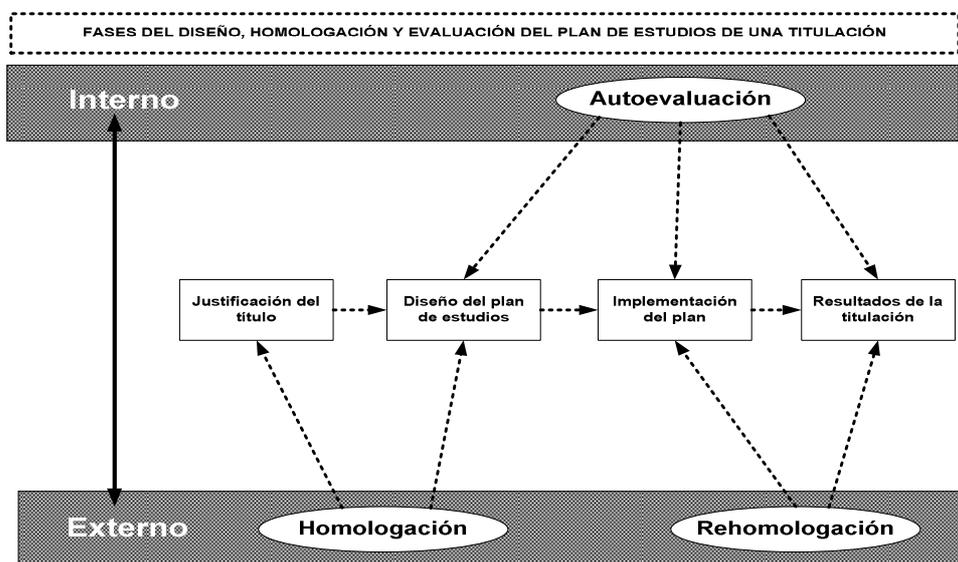
- A.- Funcionamiento de los procedimientos establecidos para la planificación y coordinación de la docencia.
- B.- Adecuación de las estrategias metodológicas utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- C.- Desarrollo de los créditos prácticos de las materias y del practicum de la titulación.
- D.- Idoneidad de los criterios y procedimientos utilizados para la evaluación de los aprendizajes.
- E.- Eficiencia en la gestión de los recursos y medios de apoyo al trabajo del alumnado (bibliotecas, laboratorios, intercambios, etc.).
- F.- Funcionamiento de los sistemas establecidos para la tutoría y la orientación de los alumnos.

Lógicamente, esta tarea constituye una competencia interna de las instituciones, para la cual pueden establecerse los mecanismos de control, internos y externos, que consideren oportunos. La evaluación institucional constituye la herramienta metodológica que puede contribuir a poner de relieve los problemas que se generan a la hora de implementar nuevos planes de estudio y formular propuestas para superarlos.

En la figura 2.2 se ejemplifican las diferentes fases que intervienen en el proceso de diseño, homologación y rehomologación de un plan de estudios, así como los distintos procedimientos evaluativos (internos o externos) que procede utilizar en cada caso. Este diagrama también permite observar que los procesos de homologación y rehomologación no son independientes entre sí ya que, en sentido estricto, la evaluación posterior no puede realizarse con criterios que no sean conocidos *a priori* y que permitan a las universidades, al presentar un plan, asumir los compromisos inherentes a su puesta en marcha y desarrollo satisfactorio. Por ello, en el momento de la homologación no sólo procede comprobar que se reúnen los requisitos que se establecen con este fin, sino también si se asumen compromisos sobre determinados aspectos relacionados con la implantación de un plan de estudios que sólo pueden evaluarse *a posteriori*.

Esta vinculación entre los procesos de homologación y rehomologación debe ser especialmente cuidada ya que, si las universidades no realizan un esfuerzo de renovación de las enseñanzas en el momento de la planificación de las nuevas titulaciones, cabe que todo el proceso de convergencia se limite a un simple cambio en los conceptos y en el sistema de cómputo de la actividad docente (De Miguel *et al.*, 2004). Para evitar que esto suceda, puede entenderse que, junto con los materiales para la homologación, las universidades deberán presentar otra documentación complementaria en la que se refleje su compromiso con la calidad y el cambio metodológico que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior.

**Figura 2.2. Fases del diseño, homologación y evaluación del plan de estudios**



Fuente: De Miguel *et al.* (2004)

El trabajo de De Miguel *et al.* (2004) aporta, además, requisitos importantes en los procesos de homologación y rehomologación de títulos universitarios validados por una serie de expertos, atendiendo a los criterios de:

**Relevancia:** el requisito es importante para garantizar la calidad y mejora continua de la misma.

**Verificabilidad:** se pueden presentar evidencias apropiadas, contrastables y válidas para comprobar por terceros si el requisito se cumple.

**Factibilidad:** el centro en el que se imparte la titulación tiene capacidad para cumplir los requisitos establecidos para la homologación o rehomologación de la misma.

Entre estos requisitos pueden destacarse:

1. El título se guía por un Plan Estratégico específico imbricado en el Plan Estratégico de la Universidad.
2. El título elabora, difunde y ejecuta un Plan Anual.
3. El título tiene establecidos mecanismos y procedimientos que permiten la revisión de la planificación anual para ajustar las posibles disfunciones detectadas en el momento de la ejecución.
4. La titulación tiene establecido y aplica un procedimiento para la revisión periódica del plan de estudios, los perfiles profesionales del título y de sus competencias generales y específicas. Este procedimiento de revisión explicita los actores de la misma así como las evidencias a tener en cuenta entre las cuales, al menos, deberán figurar:
  - a) últimos desarrollos del conocimiento en la disciplina,
  - b) inserción laboral de los titulados,
  - c) satisfacción de egresados y empleadores con la formación recibida,
  - d) prospectiva del mercado de trabajo,
  - e) prospectiva de la demanda de alumnos en el acceso,
  - f) aportaciones de colegios y asociaciones profesionales y empresariales sobre las necesidades formativas.
5. El equipo directivo del título tiene protocolizados procedimientos de revisión del funcionamiento de los diferentes órganos de gestión del título.
6. El título tiene establecido y aplica un plan de mejora y desarrollo profesional para su profesorado. Este plan incluye la política de incentivos y promoción académica, así como su vinculación con los procesos de evaluación docente.
7. La titulación tiene definidos y establecidos procedimientos regulares para recabar la opinión de los alumnos sobre la calidad de los estudios, la docencia recibida y las instalaciones y servicios.
8. La titulación tiene definidos y establecidos procedimientos regulares para recabar la opinión de los profesores sobre la orientación del título (perfiles profesionales, competencias...), la organización y gestión del título, las instalaciones y recursos, así como sobre la calidad de su enseñanza.
9. La titulación tiene definidos y establecidos procedimientos regulares para recabar la opinión del personal de administración y servicios a ella vinculada sobre la organización y gestión del título.

10. Existen procedimientos que aseguran el cumplimiento formal de las obligaciones docentes del profesorado.
11. Existen procedimientos de revisión y verificación de la asignación de la docencia según criterios de equidad y pertinencia.
12. Existen procedimientos para el seguimiento y evaluación de la acción tutorial.
13. El título elabora y difunde anualmente la guía docente donde se explicita el desarrollo del programa formativo.
14. La titulación tiene establecido y aplica un procedimiento para garantizar la coordinación horizontal y vertical entre profesores y departamentos con docencia en el título.
15. El título tiene establecidos y aplica procedimientos para la verificación de las competencias generales y específicas adquiridas por los alumnos al completar cada curso académico.
16. El título tiene establecidos procedimientos para conocer la satisfacción con el título y la inserción profesional de sus egresados.
17. El título tiene establecidos procedimientos para conocer la opinión de empleadores y asociaciones profesionales y empresariales sobre la satisfacción con sus titulados y sobre las necesidades presentes y futuras del mercado de trabajo.
18. El título tiene establecidos procedimientos para potenciar, evaluar y mejorar sus relaciones con el entorno social.

Finalmente, puede afirmarse que todos los requisitos han recibido, por parte de los expertos participantes (De Miguel *et al.*, 2004:163), una opinión mayoritaria favorable en los tres criterios de valoración, relevancia, verificabilidad y factibilidad. Es en el criterio de ‘relevancia’ donde se han obtenido las valoraciones más positivas y, por el contrario, es en el criterio de ‘factibilidad’ donde las valoraciones, aunque positivas, son más moderadas.

La realidad que se produzca en los procesos de homologación de las nuevas titulaciones permitirá ver si se han seguido los pasos y requisitos enumerados anteriormente, lo cual permitirá hacer una valoración más ajustada sobre la conveniencia de considerar a la homologación como un verdadero sistema de garantía de calidad de una titulación universitaria.

Debe tenerse en cuenta la influencia que en este proceso va a tener el sistema de verificación e implantación establecido en el punto 5 de la propuesta de organización de las enseñanzas universitarias<sup>48</sup>.

### 2.3. Análisis y valoración de la homologación

Los sistemas tradicionales de garantía de calidad de títulos *a priori* han cubierto su papel de no permitir la impartición y expedición de títulos universitarios a aquellos que no cumplieren con los requisitos mínimos. El establecimiento de unos requisitos mínimos, las directrices generales y específicas para cada uno de los títulos y la aprobación por distintos órganos con responsabilidad para ello, han permitido poner un poco de orden y ser la garantía de la adquisición, por parte de los estudiantes, de los conocimientos necesarios para el desarrollo de su actividad laboral.

En la actualidad estamos inmersos en un proceso de profundos cambios relacionados con los títulos universitarios: el desarrollo de la normativa vigente en materia de homologación de los títulos, el establecimiento de las estructuras de las enseñanzas universitarias, los procesos de evaluación llevados a cabo en los distintos países europeos y especialmente en España, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, entre otros. Todo ello con la finalidad de mejorar la calidad de dichos títulos para favorecer la compatibilidad, la comparabilidad y la transparencia de los programas y de las instituciones.

Pero es necesario concretar más el proceso de implantación y desarrollo de las titulaciones y, sobre todo, las consecuencias, ya que a la vista del articulado del REAL DECRETO 55/2005 no se comenta nada en relación con los siguientes puntos:

*Artículo 7. Procedimiento de evaluación y acreditación de la calidad de las enseñanzas.*

*Artículo 8. Informes de acreditación.*

*Artículo 9 Causas de suspensión y revocación de la homologación de títulos.*

*Artículo 10. Procedimiento de suspensión y revocación.*

*Artículo 11. Consecuencias de la suspensión o revocación.*

del REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, lo cual está generando gran incertidumbre entre los responsables de las universidades.

---

<sup>48</sup> Véase [http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta\\_MEC\\_organizacion\\_titulaciones\\_Sep06.pdf](http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf) p.18

Todo esto pone de manifiesto la necesidad de clarificar la hoja de ruta en el reconocimiento oficial de los títulos universitarios en línea con los criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sobre todo, teniendo en cuenta que las instituciones de educación superior son las responsables fundamentales de la calidad de sus ofertas y de la garantía de su calidad, salvaguardando los intereses de la sociedad respecto a la calidad y los criterios de la educación superior y promoviendo una cultura de calidad dentro de las instituciones de educación superior. Todo ello sin olvidar que debe ser compatible la garantía de calidad enfocada a la rendición de cuentas con la garantía de calidad con fines de mejora y que las instituciones sean capaces de demostrar su calidad tanto a nivel nacional como internacional.

Es necesario, por tanto, evolucionar de los sistemas de reconocimiento o de garantía de calidad *a priori* hasta otros *a posteriori*, es decir, poder determinar qué ha ocurrido tras la puesta en marcha de un plan de estudios y cuáles han sido sus principales resultados. En este sentido, los procesos de evaluación y acreditación se muestran como los más utilizados en el entorno internacional.



## **CAPÍTULO 3**

# **SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

## **El proceso de evaluación**

---

- 3.1. Introducción. La evaluación como garantía de calidad de la titulación
- 3.2. Objetivos y tipos de evaluación en la educación superior
- 3.3. Investigaciones sobre la evaluación de la educación superior
- 3.4. La evaluación de la educación superior en el contexto internacional
- 3.5. La evaluación de la educación superior en España
  - 3.5.1. Programa experimental de evaluación (1992-1994)
  - 3.5.2. Proyecto piloto de evaluación en España (1994-1995)
  - 3.5.3. I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)
  - 3.5.4. II Plan de Calidad de las Universidades (PCU)
  - 3.5.5. Programa de Evaluación Institucional (PEI) de la ANECA
- 3.6. Criterios para la evaluación de titulaciones
  - 3.6.1. Introducción
  - 3.6.2. Criterios utilizados por diferentes guías de evaluación de titulaciones
  - 3.6.3. Comparación de criterios para la evaluación de las titulaciones
- 3.7. Análisis y valoración de la evaluación



### 3.1. La evaluación como garantía de calidad de la titulación

Los procesos de evaluación de la calidad de los títulos universitarios y los procesos de su homologación han seguido hasta la fecha vías paralelas pero independientes. La convergencia europea y el nuevo marco de diseño de los planes de estudios y desarrollo de las enseñanzas hacen aconsejable una mayor implicación entre ambos procesos como se ha descrito en el capítulo anterior.

La homologación o reconocimiento oficial de unos estudios debe tomar en consideración elementos o resultados de procesos de evaluación de la calidad de dichos estudios (De Miguel *et al.*, 2004). Al mismo tiempo, los requisitos utilizados para la homologación de los títulos deben ser la base de partida en los procesos de evaluación de la calidad.

Por este motivo, para el establecimiento de una nueva metodología de homologación de los títulos universitarios conviene tomar en consideración las mejores prácticas en evaluación y acreditación de la enseñanza superior. En este campo existe a nivel estatal, europeo e internacional una amplia experiencia y una cierta confluencia que facilita la tarea. Los requisitos o criterios utilizados en estos procesos de evaluación y acreditación están suficientemente probados y tienen un nivel muy alto de transferibilidad a otros países y a otros procesos como el de homologación de títulos.

Entre los criterios utilizados en los procesos de evaluación/acreditación existe un grupo de ellos cuya transferibilidad a los procesos de homologación resulta especialmente destacable. Se trata de aquellos criterios de meta-calidad, normalmente denominados de aseguramiento de la calidad (De Miguel *et al.*, 2004:87). Éstos tienen un carácter marcadamente procesal pues se refieren no tanto a los resultados que hay que alcanzar o a los *inputs* del sistema sino a los procedimientos que permiten un mejor aprovechamiento de los recursos para conseguir los resultados óptimos. En definitiva, su valor es instrumental y referido a los procesos que aseguran la mejora continua y la adaptabilidad a las necesidades de los distintos agentes.

A este respecto es importante constatar que el REAL DECRETO 49/2004 establece que será la ANECA quien informe al Ministerio sobre el procedimiento y criterios de evaluación

de las enseñanzas. Pero, igualmente, establece que “estos procesos se aplicarán cuando los estudios homologados se hayan implantado en su totalidad”. Cada titulación debe conocer *a priori* cómo será evaluada por la Agencia, una vez concluya la implantación del plan de estudios. Por ello, aunque resulta aventurado especificar los criterios de evaluación/rehomologación que serán aplicables a partir del 2008-2010 por parte de la citada Agencia, debe abordarse este objetivo en breve. Por ello, deben proponerse inicialmente algunos criterios básicos de garantía de calidad que tengan un valor instrumental para alcanzar a medio plazo un amplio consenso sobre los criterios de calidad de una titulación.

Como se ha mencionado la LOU obliga, a través de su artículo 35, a una evaluación continua de un plan de estudios a lo largo de toda su existencia, a fin de mantener su homologación dentro del territorio nacional. El artículo 7 del REAL DECRETO 49/2004 establece el procedimiento de evaluación y acreditación de las enseñanzas. Además, los acuerdos adoptados en las diferentes Declaraciones sobre el EEES reconocen la necesidad de la evaluación de los títulos en Europa.

En la década de los ochenta varios sistemas universitarios occidentales, entre los que se incluye España, estrenaron nuevos marcos jurídicos (LRU, 1983), caracterizados entre otras notas por la autonomía de la Universidad. Un argumento fundamental para esta transformación fue considerar la autonomía como un instrumento decisivo para el logro de los objetivos de calidad y progreso de la educación superior en dichos países.

Teniendo en cuenta la autonomía de la que gozan las universidades, la descentralización de decisiones en distintas unidades tiene su complemento y justificación en la asunción, por parte de cada una de éstas, de los efectos de su conducta. Esta autonomía debe llevar aparejada un alto grado de responsabilidad de sus órganos de gobierno y administración. El aumento de la autonomía ha traído consigo un mayor peso de la evaluación de su actividad, acompañada de consecuencias positivas y negativas. La evaluación de la calidad juega, por tanto, un papel central en la actual política universitaria (Bricall, 2000:361).

Se presume que la autonomía de la Universidad permite la innovación, incrementa la eficiencia y eleva la efectividad. La LRU concebía la autonomía universitaria como un factor de mejora del sistema, cuando propugnaba que la autonomía generaba diversificación y que ésta conllevaría un incremento de la calidad “...*el sistema de universidades que resulta de la*

*aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima homogénea para todas las universidades nacionales” (Preámbulo LRU, 1983).*

Lo cual permite pasar del control centralizado con carácter burocrático a otro que acentúe el principio de autorregulación, donde la contrapartida exigida por los gobiernos será la exigencia de una rendición de cuentas (*accountability*), a fin de demostrar que las decisiones tomadas y las acciones ejecutadas están dirigidas a la mejora de la calidad de la institución, lo que conlleva el desarrollo de un sistema de evaluación institucional (Consejo de Universidades, 1996).

Además, pueden considerarse otra serie de razones que justifican la necesidad de desarrollar procesos de evaluación, entre las que destacan:

- La fase de expansión de los sistemas de enseñanza superior (centros y programas) ha puesto de manifiesto significativas debilidades de éstos.
- Los costes se han disparado, lo cual fuerza a una mayor eficacia.
- La sociedad exige al sistema universitario una mayor aportación al desarrollo nacional.
- La internacionalización de la producción y de la formación superior reclaman niveles de calidad contrastables.
- Todo usuario/cliente tiene derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución en la que ingresa y desarrolla su formación.
- Las universidades, al igual que todo servicio público, han de ofrecer evidencia a la sociedad de la calidad de su acción y gestión.
- La naturaleza de las funciones y actividades de las instituciones universitarias reclaman la existencia de procesos internos y externos de evaluación como procedimiento para garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las mismas.

Un modelo de evaluación ha de contribuir a asegurar la calidad de la Universidad y debe ser coherente con las características y la realidad de cada sistema universitario. En términos generales deberían tenerse en cuenta aspectos como, por ejemplo: nivel de desarrollo del sistema universitario, estructura del sistema, marco jurídico de las relaciones Universidad-

Gobierno, estructura-consolidación de los recursos humanos, modelo de financiación, cultura evaluativa en el propio contexto universitario y en el contexto social del país.

Todo ello conlleva a la no existencia de un modelo único de evaluación que pueda aplicarse a cualquier país (Bricall, 2000:360). Es preciso tener en cuenta su realidad social, cultural y política y analizar los aspectos que favorecen o dificultan su implantación. Según esto, la evaluación puede considerarse en sentido estricto -como evaluación de programas- o amplio -como evaluación institucional-; estar más o menos relacionada o controlada por la Administración; vincularse a los procesos de “homologación” o “acreditación”, consistentes en conceder a la institución universitaria el derecho a otorgar títulos o diplomas.

También es importante determinar el grado de influencia del resultado de la evaluación en la financiación de las instituciones universitarias, tanto por sus efectos en las fórmulas de financiación como por el establecimiento de contratos-programa (Bricall, 2000:361).

En un futuro inmediato, la conjugación de la autonomía universitaria con la responsabilidad social encontrará en la evaluación de la calidad el medio más adecuado para equilibrar y armonizar ese binomio, lo cual pone de manifiesto que los objetivos y tipos de evaluación deben tener en cuenta todos estos factores.

### **3.2. Objetivos y tipos de evaluación en la educación superior**

El objetivo final del sistema de evaluación es asegurar la calidad de las instituciones y/o programas de enseñanza superior y esto requiere el establecimiento de un sistema coherente que comprometa a la propia institución así como al conjunto de los responsables del sistema universitario.

Con este concepto claro puede añadirse que, en la actualidad, en las universidades es una realidad palpable la conveniencia de medir y evaluar la calidad de su docencia, su investigación, sus servicios y su organización. La necesidad de desarrollar programas de evaluación de las distintas actividades universitarias es ampliamente aceptada; pero son las características y cada uno de los aspectos concretos de la evaluación los que deben ser motivo de análisis.

Evaluar la calidad de una titulación consiste esencialmente en verificar y mejorar los procedimientos de autorregulación que tiene establecidos para promover la calidad de la enseñanza (De Miguel *et al.*, 2003).

Según Pérez y Salinas (1998), cualquier estudio de evaluación de la calidad universitaria tiene un doble objetivo:

1. Permitir a la Universidad conocer la calidad de sus actividades y definir planes estratégicos de actuación para la mejora de las mismas.
2. Ofrecer a sus financiadores (estudiantes y sus familias, empresas e instituciones interesadas en la educación superior y en la investigación, Administraciones Públicas, etc.) una información objetiva y fiable del nivel de calidad alcanzado por cada institución.

Para entender mejor este proceso de evaluación en la educación superior se necesita profundizar en el concepto de evaluación y en la aportación que sobre este tema han realizado diferentes autores. Así, el término evaluación se ha caracterizado por la multiplicidad de elementos implicados, proporcionada en gran medida por el hincapié que cada autor ha realizado en una u otra dimensión (objetivos, antecedentes, contexto, resultados, actividades, usuarios...) (Fernández-Ballesteros, 1995). Tyler (1942) se ciñe en determinar el grado en que los objetivos de un programa han sido alcanzados; Campbell y Stanley (1963) investigan qué aspectos del programa a evaluar son los causantes exitosos frente a aquellos que no han resultado de utilidad; Scriven (1967) se centra en la determinación del mérito o del valor del objeto de la evaluación; Weiss (1972) y Wholey (1983) resaltan la posible utilidad que los resultados evaluativos pueden tener en un contexto caracterizado por las implicaciones políticas; Stake (1978) da respuesta a las necesidades que plantean los distintos agentes en un proceso de evaluación; Cronbach (1982) y Stufflebeam y Shinkfiel (1987) se orientan hacia la provisión de información para la toma de decisiones; Rossi y Freeman (1985), potencian la evaluación basada en la teoría; Patton (1978) enfatiza principalmente la utilidad de los resultados para los agentes responsables y ejecutores de los programas; Conner y Hendriks (1990) plantean la evaluación desde la utilidad que pueden tener sus resultados a los distintos implicados mediante la información que demandan.

A pesar de esta pluralidad, en la literatura actual existe un consenso sobre las siguientes ideas (Holgado, 2002:29):

- La evaluación supone la emisión de juicios de valor sobre el programa o servicio que es objeto de estudio.
- La emisión de dichos juicios de valor ha de sustentarse y justificarse sobre una investigación sistemática que recoja datos válidos sobre los efectos, resultados y objetivos del programa o servicio evaluado.
- Los resultados de la evaluación han de ser útiles a los diversos agentes implicados.

Además, debe considerarse el aspecto dinámico de la evaluación, que permita detectar las fortalezas y debilidades y focalizar las decisiones y acciones hacia la mejora continua (Stufflebeam y Shinkfiel, 1987). Según *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981, 1994) y *The Program Evaluation Standards* (American Evaluation Association, 2000), este aspecto de mejora ha de cumplir cuatro condiciones básicas, que han de sustentarse en la cooperación entre los evaluadores y los promotores de las evaluaciones, en concreto:

- Utilidad, para los distintos agentes implicados en aquello que se evalúa, de forma que se haga especial énfasis en proporcionar informes claros que reporten la información oportuna, así como posibles soluciones para mejorar las debilidades detectadas.
- Factibilidad, deben emplearse procedimientos de evaluación cuya realización sea viable.
- Ética, las evaluaciones deben respetar el principio de honradez de los resultados, así como proteger los derechos de las partes implicadas. Además, en el informe final de evaluación deben presentarse todos los resultados.
- Exactitud, las evaluaciones deben describir con claridad el objeto de estudio. Además, deben estar libres de influencias y proporcionar unas conclusiones válidas y fiables.

En Holgado (2002:40-49) puede encontrarse una sinopsis de la evolución histórica de la evaluación donde se presentan algunos modelos tradicionales de evaluación:

- Modelo dirigido a la consecución de objetivos, Tyler (1942)
- Modelo evaluativo orientado hacia el consumidor, Scriven (1967)
- Modelo experimentalista de evaluación, Campell y Stanley (1963) y Suchman (1967)
- Modelo de evaluación centrado en el cliente, Stake (1978)
- Modelo CIPP o evaluación orientada hacia la toma de decisiones, Stufflebeam (1971)
- Modelo de evaluación basado en el contexto político, Weiss (1972)

- Modelo de planificación evaluativo, Cronbach (1982)

La evaluación institucional podemos, entonces, delimitarla (Joint Committee, 1981, 1994; Stoffebeam y Shinkfiel, 1987; Alvira, 1991; Fernández-Ballesteros, 1995) como el proceso sistemático y científico basado en una metodología específica por el que se llega a emitir juicios de valor válidos y fiables sobre las distintas dimensiones institucionales evaluadas. Además, bajo la premisa de utilidad que ha de guiar toda buena evaluación, los resultados obtenidos deberían de emplearse en la institución en la mejora de forma continua de sus actividades. A este planteamiento, a veces, se le denomina la búsqueda de la “excelencia” (Volkwein *et al*, 1995).

Se puede establecer, entonces, diferentes tipos de evaluación según el aspecto que consideremos más relevante, órgano que realiza la evaluación, ámbito de la evaluación, actividades a evaluar, objetivos o fines perseguidos u obligatoriedad. También pueden encontrarse otras clasificaciones; según el objeto, pueden ser sumativas o formativas, según los fines, pueden ser proactivas o reactivas y, según la procedencia de los evaluadores, pueden ser externas, internas o mixtas (Holgado, 2002:57-61).

Además, el proceso de evaluación en la educación superior presenta una doble vertiente: en relación con el exterior del sistema universitario, debe asegurar que la sociedad y particularmente los estudiantes conozcan la calidad de la oferta de programas académicos; en relación con el interior de la institución, constituye un instrumento para la observación de sus puntos fuertes y sus puntos débiles, y para impulsar, en consecuencia, las estrategias para conseguir mejoras en la calidad.

Las evaluaciones pueden ser clasificadas, según quien las realice, bajo dos tipologías: evaluaciones internas y externas. La diferencia principal entre ellas radica en quién es el agente que lleva a cabo la evaluación: en el primer caso, los propios miembros de la institución, mientras que en el segundo se trata de personas de una agencia especializada o de una comisión exterior. Actualmente son frecuentes las evaluaciones mixtas, en las que se unen ambas perspectivas, de modo que la evaluación de una institución es el resultado combinado de una autoevaluación y de una evaluación externa.

La evaluación puede ser temática, cuando se refiere a una titulación específica o a un conjunto de ellas pertenecientes a un mismo campo científico-docente, en una o varias universidades; o global, cuando comprende a una o varias universidades globalmente consideradas, e incluyen todas las titulaciones, departamentos y servicios que la Universidad presta.

Dado que la actividad universitaria engloba tres ámbitos bien diferenciados: la enseñanza, la investigación y la administración o gestión, en la evaluación universitaria se suelen considerar estos tres ámbitos o tipos de actividades por separado, aunque parece evidente la existencia de complementariedad e interdependencia entre los mismos.

Desde otro punto de vista, se pueden clasificar las evaluaciones institucionales según el fin perseguido por la evaluación: evaluaciones para el control de la institución por parte de instituciones gubernamentales y evaluaciones para conocer la situación real de la institución con el objetivo de mejorar la calidad, promovidas por la propia institución o por otras instancias gubernamentales (Mora, 1991b:53).

Puede hacerse otra distinción según el grado de obligatoriedad con el que la institución debe responder a los resultados de la evaluación. Las evaluaciones pueden ser imperativas cuando la Universidad tiene que seguir fielmente los resultados de la evaluación, que es lo que suele suceder con gran parte de las evaluaciones gubernamentales. En otros casos, las evaluaciones tienen como objetivo recomendar unas normas, no el imponer unos criterios, por lo que se las denomina normativas. También existen evaluaciones consultivas, que tienen como objetivo conocer la propia situación y encontrar soluciones que puedan ayudar a mejorarla, habitualmente solicitadas por la Universidad o realizadas por ella misma (Kogan, 1986).

Un esquema de los diferentes tipos de evaluaciones en función de cuál sea el criterio de clasificación se presenta en la tabla 3.1.

**Tabla 3.1. Tipos de evaluación universitaria**

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPOS DE EVALUACIÓN
Órgano que realiza la evaluación	Evaluación interna o autoevaluación (desde la propia Universidad) Evaluación externa (comisión de expertos)
Ámbito del proyecto	Evaluación temática (titulación o departamento) Evaluación global (de una o varias universidades)
Tipos de actividades	Evaluación de la actividad docente Evaluación de la actividad investigadora Evaluación de la gestión universitaria
Objetivo o fin perseguido	Control burocrático Mejora de la calidad
Obligatoriedad	Imperativa Formativa Consultiva

Fuente: Mora (1991b) en Capelleras (2001:117)

En el contexto de la educación superior, teniendo en cuenta todos estos factores, la práctica de la evaluación de las instituciones universitarias se ha convertido en un asunto prioritario dentro de las políticas gubernamentales. En función de ello se han arbitrado diversas acciones encaminadas al control de la eficacia, eficiencia y efectividad de las instituciones públicas en general y universitarias en particular (Holgado, 2002). En el ámbito universitario se están desarrollando diversas prácticas evaluativas (Capelleras, 2001:118) entre las que destacan:

- **Acreditación.** Se trata de un proceso por el que un programa educativo o institución proporciona información sobre su actividad y logros a un comité externo que de forma independiente evalúa tal información en orden a emitir un juicio público a partir de unos estándares explicitados sobre el valor y calidad de la institución o programa (El-Khawas, 1993). La acreditación pone el énfasis en los *inputs* como garantía de calidad de los *outputs*, presenta una orientación hacia la eficacia y tiene un alto componente de evaluación sumativa. Se ha desarrollado principalmente en Estados Unidos. En el contexto europeo en general, y en el español en particular, como se verá posteriormente, existe un proceso incipiente de acreditación de instituciones y programas que culmina con la aprobación administrativa del plan de estudios conducente a una titulación homologada.
- **Revisión de programas.** La revisión de programas es un enfoque evaluativo que abarca a la totalidad de programas de una institución y pone generalmente el énfasis en los procesos como estrategia de mejora constante de la calidad. Su orientación a la

mejora y desarrollo contrasta con el enfoque de acreditación, centrado en la comprobación del cumplimiento de unos mínimos estándares en un campo profesional y/o disciplinar (Barak y Breier, 1990). El hecho de que corresponda a la institución la iniciativa evaluadora, convierte al personal del programa y/o de la institución en los agentes primarios de la revisión. Se trata, en definitiva, del origen de la evaluación interna o autoevaluación.

- **Autoevaluación.** Se trata de un proceso de evaluación promovido por los agentes internos de la Universidad con el propósito de emprender un proceso de mejora. Fomenta la auto-observación, así como la detección de debilidades y fortalezas del sistema (Mora, 1991b).
- **Evaluación externa basada en los juicios de expertos.** Este tipo de evaluación se ubica en el contexto bien de la petición propia de una Universidad para el análisis de una o todas sus unidades académicas y de servicios, o bien por la imposición del propio sistema universitario. Los orígenes de este tipo de evaluación se sitúan en los comités de acreditación de programas, en los evaluadores de las revistas científicas y en las asesoras de fondos de investigación (Rodríguez Espinar, 1997).
- **Indicadores de rendimiento.** Se trata de medidas objetivas, usualmente cuantitativas, de una institución o de todo un sistema de educación superior (Ball y Halwachi, 1987). Suministran información operativa sobre el funcionamiento de las instituciones y sobre su eficacia. La utilización de indicadores de rendimiento de las instituciones universitarias tiene su origen en las evaluaciones externas de carácter gubernamental y con finalidad de distribución de fondos. Las tres categorías de indicadores según Cave *et al.* (1997) son las siguientes:
  - Indicadores simples, formulados en términos absolutos, están orientados a dar una descripción objetiva de una situación o proceso (estadísticas de gestión).
  - Indicadores de rendimiento, que implican un punto de referencia, es decir, son de carácter relativo.
  - Indicadores generales, que hacen referencia a estadísticas, opiniones o resultados de encuestas.

Otra clasificación (Bricall, 2000:380) que sobre los indicadores de rendimiento puede establecerse es la siguiente:

- Indicadores de rendimiento interno, como son la tasa de graduación y los tipos de grados obtenidos, la atracción de fondos para investigación o la tasa de éxito en los grados superiores y el tiempo requerido para completarlos.
- Indicadores de rendimiento externo, entre los cuales se cuentan el primer destino profesional de los graduados, las publicaciones y trabajos en congresos del profesorado o las patentes, inventos y consultorías.
- Indicadores de rendimiento operativo, de este tipo son el tamaño de las clases, la disponibilidad de ordenadores o la carga docente.

Por todo lo comentado anteriormente, como ya se ha señalado, no existe un modelo único de evaluación que pueda aplicarse a cualquier país o situación. En función de cómo se combinen todos estos elementos y de los objetivos propuestos pueden desarrollarse diferentes sistemas de evaluación.

El modelo de evaluación desarrollado inicialmente en Holanda supuso un importante referente a seguir por el resto de los países europeos que iniciaron sus procesos de evaluación institucional universitaria. Básicamente en todos los países se han seguido modelos similares en cuanto a su desarrollo, pudiéndose distinguir las siguientes fases en la evaluación institucional:

- Compromiso institucional de realización del proceso de evaluación
- Evaluación interna: informe de autoevaluación. Esta fase se inicia con la recogida de evidencias y datos de diversa índole (estadísticas, opiniones, indicadores de entrada, procesos y resultados) que son integrados de forma coherente por un comité interno.
- Evaluación externa: informe de evaluación externa. Un comité externo de evaluación revisa el informe de autoevaluación y realiza una visita a la institución evaluada con objeto de recabar información y opiniones de los distintos agentes implicados, elaborando con todo ello el correspondiente informe.

- Informe de evaluación, elaborado por el comité de calidad de la institución evaluada, que recoge las principales aportaciones del comité de autoevaluación y del comité de evaluación externo, siendo necesaria la difusión del mismo.
- Metaevaluación: con objeto de validar el propio proceso de evaluación y contextualizar el correspondiente plan de mejora a implantar. Se realiza un análisis y reflexión comprehensiva del propio proceso que se ha seguido.
- Plan de mejora que debe concretar el diseño de las actividades que vayan a contribuir a disminuir las debilidades detectadas y apoyar las fortalezas. Para ello, la clara explicitación de los objetivos, acciones, indicadores, así como de los responsables de su ejecución son elementos claves que debe recoger todo plan de mejora.
- Seguimiento y evaluación del plan de mejora. Durante esta fase se analiza hasta qué punto se han puesto en práctica las acciones de mejora propuestas. Se inicia de esta forma un nuevo proceso de evaluación continua de la calidad de la institución, ya que en caso contrario se queda en una mera declaración de intenciones que ha consumido una gran cantidad de recursos.

En las instituciones de educación superior ha comenzado a fructificar una cultura de la calidad (Bricall, 2000:362), por lo que, aceptada su necesidad, las cuestiones reales a plantear son:

- Los *medios* que debe poner la Universidad al servicio del proceso evaluador.
- La *clase de evaluación* a realizar, ya se trate de una evaluación interna efectuada por la propia Universidad o, en su caso, externa mediante expertos debidamente seleccionados.
- Los *beneficios* o las mejoras que producirán estos procesos en el conjunto de la institución universitaria.

### **3.3. Investigaciones sobre la evaluación de la educación superior**

En relación a las investigaciones sobre evaluación institucional, los trabajos realizados con carácter general han tenido una orientación de benchmarking y han estado presentes en las etapas iniciales del lanzamiento de sistemas de evaluación, como en el caso español (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991), o como primeros análisis para una armonización europea

(CEE, 1993). García *et al.* (1995) y en el número 315 de la *Revista de Educación*<sup>49</sup> se describen las experiencias iniciales de evaluación institucional en el ámbito español. Posteriormente se han llevado a cabo comparaciones a nivel europeo sobre la dinámica de la evaluación de la calidad en las universidades (Fave-Bonnet, 1999) y Hämäläinen, Pehu-Voima y Wahlén (2001) realizan un estudio comparativo de la evaluación institucional en Europa<sup>50</sup> dentro de los programas de la ENQA.

En el contexto norteamericano, la investigación sobre evaluación institucional presenta una situación diferente como consecuencia de los modelos adoptados. El trabajo de Tan (1991) ofrece una extensa y completa panorámica de la investigación sobre la evaluación basada en la reputación de las instituciones y/o programas y en indicadores objetivos referidos a la calidad del profesorado y del alumnado, a los recursos materiales y financieros, así como a los resultados obtenidos.

En el apartado de la docencia, la mayoría de países utilizan un modelo similar basado en la autoevaluación seguida de una evaluación externa. Asimismo, estas evaluaciones se realizan de forma separada para la enseñanza, la investigación, los servicios, etc. (Potocki-Malicet *et al.*, 1999). La relación entre la evaluación y la estructura organizativa de la institución también ha sido analizada mostrando que la descentralización de las decisiones constituye una inversión para el desarrollo de una evaluación plural, dinámica y sensible al contexto (Hostmark-Tarrou, 1999); Capelleras (2001) añade los factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria.

---

<sup>49</sup> *Revista de Educación*, núm. 315. La evaluación de la Universidad española. Monográfico

- La evaluación de la Universidad en España (Luxán, 1998:11-28)
- La evaluación institucional de la Universidad (Mora, 1998:29-44)
- El proceso de evaluación institucional (Rodríguez, 1998:45-65)
- La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para la mejora de la función docente (De Miguel, 1998:67-83)
- En pos de la calidad: Notas sobre una frontera para el sistema universitario español (Quintanilla, 1998:85-95)
- El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Los objetivos del Plan: evaluación para mejorar (Jofré y Villalta, 1998:97-108)
- Causas y consecuencias de la evaluación de las universidades: para qué debe servir (Pérez, 1998:109-124)
- La evaluación institucional de la investigación y del tercer ciclo (Valcarcel, 1998:125-139)
- Indicadores bibliométricos en la evaluación de la investigación (Maltrás, Quintanilla y Vidal, 1998:141-151)

<sup>50</sup> Finlandia, Francia, Irlanda, Noruega, Suecia y Reino Unido. Y el programa de evaluación institucional de la CRE.

Además, existe alguna interesante investigación metaevaluativa como la realizada por Waugh (1997), quien analiza tanto el proceso interno como externo en tres facultades diferentes de una misma Universidad australiana, en las que los respectivos decanos habían tomado diferentes decisiones en cuanto a la organización y composición de los comités internos y externos. Otros trabajos (Weusthof, 1995) atienden también a los resultados obtenidos así como al desarrollo del propio proceso de evaluación. Por su parte, Coba y Vidal (2000) analizan las dificultades actuales que atraviesan los procesos de evaluación en su fase final de incorporación e implantación de los planes de actuación.

La tradición británica constituye el principal marco de referencia sobre los indicadores de rendimiento en la educación superior (Cave *et al.* 1997). El trabajo de Trinckez y West (1999) muestra que la utilización de los indicadores en los países europeos no sólo responde a la necesidad de información con la que identificar problemas o debilidades, sino que actualmente también se usan para la reducción de costes, la redistribución interna de recursos o para captar nuevos recursos del mercado.

En cuanto a los efectos de la evaluación, uno de los primeros trabajos es el de Fredericks *et al.* (1994) quienes realizan una investigación para el caso holandés a partir de una encuesta en más de doscientas titulaciones ya evaluadas. Westerheijden (1996) amplía la investigación sobre la experiencia holandesa incluyendo el estudio en profundidad de ocho titulaciones en siete universidades.

En el entorno nacional, podemos destacar la realización de algunas tesis doctorales que bajo diferentes perspectivas analizan los procesos de evaluación seguidos en España:

- Salazar Ascencio, J. (1998). *Indicadores de eficiencia en la evaluación universitaria.*
- Pantoja Sánchez, M. T. (1999). *Elaboración de un modelo de evaluación institucional para universidades públicas y privadas basado en la calidad y la competitividad.*
- Fernández Berrueco, M. R. (1999). *Indicadores de calidad en evaluación institucional universitaria.*
- García Bejarano, A. (2000). *Un modelo de evaluación del proceso curricular en educación superior: una estrategia de calidad.*

- López Toro, A. A. (2000). *La evaluación de la calidad en la Universidad española*.
- Araujo González, S. M. (2000). *Evaluación de la calidad universitaria, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica*.
- González López, I. (2001). *El alumno: un indicador en la evaluación de la calidad de la Universidad*.
- Mayorga Fernández, M. J. (2002). *Indicadores de calidad y técnicas de recogida de datos para la evaluación de la docencia universitaria*.
- Holgado Tello, F. P. (2002). *La evaluación Institucional: Alternativas metodológicas en la delimitación y mejora de la calidad universitaria*.
- Tierno García, J. M. (2002). *Universidad, calidad y docencia: la evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universitat Rovira i Virgili desde la perspectiva de los alumnos*.
- Medina Iglesias, M (2003). *La evaluación institucional de la calidad de las universidades: análisis y mejora del proceso de evaluación externa*.
- Barrenetxea Ayestu, M. (2005). *Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Universidad*.

Todos estos trabajos han contribuido al estudio de la metodología, los procesos, los indicadores y resultados obtenidos en las actividades de evaluación institucional realizada en España desde 1996.

### **3.4. La evaluación de la educación superior en el contexto internacional**

Antes de centrarnos en la evaluación de la educación superior en España, presentamos una breve revisión de los sistemas de evaluación seguidos en algunos países. Se han seleccionado por su trayectoria e influencia en el sistema español los siguientes países: Estados Unidos, Australia, alguna referencia a América Latina y dentro de la Unión Europea al Reino Unido, Dinamarca, Francia y Holanda<sup>51</sup>.

Pero sin duda, el mayor protagonismo en materia evaluación, y como veremos posteriormente, también en la acreditación, lo están adquiriendo las cooperaciones bilaterales, regionales y el establecimiento de redes transnacionales.

---

<sup>51</sup> Información obtenida en Bricall, 2000:367-369 y sitios webs de las agencias.

- En los Estados Unidos no se ha desarrollado un sistema de evaluación específico, sino que los procesos de evaluación han estado vinculados a la acreditación. Los estudios de las propias universidades y las revisiones externas de sus programas constituyen uno de los métodos habituales de análisis y evaluación en dicho país, como medio para poder realizar una valoración de la calidad de los títulos.

Fueron las propias instituciones universitarias las que iniciaron, hace ya bastantes años, investigaciones sobre la eficiencia de su propio funcionamiento, las revisiones de programas y la planificación estratégica. En particular, se procedía a la acreditación por agencias regionales especializadas -en muchas ocasiones de carácter privado- basada en la revisión de la estructura organizativa de las universidades y en las visitas a las mismas de grupos de evaluadores externos.

En los años 60 diversos Estados empezaron a ejercer algún tipo de control sobre las instituciones de educación superior, en particular sobre las universidades, directamente o a través de las acreditaciones por las agencias.

Hoy en día más de dos tercios de los Estados disponen de un sistema de evaluación de la calidad para las instituciones de enseñanza superior de su territorio. No se evalúa la excelencia de la institución sino la relación entre objetivos propuestos y resultados, por lo que los indicadores de rendimiento son un instrumento fundamental en el proceso.

Un aspecto al que se dedica un interés especial en los Estados Unidos es la valoración de los resultados del proceso educativo, es decir, el valor añadido que representa el proceso educativo para los estudiantes. Si bien el principal desarrollo de la evaluación en Estados Unidos ha estado vinculado a los procesos de acreditación, como veremos posteriormente.

- Un caso distinto es el modelo de evaluación utilizado en **Australia**. Allí una agencia estatal *The Higher Education Research and Development Society* (HERDSA), siguiendo las recomendaciones de la *Commonwealth Tertiary Education Commission* (CTEC), organización responsable de la educación superior, prepara la metodología de las revisiones que deben realizar las universidades, de modo que el control sobre las mismas se ejerce solicitando sus autoevaluaciones cada tres años.

- Durante la década de los 90 se generó en la mayor parte de los países de **América Latina** la preocupación por la temática de la calidad universitaria, por lo que se fueron creando organismos para su evaluación y acreditación. En México, en 1989, se creó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en el seno de la Coordinación Nacional para la Plantación de la Educación (CONPES); en Chile, en 1990, se creó el Consejo Superior de Educación, destinado a las instituciones privadas no autónomas (nuevas universidades privadas); en Colombia, en 1992, se creó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); en Brasil, en 1993, se puso en marcha el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), por iniciativa de las propias universidades en acuerdo con el Ministerio de Educación; en Argentina, en 1995, se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Hacia finales de la década de los 90 y principios de la actual se generaron nuevos organismos y proyectos de evaluación y acreditación universitaria en otros países –Uruguay, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Bolivia y Nicaragua- y en subregiones como Centroamérica (el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), en 1998) y en el MERCOSUR el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el reconocimiento de Títulos de Grado Universitario, aprobado en 1998.

Todo ello ha permitido avanzar en la creación de una cultura de la evaluación en la educación superior en la mayoría de los países latinoamericanos, superando en gran medida las tensiones planteadas en los primeros años de la década de los 90 en cuanto a la autonomía universitaria *versus* evaluación (Fernández Lamarra, 2003). El mayor desarrollo se ha producido en la evaluación diagnóstica, enfocada a la mejora de la calidad y la experiencia institucional, y no con fines de acreditación. Pero en la actualidad está derivando, como en la Unión Europea, en el desarrollo de programas de acreditación, como se verá posteriormente.

- En la **Unión Europea** el desarrollo de los sistemas de evaluación ha sido estudiado por autores europeos destacados del campo de los estudios sobre educación superior (Neave y Van Vught, 1994; García de Fanelli, 1998; Neave, 2001; Mora y Fernández, 2005).

Desde comienzos de los años ochenta se desarrollaron una serie de sistemas de evaluación de las universidades, institucionalizados y vinculados de diferentes formas a las respectivas políticas universitarias (Francia, Gran Bretaña, Holanda, Dinamarca y Suecia, entre otros). La evaluación de las instituciones universitarias es una práctica generalizada en los países del

entorno europeo y tiene una larga tradición en los de cultura anglosajona. Los proyectos piloto, puestos en marcha por la Comisión Europea (1995), tuvieron como uno de sus objetivos generalizar este tipo de experiencias en los diferentes países y fomentar así una práctica de evaluación de la calidad universitaria a nivel comunitario.

Los sistemas de evaluación de la calidad universitaria en Europa son el resultado de diferentes concepciones de la Universidad y su contexto social e institucional. El origen de estas concepciones deriva de las dos tradiciones universitarias europeas que se han venido a denominar tradición continental y tradición británica (Clark, 1983; Van Vught, 1996)

La tradición continental se caracteriza por una participación activa del Estado en el sistema universitario, que deriva de su condición de financiador casi exclusivo de las universidades. A pesar de la autonomía que tienen las universidades públicas, la Administración continúa manteniendo mecanismos de intervención en varios ámbitos (presupuestario, recursos humanos, entrada de estudiantes) y la supervisión sobre los contenidos de la educación mediante la aprobación de los *curricula* de las titulaciones.

La tradición británica parte de un desarrollo menor de los controles estatales sobre las universidades, que tradicionalmente han sido las responsables de diseñar sus propios sistemas de control de calidad. El mecanismo de control externo sobre el sistema universitario británico ha sido el desarrollo a través de auditorías a cargo de académicos expertos en el área de estudio de la titulación analizada, complementado, a veces, con la participación de grupos de interés que deben acreditar el logro de unos mínimos de calidad.

En el **Reino Unido** el sistema de evaluación hace especial hincapié en el uso de los indicadores de rendimiento frente a la evaluación autorregulada; tradicionalmente la calidad docente ha estado garantizada por examinadores externos nombrados por las propias universidades. Es la *Academic Audit Unit*, organismo creado en 1990 por la Conferencia británica de rectores (*Committee of Vice-chancellors and Principals (CVCP)*) para asistir a las mismas instituciones universitarias, quien inspecciona los centros por invitación negociada. La *Academic Audit Unit* es un ente independiente que, en 1992, se integró en el *Higher Education Quality Council (HEQC)*.

En **Dinamarca** se creó en 1992 un centro para garantizar la calidad y la evaluación de la educación superior, dependiente del Ministerio de Educación. Este centro realiza las evaluaciones de los programas de enseñanza y establece las áreas de actuación prioritaria. El proceso de evaluación concluye con un informe de evaluación que contiene las recomendaciones oportunas sobre el área evaluada. Las evaluaciones son requeridas por los Consejos de Educación o a instancias del propio Ministerio. Los planes de evaluación tienen carácter periódico.

El *Comité National d'Evaluation* de **Francia** es un organismo autónomo, con independencia administrativa. Se encarga de evaluar los aspectos docentes e investigadores de las universidades, pero carece de competencias para evaluar a las personas, para habilitar los *curricula* o para distribuir las subvenciones del Estado. Las universidades no han de elaborar ningún informe previo a la visita, únicamente deben facilitar los datos requeridos. El Comité no tiene capacidad de reglamentación ni de gestión; analiza los datos recogidos por un equipo reducido que visita las instituciones, recaba la información y elabora un informe público. El *Comité National d'Evaluation* está constituido por miembros destacados de la comunidad académica y por personalidades de otros organismos del Estado.

En **Holanda** el sistema de gestión de la calidad se inició a mediados de los años ochenta partiendo del principio de que todas las instituciones de educación superior deben ser responsables de asegurar la calidad de sus programas educativos y de su evaluación interna, de la que han de rendir cuentas públicamente. La evaluación se realiza en ciclos de seis años y combina la autoevaluación y la evaluación externa, haciendo público el informe final. La Administración Pública debe asumir un “control remoto” sobre el sistema de educación superior. En 1987 la Asociación de Universidades de los Países Bajos (VSNU) implantó un sistema de revisión de la calidad de los distintos programas educativos. Las recomendaciones que recogen los informes de calidad -periódicas y públicas- tienen que ser implantadas.

### **Proyectos y redes de cooperaciones transnacionales**

Como consecuencia del desarrollo de experiencias de evaluación, garantía de calidad, reuniones de trabajo, etc., se ha percibido la necesidad de incrementar la cooperación de organismos con responsabilidad en la educación superior, agencias de calidad, universidades,

etc.<sup>52</sup>. Así, la mayoría de los países participan a varios niveles (cooperación bilateral, multilateral, europea y global) en la garantía de calidad<sup>53</sup>. Estas iniciativas transnacionales tienen objetivos similares: identificación de criterios y metodologías comparables y promoción del buen funcionamiento de los organismos de garantía de calidad, con la intención de alcanzar más transparencia y, a la larga, el reconocimiento mutuo de las evaluaciones y los sistemas de garantía de calidad.

Sin ánimo de ser exhaustivos y con la idea de proporcionar algunas referencias llevadas a cabo, exponemos a continuación las principales actuaciones de cooperación internacional desarrolladas como consecuencia de la necesidad de resolver las dudas que han surgido en el camino de la convergencia de los sistemas de calidad y que están contribuyendo a marcar los hitos a seguir tanto por las agencias como por las instituciones vinculadas a la educación superior. Tendremos que evitar lo que ha ocurrido en otros ámbitos de actuación, donde la proliferación de normas, recomendaciones, sistemas de reconocimientos, consultoras, *gurus*, etc. han creado un estado de confusión y de “caos”, que ha hecho necesario una normalización. Estos puntos de encuentro están confluyendo en el establecimiento de criterios y metodologías con el mayor consenso posible y que, además, tengan el mayor reconocimiento a nivel europeo.

Los organismos de garantía de calidad y las autoridades de enseñanza superior de doce países (Austria, Bélgica (Flandes), Dinamarca, Alemania, Irlanda, Italia, Países Bajos, Noruega, España, Suecia, Suiza y Reino Unido) participan en *Joint Quality Initiative*, una red informal que coopera para la garantía de calidad y la acreditación de programas de licenciaturas y doctorados en Europa.

Los gobiernos de Bélgica (Flandes) y de los Países Bajos integraron sus actividades de garantía de calidad en un sistema de acreditación conjunto. Además, trece organismos de ocho países (Austria, Bélgica (Flandes), Alemania, Irlanda, Países Bajos, Noruega, España y Suiza) fundaron en el 2003 el Consorcio Europeo para la Acreditación (ECA), que se ocupa de la

---

<sup>52</sup> Para más información se puede ver Informe de la Comisión al parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones relativo a la aplicación de la Recomendación 98/561/CE del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de calidad en la enseñanza superior. Disponible en: [http://europa.eu.int/eurllex/es/com/rpt/2004/com2004\\_0620es01.pdf#search=%22%22autoridades%20de%20ense%C3%B1anza%20superior%22%22](http://europa.eu.int/eurllex/es/com/rpt/2004/com2004_0620es01.pdf#search=%22%22autoridades%20de%20ense%C3%B1anza%20superior%22%22) [Consulta: 16 octubre 2006]

<sup>53</sup> En España, ANECA participa activamente en: ALCUE; ECA, ENQA, INQAAHE, REACU, RIACES, etc.

acreditación dentro del proceso de garantía de calidad y tiene como objetivo alcanzar un reconocimiento mutuo de sus respectivos sistemas y evaluaciones de garantía de calidad hasta el 2007.

La Red de Organismos de Garantía de Calidad en la Enseñanza Superior de Europa Central y Oriental (red CEE) cuenta con 18 organismos miembros de Austria, Bulgaria, República Checa, Croacia, Estonia, Alemania (Baviera), Hungría, Letonia, Lituania, Macedonia, Polonia, Rumania, Rusia, República Eslovaca y Eslovenia. Los organismos de garantía de calidad de cinco países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia) decidieron en el año 2003 formalizar su cooperación creando una Red Nórdica de Garantía de Calidad en la Enseñanza Superior.

Los organismos representados en todas estas agrupaciones forman parte de la Red Europea para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior (ENQA). En marzo de 2000 se estableció de manera oficial la Red Europea de Garantía de la Calidad de la Enseñanza Superior (ENQA). A la reunión de constitución organizada por la Comisión Europea asistieron representantes de cincuenta organizaciones europeas de evaluación de la calidad dentro del campo de la enseñanza superior, así como autoridades públicas, con el objetivo de fomentar la cooperación en toda Europa dentro del campo de la evaluación de la calidad entre los diferentes agentes involucrados en la misma.

La idea de la creación de ENQA surgió como resultado del proyecto Piloto Europeo de Evaluación 1994-1995, que demostró el valor de compartir y desarrollar la experiencia dentro de la evaluación de la calidad en la educación superior. Posteriormente la idea cobró impulso mediante la Recomendación del Consejo de 24 de septiembre de 1998 (98/561/EC), sobre la cooperación europea en los sistemas de garantía de calidad en la educación superior y en la Declaración de Bolonia de 1999, que puede considerarse a nivel europeo, como un punto de partida y elemento clave para progresos futuros en materia de garantía de calidad.

La Asamblea General de la ENQA de junio de 2004 tomó la decisión de ampliar las posibilidades de afiliación en esta red a todos los organismos de los cuarenta Estados firmantes de la Declaración de Bolonia y de introducir las reformas necesarias para que la ENQA cumpla su tarea futura de proporcionar servicios a sus miembros y de trabajar hacia el reconocimiento mutuo de los sistemas de garantía de calidad en Europa.

Las principales actividades desarrolladas por la ENQA se centran en la divulgación de información general, experiencias, buenas prácticas y nuevos avances en el campo de la evaluación de la calidad y la garantía de calidad, mediante su sitio Web<sup>54</sup>, su boletín, sus informes y conferencias. Además de la formación y apoyo de asesoría, mediante la organización de talleres y seminarios relativos a diferentes temas tales como: los principios básicos de la evaluación de la calidad y la garantía de calidad, la formación de expertos externos, los problemas metodológicos, la evaluación institucional, el seguimiento, etc.

Otros proyectos de colaboración a nivel europeo que pueden destacarse son los siguientes:

- *Joint Quality Initiative*<sup>55</sup>, promovida por los gobiernos de Flandes y Países Bajos, que pretende desarrollar también una metodología e instrumentación común para la evaluación-acreditación de títulos universitarios en el marco de la confluencia europea, el intercambio de titulados y el reconocimiento mutuo de los títulos.
- *El proyecto Tuning*<sup>56</sup> en el curso 2001-2002, promovido por un conjunto de universidades y apoyado por la Comunidad Europea y gestionado por la ENQA, en el que participaron 75 universidades. Este proyecto tuvo por objeto definir criterios comunes para el aprendizaje de cinco disciplinas (Negocios, Ciencias de la Educación, Geología, Historia y Matemáticas), así como criterios profesionales comunes en términos de conocimientos, habilidades y competencia (TUNING, 2003). En el curso 2003-2004, se establece la 2ª Fase, *Tuning II*, que desarrolla enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación vinculando los resultados de *Tuning* con el aseguramiento y la mejora de la calidad (TUNING, 2006).
- *El Quality Culture Project*<sup>57</sup> iniciado en el curso 2002-03, apoyado por la Comunidad Europea y gestionado por la EUA, en el que han participado 134 universidades de 36 países europeos con la constitución de 18 grupos de trabajo<sup>58</sup>, promovió auditorías institucionales de calidad para introducir mecanismos continuos de garantía de calidad, mejorar sus niveles de calidad y preparar mejor las evaluaciones externas.

---

<sup>54</sup> Véase [www.enqa.net](http://www.enqa.net)

<sup>55</sup> Véase [www.jointquality.org](http://www.jointquality.org)

<sup>56</sup> Véase <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

<sup>57</sup> Véase [http://www.eua.be/eua/en/projects\\_quality.jsp](http://www.eua.be/eua/en/projects_quality.jsp)

<sup>58</sup> Quality Culture in european universities: a Bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006. Disponible en: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality\\_Culture\\_2002\\_2003.1150459570109.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf)

- *Créditos europeos*<sup>59</sup> ECTS. Desde hace algún tiempo, existe una red que trabaja en el reconocimiento de títulos europeos mediante el establecimiento de criterios comunes en cuanto al valor de los créditos (unidades de estudio de los alumnos), con el objetivo de facilitar la movilidad de estudiantes entre países y centros.

En el curso 2002-03 la ENQA coordinó el *Proyecto de Evaluación Europeo Transnacional* (TEEP)<sup>60</sup>, cuyos principales objetivos fueron:

- Desarrollar un método para la evaluación externa transnacional, basado en la experiencia del proyecto *Tuning* y en el desarrollo de los descriptores de BA/MA establecidos en la *Joint Quality Initiative*, usando unos criterios comunes en la evaluación de tres campos disciplinares diferentes: Historia, Veterinaria y Física.
- Identificar los posibles obstáculos que se derivan de la evaluación transnacional y proporcionar las estrategias necesarias para superarlos.
- Contribuir a un mayor conocimiento, transparencia y compatibilidad en la educación superior europea.
- Proporcionar a los programas participantes un proceso y resultados que den soporte a la mejora continua de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje dentro de su campo.

Como se ha señalado anteriormente, se considera que las instituciones de enseñanza superior deben cooperar en el campo de la garantía de calidad sobre una base transnacional mediante la constitución de redes, entre las que destacan las siguientes:

– La **Asociación Europea de Universidades (EUA)**<sup>61</sup> trabaja con un programa transnacional de evaluación institucional que tiene como objetivo ayudar a que sus miembros se aseguren de que toda la institución se responsabilice de la garantía y la mejora continua de la calidad.

– **Acuerdo Consejo de Europa/UNESCO.** De acuerdo con el Convenio del Consejo de Europa/UNESCO sobre el reconocimiento de cualificaciones en la educación superior en la

---

<sup>59</sup> Véase <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>

<sup>60</sup> Véase [http://www.ensp.fr/ISA\\_2003/anglais/Acc\\_files/ENQA\\_TEEPmanual\\_EN.pdf](http://www.ensp.fr/ISA_2003/anglais/Acc_files/ENQA_TEEPmanual_EN.pdf)

<sup>61</sup> Véase <http://www.eua.be>

Región Europea, cada país reconoce las cualificaciones como similares a otras correspondientes en su propio sistema, a menos que haya diferencias sustanciales entre sus propias cualificaciones y aquellas para las que se busca reconocimiento. Entre estas diferencias sustanciales puede figurar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, de ahí la importancia de esta reciente cooperación estrecha entre los expertos en la garantía de calidad.

La ENQA se ha comprometido a trabajar estrechamente con las redes de evaluación de credenciales ENIC y NARIC (ENIC *-European Network of Information Centres-* del Consejo de Europa y UNESCO-CEPES & NARIC *-National Academic Recognition Information Centres-* de la UE) a fin de examinar cómo una mejor información sobre la calidad puede acelerar el reconocimiento de títulos y periodos de estudio, sobre todo en lo que se refiere a la educación transnacional. La ENQA pretende, a través de sus miembros, facilitar evaluaciones transnacionales, en especial las de títulos dobles o conjuntos.

– La **OCDE y la UNESCO** cooperan en el desarrollo de directrices no vinculantes sobre la protección del consumidor en la enseñanza superior transfronteriza, haciendo un fuerte énfasis en la garantía de calidad. La UNESCO ha creado un foro global sobre la garantía de calidad, la acreditación y el reconocimiento, y emplea redes y convenios regionales existentes para el reconocimiento de títulos. En Europa, la UNESCO-CEPES está elaborando un proyecto que recoge indicadores para la enseñanza superior que podrían ser de utilidad en ejercicios de garantía de calidad y evaluación.

– **Red Internacional para los Organismos de Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior (INQAAHE)**<sup>62</sup>, establecida en 1991, tiene como principal propósito, recoger y difundir información sobre la mejora y el control de la calidad en la educación superior mediante la elaboración de una guía de buenas prácticas, la investigación sobre la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior, el asesoramiento a las nuevas agencias de garantía de calidad, la determinación de estándares para las instituciones de educación superior, etc.

---

<sup>62</sup> Véase <http://www.inqaahe.org/>

– La **Asociación Internacional de Rectores de Universidades (IAUP)**<sup>63</sup> está considerando la viabilidad de un *Registro de Calidad Internacional* para los organismos de garantía de calidad.

– La **Global University Network for Innovation (GUNI)**<sup>64</sup> es una red global compuesta por más de un centenar de miembros en los cinco continentes, entre cátedras UNESCO de educación superior, instituciones educativas e institutos de investigación comprometidos con la innovación, la calidad y el compromiso social de la educación superior. La GUNI fue creada en 1999 por la UNESCO, la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) y la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC).

– La creación del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe ha permitido la constitución de la **Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES)**<sup>65</sup>, constituida formalmente en Buenos Aires en mayo de 2003, es una asociación de agencias y organismos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. La Red no tiene ánimo de lucro, es independiente de cualquier Estado y sus miembros han de tener competencias reconocidas por sus respectivos gobiernos o Estados en esta materia. 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 calidad de la educación superior de estos países.

Puede considerarse, por tanto, que el desarrollo de la cooperación internacional con el establecimiento de grupos de trabajo, asociaciones, redes, acuerdos, etc., ha sido muy positivo, ya que ha puesto un poco de luz en un ambiente donde muy pocos podían vislumbrar el camino a seguir, y contribuirá, sin lugar a dudas, a clarificar el panorama del reconocimiento mutuo, debido a que después de estos años recorridos tenemos en Europa casi todos los modelos posibles y casi todas las definiciones de calidad en la educación superior (Haug, 2005:14): agencias que evalúan programas individuales o facultades, o que acreditan instituciones enteras, sistemas donde se evalúa basándose en ingredientes (de acuerdo con la

---

<sup>63</sup> Véase [www.iaup.org/](http://www.iaup.org/)

<sup>64</sup> Véase [www.guni-rmies.net/](http://www.guni-rmies.net/)

<sup>65</sup> Véase <http://www.riaces.org>

calidad de los *inputs*, es decir, del *currículum*, de la calificación del personal docente, etc.) o en las habilidades que adquieren los estudiantes o en una mezcla de ambos.

El establecimiento de criterios, estándares, metodologías, procedimientos, relación de evidencias, creación de bases de datos que favorezcan el *benchmarking*, etc. sobre garantía de calidad contribuirá a una más fácil implantación de los sistemas de calidad dentro de las instituciones de educación superior. Muchas veces, cuando una institución decide iniciar este camino le faltan referencias en las que fijarse y que, además, le faciliten el camino que inevitablemente debe de recorrer.

Los organismos y redes supranacionales serán las encargadas de realizar las meta-evaluaciones correspondientes del proceso, así como asegurar la calidad de las agencias, con el fin de garantizar que los objetivos marcados en la constitución de EEES se están cumpliendo. Para ello harán las propuestas y recomendaciones necesarias a la Comisión para que se implanten aquellas mejoras que contribuyan a corregir las desviaciones que surjan en este proceso y ayuden a aquellos Estados donde se produzcan las mayores desviaciones o retrasos.

### **3.5. La evaluación de la educación superior en España**

En el caso de España, el espíritu de evaluación institucional se deriva de las experiencias en otros países europeos. En concreto, se pueden distinguir claramente dos períodos: primero, antes de la LRU, donde el alumno es únicamente el sujeto de evaluación; segundo, con posterioridad a la LRU, que introduce en su preámbulo el factor de la calidad, si bien no se plantea de forma explícita la evaluación institucional de la calidad de las universidades. El Art. 45.3 de esta Ley hace mención exclusiva al profesor como objeto de evaluación.

El Consejo de Universidades inició, a finales de la década de los ochenta, una línea de trabajo para diseñar y poner en marcha mecanismos de evaluación con el objetivo de dotar al sistema universitario de estándares de calidad basados en la definición de los requerimientos (recursos humanos y materiales) que la determinan. Los resultados de esta estrategia resultaron poco satisfactorios de forma que, a partir de 1990 y con el objetivo de favorecer la incorporación de medidas concretas para mejorar la calidad universitaria, el Consejo optó por impulsar una línea alternativa orientada a favorecer la elaboración de pautas de evaluación

basadas en una concepción análoga a los modelos de evaluación extranjeros. Además, este mismo órgano patrocina la publicación de dos libros titulados *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias* (Mora, 1991a) y *La evaluación de las instituciones universitarias* (De Miguel *et al.*, 1991). La constitución de un grupo de trabajo de varias universidades para comenzar el estudio de un posible proyecto operativo de modelo de evaluación se plasmó finalmente en el *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario* (1993-94).

Este programa experimental tenía como objeto ensayar una metodología, hacer propuestas y la participación, inmediatamente después, en el *Proyecto Piloto de evaluación de la educación superior de la Unión Europea*.

Este proceso tuvo una continuidad institucional, de carácter regular y sistemática, en el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU) que, a propuesta del Consejo de Universidades (25 de septiembre de 1995), aprobó el Gobierno en diciembre de 1995 (REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre por el que se establece el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades). Posteriormente, se realizó una revisión de este mismo Plan plasmada en el *II Plan de Calidad de las Universidades* (PCU), dándose continuidad con el *Plan de Evaluación Institucional* desarrollado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Las principales etapas de la evaluación institucional en España aparecen reflejadas en la tabla 3.2.

**Tabla 3.2. Etapas de la evaluación institucional en España**

Años	Objetivos
1986-1989	Estudios previos orientados a definir unos estándares de calidad
1990-1991	Debate sobre el alcance de la evaluación (estudios, seminarios, publicaciones) orientados a mejorar la calidad
1992-1994	Programa Experimental de Evaluación
1994-1995	- Proyecto Europeo de Evaluación de la Enseñanza Superior
	- Programa de Evaluación Institucional de la CRE
	- Plan Nacional de Evaluación. Valoración del Programa Experimental
	- Acuerdo del Consejo de Universidades por el que se propone I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)
1996	Primera Convocatoria del PNECU
1998	Segunda Convocatoria del PNECU
1999	Tercera Convocatoria del PNECU
2000	Cuarta Convocatoria del PNECU

**Tabla 3.2. Etapas de la evaluación institucional en España**

Años	Objetivos
2001	II Plan de la Calidad de las universidades. Ley Orgánica de universidades (LOU)
2002	Creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) Informe Global del PNECU
2003	Programa de Evaluación Institucional (PEI) desarrollado por la (ANECA) Primera convocatoria del PEI
2004	Segunda convocatoria del PEI
2005	Tercera convocatoria del PEI
2006-07	Convocatoria especial del Programa de Evaluación Institucional

*Fuente: Adaptado de Trinidad et al., 2003 y elaboración propia*

A continuación se presenta una pequeña referencia de cada uno de estos procesos, si bien, con carácter general, en todos ellos se sigue una metodología similar a la tendencia actual de evaluación institucional, tanto en Europa como en la mayoría de los países donde existen procesos de evaluación de la calidad universitaria. En esencia, esta metodología consiste en un proceso mixto de autoevaluación y de evaluación externa, seguidos de la emisión de un informe final y se puede estructurar en tres fases:

**a) La evaluación interna (autoevaluación)** es el proceso a través del cual la comunidad universitaria, representada por profesores (con y sin responsabilidades de gestión), miembros del personal de administración y servicios y estudiantes, analizan y valoran la realidad de la titulación, teniendo en cuenta la información cuantitativa (estadísticas, datos de gestión e indicadores sobre los *inputs*, procesos y resultados de la actividad de la propia unidad) y los diferentes aspectos contemplados en la guía de referencia. Se elabora un informe que es sometido a audiencia pública a fin de recibir observaciones y sugerencias. Los objetivos fundamentales de esta primera fase son:

- En primer lugar, que cada institución presente su propio punto de vista sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que en ella se realiza.
- En segundo lugar, a través de esta fase, las instituciones tienen la oportunidad de dar a conocer los sistemas y procesos de mejora de la calidad que están desarrollando.
- Por último, servir de vehículo para que los expertos responsables de la segunda fase conozcan las actividades de la institución.

La realización de un proceso de autoevaluación o autoanálisis permite a una titulación obtener información, analizar los problemas y las dificultades que ponen de manifiesto los colectivos implicados, identificar las oportunidades para mejorar y tomar decisiones orientadas al establecimiento de procedimientos para el aseguramiento de la calidad (De Miguel *et al.*, 2003). Constituye, por tanto, la herramienta fundamental para la autorregulación y el desarrollo de una titulación.

El resultado de este proceso sería el informe de autoevaluación.

**b) La evaluación externa** la lleva a cabo un comité externo formado por profesores de otras universidades -revisión de los pares-, técnicos de evaluación y profesionales del sector público y privado; consiste en el análisis del informe de autoevaluación<sup>66</sup>, la visita a la unidad evaluada, la realización de entrevistas con las diferentes audiencias representativas de la titulación. El comité de evaluadores externo debe:

- Examinar las cuestiones relativas a la docencia, formación y estudiantes a partir de entrevistas con los implicados y la información proporcionada por la institución, así como visitas a las instalaciones (laboratorios, bibliotecas, aulas, etc.).
- Examinar las relaciones existentes entre la investigación y la docencia, y entre la titulación y la institución.
- Establecer recomendaciones para la mejora de la docencia.

El resultado de este proceso sería el informe de evaluación externo.

**c) Informe final y plan de mejora**, del informe de autoevaluación y del informe de evaluación externa la comunidad evaluada elabora un informe final de evaluación que tiene como objetivo resumir los puntos fuertes y débiles detectados y formular propuestas concretas de mejora. A partir de estas propuestas la Universidad elabora un plan de mejoras de la calidad.

El resultado de este proceso sería el informe de evaluación y el plan de mejoras.

---

<sup>66</sup> Debe constituir la base para la evaluación a efectuar por los expertos.

La difusión de sus resultados sirve también para incrementar el conocimiento del entorno social de cada Universidad sobre los niveles de calidad alcanzados y sobre el esfuerzo realizado para mejorar sus prestaciones. Las administraciones disponen, a su vez, de los resultados de la evaluación para diseñar sus planes de actuación en materia de desarrollo y financiación del sistema universitario.

Todo este proceso debe completarse con el seguimiento y la evaluación del plan de mejoras que permite valorar los cambios implantados a partir de las propuestas realizadas. El plan de mejoras de cada Universidad representa el punto de partida para planificar actuaciones dirigidas a la mejora de la calidad. Una vez pasado un periodo de tiempo suficiente, la unidad evaluada presenta los resultados para que sean objeto de valoración nuevamente.

### **3.5.1. Programa experimental de evaluación (1992-1994)**

Este Programa experimental de evaluación es el primer intento serio de la Universidad española para crear una red de calidad estructurada, basada en la evaluación aplicable a su sistema universitario. Es necesario, en este punto, hacer una breve reseña a este programa previo que, aunque minoritario y con unos objetivos no muy ambiciosos, sirvió de base para el futuro Plan Nacional de Evaluación. En el periodo comprendido entre 1991 y 1994, acogiéndose a una financiación de la Unión Europea a través de *European Centre for Strategic Management of Universities* (ESMU), se desarrolló un programa piloto de gestión de la calidad aplicado al área administrativa de las universidades. Impulsado por la Universidad de Barcelona, en el programa participaron diecisiete universidades, trece de las cuales eran españolas. El programa significó un avance importante hacia la cultura de la calidad entre los gerentes y ámbitos administrativos y de servicios de las universidades españolas, que acabó teniendo su repercusión en el Plan Nacional de Evaluación al adoptar para la evaluación institucional, en el ámbito de la administración, algunas ideas del modelo europeo para la calidad de la EFQM.

El programa experimental comienza con la aprobación en el Pleno del Consejo de Universidades, el 29 de septiembre de 1992, de la puesta en marcha de un proceso de evaluación de la calidad del sistema universitario español, que fue desarrollado durante el periodo 1993/94. A través del mismo, como se ha indicado, las universidades españolas comenzaron a realizar la evaluación de su calidad buscando un doble objetivo (Consejo de

Universidades, 1992): por una parte, el programa de evaluación debe permitir a la Universidad que participa en el programa conocer la calidad de sus actividades, detectar sus puntos débiles y sus ventajas comparativas, de forma que le sirva para mejorar la calidad de los servicios que presta a la comunidad y definir sus planes estratégicos de actuación. Por otra parte, el programa de evaluación debe servir también para que tanto las entidades que contribuyen a la financiación de las universidades (especialmente las Administraciones Públicas) como los usuarios de los servicios universitarios (en primer lugar los estudiantes y sus familias, pero también las empresas y las diferentes instituciones interesadas en la enseñanza superior y la investigación) tengan una información objetiva y fiable del nivel de calidad alcanzado por cada universidad.

En definitiva, el objetivo principal del Programa experimental de evaluación fue desarrollar y poner a prueba un método periódico de evaluación de la calidad de la Universidad, inspirado en las experiencias internacionales.

El Consejo de Universidades optó por combinar un proceso de autoevaluación y de evaluación externa mediante expertos para evaluar de forma integrada los programas de enseñanza, la investigación y los servicios y la organización de la Universidad. El programa se estructuró en tres niveles (Bricall, 2000:373), que ampliaban sucesivamente la escala e incorporaban una mayor complejidad organizativa y metodológica:

- El objetivo del primer nivel era construir un sistema de evaluación global referido a la totalidad de la institución universitaria.
- En un segundo nivel, el análisis se circunscribía a determinados aspectos de los ámbitos de la enseñanza, la investigación y la gestión.
- Finalmente, el tercer nivel se diseñó de forma que el proceso de autoevaluación pudiera completarse con elementos de juicio de expertos externos y entrevistas semiestructuradas con diferentes componentes de la comunidad universitaria, incluidos los recién graduados.

En términos generales, la metodología seguida fue valorada satisfactoriamente por los comités de evaluación de las universidades participantes y por el grupo de expertos internacionales a los que se les pidió una revisión de los procedimientos y de los resultados obtenidos.

En 1994, coincidiendo con la conclusión del programa experimental español, la Unión Europea puso en marcha un Proyecto piloto para la evaluación de la calidad de la educación superior.

### **3.5.2. Proyecto piloto de evaluación en España (1994-1995)**

En el bienio 1994-95 se llevó a cabo el “Proyecto piloto europeo para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior”, patrocinado por la Unión Europea, en el que participaron una cincuentena de universidades y titulaciones de todos los Estados. El objetivo general de esta experiencia se circunscribía básicamente a la dimensión metodológica. El contenido de la evaluación se centró exclusivamente en la enseñanza.

En 1994 las cuestiones referentes a la calidad de la educación superior ocupaban un puesto relevante, pero pocos países europeos habían desarrollado sistemas de evaluación de la calidad de sus instituciones (Holanda y Gran Bretaña, aunque otros como Dinamarca o Francia también habían desarrollado sus propios modelos).

Por este motivo, el principal objetivo del proyecto fue el de aumentar el grado de conciencia acerca de la necesidad de evaluación en la educación superior en Europa y, enriquecer los procedimientos nacionales de evaluación existentes, promover los intercambios de experiencias y dotar a la evaluación de una dimensión europea (Comisión Europea, 1995).

El diseño del proyecto se fundamentó en los principios compartidos por los sistemas de evaluación institucional ya existentes en Europa en ese momento: autonomía e independencia de los procedimientos y métodos relacionados con la evaluación de la calidad, autoevaluación, evaluación externa a cargo de expertos (incluyendo visitas sobre el terreno) y publicación de un informe final.

El proyecto se centró en la evaluación de la docencia y el aprendizaje, teniendo en cuenta aquellas actividades investigadoras que pudieran afectar al propio proceso educativo. Las áreas temáticas consideradas fueron dos: los estudios de ingeniería y los de comunicación/información o arte/diseño, que se impartieran tanto en la Universidad como en los sectores superiores de la escala no universitaria. De este modo, cada país seleccionó entre

dos y cuatro instituciones que impartían alguno de estos títulos, siguiendo criterios fijados por la propia Comisión.

En este proyecto participaron todos los Estados miembros de la Unión Europea más Islandia y Noruega (17 en total), que aplicaron la evaluación de las 46 instituciones seleccionadas de manera simultánea, comenzando en noviembre de 1994 y finalizando en junio de 1995. Las instituciones españolas participantes fueron: Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad del País Vasco, Universidad de Granada y la Universidad Carlos III. Este periodo de evaluación dio como resultado 46 informes de autoevaluación, 46 de evaluación y 18 informes nacionales<sup>67</sup>.

El Informe Global Europeo se basó en los distintos informes nacionales, presentando y analizando la experiencia piloto así como formulando sugerencias relativas a procedimientos, colaboraciones y seguimiento.

En mayo de 1997 la Comisión de las Comunidades Europeas presentó al Consejo de la Unión Europea una Propuesta de recomendación relativa a la cooperación europea en materia de garantía de calidad en la enseñanza superior<sup>68</sup>, que recoge las conclusiones de la conferencia final del proyecto piloto europeo, celebrada bajo la presidencia española en Las Palmas, en diciembre de 1996. La propuesta incorpora 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 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 confluír elementos internos y externos y participar todas las partes interesadas.
- El proceso de evaluación supone la publicación de los informes de evaluación.

El Comité Español del Proyecto Europeo estuvo constituido tanto por representantes de la Administración Pública, de la comunidad académica, de organizaciones profesionales, como

---

<sup>67</sup> Bélgica redactó dos informes, uno para la comunidad francófona y otro para la de habla flamenca.

<sup>68</sup> Véase [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/1998/l\\_270/l\\_27019981007es00560059.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/1998/l_270/l_27019981007es00560059.pdf)

por expertos en evaluación y por profesionales de reconocido prestigio de las disciplinas que se evaluaron, y utilizó los servicios técnicos del Consejo de Universidades. El grupo encargado de la evaluación externa estuvo compuesto por expertos en evaluación o en las disciplinas científico-docentes. La Administración española encargó al Consejo de Universidades coordinar la participación de las instituciones españolas en el proyecto europeo, por dos razones. En primer lugar, para contrastar la aplicabilidad de los procedimientos ensayados en el programa experimental y comprobar si la metodología y las dificultades del proyecto europeo eran básicamente idénticas a las del programa experimental previo. Aunque el proyecto europeo de evaluación se limitó a la enseñanza, incluyendo únicamente temas de investigación y de gestión universitaria cuando se relacionaban directamente con los programas de estudio. En segundo lugar, se pretendía, además, adaptar a la situación española la guía y el cuestionario de evaluación europeos. De esta manera se cubrían algunas deficiencias del programa experimental (Bricall, 2000:374).

Estas dos experiencias sentaron la necesidad y las bases para intentar generalizarlas a todo el sistema universitario español, por lo que a finales del año 1995 se aprobó el PNECU.

### **3.5.3. I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)**

La experiencia más amplia hasta el momento en España en el campo de la evaluación institucional la constituye el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (REAL DECRETO 1947/95, de 1 de diciembre). Con el Plan Nacional se culmina un proceso iniciado con las experiencias anteriores. Los objetivos generales que se perseguían venían establecidos en el art.1:

*Artículo 1. Establecimiento y objetivos del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.*

- 1. Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades.*
- 2. Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea.*
- 3. Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia.*

El Plan se fundamentaba en diferentes argumentos. Ante todo, las organizaciones deben incorporar políticas orientadas a mejorar la calidad de los productos y servicios que justifican su creación. Las universidades no pueden permanecer al margen de esta tendencia, que constituye actualmente uno de los objetivos prioritarios en todas las organizaciones sociales,

máxime cuando por su propia naturaleza son instituciones con una vocación irrenunciable de excelencia académica y científica.

Además, la incorporación de España a la Unión Europea exigía igualmente una homologación con las políticas educativas vigentes dentro de la Unión. La evaluación de la calidad de las universidades constituye una política impulsada a través de diversas directrices y recomendaciones comunitarias.

Finalmente, las instituciones universitarias, financiadas con recursos públicos, están obligadas -al igual que el resto de las instituciones sociales- a dar cuenta sobre su utilización y el rendimiento obtenido. Esta información es imprescindible tanto para los gobiernos a la hora de tomar decisiones sobre las políticas educativas como para los usuarios del sistema.

Este nuevo Plan pretendía conseguir (Consejo de Universidades, 1997):

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades españolas, tanto en el ámbito de la enseñanza como de la investigación y demás servicios que las universidades prestan a la sociedad.
- Facilitar a las universidades y a las administraciones educativas una metodología homogénea y con criterios comunes para la evaluación de la calidad compatibles con la práctica vigente en el contexto europeo.
- Proporcionar a la sociedad, especialmente a los estudiantes universitarios actuales o potenciales, información relevante y objetiva sobre la calidad de las universidades españolas, sus diferentes programas de estudio, sus áreas de especialización científica y el nivel de prestaciones y servicios que ofrecen.
- Proporcionar a las administraciones educativas y al Consejo de Universidades una información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzado por las universidades, que pueda servir de base para la adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias.

Aunque todo proceso de evaluación institucional se justifica en función de dos finalidades fundamentales -rendir cuentas y proponer mejoras- (Bricall, 2000:377) procede subrayar que la filosofía que inspira el Plan opta por la mejora excluyendo, por tanto, su vinculación a procesos de financiación o de acreditación administrativa. Es cada Universidad la que debe

impulsar y desarrollar políticas de calidad y la que debe estar más interesada en arbitrar sistemas de evaluación que incidan en la mejora de los productos y servicios que éstas ofrecen a la sociedad.

El Plan, con una duración prevista de cinco años, se concretó anualmente mediante convocatorias públicas de la Administración para la financiación de proyectos de evaluación, en las que voluntariamente participan universidades públicas y privadas en las convocatorias de 1996, 1998, 1999 y 2000. La tabla 3.3 muestra los resultados de participación de las universidades en las diferentes convocatorias del PNECU.

**Tabla 3.3. Participación de las universidades en el PNECU**

<b>CONVOCATORIAS</b>	<b>1996</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>
Universidades participantes	46	51	55	53
Número de titulaciones	130	230	293	286
Universidades no participantes	13	11	8	13

*Fuente: Elaboración propia a partir de CCU (2003a)*

En las convocatorias del PNECU han participado prácticamente la totalidad de las universidades españolas públicas y privadas aunque con diferente intensidad. En el conjunto de las convocatorias se han evaluado 939 titulaciones, junto con los departamentos y servicios vinculados. Además, se han evaluado como unidades propias de forma independiente treinta departamentos y cuarenta y seis unidades de servicios.

El Pleno del Consejo de Universidades reunido en diciembre de 1997 valoró positivamente el desarrollo del proceso de evaluación, si bien consideró que podría ser susceptible de mejoras en posteriores convocatorias. Su "debilidad más significativa ha sido la inadecuación de los datos disponibles, que ha propiciado desequilibrios importantes en la distribución del tiempo de las fases del proceso. En ocasiones, la búsqueda de la información, necesaria para el desarrollo de la evaluación, ha consumido gran parte del tiempo que debería haberse dedicado a la valoración" (Consejo de Universidades, 1997).

Se trata de una primera valoración positiva que contrasta con las dificultades que padecieron en la resolución de la primera convocatoria (nueve meses después de lo previsto) y

la publicación de la segunda (dos años después), de modo que, a pesar de haber transcurrido cuatro de los cinco años de duración del Plan, en septiembre de 1999 no había concluido aún la segunda de las cinco convocatorias anuales inicialmente previstas.

Un breve repaso de los objetivos del Plan permite poner de manifiesto que se han cubierto satisfactoriamente los dos primeros, pero no ocurre lo mismo con el tercero. En efecto, el Plan ha permitido la implantación efectiva de mecanismos de evaluación institucional dentro de las universidades y la superación de enfoques de evaluación centrados exclusivamente en la valoración de la docencia. Aunque todavía exista camino por recorrer, se puede afirmar que se ha contribuido decisivamente a generar una “cultura evaluativo” en el interior de las instituciones universitarias. Así, merece destacar la implicación de 55 universidades que evaluaron el 62% de las titulaciones que estaban en condiciones de someterse a dicho proceso, además, cinco comunidades autónomas crearon sus propias agencias (Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Galicia y las Islas Baleares).

Respecto al segundo de los objetivos propuestos, la valoración de su cumplimiento también es positiva, ya que las características metodológicas son coincidentes con las recomendaciones de la Unión Europea y con la práctica de los países que vienen desarrollando mecanismos de evaluación.

Sin embargo, los resultados son todavía poco satisfactorios respecto al tercer objetivo, puesto que el actual sistema no permite disponer de la información objetiva para la toma de decisiones. Muchos de los informes redactados sobre las titulaciones y las universidades adolecen de informaciones contrastadas o consensuadas que se puedan utilizar a este efecto. En ocasiones, ni siquiera algunas de las propuestas de mejora que se formulan se apoyan en informaciones objetivas.

Del informe global 1996-2000 sobre el desarrollo del PNECU (CCU, 2003a) se pueden extraer algunas conclusiones:

1.- El desarrollo del PNECU generó una sensibilización en la comunidad universitaria hacia la calidad y su evaluación. Esta sensibilización se ha traducido explícitamente en la creación de órganos administrativos de apoyo, pero la cultura de la calidad todavía no ha sido asumida por el personal de la Universidad en su conjunto.

2.- El PNECU ha tenido un gran impacto si se tiene en cuenta el número de instituciones y personas que han estado implicadas en los procesos. No obstante, debe insistirse mucho más en la vinculación de los resultados de la evaluación al apoyo explícito a las acciones de mejoras propuestas y en la difusión de tales vínculos, uno de los puntos débiles del proceso seguido. Se debería insistir en este aspecto tanto dentro de las propias instituciones como en los responsables de la política universitaria. Las actitudes positivas generadas pueden transformarse fácilmente en actitudes de rechazo fundamentadas si no se trabaja en esta línea.

3.- La mayoría de los informes de autoevaluación de las titulaciones coinciden en señalar la utilidad del proceso de evaluación institucional, porque sirve para aclarar los objetivos estratégicos de las unidades evaluadas, conocer más sistemáticamente su funcionamiento y abordar el diseño de actuaciones de mejora.

4.- Una clara fortaleza del proceso evaluador es el hecho de que tanto los informes de evaluación externa como los informes finales de titulación se orientan hacia la determinación de acciones de mejora.

5.- Una debilidad del proceso evaluador del PNECU ha sido la falta de una clara metodología y el incumplimiento de plazos en la elaboración de los informes finales de Universidad.

6.- Como resultado del desarrollo del PNECU, la casi totalidad de las universidades españolas poseen infraestructura (unidades técnicas, vicerrectorados, gabinetes, etc.) dedicadas a la evaluación y calidad.

7.- Uno de los principales problemas con el que se han encontrado las unidades evaluadas ha sido la escasez y falta de fiabilidad de los datos requeridos para la evaluación. A lo largo del desarrollo del PNECU se ha producido una mejora generalizada de este tipo de información y un aumento de su uso en la gestión interna de las instituciones.

8.- El desarrollo del PNECU ha permitido analizar los planes de estudios, algunos recientemente implantados. Este hecho ha permitido realizar revisiones de los mismos a partir de valoraciones y juicios que han proporcionado información muy relevante para los cambios realizados. Sin embargo, se mantiene la necesidad de reformar los planes de estudios de

numerosas titulaciones con la mirada puesta en las necesidades y demandas profesionales y en el entorno próximo que rodea a la titulación, tan necesario para la organización, coordinación y desarrollo de la formación práctica de los estudiantes. La información que revelan los estudios sobre inserción laboral de los graduados universitarios tiene una gran importancia en este aspecto, aunque su elaboración continúa suponiendo un gran reto para algunas instituciones.

9.- La existencia de un apartado, en la *Guía de Evaluación de las Titulaciones*, relacionado con las metas y objetivos de las titulaciones ha favorecido la reflexión sobre los mismos.

10.- La evaluación ha contribuido al acercamiento de las titulaciones a su entorno socioeconómico, tanto por incluir en la *Guía de Evaluación de las Titulaciones* un apartado sobre este tema que permite la reflexión sobre el entorno, como por incluir miembros del mundo profesional en los comités de evaluación externa, hecho que siempre se ha valorado muy positivamente.

11.- La metodología seguida en el PNECU parece adecuada, pero debe insistirse en la mejora de los informes y la formación de todos los participantes con el fin de incrementar la credibilidad del proceso.

12.- Uno de los puntos más destacados del PNECU ha sido la creación, participación y coordinación de las agencias autonómicas en todo el proceso.

Rodríguez y Gutiérrez (2003) en su estudio sobre el PNECU: “Debilidades de la evaluación de la calidad en la Universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora” ponen de manifiesto algunas debilidades del proceso:

- La ausencia de un método sistemático de recopilación de datos que sustente la evaluación.
- La falta de mecanismos de análisis y validación de la información recogida.
- La inexistencia de acciones ejecutivas de implantación de mejoras inmediatas y la ausencia de un soporte financiero que las operativice.
- Los desajustes que afectan al proceso de selección y formación de evaluadores.

- El inadecuado funcionamiento de los comités de evaluación.
- El cuestionamiento de los indicadores de rendimiento en términos de su confección y aplicación.

Trinidad *et al.* (2003) en su “Análisis de la evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria” aportan las siguientes conclusiones:

1.- La implantación de un Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades españolas, en 1995, fue el resultado de diversas experiencias evaluativas encaminadas a que la institución educativa se conociera más a sí misma. La aprobación del PNECU despertó expectativas en la comunidad universitaria, que interpretó el Plan como una herramienta para aportar información, así como una oportunidad para hacer más transparente la toma de decisiones e impulsar planes estratégicos encaminados a mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión.

2.- La valoración general que han realizado los responsables de poner en marcha los procesos de evaluación ha sido positiva, pues ha permitido un cambio de mentalidad y la implantación de una cultura de la evaluación con bajos costes económicos. Hoy todos asumen que deben ser evaluados, que se debe rendir cuentas a la sociedad y que la evaluación no es una herramienta de control, sino de mejora continua.

3.- Sin embargo, la implantación de la cultura de la evaluación ha tenido diferente intensidad en las universidades. Mientras unas han consolidado su apuesta por el desarrollo de modelos de evaluación encaminados a mejorar el sistema universitario, otras se han limitado a aplicar la metodología de evaluación sugerida por el Consejo de Universidades, sin la reflexión ni el apoyo necesario por parte de los equipos rectorales.

4.- El PNECU recomienda tomar como referencia de la evaluación las titulaciones, olvidando en muchos casos la heterogeneidad administrativa del sistema universitario español, donde coexisten otras unidades, como centros o departamentos, que desempeñan tareas que se solapan con las de las titulaciones.

5.- La fase de evaluación externa ha sido valorada de manera positiva, pues ha ayudado a universalizar la calidad, dar cuerpo a los juicios de valor, profundizar en la reflexión de las

autoevaluaciones y puede ser una herramienta útil para tener referentes de calidad en otras titulaciones.

6.- Para el buen desarrollo del proceso de evaluación es necesario contar con los apoyos institucionales adecuados, ya que éstos son un factor del que depende en gran medida el éxito o fracaso de la implementación del PNECU en las universidades.

7.- El análisis realizado ha desvelado que el apoyo institucional está condicionado por tres factores diferentes. En primer lugar, por las experiencias previas de evaluación que se tengan en las universidades. En segundo lugar, por la posición otorgada a los gabinetes de evaluación en el organigrama general, pues una vez que se ha consolidado la evaluación como herramienta para conseguir la calidad, falta saber si existe relación entre el proceso de evaluación y la toma de decisiones. Y, en tercer lugar, por los recursos económicos destinados a este fin, pero no sólo para realizar la evaluación, sino también para llevar a cabo las propuestas de mejora. En definitiva, se manifiesta un descontento en lo que respecta al apoyo, lo que hace necesario una mayor implicación de las universidades y de las Administraciones, así como la creación de algún tipo de mecanismo que premie o respalde más decididamente a aquellas universidades que han realizado una apuesta clara por conseguir la excelencia.

8.- Tanto el apoyo institucional como el desarrollo del proceso de evaluación y la estructura universitaria -la titulación como unidad de análisis- han condicionado y determinado las consecuencias que ha tenido la implantación de este primer Plan en cada una de las universidades. Entre los aspectos positivos hay que recordar el importante efecto multiplicador que ha tenido en cuanto a participación en la mayoría de universidades, así como la creación de agencias regionales y la implantación de conceptos como el de eficacia y calidad que hasta hace poco tiempo no pertenecían a la esfera de la gestión universitaria. Sin embargo, todavía la evaluación no tiene la importancia suficiente para contribuir de manera directa a la mejora de la Universidad.

Todo esto debe conducir a la introducción de prácticas evaluativas en los modelos de gestión universitaria, es decir, se debe avanzar hacia un modelo integrado de evaluación donde se ofrezca información relevante para ayudar a que las tomas de decisiones sean más transparentes, coherentes, racionales y eficaces. La Universidad tiene que plantearse la evaluación como el principio y el fin de su política de calidad.

En definitiva, la apuesta por un modelo integrado debe partir de una evaluación que sirva para realizar una planificación a corto y medio plazo donde se establezca lo que se quiere conseguir, los medios que se necesitan y cómo se va a hacer. Planificación que debe ser continuamente evaluada para conocer los objetivos conseguidos y las dificultades encontradas para alcanzar otros. Sólo así este proceso tendrá sentido, porque «lo fundamental de la evaluación de la calidad no es que se pueda decir que existe, sino que produzca efectos» (Trinidad *et al.* 2003).

En el caso de Cataluña, la *Generalitat*, con plenas competencias en materia universitaria, firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia para participar en el Plan. El compromiso de las universidades públicas catalanas y de la Administración para profundizar en la aplicación de técnicas de garantía de calidad en el sistema universitario en Cataluña avanzó con la creación de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya* en el año 1996. Ésta es la encargada de la gestión del programa de evaluación institucional de las universidades catalanas, tanto públicas como privadas, aportando como novedad la realización de evaluaciones transversales en la Diplomatura de Ciencias Empresariales.

El balance del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades sirvió como base para la realización de posteriores programas (II Plan), con objetivos más concretos y selectivos tendente a aumentar el grado de exigencia en los resultados.

#### **3.5.4. II Plan de Calidad de las Universidades (PCU)**

El establecimiento del *II Plan de Calidad de las Universidades* (REAL DECRETO 408/2001, de 20 de abril) fue otro paso dado en el proceso de evaluación institucional; en él se apuesta, entre otros aspectos, por la utilización de un catálogo de indicadores<sup>69</sup> y por la introducción de un sistema de acreditación. Así, el nuevo Plan, de una vigencia inicial de seis años, tenía como objetivos los siguientes:

- a) *Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las Universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua.*
- b) *Promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del Plan propiciando la creación de entidades autonómicas dedicadas a tal fin, con el objeto de crear una Red de Agencias de la Calidad Universitaria coordinada por el Consejo de Universidades.*

---

<sup>69</sup> Véase catálogo de indicadores en <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf> [Consulta: 5 mayo 2006]

- c) *Desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para valorar la calidad alcanzada.*
- d) *Implantar un sistema de información a las Universidades, a las Administraciones públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.*
- e) *Establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado.*

El II Plan tenía una vigencia de seis años, es decir hasta el 2007, pero la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en el año 2002 supuso la desaparición prematura del Plan en el año 2003, ya que los procesos de evaluación dejaron de depender del Consejo de Coordinación Universitaria y fue la ANECA la que desarrolló su propio Plan de Evaluación Institucional (PEI).

Como se ha planteado, siguiendo la línea iniciada por el PNECU y de las citadas experiencias previas, la voluntad explícita de este Plan es la de fomentar la implantación de sistemas de calidad en las universidades españolas, poniendo especial énfasis en la transparencia y la información al ciudadano y abriendo una vía hacia la acreditación de las titulaciones.

Aunque, como ya se ha mencionado, las experiencias anteriores han sido muy positivas en todos los aspectos, es necesario dar un paso adelante continuando las acciones del PNECU e introduciendo otros objetivos para dotar a las universidades, a las administraciones educativas y a los ciudadanos de instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación, que ofrezcan una información validada y contrastada para la toma de decisiones.

Así, al tiempo que se continúa y se profundiza en la implantación de sistemas y planes institucionales de calidad en las universidades, se propiciará la mayor implicación de las Comunidades Autónomas en iniciativas propias y en la gestión del nuevo Plan con la coordinación del Consejo de Universidades, se introducirán paulatinamente indicadores de las actividades y servicios de las universidades y se experimentarán métodos de acreditación.

El II Plan sigue diferenciando tres tipos de procesos de evaluación: evaluación de la enseñanza, evaluación de los departamentos y evaluación de las unidades de gestión, con una metodología mixta, combinando la evaluación interna con la evaluación externa.

El 28 de noviembre se publicó el R. D. 1391/2003 que deroga al R. D. 408/2001, por el que se estableció el II Plan de la Calidad de las Universidades, aunque en una disposición transitoria se establece la obligación de completar los procesos o acciones iniciadas, que fueron objeto de resolución mediante alguna de las órdenes publicadas en los años 2001 y 2002.

Al derogarse anticipadamente el II PCU no se realizaron informes sobre sus conclusiones, recogiendo algunas opiniones de equipos de gobierno (14), consejos sociales (5), responsables de unidades evaluadas (18), agencias de evaluación (2) y unidades técnicas de evaluación (12) en Escudero (2003) “Impacto de la evaluación en las universidades: la voz de los responsables” que fueron presentadas en el seminario *Las consecuencias de la evaluación institucional*<sup>70</sup>. Se destacan como consecuencias positivas: el cambio cultural producido, diagnóstico e información, acciones y planes de mejora, reflexión colegiada, formación de evaluadores, creación de estructuras de calidad y relaciones institucionales. Por el contrario se percibe una falta de recursos para la mejora y un gran trabajo añadido sin suficiente reconocimiento, lo cual ha generado en algunas ocasiones frustración, ya que no se ha conseguido romper la inercia y la resistencia al cambio, permitiendo incluso la autocomplacencia y la externalización del origen de los problemas. Además, ha tenido escaso eco entre implicados y responsables pues la gestión y política se realizan al margen de la evaluación. Por lo que se propone la necesidad de:

- Mayor implicación institucional (equipos de gobierno, consejos sociales y profesorado).
- Conexiones de la evaluación y financiación (estímulos a la evaluación positiva).
- Planes de mejora y estratégicos financiados con contratos-programa.

---

<sup>70</sup> Véase Simposio: *Las consecuencias de la evaluación institucional: Políticas de calidad en las universidades*. Zaragoza, 24-26 feb 2003. Disponible en: <http://www.unizar.es/ice/simposio.html> [Consulta: 5 julio 2006]

### 3.5.5. Programa de Evaluación Institucional (PEI) de la ANECA

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es una fundación estatal creada el 19 de julio de 2002<sup>71</sup>, en cumplimiento de lo establecido en la LOU. Tiene como misión la coordinación y dinamización de las políticas de gestión de la calidad en las Universidades españolas, con objeto de proporcionar una mejora en su posicionamiento y proyección, tanto en el ámbito nacional como internacional.

La ANECA tiene como finalidades primordiales contribuir, mediante informes de evaluación y otros conducentes a la certificación y acreditación, a la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes, y a reforzar su transparencia y comparabilidad como medio para la promoción y garantía de calidad de las universidades y de su integración en el EEES. Las actividades de la ANECA abarcan las siguientes líneas<sup>72</sup>:

- Evaluación Institucional, acreditación y certificación
- Evaluación del profesorado
- Estudios y prospectiva
- Convergencia europea
- Relaciones con Europa y con Iberoamérica

En el curso 2003-04 la ANECA lanza el *Programa de Evaluación Institucional (PEI)* (ANECA, 2003a) cuyo principal objetivo es facilitar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a través de su autodiagnóstico y de la visión externa que aportan expertos. Además, mediante el desarrollo de este programa, se pretende promover procesos de evaluación que favorezcan el establecimiento o la continuidad de procesos de garantía de calidad en las enseñanzas, así como proporcionar información a los

---

<sup>71</sup> Para reforzar su papel dentro del sistema universitario, se autoriza su creación como agencia de acuerdo con la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos, el 30 de junio de 2006 se aprobó en Consejo de Ministros el Anteproyecto de Ley de Modificación de la LOU.

<sup>72</sup> Más información sobre las actividades de la ANECA puede consultarse en [www.aneca.es](http://www.aneca.es), siendo destacables los programas de:

- Mención de calidad en doctorados
- Certificado de calidad de los servicios de biblioteca de las universidades
- Evaluación de las relaciones internacionales de las universidades
- Proyecto piloto de de los planes de formación para la docencia del profesorado
- Evaluación de los programas oficiales de posgrado

estudiantes y sus familias, al conjunto de la sociedad, a los gobiernos de las universidades y a las Administraciones Públicas sobre la calidad de las enseñanzas universitarias y sus planes de actuación. El proceso de evaluación sigue constando de las fases de autoevaluación, evaluación externa e informe final, centrado esta vez en los planes de mejora de la unidad. En este informe se relacionan las acciones de mejora detectadas en las fases de la evaluación y se determinan las tareas a realizar para la consecución de las mismas, así como los responsables, los recursos implicados y los plazos para su implantación<sup>73</sup>. Del mismo modo, se identifican los indicadores de seguimiento de las acciones detectadas, así como los beneficios esperados de las mismas.

Todos estos procesos de evaluación han contribuido a implantar los sistemas de garantía de calidad en las universidades españolas, como se muestra en la tabla 3.4 que recoge los resultados de participación de las titulaciones en los diferentes planes y convocatorias de evaluación desarrollados en España.

**Tabla 3.4. Participación de las universidades en los procesos de evaluación institucional de las titulaciones**

Planes	Convocatoria	Nº de titulaciones
<b>I PNECU</b>	1996	130
	1998	230
	1999	293
	2000	286
<b>II PCU</b>	2001	249
	2002	413
<b>PEI</b>	2003	90
	2004	120
	2005	166

En la convocatoria del PEI 2007 han solicitado su participación 139 titulaciones<sup>74</sup>

Fuente: *Elaboración propia.*

El camino recorrido en estos diez años de evaluación institucional en España ha supuesto la evaluación de 1977 titulaciones, lo que equivale a un 62% de las titulaciones existentes. De éstas, aproximadamente la mitad fueron realizadas por el Consejo de Universidades, un 20% por ANECA y el resto por las agencias autonómicas: un 14% por la agencia de Cataluña

<sup>73</sup> Pueden consultarse los documentos de elaboración de planes de mejora en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/pei\\_0506\\_mejoras.doc](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_mejoras.doc)

<sup>74</sup> Véase [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/pei\\_0607\\_titulaciones.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0607_titulaciones.pdf)

(AQU), un 12% por la agencia de Andalucía (AGAE) y un 5% por la agencia gallega (ACSUG).

Un diagnóstico general de estos procesos (ANECA, 2006c)<sup>75</sup> permite observar que estos programas de evaluación han generado mucha información, lo que permite analizar la marcha del sistema universitario en su conjunto y poder destacar las principales tendencias, desarrollos, o inadecuaciones persistentes, cuya identificación es de gran utilidad para la mejora de la calidad.

Por lo que respecta al sistema de evaluación, las principales fortalezas observadas se pueden resumir del siguiente modo:

- La evaluación de titulaciones ha fomentado la cultura de la autoevaluación y la evaluación por pares en las universidades. Como resultado algunas universidades han progresado generando su propia cultura de la calidad.
- La evaluación se ha orientado a la mejora y ha originado una reflexión interna para hacer más transparentes sus programas de formación al estudiante y a la sociedad. Este aspecto debe mantenerse en la nueva etapa incluso con el establecimiento de la acreditación.
- Las universidades han creado estructuras para el desarrollo de la calidad interna (unidades técnicas) lo que ha favorecido un buen conocimiento del método de evaluación y una estrecha relación entre los diferentes agentes para el desarrollo metodológico y su aplicación.
- Los aspectos analizados en las evaluaciones permiten tener una visión amplia de los elementos clave para un buen desarrollo de la enseñanza.
- El método de evaluación está de acuerdo con los métodos aplicados en Europa, especialmente en estos últimos años en que se ha extendido la práctica de publicar los informes finales.
- Se ha aplicado el mismo método tanto a universidades públicas como a privadas y se ha garantizado la eficiencia y consistencia de las evaluaciones, así como la independencia de instituciones y del Gobierno central y autonómico en el nombramiento de expertos.

---

<sup>75</sup> Véase [http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/ccu0906\\_informeaneca.pdf](http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/ccu0906_informeaneca.pdf) [Consulta: 18 diciembre 2006]

Los puntos débiles o inadecuaciones persistentes se pueden resumir en los siguientes:

- Los resultados de los procesos de evaluación no se han tenido en cuenta de forma generalizada en el desarrollo de políticas universitarias.
- Falta un sistema efectivo de seguimiento de las evaluaciones y, especialmente, de los planes de mejora que se han derivado de la evaluación.
- Existe poca adecuación a los diferentes tipos de usuarios de los informes elaborados.
- Hay una escasa presencia de evaluadores internacionales dentro de los comités externos de evaluación.
- La implicación de la comunidad universitaria se ha circunscrito fundamentalmente a aquellas personas que han formado parte de los comités de evaluación.

Además, del análisis de los informes de evaluación se obtiene un diagnóstico del sistema en el que cabe destacar distintos aspectos especialmente relevantes con los cambios a introducir en el marco del EEES:

- Los objetivos de la enseñanza asociada a las diferentes titulaciones deben explicitarse mejor, para poder formular juicios consistentes respecto a la calidad de los logros de los estudiantes.
- Existe desajuste entre el nivel de formación inicial del estudiante y las exigencias de las enseñanzas, así como entre la exigencia de nota de acceso con relación a la naturaleza de los estudios. Asimismo, el descenso de la demanda ha provocado una exigencia mínima generalizada en la nota de acceso.
- En algunos contextos se constata que la planificación de la enseñanza no ha considerado la existencia de factores que generan perfiles diferenciados en los estudiantes, por ejemplo: la creciente tendencia a compatibilizar estudios y trabajo o la progresiva incorporación de estudiantes extranjeros.
- El descenso en el número de estudiantes matriculados tiene sólo una repercusión parcial en la mejora de la organización docente. Al mismo tiempo se manifiesta una excesiva asimetría en el número de estudiantes por grupo según materias y ciclo.
- En relación con la metodología de enseñanza, el enfoque descansa fundamentalmente sobre métodos tradicionales (en torno al 60% son clases magistrales), pese a meritorios esfuerzos por introducir cambios por algunos

profesores y centros con el apoyo de universidades y comunidades autónomas. Sin embargo, esta masa crítica es todavía reducida especialmente al considerar los retos del EEES. Es necesaria una apuesta decidida en este sentido por parte de todos los agentes del sistema y ámbitos de decisión.

- Este mismo enfoque tradicional se observa en el caso de la evaluación de los aprendizajes, tema clave en la demostración del logro de las competencias exigidas en el contexto del EEES. Es necesario recordar que la acreditación descansará fundamentalmente sobre la calidad de los resultados de la formación.
- Se constata un alto nivel de competencia científico-técnica del profesorado universitario, si bien no alcanza la misma cota la implicación del profesorado en la tarea docente (preparación, dedicación y desarrollo de la actividad docente), algo que será necesario subsanar para poder afrontar con éxito los nuevos retos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En cuanto a las instalaciones y recursos docentes, el diagnóstico muestra una situación claramente positiva.
- En relación a los resultados académicos, cabe destacar los siguientes aspectos:
  - Una tasa elevada de no presentados a evaluación, situación que provoca graves distorsiones tanto en la planificación de la enseñanza como en el análisis de sus resultados de eficacia y eficiencia.
  - Altas tasas de abandono en los primeros cursos, que ocultan una movilidad interna en el sistema (bien de titulación o bien de universidad) debida, entre otros motivos, a una falta de orientación previa y a una oferta muy especializada.
  - Excesiva asimetría en los resultados académicos entre los alumnos de una misma titulación.
  - Desajuste en la duración de los estudios, con un tiempo real muy superior al tiempo teórico en determinados ámbitos (por ejemplo ingenierías), tema de análisis complejo dadas las múltiples variables que intervienen. Así, en ocasiones, la demanda de tiempo real de dedicación del estudiante sobrepasa la que podría exigirse desde la perspectiva de los créditos ECTS. Será necesario un esfuerzo especial para corregir dicha situación.
  - Finalmente, en relación con los sistemas de garantía interna de la calidad de las universidades, y a pesar de la notable mejoría observada, habrá que hacer

un gran esfuerzo para adaptarse a los requerimientos de los estándares europeos de educación superior.

En consecuencia, los programas de evaluación de titulaciones universitarias, ampliamente desarrollado hasta ahora, muestran que la evaluación sistemática es una práctica habitual en nuestro sistema universitario. Por lo tanto, se está en condiciones de evolucionar hacia procesos de evaluación y certificación de los sistemas de calidad internos de las universidades de acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación y Ciencia y los criterios internacionales. Esta evaluación facilitaría la verificación del cumplimiento de aquellos aspectos referidos a los sistemas de garantía de calidad que deberán contemplar los planes de estudio de las nuevas titulaciones y reforzaría los mecanismos que garantizan el cumplimiento de estándares internacionales.

### **3.6. Criterios para la evaluación de titulaciones**

#### **3.6.1. Introducción**

El desarrollo de nuestra investigación requiere profundizar en cuáles han sido los criterios utilizados en los diferentes programas de evaluación llevados a cabo en nuestro entorno nacional, ya que este estudio ha de contribuir a establecer cuáles son los criterios más adecuados que deben utilizarse en la acreditación de titulaciones si pues, como ya se ha comentado, los procesos de evaluación y acreditación, inicialmente, pueden contemplar aspectos similares.

Respecto a los criterios de evaluación, en la enseñanza universitaria no existe un acuerdo unánime sobre cuáles deben ser los referentes de calidad que deben utilizarse para evaluar una titulación. Las posiciones en relación con este tema se suelen plantear de forma dicotomizada, según partan de un enfoque intrínseco de la calidad (excelencia científica de los contenidos de las disciplinas) o de un enfoque extrínseco (pertinencia de los estudios en función de los intereses de los agentes implicados) (De Miguel *et al.*, 2004). Respecto al enfoque intrínseco se tienden a considerar como criterios de calidad para valorar una titulación la excelencia de las metas, la coherencia del programa, la eficacia de los procesos y el impacto de los resultados. Por el contrario, en un enfoque extrínseco de la calidad se considera importante utilizar como criterios la pertinencia social de los estudios, la transparencia del programa y de

los procesos, la satisfacción de los implicados y, especialmente, su utilidad y contribución a la mejora y desarrollo social. Ambos enfoques no se excluyen, por lo que se puede asumir una posición integradora de sendas perspectivas de la calidad a la hora de evaluar una titulación.

Los criterios utilizados en los procesos de evaluación y acreditación de títulos universitarios deben ser un *input* fundamental para establecer los criterios-requisitos para su homologación y rehomologación. Tendrán especial relevancia aquellos criterios que aparecen repetidamente en los diferentes ‘Protocolos’ de evaluación, es decir, aquellos que muestran la máxima transversalidad o aplicabilidad. Y entre ellos, tendrán un valor fundamental los que, además, sean criterios de garantía de calidad.

En este contexto, se realiza a continuación un análisis entre los principales instrumentos de evaluación de la calidad de títulos universitarios manejados en España, con el contrapunto a una de las referencias más sólidas del ámbito europeo: Proyecto TEEP 2002. Se ha pretendido una cobertura máxima en este análisis con la única limitación de que sean instrumentos elaborados/manejados recientemente y que, por lo tanto, pueden recoger la experiencia acumulada en los diez/doce últimos años en los ámbitos nacionales e internacionales en línea con lo establecido por De Miguel *et al.* (2004:89). Si bien debe comentarse que cuando un determinado organismo, institución o agencia pretende desarrollar un nuevo modelo de evaluación los expertos convocados a tal fin aportan, además de su experiencia, las experiencias y modelos seguidos por otras entidades en diferentes países.

### **3.6.2. Criterios utilizados por diferentes guías de evaluación de titulaciones**

Entre todas las referencias que existen en nuestro entorno sobre las diferentes guías, protocolos o modelos de evaluación de una titulación universitaria se ha tomado como modelo base el protocolo de la Guía de Autoevaluación del Programa de Evaluación Institucional de la ANECA, en la tercera convocatoria (ANECA, 2005a). Este protocolo, tiene su base en tres pilares fundamentales:

- El primero de ellos es la experiencia acumulada en los diferentes planes de evaluación españoles, desde el Plan Experimental de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1992-1994) hasta las convocatorias precedentes del PEI, pasando por las diferentes convocatorias de PNECU y del PCU.

- El segundo pilar lo constituye una revisión exhaustiva de los protocolos de evaluación manejados en los países más desarrollados en esta materia.
- El tercer pilar lo constituyen los equipos multidisciplinares que participaron en su elaboración y su experiencia al frente de los planes de evaluación desde el comienzo de los mismos.

Además, se considera pertinente utilizar también la Guía de evaluación de la titulación del II Plan de Calidad de las Universidades, basada en la inicialmente elaborada por el Consejo de Universidades, debido a la importancia que han tenido los procesos de evaluación seguidos en España desde 1996 hasta el año 2002, como hemos visto anteriormente.

También tiene una especial relevancia el Proyecto TEEP (2002), pues constituye una de las principales aportaciones de las agencias de calidad europeas en el marco de la confluencia europea y de la necesidad de homologar criterios transnacionales en evaluación y acreditación.

Por último, cabe destacar las aportaciones De Miguel *et al.* (2003) y de la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya plasmada en la obra de Rodríguez *et al.* (2004), que constituyen un intento de proporcionar nuevas herramientas de evaluación más sistemáticas y operativas, una vez superadas las fases iniciales de estos procesos en el Estado y contando para su elaboración con expertos de primera línea. Las principales referencias utilizadas en esta comparación aparecen detalladas en la tabla 3.5.

<sup>2</sup>

**Tabla 3.5. Modelos de evaluación de las titulaciones universitarias**

<b>ANECA PEI 2005</b>	ANECA (2005a). Programa de Evaluación Institucional: Guía de Auto-evaluación. <a href="http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf">http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf</a>
<b>PCU 2002</b>	Consejo de Coordinación Universitaria (2002). Guía de evaluación de la titulación. II Plan de Calidad de las Universidades.
<b>TEEP 2002</b>	ENQA (2002). Trans-National European Evaluation Project. (TEEP 2002). <a href="http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf">http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf</a>
<b>De Miguel 2003</b>	De Miguel, M. <i>et al.</i> (2003). Evaluación de la Calidad de las Titulaciones Universitarias: Guía Metodológica.
<b>AQU 2004</b>	Rodríguez, S. <i>et al.</i> (2004). Guia d'avaluació d'ensenyaments universitaris. Barcelona: Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

Fuente: Adaptación de De Miguel *et al.* (2004)

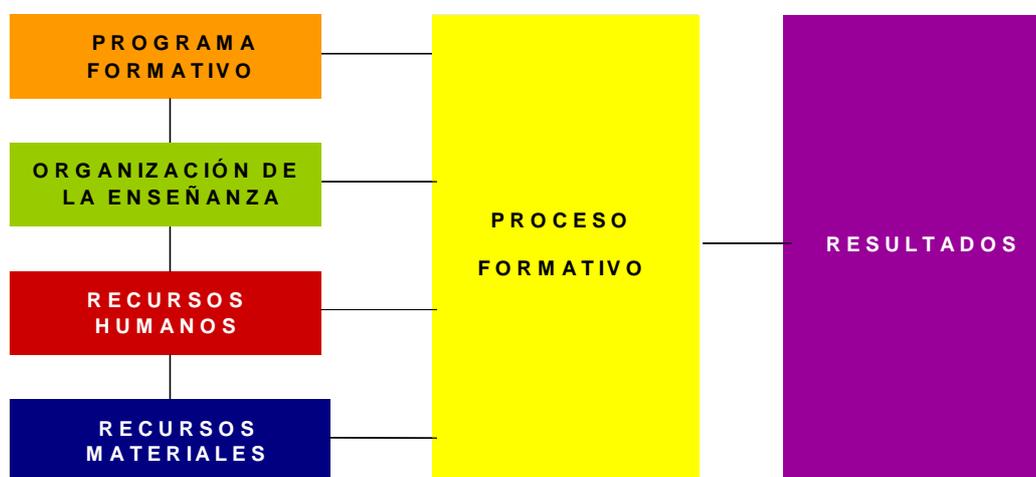
A continuación se enumeran los principales criterios utilizados en cada uno de los modelos. Aunque alguno de ellos se desagrega en subcriterios y criterios de tercer y cuarto nivel; en la tabla 3.6 sólo aparecen reflejados hasta el nivel de subcriterio para facilitar la comparación.

Puede observarse que en la mayoría de los modelos los criterios utilizados son muy similares, ya que la actividad a evaluar es la misma y, además, unos recogen las experiencias de los mismos en versiones anteriores y las experiencias del resto de modelos.

**a) Guía de evaluación del programa de evaluación institucional (PEI 2005) de la ANECA**

La *Guía de Autoevaluación del Programa de Evaluación Institucional* adoptada por la ANECA (ANECA, 2005a) contempla seis criterios: programa formativo, organización de las enseñanzas, recursos humanos, recursos materiales, proceso formativo y resultados a la hora de evaluar las enseñanzas universitarias, como se muestra en la figura 3.1. Cada criterio se divide en uno o más subcriterios de primer nivel, éstos a su vez se dividen en uno o más subcriterios de segundo nivel, hasta llegar a los subcriterios de tercer nivel. Todo ello con el objeto de efectuar un diagnóstico de las fortalezas y debilidades que concluyan con propuestas de mejora que serían necesarias implementar para aumentar la calidad de la enseñanza evaluada.

**Figura 3.1. Modelo de evaluación de titulaciones de ANECA (PEI 2005)**



Fuente: ANECA (2005a)

**b) Guía de evaluación de la titulación del II Plan de Calidad de las universidades (PCU 2002)**

En la *Guía de Evaluación de la Titulación* (CCU, 2002) se recogen las experiencias obtenidas en los proyectos pilotos de evaluación y en el I PNECU, centrando la evaluación de la enseñanza en la titulación que comprende todos los aspectos fundamentales que están relacionados con la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a una titulación universitaria, estableciendo en cada criterio los puntos fuertes, los puntos débiles y las propuestas de mejoras vinculadas a ese criterio como se refleja en la figura 3.2.

**Figura 3.2. Modelo de evaluación de titulaciones (PCU 2002)**



Fuente: Elaboración propia a partir de CCU (2002)

**c) Manual de evaluación del proyecto transnacional de evaluación en Europa (TEEP 2002)**

El *Proyecto TEEP*<sup>76</sup> (ENQA, 2002) es un proyecto piloto para la evaluación transnacional que está basado en criterios predeterminados. Trata de determinar experiencias metodológicas y recomendaciones, es decir, una base común para futuras evaluaciones transnacionales, teniendo en cuenta los aspectos contemplados en la Declaración de Bolonia (1999) y las

<sup>76</sup> Resultados del Proyecto TEEP 2002 pueden consultarse en <http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf> Siguiendo criterios similares se puso en marcha *The Transnational European Evaluation Project II* (TEEP II) <http://www.enqa.eu/projectitem.lasso?id=34837&cont=projDetail>

consideraciones realizadas en el Comunicado de Praga (2001). El proyecto se realizó sólo para tres campos: Historia, Veterinaria y Física.

Los criterios de evaluación deben cubrir todos los aspectos relevantes de la calidad y se puede agrupar en tres áreas:

- *Contexto*. Hace referencia a todas las características, en relación con las leyes y normas, la organización, la disponibilidad de recursos y el ambiente en el que se desarrolla una titulación.
- *Competencia y resultados del aprendizaje*. El concepto de las competencias usadas en este proyecto sigue al enfoque empleado en el Proyecto Tuning, que diferencia entre competencias específicas para cada área temática y genéricas para cualquier titulado.
- *Mecanismos de garantía de calidad*. Los mecanismos de garantía de calidad hacen referencia a la disponibilidad y el uso de los procedimientos para la valoración interna y sistemática de los programas, los cambios en el entorno, el seguimiento de los resultados y, en general, los procesos de mejora continua.

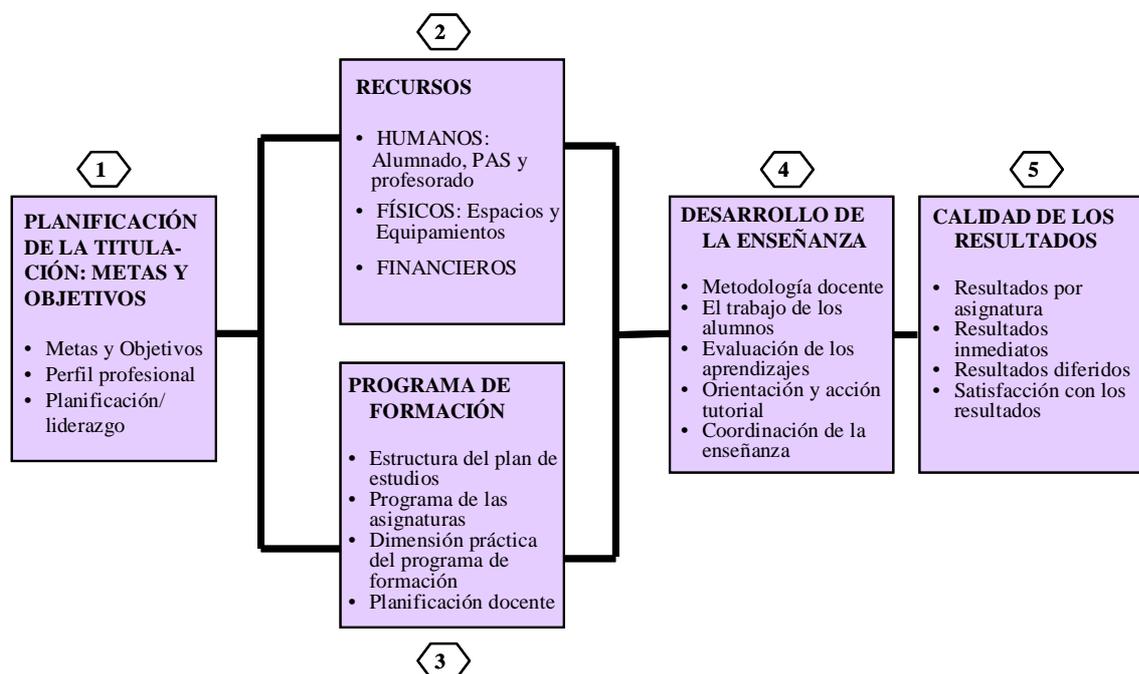
#### **d) Guía metodológica para la evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias (De Miguel 2003)**

En la *Guía Metodológica para la evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias* (De Miguel *et al.*, 2003) se contempla que la evaluación de una titulación debe considerar tanto los condicionantes previos que configuran las metas y objetivos de una titulación (marco institucional, planificación, recursos...) como la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza y los resultados obtenidos. La diferencia más notable de este modelo respecto al de las versiones anteriores es que se ha prescindido del *contexto* como una de las dimensiones o componentes de una titulación, integrando los elementos pertinentes relativos al contexto dentro de las distintas unidades de análisis seleccionadas, constituyendo una dimensión transversal.

El modelo evaluativo elegido para la elaboración de la Guía Metodológica constituye una adaptación del que se venía utilizando en otros modelos, que es uno de los más habituales en el ámbito de la evaluación de programas (contexto, entrada, proceso y producto). Esta Guía estructura el conjunto de aspectos que componen una titulación en cinco dimensiones

(planificación de la titulación, recursos, programa de formación, desarrollo de la enseñanza y calidad de los resultados) que se subdividen en diversas unidades y elementos de análisis. La valoración de las unidades y elementos de análisis propuestos proporciona una visión general del estado de la cuestión de cada una de las dimensiones y, a su vez, el conjunto de las cinco dimensiones permite obtener una visión global de la calidad de las titulaciones a evaluar, quedando estructurado como aparece en la figura 3.3.

Figura 3.3. Modelo de evaluación de titulaciones. Guía metodológica (De Miguel 2003)



Fuente: De Miguel et al. (2003)

**e) Guía para la evaluación de la enseñanza universitaria de la agencia para la calidad del sistema universitario de Cataluña (AQU 2004)**

En el modelo que se plantea en la *Guía para la evaluación de la enseñanza universitaria de la agencia para la calidad del sistema universitario de Cataluña* (Rodríguez et al., 2004) se toma a la titulación como referente de la formación de los alumnos, ya que constituye la unidad significativa en la que se puede analizar el conjunto de inputs, procesos y actividades que dan soporte a la obtención de un graduado universitario. El programa de formación (su diseño, la organización, el desarrollo y los resultados) constituye el núcleo central a evaluar y considera al departamento como el órgano proveedor de los *inputs* más significativos y el

responsable de la ejecución de buena parte de los procesos centrales que intervienen en la formación de un determinado titulado. Los criterios que se valoran en la guía de evaluación son los siguientes:

- 0.- Proceso de evaluación interno
- 1.- Posición estratégica de la titulación
- 2.- Capacidad del sistema
- 3.- Programa de formación
- 4.- Desarrollo de la enseñanza
- 5.- Calidad de los resultados

En la tabla 3.6. se reflejan los de criterios y subcriterios de evaluación de las titulaciones universitarias utilizados en los diferentes modelos comentados anteriormente, lo cual permite tener una clara visión de los aspectos a valorar en cada uno de ellos.

**Tabla 3.6. Comparación de criterios de evaluación de las titulaciones universitarias en diferentes modelos**

<b>ANECA (2005)</b>	<b>PCU (2002)</b>	<b>Proyecto TEEP (2002)</b>	<b>Guía De Miguel (2003)</b>	<b>Agencia Catalana (2004)</b>
<p><b>1. EL PROGRAMA FORMATIVO</b> 1.1 Objetivos del programa formativo 1.2 Plan de estudios y su estructura</p> <p><b>2. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b> 2.1 Dirección y planificación 2.2 Gestión y organización</p> <p><b>3. RECURSOS HUMANOS</b> 3.1 Personal académico 3.2 Personal de administración y servicios</p> <p><b>4. RECURSOS MATERIALES</b> 4.1 Aulas 4.2 Espacios de trabajo 4.3 Laboratorios, talleres y espacios experimentales 4.4 Biblioteca y fondos documentales</p> <p><b>5. PROCESO FORMATIVO</b> 5.1 Atención al alumno y formación integral 5.2 Proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p><b>6. RESULTADOS</b> 6.1 Resultados del programa formativo 6.2 Resultados en los egresados 6.3 Resultados en el personal académico 6.4 Resultados en la sociedad</p>	<p><b>1. CONTEXTO DE LA TITULACIÓN</b> 1.1 Datos globales sobre la Universidad 1.2 Análisis de la demanda y empleo de la titulación 1.3 Las decisiones sobre la titulación 1.4 Relaciones externas de la titulación</p> <p><b>2. METAS Y OBJETIVOS</b> 2.1 Análisis y valoración de los objetivos 2.2 Planificación estratégica de la titulación</p> <p><b>3. PROGRAMA DE FORMACIÓN</b> 3.1 Estructura del plan de estudios 3.2 Organización de las enseñanzas prácticas 3.3 Programas de las asignaturas del plan de estudios 3.4 Planificación de la enseñanza 3.5 Puntos fuertes, puntos débiles propuestas de mejora</p> <p><b>4. RECURSOS HUMANOS</b> 4.1 Alumnado 4.2 Profesorado 4.3 Recursos humanos destinados a la gestión de la titulación</p> <p><b>5. INSTALACIONES Y RECURSOS</b> 5.1 Infraestructura e Instalaciones 5.2 Recursos Económicos</p> <p><b>6. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA</b> 6.1 Metodología docente 6.2 El trabajo de los alumnos 6.3 Evaluación de los aprendizajes 6.4 Atención tutorial 6.5 Coordinación de la enseñanza</p> <p><b>7. RESULTADOS ACADÉMICOS</b> 7.1 Indicadores de graduación, retraso y abandono 7.2 Indicadores de rendimiento 7.3 Resultados a corto plazo 7.4 Resultados a largo plazo</p> <p><b>8. PROPUESTAS DE MEJORA Y AUTOEVALUACIÓN</b> 8.1 Síntesis de fortalezas y debilidades 8.2 Elaboración del plan de mejora 8.3 Autoevaluación del trabajo realizado</p>	<p><b>A. CONTEXTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El contexto hace referencia a todas las características, en relación con las leyes y normas, la organización, disponibilidad de recursos y ambiente en que se desarrolla una titulación. Los aspectos que se consideran en este apartado son:             <ol style="list-style-type: none"> <li>Normas y procedimientos de aprobación de programas</li> <li>Personal académico</li> <li>Estudiantes</li> <li>Organización del programa</li> </ol> </li> </ul> <p><b>B. LAS COMPETENCIAS Y LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El concepto de las competencia usadas en este proyecto sigue el enfoque empleado en el Proyecto Tuning, que diferencia entre competencias específicas para cada área temática y genéricas para cualquier titulado. Los aspectos a considerar son:             <ol style="list-style-type: none"> <li>Objetivos y resultados</li> <li>Contenido del programa y del plan de estudios</li> <li>Competencias específicas</li> <li>Competencias genéricas</li> <li>Métodos de enseñanza / aprendizaje y estrategias</li> <li>Métodos de evaluación</li> </ol> </li> </ul> <p><b>C. MECANISMOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los mecanismos de garantía de calidad hacen referencia a la disponibilidad y el uso de los procedimientos para el cliente habitual (La valoración interna, sistemática de los programas, los cambios en el entorno, el seguimiento de los resultados y, en general, los procesos de mejora continua.             <ol style="list-style-type: none"> <li>Estrategia y objetivos</li> <li>Proceso</li> <li>Eficacia</li> <li>Resultados</li> <li>Mejora continua</li> </ol> </li> </ul>	<p><b>1. PLANIFICACIÓN DE LA TITULACIÓN: METAS Y OBJETIVOS</b> 1.1 Metas y objetivos 1.2 Perfil profesional de la titulación 1.3 Planificación y liderazgo</p> <p><b>2. RECURSOS</b> 2.1 Recursos humanos: alumnado 2.2 Recursos humanos: profesorado. 2.3 Recursos humanos: personal de administración y servicios 2.4 Recursos físicos: espacios y equipamientos 2.5 Recursos financieros</p> <p><b>3. PROGRAMA DE FORMACIÓN</b> 3.1 Estructura del plan de estudios 3.2 Programa de las asignaturas 3.3 Dimensión práctica del programa de formación 3.4 Planificación docente</p> <p><b>4. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA</b> 4.1 Metodología docente 4.2 El trabajo de los alumnos 4.3 Evaluación de los aprendizajes 4.4 Orientación y acción tutorial 4.5 Coordinación de la enseñanza</p> <p><b>5. CALIDAD DE LOS RESULTADOS</b> 5.1 Resultados por asignatura 5.2 Resultados inmediatos 5.3 Resultados diferidos 5.4 Satisfacción con los resultados</p>	<p><b>0. PROCESO DE EVALUACIÓN INTERNO</b></p> <p><b>1.LA POSICIÓN ESTRATÉGICA DE LA TITULACIÓN</b> 1.1 Posición estratégica interna 1.2 Posición estratégica externa</p> <p><b>2. LA CAPACIDAD DEL SISTEMA</b> 2.1 Estudiantes 2.2 Profesores 2.3 Infraestructuras 2.4 Relaciones externas 2.5 Planificación de la titulación y gestión de la calidad</p> <p><b>3. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN</b> 3.1 Perfil de formación 3.2 Programa de formación</p> <p><b>4. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA</b> 4.1 Organización de la enseñanza 4.2 Metodología docente 4.3 Acción tutorial y orientación 4.4 Actividades curriculares complementarias</p> <p><b>5. CALIDAD DE LOS RESULTADOS</b> 5.1 Estrategias de evaluación de los resultados académicos 5.2 Resultados académicos 5.3 Estrategias de evaluación de los resultados profesionales 5.4 Resultados profesionales 5.5 Estrategias de evaluación de los resultados personales 5.6 Resultados personales</p>

### 3.6.3. Comparación de criterios para la evaluación de las titulaciones

En esta sección se va a seguir el procedimiento utilizado por De Miguel *et al.* (2004) sobre la comparación de los diferentes criterios del protocolo con el resto de criterios de otros modelos. En la tabla 3.7 se realiza la comparación de los criterios de los diferentes modelos utilizados, reflejando en la primera columna el texto completo de los criterios y subcriterios de la *Guía de Autoevaluación del Programa de Evaluación Institucional* (PEI) de la ANECA (2005a). En las siguientes columnas se señala (con su código identificativo) la posible aparición de un contenido equivalente en el resto de protocolos. En el caso de que no haya contenido equivalente se deja la casilla en blanco y cuando la equivalencia sea insuficiente, parcial o dudosa se indica con un signo de *asterisco*.

El análisis comparado es relativamente complicado debido a que criterios o características de propósito similar llegan a tener redacciones bastantes distintas, lo cual implica una cierta subjetividad a la hora de valorar su equivalencia. Asimismo, la cobertura de los criterios que se comparan es distinta por lo que, por ejemplo, una característica de calidad en un protocolo puede tener sólo una parte de los componentes del criterio con el que se compara. Cuando esta falta de sintonía es importante se refleja el criterio con un signo de *asterisco*. En definitiva, se trata de buscar una buena aproximación en cada caso, proporcionando un importante elemento para la selección de aquellos criterios que pueden ser aplicables a los procesos posteriores, como pudieran ser los de rehomologación o acreditación.

Un examen de la tabla 3.7 permite observar una gran equivalencia en los criterios contemplados en los diferentes protocolos de ámbito español. Las no equivalencias que aparecen se deben principalmente a la diferente ‘cobertura’ de los protocolos. Además, algunos protocolos trabajan con dimensiones que otros no incluyen en el análisis. Por su parte, el protocolo de De Miguel *et al.* (2003) maneja un número muy alto de criterios mientras que otros protocolos son mucho más modestos, por ejemplo TEEP 2002. A pesar de ello, la equivalencia y comparabilidad son evidentes reflejando una cierta endogamia, pues algunos de los protocolos analizados se inspiran incluso directamente en otros protocolos presentes en la tabla. Por este motivo se ha utilizado un referente internacional como el TEEP (ENQA, 2002), con el fin de verificar la existencia de posibles ‘endemismos’ (De Miguel *et al.*, 2004).

Si bien, debe considerarse que los protocolos analizados recogen los principales elementos de evaluación contemplados en otros modelos europeos y americanos, ya que el establecimiento de redes de colaboración en los últimos años ha permitido el intercambio de conocimientos, metodologías y experiencias.

**Tabla 3.7. Comparación de los modelos de evaluación**

<b>ANECA (2005)</b>	<b>PCU (2002)</b>	<b>TEEP (2002)</b>	<b>De Miguel (2003)</b>	<b>AQU (2004)</b>
<b>1. PROGRAMA FORMATIVO</b>				
1.1 Objetivos del programa formativo	2.1	B.1	1.1-1.2	3.1
1.2 Plan de estudios y su estructura	3.1-3.3-6.5	B.2	3.1-3.2	3.2
<b>2. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>				
2.1 Dirección y planificación	2.2-3.4	C*	1.3-3.4	2.5
2.2 Organización y revisión	3.2	A.4- C	1.3*	4.1
<b>3. RECURSOS HUMANOS</b>				
3.1 Personal académico	4.2	A.2	2.2	1.1-1.2-2.2
3.2 Personal de administración y servicios	4.3	A.4	2.3	
<b>4. RECURSOS MATERIALES</b>				
4.1 Aulas	5.1	A.4	2.4.1	2.3.1
4.2 Espacios de Trabajo	5.1	A.4	2.4.1	2.3.1
4.3 Laboratorios, talleres y espacios experimentales	5.1	A.4	2.4.2	2.3.2 2.3.6 2.3.3
4.4 Biblioteca y fondos documentales	5.1	A.4	2.4.5 2.4.6	2.3.4 2.3.5
<b>5. PROCESO FORMATIVO</b>				
5.1 Acceso y formación integral	4.1-6.4	A.3	2.1-4.4	1.1-1.2- 2.1-4.3-4.4
5.2 Proceso de enseñanza-aprendizaje	3.2-6.1-6.2- 6.3-6.5	B.5-B.6	3.3-4.1-4.2- 4.3-4.5	4.2
<b>6. RESULTADOS</b>				
6.1 Resultados del programa formativo	7.1-7.2-7.3-7.4	C.3	2.1-5.1-5.2	5.1-5.2-5.5
6.2 Resultados de los egresados	7.4*	B.3-C.4*	5.1-5.2-5.3	1.2*-5.3- 5.4
6.3 Resultados en el personal académico	4.2	A.2	2.2	5.5-5.6
6.4 Resultados en la sociedad	7.4*	B.3-B.4-C.4*	5.4	5.4

Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto a las características diferenciales en cada uno de los protocolos se observa que en la Guía de Evaluación de la ANECA (ANECA, 2005a) no se hace referencia a los aspectos financieros y presupuestarios. Dada la estructura financiera en las universidades españolas, donde la financiación va a los centros y estos imparten diferentes titulaciones, éstas no suelen contar con presupuestos propios, por lo que sólo se hace referencia a la disposición de la titulación de los recursos humanos y de infraestructuras y a que estos sean adecuados. En relación con la guía del Proyecto TEEP se empieza a dar importancia a las competencias genéricas con su inclusión en la consecución de los perfiles que los egresados deben poseer

(aspecto cada vez tenido más en cuenta en la definición de los objetivos de la titulación en otros modelos, e incluso para los procesos de homologación y acreditación), así como a las acciones de garantía de calidad a través de la inclusión de las *acciones de mejora continua y revisión*. También en el modelo del PEI, y siguiendo las directrices de modelos como el de EFQM, se incluye el apartado de resultados en la sociedad, que no está tan directamente especificado en los otros modelos.

En la Guía del PCU (CCU, 2002) se articula en cada uno de los criterios la detección de puntos fuertes y puntos débiles, así como las propuestas de mejora que permitan sentar las bases de la mejora continua y la necesidad de establecer mecanismos de garantía de calidad que contribuyan a su seguimiento. En esta guía no estaba muy desarrollado el tema del seguimiento de egresados, aunque sí que se sentaron las bases de los estudios de análisis de egresados que se realizaron posteriormente<sup>77</sup>. Por el contrario, sí que se enfatizó en la obtención de indicadores y en el análisis de los resultados, lo cual ha supuesto un importante avance para el establecimiento o mejora de los sistemas de información en las universidades españolas.

El protocolo de De Miguel recoge las dimensiones claves de los aspectos a evaluar que se tuvieron en cuenta a la hora de establecer la Guía del PEI, ya que como puede observarse presenta una estructura muy similar.

En la Guía propuesta por la Agencia Catalana se pone bastante énfasis en el contexto a través del análisis de la posición estratégica de la titulación, tanto interna como externa, así como en los resultados y en las estrategias para su obtención.

---

<sup>77</sup> Siendo los trabajos y estudios más relevantes los siguientes:

- Seminario de Inserción Laboral sobre Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los Titulados Universitarios, realizado en de la Universidad de León. Junio 2003.
- Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes (AQU, 2003). Disponible en: [http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/EducacioSuperiorTrellat\\_cat.pdf](http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/EducacioSuperiorTrellat_cat.pdf) [Consulta: 27 julio 2006]
- Encuesta de inserción laboral (ANECA, 2004). Disponible en: [http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/InsercionLaboral\\_egresados\\_envio.pdf](http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/InsercionLaboral_egresados_envio.pdf) [Consulta: 27 julio 2006]
- Seminario “El uso de los estudios sobre inserción laboral en la mejora de las universidades” Segovia, 27-29 de octubre de 2004.
- El Observatorio Universitario de Inserción Laboral. Disponible en: [www.insercionlaboral.net/](http://www.insercionlaboral.net/) [Consulta: 27 julio 2006]

Sólo en los criterios de garantía de calidad el Protocolo TEEP (2002) resulta mucho más prolijo y sistemático que en los protocolos citados, aunque sus elementos fundamentales están también recogidos en estos últimos y sentarán las bases para los futuros procesos de acreditación como veremos en los apartados siguientes.

En este análisis comparativo puede constatarse la importancia o no que se ha dado al contexto en los diferentes modelos. Puede apreciarse que a medida que los procesos de evaluación se han ido generalizando en España el apartado como tal ha ido desapareciendo como criterio específico evaluable, pues al principio podría considerarse como un elemento justificativo de los resultados que posteriormente se pudieran alcanzar. En esta misma línea argumental se considera la incorporación en los modelos de los aspectos relacionados con la garantía de calidad, ya que no se trata de qué ha hecho la Institución en el pasado o por qué, sino que para que una titulación pueda mejorar de manera continuada debe establecer mecanismos que garanticen esa mejora continua y, no sólo eso, sino que pueda evidenciar los resultados de su aplicación frente a evaluadores externos, a la Administración y a la sociedad en general.

Estas son algunas cuestiones que debemos de considerar como aspectos fundamentales a la hora de establecer los futuros procesos de rehomologación/acreditación como sistemas de garantía de calidad para las titulaciones.

### **3.7. Análisis y valoración de la evaluación**

La preocupación por la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior se ha generalizado en las últimas dos décadas a nivel internacional, adaptando cada país los modelos y criterios necesarios a tal fin. Esto ha sugerido, también, la necesidad de establecer redes de cooperación que facilitan el establecimiento de metodologías comunes y contrastables, lo cual, además, ha supuesto un extraordinario referente a la hora de justificar el desarrollo de los procesos de evaluación.

El protagonismo adquirido por la ENQA en el entorno europeo está favoreciendo la realización de estudios que permiten tener una visión más clara de la situación de la evaluación y, en general, de los sistemas de garantía de calidad en Europa.

Dada la multiplicidad de objetivos, agentes y factores que deben tenerse en cuenta en los procesos de evaluación, resulta complejo considerar la posibilidad de establecer un modelo único de evaluación. Debe ser cada país, incluso cada institución, dentro del marco normativo establecido y teniendo en cuenta el EEES, el que debe elegir aquel proceso de evaluación que mejor contribuya a la consecución de sus fines.

Tras la consolidación de la evaluación institucional en España podemos considerar que los procesos de evaluación han contribuido a cumplir los objetivos inicialmente planteados: establecer metodologías homogéneas de evaluación que estuviesen alineadas con las que han venido desarrollándose en Europa, fomentar el establecimiento en las universidades de sistemas de garantía de calidad para la mejora continua e implantar un sistema de información en las universidades que pueda servir de base para la toma de decisiones.

La alta participación de las universidades españolas en los procesos de evaluación ha supuesto un compromiso de éstas con los sistemas de garantía de calidad, hecho que se ha traducido en la constitución de unidades dedicadas a la evaluación y la calidad, en la preocupación por los sistemas estructurados de información y en la recogida de evidencias que avalasen los juicios de valor realizados en los procesos de evaluación, la puesta en marcha de planes de mejora, etc.

No obstante, en muchas ocasiones, estas actuaciones se han quedado en hechos aislados de algunas instituciones, o más aún, de algunas personas, por lo que sigue siendo necesario insistir en la necesidad de desarrollar planes de mejora de la calidad sistemáticos, que contribuyan al reconocimiento de las universidades por parte de la sociedad, puesto que los objetivos de mejora y rendición de cuentas establecidos en el programa experimental siguen estando vigentes en la actualidad. Para ello, se hace necesario contar con un eficaz liderazgo en los órganos de gobierno, tanto de la Universidad como de los centros, que consiga, sobre todo, la implicación de profesores y alumnos en los procesos de mejora continua, utilizando como herramientas la comunicación y el reconocimiento.

Los criterios que se han establecido en las diferentes guías de evaluación generalmente están relacionados con los *inputs*, los procesos y los resultados; si bien, al considerar a la titulación como unidad de evaluación pueden presentarse algunas disfunciones, pues los responsables de la titulación no tienen la autonomía suficiente en la gestión de los *inputs* ni de

algunos procesos, lo cual se traduce en que tampoco se tenga toda la responsabilidad sobre los resultados.

Una de las principales debilidades observadas, después de la participación en diferentes procesos de evaluación que nos puede diferenciar de otros modelos internacionales es la escasa definición de los objetivos de la titulación. En la mayoría de los informes se hace referencia a que existen objetivos, pero se han obtenido pocas evidencias de su concreción y su escaso conocimiento por parte de los profesores y alumnos implicados en la titulación. Además, su cuantificación y seguimiento son prácticamente inexistentes. Este aspecto, por tanto, deberá corregirse en los futuros procesos de acreditación, ya que en algunas ocasiones bastaría con verificar el cumplimiento de los objetivos fijados por la institución y la existencia de sistemas de garantía de calidad que permitiesen la mejora de los mismos a lo largo del tiempo para considerar a una titulación como de calidad.

El sistema de calidad implantado en un sistema universitario nacional debería facilitar la transparencia y la movilidad hacia otros sistemas universitarios, especialmente del espacio europeo. Igualmente, debería permitir acomodar los nuevos métodos de aprendizaje a distancia y las nuevas necesidades y demandas de los estudiantes “no tradicionales”. Así pues, la acreditación de nuevas titulaciones y esquemas innovadores exigen un tratamiento especial, que incluye la denominada “acreditación internacional”. Para algunas universidades y en particular, titulaciones, este aspecto internacional es un elemento fundamental para su permanencia y, en consecuencia, el sistema debe facilitar este tipo alternativo de evaluación

Llegados a este punto, surge la pregunta de si es suficiente conformarse con una evaluación para la mejora o, por el contrario, se debe avanzar hacia otros sistemas de reconocimiento. Si la cultura de la calidad estuviese arraigada dentro de las instituciones universitarias los resultados de la evaluación podrían ser un instrumento válido como sistema de reconocimiento de la calidad de los títulos universitarios. Pero, a pesar de que se han producido avances significativos, la cultura de la rendición de cuentas y de la mejora continua no está lo suficientemente implantada, por lo que se hace necesario establecer otros sistemas de garantía de calidad y de reconocimiento que deriven en consecuencias válidas, tanto desde el punto de vista interno como externo. Este sistema puede recogerse bajo la denominación de la acreditación.

## CAPÍTULO 4

# SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

## El proceso de acreditación

---

- 4.1. La acreditación como garantía de calidad de la titulación *a posteriori* con consecuencias
- 4.2. Características de la acreditación en la educación superior
  - 4.2.1. El significado de la acreditación
  - 4.2.2. Objetivos de la acreditación
  - 4.2.3. Tipos de acreditación
  - 4.2.4. El proceso de acreditación
  - 4.2.5. Consecuencias de la acreditación
- 4.3. Investigaciones sobre la acreditación de la educación superior
- 4.4. Situación de la acreditación en el contexto internacional
- 4.5. La acreditación de la educación superior en España
- 4.6. La acreditación de titulaciones
  - 4.6.1. Modelos de acreditación de los títulos universitarios
  - 4.6.2. Comparación de criterios para la acreditación de las titulaciones
- 4.7. Análisis y valoración de la acreditación



#### **4.1. La acreditación como garantía de calidad de la titulación *a posteriori* con consecuencias**

El proceso de evaluación de la calidad de las universidades en España, como se ha indicado, ha superado una etapa inicial suficientemente sólida como para comenzar a desarrollar otro sistema de garantía de calidad que se adecue mejor al futuro de la enseñanza superior. No obstante, es preciso señalar que las demandas de calidad en la educación superior son cada vez de una mayor exigencia. Los planes de evaluación tienen evidentes debilidades debido a su carácter voluntario, a la falta de percepción sobre la utilidad de los resultados en el desarrollo de programas de mejora de la calidad y a la eficacia de sus resultados.

Se considera, por tanto, necesario dar un paso más y complementar un programa de evaluación estricto, sin consecuencias, por otro de evaluación y acreditación. Este paso no es sino la consecuencia lógica de una mayor desregulación del conjunto, de una mayor flexibilidad de las estructuras y de una profundización en el ejercicio de la autonomía universitaria (Bricall, 2000:379).

Desde mediados de los 70, los sistemas educativos han sufrido profundos cambios, con mayor incidencia en la educación superior y en especial en la enseñanza de adultos que engloba servicios de educación para personas que no pertenecen al sistema escolar universitario oficial. Esto ha provocado la aparición de instituciones y programas no universitarios, la creación de redes de instituciones y programas, educación privada, acuerdos de franquicia y la gran importancia adquirida por la educación a distancia.

Se han desarrollado también iniciativas destinadas a promover la movilidad de los consumidores y proveedores de servicios de educación, como son programas de intercambio de estudiantes, iniciativas internacionales relacionadas con el reconocimiento de cursos, programas, estudios, diplomas y títulos (Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea, Lisboa, 1997).

La posición de las universidades frente a la educación como servicio ha quedado reflejada en la *Declaración conjunta sobre la educación superior y en el acuerdo general de comercio*

*de servicios* (2001)<sup>78</sup>, en el que las instituciones universitarias reflejan la labor social de la educación superior, destacando la calidad y la transparencia como objetivos claves de futuro. Puede señalarse, también, que los últimos tratados internacionales firmados por dichas instituciones ratifican la existencia de un compromiso del mundo universitario de reducir las barreras existentes en la actualidad y de favorecer la cooperación internacional.

De la misma forma, la proliferación y madurez de los tratados de libre comercio afectan en gran medida al sistema de educación superior, no sólo en cuanto a la prestación de sus servicios sino a la prestación de servicios por parte de sus titulados profesionales en el momento de desarrollar su actividad laboral. Esta liberalización de servicios genera una competencia entre sistemas universitarios (CCU, 2003a) que obliga a hacerlos transparentes a los diferentes tipos de usuarios y a las autoridades educativas de otros países.

En cuanto a la prestación de servicios profesionales se abren nuevos mercados y se incrementa el número de potenciales clientes, aumentando también la competencia entre profesionales de la misma disciplina.

En virtud de los acuerdos de libre comercio, que deben ser un medio de asegurar la calidad del servicio y de proteger a los consumidores, las regulaciones, por las cuales no se permite el libre ejercicio de profesionales de otros países, deben desaparecer como simples barreras.

Esta desregulación y liberalización provoca que el aseguramiento de la calidad de la formación recibida y de la capacidad de desarrollo de competencias profesionales sean la única solución para afrontar el cambio<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> Declaración realizada por:

- *Association of Universities and Colleges of Canada* (AUCC) [Asociación de universidades y Escuelas Universitarias de Canadá], en representación de 92 universidades y escuelas universitarias, públicas y privadas, sin ánimo de lucro, de Canadá.
- *American Council on Education* (ACE) [Consejo Educativo Norteamericano], en representación de 1,800 universidades y escuelas universitarias acreditadas, otorgantes de título, en Estados Unidos.
- *European University Association* (EUA) [Asociación de universidades Europeas], en representación de 30 congresos nacionales de Rectores y 537 universidades individuales del continente europeo.
- *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) [Consejo de Acreditación de la Educación Superior], en representación de 3,000 universidades y escuelas universitarias acreditadas, otorgantes de título, y 60 reconocidos acreditadores de instituciones y programas de Estados Unidos.

<sup>79</sup> La acreditación de titulaciones universitarias contribuye a evidenciar la calidad de la formación recibida y la adquisición de competencias profesionales.

La acreditación tiene una fuerte componente de demostración externa no sólo nacional, sino internacional, al contrario que la evaluación, cuyo objetivo es fundamentalmente interno. La credibilidad de un proceso de acreditación depende mucho de que los procedimientos y los criterios utilizados sean reconocidos externamente (e internacionalmente) como válidos. En consecuencia, mientras que la diversidad en los procesos de evaluación puede ser enriquecedora, la diversidad en la acreditación debe estar supeditada a la credibilidad externa.

Parece, por tanto, razonable aproximar procedimientos, objetivos e incluso criterios generales de acreditación a fin de incrementar esa credibilidad externa, lo que nos lleva a realizar un análisis de los objetivos y tipos de acreditación considerados en la educación superior.

#### **4.2. Características de la acreditación en la educación superior**

La diversidad de los enfoques y de los procedimientos de acreditación es incluso superior al de la evaluación (Vidal, Mora y Fernández, 2005). En algunos países la acreditación es institucional, mientras que en otros se acredita el programa de estudios. La acreditación, en la mayoría de los países, se entiende como el cumplimiento de unos estándares mínimos, pero en otros países la acreditación es de “óptimos de calidad”. La acreditación es un proceso voluntario en algunos estados, mientras que en otros es obligatorio. Las agencias de acreditación son gubernamentales en la mayoría de los países, pero en algunos son instituciones privadas (que son a su vez autorizadas por una agencia pública). En algunos estados la acreditación presta una mayor atención a los programas de postgrado, mientras que en otros los postgrados están excluidos de los procesos de acreditación. El enfoque de la acreditación también varía de estar muy centrado en los procesos a estarlo mucho más en los resultados<sup>80</sup>.

Para tener una visión más clara y concreta de lo que puede entenderse por acreditación en la educación superior y qué tipo de acreditación se puede obtener es necesario responder con claridad a una serie de preguntas:

- ¿qué entendemos por acreditación?
- ¿para qué sirve la acreditación? ¿cuáles son sus objetivos?

---

<sup>80</sup> Como puede verse en ENQA (2003). *Quality procedures in European Higher Education*. Anexo A. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/procedures.pdf> [Consulta: 14 junio 2006]

- ¿qué se debe acreditar?
- ¿cómo debe ser el proceso de acreditación?
- y lo más importante ¿qué hacemos después de la acreditación? Consecuencias.

#### 4.2.1. El significado de la acreditación

En el mundo de la industria la acreditación tiene una definición bien establecida desde hace tiempo. Según la *International Standards Organization (ISO)*, “*es el procedimiento mediante el cual un Organismo autorizado reconoce formalmente que una organización es competente para la realización de una determinada actividad de evaluación de la conformidad*” (ENAC). En el proceso de acreditación, el organismo acreditador reconocido aplica unos criterios generales de acuerdo con una norma específica en cada caso. Una vez superado el proceso de acreditación el organismo de acreditación expide un certificado. En el sistema ISO cada país cuenta con un organismo acreditador reconocido<sup>81</sup>.

En el mundo de la educación superior el sistema de acreditación, como se ha descrito anteriormente, no puede ser aplicado directamente ni a las titulaciones ni a las instituciones de enseñanza superior, ya que no existe una norma internacional que especifique perfectamente unas tareas tan complejas como las que realiza una institución o las que realiza un centro que imparte una titulación (Rauret, 2004). En cambio, tanto las instituciones de enseñanza superior como los centros, que imparten titulaciones, pueden certificar la gestión de la calidad de sus procesos según la norma general para los sistemas de gestión de calidad<sup>82</sup>.

La acreditación en la educación superior puede tomarse, entonces, en un sentido semejante si consideramos a las universidades como agencias otorgadoras de certificados académicos a los ciudadanos, es decir, de títulos oficiales y propios (Crespo, 2003).

Entonces, por acreditación puede entenderse al “proceso seguido para reconocer o certificar la calidad de una institución o de un programa educativo que se basa en una evaluación previa de los mismos”. “El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación -o certificación- reconoce la calidad de

---

<sup>81</sup> En España el organismo acreditador reconocido es la Entidad Nacional de Acreditación (ENAC) [www.enac.es](http://www.enac.es)

<sup>82</sup> ISO 9001:2000, como se ha puesto remanifiesto en el apartado 2.4 de este trabajo.

los programas o de la institución acreditada. Existe también acreditación internacional realizada por agencias de otros países. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. Las agencias u organismos acreditadores son a su vez acreditados regularmente. En todos los casos es una validación de vigencia temporal, por una serie limitada de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa” RIACES (2004); con el fin de garantizar a los ciudadanos que las instituciones de educación superior o sus programas alcanzan ciertos niveles de calidad previamente definidos.

En la evaluación, la mejora de las instituciones es la meta, mientras que en la acreditación el objetivo es certificar públicamente que esta garantizado un nivel determinado de calidad. Además, mientras que la evaluación es un proceso autorregulado y no necesariamente público, la acreditación es fundamentalmente un proceso externo que acaba en una resolución pública en uno u otro sentido.

Puede considerarse entonces, que la acreditación es un proceso relativamente nuevo en Europa, excepto en el ámbito anglosajón, probablemente debido a que en los sistemas de educación superior europeos, fundamentalmente públicos y muy regulados, la necesidad de garantizar los niveles mínimos de calidad de manera externa al Estado no ha sido prioritaria. La necesidad de acreditación ha aumentado con el mayor grado de autonomía conseguido por las universidades en numerosos países y con la exigencia de mayor transparencia dentro del marco de la UE y del mercado laboral europeo. Sin embargo, en Latinoamérica, con un fuerte sector privado y mayor variedad en el tipo de instituciones, establecer sistemas de acreditación ha sido visto como necesario desde inicios de los 90.

Aún así, la experiencia real en acreditación es todavía escasa, incluso en los países latinoamericanos. En los países europeos la acreditación es un proceso todavía más incipiente, aunque es muy probable que se desarrolle rápidamente en pocos años (Proyecto ALFA-ACRO, Mora y Fernández, 2005).

#### 4.2.2. Objetivos de la acreditación

En ese sentido, la acreditación universitaria tiene por objeto comprobar que los certificados otorgados por las universidades -las titulaciones- cumplen con los requisitos mínimos de calidad exigibles (Crespo, 2003). Por tanto, la acreditación es una evaluación esencialmente de los resultados, examinados de conformidad con unos criterios y contrastados sobre unos estándares previamente establecidos y reconocidos como de calidad. El resultado de este examen, en principio, es de tipo binario, se acredita o no se acredita.

Se puede considerar que la acreditación tiene como objetivo prioritario la evaluación de los programas educativos o institucionales, con el fin de garantizar a los ciudadanos que la calidad de cada título alcanza unos niveles determinados.

A este objetivo fundamental podemos añadir otros cuatro objetivos igualmente implícitos (Crespo, 2003):

- Informar a los ciudadanos acerca de estos niveles de calidad.
- Informar a las autoridades públicas acerca del buen uso de los recursos aportados.
- Informar a la propia titulación evaluada de sus puntos fuertes y débiles.
- Estimular la movilidad de estudiantes y profesores.

En cualquier caso, el objetivo no debiera ser hacer un *ranking* de universidades con los resultados de los procesos realizados, ya que la diversidad de entornos y factores que inciden en los resultados de la educación superior podrían desvirtuar cualquier tipo de clasificación genérica.

Siguiendo al Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA, 1998) puede considerarse que el proceso de acreditación, integralmente considerado, tiene los objetivos siguientes:

- Ser un mecanismo para que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan.
- Ser un instrumento mediante el cual el Estado da fe pública de la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior.

- Brindar información fidedigna a los usuarios del servicio educativo de nivel superior.
- Propiciar la mejora de la calidad de la educación superior.
- Propiciar la idoneidad y la solidez de las instituciones que prestan el servicio público de educación superior.
- Ser un incentivo para los académicos, en la medida en que permita objetivar el sentido y la credibilidad de su trabajo y propiciar el reconocimiento de su labor.
- Ser un incentivo para que las instituciones verifiquen el cumplimiento de su misión, sus propósitos y sus objetivos.
- Propiciar el auto-examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación.

A esto debe añadirse el de:

- Permitir el reconocimiento internacional de un título de educación superior a través de estándares consensuados, que permita a su poseedor el desempeño de su labor en cualquier país.

### 4.2.3. Tipos de acreditación

En principio, y siguiendo el glosario de RIACES (2004), el planteamiento sería: acreditación de la institución o de programas. Ambas posibilidades son factibles y están vigentes en diversos países (ENQA, 2003; GUNI, 2006b) como se muestra en la tabla 4.1. La primera puede considerarse global o más genérica y la segunda es más específica o especializada.

**Tabla 4.1. La acreditación en el mundo: países y tipos**

País	Tipo de acreditación	País	Tipo de acreditación
Albania	Ambos	Jordania	Ambos
Alemania	Programas	Kenya	Ambos
Arabia Saudita.	En proceso	Kuwait	Ambos
Argentina	Ambos	Laos	En proceso
Australia	Ambos	Letonia	Ambos
Austria	Ambos	Líbano	En proceso
Bangla Desh	Evaluación de la calidad	Lituania	Evaluación de la calidad
Barbados	Evaluación de la calidad	Luxemburgo	Evaluación de la calidad
Bélgica	Evaluación de la calidad	Macedonia	Ambos
Bolivia	Ambos	Madagascar	En proceso

**Tabla 4.1. La acreditación en el mundo: países y tipos**

<b>País</b>	<b>Tipo de acreditación</b>	<b>País</b>	<b>Tipo de acreditación</b>
Brasil	Ambos	Malasia	En proceso
Bulgaria	Ambos	Malta	Sistema no formal
Camboya	Ambos	Marruecos	En procesos
Camerún	Institucional	México	Ambos
Canadá	Programas	Mongolia	Ambos
Chile	Ambos	Mozambique	En proceso
China	En proceso	Namibia	Programas
Chipre	Programas	Nicaragua	En proceso
Colombia	Ambos	Nigeria	Ambos
Congo	Sistema no formal	Noruega	Ambos
Costa Rica	Ambos	Nueva Zelanda	Ambos
Croacia	Institucional	Omán	En proceso
Cuba	Ambos	Países Bajos	Ambos
Dinamarca	Ambos	Pakistán	Ambos
Ecuador	Institucional	Panamá	En proceso
Egipto	Institucional	Paraguay	Programas
El Salvador	Institucional	Perú	Ambos
Emiratos Árabes	En proceso	Polonia	Ambos
Eslovaquia	Ambos	Portugal	En proceso
Eslovenia	Ambos	Puerto Rico	Ambos
España	España	Reino Unido	Ambos
Estados Unidos	Ambos	Rep. Checa	Programas
Estonia	Ambos	Rep. Corea	En proceso
Fed. de Rusia	Institucional	Rumania	Ambos
Filipinas	Ambos	Senegal	En proceso
Francia	Evaluación de la calidad	Singapur	En proceso
Georgia	En proceso	Siria	Ambos
Grecia	En proceso	Sudáfrica	Ambos
Honduras	En proceso	Sudan	Ambos
Hungría	Ambos	Suecia	Ambos
India	Ambos	Suiza	Ambos
Indonesia	Ambos	Tailandia	En proceso
Irlanda	Ambos	Turquía	Evaluación de la calidad
Islandia	Evaluación de la calidad	Ucrania	Institucional
Israel	Institucional	Uruguay	En proceso
Italia	En proceso	Venezuela	Ambos
Jamaica	Ambos	Vietnam	En proceso
Japón	Ambos	Yemen	En proceso

Notas:

Programas: países donde la acreditación es realizada por programas

Institucional: países donde la acreditación se realiza a instituciones

Ambos: países donde se realiza acreditación de instituciones y programas

En proceso: países que están en proceso de establecer un sistema de acreditación

Evaluación de la calidad: países donde la garantía de calidad se realiza por evaluación

Sistema no formal: países que cuentan con un sistema de acreditación no oficial

Hay otros países donde no ha sido posible encontrar información

Fuente: GUNI (2006b)

En cuanto a la *acreditación de la institución*, ésta tiene como objetivo principal la evaluación, promoción y garantía pública de los procesos de autorregulación de las instituciones de educación superior. Se trata, por tanto, de evaluar la existencia formal y la aplicación sistemática de las políticas y mecanismos que apuntan al cumplimiento de los propósitos y fines de la institución en determinadas áreas, garantizando así su calidad. Ya que una institución se reconoce, en principio, por tres elementos:

- Las características de su comunidad académica en relación con el campo de acción en que opera, campo que está referido al tipo de conocimiento que desarrolla.
- Las disciplinas y profesiones.
- La relación que guarda con el medio externo.

La calidad se hace manifiesta a través de las características que poseen las instituciones. Tales características se valoran a la luz de criterios que se formulan, refiriéndolas a cada uno de los factores estructurales que, en la práctica, articulan la misión, los propósitos, las metas y los objetivos de una institución, con cada una de las funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social (CNA, 1998:34).

En la acreditación de la institución se considera a ésta como un todo que explicita la interacción entre los elementos que la conforman. Por tanto, la institución comprende una estructura, una disposición u ordenamiento de sus partes, cuyo sentido viene determinado por la misión que se da a sí misma. Esta misión determina propósitos, metas y objetivos de la institución, sin demérito del criterio de universalidad y otorga especificidad a cada uno de los programas académicos. Este todo opera en un contexto físico, económico, social, político y cultural, que condiciona todas y cada una de las acciones de la institución. La dinámica de las interacciones entre la institución y su contexto es un escenario fundamental para la acreditación.

La misión se concreta, se materializa y se realiza en la práctica, a través del proyecto institucional. Este proyecto expone de modo diferenciado los grandes propósitos y los fines contenidos en la misión y desarrolla las estrategias generales que han de seguirse para garantizar su cumplimiento. En el proyecto institucional se explicitan las metas y objetivos que han de cumplirse para la realización de la misión institucional y de los fines formativos que se derivan de ella. Además, este proyecto determina el plan de trabajo que la institución

se da a sí misma para el medio y largo plazo; en este sentido, este proyecto puede estar expresado en un plan de desarrollo institucional.

Un proyecto institucional bien formulado permite pensar a la institución en su dinámica y en su historia, prefigura cuidadosamente su posible futuro y explicita claramente su tarea social. En nuestro entorno nacional estos proyectos institucionales se han venido plasmando en el *Plan Estratégico de la Universidad*<sup>83, 84</sup>.

En este contexto y centrándonos en los centros universitarios, señalar que en la *acreditación de programas* el objeto de estudio es el programa formativo que engloba no sólo el conjunto de asignaturas o actividades que conducen a la obtención de un título, sino también al conjunto de todos los elementos normativos, técnicos, humanos y materiales que conducen al logro de las metas establecidas por el organismo que imparte el programa formativo.

La acreditación de un programa específico, que esté adscrito a una Escuela, Facultad, Centro o cualquier otra entidad académica similar, se puede definir como *el proceso por el que una agencia garantiza que las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional cumplen los requisitos preestablecidos de calidad* (ANECA, 2006a)<sup>85</sup>, de tal manera que ello permita un eficiente proceso de enseñanza aprendizaje y la formación de profesionales de calidad. La acreditación de un

---

<sup>83</sup> Destacar el trabajo realizado por Álamo (1999) en su tesis doctoral “La planificación estratégica en la Universidad: propuesta metodológica y evidencia empírica”.

<sup>84</sup> Ejemplo de Planes Estratégicos en la Universidad pueden encontrarse en las siguientes universidades: Politécnica de Cataluña, Jaime I, Miguel Hernández, Jaén, Sevilla, Huelva, Cádiz, Burgos, Oviedo, Santiago de Compostela, Politécnica de Valencia, Politécnica de Cartagena, Granada, Navarra, Zaragoza, La Laguna, Málaga, Cantabria, Córdoba, A Coruña, La Rioja, Almería, Vic, UNED, Deusto, Murcia, Valladolid, Autónoma de Madrid, Las Palmas de Gran Canaria... entre otras. Puede verse más información en [http://www.uam.es/presentacion/rectorado/plani\\_rel/opevplan/enlaces.html](http://www.uam.es/presentacion/rectorado/plani_rel/opevplan/enlaces.html). [Consulta: 11 abril de 2006]

<sup>85</sup> Otras definiciones de acreditación pueden encontrarse en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/pa\\_anexo1\\_glosario.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pa_anexo1_glosario.pdf) *Proceso de evaluación que exige la superación de criterios y estándares de calidad previamente establecidos en las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y en los centros que imparten enseñanzas de acuerdo a sistemas educativos extranjeros.*

Véase <http://www.riaces.net/glosarioa.html> *Proceso para reconocer o certificar la calidad de una institución o de un programa educativo que se basa en una evaluación previa de los mismos.* El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación -o certificación- reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador.

programa constituye, por tanto, una garantía pública de que hay calidad en el desempeño de la labor académica igual o superior al mínimo establecido.

Este tipo de acreditación de programas es en el que nosotros nos vamos a centrar, ya que, de acuerdo con la legislación vigente<sup>86</sup> y el entorno del EEES, es el que previsiblemente va a desarrollarse en un futuro próximo en nuestro país.

El Plan de Calidad de las Universidades (R. D. 408/2001) ya hacía referencia a la acreditación como un pilar fundamental de la calidad universitaria, y añade que ésta debe basarse, más que en las instituciones, en las titulaciones:

*(...) 1. La función esencial de la acreditación debe ser la información y la protección del consumidor.*

*2. Debe centrarse en las titulaciones.*

*3. Deben considerarse todos los títulos (oficiales y propios) y de cualquier ciclo.*

*4. Se debe perseguir la acreditación de los resultados y no sólo de los procesos. Sin embargo, es de esperar que en un principio la metodología que se aplique necesite basarse mucho en los procesos.*

*5. Deben acreditarse todas las titulaciones, pero se debe empezar por aquellas de carácter más profesional y en donde la demanda y necesidad social es más alta. Esto facilitará el proceso y tendrá más repercusión social.*

*6. El diseño de una metodología de acreditación es complicado porque se dispone de escasa experiencia previa y, sobre todo, porque en gran medida ha de ser específica para cada titulación. Es necesario, por tanto, establecer grupos de expertos que establezcan los estándares de cada titulación (o grupo de titulaciones). La complejidad del proceso hace necesario empezar por un proyecto piloto (ya iniciado) que permita ensayar una metodología y detectar los problemas que generará este proceso.*

*7. La cooperación internacional dentro de las actividades del PCU prestará una especial atención a la colaboración con otras agencias de evaluación y acreditación de otros países. En este sentido, nuestro sistema universitario se suma a la iniciativa de la Unión Europea, a través de la participación en la “European Network for Quality Assurance” y de los objetivos de la Declaración de Bolonia que en su punto quinto proclama la promoción de la cooperación europea al fin de definir criterios y metodología comparables, para garantizar la calidad de la enseñanza superior.*

Teniendo en cuenta otros criterios de clasificación pueden establecerse otras clasificaciones sobre los tipos de acreditación como aparecen los reflejados en la tabla 4. 2.

---

<sup>86</sup> LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades y REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios.

**Tabla 4.2. Tipos de acreditación en función del criterio de clasificación**

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPOS DE ACREDITACIÓN
Órgano que realiza la evaluación	Agencias Públicas Agencias Profesionales (Privadas)
Ámbito del proyecto	Acreditación de instituciones Acreditación de programas
Tipos de actividades	Centrada en procesos Centrada en resultados
Objetivo o fin perseguido	Control burocrático (obligatoria) Mejora de la calidad (voluntaria)
Consecuencias	Consecuencias legales Prestigio
Reconocimiento	De mínimos De excelencia Ambas

Fuente: Mora (1991b) y Capelleras (2001)

Con independencia del tipo de acreditación por el que se opte, sí que parece claro que la puesta en marcha de la acreditación requiere una serie de pasos que garanticen que el resultado obtenido tenga el reconocimiento esperado y contribuya a la mejora de la institución o de la titulación. Con carácter general podemos diferenciar las siguientes etapas<sup>87</sup>:

- 1 **Establecimiento de criterios y estándares:** La agencia acreditada, en colaboración con las instituciones educativas, establece los criterios y estándares del proceso de acreditación.
- 2 **Autoevaluación:** La institución o programa que busca su acreditación prepara en profundidad un estudio de autoevaluación que mide su actuación en comparación con los criterios y estándares establecidos por la agencia acreditada.
- 3 **Evaluación externa (*in situ*):** Un equipo seleccionado por la agencia visita la institución o evalúa el programa para determinar de primera mano si el solicitante se encuentra dentro de los estándares establecidos.
- 4 **Publicación:** Una vez comprobado que el solicitante cumple los criterios y estándares establecidos, la agencia concede a la institución o al programa, el estado de acreditación o de preacreditación. Además, la institución o programa, una vez satisfechos estos requisitos, es introducido en una publicación oficial,

<sup>87</sup> Al igual que el sistema desarrollado en Estados Unidos por el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA, 2002) Disponible en: [http://www.chea.org/pdf/fund\\_accred\\_20ques\\_02.pdf](http://www.chea.org/pdf/fund_accred_20ques_02.pdf) [Consulta: 22 junio 2006]

dentro de una lista donde figuran todas aquellas instituciones o programas similares que tienen también la condición de acreditados o preacreditados.

- 5 **Supervisión:** La agencia acreditada supervisa cada institución o programa acreditado a lo largo del período de validez de la acreditación para verificar que éstos siguen satisfaciendo los estándares establecidos por la agencia.
- 6 **Reevaluación:** La agencia reevalúa cada institución o programa, cuando se ha superado el período de validez de la acreditación, para determinar si la misma continua satisfaciendo los criterios y estándares que la llevaron a obtener la acreditación o el estado de preacreditación.

#### 4.2.4. El proceso de acreditación

En este trabajo nos referimos al proceso que para la acreditación de las enseñanzas universitarias (ANECA, 2006a:12-14) se establece en la normativa vigente hasta la fecha de finalización del mismo<sup>88</sup>. con independencia de otros planteamientos sobre los procesos de acreditación.

En el Art. 7 del R. D. 49/2004 se describe inicialmente el proceso de acreditación, según el cual las universidades someterán a evaluación de la ANECA el desarrollo efectivo de las enseñanzas oficiales e implantadas en su totalidad. Un año después de la implantación total del plan de estudios el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), a través de **notificación oficial**, comunica a la Universidad que debe entregar el informe de autoevaluación en tres meses. Con esta notificación se abre el expediente de re-homologación (acreditación) de la correspondiente enseñanza.

Además, la titulación a acreditarse tiene que elaborar un **informe de autoevaluación** de acuerdo con los criterios previamente publicados en BOE. Dicho informe estará normalizado, de acuerdo con las indicaciones recogidas en la guía de acreditación que elaborará la ANECA,

---

<sup>88</sup> LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 diciembre, de Universidades; REAL DECRETO 55/2005, de 21 enero, por el que se regulan la estructura de las enseñanzas y los estudios universitarios oficiales de Grado; REAL DECRETO 56/2005, de 21 enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado; REAL DECRETO 49/2004, de 19 enero, sobre homologación de planes de estudio; REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, sobre el procedimiento de expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título; REAL DECRETO 1025/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificación en las titulaciones universitarias.

Sin considerar, en principio, las situaciones de informes negativos, subsanación de los informes y la revocación o suspensión de los títulos.

y para su elaboración se utilizará el procedimiento que la Universidad estime oportuno, pero en tiempo y forma establecido por el MEC.

La ANECA notifica a la titulación la composición del equipo de evaluadores que realizará la evaluación externa de la titulación. La Universidad deberá notificar a la ANECA las posibles incompatibilidades entre los miembros designados y la función que van a realizar.

La titulación envía el informe de autoevaluación a la ANECA en el plazo de tres meses desde la notificación oficial, procediéndose a desarrollar la **evaluación externa**. Esta evaluación tiene las siguientes fases: a) lectura y comprobación de la documentación aportada, b) visita externa y c) emisión del informe de evaluación externa.

El resultado de esta fase será el informe de evaluación externa que contendrá los siguientes apartados: Valoración del cumplimiento de cada uno de los criterios de acreditación, recomendaciones para lograr el cumplimiento de los criterios o para mejorar la calidad de la titulación y una valoración global de la titulación en cuanto a su acreditación.

La ANECA elabora, en el plazo de dos meses, el borrador del **informe de acreditación**. El borrador es enviado a la Universidad para que ésta pueda realizar las alegaciones que considere oportunas al mismo. Para ello dispondrá de 20 días naturales. Una vez recibidas las alegaciones, la ANECA, a través de su Comité de Evaluación de las Enseñanzas, elaborará el informe de acreditación. Si el informe de evaluación externa es positivo se emitirá un informe final de acreditación, señalando el cumplimiento de los criterios.

El MEC toma una decisión en función del informe recibido. Esta decisión puede ser: la re-homologación del título que, de acuerdo al Art.8 punto 3, tendrá una validez de seis años, la suspensión o la revocación del título. Si es positivo envía de la resolución al BOE.

Para poder aclarar el proceso anteriormente descrito a seguir en la acreditación de las titulaciones será conveniente poder responder con claridad, además, a las siguientes cuestiones:

- Acreditación ¿Centrada en procesos o en resultados? ¿Específica por programas o genérica? La tendencia es hacia un enfoque basado en resultados y con un carácter muy genérico, pero, ¿es eso siempre factible?, ¿pueden evaluarse exclusivamente los resultados sin tener en cuenta los procesos?

- ¿Quiénes participan en la acreditación? ¿Cuál es el papel de los empleadores y de los colegios profesionales? La conexión entre acreditación académica y profesional, o la intervención de los entes profesionales son aspectos de capital importancia en el diseño de la acreditación.
- ¿Qué tipo de agencias? ¿Cuál es el papel de las agencias? Hay agencias acreditadoras de agencias, agencias profesionales, agencias públicas y privadas, actuando a nivel nacional o internacional.

Estos y otros aspectos trataremos de clarificarlos en nuestro estudio empírico centrado en las titulaciones de grado en Empresa, cuyos resultados aparecen recogidos en el capítulo seis.

#### **4.2.5. Consecuencias de la acreditación**

Finalmente, toda acreditación conlleva una calificación pública que lógicamente tiene consecuencias<sup>89</sup>. Cualquiera que sea la actividad evaluadora que se diseñe y aplique, si sus conclusiones no tienen repercusión los procesos desarrollados carecen de sentido (Valcárcel, 2002:71-80). Si implementamos una nueva estrategia en nuestras instituciones debemos asumir los resultados que se deriven de la misma, lo cual significa el riesgo de no ser acreditado o de diferir temporalmente el veredicto (en proceso de acreditación). Ahora bien, una vez que abordamos este nuevo camino no se puede retroceder y, menos aún, desvalorizar el procedimiento, circunstancia que hay que tener en cuenta antes de iniciar el proceso. De ahí que surjan algunos interrogantes inevitables:

- ¿Están las titulaciones preparadas para asumir las consecuencias de los procesos de acreditación?
- ¿Qué sucedería en el caso de que una titulación no obtuviera un resultado positivo?
- ¿Cuáles son las consecuencias de la acreditación? ¿legales o solamente de prestigio?
- ¿Quién o quiénes son los responsables de la acreditación?
- ¿La acreditación debe ser de mínimos, de excelencia o ambas?

---

<sup>89</sup> Puede consultarse Valcárcel (2002:71-80). “El proceso de acreditación: criterios, estándares, indicadores y consecuencias”. En: Michavila F. y S. Zamorano (2002). *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio*.

En todo caso, debe entenderse que no se puede confundir la acreditación con el “cumplimiento de los requisitos legales”, como una simple re-homologación de la titulación sin tener en cuenta los resultados.

La consecuencia de la no-acreditación puede ser el cierre, la publicación del resultado o simplemente el no poder usar el sello de acreditación con consecuencias en el mercado. En España, en principio, sólo se contempla la posibilidad de consecuencias legales, ya que en el Art. 10 punto 2, 3 y 4 del RD 49/2004 dice que *“en el caso de incumplimiento de los requisitos establecidos, a la vista del informe final de acreditación, o por petición de las comunidades autónomas o del Consejo de Coordinación Universitaria se puede iniciar el procedimiento de revocación o suspensión. Estas últimas entidades lo podrán realizar en el uso de las competencias que les otorga la LOU”*.

El Art. 11 del RD 49/2004 recoge las consecuencias de la suspensión o revocación desde la publicación en el supuesto de suspensión temporal de una titulación, *“la Universidad no podrá matricular nuevos estudiantes en dicha titulación durante el plazo de suspensión acordado, que de acuerdo al punto 6 del Art. 10 será mínimo de dos años y máximo de tres”*.

En el supuesto de revocación de la homologación concedida a una titulación, la Universidad no podrá matricular nuevos estudiantes de manera definitiva en la titulación revocada. Además, la Universidad no podrá volver a solicitar de nuevo la implantación de las enseñanzas con sus correspondientes planes de estudios afectados por la revocación hasta pasados 6 años.

En ambos supuestos, las universidades deberán garantizar las enseñanzas de los estudiantes que estuvieran matriculados previamente a la suspensión o revocación. Asimismo, adoptarán las medidas necesarias en el caso del profesorado afectado.

Existe otra cuestión a resolver relativa a si se accede a un solo nivel de acreditación o bien pueden concederse dos niveles (ordinario y de excelencia), según el grado de cumplimiento de los criterios e indicadores establecidos. De esta forma se estimularía la mejora continua y la competitividad, en coherencia con los planteamientos de otros modelos de excelencia.

También hay que señalar el grupo de consecuencias de la acreditación que está relacionado con los clientes que tiene la institución universitaria (Valcárcel, 2002), destacando que con la acreditación el sistema universitario se hace notablemente más transparente, tanto para los clientes internos (profesores, personal de administración y servicios), como para los externos (sociedad, empleadores, familias) y mixtos (estudiantes de todos los ciclos). Ello garantiza que el sistema de calidad aplicado ofrezca una información clara y fiable, tanto a los ciudadanos como a las administraciones públicas y, sin duda, potencia la imprescindible rendición de cuentas de las instituciones universitarias y contribuye a un objetivo social, como es la protección al consumidor. Además, deberá asegurarse la coherencia con los ámbitos profesionales (empleadores) mediante la participación activa de expertos de empresas privadas y públicas, tanto en la definición de las necesidades formativas y de los criterios, indicadores y estándares, como en la evaluación propiamente dicha. El proceso de acreditación puede tener otro tipo de repercusiones:

- El proceso facilita el *benchmarking* entre las universidades y sus titulaciones y entre éstas y el entorno económico-social.
- Los resultados de la acreditación favorecen la comparabilidad, que es la base para el reconocimiento mutuo y homologación de estudios.
- La acreditación puede contribuir a una financiación, tanto interna como externa, basada en parámetros de calidad derivados del cumplimiento de criterios y estándares, en lugar de los planteamientos tradicionales, amén de contribuir a aumentar la financiación con argumentos técnicos contundentes en vez de los clásicos.
- La limitación temporal del certificado de acreditación obliga a la unidad evaluada a no “dormirse en los laureles”, ya que debe mantener y mejorar el nivel de calidad alcanzado para poder mantener el certificado de acreditación después de la nueva evaluación. En este aspecto, cabe la posibilidad de que la agencia acreditadora pueda realizar controles o evaluaciones durante el período de vigencia del certificado, tal como ocurre en la acreditación a nivel empresarial.
- Una consecuencia muy importante de la acreditación es su innegable dimensión europea e internacional si se plantea correctamente siguiendo el modelo existente en el ámbito empresarial, en el que existen organismos europeos e internacionales que establecen redes de entidades acreditadoras.

- Un paso decisivo al respecto es la creación de estas redes en el ámbito universitario, al menos a nivel europeo, lo que propiciaría una red de agencias de acreditación<sup>90</sup> y, en consecuencia, el reconocimiento mutuo automático de todos los títulos acreditados por las agencias nacionales, además de otros beneficios que se materializan en palabras tales como armonización, comparabilidad, homologación y *benchmarking*, ya comentadas a nivel nacional.

Además de las consecuencias directas positivas de la acreditación, existen otras repercusiones de alto interés para el sistema universitario en general, que en su conjunto pueden considerarse como unas excelentes oportunidades si existe un buen planteamiento de la acreditación, tanto en su diseño como en su desarrollo.

- En primer lugar, la acreditación conlleva una consolidación de la cultura de la calidad y la mejora continua, que están implícitas tanto en el proceso de obtención del certificado como en el mantenimiento del mismo.
- En segundo lugar, las características técnicas del proceso de acreditación obligan a las instituciones y titulaciones a la definición clara y precisa de metas y objetivos, que son referentes claves en la evaluación llevada a cabo por el grupo auditor.
- En tercer lugar, la definición de criterios, indicadores y estándares es una excelente plataforma para apoyar la planificación estratégica y la financiación por programas y objetivos.

RIACES establece<sup>91</sup> que los beneficios fundamentales de la acreditación son dos: asegurar un nivel de calidad que está por encima de un mínimo establecido de forma colectiva y la mejora institucional y de programas. Los beneficios genéricos de la acreditación son múltiples y se recogen de forma resumida en la figura 4.1.

---

<sup>90</sup> Véase ENQA (2005a). Parte 3: Criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad del documento: *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* Disponible en: [http://www.aneca.es/present/docs/enqa\\_criteriosydirectrices\\_261005.pdf](http://www.aneca.es/present/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf).

<sup>91</sup> Véase <http://www.riaces.net/glosarioa.html> [Consulta: 27 julio 2006]

**Figura 4.1. Beneficios fundamentales de la acreditación**

<i>Para la sociedad, el valor de la acreditación supone:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar una evaluación externa en conformidad con las expectativas de la sociedad.</li> <li>• Una garantía de que la institución emprenderá acciones para mejorar la calidad.</li> <li>• Una puesta al día de los programas que se adaptan a los cambios que se producen.</li> <li>• Una menor necesidad de control público.</li> </ul>
<i>Para los estudiantes:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar que los programas son satisfactorios y cubren las necesidades de los estudiantes.</li> <li>• Lograr que se puedan transferir créditos, y ser aceptado en programas más avanzados.</li> <li>• Es un prerrequisito normal para entrar en una profesión y colegiarse, que no depende de exámenes</li> </ul>
<i>Para las instituciones de educación superior el proceso de acreditación supone también ventajas:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular la realización de una autoevaluación para mejorar el sistema.</li> <li>• La mejora de la institución siguiendo las recomendaciones de las agencias u organismos</li> <li>• Poder aplicar criterios de mejora que son externos.</li> <li>• Una reputación mejor.</li> <li>• Acceso a ayudas económicas para sus estudiantes.</li> </ul>
<i>Las profesiones también obtienen beneficios de un proceso de acreditación:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definen los requisitos de preparación para entrar en una profesión.</li> <li>• Integran a la profesión, consiguiendo que colaboren profesionales, profesores y estudiantes.</li> </ul>

Fuente: RIACES

Los dos grandes beneficios se concretan en poder (legitimidad) y financiación (becas y préstamos para los estudiantes) (Valcárcel, 2002). Sin embargo, la mejora más sustancial es que la institución se organiza para conseguir mantener y mejorar los objetivos esenciales, y que los estudiantes se formen. Tanto durante un proceso de acreditación, como después cuando se reacredita la institución, hay un cambio cualitativo de organización y gestión, especialmente en el sentido de: a) reconocer que lo importante es tener calidad en sus procesos y resultados satisfactorios y b) que la evaluación de la calidad sirve para cambiar la organización con la intención de mejorar.

Por el contrario, la implantación incorrecta del sistema de acreditación, así como la escasa repercusión de sus consecuencias, constituyen amenazas para alcanzar los objetivos básicos que se pretenden. Las causas más relevantes que pueden comportar consecuencias negativas pueden ser las siguientes:

- Si los criterios, indicadores y estándares están mal planteados y definidos y son excesivos e incoherentes, el proceso de acreditación estará mal sustentado. Este es un “cuello de botella” esencial para el éxito de la acreditación. A este respecto, se

plantean dudas acerca de si deben existir unas referencias comunes, discriminadas según titulaciones o un enfoque mixto. También es necesario clarificar quién las establece: la agencia de acreditación o la administración correspondiente. Será importante definir si una titulación podrá acreditarse en una agencia fuera de su ámbito geográfico, lo que conlleva a la existencia de diferentes niveles de credibilidad/prestigio de acreditación y de las agencias que la otorgan.

- La implantación de la acreditación se debilitará si sus resultados no tienen impacto real en las universidades, administraciones y en la sociedad, es decir, será una amenaza importante para el proceso si se disocian las tomas de decisión con los resultados de la acreditación.
- Otro aspecto que puede influir negativamente en la acreditación es la inexistencia de organismos supranacionales que establezcan redes de agencias acreditadoras nacionales.

Para minimizar las amenazas enunciadas y lograr los objetivos de la implantación y desarrollo de un sistema de acreditación en el ámbito universitario español deben definirse una serie de aspectos clave (Valcárcel, 2002), que son decisivos para alcanzar el éxito en este avance de los sistemas de calidad. Los más relevantes son los siguientes:

- La credibilidad/prestigio de las agencias acreditadoras, depende de la independencia y del rigor e imparcialidad de sus decisiones. Se considera muy importante en este contexto la profesionalidad, experiencia y liderazgo de los responsables.
- La coordinación y cooperación eficaces y eficientes entre la ANECA y las Agencias Autonómicas que se creen<sup>92</sup>. Hay que evitar desde el principio la confrontación con una actitud abierta y dialogante entre las administraciones implicadas.
- El grado de aceptación e impacto real de la acreditación y sus consecuencias por parte de las universidades, administraciones y la sociedad, teniendo en cuenta que se trata de un nuevo enfoque de los sistemas de calidad ya existentes.
- La financiación de los procesos de acreditación debe ser adecuada a su importancia y a los costes de los procesos que aseguren la eficacia y eficiencia de los mismos.
- El establecimiento de criterios, indicadores y estándares se considera una preetapa crítica. Se trata de definir las referencias para originar la respuesta binaria (acreditado/no acreditado), por lo que su trascendencia es evidente.

---

<sup>92</sup> En enero de 2006 se crea en España la *Red Española de Agencias de Calidad Universitarias* (REACU).

- La existencia de agencias internacionales de acreditación es un soporte crítico a las agencias nacionales. Es imprescindible participar activamente para que se creen estos organismos, al menos a nivel europeo (ENQA, 2005a).

En lo relativo a la pregunta ¿acreditación de mínimos, de excelencia o ambas?, se abre toda una gama de posibilidades de acreditación, debido a los distintos tipos de cultura universitaria de cada país. La primera es exigible a todas las instituciones, la segunda solo marca a las más destacadas. En la investigación empírica realizada, presentada en los siguientes capítulos, se intenta clarificar este aspecto para las titulaciones de grado en Empresa.

Como puede observarse en la tabla 4.3, el proceso de acreditación tiene aspectos muy similares a los mencionados en los procesos de evaluación del capítulo anterior, siendo conveniente, entonces, reflejar una comparación entre evaluación y acreditación:

**Tabla 4.3. Comparación evaluación vs. acreditación**

<b>EVALUACION</b>	<b>ACREDITACIÓN</b>
– Asegurar la calidad	– Accountability / transparencia
– Objetivos / propósitos	– Estándares
– Procesos	– Resultados
– Énfasis en la autoevaluación	– Énfasis en la evaluación externa
– Planes de mejora	– Acreditar programas

*Fuente: De Miguel (2002)*

La mayoría de los aspectos tratados anteriormente surgen como consecuencia de los estudios, experiencias e investigaciones que se han llevado a cabo en materia de acreditación en la educación superior.

### **4.3. Investigaciones sobre acreditación en la educación superior**

Las investigaciones realizadas sobre la acreditación en la educación superior se han centrado principalmente en el estudio de cada uno de los aspectos a considerar en un sistema de acreditación: estudio de los diferentes tipos de acreditación (de instituciones o de programas y dentro de estas últimas, establecimiento de modelos genéricos o especializados), establecimiento de criterios, indicadores y estándares de acreditación, elaboración de un

glosario de términos<sup>93</sup>, especificación del proceso de acreditación, así como de sus consecuencias y, sobre todo, destacan los estudios realizados sobre la situación de la acreditación en diferentes zonas geográficas y países, como pueden verse en el apartado siguiente.

Los principales trabajos de investigación llevados a cabo en relación con los aspectos anteriormente mencionados se han realizado al amparo de las agencias estatales de acreditación y de las redes de colaboración a nivel internacional, entre las que destacan las siguientes: *Council for Higher Education Accreditation (CHEA)*, *The American Association for Higher Education (AAHE)*, *Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)*, *European Consortium for Accreditation (ECA)*, *European University Association (EUA)*, *European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*, *Education in Europe, network, comparative studies on education and national education systems (EURYDICE)*, *Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)*, *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)*, *European Centre for Higher Education-Centre européen pour l'enseignement supérieur (UNESCO – CEPES)*, *Red Iberoamericana para la acreditación de la educación superior (RIACES)*.

La ENQA, en el entorno europeo, se ha caracterizado por la elaboración de informes y documentos sobre la garantía de calidad en la educación superior, entre los que destacan los siguientes:

---

93

- Council for Higher Education Accreditation. *Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation* (última actualización: agosto 2001). Disponible en: [http://www.chea.org/international/inter\\_glossary01.html](http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html) [Consulta: 28 diciembre 2006]
- Harvey, L., 2004. *Analytic Quality Glossary, Quality Research International*. (última actualización: julio 2005). Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> [Consulta: 28 diciembre 2006]
- The Teacher Education Accreditation Council. *Teac accreditation Process. Glossary*. Disponible en: <http://www.teac.org/glossary/index.asp> [Consulta: 28 diciembre 2006]
- Lazăr Vlăsceanu, Laura Grünberg, y Dan Pârlea (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Disponible en: <http://www.cepes.ro/publications/pdf/QA&A%20Glossary.pdf> [Consulta: 28 diciembre 2006]
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. *Glosario*. Disponible en: <http://www.riaces.net/glosario.html> [Consulta: 28 diciembre 2006]
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. *Glosario*. Disponible en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/pa\\_anexo1\\_glosario.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pa_anexo1_glosario.pdf) [Consulta: 28 diciembre 2006]
- A otros glosarios disponibles en internet puede accederse desde: <http://www.riaces.net/glosarioanexo2.html>

- Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA, 2005a).
- Estudio de la convergencia de la calidad (ENQA, 2005b) realizado en seis agencias europeas (Francia, Hungría, Lituania, Noruega, Suecia y Reino Unido).
- Modelos de la acreditación en la educación superior (ENQA, 2004) realizado en ocho países (Austria, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Italia, Holanda y Noruega).
- Procedimientos de calidad en la educación superior (ENQA, 2003), efectúa un análisis del papel de las agencias de garantía de calidad en Europa, así como los diferentes tipos de evaluación de la garantía de calidad, el proceso y los criterios y estándares que pueden utilizarse en la evaluación y la acreditación.

Al amparo de los programas ALFA, a través de la Red de evaluación y acreditación universitaria y procesos de integración económica, se publica el libro *Acreditación de programas, reconocimiento de títulos e integración* CINDA (2000), que contiene los principales estudios desarrollados en el proyecto, centrándose básicamente en la acreditación de la educación superior en diferentes países y en la acreditación de los programas de ingeniería. Destaca en la mencionada publicación la aportación de Álvarez del Castillo (2000a) sobre “Acreditación de programas de Ingeniería en América y Europa. Tendencias y oportunidades”, que se amplía en su tesis doctoral *Educació en enginyeria mecànica, una visió de futur* (Álvarez del Castillo, 2000b).

Santamarina, Navarro y Coquell (2001) realizan un trabajo sobre *Sistema de acreditación en educación superior: Una propuesta metodológica sobre la acreditación en ingenierías* en el ámbito de la acreditación especializada en ingeniería, efectuándose un análisis de los principales modelos de acreditación utilizados en la educación y realizando una propuesta para la acreditación de los estudios de ingeniería.

En el ámbito europeo destaca uno de los primeros trabajos que sobre acreditación se realizaron por la CRE (2001): *Towards accreditation schemes for higher education in Europe*, donde se establecen las bases conceptuales utilizadas posteriormente en los proyectos europeos.

Sterian, P.E. en 2002, profundiza en las bases conceptuales de la acreditación y realiza para CEPES<sup>94</sup> un trabajo sobre los fundamentos de la acreditación -concepto, objetivos, estándares, procesos y tipos- y un análisis comparativo a nivel mundial sobre la acreditación y la garantía de calidad en diferentes países<sup>95</sup>.

El trabajo coordinado por Michavila y Zamorano (2002) *La acreditación de la enseñanza universitaria: un futuro de cambio* recoge diversas aportaciones sobre los sistemas de acreditación<sup>96</sup>.

También puede destacarse el trabajo desarrollado por Vroeijenstijn (2003) en el que se establece una base común de los sistemas de acreditación después de efectuar una comparación del estado de los títulos de educación superior y sistemas de garantía de calidad aplicados por las agencias en diversos países europeos<sup>97</sup>. En él destaca la comparación de normativas legales, definición y objeto de la acreditación, criterios de acreditación, proceso de acreditación, resultados, consecuencias y periodo de validez de la acreditación, requisitos de los comités de expertos y de los organismos de garantía de calidad.

La *Revista Iberoamericana de educación* en su número 35 (Mayo-Agosto 2004) edita un monográfico sobre *Calidad y acreditación universitaria* en el que se abordan aspectos relacionados con la necesidad de cambio, la convergencia de los sistemas de educación

---

<sup>94</sup> Véase [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/25/d0/7d.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/d0/7d.pdf)

<sup>95</sup> Francia, Alemania, Reino Unido, Holanda, USA, China, India, Sudáfrica, Nigeria, Kenia, Australia y Rumania.

<sup>96</sup> Aportaciones realizadas:

- Estado de la cuestión sobre la acreditación universitaria (Michavila y Zamorano, 2002:19-36)
- Evaluación y acreditación de los estudios universitarios españoles en el contexto europeo (Mora, 2002:37-56)
- El proceso de acreditación: Algunas precisiones metodológicas (De Miguel, 2002:57-70)
- Consecuencias de la acreditación (Valcarcel, 2002:71-80)
- La acreditación en el contexto empresarial (Arenas, 2002:81-93)
- Nuevo marco legislativo: ajuste y alcance de competencias (Michavila, 2002:97-100)
- La acreditación en la Ley de universidades (Crespo, 2002:101-111)
- El papel de las Agencias de Calidad Autonómicas (Rauret, 2002:112-126)
- La experiencia americana de acreditación: puntos fuertes, puntos débiles y cuestiones abiertas (Avnet, 2002:127-140)

<sup>97</sup> ACA y FHO de Austria, NVAO de Flandes, Akkreditierungsrat, ZevA, FIBAA, ACQUIN y AQAS de Alemania, HETAC de Irlanda, NAO de Holanda, NOKUT de Noruega, ANECA de España y OAQ de Suiza.

superior, las redes de agencias de aseguramiento de la calidad, la situación de la acreditación en América Latina, entre otros.

En relación con la comparación de los criterios de acreditación utilizados por diversas agencias de acreditación, tanto a nivel europeo como a nivel internacional, destacan los trabajos realizados por Vroeijenstijn (2003) y ANECA (2006a).

El cuerpo de inspectores de educación en Holanda (2005) realiza un estudio sobre las perspectivas internacionales de la acreditación, presentando una comparación de los diferentes métodos y requerimientos de garantía de calidad para las agencias, tanto en Europa como en Estados Unidos.

Recientemente *The European University Association* (EUA, 2006) ha publicado la *Guidelines for quality enhancement in european joint máster programmes*, donde se establecen los criterios para el incremento de la calidad de los programas de máster conjuntos. En ellos destacan, además de los objetivos, plan de estudios y desarrollo de las enseñanzas, los aspectos relacionados con la evaluación de la calidad y la sostenibilidad de los programas, de tal manera que se garantice su continuidad.

*The Global University Network for Innovation* (GUNI, 2006b) entre enero y abril de 2006 realizó la *Encuesta Delphi sobre acreditación* en la que participaron 80 expertos, clasificados en siete categorías: expertos de UNESCO, expertos en acreditación, autores de publicaciones, directores/presidentes de agencias de acreditación, sociedad civil, rectores y presidentes de universidades y ministros de educación superior, todos ellos pertenecientes a alguna de las siguientes regiones: África, América Latina y el Caribe, Asia y el Pacífico, Estados Árabes, Europa y América del Norte. A continuación se presentan los diferentes aspectos abordados en la misma, así como sus principales conclusiones:

- *¿Cuáles son los principales beneficios y los principales problemas en la práctica de la acreditación?* Las principales ventajas especificadas fueron las siguientes: otorga legitimidad y reconocimiento público a una institución, protege a los estudiantes ante los programas fraudulentos y asegura la rendición de cuentas de las instituciones ante la sociedad y los grupos de interés. Los principales problemas identificados fueron los siguientes: la sociedad no es consciente de las virtudes y defectos de la acreditación,

falta de estudio del impacto de la acreditación sobre la calidad de instituciones y programas y, la conexión entre la acreditación y la financiación de las universidades podría discriminar entre las universidades en crecimiento y las universidades en vías de desarrollo.

- *¿Qué recomendaciones aportarían para superar los problemas en la práctica de la acreditación?* Las valoraciones más importantes se produjeron sobre las siguientes recomendaciones: los procesos de acreditación han de ser revisados periódicamente, los organismos acreditadores deben observar las buenas prácticas, los resultados del proceso de acreditación deben ser transparentes y la información debe estar al alcance de la sociedad, se debe reforzar la cooperación entre los organismos acreditadores, las instituciones de educación superior y la sociedad, las agencia acreditadoras deberían someterse periódicamente a evaluaciones realizadas por auditores externos, se debe respetar la autonomía de las instituciones de educación superior, mantener la autonomía de las agencias acreditadoras frente a las influencias gubernamentales y universitarias y, el proceso de acreditación deberá dar como resultado un mejoramiento continuo de la calidad.
- *¿Considera que la acreditación internacional es necesaria?* Un 41,7 % contestó que sí y un 40,8 % consideró que depende de cómo se lleve a cabo, mientras que un 10,7 % la consideró innecesaria.
- *En el contexto internacional: ¿qué tipo de garantías y controles se pueden proponer para asegurar:*
  - *la comparabilidad internacional de las instituciones y programas acreditados,*
  - *la validez de los indicadores/estándares para todas las regiones del mundo,*
  - *la transparencia y fiabilidad de los procesos utilizados para garantizar su uso correcto?*

La idea de simultanear estas tres medidas se mostró como la más eficiente para garantizar el uso apropiado de la acreditación.

- *¿Sobre qué tipo de organismos debe recaer la responsabilidad final de la acreditación de los programas transnacionales a distancia?* La opinión mayoritaria fue que deben ser acreditados por las organizaciones nacionales, tanto en los países receptores como en los emisores.

- *¿Qué cinco cuestiones clave deberían formar parte de los indicadores de un sistema de acreditación que contemple el compromiso social de la universidad y la pertinencia de su actividad, entendida como un bien público?* Los aspectos más valorados fueron los siguientes: buen gobierno, transparencia y rendición de cuentas, la calidad de los programas académicos, la preparación y calidad del profesorado y del personal de investigación, sistemas de evaluación de la calidad y la cultura de la mejora continua y, por último, medios materiales e infraestructuras que permitan llevar a cabo la actividad educativa.
- *¿Qué medidas se pueden proponer para evitar que los procesos de acreditación incrementen la desigualdad entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo?* En opinión de los encuestados, las medidas mejor valoradas fueron las siguientes: orientar el objetivo final de la acreditación hacia la mejora continua, difundir experiencias y conocimientos a través de publicaciones, establecer el soporte y la cooperación internacional para favorecer la educación superior en países en vías de desarrollo y, promover las alianzas internacionales con el objetivo de intercambiar experiencias de acreditación, directrices y buenas prácticas.
- *¿Cree que hay que apostar por la acreditación como mecanismo de garantía de calidad en un contexto globalizado?* El 52,4 % de los encuestados respondieron que sí, mientras que un 1,9 % respondieron que no. Un 22,3 % pensaron que podría ser el camino, pero según cómo se lleve a cabo y un 18,4 % consideró que sólo debería verse como una opción entre otras<sup>98</sup>.

En la actualidad la INQAAHE tiene constituido un grupo de trabajo sobre “New models of Accreditation, new forms of Quality Assurance”, coordinado por Centre for Research and Evaluation, Sheffield Hallam University.

Destacan también las aportaciones que sobre la acreditación se realizan en el *Council for Higher Education Accreditation (CHEA)*<sup>99</sup>, con la elaboración de documentos sobre los fundamentos de la acreditación, los criterios y estándares de acreditación, tanto genéricos

---

<sup>98</sup> Los resultados de este estudio pueden ampliarse en GUNI (2006b). “Encuesta Delphi sobre acreditación”. En *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de calidad ¿qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa. p. 313-351 ISBN 84-8476-303-X

<sup>99</sup> Puede encontrarse la información en: <http://www.chea.org/Research/index.asp>

como específicos, las implicaciones de la acreditación y, en la actualidad, la realización de estudios sobre la acreditación de la educación a distancia, etc.

No obstante, como indicador de la importancia que tienen las investigaciones sobre acreditación podemos utilizar las 1181 salidas obtenidas al efectuar una consulta en *Educational Resource Information Center (ERIC)*<sup>100</sup>, con la palabra acreditación en el título, y las 6067 si considerásemos todos los campos. Aunque, si nos centramos en la educación superior sólo serían cincuenta y tres. La consulta a la base de datos de Emerald proporcionó 1670 salidas con la palabra acreditación en todos los campos y sólo treinta y nueve si la consulta se realiza en el título.

Fernández Lauro (2006) realiza una excelente recopilación bibliográfica sobre la garantía de calidad y acreditación de la educación superior, dada la diversidad de situaciones y las tendencias actuales en esta materia, destacando los apartados correspondientes a los estudios regionales y a los organismos internacionales.

Se ha considerado asimismo oportuno realizar una revisión a las tesis doctorales ya defendidas sobre la acreditación en la educación superior, utilizando dos fuentes de información, una a nivel internacional y otra para el territorio español.

En la base documental *Dissertations & Theses de UMI ProQuest Digital Dissertations*<sup>101</sup>, con la palabra *accreditation* en su título se han encontrado 526. En cambio, si la referencia es *accreditation in higher education* aparecen veinticuatro tesis desde 1953 con esa expresión en el título y solamente tres en los últimos dos años.

En la base de datos TESEO<sup>102</sup> aparecen cincuenta y nueve tesis al consultar la palabra *acreditación* en el “título/resumen”, de las cuales veinte se corresponden con educación, seis están relacionadas con la educación superior y sólo en tres se incorporan algunos capítulos en los que se analizan aspectos relacionados con la acreditación de titulaciones:

---

<sup>100</sup> Véase <http://www.eric.ed.gov/> [Consulta: 28 diciembre 2006]

<sup>101</sup> Véase <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=403&TS=1167326985&clientId=27236> [Consulta: 28 diciembre 2006]

<sup>102</sup> Base de datos del Ministerio de Educación y Ciencia <http://www.mcu.es/TESEO/teseo.html> que contiene información sobre tesis doctorales leídas en universidades españolas desde 1976 [Consulta: 18 diciembre 2006]

- Álvarez del Castillo, J. (2000b). *Educació en enginyeria mecánica, una visió de futur*.
- García Pedroche, E. (2002). *Calidad en la universidad: un caso de benchmarking internacional*.
- Guerrero Quesada, D. (2004). *Diseño de un sistema de información para la evaluación y la acreditación de titulaciones*. MEDEA.

En relación con el establecimiento de los criterios y los procesos específicos para la acreditación de programas e instituciones del ámbito de los negocios destacan las aportaciones realizadas por diferentes agencias internacionales de acreditación especializadas, que sin duda han contribuido a fijar las bases de la investigación que se ha realizado en este trabajo y a establecer las bases del modelo de acreditación que se presenta en el último capítulo esta tesis doctoral.

- The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)
  - *Eligibility Procedures and Standards for Business Accreditation*. Abril, 2003, revisado en enero de 2006 (AACSB, 2006a)
  - *Eligibility Procedures and Standards for Accounting Accreditation*. Abril, 2004, revisado en abril 2005 (AACSB, 2005)
- Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas<sup>103</sup> (AEDEE)
  - *Principios y Estándares de Calidad*
- The Association of MBAs (AMBA)
  - *Criteria for the accreditation of MBA programmes* (AMBA, 2005a)
  - *Criteria for the accreditation of DBA programmes* (Doctor of Business Administration) (AMBA, 2005b)
- European Foundation Management Development (EFMD)
  - *The EQUIS Quality Standards* (EFMD, 1998)
  - *The EPAS Standards and Criteria* (EFMD, 2006)
- Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)
  - *QUALITÄTSSTANDARDS der FIBAA. Für Studienprogramme mit dem Abschluss MÁSTER/Magister* (FIBAA, 2002a)
  - *QUALITÄTSSTANDARDS der FIBAA. Für Studienprogramme mit dem Abschluss BACHELOR/Bakkalaureus* (FIBAA, 2002b)

---

<sup>103</sup> No tiene la consideración de una agencia de acreditación.

Un repaso de la situación de la acreditación en la educación superior en el contexto internacional, principalmente en Estados Unidos, es necesario para comprender mejor el estado actual de la misma.

#### 4.4. Situación de la acreditación en el contexto internacional

Además de los aspectos tratados anteriormente, y para tener una visión general de los sistemas de acreditación, es conveniente realizar un análisis de qué sistemas se están utilizando en los países con más experiencia en este campo<sup>104, 105, 106</sup>.

Se comienza con el análisis de los sistemas de acreditación en EEUU por ser considerado como el sistema de acreditación con un mayor reconocimiento internacional y que, además, tiene muchas similitudes con otros de su entorno (Canadá y México) e influye tremendamente en los sistemas de acreditación de países anglosajones y en algunos del entorno europeo y latinoamericano.

En el ámbito latinoamericano, además de efectuar un repaso de los principales organismos con competencias en la acreditación, se destaca la formación y el establecimiento de proyectos sub-regionales (Centroamérica y MERCOSUR) y la constitución de una Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

---

<sup>104</sup> Puede consultarse la información en una serie de artículos de RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2003a, 2003b): *Acreditación de la educación superior*. Disponible en: <http://www.riseu.net/roberto/campus47.html> [Consulta: 7 abril 2005]

<sup>105</sup> Véase documento *Accreditation in international perspectiva*. Disponible en: [http://www.onderwijsinspectie.nl/Documents/pdf/Accreditation\\_internat\\_eng](http://www.onderwijsinspectie.nl/Documents/pdf/Accreditation_internat_eng) [Consulta: 20 junio 2006]

<sup>106</sup> En la publicación de GUNI (2006). *La educación superior en el mundo 2007 Acreditación para la garantía de calidad ¿qué está en juego?* pueden encontrarse reflexiones sobre:

- Visión general sobre la acreditación en mundo actual (López-Segara, Sanyal y Tres, 2006:179-187)
- Garantía de calidad y acreditación en la educación superior del África Subsahariana (Okebukola y Saben, 2006:188-200)
- Garantía de calidad y acreditación en la región Árabe (Bagi y Babiker, 2006:207-223)
- Acreditación de la educación superior en la región de Asia y el Pacífico (Stella, 2006:224-238)
- La acreditación en el espacio europeo de educación superior (Michavila y Zamorano, 2006:246-259)
- Acreditación de la educación terciaria en Estados Unidos y Canadá (El-Khawas, 2006:265-278)
- Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe (Dias, 2006:282-295)

En Europa se han seleccionado los siguientes países europeos: Reino Unido, Alemania, Holanda, Suiza y Noruega, considerados como los que más han avanzado en la acreditación en la educación superior.

Además de analizar los sistemas de acreditación de países latinoamericanos y europeos, se presenta brevemente el caso Australiano, como un caso peculiar, ya que desarrolla una acreditación diferente, donde una agencia estatal realiza el control sobre las universidades solicitando sus autoevaluaciones cada tres años. Este sistema que, aunque no corresponda en sí mismo con un sistema de acreditación validado internacionalmente, sí que ha sido ampliamente desarrollado, está muy consolidado y aceptado dentro de las instituciones australianas.

#### **a) Estados Unidos**

Estados Unidos<sup>107, 108, 109</sup> tiene una larga tradición de acreditación de más de cien años. El objetivo que se persigue con la acreditación es lograr una mejora de la calidad universitaria mediante el reconocimiento de sistemas de garantía de calidad. En este país el sistema educativo tiene unas condiciones un tanto especiales, diferentes a las del resto de los países desarrollados, ya que ni el Ministerio Federal de Educación ni otra autoridad estatal desarrollan un control nacional centralizado sobre las instituciones de educación superior. A diferencia de la casi totalidad de los países, no existe una instancia Federal encargada de la regulación del sistema educativo superior como tal y las funciones de coordinación normativa, sostén financiero y supervisión de la calidad educativa corresponden, en todo caso, a los gobiernos estatales, así como a ciertas agencias no gubernamentales de coordinación. El alto grado de descentralización prevaleciente, la amplitud de la autonomía académica y administrativa de las instituciones, así como el tamaño del sistema, el mayor en el mundo en términos absolutos (con más de 15 millones de estudiantes), ha dado lugar a una gran diversidad en la oferta de programas académicos que se refleja, entre otros aspectos, en variados niveles de calidad, los cuales no necesariamente son visibles para la demanda.

---

<sup>107</sup> Rodríguez Gómez (2003a)

<sup>108</sup> Véase [http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation\\_pg2.html#U.S.](http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg2.html#U.S.)

<sup>109</sup> Véase [http://www.chea.org/pdf/OverviewAccred\\_rev0706.pdf](http://www.chea.org/pdf/OverviewAccred_rev0706.pdf)

En tal contexto, la acreditación se define como un medio para asegurar que la oferta académica de las instituciones haya alcanzado un nivel aceptable de calidad (Rodríguez Gómez, 2003a). No obstante, el desarrollo del modelo estadounidense ha buscado cumplir con dos funciones adicionales: prevenir al público de posibles ofertas fraudulentas o de mala calidad, y asegurar la estandarización del valor del crédito académico para posibilitar su transferencia de una institución a otra, facilitando con ello propósitos de movilidad estudiantil. Ambos objetivos siguen vigentes; la reciente aparición de proveedores alternativos de educación superior (universidades corporativas, empresariales, a distancia y virtuales) ha reanimado la discusión sobre el sistema de acreditación como el medio apropiado para controlar la calidad de las entidades de educación superior emergentes. Asimismo, el reconocimiento de créditos entre programas amplía su significado en el escenario de los procesos de internacionalización de la educación superior asociados a la globalización.

Los organismos acreditadores son asociaciones civiles, de cobertura nacional o regional, que desarrollan criterios de evaluación y realizan evaluaciones de pares académicos para juzgar si tales criterios son satisfechos por los programas académicos. Por su parte, las agencias gubernamentales cumplen propósitos de certificación de agencias<sup>110</sup>.

Cada Estado asume diferentes grados de control sobre la educación, pero, en general, permiten a las instituciones de enseñanza superior operar con una independencia y autonomía considerable. Como consecuencia, las instituciones educativas americanas podían y pueden hoy variar ampliamente la forma, el carácter y la calidad de sus programas.

En este contexto de cierto “descontrol”, y para asegurar un nivel básico de calidad, la acreditación se extendió en los Estados Unidos como un medio no gubernamental de supervisión y control de las instituciones educativas y de sus programas.

Las asociaciones educativas privadas, de alcance regional o nacional, han adoptado criterios que reflejan la calidad de un programa educativo y, paralelamente, han desarrollado también los procedimientos para instituciones, evaluándolas para determinar si están operando con los niveles básicos de calidad. Por lo que las funciones de la acreditación en Estados Unidos son :

---

<sup>110</sup> Véase [http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation\\_pg3.html#Recognition](http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg3.html#Recognition)

- 1 Verificar que una institución o programa reúnen los requisitos establecidos.
- 2 Asesorar a los estudiantes identificando las instituciones más adecuadas.
- 3 Asesorar a las instituciones, determinando la aceptabilidad del traslado de créditos de una institución a otra diferente (homologación de créditos).
- 4 Ayudar a identificar la competencia y eficiencia de las instituciones y programas para determinar la inversión de fondos públicos y privados.
- 5 Proteger a una institución contra las presiones tanto internas como externas.
- 6 Crear metas para la mejora de los programas más débiles y estimular un incremento de la calidad general entre las instituciones educativas.
- 7 Envolver a la Universidad y al personal de la misma en un proceso de evaluación institucional comprensivo y en un sistema de planificación de las actividades.
- 8 Establecer criterios para la autorización y certificación profesional, así como para la actualización de los cursos que ofrecen esta preparación.
- 9 Proporcionar una de las muchas consideraciones usadas como base para la determinación de las ayudas federales.

### **El papel del Estado en el proceso de acreditación**

El *Departamento Estadounidense de Educación* (USDE), dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno Federal, es la instancia gubernamental con competencia en materia de acreditación, aunque su papel no es acreditar directamente instituciones o programas. Sus funciones se derivan, en primer lugar, del mandato legal que obliga a la Secretaría a publicar la lista de agencias nacionales de acreditación oficialmente consideradas como autoridades confiables para determinar la calidad de instituciones y programas.

En segundo lugar, el reconocimiento de las agencias de acreditación administrado por el USDE responde directamente a la necesidad de regular los apoyos económicos que brinda la federación a la educación superior. La Ley respectiva (Acta de Educación Superior, Título IV) determina que sólo son aptas para recibir recursos federales aquellas instituciones, públicas y particulares, que han sido acreditadas por agencias reconocidas por el gobierno federal. Toda agencia acreditadora, que busque tal reconocimiento para ser incluida en el Registro Federal de Agencias, debe someterse a los procedimientos y criterios definidos por ésta. El proceso de reconocimiento no se agota con el envío formal del protocolo respectivo; cada solicitud es

revisada por el *National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity* (NACIQI), el cual formula y comunica a la Secretaría sus recomendaciones.

El procedimiento de acreditación del USDE incorpora actualmente a once agencias nacionales y a seis regionales de acreditación. Sólo dos terceras partes de las agencias de acreditación especializadas, entre el conjunto de agencias de este tipo reconocidas por el *Consejo de Acreditación de la Educación Superior* (CHEA), están convalidadas por la instancia gubernamental, dado que el tipo de acreditación que estas agencias practican no supone necesariamente el acceso a fondos federales (Zapata y Salazar, 2003).

### **El papel de las agencias de acreditación privadas y no gubernamentales**

La acreditación de instituciones y programas de educación superior es competencia directa de agencias privadas de carácter no gubernamental. Se reconocen tres tipos de agencias: de cobertura nacional<sup>111</sup>, de cobertura regional<sup>112</sup> y especializada en profesiones<sup>113</sup>. Estos organismos han desarrollado criterios para evaluar los estándares de calidad de los programas y establecido requisitos básicos de calidad para la acreditación institucional. En torno a su propósito de verificación de la calidad académica, las agencias de acreditación cumplen varias funciones, de las cuales destacan: verificar que el programa o la institución cumple con estándares de calidad convenidos; apoyar a los estudiantes en la selección de los programas e instituciones de mejor calidad; asistir a las instituciones para definir un esquema de créditos transferibles; apoyar al gobierno y a las fundaciones privadas para identificar instituciones y programas elegibles para recibir fondos y determinar objetivos de auto mejora institucional.

En el modelo estadounidense de acreditación hay una clara distinción entre dos tipos de acreditación: la que corresponde a las *instituciones* (institucional) y la que compete al

---

<sup>111</sup> Véase [http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation\\_pg6.html#NationallyRecognized](http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg6.html#NationallyRecognized)

<sup>112</sup>

- Middle States Commission on Higher Education [www.msche.org](http://www.msche.org)
- New England Association of Schools and Colleges [www.neasc.org](http://www.neasc.org)
- North Central Association of Colleges and Schools [www.ncahigherlearningcommission.org](http://www.ncahigherlearningcommission.org)
- Northwest Commission on Colleges and Universities [www.nwccu.org](http://www.nwccu.org)
- Southern Association of Colleges and Schools [www.sacscoc.org](http://www.sacscoc.org)
- Western Association of Colleges and Schools [www.wascweb.org](http://www.wascweb.org)

<sup>113</sup> Véase [http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation\\_pg8.html](http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg8.html)

programa (especializado o programático). La primera es desarrollada, principalmente, por las agencias nacionales y regionales de acreditación, mientras que la segunda se lleva a cabo por las agencias especializadas o profesionales (ABET, AACSB, LCME ...). No obstante, algunas agencias especializadas han desarrollado capacidades para evaluar instituciones y asignar este tipo de acreditación. Por ejemplo, las agencias de acreditación enfocadas a la educación médica acreditan tanto escuelas como programas, e incluso hospitales.

En general los procedimientos de acreditación cubren las siguientes etapas<sup>114</sup>:

- 1 **Determinación de estándares.** La agencia, en colaboración con las instituciones académicas y la comunidad de profesionales, define estándares de calidad institucional y estándares de calidad para las diferentes disciplinas y campos de estudio.
- 2 **Autoestudio.** La institución o programa que solicita acreditación prepara una autoevaluación que contrasta sus propios estándares de calidad contra el protocolo de estándares fijado por la agencia correspondiente.
- 3 **Evaluación de campo.** Un equipo de la agencia visita la institución o programa para observar directamente el grado de cumplimiento de los estándares y requisitos.
- 4 **Publicación.** Con base en los resultados obtenidos, la agencia publica y difunde resultados sobre el status de pre-acreditación o acreditación del programa o institución sometida a su evaluación.
- 5 **Seguimiento.** La agencia acreditadora se encarga de supervisar cada institución o programa durante el periodo de acreditación concedido para verificar que se continúa cumpliendo con los estándares fijados por la agencia.
- 6 **Reevaluación.** La agencia acreditadora reevalúa periódicamente cada institución o programa acreditado con el fin de asegurar que los programas e instituciones que forman parte de su lista conserva el nivel de calidad que la agencia puede, en efecto, garantizar.

Como el propósito medular de la acreditación radica en fortalecer la confianza pública en las instituciones y programas del sistema de educación superior, el punto más vulnerable del

---

<sup>114</sup> Véase [http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation\\_pg2.html](http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg2.html)

modelo radica en los atributos de solidez académica y responsabilidad profesional que se atribuye a las agencias acreditadoras. Las agencias acreditan instituciones y programas, pero ¿quién acredita a las agencias y cómo se garantiza su calidad?

El CHEA es la entidad no gubernamental encargada de la coordinación de las agencias acreditadoras; funciona como una organización nacional, de carácter privado, cuya misión es el fortalecimiento de la educación superior a través de la acreditación. La creación de este organismo respondió a la iniciativa de un grupo de rectores y presidentes de universidades que consideraban necesario establecer puentes entre las agencias de acreditación existentes, así como impulsar una opinión pública favorable al mecanismo de acreditación basado en el juicio de pares académicos. Entre sus objetivos fundacionales el CHEA se propuso impulsar un enfoque de acreditación no regulatorio, sino favorable al aseguramiento institucional de estándares de calidad definidos por la comunidad académica. Además, se propuso actuar como un interlocutor válido ante instancias gubernamentales, cuidando preservar el carácter autónomo de las agencias acreditadoras coordinadas por el Consejo (Eaton, 1998). En la actualidad, el CHEA coordina el funcionamiento de seis agencias de acreditación regionales, ocho nacionales y 62 especializadas y es reconocida, tanto en los medios académicos como en los gubernamentales, como la organización que cumple la función de liderazgo en la coordinación de los sistemas no gubernamental de acreditación. En Estados Unidos están acreditadas aproximadamente 7000 instituciones y 18.000 programas (Eaton, 2006) (CHEA, 2006).

Así pues, el modelo de acreditación estadounidense opera sobre la base de agencias no gubernamentales especializadas. Además, se combinan formas de supervisión gubernamental con formas de coordinación autorreguladas. Aunque el modelo ha tenido indiscutible repercusión en el ámbito internacional, no en todos los países y regiones se siguen los mismos procedimientos.

## b) Australia

En la actualidad Australia<sup>115</sup> es uno de los países con una legislación más avanzada a este respecto. Con la publicación de la normativa del 18 de octubre de 1999 el gobierno australiano introdujo los nuevos procesos de la garantía de calidad en lo referente a las instituciones educativas superiores, en la que como en otros países se hace especial hincapié en la responsabilidad social de las instituciones universitarias, haciendo también especial distinción entre la acreditación y la garantía de calidad, y entre el tratamiento de las autoacreditaciones y las acreditaciones externas.

Según esta normativa, los principales objetivos del proceso de acreditación son los siguientes:

- La aprobación para que se puedan establecer nuevas universidades así como las nuevas titulaciones.
- La aceptación y reconocimiento de los cursos de estudios que conducen a un título universitario.

Con anterioridad a esta nueva situación se llevaban a cabo procesos de autoevaluación y autoacreditación, mediante los cuales las instituciones universitarias, los estados y los territorios (instituciones comparables a las comunidades autónomas) ejercían sus responsabilidades en lo referente a la educación. El proceso se coordinaba nacionalmente con informes anuales del *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs* (MCEETYA).

A este proceso se añade en la actualidad un nuevo componente, que tendrá como objetivo el proceso del aseguramiento de la calidad para las instituciones que siguen un proceso de autoevaluación. La base será una evaluación externa de los datos obtenidos tras una autovaloración detallada, incluyendo la comparación de determinados indicadores con unos estándares prefijados. Esta intervención será realizada cada cinco años sobre una base de estándares de comparación.

---

<sup>115</sup> Véase [www.uaqa.ede.au](http://www.uaqa.ede.au)

Por ello, se ha creado una nueva institución *The Australian Universities Quality Agency* (AUQA), sobre la que se hace recaer la responsabilidad del proceso de acreditación, como piedra angular de este nuevo marco de calidad en la Universidad. Su misión es proporcionar los recursos y medios para la realización de las evaluaciones externas en los procesos de acreditación de la calidad de las universidades y otras instituciones de educación superior y ayudar a mejorar la calidad académica de estas instituciones (AUQA, 2005).

Sus intervenciones e informes serán relevantes para asegurar la calidad de las instituciones educativas superiores, tanto a los estudiantes, como a la sociedad e incluso ante los países extranjeros. Es crítico, por tanto, asegurarse de que el marco de la garantía de calidad es creíble y fiable, como ocurre en la actualidad, pues está considerado por su rigurosidad e independencia.

Con este fin, la Agencia estará constituida por tres grupos: un sector estará propuesto por el *Commonwealth*, otro por los Estados y/o Regiones, cuya responsabilidad será cubrir los intereses del gobierno y la sociedad y, por último, uno sectorial de la educación, que englobaría a aquellas instituciones auto-acreditadas y aquellas que lo hacen mediante organismos externos, y que pondría de manifiesto todas las demandas desde la perspectiva de las instituciones de educación superior.

### c) Latinoamérica

En América Latina<sup>116</sup> la corriente en que se inserta la acreditación universitaria ha dejado sentir su huella. Varios países cuentan ya con agencias, comisiones de coordinación o sistemas de evaluación y acreditación, como podemos ver en la tabla 4.4. Casi todos ellos constituidos a finales de los años noventa, algunos con más experiencia que otros.

---

<sup>116</sup> Programa ALFA-ACRO.

**Tabla 4.4. Organismos de acreditación en América Latina**

País	Organismo y fecha de creación	Objetivos y funciones
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) 1995  <i>www.coneau.gov.ar</i>	Evaluación institucional de todas las universidades nacionales, provinciales y privadas; la acreditación de estudios de postgrado y carreras reguladas y la emisión de recomendaciones sobre los proyectos institucionales de nuevas universidades estatales y de las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de establecimientos universitarios privados. Posee también la función de dictaminar sobre el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria. Tiene mandato legal para realizar las siguientes tareas: Evaluaciones externas; Acreditación de carreras de grado; Acreditación de carreras de postgrado; Evaluación de proyectos institucionales; Reconocimiento de entidades privadas.
Chile	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) 1999  <i>www.cnap.cl</i>	Conducir un sistema de acreditación que se aplica, de forma voluntaria, a las carreras o programas que ofrecen las instituciones de educación superior autónomas. El proceso de acreditación se realiza a partir de criterios de calidad previamente establecidos y contempla tres procedimientos sucesivos: a) Autoevaluación de la respectiva carrera; b) Evaluación externa por sus pares; c) Dictamen de CNAP.
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA) 1992  <i>www.cna.gov.co</i>	Orientar el proceso de acreditación, organizar, fiscalizar, dar fe de su calidad y finalmente recomienda al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que superen el proceso.
Cuba	Junta de Acreditación Nacional (JAN) 1999	Promueve, ejecuta y controla la política de acreditación adoptada por el Ministerio de Educación Superior y coordina los diferentes procesos de evaluación de instituciones adscriptas al Ministerio y de acreditación de todos los programas que corresponden a la educación superior de Cuba. Representa a la educación superior cubana en materia de calidad, evaluación y acreditación ante las agencias, instituciones y organizaciones de calidad, evaluación y acreditación de los diferentes países o regiones, o de carácter internacional.
Ecuador	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la enseñanza superior (CONAE) 2002  <i>www.conea.net</i>	Contribuir al aseguramiento de la calidad de las instituciones, programas y carreras que integran el Sistema Nacional de Educación Superior, mediante la aplicación de procesos continuos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación, para viabilizar la rendición social de cuentas, en relación con el cumplimiento de sus misiones, fines y objetivos, que respondan al desarrollo integral y sostenible que requiere el país.
México	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) 2000  <i>www.copaes.org.mx</i>	Contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y privadas de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados y que desarrollen sus funciones y procesos con base en la normativa establecida por COPAES.
Paraguay	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la enseñanza superior (ANEAES) 2003  <i>www.mec.gov.py/aneaes</i>	Realizar las evaluaciones externas de la calidad académica de instituciones de educación superior. Elaborar informes técnicos sobre proyectos académicos de habilitación de carreras e instituciones, a solicitud de la instancia competente de la educación superior. Acreditar la calidad académica de las carreras y programas de postgrado que hubiesen sido objeto de evaluaciones externas por la misma Agencia y dar difusión pública oportuna sobre las carreras acreditadas.

Fuente: Adaptado de Rodríguez Gómez (2003b) y sitios Web de las agencias.

En el caso latinoamericano es importante poner de relieve que las iniciativas y proyectos en curso se proponen avanzar y conseguir un marco regional de acreditación universitaria. Al igual que en Europa, los países de América Latina y el Caribe están trabajando para avanzar en el diseño y desarrollo de mecanismos de acreditación con validez y alcance regional<sup>117</sup>.

### **El proceso latinoamericano hacia la acreditación regional**

En el contexto latinoamericano se han desarrollado recientes esfuerzos en el establecimiento de un ámbito regional de la acreditación universitaria, favoreciendo los mecanismos de cooperación internacional.

Un primer paso claro en esta dirección fue dado en la *Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, La Habana 1996. La mesa de trabajo correspondiente al tema “Calidad, evaluación y acreditación institucional” estableció, entre sus conclusiones, la necesidad de *crear equipos multilaterales para el estudio y la identificación de valores comunes, que sirvan de marco estructural para la formulación de políticas y estrategias* y la posibilidad de *implantar dichos equipos en institutos y centros de estudios estratégicos de nivel superior, de forma tal que, a través de ellos, los países del continente puedan enfrentar conjuntamente estos desafíos* (Conclusiones de la Conferencia Regional, 1996). Aunque la mesa no se refirió específicamente al tema de la acreditación, hizo énfasis en el mecanismo multilateral como vía para compartir experiencias y socializar respuestas en torno a los problemas de la evaluación y la calidad en la educación superior.

Posteriormente, en enero de 2002, en el marco de la *Conferencia sobre Calidad, Transparencia y Acreditación de la Educación Universitaria*, realizada en Madrid, representantes de agencias y gobiernos de países de América Latina y el Caribe, en presencia de instituciones similares de la Unión Europea, manifestaron interés por constituir una Red Iberoamericana dedicada al tema de la calidad universitaria. En ese encuentro, se programó una segunda reunión, a realizarse en el marco del Seminario Internacional “Educación Superior, Calidad y Acreditación”, organizado por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia en julio de 2002. En dicha reunión los representantes de organismos acreditadores y unidades de evaluación de la calidad de la educación superior firmaron el Acta de Intención

---

<sup>117</sup> Puede verse más información en Mora y Fernández (2005). *Educación superior, Convergencia entre América Latina y Europa [Procesos de evaluación y acreditación de la calidad]*.

para la constitución de la *Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* (RIACES)<sup>118</sup>.

Por último, el 27 de noviembre de 2002, los Ministros de Educación de los países de Iberoamérica (España, países latinoamericanos y países del Caribe) expresaron la voluntad de promover las iniciativas y mecanismos existentes y establecer nuevas posibilidades, en torno a los temas de acreditación y aseguramiento de la calidad académica. Asimismo, acordaron participar en la iniciativa europea en torno a la formación de un espacio regional de educación superior que incluya a Europa e Iberoamérica<sup>119</sup>.

Estos antecedentes han permitido la formación y establecimiento de proyectos sub-regionales (Centroamérica y MERCOSUR) y la constitución de una Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

#### **i) Centroamérica**

En la zona centroamericana se han desarrollado varias iniciativas de integración regional desde los años cincuenta. En la década de los noventa, se inicia una nueva etapa transformadora, con la firma del Protocolo de Tegucigalpa por los Estados de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá (13 de diciembre de 1991). A partir de ese momento entró en operación el Sistema de Integración Centroamericana (SICA). El nuevo contexto integracionista centroamericano ha dado pie a la reactivación de procesos de integración universitaria, a través de la formación de redes, alianzas, sistemas y normas de homologación, todo ello concentrado en el Consejo Superior Universitario de Centroamérica (CSUCA).

El camino hacia la configuración de un sistema centroamericano de acreditación de estudios superiores parte del IV Congreso Universitario Centroamericano (Tegucigalpa, agosto 1995), en el cual se decidió el desarrollo del Segundo *Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana* (PIRESC II). Como parte del plan se propuso la construcción de Redes y Sistemas Universitarios Regionales, conducidos por órganos

---

<sup>118</sup> Véase [www.riaces.net](http://www.riaces.net)

<sup>119</sup> Véase Rodríguez Gómez (2002) *Un modelo universitario para el siglo XXI*. Campus Milenio 14

regionales descentralizados, con representación de todas las universidades miembros, en diez áreas de trabajo (una de ellas referida a evaluación y acreditación universitaria) y cuyo objetivo era el establecimiento de un *Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* (SICEVAES).

En el V Congreso Universitario Centroamericano (Costa Rica, septiembre 1999) se resolvió dar continuidad al proceso de desarrollo del Sistema, para que *en un plazo adecuado la comunidad universitaria centroamericana pueda contar con una plataforma básica para el desarrollo de las actividades relacionadas con la acreditación de instituciones y programas de educación superior a nivel regional centroamericano* (Medina Guerra, 2003). Se acordó la formación de una instancia deliberativa para orientar y conducir el proceso: el Foro Centroamericano por la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. Entre los años 2001 y 2005 el Foro ha tenido diversas reuniones<sup>120</sup>.

El *Consejo Centroamericano de Acreditación* (CCA) se considera la instancia encargada de regular el proceso y otorgar el reconocimiento de los organismos de acreditación que operen en la región. Dicho reconocimiento se otorgará según los lineamientos, características y marcos de referencia para la acreditación que el CCA defina<sup>121</sup>. Además, se institucionalizó el Foro Centroamericano para la Acreditación de la Educación Superior como un órgano consultivo permanente del CCA, conformado por miembros del CSUCA, los Ministros de Educación de Centroamérica, las federaciones de colegios o asociaciones profesionales, los organismos nacionales que regulan la educación superior, las instituciones de educación superior privada, las agencias nacionales o regionales especializadas de acreditación y un representante estudiantil por país.

## ii) Mercosur

En 1998 los Ministros de Educación del MERCOSUR con la incorporación de Bolivia y Chile, suscribieron un *Memorando de Entendimiento para la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el reconocimiento de títulos de Grado* (MEXA). Este Memorando plantea los principios generales, los criterios para la

---

<sup>120</sup> El V Foro tuvo lugar en Guatemala en septiembre de 2005.

<sup>121</sup> Véase <http://www.riaces.net/cca.html>

determinación experimental de las carreras, los procedimientos para la acreditación y sus alcances e implicaciones (Martín, 2004) (Fernández Lamarra, 2005). A raíz de ese acuerdo-base se formó un Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación, cuya misión era organizar un proceso para lograr los propósitos del Memorando. Asimismo, se formaron Comisiones Consultivas con especialistas en tres disciplinas: agronomía, ingeniería y medicina para determinar los estándares de calidad susceptibles de ser acreditados<sup>122</sup>. En el grupo de trabajo se diseñaron procedimientos para otorgar garantías recíprocas a los países incluidos en el acuerdo.

Una vez establecida y probada una primera versión de criterios de evaluación y el marco legal de procedimientos, se convocó a las agencias nacionales de acreditación de los respectivos países para organizar el trabajo correspondiente al Mecanismo Experimental de Acreditación. El proceso preparatorio culminó el 14 de junio de 2002: se firmó en Buenos Aires la convocatoria al proceso de acreditación MERCOSUR<sup>123,124</sup>, y se aprobaron los procedimientos de evaluación y los criterios de calidad para las carreras de agronomía, ingeniería y medicina; y la posibilidad de hacerlos extensivos a un mayor número de disciplinas profesionales, hasta abarcar todas aquellas que fuera posible considerando las perspectivas de movilidad profesional entre los países comprometidos en la experiencia de acreditación intra-regional.

Al considerar que las iniciativas hacia la formación de un espacio regional con propósitos de acreditación universitaria conviene hacer notar la configuración de un cierto grado de consenso en torno a la necesidad de contar con instrumentos y mecanismos cuyo resultado sea el logro y consolidación de calidad académica en programas e instituciones; y también un cierto grado de acuerdo al percibir en la acreditación una fórmula válida para acercarse a los propósitos de calidad que se persiguen.

---

<sup>122</sup> Sobre los siguientes criterios: contexto institucional, proyecto académico, población universitaria, infraestructura.

<sup>123</sup> Véase <http://www.riseu.net/roberto/campus49.html>

<sup>124</sup> Fernández Lamarra (2003) (2005)

### iii) Iberoamérica

La *Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* (RIACES) constituida, como hemos comentado anteriormente, en Buenos Aires en mayo de 2003, es una asociación de agencias y organismos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, que tiene como misión constituir un *espacio amplio de conocimiento recíproco, cooperación técnica e intercambio humano e intelectual entre los sistemas universitarios, potenciando los fines similares que presidieron la creación de las agencias y unidades de evaluación y acreditación en cada uno de los países* y cuyos objetivos son los siguientes (RIACES, 2003):

- a) Promover la cooperación y el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades de Iberoamérica, cuyo objeto sea la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior.
- b) Facilitar la transferencia de conocimientos e información para el desarrollo de actividades en cada país que busquen el fortalecimiento y cualificación de los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones o programas académicos e instituciones de educación superior, así como de las entidades que los realizan - agencias evaluadoras y otras- y de las entidades gubernamentales involucradas en la conducción de estos procesos.
- c) Contribuir al desarrollo progresivo de un sistema de acreditación que favorezca el reconocimiento de títulos, períodos y grados de estudio, y programas académicos e instituciones de educación superior, para facilitar la movilidad de estudiantes, miembros del personal académico y de profesionales, así como de los procesos de integración educativa regional en los países cuyos organismos y agencias de evaluación y acreditación forman parte de la RIACES.
- d) Colaborar en el fomento de la garantía de calidad de la educación superior en los países iberoamericanos a través de actividades propias y con apoyo de agencias y entidades nacionales e internacionales de cooperación.
- e) Apoyar la organización de sistemas, agencias y entidades de evaluación y acreditación, en aquellos países de la región que carezcan de éstos y manifiesten su interés por dotarse de los mismos.
- f) Impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la educación superior en Iberoamérica desde la perspectiva de la evaluación y acreditación, como

instrumento de mejora permanente de la calidad de las instituciones y de los programas que imparten.

Para avanzar en los trabajos de la red se formaron cuatro comisiones. La primera, de estudios comparados para identificar los elementos que facilitan u obstaculizan la implantación, el desarrollo, la estabilidad y la permanencia de sistemas de evaluación y acreditación. La segunda con objeto de desarrollar un portal en Internet para la red. La tercera para desarrollar una propuesta de formación de evaluadores cuya finalidad es fortalecer las agencias de acreditación. La cuarta para desarrollar un software de autoevaluación.

El Plan de trabajo de la red incluye las siguientes acciones: producir un glosario de términos sobre evaluación de la calidad y acreditación en la educación superior que permita un entendimiento básico sobre los conceptos utilizados en los países de Iberoamérica<sup>125</sup>; recoger los principios, criterios de calidad, buenas prácticas, mecanismos y funcionamiento de las agencias de evaluación y acreditación de Iberoamérica; desarrollar un proyecto de evaluación multinacional de programas académicos de formación (o de instituciones) que permita poner en común criterios, metodologías y experiencias en la región; y desarrollar un proyecto piloto de acreditación de programas académicos de formación (o de instituciones) que permita establecer las bases y condiciones para el reconocimiento mutuo de los diferentes procesos de acreditación.

Además de los organismos nacionales coordinadores de procesos de evaluación y acreditación, la red integra otras representaciones políticas, de nivel ministerial, para aquellos países que no cuentan con organismo coordinador o cuya normativa otorga competencias exclusivas a la instancia gubernamental.

#### **d) Europa**

La acreditación es un proceso relativamente nuevo en Europa, surgido, por una parte, de la creciente autonomía universitaria y, por otra parte, de la preocupación de los estados hacia la calidad del servicio público de la educación superior que se ofrece, una vez superado el primer objetivo de garantizar el acceso universal a esta enseñanza.

---

<sup>125</sup> Véase <http://www.riaces.net/glosario.html>

Además, la existencia de un mercado laboral europeo más abierto ha generado la exigencia, en el seno de la Unión Europea, de mayor transparencia en los contenidos de títulos y diplomas que facultan a sus ciudadanos para ejercer una profesión en cualquiera de los estados miembros (Crespo, 2003). De ahí la importancia del reto de la Convergencia Europea.

La Declaración de Bolonia, producida como consecuencia de las dos tendencias anteriores, ha generado una nueva situación en Europa, en la que la posibilidad de comparar y de hacer compatibles los estudios superiores se ha convertido en una prioridad.

La hipótesis de que la existencia de un sistema de acreditación nacional, con algún tipo de validación internacional, puede ser un instrumento eficaz para facilitar la comparación de diplomas, títulos y periodos de estudios, que supriman las barreras existentes en la actualidad para la movilidad de estudiantes, profesores y graduados, está siendo aceptada con gran rapidez en Europa, impulsada, sobre todo, por los procesos de convergencia.

Asimismo, es evidente que la credibilidad de un proceso de acreditación depende en gran medida de que los procedimientos y criterios utilizados sean reconocidos externamente (e internacionalmente) como válidos (Luce, 2004). Parece, por tanto, razonable aproximar procedimientos, objetivos e incluso criterios generales de acreditación, con el fin de incrementar esa credibilidad externa.

En este contexto, destaca también la necesidad de que las Agencias existentes en los distintos países reconozcan mutuamente sus procesos. Sin embargo, el cómo estructurar ese carácter transnacional es bastante complicado.

Por lo tanto, la acreditación debe verse bajo tres aspectos (Crespo, 2003):

- Desde un *punto de vista interno*, como proceso que proporciona información a las universidades para conocer el estado de sus titulaciones.
- Como *componente jurídico*, dentro del contexto español.
- Como una forma de *realizar actuaciones* en un contexto de renombre respecto a otros títulos europeos y latinoamericanos.

En Europa coexisten actualmente básicamente dos tipos de acreditación, la acreditación de programas o títulos, que fue la primera en desarrollarse, y la acreditación de instituciones. Sólo Austria, Noruega y Suiza han optado, hasta ahora, por la acreditación de las instituciones, en general, combinada con la acreditación de titulaciones. Alemania, la primera en aplicar la acreditación, optó por acreditar los nuevos títulos de grado y postgrado surgidos de la convergencia europea. Austria y Suiza, que acreditan sus instituciones, también optaron por acreditar los nuevos títulos diseñados según el espíritu de la declaración de Bolonia. Otros países, como Holanda y Bélgica, optaron por acreditar solo titulaciones pero incluyeron tanto los nuevos títulos, diseñados de acuerdo con el espíritu de Bolonia, como los ya existentes. Para ello crearon marcos de acreditación separados. Noruega es un caso distinto ya que optó por la acreditación del sistema de calidad de sus instituciones.

En general, puede decirse que el alcance de la acreditación en Europa se está centrando básicamente en las titulaciones o programas, pero que existe también una cierta tendencia a la evaluación y acreditación de los sistemas de calidad de las universidades.

A continuación se han seleccionado algunos países: Reino Unido, Alemania, Holanda, Suiza y Noruega,<sup>126</sup> considerados como los que más han avanzado en la acreditación en la educación superior.

#### **d.1) Reino Unido**

El Reino Unido<sup>127</sup> es un país con mucha tradición y experiencia en el campo de la evaluación y es el país europeo pionero en el análisis de la creación de sistemas de acreditación, siguiendo el ejemplo de los EEUU.

Su sistema de evaluación hace especial hincapié en el uso de los indicadores de rendimiento frente a la evaluación autorregulada; tradicionalmente la calidad docente ha

---

<sup>126</sup> Roselló, G. (2004): “La acreditación de la calidad en el EEES”. En: *Curso de verano Evaluación y acreditación de la calidad de la Educación superior*. Disponible en: [www.aneca.es/actividades/docs/eventos/almu04\\_rossello.ppt](http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/almu04_rossello.ppt) [Consulta: 2 de mayo de 2006]

<sup>127</sup> Información obtenida de la página web de la QAA <http://www.qaa.ac.uk> y del documento elaborado por la propia agencia *Garantía de calidad en la enseñanza superior del Reino Unido: Guía para lectores internacionales*. Disponible en: [http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/Spanish\\_readers.pdf](http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/Spanish_readers.pdf) [Consulta: 2 de mayo de 2006]

estado garantizada por examinadores externos nombrados por las propias universidades. Para llevar a cabo este proceso de evaluación se creó, en 1990 por la Conferencia británica de rectores, la *Academic Audit Unit*, para asistir a las mismas instituciones universitarias. Será la responsable de realizar la inspección de los centros educativos por invitación negociada.

*The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)* fue establecida en 1997 para concretar el servicio de garantía de calidad externo en la educación superior existente hasta la fecha. QAA es independiente del gobierno del Reino Unido y pertenece a las organizaciones que encabezan las universidades e instituciones de educación superior del Reino Unido (universidades del Reino Unido, universidades de Escocia, Enseñanza Superior del País de Gales y la Conferencia Permanente de Directores).

Las universidades e instituciones de educación superior son responsables de la calidad académica y los estándares académicos de sus carreras y otros títulos. QAA evalúa la fiabilidad y la forma en que las universidades e instituciones de educación superior cumplen sus responsabilidades y la eficacia de los procesos que aplican a tal fin.

QAA protege el interés público en cuanto a los altos estándares de las titulaciones de educación superior. También anima a las universidades e instituciones de educación superior a seguir mejorando la gestión de su calidad en la enseñanza superior:

- Efectuando revisiones externas (incluyendo auditorias) en universidades e instituciones de educación superior.
- Describiendo estándares claros a través de la infraestructura académica.
- Asesorando al gobierno sobre las solicitudes de las organizaciones que quieren sus propios poderes para la concesión de diplomas y títulos universitarios.
- Aconsejando sobre los estándares académicos y la calidad académica.

También contribuye e influye en la garantía de calidad internacional a través de la afiliación a numerosas organizaciones y la participación en proyectos de educación superior.

Los marcos de referencia de las titulaciones de la enseñanza superior explican los principales objetivos y atributos de los títulos: por ejemplo, la licenciatura, el máster y el

doctorado. Existen dos marcos: uno para Inglaterra, el País de Gales e Irlanda del Norte y otro para Escocia.

Las declaraciones de referencia de las áreas temáticas o disciplinas estipulan las expectativas acerca de los estándares de los títulos en las distintas áreas: por ejemplo, historia, medicina, ingeniería.

Las especificaciones de los programas de estudio contienen la información que cada universidad o institución de educación superior proporciona en cuanto a los detalles y el alcance particular de sus programas de estudios.

El Código de Prácticas estipula las directrices sobre las buenas prácticas para la gestión de los estándares académicos y la calidad académica en las universidades e instituciones de educación superior. Contiene 10 secciones:

1. Programas de investigación de postgrado
2. Cláusula de colaboración
3. Estudiantes con capacidades especiales
4. Revisión externa
5. Apelaciones académicas, quejas de estudiantes y asuntos académicos
6. Evaluación de los estudiantes
7. Aprobación, control y revisión de los programas de estudio
8. Educación para la carrera, información y lineamientos
9. Fase de prácticas
10. Matriculación y admisión de estudiantes

Las universidades e instituciones de educación superior son autónomas, también son las responsables de mantener los estándares de sus títulos y la calidad educativa que brindan. Dentro de cada universidad o institución de educación superior existe una junta o un claustro, respaldados por comités que, generalmente, son los responsables de esta tarea.

QAA ha desarrollado sus propios métodos de revisión que reflejan las diferencias existentes en los sistemas de educación superior en el Reino Unido. Sin embargo, sus revisiones a nivel institucional dependen de las pruebas disponibles para juzgar:

- La confianza que se puede depositar en la gestión realizada por una institución sobre la calidad académica de sus programas de estudio y los estándares de sus títulos.
- La confiabilidad y precisión de la información que proporciona una institución pública acerca de los estándares y la calidad<sup>128</sup>.

Estos juicios se expresan bajo tres calificaciones: muy confiables, de confianza limitada o carentes de confianza. Los juicios son acompañados de ejemplos de buenas prácticas y recomendaciones para mejorar.

Los diversos métodos de revisión reflejan las diferencias existentes en los sistemas de educación superior en el Reino Unido, entre los que podemos diferenciar dos grandes bloques, los referidos a nivel institucional y los referentes a nivel de áreas temáticas.

### **Nivel institucional**

#### **Auditorías institucionales en Inglaterra e Irlanda del Norte**

Atienden los sistemas de garantía de calidad interna a nivel institucional, investigan cómo funcionan a nivel disciplinario y garantizan la calidad de los programas de estudio. Las auditorías se realizan cada seis años.

#### **Revisiones institucionales orientadas a la mejora en Escocia**

Observan las políticas y prácticas aplicadas en cada Universidad o institución de educación superior, diseñadas para mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Las revisiones se realizan cada cuatro años.

#### **Revisiones institucionales en el País de Gales**

Atienden los sistemas de garantía de calidad interna a nivel institucional e investigan cómo funcionan en términos prácticos, mediante un sondeo temático detallado. Las revisiones se realizan cada seis años.

#### **Auditorías de colaboración (no en Escocia)**

Analizan la forma como la institución británica que concede la titulación garantiza los estándares académicos de sus títulos y cómo gestiona la calidad de sus programas de estudio cuando éstos son ofrecidos a través de otra organización. Esto incluye enlaces dentro del Reino Unido e internacionales.

---

<sup>128</sup> Las universidades e instituciones de educación superior deben publicar una serie de datos estándares, conocida como información sobre la calidad de la enseñanza, disponible en [www.tqi.ac.uk](http://www.tqi.ac.uk).

## **Nivel de áreas temáticas**

### **Revisiones principales en Inglaterra**

Atienden los programas de estudio sobre cuidados de la salud financiados por el Servicio Nacional de Salud (National Health Service). QAA tiene contrato con Técnicas Profesionales para la Salud (Skills for Health) y el Departamento de Salud (Department of Health) para que realicen estas revisiones.

### **Revisiones académicas de áreas temáticas en Inglaterra**

Se efectúan en los centros de formación continua ingleses que ofrecen programas de estudios superiores. Analizan los estándares académicos y la calidad académica en las oportunidades de aprendizaje de los programas de enseñanza.

## **d.2) Alemania**

En Alemania<sup>129</sup>, como en algunos otros países, se han llevado a cabo incursiones en el campo de la acreditación, con el objetivo fundamental de mejorar la compatibilidad internacional de sus títulos, para fomentar y reforzar la movilidad de sus titulados, e incluso para atraer la llegada de otros estudiantes extranjeros al sistema universitario alemán.

El Consejo de acreditación en Alemania (*AKKREDITIERUNGSRAT*) se creó por ley y su tarea es la de acreditar aquellas agencias que acrediten los nuevos títulos basados en las nuevas estructuras europeas de grado y máster, para garantizar unos niveles de calidad en esas agencias y por extensión en los títulos acreditados por éstas.

La acreditación en Alemania se basa en la garantía de calidad, verificando la viabilidad de los programas, facilitando la diversidad y creando transparencia. Para ello, se realiza una revisión de los contenidos del programa dirigida a comprobar si una institución proporciona con su proyecto o programa un marco lógico y coherente de metas y objetivos planteados, consensuados, evaluados y verificados, a lo largo de todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Además de la acreditación de agencias el *AKKREDITIERUNGSRAT* actúa como un coordinador y observador crítico del trabajo realizado por las mismas. También funciona como una oficina central de la documentación para garantizar la transparencia con respecto a

---

<sup>129</sup> Información obtenida de la página web del Consejo de Acreditación [www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de) y Dittrich (2003)

compatibilidad y equivalencia de los cursos e, internacionalmente, coordina sus acciones y políticas con instituciones similares que realizan funciones comparables en otros países.

### **d.3) Holanda**

En Holanda<sup>130</sup> las instituciones universitarias parten, de la base de que todas ellas son las responsables de la calidad de su enseñanza y su investigación. Además, existe una profunda convicción de la necesidad de realizar una evaluación interna de la calidad de las instituciones de educación superior, complementada, además, con un sistema de aseguramiento de calidad externo, consistente, como en otros países, en evaluaciones periódicas de la enseñanza, realizadas por los expertos ajenos a la institución evaluada.

En el año 2002 comienza el trabajo *The Nederlands - Vlaamse Accreditatie Organisatie* (NVAO), organización encargada de la acreditación en Holanda y Flandes, mediante el establecimiento de los procesos de garantía de calidad de los programas de educación superior desde la perspectiva nacional e internacional.

La NVAO se encarga de:

- Acreditar los programas de estudio existentes en educación superior<sup>131</sup>.
- Validar los nuevos programas de estudio en educación superior (la calidad básica *a priori*).
- Contribuir a resaltar las características distintivas de programas de estudio en educación superior o de las instituciones, destacando las características de calidad específicas de los programas de estudio existentes a petición de las propias instituciones.
- Avanzar en la acreditación holandesa y flamenca, tanto en la dimensión europea como en la internacional y, mantener los contactos internacionales para llevar a cabo convenios de colaboración y cooperación.
- Llevar a cabo las otras tareas encomendadas (por ejemplo, colaborar en el debate público sobre los desarrollos en la educación superior dentro de su alcance).

---

<sup>130</sup> Información obtenida de la página web de la NVAO [www.nao-ho.nl](http://www.nao-ho.nl)

<sup>131</sup> Supone una aportación adicional de la calidad básica.

En Países Bajos y Flandes la acreditación es una condición previa para obtener financiación pública para los programas de Bachelor y Máster y para el reconocimiento oficial de los títulos y, en Países Bajos, además, para conceder ayuda financiera a los estudiantes. Teniendo en cuenta la internacionalización de la educación y del mercado laboral, la acreditación proporciona la garantía de calidad en la educación superior. Periódicamente, la Universidad de Delft acredita sus programas a través de agencias reconocidas internacionalmente (en 1995 el programa de ingeniería aeroespacial, en 1997 el de ingeniería eléctrica por el *American Accreditation Board for Engineering and Technology* (ABET), etc.).

#### **d.4) Suiza**

El *Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochsch* (OAQ)<sup>132</sup>, (Centro de acreditación y garantía de calidad de las universidades suizas) es una organización independiente y creada por ley. Comenzó su trabajo en octubre 2001 y tiene como objetivo garantizar y promover la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades en Suiza. Opera de manera independiente y basa su trabajo en las prácticas internacionales y en las conclusiones de su investigación.

Su principal tarea consiste en el desarrollo de guías y estándares de calidad para la acreditación de las universidades públicas y privadas, así como de los programas impartidos por éstas. También desarrolla recomendaciones de garantía de calidad y colabora con las instituciones en estos temas.

En Suiza se entiende la acreditación como un proceso formal y transparente que utiliza estándares para examinar si las instituciones y/o los programas cumplen con unos requisitos mínimos de calidad. La decisión está basada en toda la documentación disponible como consecuencia de la autoevaluación y la evaluación externa, y puede ser positiva, con un "Sí", negativa, con un "No", o positiva bajo condiciones. La acreditación positiva tiene una validez de siete años.

---

<sup>132</sup> Información obtenida de la página web de la OAQ [www.oaq.ch](http://www.oaq.ch)

La acreditación incrementa la transparencia, nacional e internacional, del rendimiento de la Universidad y puede proporcionar a estudiantes, representantes de universidades, políticos, empleadores y a la sociedad en general una orientación y una ayuda en la toma de decisiones. El propósito de la acreditación es conseguir el reconocimiento internacional y mejorar la calidad de los programas.

#### **d.5) Noruega**

*The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT)*<sup>133</sup>, fue fundada por el Parlamento noruego en 2002 y empezó sus actividades el 1 de enero de 2003.

NOKUT es una agencia pública independiente bajo la autoridad del Ministerio de Educación e Investigación, cuya misión es garantizar y desarrollar la calidad de las instituciones de enseñanza superior noruegas. Esta misión se desarrolla mediante la evaluación, la acreditación y el reconocimiento de los sistemas de calidad, de las instituciones y los programas de acuerdo a las normas establecidas por el Ministerio de Educación y a los criterios adicionales establecidos por NOKUT.

Son las propias instituciones las que, de acuerdo con la ley, tienen la responsabilidad sobre la calidad de sus propios programas de estudio. El papel de NOKUT es controlar la calidad de dichos programas e informar a la sociedad de los resultados y de los progresos en materia de calidad.

El objetivo de NOKUT es desarrollar estas tareas de manera eficiente y ser tan flexible como sea posible, con el propósito de que el organismo tenga buenas relaciones con el sector de la educación superior y con el resto de la sociedad. Las decisiones de NOKUT son públicas.

Desde el 1 de enero de 2003 la acreditación es obligatoria para toda la educación superior que pueda capacitar para grados nacionales. Todas las instituciones públicas de educación superior y todos los cursos y programas de educación superior que estaban reconocidos a finales de 2002 recibieron automáticamente el rango de “acreditados” a principios de 2003.

---

<sup>133</sup> Información obtenida de la página web de la agencia NOKUT [www.nokut.no](http://www.nokut.no) y Haugland (2003 y 2004)

La acreditación en Noruega está regulada por la Ley de Universidades y de Colegios y define la acreditación de la siguiente forma: *la acreditación consiste en una evaluación profesional para determinar si una institución de educación superior y el programa ofrecido por la misma satisfacen un conjunto dado de normas.*

La acreditación debería basarse en una evaluación que es asumida por expertos externos nombrados por la agencia (NOKUT) y es un prerrequisito para poder ofrecer programas educativos dentro de los límites de la presente Ley. Dentro del programa de acreditación en Noruega existen dos fases diferenciadas:

*Fase 1: Autorización.*

En esta primera fase se aplica a las nuevas instituciones y planes de estudio. Este proceso garantiza la calidad del sistema universitario y se desarrolla desde la NOKUT, fundamentada en una evaluación externa. Su fin es la implantación de la titulación.

*Fase 2: Reacreditación.*

Tras la puesta en marcha de la titulación se procede a evaluarla con unos estándares mínimos de calidad exigidos. Su fin es la acreditación del nivel de calidad.

El control de la acreditación se realiza mediante una combinación de auditorías institucionales y de evaluaciones específicas.

El sistema de acreditación es una combinación de acreditación de instituciones y de programas. Las instituciones son acreditadas en tres categorías diferentes: “colegio”, “institución especializada de nivel universitario” y “universidad”. Cualquier institución (incluidas las privadas) puede solicitar una acreditación institucional en cualquiera de las tres categorías y será entonces evaluada contra un conjunto de normas, bien para las instituciones o para los programas. La norma ordena a la NOKUT a recabar la opinión del sector durante el proceso de establecimiento de normas y criterios más elaborados para la acreditación.

Las normas y criterios para la acreditación tienen un carácter genérico. Se dirigen únicamente a los niveles institucionales y de grado, no a disciplinas específicas, ya que la formulación de los requisitos específicos de cada disciplina se deja en manos de los expertos.

Existen normas y criterios para los tres principales niveles de grados: licenciatura, máster y doctorado -y para los grados de menor duración (2 años)-. Algunos programas de educación profesional están regulados por directrices nacionales para el programa de estudios, que sirven como “normas adicionales”. Una revisión de la acreditación tendrá también en cuenta, a diferencia de la acreditación inicial, el nivel académico del programa y los resultados documentados. La revisión incluirá tanto un informe de auto-evaluación normal de la institución como una visita a la misma por parte de un comité de expertos. Las normas y criterios para los grados y las instituciones de educación superior hacen claras referencias a los desarrollos internacionales en general y al proceso de Bolonia en particular.

Bajo los reglamentos actuales no hay un plazo de validez fijo de la acreditación. Las acreditaciones se consideran válidas hasta que una evaluación establece lo contrario. Sin embargo, la NOKUT llevará a cabo evaluaciones de forma periódica, que implicarán una revisión de la acreditación ya garantizada.

No se contempla o evalúa de manera específica la calidad de la investigación. Pero sí se consideran la participación en programas de mayor envergadura, la cooperación en la investigación, los resultados de la investigación y la pertinencia de la actividad de investigación para los programas que están siendo revisados.

La infraestructura es un elemento importante en las normas de acreditación. Abarca una gama muy completa de elementos como las aulas, el equipo, la biblioteca, los ordenadores disponibles, los lugares habilitados para el estudio en la institución, la información y otros servicios, los planes asistenciales, etc.

#### **d.6) Consorcio Europeo para la acreditación de la educación superior**

*The European Consortium for Accreditation in Higher Education* (ECA)<sup>134</sup>, se constituyó en Córdoba en noviembre de 2003 por los representantes de agencias de acreditación de ocho países europeos: Austria, Alemania, Bélgica, España, Holanda, Irlanda, Noruega y Suiza. Su formación se fundamentó en el convencimiento de los participantes de que la colaboración entre países en el campo de la acreditación es fundamental para el futuro de la enseñanza

---

<sup>134</sup> Véase <http://www.eaconsortium.net/>

superior en Europa. Además, las agencias consideran que un mejor conocimiento mutuo de los distintos sistemas de acreditación existentes debe conducir a la elaboración de un modelo común que contribuya a la promoción de la movilidad estudiantil y, con ello, del EEES como quedó establecido en la Declaración de Bolonia.

Se fijaron dos fechas clave para la consecución de objetivos concretos. Por un lado 2004. Se pretende determinar un conjunto de criterios y una metodología común que permitan establecer un marco europeo de acreditación, en el que las decisiones sean tomadas en un entorno de transparencia basado en un código de buenas prácticas.

Dichas conclusiones se presentaron en la *Conferencia de ministros responsables de la educación superior* en Bergen 2005, como continuación de la celebrada en Berlín 2003<sup>135</sup>, donde 40 países europeos reconocieron la acreditación como mecanismo de garantía de calidad de las titulaciones y aval de solvencia de la universidad que las imparte y la consideraron como uno de los elementos que mejor contribuirá a la creación del EEES.

Por otro lado, en 2007 deberá alcanzarse el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación entre agencias, lo que supondría que en 2010, fecha de la entrada en vigor de dicho EEES, los distintos gobiernos de la UE pudiesen tomar iniciativas legislativas tendentes al reconocimiento oficial y mutuo de titulaciones acreditadas entre los diferentes Estados de la Unión participantes en el Consorcio Europeo de Acreditación.

Además, las agencias fundadoras han dejado abierta la participación en el Consorcio a las entidades reconocidas por las autoridades competentes como agencias nacionales de acreditación, y a otras que trabajen en los campos de la acreditación tanto de titulaciones, como de instituciones de enseñanza superior.

#### **d.7) Otras experiencias de acreditación**

Otras situaciones sobre la acreditación en diversos países europeos se pueden encontrar en Di Nauta, P.; Pirjo-Liisa, O.; Schade, A y J.P. Scheele (eds.) (2004). *Accreditation Models in Higher Education. Experiences and Perspectives*. Y en el documento “Acreditación: una

---

<sup>135</sup> Véase <http://www.crue.org/pdf/DeclaracionBerlin2003.pdf> y <http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/ComunicadoBergen.pdf>

perspectiva internacional” elaborado por los Inspectores de Educación en Holanda (2005), así como en Mora y Fernández (2005) *Educación superior, Convergencia entre América Latina y Europa [Procesos de evaluación y acreditación de la calidad]*.

Existe una necesidad creciente de acreditación internacional. Para algunas universidades y para algunas titulaciones este es un elemento fundamental para su futuro y el sistema debe facilitar este tipo alternativo de evaluación. Las tendencias recientes marcan la aparición de redes voluntarias de acreditación entre universidades a escala internacional. Cualquier sistema debería facilitar la existencia de acuerdos tanto a escala nacional como internacional, que permitan la colaboración de las universidades con métodos y criterios de calidad similares.

La *Universidad de Twente*, junto a otras diez universidades europeas (entre ellas la Universidad Autónoma de Barcelona) agrupadas en el *European Consortium of Innovative Universities* (ECIU), inició un programa piloto de acreditación internacional en 1991. Sus responsables defienden un sistema de revisión y reconocimiento internacional entre universidades similares y para nuevos programas innovadores. Este es un modelo que permite que las universidades miembros de la red actúen de hecho como agencias externas de acreditación y que se refuercen mutuamente los procesos de evaluación y gestión de la calidad. El modelo parte de la heterogeneidad y especialización creciente de los sistemas universitarios nacionales y de la necesaria colaboración internacional.

En el año 2002 se estableció el Programa de Cooperación Académica entre la Unión Europea y América Latina para la Acreditación y Reconocimientos Oficiales entre universidades de Mercosur y la UE (ALFA-ACRO), con la intención de cumplir los siguientes objetivos:

- 1 Desarrollar el marco conceptual de la acreditación en el contexto europeo y latinoamericano (especialmente en Mercosur).
- 2 Establecer criterios comunes para el reconocimiento de títulos entre las universidades participantes.
- 3 Proponer el establecimiento de mecanismos estables y generalizables a otras universidades de ambas regiones para la acreditación y el reconocimiento de títulos.

Los resultados de este programa (Mora y Fernández, 2005) pueden concretarse en la necesidad de desarrollo del espacio EU-AL mediante la creación de estructuras estables de colaboración que permitan desarrollar proyectos pilotos, la definición de las líneas generales en las que se debiera basar la acreditación y la elaboración de criterios de calidad de organización y funcionamiento de las agencias de evaluación y acreditación que permita el intercambio de experiencias.

Dada la importancia y el desarrollo de los procesos de acreditación a nivel internacional se hace necesario analizar, también, qué ha ocurrido en España, en qué situación nos encontramos en la actualidad ante estos procesos y si se están siguiendo planteamientos similares a los desarrollados internacionalmente.

#### **4.5. La acreditación de la educación superior en España**

En España, como en la mayoría de los países, también se ha empezado a establecer un conjunto de mecanismos que, mediante métodos de garantía de calidad enfocados a la acreditación, están orientados a impulsar la mejora de las instituciones y los programas de enseñanza superior.

En momentos como los actuales, en los que instituciones de enseñanza superior y gobiernos están trabajando conjuntamente en la construcción del espacio universitario europeo, es especialmente necesario conocer y establecer las claves para profundizar en la mejora de la calidad de las universidades, premisa absolutamente necesaria para establecer el área europea del conocimiento y reforzar nuestra competitividad respecto a Estados Unidos y Japón (Del Castillo, 2002).

La Universidad es, en este contexto, un elemento determinante para el progreso de la sociedad basada en el conocimiento, ya que aporta a los ciudadanos las cualificaciones necesarias para su inserción laboral, hace posible su realización personal y contribuye a la cohesión social.

La Ley Orgánica 6/2001, de Universidades (LOU), para potenciar estos procesos, prevé la creación de la agencia de acreditación nacional (art. 32) y el reconocimiento de las agencias de las comunidades autónomas (art. 31.3).

La creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en el año 2002 nos ha dotado de la estructura de evaluación, certificación y acreditación de las universidades que permitirá colaborar estrechamente con otros países e incorporar a España plenamente en las tendencias de garantía de calidad, tanto en el ámbito europeo como internacional.

La Agencia Nacional, desde esta perspectiva, se fijó como objetivos: mejorar la calidad de las universidades, introducir la evaluación como pieza clave para reforzar esa calidad, su transparencia y competitividad e integrar a nuestras universidades, junto a los mejores centros de enseñanza superior, en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzando a configurar.

El consenso existente respecto a la necesidad de garantizar la calidad de los sistemas, estudios e instituciones de enseñanza superior de la Unión Europea, como medio indispensable para alcanzar otras metas igualmente deseables, debe considerarse un gran logro; así como el convencimiento de que para alcanzar esa meta es preciso que contemos con mecanismos comunes, eficaces y rigurosos de evaluación y acreditación de la calidad (Marcellán, 2004) como, por ejemplo, las agencias nacionales de calidad ya existentes en algunos países, que pueden potenciar su actividad a través de su organización en redes.

El Programa de Acreditación, inicialmente establecido por ANECA, tenía bajo su responsabilidad la aplicación de los aspectos de la LOU de universidades que son de obligado cumplimiento para todas las titulaciones. En concreto, se ocupa de:

- La acreditación de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial, a los efectos de su homologación por el Gobierno (art. 35 de la LOU).
- La acreditación de las enseñanzas conducentes a la obtención del título de doctor (art. 38 de la LOU).
- La acreditación de centros que impartan enseñanzas de acuerdo a sistemas educativos extranjeros, tal y como señala el art. 86 de la LOU.

La LOU establece que, transcurrido el periodo de implantación de un plan de estudios, las universidades deberán someter a la evaluación de la ANECA el desarrollo efectivo de estas

enseñanzas (art. 35.5). El procedimiento, así como los criterios para la suspensión o revocación de la homologación del título, serán establecidos por el Gobierno.

Este proceso debe considerarse como una re-homologación más ambiciosa que la simple homologación previa actual. De donde se deduce que la acreditación sí tiene unas consecuencias, mientras que la homologación no, lo que puede considerarse como la principal aportación de estos nuevos procesos de garantía de calidad. Se trata, por tanto, de un control de la calidad *a posteriori* sobre una determinada titulación.

La ANECA, para desarrollar estos cometidos, creó el Programa de Acreditación cuya responsabilidad principal se centraba en el diseño del proceso y en la definición de los criterios, indicadores y estándares. El programa se desarrolló inicialmente como un Proyecto piloto de Acreditación en el curso 2003-04 (ANECA, 2003c), pero en realidad fue un Proyecto de análisis metodológico de los criterios para acreditar (Vidal, 2004), en el que participaron numerosas titulaciones y numerosos grupos de trabajo con un esfuerzo enorme de análisis detallado de cada uno de los criterios, subcriterios, de los indicadores, etc; y que han dado lugar a una información y documentación amplia que concluyó con la propuesta de un modelo de acreditación aprobado por la Comisión Nacional de Acreditación en julio de 2004<sup>136</sup> (ANECA, 2004b).

Los procesos de acreditación eran nuevos en España mientras que ya se tenía experiencia en los procesos de evaluación para la mejora. Este hecho obligó a iniciar el diseño del proceso de acreditación de la ANECA con proyectos pilotos cuyas únicas consecuencias eran metodológicas y contribuyan a su posterior validación externa. Estos proyectos no sólo debieran servir para afinar el modelo de acreditación y establecer los estándares de referencia, sino que también servirán para que las universidades, mediante su colaboración, vayan adquiriendo destrezas en estos procesos a los que se someterán en un futuro (ANECA, 2004b).

La validación del modelo de acreditación de enseñanzas universitarias se realizó en tres momentos diferentes:

---

<sup>136</sup> Modelo que hasta la fecha no ha sido aplicado.

1. A través del Comité Nacional de Acreditación (CNA), órgano creado por la ANECA y constituido por personas de reconocido prestigio nacional e internacional de las diferentes áreas y ámbitos relacionados con la educación superior, cuya función más importante es la validación del proceso de acreditación diseñado.
2. El modelo se experimentó durante el curso 2003-2004, realizando proyectos pilotos en cinco grandes campos científico-técnicos de las enseñanzas universitarias (Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Enseñanzas Técnicas y Humanidades). El objeto es ensayar en algunas enseñanzas los mecanismos metodológicos ya diseñados, con el fin de comprobar su idoneidad, afinar la metodología y definir estándares basándose en la realidad de nuestras universidades.
3. Posteriormente la *European Consortium for Accreditation* (ECA) lleva a cabo una validación internacional<sup>137</sup>.

A comienzos de 2003 la ANECA creó cuatro grupos de trabajo en los campos Científico-Técnicos, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Humanidades. Estos grupos, junto al grupo de enseñanzas técnicas, coordinado por el Consejo de Coordinación Universitaria, trabajaron para desarrollar un modelo que permita realizar un diagnóstico de la calidad de una enseñanza y consolide la filosofía de la mejora continua en nuestras universidades.

Una vez concluida esta primera fase de trabajo, el modelo obtenido fue, en primer lugar, validado por sendos grupos de profesores de universidad y profesionales y, posteriormente, por la Comisión Nacional de Acreditación en España (CNA) de la ANECA el 17 de julio de 2003 (CCU, 2003b). Así mismo, la CNA consideró muy positiva la propuesta de que fuese realizado un proyecto piloto de acreditación, en el curso académico 2003-2004 (ANECA, 2003 c), en aquellas enseñanzas que voluntariamente manifestaran su intención de elaborar un informe metodológico sobre su aplicación a las titulaciones universitarias.

---

<sup>137</sup> Este organismo cuenta entre sus objetivos: intercambiar información y experiencias de los trabajos que se están realizando en cada uno de los países que la integran y promover el establecimiento de unos criterios e indicadores de acreditación comunes que puedan ser reconocidos por los diferentes países.

A la convocatoria se presentaron 145 enseñanzas, seleccionándose noventa y dos de los cinco campos científico-técnicos en los que existía una mayor coincidencia de concurrencia (ANECA, 2003b).

A principios del mes de febrero de 2004 se recibieron los informes de valoración interna y, posteriormente, se realizó la visita a cada titulación por parte de los equipos de auditores, quienes elaboraron sus correspondientes informes<sup>138</sup>.

La ANECA, para completar las aportaciones que desde todos los ámbitos relacionados con las enseñanzas universitarias pudieran realizarse, solicitó a los Consejos de Gobierno de todas las universidades públicas y privadas, a sus Consejos Sociales, a las agencias de las Comunidades Autónomas y agencias de acreditación universitarias extranjeras su opinión sobre el modelo anteriormente citado.

El resultado de todas las aportaciones recibidas fue incorporado a una base de datos de la que se obtuvieron dos informes: un informe de la fase interna del proceso y otro de la fase externa. Con ambos informes, la Dirección de Programas de la ANECA convocó a sendas reuniones a presidentes de comités internos y externos de valoración, de entre los participantes en los proyectos piloto, con los que elaboró una propuesta de modelo para enviar a la CNA, en la que básicamente se propuso: una modificación del modelo (considerando hasta subcriterios de segundo nivel), redefinición de algunos subcriterios, inclusión y eliminación de algunos indicadores y evidencias, así como una ampliación del glosario.

La propuesta del modelo que se presenta al pleno de la CNA es, por lo tanto, el resultado del trabajo anteriormente descrito. En la reunión -julio 2004- los miembros de la Comisión Nacional de Acreditación incorporan diferentes aportaciones al modelo, dando como resultado el “Modelo de acreditación de enseñanzas presenciales en España” (ANECA, 2004b), modelo que aún no se ha aplicado.

La ANECA, ante la no aplicación del modelo anteriormente mencionado, ha constituido grupos de trabajo que han venido realizando su labor durante los años 2005 y 2006 (ANECA,

---

<sup>138</sup> Algunos resultados referidos a las ponderaciones de los criterios y subcriterios para los diferentes campos científico-técnicos se presentan en el apartado “Proyecto piloto de acreditación de la ANECA” que veremos más adelante.

2005b, 2006a y 2006b). Se han estudiado, inicialmente, los diferentes modelos de evaluación y acreditación establecidos hasta la fecha en nuestro entorno más próximo y, sobre todo, cuáles son los criterios que contemplan los modelos reconocidos internacionalmente, tabla 4.5, con la finalidad de que el modelo resultante sea aplicable y reconocido a nivel internacional.

**Tabla 4.5. Agencias internacionales de evaluación y acreditación**

País	Nombre agencia	Guías y documentos
<b>Alemania</b>	<i>Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN)</i>	Guía de evaluación
<b>Australia</b>	<i>Australian Universities Quality Agency (AUQA)</i>	Manual de Auditoría
<b>Austria</b>	<i>Austrian Accreditation Council</i>	<a href="http://www.akkreditierungsrat.at/cont/en/acc_standards.aspx">http://www.akkreditierungsrat.at/cont/en/acc_standards.aspx</a>
<b>Austria</b>	<i>FH Council</i>	Guidelines of the Fachhochschule Council
<b>Dinamarca</b>	<i>Danish Evaluation Institute (EVA)</i>	Accreditation_guidelines. Criteria based evaluations.
<b>EEUU</b>	<i>New England Association of Schools and Colleges. Commission on Institutions of Higher Education (NEASC-CIHE)</i>	Standards for Accreditation
<b>EEUU</b>	<i>Middle States Association of Colleges and Schools (MSACHE) Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)</i>	Eligibility Requirement and Standards of Accreditation; Guide Self Study; Handbook for Applicants and Candidates for Accreditation y Handbook for Institutional Self Study
<b>EEUU</b>	<i>Northwest Commission on Colleges and Universities (NWCCU)</i>	Handbook of Accreditation
<b>EEUU</b>	<i>ABET</i>	Accreditation Policy and Procedure Manual; criterios para Applied Science; Computing; Engineering y Technology
<b>Irlanda</b>	<i>Higher Education and Training Awards Council (HETAC)</i>	Guidelines and Criteria for Quality Assurance Procedures in Higher Education and Training
<b>Noruega</b>	<i>Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT)</i>	Quality Assurance of Norwegian Higher Education. Regulations Relating to Criteria for Accreditation. Regulations concerning accreditation.
<b>Nueva Zelanda</b>	<i>New Zealand Universities Academic Audit Unit (NZUAAU)</i>	Academic Audit Manual
<b>Nueva Zelanda</b>	<i>Committee on University Academic Programmes (CUAP)</i>	Committee on University Academic Programmes
<b>Países Bajos</b>	<i>Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO)</i>	Accreditation framework
<b>Reino Unido</b>	<i>The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)</i>	Audit Handbook; Manual academic Review; Resumen de actividades de la QAA

Fuente: ANECA.(2006a)

El resultado de este trabajo ha sido el establecimiento de los “Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles”<sup>139</sup> (ANECA, 2006a) que, previsiblemente, se utilizará tanto en las enseñanzas presenciales como en las no presenciales y en las enseñanzas de grado y máster por la ANECA, y que puede caracterizarse por los aspectos que a continuación se relacionan.

El modelo se ajusta a la actual legislación<sup>140</sup> y define la acreditación como un proceso de evaluación ex-post que conduce a una decisión pública, formal e independiente sobre el ajuste de una enseñanza a ciertos criterios de calidad.

El modelo de acreditación tiene por objeto las enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y de máster, una vez implantadas en su totalidad. En este caso, se propone que el proceso se inicie un año después de la implantación completa del plan de estudios y después se realice en periodos sucesivos de 6 años. Su resultado es una decisión formal y binaria que establece la posibilidad de mantener la homologación concedida a un plan de estudios, suspender de forma temporal la homologación o revocar, con carácter definitivo, la homologación concedida al plan de estudios correspondiente. Estas decisiones corresponden a las distintas Administraciones Públicas competentes en materia de educación superior. Además de concluir con una decisión formal y binaria, los evaluadores también identifican las áreas de mejora. Por ello, se convierte además en un elemento para garantizar la calidad de las enseñanzas que se imparten en una universidad.

La acreditación debe dar lugar a resultados públicos de modo que todos los grupos de interés (estudiantes actuales y futuros, personal de la Universidad y sociedad en general) puedan tener conocimiento de las consecuencias administrativas que se derivan de los mismos<sup>141</sup>.

---

<sup>139</sup> Hasta la fecha todavía son documentos de trabajo.

<sup>140</sup> Sobre los problemas de esta adecuación puede consultarse el documento de la ANECA (2005b) *Informe sobre el modelo de acreditación para las enseñanzas universitarias en España*, de 20 de abril de 2005. También el informe realizado por el Consejo Asesor de la ANECA y las conclusiones del V Foro ANECA *Acreditación de titulaciones vs. Instituciones* (ANECA, 2006b).

<sup>141</sup> Tanto los Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad de la ENQA como el Código de buenas prácticas del European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA) establecen la necesidad de que las agencias de acreditación informen al público de una manera apropiada sobre las decisiones de acreditación.

La acreditación debe llevarse a cabo por una agencia externa a la Universidad que oferta la enseñanza, para asegurar la credibilidad de la decisión adoptada. Dicha agencia debe garantizar que la acreditación sea solvente, es decir, que esté basada en criterios de calidad previamente definidos y en un proceso de evaluación que revele y divulgue información técnicamente adecuada sobre el cumplimiento de dichos criterios<sup>142</sup>.

La decisión de acreditación es el resultado de una evaluación por la que se determina que la planificación, el desarrollo y los resultados observados en una enseñanza se ajustan a determinados criterios de calidad. La ANECA emitirá un Informe Final de Acreditación que recogerá la recomendación para la Administración Pública competente sobre el mantenimiento, suspensión o revocación de la homologación previamente otorgada a la enseñanza evaluada.

La recomendación final positiva se obtendrá si la una valoración es positiva en cada uno de los criterios que componen el modelo de acreditación de ANECA.

La valoración positiva de los criterios se verifica a través del análisis conjunto de la situación de cada una de las directrices que componen el criterio. Una valoración positiva en un criterio se obtiene por el análisis combinado de las directrices que lo componen, no siendo imprescindible obtener una valoración positiva en todas ellas. No obstante, en ningún caso podrá ser considerada positiva la valoración de un criterio sin una valoración de aceptable de la mayoría de las directrices que lo componen.

La valoración de las directrices se verificará tomando como base los documentos, registros, informes, resumen de datos, análisis e indicadores, bases de datos y páginas de Internet que presente la institución universitaria para mostrar el desarrollo efectivo de sus enseñanzas y la información obtenida directamente por los evaluadores en la visita que debe realizarse a la institución. La Universidad debe aportar la información seleccionando qué documentación considera adecuada para cada criterio.

---

<sup>142</sup> La propia agencia de acreditación debe disponer de un sistema interno de garantía de calidad, evaluarse externamente de manera periódica y contar con un procedimiento que permita recurrir sus decisiones. La ANECA tiene encomendada dicha evaluación externa a la ENQA, con el fin de garantizar al sistema universitario español que su trabajo tiene el reconocimiento de la principal red de agencias europeas.

Los evaluadores verificarán y evaluarán la información aportada estableciendo si ésta se puede considerar una evidencia del cumplimiento de la directriz. El conjunto de evidencias obtenidas determinarán la valoración final de la directriz.

La valoración insuficiente se otorgará cuando los evaluadores no dispongan de evidencias sobre el cumplimiento de la directriz objeto de evaluación o cuando dispongan de evidencias del incumplimiento de la misma.

La valoración de aceptable se otorgará cuando los evaluadores dispongan de evidencias suficientes sobre el cumplimiento de la directriz objeto de evaluación, aunque se hayan encontrado algunas acciones de mejora que deban ser abordadas a medio plazo (más de un año).

La definición de los criterios y directrices del modelo se ha realizado a partir de las normas que en el sistema universitario español regulan tanto la homologación de títulos (REAL DECRETO 49/2004) como la estructura de las enseñanzas (Reales Decretos 55/2005, 56/2005 y 1509/2005). Asimismo, los criterios de calidad establecidos son compatibles con los acuerdos adoptados entre agencias de evaluación o acreditación europeas pertenecientes a ENQA. Al seleccionar los criterios que articulan este modelo se ha buscado un posterior reconocimiento internacional de los títulos españoles y la eficiencia del propio proceso de acreditación<sup>143</sup>.

La acreditación se realizará sobre las nuevas titulaciones que se definan como consecuencia del proceso de Convergencia europea y serán tenidos en cuenta sobre todo aquellos criterios que inciden en la calidad y en la integración del sistema español en el EEES. Estos criterios, así como el proceso de acreditación, serán semejantes a los desarrollados en otros países de Europa, lo que llevará a que nuestros títulos oficiales puedan ser homologados automáticamente en otros países por el procedimiento de reconocimiento mutuo entre agencias.

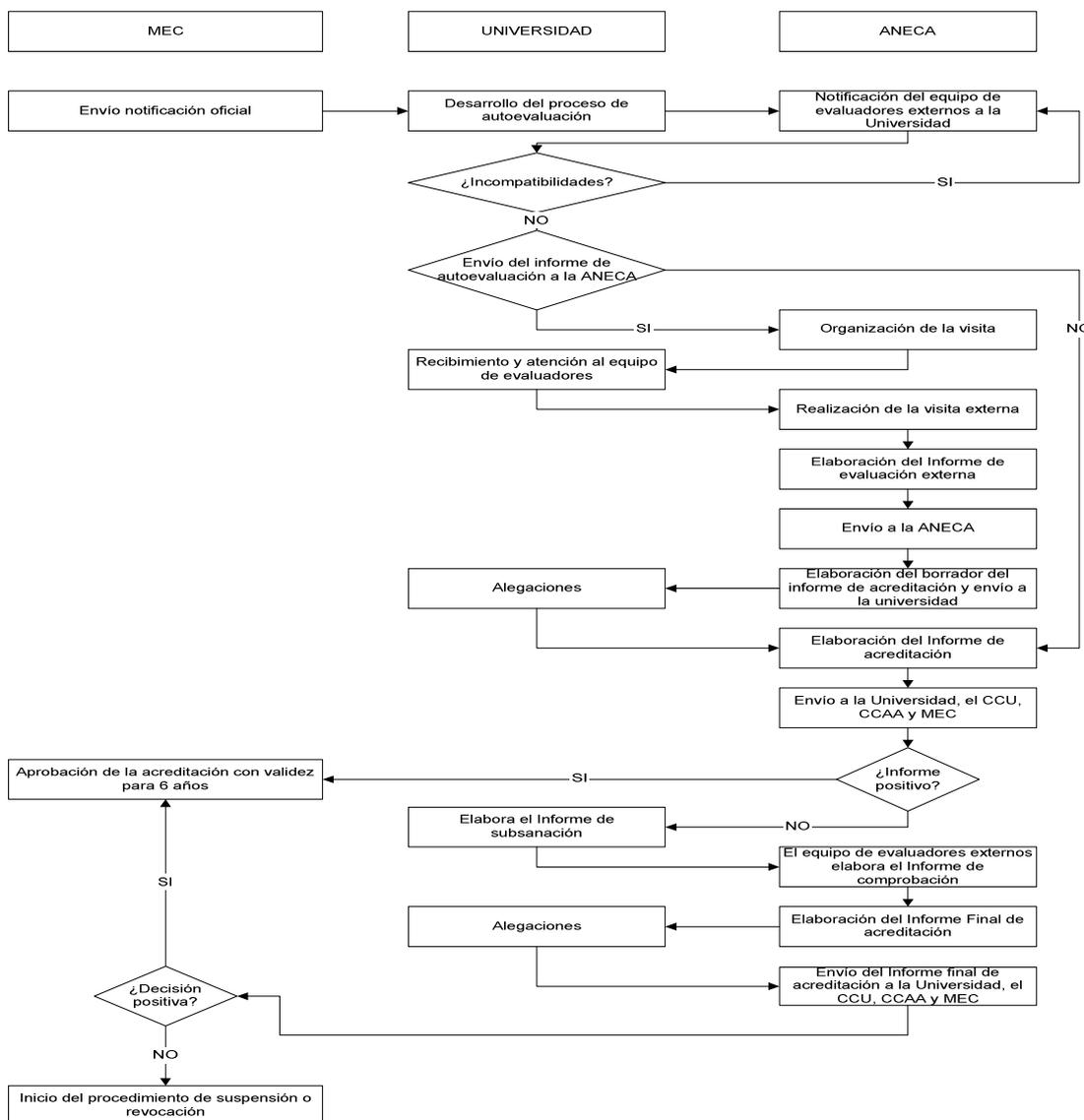
---

<sup>143</sup> En el Anexo V “comparación internacional” del documento de trabajo (ANECA, 2006a) “Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles” puede verse una comparación criterio a criterio de su correspondencia en otros países (Dinamarca, EE.UU., Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido).

Asimismo, la acreditación se llevará a cabo de manera flexible y progresiva, con un periodo de transición que tenga en cuenta las características de las titulaciones y los tiempos de adaptación de las universidades.

El modelo considera las siguientes fases: inicio, autoevaluación, evaluación externa, informe de acreditación, envío del informe de acreditación, informe de subsanación, informe de comprobación, informe final de acreditación y final del proceso, como puede verse en la figura 4.2.

**Figura 4.2. El proceso de acreditación de titulaciones en España**



Fuente: ANECA (2006a)

A pesar de la coexistencia de la ANECA y las agencias autonómicas, el espacio de actuación de estas últimas es bastante ambiguo y deberá ser concretado por las respectivas Comunidades Autónomas en cuanto a sus funciones, competencias y responsabilidades. Es importante aquí señalar que cada una de las Comunidades puede otorgar a su agencia un determinado nivel de responsabilidad.

Una de las autonomías pioneras en este sentido ha sido Cataluña, con la creación de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, en octubre de 1996, que tiene como misión y objetivo fundamental y prioritarios la ordenación del sistema universitario en Cataluña, para lograr una estructuración y la máxima calidad en la prestación de los servicios que este ofrece a la sociedad. A fecha de junio de 2006 existen en España agencias en once Comunidades Autónomas como se muestra en la tabla 4.6.

**Tabla 4.6. Agencias autonómicas vinculadas con la calidad en la Universidad**

Acrónimo	Denominación de la Agencia	Año de creación
AQU	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya	1996
UCUA	Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas	1999
ACSUG	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia	2001
ACSUCYI	Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León	2001
AQUIB	Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears	2002
ACAP	Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid	2002
ACECAU	Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria	2002
CVAEC	Comisión Valenciana de Acreditación y Evaluación de la Calidad	2003
AGAE	Agencia Andaluza de Evaluación	2005
ACPUA	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón	2006
ACCUM	Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha	2006
UNIQUAL	Agencia de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario Vasco	2006

En la Comunidad Autónoma de Andalucía funcionan simultáneamente la UCUA y la AGAE

Fuente: Elaboración propia

Estas Agencias complementan los esfuerzos que llevan a cabo las propias universidades individualmente, para mejorar la calidad de sus servicios y, además, los informes que elaboran la Agencias facilitan el proceso de toma de decisiones a los organismos responsables

de la política universitaria, con la finalidad de crear sistemas transparentes de evaluación y de garantía de calidad y de apoyar a las universidades en el uso de técnicas de garantía de calidad, como elemento imprescindible para rendir cuentas a la sociedad (Recomendación europea, CCE, 1998).

En enero de 2006 se crea la Red Española de Agencias de Calidad Universitarias (REACU) con la finalidad de coordinar las actuaciones y programas que realizan cada una de las Agencias Autonómicas.

El procedimiento de acreditación para el sistema universitario en España debe orientarse, inicialmente, a los programas de enseñanza, no a las instituciones en su conjunto (Michavila, 2002). No obstante, si por medio de la ejecución de las tareas acreditadoras se detectase que alguna universidad presenta carencias graves y su nivel de calidad se encuentra por debajo del mínimo exigible en la enseñanza superior, la administración educativa competente debería tomar las medidas correctoras oportunas. A diferencia de la experiencia de acreditación norteamericana, que se orienta, en paralelo, a la garantía de calidad de las instituciones y de los programas, en España parece más prudente limitar el alcance del sistema de acreditación a los programas docentes individualizados, pues existen otros procedimientos de evaluación y control globales para las instituciones (ANECA, 2006b).

Una cuestión importante en el diseño del sistema de acreditación es el papel reservado a los organismos profesionales (colegios, asociaciones), a su participación en la definición de las necesidades formativas para el ejercicio de una profesión y su intervención en los procesos evaluadores que conllevan. ¿Pueden o deben acudir los responsables académicos o los gobiernos competentes a expertos concedores del mundo laboral a través de las entidades profesionales? Sería conveniente. Lo cual acaso plantee la necesidad de su transformación para que jueguen un papel más activo de vínculo entre los mundos académico y laboral. Aspectos que trataremos de analizar en la parte empírica de esta investigación.

Tras la exposición de diversas experiencias en la acreditación, debemos considerar la diferencia existente entre la trayectoria estadounidense y la europea. Una diferencia importante entre ambos modelos radica en el papel que corresponde a las agencias profesionales en la acreditación y el papel que cumple el Estado a través de distintas instancias de gobierno encargadas de la coordinación de la educación superior. En

Norteamérica el papel preponderante (determinación de estándares, evaluación para la acreditación, otorgamiento del certificado correspondiente) lo cumplen las agencias y el Estado se limita a supervisar su operación para evitar prácticas indebidas. En Europa, aunque la situación es variable entre países, el Estado cumple un papel más activo, a veces como promotor de la acreditación y otras formas de control de calidad, o en ocasiones como un agente que participa activamente en la definición cualitativa del proceso. Otra diferencia muy importante radica en el peso que en Europa ha jugado el proceso comunitario para estimular y orientar las iniciativas de acreditación.

Pero, sin lugar a duda, uno de los aspectos más importantes en el establecimiento del cualquier sistema de garantía de calidad en la educación superior, entre ellos el de acreditación, es el establecimiento de los criterios y estándares de referencia que se utilizarán para determinar si una institución o programa puede ser considerado de calidad. Para ello, a continuación, se realiza un estudio de los principales criterios establecidos para la acreditación de los programas de grado en nuestro entorno más próximo.

#### **4.6. La acreditación de titulaciones**

La experiencia acumulada en muchos países europeos, que ya han avanzado en el establecimiento del procedimiento de acreditación, nos permite iniciar el proceso de establecimiento de los criterios para la acreditación de los títulos, con la garantía de que podemos estar en el buen camino y de que los ajustes que tendrán que ir introduciéndose serán fundamentalmente debidos a la voluntad de constante mejora del proceso más que a un cambio de rumbo en éste. Es pues fundamental, por un lado, adecuarse a las referencias existentes y, por otro, analizar y debatir su adecuación al sistema universitario español.

El establecimiento de criterios comunes para asegurar la calidad de los estudios y títulos emitidos por las instituciones de educación superior europeas es uno de los principales elementos del proceso de Bolonia. Dichos criterios contribuirán a la mayor transparencia de la educación superior europea, facilitarán el reconocimiento de estudios y títulos y, en definitiva, promoverán la mutua confianza entre las instituciones de educación superior<sup>144</sup>.

---

<sup>144</sup> Véase <http://www.ehu.es/sei-eiz/cast/htm/pag3pa.htm>

Todos los comunicados de los Ministros de Educación europeos (Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín 2003 y Bergen, 2005) resaltan la importancia de la evaluación y posterior acreditación de la calidad de los estudios y títulos universitarios y establecen el compromiso de los Estados firmantes de trabajar conjuntamente en ello. Una vez analizadas las principales características de los procesos de acreditación como objetivos, metodología, consecuencias, etc., se hace necesario analizar los criterios de acreditación utilizados en diferentes protocolos.

#### **4.6.1. Modelos de acreditación de los títulos universitarios**

Como en el caso de los criterios de evaluación de titulaciones, analizados en el capítulo anterior, a continuación se realiza una enumeración y análisis de los distintos protocolos de acreditación que se han planteado en nuestro entorno mas próximo para la futura acreditación de las titulaciones, como se reflejan en la tabla 4.7, utilizando como contrapunto el documento elaborado por la ENQA (2005a) “Estándares europeos y pautas para la garantía de calidad interna en las Instituciones de Educación Superior”<sup>145</sup>, como referente europeo.

Debe considerarse que en España los modelos de acreditación no están lo suficientemente implantados, sino que se han venido desarrollando hasta la fecha diferentes estudios, proyectos pilotos, experiencias que están potenciando la necesidad de una cultura de la acreditación, e incluso algunas titulaciones han optado por la acreditación de organismos internacionales (principalmente agencias profesionales<sup>146</sup>). Las dudas todavía son considerables y éstas se acentúan más en los criterios y estándares que deben tenerse en cuenta en los procesos de acreditación, y que estos pueden ser los mismos para todas las titulaciones, idénticos para cada rama de conocimiento o diferentes para cada titulación y, sobre todo en la consideración de si la acreditación debe de ser de mínimos o por el contrario debe establecerse una acreditación de excelencia.

Los modelos que se han seleccionado para este análisis comparativo de los criterios de acreditación aparecen recopilados en la tabla 4.7.

---

<sup>145</sup> Aprobado en la reunión de los ministros de Educación europeos celebrada en Bergen (Mayo 2005).

<sup>146</sup> En el ámbito de la Ingeniería Química, Biología, Escuelas de Negocios, etc.

**Tabla 4.7. Modelos de acreditación de las titulaciones universitarias**

<b>ANECA (2006)</b>	(ANECA, 2006a) Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles.
<b>ANECA (2004)</b>	(ANECA, 2004b) Modelo de acreditación de enseñanzas presenciales.
<b>AQU (2005)</b>	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) (2005) Estándares de acreditación de las titulaciones.
<b>PROPUESTA PARA INGENIERÍAS (2001)</b>	Santamarina Ciurana, M. Navarro de Peralte, J y Cloquell, V (2001) Sistema de acreditación en Educación superior: Una propuesta metodológica sobre la acreditación en ingenierías. Universidad Politécnica de Valencia.
<b>TÍTULOS PROPIOS (2003)</b>	Consejo de Coordinación Universitaria (2003c) Guía para la acreditación de títulos propios de las universidades españolas.
<b>ENQA 2005</b>	ENQA (2005) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

Fuente: Elaboración propia

Entre todas estas referencias se ha tomado como base de comparación el modelo establecido por la ANECA (2006a) “Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles”<sup>147</sup>, ya que puede recoger la experiencia acumulada en los últimos años en los ámbitos nacionales e internacionales y se ajusta, por una parte, a la actual legislación, LOU y los Reales Decretos que la desarrollan<sup>148</sup> y, por otra parte, a las posibles demandas de la creación del EEES. Además, se han tenido en cuenta las diferentes aportaciones que en el campo de evaluación y acreditación han desarrollado diversos organismos que trabajan en este ámbito. Entre ellos podemos destacar los criterios de acreditación utilizados por las agencias miembros del Consorcio Europeo de Acreditación (ECA), diferentes modelos desarrollados por agencias internacionales de diversos países<sup>149</sup>, estudios realizados por ENQA y varios estudios nacionales sobre evaluación de títulos propios, doctorado y enseñanzas universitarias, así como el modelo desarrollado por ANECA a partir de la experiencia piloto realizada y los principales criterios recogidos por las distintas agencias de diferentes países.

<sup>147</sup> Cuyas principales aportaciones se recogen en la propuesta de la Organización de las enseñanzas universitarias en España. Disponible en: <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/propuesta-mec-organizacion-titulaciones-sep06-ccu.pdf>

<sup>148</sup> REAL DECRETO 49/2004 sobre la homologación de títulos, los Reales Decretos 55/2005, 56/2005 y 1509/2005 sobre las estructuras de las enseñanzas.

<sup>149</sup> Alemania, Austria, Dinamarca, EE:UU., Irlanda, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, y Nueva Zelanda.

El modelo de acreditación de enseñanzas presenciales en España (ANECA, 2004b), presentado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), a pesar de no haberse aplicado, recoge las experiencias de los procesos de evaluación realizados en España desde 1996 y los resultados del proyecto piloto de acreditación desarrollado por la ANECA en el curso 2003-04, ya que puede considerarse uno de los trabajos más completos realizados sobre criterios y estándares de acreditación en España. En él que además de los criterios y subcriterios, se estudiaron las ponderaciones que pudiesen otorgarse a cada uno de los criterios en el caso de que se estableciese una acreditación con diferentes niveles de calidad<sup>150</sup>.

La propuesta de estándares de acreditación de las titulaciones, establecida por la AQU<sup>151</sup>, se ha elaborado a partir de la *Guía general per dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEES*, proyecto piloto del *Departament d'Universitats Recerca i Societat de la Informació de Catalunya* (DURSI), que conducirá, tras los tres años de implantación de las titulaciones, a su acreditación como títulos propios de las universidades catalanas.

Los apartados de dicha guía han determinado la selección de las dimensiones, aspectos y elementos a tomar en consideración en un proceso de acreditación. La Comisión específica para la evaluación de las titulaciones y programas seleccionó los estándares a partir una serie de referentes internacionales<sup>152</sup>, por lo que puede recoger, también, la experiencia internacional en el establecimiento de criterios de acreditación<sup>153</sup>.

El trabajo desarrollado por Santamarina Ciurana, M. Navarro de Peralte, J y Cloquell, V (2001): “Sistemas de acreditación en educación superior: una propuesta metodológica sobre el proceso de acreditación en ingenierías”, en el seno de la Universidad Politécnica de Valencia,

---

<sup>150</sup> Como se verá en el apartado 5.4.7.

<sup>151</sup> Véase <http://www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/estiu05/estand.pdf>

<sup>152</sup>

- *Netherlands Accreditation Organization*. Examination framework for new degree courses on higher education, 14 de febrero de 2003.
- *Council for Higher Education Accreditation*. The Competency Standards. Project: Another Approach to Accreditation Review. Washington DC, 2000.
- *European Consortium of Innovative Universities (ECIU)*. Evaluation & Accreditation Criteria. ECIU; EQRC. Quality Review Criteria, junio de 2001.
- *World Federation for Medical Education*. WFME Global Standards for Quality Improvement, 2003.

<sup>153</sup> Actualmente, también ha establecido los Estándards de certificació de les titulacions de grau del Pla pilot d'adaptació dels ensenyaments a l'EEES. Disponible en <http://www.aquatalunya.org>

fue concebido como una primera aproximación en España de los sistemas de acreditación<sup>154</sup>. En su elaboración se tuvo en cuenta el estado de la acreditación de las ingenierías en el ámbito internacional.

El contenido del trabajo se sometió a revisión y debates por un conjunto de expertos pertenecientes a las universidades Politécnica de Madrid, Politécnica de Cataluña y Jaime I. Aunque se centró en los estudios de Ingeniería, puede pensarse que los criterios que se aportan, en su mayor parte, son útiles para la acreditación de otro tipo de titulaciones, ya que el conjunto de criterios que se proponen se clasifican en cuatro grandes áreas: Dirección, Recursos Humanos, Recursos Materiales y Programa Formativo, completándose como en la mayoría de los modelos con los Resultados obtenidos.

El Consejo de Coordinación Universitaria realizó, entre los años 2002 y 2003, en colaboración con las universidades de Alicante, Autónoma de Barcelona, Carlos III de Madrid, Málaga y Politécnica de Valencia, la “Guía para la acreditación de títulos propios de las universidades españolas” (CCU, 2003c), con objeto de definir el primer sistema teórico de acreditación en el ámbito de las Titulaciones Propias de las universidades. En ella se establecieron los siguientes criterios para la acreditación de los Títulos Propios (TP): Contexto de títulos propios, Programa de formación, Personal docente, Estudiantes, Dirección y gestión del título, Personal de administración y servicios, Infraestructuras y recursos y Resultados.

En el comunicado de Berlín, de 19 de septiembre de 2003, los Ministros de los Estados firmantes del proceso de Bolonia propusieron a la ENQA, en cooperación con el EUA, EURASHE, y ESIB, desarrollar un conjunto de estándares, procedimientos y pautas sobre garantía de calidad aceptadas. Los Ministros también pidieron a ENQA que tuviese en cuenta las experiencias de otras asociaciones de garantía de calidad y de otras redes de trabajo<sup>155</sup>. El resultado de los trabajos realizados trajo consigo que en la Conferencia de Bergen (mayo de

---

<sup>154</sup> Desarrollado al amparo del Programa de Estudios y Análisis para la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<sup>155</sup> También se contó con la aportación y contribución de otras redes: Consorcio Europeo para la Acreditación (ECA) y la *Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies* (CEE Network) que ha permitido asegurar la perspectiva internacional en el desarrollo del proceso.

2005) se aprobase el documento *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, con la siguiente estructura:

- 1ª Parte: Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior.
- 2ª Parte: Criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad de la educación superior.
- 3ª Parte: Criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad.

En este trabajo de investigación solamente se contempla el primero de ellos, ya que es el más próximo a la titulación, mientras que las partes 2 y 3 están referidas a las instituciones y las propias agencias de acreditación.

A continuación se enuncian los principales criterios<sup>156</sup> utilizados en cada uno de los modelos propuestos. Se puede comprobar, como anteriormente mencionamos para los criterios seguidos en la evaluación, que en la mayoría de los modelos, los criterios utilizados son muy similares. Esto es debido a que la actividad a acreditar es la misma, y unos modelos recogen las experiencias de los mismos modelos en versiones anteriores y las experiencias del resto de modelos.

#### **a) Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles ANECA (2006)**

En relación al marco en el que se desarrolla el proceso de acreditación, es importante señalar la necesidad de coordinar los procesos de homologación inicial de las enseñanzas con los de acreditación. Básicamente, la acreditación, en su primera fase, debería ser la supervisión de que el contenido de los documentos exigidos para la homologación, por el Consejo de Coordinación Universitaria, se están cumpliendo con las garantías de calidad suficientes, ya que las titulaciones deben someterse al proceso de acreditación al año de haber finalizado la implantación total del plan de estudios, por lo que será difícil disponer de datos fiables sobre los resultados del programa formativo. Por eso, en el modelo propuesto (ANECA, 2006a) se plantea una acreditación en dos momentos diferentes y con criterios adaptados para cada uno de ellos: uno referido a una primera acreditación, que se realizaría

---

<sup>156</sup> Los subcriterios utilizados en cada modelo pueden verse en la tabla 2.13.

después de la primera promoción de graduados (basada en la implantación de la enseñanza) y el segundo, referido a las sucesivas acreditaciones que se realizarían, cada 6 años para grado y cada tres años para máster y doctorado, estando estas últimas más orientadas a los resultados de la enseñanza. El motivo de hacer esta distinción, se debe a la necesidad de tener en cuenta las tendencias internacionales en la acreditación de enseñanzas universitarias.

Estas tendencias, además de enfatizar en los resultados, disponen de una marcada atención a los procesos de garantía de calidad dentro de las enseñanzas y de las instituciones universitarias. Por ello, se hace especial incidencia en la vinculación de éste proceso de acreditación con los procesos de mejora continua o de garantía de calidad, objetivo último de cualquier proceso de evaluación en educación. Por esta razón se incluye un criterio específico para dicha dimensión.

El modelo de acreditación de ANECA, figura 4.3, articula la acreditación de una enseñanza oficial de grado o de máster a partir de 9 criterios de calidad y 47 directrices. La estructura de relaciones que soporta al modelo se ha construido sobre cinco ejes:

1. Planificación y desarrollo de la enseñanza.
2. Servicios de apoyo al estudiante.
3. Recursos de apoyo a la enseñanza.
4. Resultados.
5. Garantía de calidad.

cada uno de ellos hace referencia a uno o varios criterios de calidad.

**Figura 4.3. Esquema del modelo de acreditación ANECA 2006**



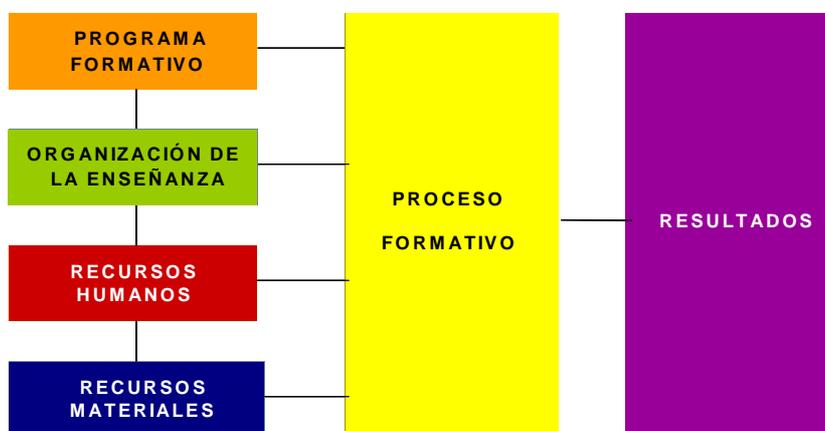
Fuente: ANECA (2006a)

En la definición del modelo se contemplan, además de los elementos prescriptivos que representan los criterios y directrices, otros elementos de carácter orientativo como la información que deben aportar las instituciones universitarias que someten sus enseñanzas oficiales a acreditación. Las universidades podrán utilizar sus propios formatos de presentación de la información. No obstante, a modo de orientación, el modelo presenta ejemplos de los formatos de los documentos requeridos que pueden ser tomados como referencia.

### b) Modelo de acreditación de enseñanzas presenciales en España. ANECA (2004)

El modelo aprobado por la CNA (ANECA, 2004b), basado en el programa de acreditación: Proyecto piloto 2003-2004, no se ha llevado a la práctica en la obtención de certificado de acreditación, pero sí que ha servido de base para la evaluación de las titulaciones en el curso 2004-05 y presentaba la estructura y los criterios que se reflejan en la figura 4.4.

Figura 4.4. Esquema del modelo de acreditación ANECA 2004



Fuente: ANECA (2004b)

### c) Estándares de acreditación de las titulaciones. AQU Cataluña

En la propuesta de *Estándares de acreditación de las titulaciones*, elaborada por la AQU (AQU, 2005), ha de considerarse tanto el carácter experimental del proyecto como el de los estándares propuestos, que permitan obtener una visión comprensiva del conjunto de la titulación. En el modelo propuesto se contemplan distintas dimensiones de evaluación, desplegándose en subdimensiones en algunos casos y considerando en cada una de ellas

distintos elementos y objetos a valorar, teniendo en cuenta las evidencias e indicadores exigidos. Así los criterios a analizar en la acreditación de las titulaciones son los siguientes:

1. Contexto general que justifica y apoya la implantación de la titulación.
2. Programa de formación.
3. Planificación operativa del plan de estudios.
4. Mecanismos de seguimiento y aseguramiento de la calidad.
5. Resultados.

**d) Conjunto de criterios de acreditación en educación superior: una propuesta metodológica sobre el proceso de acreditación en ingenierías**

En el trabajo desarrollado por Santamarina *et al.* (2001) el conjunto de criterios que se proponen pueden clasificarse en cuatro grandes áreas: Dirección, Recursos Humanos, Recursos Materiales y Programa Formativo, completándose como en la mayoría de los modelos con los Resultados obtenidos que, aunque en principio, fueron desarrollados para los estudios de las Ingenierías, en su mayor parte son útiles para la acreditación de otro tipo de titulación. En este modelo los criterios para la acreditación de la titulación, que llegan a desplegarse hasta cuatro niveles, son los siguientes:

1. Programa.
2. Recursos humanos.
3. Recursos materiales.
4. Proceso formativo.
5. Resultados.

**e) Guía para la acreditación de títulos propios de las universidades españolas**

Los criterios y estándares que se proponen en esta “Guía para la acreditación de títulos propios de las universidades españolas” (CCU, 2003c) constituyen el marco general de la evaluación, permitiendo la consideración de los diferentes tipos de títulos propios y sus respectivas ramas de enseñanza. A su vez, corresponde tener en cuenta que se trata de estándares mínimos y que en su aplicación deben respetarse los principios de autonomía y libertad de enseñanza académica.

Para cada criterio se establece una evaluación gradual, desde muy adecuado hasta poco adecuado. Es difícil objetivar estos parámetros, sin embargo la experiencia que se vaya adquiriendo en la puesta en marcha del proceso debe permitir establecer criterios relativamente objetivos que sirvan de referencia a los evaluadores externos. Este es un proceso que sólo será posible poner en marcha tras aplicaciones consecutivas de la guía. Los criterios que se proponen en esta guía son los siguientes:

1. Contexto de títulos propios.
2. Programa de formación.
3. Personal docente.
4. Estudiantes.
5. Dirección y gestión del título.
6. Personal de administración y servicios.
7. Infraestructuras y recursos.
8. Resultados.

#### **f) Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior propuestos por la ENQA (2005)**

Las propuestas de la ENQA (2005a) para definir los estándares europeos y las pautas internas para la garantía de calidad en las instituciones de educación superior están condicionadas por los siguientes principios:

- Los intereses de estudiantes, empleadores y la sociedad en general por la buena calidad educación superior.
- La importancia principal de la autonomía institucional, moderado por un reconocimiento de que esto genera fuertes responsabilidades internas.
- La necesidad de la verificación externa de la garantía de calidad compatible con el propósito y los objetivos de la institución.

Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior que se aprobaron en Bergen son los siguientes:

1. Política y procedimientos para la garantía de calidad.

2. Aprobación, supervisión y evaluación periódica de los programas y reconocimientos.
3. Evaluación de los estudiantes.
4. Garantía de calidad del personal docente.
5. Recursos de aprendizaje y soporte para los estudiantes.
6. Sistemas de información.
7. Información pública.

En la tabla 4.8 pueden observarse los diferentes criterios y subcriterios establecidos por los diversos modelos considerados en esta comparación.

**Tabla 4.8. Comparación de criterios de acreditación de las titulaciones universitarias en diferentes modelos**

PROYECTO ANECA (2006)	ANECA (2004)	AQU (2005)	PROYECTO UPV (2001)	TÍTULOS PROPIOS (2003)	ENQA (2005)
<p><b>1. OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS</b> Los objetivos del plan de estudios, entre los que se encuentran los conocimientos, aptitudes y destrezas que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar los estudios, están descritos de forma detallada y son públicos.</p> <p><b>2. ADMISIÓN DE ESTUDIANTES</b> Existen políticas y procedimientos de admisión de estudiantes que se ajustan a los objetivos del plan de estudios, son públicas y se aplican.</p> <p><b>3. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b> La planificación de la enseñanza es coherente con los objetivos del plan de estudios, tanto en la programación global de la enseñanza como la que se incluye en los programas de las materias que constituyen el plan de estudios. Estos programas contienen los elementos necesarios para informar al estudiante y son públicos.</p> <p><b>4. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</b> El desarrollo de la enseñanza se ajusta a lo planificado.</p> <p><b>5. ORIENTACIÓN AL ESTUDIANTE</b> Se realizan acciones para orientar a los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza y sobre su futuro una vez finalizados los estudios (orientación profesional o formación de postgrado).</p> <p><b>6. PERSONAL ACADÉMICO</b> La dotación de personal académico es suficiente, su grado de dedicación adecuado y su cualificación suficiente para la formación de estudiantes, de tal manera que quede garantizada, en cada caso, la calidad de la docencia, de la investigación y de la formación profesional del estudiante.</p>	<p><b>1. PROGRAMA FORMATIVO</b> 1.1 Objetivos del programa formativo 1.2 Plan de estudios y su estructura</p> <p><b>2. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b> 2.1 Dirección y planificación 2.2 Gestión y organización</p> <p><b>3. RECURSOS HUMANOS</b> 3.1 Personal académico 3.2 Personal de administración y servicios</p> <p><b>4. RECURSOS MATERIALES</b> 4.1 Aulas 4.2 Espacios de trabajo 4.3 Laboratorios, talleres y espacios experimentales 4.4 Biblioteca y fondos documentales</p> <p><b>5. PROCESO FORMATIVO</b> 5.1 Atención al alumno y formación integral 5.2 Proceso de enseñanza - aprendizaje</p> <p><b>6. RESULTADOS</b> 6.1 Resultados del programa formativo 6.2 Resultados de los egresados 6.3 Resultados en la sociedad</p>	<p><b>1. CONTEXTO GENERAL QUE JUSTIFICA Y APOYA LA IMPLANTACIÓN DE LA TITULACIÓN</b> 1.1 Desde la perspectiva externa 1.2 Desde la perspectiva interna</p> <p><b>2. PROGRAMA DE FORMACIÓN</b> 2.1 El perfil de formación y sus referentes 2.2 El enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje 2.3 Los criterios de certificación y evaluación de la progresión académica 2.4 El perfil de acceso a la titulación</p> <p><b>3. PLANIFICACIÓN OPERATIVA DEL PLAN DE ESTUDIOS</b> 3.1 El profesorado 3.2 Los recursos materiales 3.3 La organización de la enseñanza</p> <p><b>4. MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD</b> 4.1 Gestión y supervisión de la enseñanza 4.2 Gestión de las actividades de aprendizaje (trabajo del estudiante, tutorías, coordinación del proceso enseñanza-aprendizaje) y su evaluación</p> <p><b>5. RESULTADOS</b> a. Nivel de formación alcanzado b. Tasa de éxito c. Duración media de los estudios d. Satisfacción de los estudiantes y graduados</p>	<p><b>1. PROGRAMA</b> <b>1.1 Objetivos del programa</b> 1.1.1 Objetivos del programa 1.1.2 Justificación del programa 1.1.3 Determinación de los perfiles de ingreso 1.1.4. Determinación de los perfiles de egreso</p> <p><b>1.2 Plan de estudios y su estructura</b> 1.2.1 Contenido curricular 1.2.2 Coherencia curricular 1.2.3 Flexibilidad curricular 1.2.4 Actualización curricular 1.2.5 Factibilidad del plan de estudios</p> <p><b>2. RECURSOS HUMANOS</b> <b>2.1 Personal académico</b> 2.1.1 Adecuación al programa 2.1.2 Política</p> <p><b>2.2 Personal técnico de apoyo</b> 2.2.1 Adecuación al programa 2.2.2 Política</p> <p><b>3. RECURSOS MATERIALES</b> <b>3.1 Instalaciones e infraestructuras para el proceso formativo</b> 3.1.1 Aulas 3.1.2 Espacios de trabajo 3.1.3 Laboratorios, talleres y espacios experimentales 3.1.4 Biblioteca 3.1.5 Servicios</p> <p><b>4. PROCESO FORMATIVO</b> <b>4.1 Organización</b> 4.1.1 Organización de la enseñanza 4.1.2 Revisión del programa formativo</p> <p><b>4.2 Acceso y atención al alumnado</b> 4.2.1 Acceso al programa formativo 4.2.2 Atención al alumnado 4.2.3 Formación complementaria del alumnado</p> <p><b>4.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje</b> 4.3.1 Metodología de enseñanza - aprendizaje 4.3.2 Metodología de evaluación 4.3.3 Prácticas profesionales 4.3.4 Movilidad 4.3.5 Tutorías</p>	<p><b>1. CONTEXTO DE TÍTULOS PROPIOS</b> 1.1 El título dentro de la institución 1.2 Normativa 1.3 Convenios</p> <p><b>2. PROGRAMA DE FORMACIÓN</b> 2.1 Programa académico 2.2 Prácticas 2.3 Distribución docente 2.4. Sistemas de evaluación</p> <p><b>3. PERSONAL DOCENTE</b> 3.1 Suficiencia y adecuación 3.2 Supervisión y Evaluación</p> <p><b>4. ESTUDIANTES</b> 4.1 Requisitos de admisión y procedimientos de selección 4.2. Sist. de inf. y orientación para los estudiantes cuando inician el TP 4.3. Atención tutorial 4.4.Participación en la mejora y evaluación del título</p> <p><b>5. DIRECCIÓN Y GESTIÓN DEL TÍTULO</b></p> <p><b>6. PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS</b></p> <p><b>7. INFRAESTRUCTURAS Y RECURSOS</b></p> <p><b>8. RESULTADOS</b></p>	<p><b>1. POLÍTICA Y PROCEDIMIENTOS PARA LA GARANTÍA DE LA CALIDAD</b> Las instituciones deben tener una política y desarrollados procedimientos que garanticen los estándares de calidad de sus programas y reconocimientos. También deben comprometerse con el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y la garantía de calidad en su trabajo. Para conseguir esto, las instituciones deben desarrollar e implementar una estrategia para la mejora continua de la calidad.</p> <p>La estrategia, la política y los procedimientos deben estar formalizados y disponibles públicamente. También deben incluir un papel para los estudiantes y otros grupos de interés.</p> <p><b>2. APROBACIÓN, SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN PERIÓDICA DE LOS PROGRAMAS Y RECONOCIMIENTOS</b> Las instituciones deben tener mecanismos formales para la aprobación, la evaluación periódica y supervisión de sus programas y reconocimientos.</p> <p><b>3. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES</b> Los estudiantes deben ser evaluados usando criterios previamente divulgados, con reglas y procedimientos aplicados de manera consecutiva.</p> <p><b>4. GARANTÍA DE LA CALIDAD DEL PERSONAL DOCENTE</b> Las instituciones deben tener mecanismos que garanticen la calidad y competencia del personal docente involucrado en el proceso de enseñanza de los estudiantes. Deben estar disponibles para emprender evaluaciones externas y participar en los informes de evaluación.</p>

**Tabla 4.8. Comparación de criterios de acreditación de las titulaciones universitarias en diferentes modelos**

PROYECTO ANECA (2006)	ANECA (2004)	AQU (2005)	PROYECTO UPV (2001)	TÍTULOS PROPIOS (2003)	ENQA (2005)
<p><b>7. RECURSOS Y SERVICIOS</b> Los recursos y servicios destinados a la enseñanza permiten su desarrollo de acuerdo con la planificación del plan de estudios.</p> <p><b>8. RESULTADOS</b> Los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes se corresponden con los objetivos y el diseño del plan de estudios.</p> <p><b>9. GARANTÍA DE CALIDAD</b> Los responsables de la enseñanza disponen de sistemas de garantía de calidad que analizan su desarrollo y resultados, y que le permiten definir e implantar acciones de mejora continua de la calidad, con la participación de todos los implicados.</p>			<p><b>5. RESULTADOS</b></p> <p><b>5.1 Resultados del programa formativo</b> 5.1.1 Factibilidad del programa formativo 5.1.2 Satisfacción del alumnado</p> <p><b>5.2 Resultados en los egresados</b> 5.2.1 Cumplimiento del perfil de egreso 5.2.2 Satisfacción de los egresados 5.2.3 Situación laboral</p> <p><b>5.3 Resultados en la sociedad</b> 5.3.1 Vinculación social 5.3.2 Satisfacción de los empleadores y demás grupos de interesados</p>		<p><b>5. RECURSOS DE APRENDIZAJE Y SOPORTE PARA LOS ESTUDIANTES</b> Las instituciones deben asegurar que los recursos disponibles para el proceso de aprendizaje de los estudiante son suficientes y apropiados para cada programa formativo.</p> <p><b>6. SISTEMAS DE INFORMACIÓN</b> Las instituciones deben asegurar que se dispone, analiza y usa la información relevante para la gestión eficaz de sus programas de estudio y de otras actividades.</p> <p><b>7. INFORMACIÓN PÚBLICA</b> Las instituciones deben divulgar información actualizada, de manera imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa con regularidad, sobre los programas y los premios que se están ofreciendo.</p>

Fuente: Elaboración propia

#### 4.6.2. Comparación de criterios para la acreditación de las titulaciones

Siguiendo el procedimiento de comparación utilizado anteriormente para la evaluación, en esta ocasión comparamos cuáles son los diferentes criterios que se han seguido en los diversos modelos de acreditación. La tabla 4.9 recoge esta comparación. Como puede verse, en su primera columna, figuran los criterios establecidos por el grupo de trabajo constituido en la ANECA para tal fin. En las siguientes columnas se señala la posible aparición de un contenido equivalente en los respectivos modelos. En el caso de que no haya contenido equivalente se deja la casilla en blanco. En el caso de que la equivalencia sea insuficiente, parcial o dudosa se indica con un signo de *asterisco*.

El análisis comparado plantea problemas similares observados en los modelos de evaluación, ya que los criterios o características de propósito similares llegan a tener redacciones bastantes distintas, lo cual implica una cierta subjetividad a la hora de valorar su equivalencia. Asimismo, la cobertura de los criterios que se comparan es distinta por lo que, por ejemplo, una característica de calidad en un modelo puede tener sólo una parte de los componentes del criterio con la que se compara. En definitiva, se trata de buscar una buena aproximación en cada caso proporcionando un importante elemento para la selección de aquellos criterios que pueden ser aplicables a los procesos posteriores.

Un examen de las tabla 4.8 y 5.9 permite observar una gran equivalencia en los criterios manejados en los diferentes modelos de ámbito español, no así con los criterios establecidos por la ENQA. Este último caso no es estrictamente un modelo de acreditación sino unos criterios y directrices de garantía de calidad, pero que son necesarios tener en cuenta en los procesos de acreditación si buscamos una equiparación con los sistemas de garantía de calidad europeos.

Como en el caso de la evaluación, los diferentes criterios se refieren, con carácter general, a *inputs*, procesos y resultados. No obstante, en los modelos propuestos todavía no hemos encontrado estándares o valores formativos de referencia que permitan orientar los requisitos de la acreditación y que deban de superarse para obtener la acreditación, aunque en todos los modelos aparece el criterio de resultados.

**Tabla 4.9. Comparación de los modelos de acreditación**

<b>CRITERIOS Y DIRECTRICES ANECA (2006)</b>	<b>ANECA (2004)</b>	<b>AQU (2005)</b>	<b>PROYECTO UPV (2001)</b>	<b>TÍTULOS PROPIOS (2003)</b>	<b>ENQA (2005)</b>
1. Objetivos del plan de estudios	1.1.1	2.1.a	1.1.1-1.1.4	5 *	1.2, 1.7
2. Admisión de estudiantes	1.1.2	2.4 a	1.1.3-4.2.1-4.2.2	4.1	
3. Planificación de la enseñanza	1.2, 2.1.1- 2.2.1- 2.2.2-5.2	2.1d- 2.2-3.3- 4.2.	4.1 –4.3	2- 5	1.2*
4. Desarrollo de la enseñanza y evaluación de aprendizajes	1.2.2, 1.2.4	2.1- 2.3*-4.2	4.3.1-4.3.2 4.3.3	2.1– 2.4	1.2-1.3
5. Orientación al estudiante	5.1 5.4- 6.2- 6.3*	3.3.a*, 4.2.* 5 d	4.2.2-4.2.3-4.3.5 5.2.2-5.2.3. 5.3.2	4.2.-4.3 8	1.3* 1.6* 1.7*
6. Personal académico	3.1	3.1-1.2	2.1	3	1.4
7. Recursos y servicios	4.1-4.2- 4.3-4.4	1.2 b- 3.2	3.1	6-7	1.5
8. Resultados	6.1	5 a-5 b- 5 c-5.d*	5.1-5.2.1*	2.4*	1.3*- 1.7*
9. Garantía de calidad	2.1.1*	4.1.2	4.1-4.2-5.2	4.4*-5*	1.1-1.6*

Fuente: *Elaboración propia*

En el modelo desarrollado por la ANECA se recogen, como criterios novedosos, los objetivos del plan de estudios y el sistema de garantía de calidad, mientras que en el resto de modelos sólo se incluían como subcriterio el primero y no se contempla el segundo, pudiéndose considerar sólo aspectos relacionados con la mejora, salvo en los criterios establecidos por la ENQA y en el modelo de AQU por ser los más actuales.

Ante el cambio de tendencia en la matrícula de estudiantes, parece ser que éstos toman un mayor protagonismo en los modelos de acreditación que lo que tenían con anterioridad, estableciéndose criterios específicos sobre los proceso de admisión, apoyo y orientación de los estudiantes.

Otro aspecto importante es la necesidad de valorar, como criterio en la acreditación, el contexto de la titulación, pues, aunque inevitablemente va a tener una influencia sobre el resto de criterios considerados, puede resultar muy complejo establecer cuándo una titulación supera o no el criterio.

La ENQA, a diferencia del resto de agencias, incorpora dos criterios importantes, que hasta ahora no habían sido suficientemente ponderados, como son los sistemas de información y, sobre todo, la información pública, como ejes de la rendición de cuentas en las universidades.

Otro estudio de comparación de los criterios establecidos por ANECA puede verse en el Anexo V “Comparación internacional” del documento de trabajo “Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles” (ANECA, 2006a), en el cual se realiza una comparación criterio a criterio de su correspondencia en otros países (Dinamarca, EEUU, Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido).

Los criterios que se han presentado en cada uno de los modelos corresponden a aquellos elementos comunes a todos los títulos de cada uno de los ciclos de educación superior. Posteriormente, junto con el establecimiento paulatino de directrices propias de cada título, podrán establecerse criterios específicos requeridos para cada uno de los títulos en particular.

Un aspecto importante que podría estudiarse es la distinta importancia que cada uno de los modelos concede a cada uno de los criterios y subcriterios considerados. En este sentido, no se dispone de esta información, por lo que hemos de suponer que esta importancia sería la misma para todos ellos. El único trabajo que conocemos se refiere a los resultados del Proyecto piloto de acreditación en el curso 03-04, que analizamos en el capítulo 5.

#### **4.7. Análisis y valoración de la acreditación**

El camino recorrido en el reconocimiento de títulos ha sido muy desigual en los distintos países, debido principalmente a las diferentes normativas y a las exigencias previas existentes a la propia implantación de los títulos de educación superior. Si bien, la tendencia actual sería la generalización de la acreditación como sistema de garantía de calidad y de reconocimiento de los títulos para que éstos tengan validez.

Creemos que lo importante es la existencia de algún mecanismo que permita el incremento de la mejora de la calidad de los títulos universitarios y que a su vez sirva para incrementar la información pública y la rendición de cuentas a la sociedad, que favorezca la

toma de decisiones de todos los agentes implicados en la actividad de la Universidad y que sea utilizado de contrapunto al incremento de la autonomía universitaria que se demanda.

La diversidad de enfoques que se han dado al término acreditación en el ámbito universitario hace necesario el incremento de cooperación nacional de responsables universitarios, responsables políticos y agencias, pues, en caso contrario, puede estar en peligro el reconocimiento de los títulos a nivel internacional, lo cual supondrá un paso atrás en el fortalecimiento de la movilidad de estudiantes y profesores como forma de desarrollo.

La clarificación del tipo de acreditación y, sobre todo, de las consecuencias que de ésta se derivarán en el sistema universitario debe ser un paso previo al establecimiento de nuevos sistemas de garantía de calidad en las titulaciones, ahora que estamos a las puertas de proceder a una nueva organización de las enseñanzas universitarias en España. Se deben aprovechar las experiencias obtenidas en otros países que, aunque no sean similares al nuestro, sí que pueden mostrarnos las dificultades obtenidas en su implantación, sobre todo en Estados Unidos, por ser el que en mayor medida tiene desarrollada la acreditación de instituciones y de títulos. Asimismo, la experiencia adquirida por ANECA en su participación en las redes internacionales de garantía de calidad también será muy positiva

En España se están empezando a diseñar los procesos de acreditación, teniendo en cuenta cuáles han sido las experiencias, positivas y negativas, extraídas de los procesos de evaluación institucional y en otros países. Por ello es posible que pronto se den respuestas a una serie de preguntas que se han venido planteando en diferentes foros y que se han recogido en los apartados anteriores. Una de las que puede plantear mayores problemas es la siguiente ¿la acreditación será de mínimos o podrán determinarse distintos niveles de calidad? Hay experiencias similares en otros países europeos, como por ejemplo Holanda donde se optó por un sistema de reconocimiento de mínimos, pero llevó a que sólo un 1% de las titulaciones sometidas a procesos de acreditación no superaron los mínimos. Esta experiencia nos hace pensar que, dada la gran cantidad de recursos necesarios para llevar adelante los procesos de acreditación, el resultado parece un poco pobre para establecer algún tipo de discriminación entre las titulaciones.

Los criterios utilizados en la acreditación de titulaciones son muy similares a los utilizados en la evaluación, pues se trata de procesos similares, salvo en sus consecuencias.

Estos criterios están relacionados con los inputs, los procesos y, sobre todo, con los resultados, incorporándose como novedad, en los últimos modelos considerados, el criterio de garantía de calidad.

En relación con el procesos de acreditación, parece que no existen tantas dudas, ya que una vez fijados los criterios e indicadores utilizados en la acreditación, la institución debe realizar un autoinforme, comparando el modelo de referencia con su situación actual, que posteriormente será contrastado por una agencia de acreditación, que determinará si la titulación supera o no el nivel de acreditación establecido, o las mejoras que deben introducirse para alcanzar dicho nivel. A nuestro juicio no están suficientemente aclaradas las consecuencias de la no acreditación. En este sentido debe considerarse que no sirve sólo el hecho de que el título pierda su validez en el territorio nacional, pues entonces ¿quién es el responsable de los títulos que se hayan expedido y que luego no se les reconozca su validez?

Además, y relacionado con la validación externa del proceso de acreditación, surge otra pregunta ¿la agencia encargada de la acreditación debe tener un ámbito regional, nacional o internacional?, creemos que el sistema de reconocimiento de agencias establecido por la ENQA puede ser la solución para esta cuestión. En lo relativo a si la agencia debe ser generalista o, por el contrario, debe tener un grado de especialización, consideramos que estará en función del tipo de reconocimiento que se desee y de cuáles sean las expectativas o los intereses de las distintas instituciones en los procesos de acreditación. Lo cual también nos lleva a preguntarnos ¿cuál debe ser el grado de participación de las asociaciones o colegios profesionales en aquellas titulaciones que habiliten para el ejercicio profesional?, pensamos que, dado que el título habilitará para el ejercicio profesional, en alguna medida deberían participar en los procesos de acreditación. No obstante, no sería aconsejable que se dejase la acreditación, exclusivamente, en manos de los académicos o en manos de las asociaciones o colegios profesionales.

Esta y otras cuestiones son las que trataremos de dar respuesta en nuestra investigación empírica, centrada en el estudio de aquellas titulaciones relacionadas con el ámbito la Empresa, ya que se está produciendo una proliferación de programas de acreditación especializados en las escuelas y programas de negocios a nivel internacional. Además, algunas escuelas de negocios españolas, el Instituto de Empresa y ESADE están ya

acreditadas por las principales agencias internacionales, AACSB Internacional, programa EQUIS (EFMD) y AMBA.

## **SEGUNDA PARTE**

# **LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL ÁMBITO DE LA EMPRESA: SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD Y OPINIÓN DE LOS RESPONSABLES DE CENTROS**



# **CAPÍTULO 5**

## **GARANTÍA DE CALIDAD EN LOS ESTUDIOS DEL ÁMBITO DE LA EMPRESA**

---

- 5.1. Los estudios universitarios en el ámbito de la Empresa en España
- 5.2. Sistemas de garantía de calidad en los estudios de Empresa. La homologación
- 5.3. Sistemas de garantía de calidad en los estudios de Empresa. La evaluación
- 5.4. Sistemas de garantía de calidad en los estudios de Empresa. Experiencias de acreditación de las escuelas y los programas de negocios
  - 5.4.1. Asociación para el Avance de las Escuelas de Negocio (AACSB)
  - 5.4.2. Fundación Europea para el Desarrollo de la Gestión (EFMD)
  - 5.4.3. Asociación de MBA (AMBA).
  - 5.4.4. Fundación para la acreditación internacional de programas de negocios en Alemania, Austria y Suiza (FIBAA)
  - 5.4.5. Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas (AEEDE)
  - 5.4.6. Comparación de criterios para la acreditación de las escuelas y los programas de negocios
  - 5.4.7. Resultados del proyecto piloto de acreditación en España en los estudios del ámbito de la Empresa
- 5.5. Análisis y valoración





Una vez analizados los principales sistemas de garantía de calidad en las titulaciones universitarias, tanto a nivel nacional como internacional, corresponde en estos momentos centrarse en el estudio de las titulaciones objeto de nuestra investigación: Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) y Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE), que previsiblemente conformarán un título de grado en el ámbito de los estudios en Empresa.

En primer lugar, se presenta el devenir histórico de estos estudios, lo cual permitirá una mejor comprensión de su situación actual, poniendo de manifiesto el excelente trabajo desarrollado en la elaboración del Libro Blanco sobre los estudios de grado en Economía y en Empresa.

En segundo lugar, se recogen los aspectos relacionados con los sistemas de garantía de calidad en las titulaciones de LADE y DCE: homologación, evaluación y acreditación. Aunque inicialmente se han desarrollado sistemas similares al del resto de titulaciones, parece no darse la misma importancia a cada uno de los criterios que en otras titulaciones, como se desprende de los resultados del proyecto piloto de acreditación en España realizado en el curso 2003-04.

En tercer lugar, y dada la escasez de referencias específicas en España sobre estos sistemas de garantía de calidad, se han buscado a nivel internacional, por lo que se realiza un análisis de los principales sistemas de garantía de calidad en las escuelas y programas de negocios, que permita conocer el proceso que se sigue específicamente en su acreditación y, sobre todo, en la selección de los criterios que se utilizan en ella, con el fin de poder establecer una propuesta de modelo de acreditación para las titulaciones de grado en Empresa en el ámbito español, compatible con los sistemas reconocidos internacionalmente.

### **5.1. Los estudios universitarios en el ámbito de la Empresa en España**

Hoy en día nadie duda de la necesidad de la formación universitaria en Economía y en Empresa para garantizar la existencia de profesionales capaces de velar por la adecuada asignación de recursos, para la administración y gestión de las unidades productivas y para la continuidad del aumento en el nivel de vida y el progreso. En este apartado se presenta una breve panorámica de la evolución de la enseñanza universitaria de Economía

y Empresa en España<sup>157, 158</sup>, que da una idea de la importancia que ha adquirido y de la necesidad de mantenerla y mejorarla.

Se puede considerar a las Escuelas de Comercio como el antecedente más serio de los actuales estudios de Diplomatura en Ciencias Empresariales y Licenciatura en Administración y Dirección de Empresa. La aparición de verdaderas escuelas regladas oficialmente para realizar estudios mercantiles tuvo lugar a raíz de la publicación de un REAL DECRETO de 8 de septiembre de 1850, reinando Isabel II. Se les llamaba indistintamente escuelas Mercantiles y Escuelas Especiales de Comercio. Este decreto incorporaba las Escuelas a los Institutos de Segunda Enseñanza. El objetivo de la carrera, según el decreto, sería la formación de corredores y agentes de comercio, así como la de nuevos catedráticos. Se anunció, además, la publicación de reglamentos para definir otras salidas profesionales. El tema de las salidas profesionales, es decir, los puestos propios para los titulares mercantiles, se convertiría en uno de los problemas recurrentes de la historia de estas enseñanzas.

En España las facultades surgieron al margen de las Escuelas de Comercio no ocurriendo así en otros países. Los recursos se desviaban a las primeras, las cuales gozaban de mejor imagen. Quizás debido a esto, el diseño de los planes de estudio de las escuelas devino en ser prácticamente idéntico al primer ciclo de las secciones de Empresariales de las facultades. Ello supuso en algunos casos duplicar innecesariamente las enseñanzas en el primer ciclo.

Las Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, creadas en 1972, son herederas de las Escuelas de Comercio y, por tanto, con más de 150 años de historia, no supieron adaptarse a la realidad económica empresarial circundante. Los planes de estudios poco tenían que ver con el entorno socio-económico de la región o comarca que habrían preparado

---

<sup>157</sup> Un análisis más pormenorizado de estos estudios puede encontrarse en:

- *Libro blanco sobre los estudios de grado en economía y en empresa*. Disponible en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_economia_def.pdf). [Consulta: 24 agosto 2006]
- “La enseñanza de la economía en España” *Economistas*, junio 1983, núm. 2

<sup>158</sup> Un análisis de la estructura y del contenido de los estudios en Economía y/o Empresa en algunas universidades de la Unión Europea puede encontrarse en el capítulo 3: “La adaptación de los estudios de Economía y Empresa al Espacio Europeo de Educación Superior: la experiencia en el resto de Europa”. En: *Libro blanco sobre los estudios de grado en economía y en empresa*. Disponible en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_economia_def.pdf). [Consulta: 24 agosto 2006]

a unos titulados con una impronta básica y formativa de fácil adaptación a una sociedad como la española, en la que aún sigue predominando la pequeña empresa.

La primera Facultad de Economía en la universidad española se creó como consecuencia del artículo 15 de la ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de las universidades españolas. La inclusión de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas era una novedad. Una orden del Ministerio de Educación de 7 de septiembre de 1943 resolvía “que quedase creada la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas en la Universidad de Madrid”.

Cuatro son las grandes líneas que han caracterizado la evolución de los estudios de economía a partir de la creación en 1943 de la primera facultad:

- I. La integración en la Universidad de los estudios comerciales con la creación de las facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales a partir de la ley de 17 de julio de 1953.
- II. El éxito formidable de su demanda social, que se manifiesta en la proliferación de centros de enseñanza, públicos y privados, y en la multiplicación de las diferentes titulaciones.
- III. El creciente número de sus estudiantes, que dificulta la adquisición de conocimientos por la peligrosa masificación.
- IV. La necesidad de llevar a cabo una reflexión sobre las condiciones en las que debe llevarse a cabo la formación idónea de los economistas en la actualidad, de la que se derivan tres conclusiones principales:
  - a) La necesidad de una respuesta “activa” a la masificación de los estudios, de forma que la detección de sus causas permita aplicar soluciones correctoras que, aunque difíciles, atemperen la mera adaptación pasiva a los factores demográficos y al ciclo económico.
  - b) La necesidad de adaptar las enseñanzas a los intereses formativos de sus demandantes actuales y de prever las demandas sociales futuras que han de cubrir los grados y posgrados.
  - c) La preocupación por disponer del profesorado idóneo para desempeñar cometidos docentes en el presente y en el futuro, con los problemas inherentes a su selección y formación continua.

Por tanto, pueden considerarse las siguientes etapas (Maroto y Melle, 2002) en la creación de centros de estudios de economía:

- Años cincuenta: aparición de las facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales.
- Años sesenta: consolidación de las facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales y creación de las universidades autónomas.
- Años setenta: reestructuración de la Universidad y creación de las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales.
- Años ochenta: proliferación de las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y nueva reestructuración de la universidad mediante la LRU.
- Años noventa: aparición de las nuevas Licenciaturas en Economía y Administración y Dirección de Empresas, en desarrollo de la LRU.

También debe tenerse en cuenta la oferta de las universidades privadas que remonta sus orígenes, en algunos casos, a fechas tan alejadas como 1916 (Universidad de Deusto), fecha anterior a la de la primera Facultad de Económicas en la Universidad pública. La oferta privada ha estado supeditada al reconocimiento oficial de las titulaciones ofrecidas, que se ha producido bien bajo la forma de la admisión de los efectos civiles de sus licenciaturas, bien bajo la homologación de sus enseñanzas y títulos, o bien como el reconocimiento pleno y efectivo de su carácter de universidades privadas y de su autonomía como tales para implantar planes de estudio y titulaciones.

Esta situación ha dado lugar a la estructura de centros y titulaciones que aparece reflejada en la tabla 5.1 en el curso académico 2005-2006.

Tabla 5.1. Número de centros donde se imparte LADE y DCE <sup>(1)</sup>

<b>Titulaciones</b>	<b>LADE</b>	<b>DCE</b>
Número de centros	80	78
<i>Centros adscritos</i>	8	13
<i>Centros propios</i>	72	65
Pertenecentes a universidades públicas	52	52
Pertenecentes a universidades privadas	20	13

(1) No se han considerado las actuales escuelas de negocios no vinculadas a universidades

Fuentes: Ministerio de Educación, Consejo de Coordinación Universitaria.  
Páginas web de las universidades. Elaboración propia

Una vez superado el reto de la generalización de estos estudios y su demanda creciente, que llevó a una excesiva masificación en las aulas en las décadas de los ochenta y noventa, se plantea en la actualidad el reto de la calidad y la competitividad para las titulaciones universitarias en general y de las titulaciones del ámbito de la Empresa en particular, teniendo en cuenta la gran cantidad y diversidad de operadores de educación superior especializados en este tipo de estudios. Los sistemas de garantía de la calidad que se implanten van a jugar un papel muy importante para el futuro de estos estudios y su reconocimiento internacional.

## **5.2. Sistemas de garantía de calidad en los estudios de Empresa. La homologación**

La *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB internacional) fundada en 1916, comenzó su función de acreditación con la adopción de los primeros estándares en 1919, considerándose estos el primer antecedente en la implantación de los sistemas de acreditación en los estudios de Empresa. Como se mostrará en apartados posteriores, son numerosas las asociaciones y agencias interesadas en la implantación y el reconocimiento de dichos sistemas a nivel internacional.

En España, salvo los sistemas de garantía de calidad implantados en las escuelas de negocios de carácter privado, vinculados a la acreditación de los centros como fuente de reconocimiento internacional o como requisito para pertenecer a la Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas (AEEDE), no se han desarrollado de manera sistemática dichos mecanismos en las titulaciones. Sólo la homologación de los títulos, que supone el cumplimiento de los requisitos legales (directrices generales) de cada título universitario, puede considerarse como el primer peldaño de su garantía de calidad.

Fue a partir de 1996 con el desarrollo de I PNECU cuando empezó a tomar consistencia la rendición de cuentas en las universidades (resultados, fortalezas y debilidades) y la mejora continua de la calidad de las titulaciones, pudiendo considerarse en la actualidad que los sistemas de evaluación de las titulaciones en el ámbito de la Empresa están plenamente consolidados, sobre todo en las instituciones de carácter público<sup>159</sup>.

---

<sup>159</sup> Aunque jurídicamente los centros adscritos tienen este carácter, su gestión es plenamente privada y los sistemas de evaluación institucional desarrollados en España no se han implantado de manera generalizada en este tipo de centros.

Como importancia del análisis de la calidad es estas titulaciones pueden destacarse los estudios realizados por Bigné *et al.* (1997), Casanueva *et al.* (1997) , LeBlanc y Nguyen (1997), Periañez (1999) y Olfiel y Baron (2000).

En relación con la acreditación, en España, todavía no se han implantado sistemas de acreditación con carácter oficial, sólo algunas titulaciones participaron en el proyecto piloto de acreditación desarrollado por la ANECA en el curso 2003-04. Por lo tanto, la referencia de la acreditación en los estudios del ámbito de la Empresa debemos buscarla en el ámbito internacional y, con carácter general, en los centros privados.

Los antecedentes de la homologación en las titulaciones de los actuales planes de estudios en el ámbito de la Empresa se pueden encontrar en la Resolución de 17 de julio de 1973 de la Dirección General de Universidades e Investigación, por la que se determinan las directrices que han de seguir los planes de estudios de las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE n. 192 de 11/8/1973), que dio lugar, con carácter general, a los Planes de estudio de 1973.

Con la promulgación del REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y las posteriores modificaciones, hubo de procederse al cambio de los distintos planes de estudios. La normativa por la que se rigen los actuales estudios del ámbito de la Empresa es la siguiente:

#### **Licenciado en Administración y Dirección de Empresas**

- REAL DECRETO 1421/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel<sup>160</sup>.

#### **Diplomado en Ciencias Empresariales**

- REAL DECRETO 386/1991, de 22 de Marzo, por el que se rectifica el anexo del REAL DECRETO 1422/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título

---

<sup>160</sup> Directrices generales. Véase

[http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=602&area=ccuniv&contenido=/ccuniv/html/direct\\_generales/tronc al/administ.html](http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=602&area=ccuniv&contenido=/ccuniv/html/direct_generales/tronc al/administ.html)

universitario oficial de Diplomado en Ciencias Empresariales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel.

- REAL DECRETO 1422/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Ciencias Empresariales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel<sup>161</sup>.

En relación con los futuros títulos de grado en el ámbito de la Empresa, al amparo del REAL DECRETO 55/2005 de 21 de enero, debe hacerse referencia a la propuesta efectuada en la CRUE<sup>162</sup> que especifica la enseñanza de grado en Administración y Dirección de Empresas cuya denominación será (CRUE, 2006): Licenciado en Administración y Dirección de Empresa o Economista de Empresa (LADE)<sup>163</sup>. Su justificación aparece reflejada en la propia propuesta, destacando que la administración y dirección de empresas se encuentra dentro de las denominadas ciencias sociales, ya que la creación y dirección tanto de empresas, como de otras instituciones/organizaciones públicas y privadas, requiere profesionales cualificados. Esta cualificación se obtiene con un programa formativo que aporte los conocimientos específicos y las habilidades propias de la dirección y otras de naturaleza instrumental como las matemáticas, el derecho, la economía y los idiomas. El conjunto de materias, adecuadamente combinadas, conforma el título de grado en Administración y Dirección de Empresas existente, con distintos enfoques en todos los países europeos<sup>164</sup>.

Entre las principales salidas profesionales de la titulación destacan las siguientes: la contabilidad, auditoría y fiscalidad, la consultoría, las finanzas y los intermediarios financieros, el marketing, la gestión de recursos humanos, la gestión internacional, la

---

<sup>161</sup> Directrices generales. Véase

[http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=602&area=ccuniv&contenido=/ccuniv/html/direct\\_generales/tronc\\_al/ccempres.html](http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=602&area=ccuniv&contenido=/ccuniv/html/direct_generales/tronc_al/ccempres.html)

<sup>162</sup> Según la denominación propuesta en: [http://www.crue.org/pdf/Ficha\\_admin\\_y\\_dir\\_empresas.pdf](http://www.crue.org/pdf/Ficha_admin_y_dir_empresas.pdf) [Consulta: 26 julio 2006]

<sup>163</sup> La configuración de los nuevos planes de estudio, en la actualidad, está pendiente de la aprobación en el Parlamento Español de la reforma de la Ley Orgánica de Universidad y de su posterior desarrollo normativo, así como de las consecuencias de la propuesta de organización de las enseñanzas universitarias en España. Disponible en: <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/propuesta-mec-organizacion-titulaciones-sep06-ccu.pdf> y de la propuesta de directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster. Disponible en: <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/directrices-2006.pdf>.

<sup>164</sup> Como puede verse en: *Libro blanco del título de grado en Economía y en Empresa*. Disponible en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_economia_def.pdf) [Consulta: 26 julio 2006]

dirección estratégica, la gestión de operaciones y la organización de la producción, los sistemas de información, etc.<sup>165</sup>

El objetivo de LADE<sup>166</sup> es formar profesionales con una preparación versátil, capaces tanto de iniciar su propio negocio como de desempeñar una gama muy amplia de funciones de dirección y gestión en empresas y otras instituciones públicas y privadas. El licenciado debe manejar los conceptos y las técnicas empleadas en las diferentes áreas funcionales de la empresa; así como entender las relaciones que existen entre ellas y con los objetivos generales de la organización; tiene que ser capaz de tomar decisiones en condiciones de incertidumbre y, en general, de asumir tareas directivas. En concreto, debe saber identificar y anticipar oportunidades, asignar recursos, organizar la información, seleccionar y motivar a las personas, tomar decisiones en condiciones inciertas, alcanzar los objetivos propuestos y evaluar resultados.

El graduado en Administración y Dirección de Empresas, además de las competencias genéricas de los titulados universitarios establecidas en los descriptores de Dublín<sup>167</sup>, debe ser capaz de alcanzar los siguientes objetivos:

- Identificar y desarrollar iniciativas empresariales.
- Gestionar y administrar una empresa así como otras instituciones públicas y privadas.
- Integrarse en cualquier área funcional de una empresa u organización mediana o grande.
- Aplicar habilidades directivas, como trabajo en equipo y motivación de las personas.
- Resolver problemas de dirección y gestión.
- Realizar tareas de asesoría y consultoría empresarial.
- Utilizar las tecnologías de la información.

---

<sup>165</sup> En todo caso debe tenerse en cuenta el Estatuto de las actividades profesionales de los Economistas y Peritos Mercantiles, actualmente en vigor, recogido en el Decreto núm. 871/77, de 26 de Abril de 1977, (BOE núm. 111, de 28 de Abril de 1977).

<sup>166</sup> Objetivos del título: conocimientos, capacidades, competencias y destrezas generales, en consonancia con los resultados del *Tuning Educational Estructure* (2003).

<sup>167</sup> Descriptores de Dublín. Véase [http://www.jointquality.org/content/Spanish%20Descriptores\\_de\\_Dublin/Spanish\\_Descriptores\\_de\\_Dublin.doc](http://www.jointquality.org/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc) [Consulta: 16 de octubre 2006]

El *prácticum* o el trabajo de fin de carrera deberá verificar la adquisición por el estudiante de estas destrezas y competencias generales, junto a las destrezas específicas de orientación académica o profesional.

En relación con las competencias profesionales, el licenciado en Administración y Dirección de Empresas debe adquirir los conocimientos que le permitan resolver problemas de dirección empresarial con criterios profesionales y la ayuda de instrumentos técnicos necesarios. La titulación capacita para crear una empresa, así como para el desempeño de funciones de dirección y gestión de empresas y en otras instituciones públicas y privadas.

Los contenidos formativos comunes que debe contemplar el plan de estudios del licenciado en Administración y Dirección de Empresa se pueden estructurar en materias instrumentales y materias comunes, como se refleja en la figura 5.1.

**Figura 5.1. Contenidos formativos comunes para los estudios de Empresa**

Materias propias	Materias instrumentales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis económico</li> <li>• Comercialización</li> <li>• Contabilidad</li> <li>• Entorno económico</li> <li>• Finanzas</li> <li>• Organización y Dirección</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marco jurídico.</li>   <li>• Métodos cuantitativos aplicados a la gestión y dirección empresarial</li> </ul>

Fuente: CRUE (2006)

En la propia propuesta de directrices<sup>168</sup> se recomienda a las universidades que sin renunciar a su autonomía ni a la posibilidad de dotar a sus planes de estudio de señas distintivas, que les permita completar la denominación del título mediante la inclusión de menciones, lleguen a acuerdos sobre la estructura, el contenido y el reconocimiento de estos estudios, a fin de facilitar la movilidad entre las distintas universidades españolas, facilitando el reconocimiento de créditos y la movilidad curricular.

Si se pretende que los estudios universitarios específicos españoles sean comparables al resto de los países europeos y, además, sean competitivos en el ámbito internacional, es necesario dotarles de una estructura, contenidos y sistemas de garantía de calidad que permitan cumplir estos objetivos. Estos aspectos sin duda condicionaran la implantación de los nuevos estudios y también el sistema de garantía de calidad que se establezca para ellos.

<sup>168</sup> *Op. cita.*

En este contexto, el principal objetivo de este trabajo es hacer un análisis y reflexión sobre qué aspectos deberán de tenerse en cuenta para garantizar la calidad en los futuros títulos de grado en Empresa.

### 5.3. Sistemas de garantía de calidad en los estudios de Empresa. La evaluación

En España, no será hasta la implantación del I PNECU, cuando empiece a formalizarse el establecimiento de los sistemas de evaluación en las titulaciones universitarias, ya que con anterioridad solamente se exigía la homologación de los planes de estudio mediante el cumplimiento de las directrices específicas de los títulos.

La participación de las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Diplomatura en Ciencias Empresariales en las distintas convocatorias oficiales de evaluación institucional<sup>169</sup> ha sido muy importante como puede verse en la tabla 5.2, que muestra el número de titulaciones evaluadas en cada una de las convocatorias de los planes de evaluación y específicamente las titulaciones evaluadas de LADE y DCE.

**Tabla 5.2. Participación de las titulaciones de LADE y DCE en los procesos de evaluación por convocatorias.**

PLAN	CONVOCATORIA	TITULACIONES EVALUADAS	LADE*	DCE*	TOTAL
I PNECU	1996	130	2	8	10
	1998	230	8	5	14
	1999	293	7	9	16
	2000	286	9	7	16
II PCU	2001	249	8	19	27
	2002	413	9	5	14
PEI	2003	90	7	4	11
	2004	120	8	7	16
	2005	166	3	1	4
TOTAL		1977	61	65	128

\*Incluye las reevaluaciones

En la convocatoria del PEI 2007 han solicitado su participación 139 titulaciones de las cuales dos son de LADE y una DCE<sup>170</sup>  
 Fuente: *Elaboración propia a partir de la información del Consejo de Coordinación Universitaria. ANECA, UCUA, AQU.*

<sup>169</sup> Pueden destacarse las evaluaciones transversales de la Diplomatura en Ciencias Empresariales en la convocatoria de 1996 de seis universidades catalanas, hecho que volvió a repetirse con cuatro universidades en la convocatoria de 2001 y en dos centros adscritos de la UPC. También en el año 2000 se produjo una evaluación transversal para LADE en las universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Pompeu Fabra y Rovira i Virgili.

<sup>170</sup> Véase [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/pei\\_0607\\_titulaciones.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0607_titulaciones.pdf)

Las titulaciones consideradas en este trabajo (LADE y DCE) han tenido una alta participación en estos procesos de evaluación, sobre todo los centros públicos, como se desprende de los datos contenidos en la tabla 5.3, mientras que ha sido escasa en los centros adscritos<sup>171</sup>. En concreto, 44 de las 46 universidades públicas han participado en la evaluación de la titulación de licenciado en Administración y Dirección de Empresas, lo que supone un 98,82%, mientras que en las universidades privadas este porcentaje es del 45%. Además, en siete facultades se ha llevado a cabo un proceso de reevaluación.

**Tabla 5.3. Participación de las titulaciones de LADE y DCE en los procesos de evaluación, por tipo de centro.**

<b>Titulación</b>	<b>LADE</b>	<b>DCE</b>
<b>Núm. centros</b>	<b>80</b>	<b>78</b>
<i>Adscritos</i>	8	13
evaluados	0	3
<b>Propios</b>	<b>72</b>	<b>65</b>
<i>Univ. Pública</i>	52	52
evaluados	45	49
reevaluados	6	13
<i>Univ. Privada</i>	20	13
evaluados	9	3
reevaluados	1	0
<b>Total evaluaciones</b>	<b>61</b>	<b>65</b>
Informes disponibles en sitios web	28	29

Fuente: Elaboración propia a partir de información del Ministerio de Educación, Consejo de Coordinación Universitaria, ANECA, UCUA, AQU.

La Diplomatura de Ciencias Empresariales se ha evaluado en cuarenta y cuatro de las cuarenta y cinco universidades públicas en las que se imparte, lo que supone un 97,77 %. Esta titulación también se imparte en trece universidades privadas, de las cuales sólo tres han realizado la evaluación. En cuanto a los centros adscritos, al igual que ocurría en LADE, únicamente tres han participado en los procesos de evaluación, concretamente en las evaluaciones transversales realizadas en Cataluña.

La consulta de las páginas web de las distintas universidades nos ha permitido acceder a un total de veinte ocho informes de evaluación de LADE y veintinueve de DCE<sup>172</sup>. No

<sup>171</sup> Esta escasa participación puede estar justificada por el hecho de que, en principio, tampoco estaba claramente definido el ámbito del proyecto y como existía un volumen importante de evaluaciones, no se contó con la participación de estos centros adscritos.

<sup>172</sup> Pueden consultarse algunos informes de autoevaluación, evaluación externa y propuestas de mejora de las convocatorias 2003/2004 y 2004/2005 en la página web de la ANECA [http://www.aneca.es/pei/pei\\_set.htm](http://www.aneca.es/pei/pei_set.htm)

obstante, hay que señalar, por una parte, que alguno de estos informes son de autoevaluación y otros de evaluación externa y, por otra, que unos correspondían exclusivamente a LADE y otros a la evaluación conjunta con la Licenciatura en Economía y/o la Diplomatura de Ciencias Empresariales.

En relación con las principales conclusiones obtenidas en la evaluación de estas titulaciones, no existen estudios específicos que permitan extrapolar unas conclusiones generales sobre su situación en relación con cada uno de los criterios analizados en los diferentes procesos. Sólo puede hacerse referencia a las conclusiones en un ámbito mayor como es el de las Ciencias Sociales, cuyos resultados correspondientes al I PNECU pueden encontrarse en el Informe Global 1996-2000 (CCU, 2003). Por ello, hemos considerado de interés incorporar en nuestra investigación empírica un apartado correspondiente a los resultados obtenidos en estos procesos de evaluación institucional en lo referente a los principales efectos y a las consecuencias sobre la implantación de acciones de revisión y mejora llevas a cabo en los centros donde se imparten las titulaciones consideradas.

#### **5.4. Sistemas de garantía de calidad en los estudios de Empresa. Experiencias de acreditación de las escuelas y los programas de negocios**

En relación con la acreditación en España, y como ya se ha señalado, algunas titulaciones participaron en el proyecto piloto de acreditación desarrollado por la ANECA en el curso 2003-04. Por ello en esta sección, la referencia de la acreditación en los estudios del ámbito de la Empresa se realiza, básicamente, en el ámbito internacional y, con carácter general, en los centros privados.

La acreditación específica o profesional en el campo de los estudios relacionados con la Empresa, en nuestro entorno nacional, sólo se ha desarrollado en el ámbito privado de las escuelas de negocios (EADA, IE, ESADE, IESA, AEDE). Por tanto, han de buscarse estos referentes para el análisis en el ámbito internacional, principalmente Estados Unidos y la Unión Europea, especialmente en Inglaterra y Alemania, a través del estudio de las características, criterios y procesos que las principales agencias internacionales de acreditación de los programas y escuelas de negocios tengan establecidos.

Las agencias de acreditación especializadas son, con carácter general, organismos no gubernamentales, ni lucrativos, que tienen como principal objetivo asegurar los estándares de calidad de la educación superior en las áreas específicas. Estas agencias se encargan de establecer algunos de los requisitos que tiene que cumplir una escuela o programa antes de recibir el calificativo de "acreditada/o".

No tenemos en la actualidad muchas referencias sobre la acreditación de programas en los estudios de la Empresa y, menos aún, en relación con los criterios de acreditación, estableciéndose la discusión sobre si los criterios que hay que considerar en la acreditación deben ser específicos para este tipo de titulaciones, específicos para el campo científico o debe considerarse un modelo genérico de acreditación para cualquier tipo de título universitario.

En España se realizó alguna experiencia en el establecimiento de acreditaciones sectoriales por parte de la ANECA en el año 2003, cuando se intentó formalizar el modelo de acreditación en la educación superior, efectuándose reuniones por grupos sectoriales en los siguientes campos: Ciencias Experimentales, Enseñanzas Técnicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades, como se ha comentado en el proyecto piloto de acreditación.

La conclusión alcanzada fue proponer un modelo genérico para todas las titulaciones, como se establece en el informe presentado al Consejo de Coordinación Universitaria de mayo de 2005 (ANECA, 2005b), a pesar de que en el ámbito internacional existen las acreditaciones específicas o profesionales, sobre todo en lo referente a las Ingenierías, Ciencias de la Salud, escuelas de negocio y programas de máster MBA.

Todo este proceso sugiere la siguiente pregunta ¿qué ventajas puede ofrecer un modelo de acreditación específico? Para dar respuesta se exponen en la figura 5.2 los resultados de un estudio realizado por *The Association of Collegiate Business Schools and Programs* (ACBSP)<sup>173</sup> sobre los beneficios de la acreditación, para diferentes grupos de internos, en las

---

<sup>173</sup> Véase [http://www.acbsp.org/index.php?mo=st&op=ld&sid=s1\\_020acc&stpg=8](http://www.acbsp.org/index.php?mo=st&op=ld&sid=s1_020acc&stpg=8).

Otro estudio sobre los beneficios de la acreditación (Urgel 2007). *EQUIS accreditation: value and benefits for international business schools* puede encontrarse en <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0260260109.pdf>

escuelas de negocios efectuado entre varios miembros de cuerpos docentes y administradores de escuelas acreditadas.

**Figura 5.2. Beneficios de la acreditación en las escuelas de negocios**

<p><b><i>Beneficios para la institución:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La búsqueda de la acreditación refuerza un compromiso con la mejora continua, la innovación y la excelencia.</li><li>• El proceso de preparación del autoinforme para la acreditación aumenta el enfoque sobre la calidad del aprendizaje del estudiante y renueva un compromiso con la misión educativa.</li><li>• El reconocimiento de las unidades de negocio eficaces a través de la acreditación contribuye a una evaluación más segura por acreditadores regionales, así como la acreditación especializada es una confirmación del programa de calidad en divisiones específicas.</li><li>• El proceso de acreditación crea mayor transparencia en la institución.</li><li>• La acreditación suministra prestigio y credibilidad cuando se buscan recursos de financiación de gobiernos, fundaciones y donantes.</li><li>• En algunos Estados, el resultado de acreditación tiene gran repercusión en la financiación pública y privada.</li><li>• La utilización del reconocimiento de la acreditación en los medios de comunicación, en los catálogos de la Institución, en las páginas web y en las tarjetas de presentación.</li><li>• Además, provee un sentido del orgullo dentro de la institución.</li></ul>
<p><b><i>Beneficios para la escuela de negocios:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La acreditación crea un proceso para la mejora continua dentro de los departamentos.</li><li>• La acreditación sirve de incentivo para identificar los puntos fuertes y débiles.</li><li>• La acreditación suministra un foro de debate para evaluación y análisis de la escuela de negocios.</li><li>• La acreditación promociona una aportación adicional de resultados del proceso, uniendo objetivos, actividades y resultados.</li><li>• La acreditación crea pautas para estructurar programas.</li><li>• La acreditación es una fuente de orgullo para el personal docente del programa y resto de agentes implicados.</li><li>• La acreditación valida la calidad del trabajo en la escuela de negocios.</li><li>• Aumenta el prestigio de la escuela.</li><li>• La acreditación proporciona un reconocimiento adicional en la búsqueda de recursos.</li><li>• El resultado de acreditación se menciona cuando se presentan presupuestos, propuestas de subvención y propuestas de cursos/programas.</li><li>• Las actividades de acreditación son comunicadas a la Junta de Personal.</li><li>• El resultado de acreditación está impreso en los programas de estudios.</li><li>• El certificado de acreditación se muestra de manera ostensible en folletos y boletines.</li></ul>
<p><b><i>Beneficios para el personal docente y otro personal:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La acreditación provee un sentido de orgullo entre el personal docente y otro personal cuando pares semejantes han validado un programa.</li><li>• El cuerpo docente en las instituciones acreditadas tiene oportunidades de mantener los actuales procedimientos de la calidad mediante seminarios de formación, etc.</li><li>• El cuerpo docente experimenta un avance en la autoestima cuando desarrolla su actividad en una escuela de negocios acreditada.</li><li>• La acreditación proporciona desarrollo profesional y las oportunidades de liderazgo para el cuerpo docente y de administradores en el desarrollo de las valoraciones de resultados.</li></ul>

**Beneficios para los estudiantes:**

- La acreditación enfatiza la importancia y la modernidad del cuerpo docente y de los programas para servir lo mejor posible a los estudiantes.
- La acreditación aumenta la capacidad de servir a estudiantes, garantizando un enfoque sobre la calidad del rendimiento.
- El proceso de acreditación requiere un esfuerzo continuado para suministrar equipos excelentes, software y recursos de aprendizaje al servicio de los estudiantes.
- El proceso de acreditación reafirma el compromiso de servicios eficaces para los estudiantes.
- Los estudiantes hacen referencia a la acreditación en el *currículum vitae* y en las entrevistas de empleo.

**Beneficios para la Comunidad:**

- La acreditación provee el reconocimiento de la capacidad de servir a los diferentes grupos de interés de la Comunidad.
- La acreditación crea un espíritu de modernidad en el cuerpo docente, los programas y los cursos, para servir lo mejor posible a los empleadores.
- Los comités asesores externos aprenden la importancia de la acreditación.
- Los consejeros externos pueden transferir el proceso de acreditación a sus esfuerzos de mejora continua.

Fuente: *Value of Accreditation (ACBSP)*<sup>174</sup>

Una vez expuestas algunas de las ventajas que puede reportar la acreditación debemos preguntarnos la necesidad o no de establecer criterios de acreditación diferentes en la acreditación de los programas de Empresa y, si esto fuese así, cuáles deberían ser. Para ello, se ha procedido a estudiar los criterios de acreditación contemplados por algunas instituciones, consideradas como los principales referentes en el campo de la acreditación de los programas y escuelas de negocios:

- *The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)*, acredita instituciones y programas a nivel internacional.
- *The European Foundation Management Development (EFMD)*, a través del sistema EQUIS y del programa EPAS, centra su actividad en Europa en la acreditación de programas e instituciones.
- *The Association of MBAs (AMBA)*, Reino Unido y Europa, acredita tanto instituciones como programas.
- *Foundation for International Business Administration Accreditation* en Alemania, Austria y Suiza (FIBAA), acredita principalmente programas.
- Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas (AEDE), centra su actividad en el reconocimiento de las escuelas de Administración y Dirección de Empresas<sup>175</sup>.

<sup>174</sup> *Op. cita.*

La institución que posea la acreditación por EQUIS, AACSB y AMBA, obtiene la denominada *triple corona*, considerada como el máximo reconocimiento a nivel internacional en la acreditación de las escuelas y programas de negocios.

Además, existen otras instituciones que velan por el aseguramiento y mejora de la calidad en las escuelas y programas de negocios, entre las que pueden señalarse las referidas en la figura 5.3.

**Figura 5.3. Instituciones relacionadas con la garantía y mejora de la calidad en las escuelas y los programas de negocios**

- Asociación para el desarrollo de la Gestión en Instituciones del Sur de Asia (AMDISA)
- Association of Collegiate Business Schools and Programs (ACBSP)
- Asociación de escuelas de negocios (ABS); Reino Unido
- Academia de negocios de Australia y Nueva Zelanda (ANZAM)
- Canadian Federation of Business School Deans (CFBSD)
- Central Asian Foundation for Management Development (CAMAN)
- Student Services Professionals Norteamérica (MBA SSP)
- Institute of International Education (IIE); internacional
- Career Services Council (MBA CSC); internacional
- Foro de discusión sobre MBA; internacional
- International Association for Business and Society (IABS); internacional

A continuación se enumeran las principales características de las agencias e instituciones especializadas en el reconocimiento de los programas y escuelas de negocios.

#### **5.4.1. Asociación para el Desarrollo de las Escuelas de Negocio, AACSB Internacional**

AACSB Internacional<sup>176</sup>, constituida en 1916, es la primera agencia de acreditación de programas de grado, máster y doctorado en Administración y Dirección de Empresas, no tiene ánimo de lucro y se dedica a la promoción y mejora de la educación superior en la Administración y Dirección de Empresas y la acreditación de escuelas de negocios, siendo sus principales actividades las siguientes:

- Acreditar programas e instituciones.

---

<sup>175</sup> AEEDE no desarrolla específicamente un sistema de acreditación, si bien, su sistema de admisión puede ser considerado como un sistema de reconocimiento del Centro.

<sup>176</sup> Información obtenida de la página web de la AACSB [www.aacsb.edu/](http://www.aacsb.edu/) habiéndose producido la última adaptación de los criterios utilizados en la acreditación de instituciones y programas

- Ofrecer programas de formación.
- Empezar investigaciones sobre los asuntos específicos del campo de la educación del *management*.
- Interconectar con la comunidad corporativa en una variedad de proyectos y elaborar de informes especiales sobre tendencias dentro de la educación del *management*.
- Establecer de redes con asociaciones del resto del mundo.

Considera la acreditación como un proceso de revisión voluntario y no gubernamental de instituciones educativas y de programas que garantiza lo siguiente:

- Una dirección educativa con una misión cuidadosamente elaborada.
- Una selección y apoyo a los estudiantes adecuada para la obtención de graduados excepcionales.
- La impartición de los programas de grado en un centro cualificado.
- La estructuración del proceso de aprendizaje con unos planes de estudios relevantes.
- La contribución al conocimiento mediante la investigación y la posibilidad de obtener becas.

La acreditación internacional de AACSB representa el mayor nivel de reconocimiento para las escuelas de negocios en todo el mundo. Las instituciones que obtienen la acreditación poseen una comisión de calidad y garantizan la mejora continua con una revisión rigurosa y comprensiva. La acreditación de AACSB es un sello de la excelencia en la titulación de Administración y Dirección de Empresas.

Hasta diciembre de 2006, 540 instituciones poseían la acreditación de la AACSB, de las que 167 poseen una acreditación especializada adicional para sus programas de contabilidad. Noventa instituciones acreditadas no son de los Estados Unidos, de las que solamente tres son escuelas españolas: ESADE Business School, el Instituto de Empresa (IE) y la Facultad de Economía IQS.

Las instituciones acreditadas por AACSB poseen diferentes misiones, pero tienen una común, *preparar a estudiantes para una vida social y laboral productiva*. La preparación no se enfoca únicamente al presente, sino que debe focalizarse con una visión de futuro, como una realidad cercana, consiguiendo de este modo un valor añadido.

Desde que en 1919 se establecieron los primeros estándares de acreditación, éstos han ido revisándose hasta que en el año 2003 se aprueban los actualmente vigentes para la acreditación de instituciones. También tiene aprobados estándares para la acreditación de programas de contabilidad (adoptados en abril 2004) y administración de empresa, tanto a nivel de grado como de posgrado (adoptados en abril 2003).

Los criterios utilizados en la acreditación, además de las precondiciones iniciales, están relacionados con los siguientes aspectos (AACSB, 2005, 2006a y 2006b): misión y objetivos, estructura y desarrollo del centro, contenido del *currículum* y evaluación, recursos y responsabilidades en la educación, estudiantes y las contribuciones intelectuales del personal docente.

#### **5.4.2. Fundación Europea para el Desarrollo del *Management*, EFMD. Programa EQUIS**

La Fundación Europea para el desarrollo de la Gestión (EFMD)<sup>177</sup> es una institución que lidera desde hace muchos años los aspectos de la calidad en el desarrollo del *management* y reúne en una iniciativa común a los principales operadores de Europa en este ámbito. Actualmente, es la mayor asociación europea en su campo, con más de 600 organizaciones miembros de los ámbitos académicos, empresarial, de la administración pública y la consultoría en sesenta y cinco países, de las que veintiséis son españolas<sup>178</sup>, y ejerce un papel central en la configuración de un enfoque internacional de la formación en *management*.

EFMD está teniendo un papel cada vez más importante en la mejora de la calidad, con el establecimiento de redes de colaboración entre formadores, directores de escuelas de negocios y ejecutivos, permitiendo el intercambio de experiencias y la organización de diferentes eventos.

Para estimular la mejora de la calidad, la EFMD ha creado el programa *The European Quality Improvement System* (EQUIS) como sistema europeo de mejora de la calidad. EQUIS es un sistema internacional de acreditación de instituciones de educación superior en

---

<sup>177</sup> Información obtenida de la página web de la EFMD [www.efmd.org](http://www.efmd.org)

<sup>178</sup> Véase [http://www.efmd.org/html/about/link\\_overview.asp?id=040929hfyj&tid=4&ref=ind](http://www.efmd.org/html/about/link_overview.asp?id=040929hfyj&tid=4&ref=ind)

Dirección y Administración de Empresas y Auditoría Estratégica. Creado en 1997, su objetivo fundamental, conectado con la misión de EFMD, es plantear los estándares de la educación de *management* a nivel mundial. En la actualidad ha desarrollado el *Sistema de acreditación de programas* (EPAS) para la acreditación internacional de programas de grado en Administración y Dirección.

EQUIS tiene prestigio y reconocimiento en el mundo, ya que en sus primeros años de existencia ha acreditado noventa y siete instituciones en veintinueve países. En España, han conseguido la acreditación la Escuela de Alta Dirección y Administración (EADE), ESADE *Bussines School*, IESE *Bussines School* y el Instituto de Empresa (IE).

EQUIS no está enfocado exclusivamente a los programas de MBA o cualquier otro programa específico, sino que cubre todos los programas ofrecidos por una institución desde el primer grado hasta el grado de doctor.

Las instituciones acreditadas por EQUIS deben demostrar no sólo la alta calidad general en todas dimensiones y actividades (incluyendo la investigación) sino también un nivel significativo de internacionalización, en cuanto a captación de alumnos y recursos y la colaboración con otras instituciones, así como la integración de las necesidades del mundo corporativo en programas, actividades y procesos que se desarrollan en la institución.

Los criterios de acreditación que se contemplan en el modelo EQUIS (EFMD, 2001) son los siguientes: contexto y misión, estudiantes, calidad del programa, desarrollo personal, investigación y desarrollo, contribuciones a la comunidad, cuerpo docente, recursos y administración, conexiones con el mundo corporativo, dimensión internacional y administración educativa.

Estos criterios también son los seguidos por la Asociación para el Desarrollo de la Gestión en Instituciones del Sur de Asia (AMDISA)<sup>179</sup>.

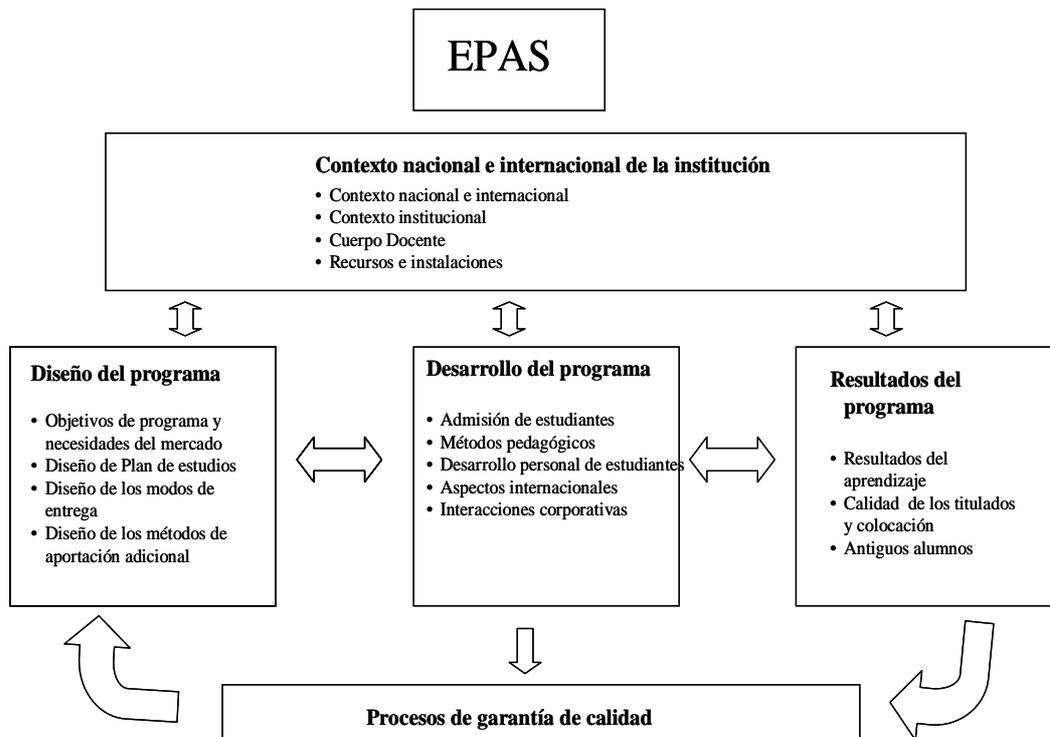
Recientemente, al amparo del EQUIS, se ha desarrollado el sistema de acreditación de programas EFMD (EPAS)<sup>180</sup>, aplicable a programas de grado, máster y doctorado, en el que

---

<sup>179</sup> Véase <http://www.amdisa.org>.

los criterios de acreditación (EFMD, 2006) son: el contexto institucional, tanto nacional como internacional, el diseño del programa, el desarrollo del programa, los resultados del programa y el proceso de garantía de calidad, de acuerdo con la estructura de la figura 5.4.

Figura 5.4. Criterios del EFMD *Programme Accreditation System*



Fuente: EFMD (2006)

### 5.4.3. Asociación de MBAs, AMBA

La Asociación de MBAs (AMBA)<sup>181</sup>, creada en el Reino Unido en 1967, es un órgano independiente de acreditación que evalúa la calidad de los programas MBA. Es también una organización de referente para los estudiantes y graduados de dichos programas. Tiene reconocidos los principales programas MBA del mundo. La acreditación del AMBA se rige por el mercado y tiene un enfoque internacional, valorando las características de cada escuela de negocios y su programa.

La visión establecida por la propia Asociación es ser la autoridad internacional en el desarrollo de los líderes de *management* y garante de los estándares de calidad del MBA.

<sup>180</sup> Véase [http://www.efmd.org/attachments/tmpl\\_1\\_art\\_060516ecwh\\_att\\_060622xupz.pdf](http://www.efmd.org/attachments/tmpl_1_art_060516ecwh_att_060622xupz.pdf) cuya última versión es de Mayo de 2006 [Consulta: 23 junio 2006]

<sup>181</sup> Información obtenida de la página web de la AMBA <http://www.mbaworld.com/>

Además, la Asociación proporciona una red para MBAs, las escuelas de negocios y los empleadores, ofreciendo también un importante foro para el intercambio del conocimiento, de ideas y de buenas prácticas.

La base del esquema de acreditación es la del pleno reconocimiento de la autonomía de las instituciones individuales para ofrecer programas MBA y de la necesidad de los individuos y los empleadores de tener un proceso de acreditación, reconocido internacionalmente, basado en evaluaciones internas y externas del MBA.

Los evaluadores basan sus valoraciones en el contexto global del MBA evaluado, teniendo en cuenta la calidad de la institución que ofrece el MBA. Su filosofía de acreditación se basa en un enfoque de desarrollo y está diseñada para cumplir las necesidades cambiantes de los empleadores.

En España, han conseguido esta acreditación la Escuela de Alta Dirección y Administración (EADE), ESADE *Bussines School*, IESE *Business School* y el Instituto de Empresa (IE) y la Escuela de Administración de negocios para graduados.

Los criterios para la acreditación de programas MBA no pretenden ser tan prescriptivos que limiten la innovación o imposibiliten otras medidas posibles de gestión de calidad. La última revisión de los criterios se produjo en marzo de 2005, estando relacionados con los siguientes aspectos (AMBA, 2005a y 2005b): introducción, institución, personal docente, estudiantes, propósitos y resultados, plan de estudios (naturaleza y diseño, conocimientos y habilidades, entrega y aportación adicional), desarrollo y duración.

#### **5.4.4. Fundación para la Acreditación Internacional de Programas de Dirección de Empresas en Alemania, Austria y Suiza, (FIBAA)**

La Fundación para la Acreditación Internacional de Dirección de Empresas (FIBAA)<sup>182</sup>, constituida en septiembre de 1994, con el objetivo de hacer más transparente el mercado de los MBA, acredita desde el año 2003 tanto los títulos de grado como de máster en los campos de Administración y Dirección de Empresas, Economía, Psicología de Empresa, Derecho

---

<sup>182</sup> Información obtenida de la página web de la FIBAA [www.fibaa.de](http://www.fibaa.de)

Empresarial, etc. en Alemania, Austria y Suiza. Además, suministra información y asesoramiento sobre los cursos de grado y máster a las universidades, a los estudiantes y a las empresas.

Hasta mayo de 2006 FIBAA había acreditado un total de 317 programas: 270 en Alemania, treinta en Austria, doce en Suiza, cuatro en Países Bajos y uno en la República Checa. De ellos 134 correspondía a programas de grado y 183 a programas de máster. Solamente treinta y cinco programas no han superado el proceso de acreditación llevado a cabo por FIBAA, una vez que se había iniciado.

FIBAA es socio de ENQA y ha estado involucrada en la creación del Consorcio Europeo para la Acreditación (ECA), asimismo ha participado en la elaboración del sistema EQUIS, anteriormente mencionado.

Los criterios de acreditación de los programas de grado (FIBAA, 2002a) y de los programas MBA (FIBAA, 2002b) están relacionados con los siguientes aspectos: fundamentos y objetivos del programa, bases de admisión de estudiantes, requisitos básicos del programa, contenidos del programa, método de enseñanza, cuerpo docente, gestión del programa y documentación.

#### **5.4.5. Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas (AEEDE)**

En 1989 algunas de las escuelas de dirección de más arraigo y tradición en nuestro país constituyeron la Asociación Española de Representantes de Escuelas de Dirección de Empresas (AEEDE)<sup>183</sup>, para dar respuesta corporativa a las exigencias de calidad y servicio en la formación de directivos.

Sin merma de la autonomía de objetivos, organización y funcionamiento de las escuelas que la integran, la AEEDE se propone promover la calidad en la formación de directivos de empresas en España. Establece para sus miembros requisitos exigentes de admisión y funcionamiento, promueve la competencia y superación entre ellos, examina la situación del

---

<sup>183</sup> Información obtenida de la página web de la AEEDE [www.aeede.es](http://www.aeede.es)

entorno, a fin de ayudarles a adaptarse a las nuevas condiciones y retos, y les proporciona servicios comunes que faciliten su trabajo y cooperación mutua.

Como asociación profesional, la AEEDE está abierta a todas las escuelas de dirección españolas que participen de sus ideas de calidad, responsabilidad social y servicio a la comunidad empresarial. Pueden formar parte de ella las escuelas que desarrollen actividades de formación en el nivel de postgrado (máster y doctorado) o post-experiencia (formación de directivos en activo) y además, en su caso, de pregrado, siempre que cumplan las condiciones de admisión establecidas.

Los miembros fundadores de AEEDE han desarrollado unos principios y estándares de calidad para la actuación de escuelas de dirección de empresas, así como un procedimiento de comprobación de su cumplimiento. Estos criterios se basan en estándares aceptados internacionalmente en los procesos de acreditación de escuelas y tienen como objetivo decidir la admisión de las escuelas que soliciten ser miembros de AEEDE y garantizar el logro de un objetivo que debe ser común a todas las escuelas: la formación de sus alumnos para que puedan desempeñar mejor sus carreras profesionales en el marco de la Empresa.

Los principios fundamentales de acuerdo con los que se interpretarán sus disposiciones son los de pluralidad y no injerencia. El principio de pluralidad determina que todos los principios y estándares de calidad desarrollados deben ser analizados desde la perspectiva de la misión estratégica que se haya fijado la escuela considerada. El principio de no injerencia determina el respeto a la identidad de cada escuela y la no interferencia en su dirección.

Los principios y estándares mínimos (PARCERISAS, 1997; AEEDE, 2005a y 2005b) hacen referencia a los siguientes aspectos: diseño y planificación de los programas impartidos por las escuelas, composición (cualificaciones, régimen de dedicación, etc.), selección y desarrollo del claustro de profesores de las escuelas, así como la descripción de las actividades de formación e investigación que deben ser realizadas por dicho claustro, procesos desarrollados por el centro, tales como los siguientes: procesos de planificación, de admisión de alumnos, de investigación, sistemas de evaluación de alumnos, facilidades para la búsqueda de empleo a los graduados y relaciones de las escuelas con la comunidad de negocios y, por último, infraestructuras y recursos materiales necesarios para desarrollar las actividades propias de una escuela.

Tras la enumeración de las principales características de las agencias e instituciones especializadas en el reconocimiento de los programas y escuelas de negocios, exponemos en la tabla 5.4 los diferentes criterios y subcriterios establecidos por cada una de ellas, si bien en la mayoría de las ocasiones no hay una delimitación clara de cuáles son los criterios aplicables en la acreditación del centro o en la acreditación de los programas. Además, se ha utilizado como referente para la comparación los criterios de acreditación para los títulos de grado y máster establecidos por la ANECA (ANECA, 2006a).

**Tabla 5.4. Comparación de criterios de acreditación de las escuelas y los programas de negocios en diferentes modelos**

PROYECTO ANECA (2006)	EQUIS Europa	AMBA Reino Unido	AACSB EE.UU. Internacional	FIBAA Alemania, Austria, Suiza	AEEDE España
<p><b>1. OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS</b> Los objetivos del plan de estudios, entre los que se encuentran los conocimientos, aptitudes y destrezas que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar los estudios, están descritos de forma detallada y son públicos.</p> <p><b>2. ADMISIÓN DE ESTUDIANTES</b> Existen políticas y procedimientos de admisión de estudiantes que se ajustan a los objetivos del plan de estudios, son públicos y se aplican.</p> <p><b>3. PLANIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS</b> La planificación de la enseñanza es coherente con los objetivos del plan de estudios, tanto en la programación global de la enseñanza como la que se incluye en los programas de las asignaturas que constituyen el plan de estudios. Estos programas contienen los elementos necesarios para informar al estudiante y son públicos.</p> <p><b>4. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</b> El desarrollo de la enseñanza se ajusta a lo planificado.</p> <p><b>5. ORIENTACIÓN AL ESTUDIANTE</b> Se realizan acciones para orientar a los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza y sobre su futuro una vez finalizados los estudios.</p>	<p><b>1. CONTEXTO Y MISIÓN</b> 1.1. El entorno 1.2. Normas y gobierno 1.3. Visión y misión 1.4. Posición estratégica 1.5. Objetivos estratégicos</p> <p><b>2. ESTUDIANTES</b> 2.1. Perfiles de los titulados 2.2. Criterios de selección 2.3. Preparación del curso 2.4. Progresión 2.5. Colocación de titulados y soportes para el empleo</p> <p><b>3. CALIDAD DEL PROGRAMA</b> 3.1. Diseño del programa 3.2. Contenido del programa 3.3. Distribución del programa 3.4. Aporte adicional para los estudiantes 3.5. Evaluación del programa 3.6. Compatibilidad con otros sistemas europeos (ej. ECTS)</p> <p><b>4. DESARROLLO PERSONAL</b> 4.1. Servicios de soporte y asesoramiento 4.2. Eficacia personal 4.3. Aplicación directa de las habilidades</p> <p><b>5. INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO</b> 5.1. Actividades de investigación 5.2. Innovación</p> <p><b>6. CONTRIBUCIÓN A LA COMUNIDAD</b> 6.1. Relaciones externas 6.2. Contribución sociable y económica 6.3. Actividades extracurriculares 6.4. Servicios para la educación</p>	<p><b>1. INTRODUCCION</b></p> <p><b>2. LA INSTITUCIÓN</b></p> <p><b>3. CUERPO DOCENTE</b></p> <p><b>4. ESTUDIANTES</b></p> <p><b>5. PROPÓSITO Y RESULTADOS</b></p> <p><b>6. PLAN DE ESTUDIOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Naturaleza y diseño</li> <li>Conocimiento y habilidades</li> <li>Entrega y aportación adicional</li> </ul> <p><b>7. DESARROLLO Y DURACIÓN</b></p>	<p><b>PRECONDICIONES</b> P.1 Elegibilidad P.2 Programas con visión de revisión para la acreditación AACSB P.3 Disposición para una revisión de acreditación P.4 Revisión de la acreditación</p> <p><b>MISIÓN Y OBJETIVOS</b> M. Misión</p> <p><b>ESTRUCTURA Y DESARROLLO DEL CENTRO</b> FD.1 Plan FD.2 Contratación, Selección y Orientación FD.3 Desarrollo, Promoción, Retención y Renovación FD.4 Tamaño, Composición y Despliegue FD.5 Calificaciones</p> <p><b>CONTENIDO DEL CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN</b> C.1 Contenido del currículo C.2 Plan y Evaluación del currículum</p>	<p><b>1. FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS DE UN PROGRAMA</b></p> <p><b>2. BASES DE ADMISIÓN</b> ZV-1 Formación previa ZV-2 Procedencia de los alumnos ZV-3 Proceso de matrícula ZV-4 Experiencia profesional</p> <p><b>3. REQUISITOS BÁSICOS DEL PROGRAMA</b> G-1 Enfoque integrado G-2 Contenido científico G-3 Internacionalización G-4 Relevancia práctica G-5 Tutoría G-6 Exámenes G-7 Evaluación del programa (por parte de estudiantes y profesores) G-8 Contactos con empresas</p> <p><b>4. CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b> PI-1 Áreas de conocimiento PI-2 Fortalezas PI-3 Duración y dedicación PI-4 Cualificación científica</p> <p><b>5. DESARROLLO</b> UM-1 Proceso de aprendizaje UM-2 Grupos de aprendizaje UM-3 Material de enseñanza UM-4 Investigación UM-5 Biblioteca UM-6 Medios técnicos y de comunicación</p>	<p><b>1. MISIÓN Y OBJETIVOS DE LAS ESCUELAS</b></p> <p><b>2. PRINCIPIOS Y ESTÁNDARES MÍNIMOS</b> 2.1. Titulación de los participantes 2.2. Duración horas lectivas 2.3. Características comunes a todos los cursos</p> <p><b>3. PROGRAMAS</b> 3.1. Tipología y configuración de los programas 3.2. Condiciones específicas de los programas 3.3. Métodos participativos de enseñanza y aplicaciones prácticas</p> <p><b>4. RECURSOS ACADÉMICOS</b> 4.1. Proceso de selección del claustro 4.2. Tamaño, composición y desarrollo del claustro 4.3. Cualificación del claustro 4.4. Desarrollo, promoción, mantenimiento y renovación del claustro</p> <p><b>5. PROCESOS DESARROLLADOS EN EL CENTRO</b> 5.1. Procesos de planificación 5.2. Proceso de admisión de alumnos 5.3. Sistema de evaluación de alumnos 5.4. Facilidades para la búsqueda de empleo a los graduados 5.5. Relaciones de las escuelas con la comunidad de negocios 5.6. Procesos de investigación</p>

**Tabla 5.4. Comparación de criterios de acreditación de las escuelas y los programas de negocios en diferentes modelos**

PROYECTO ANECA (2006)	EQUIS Europa	AMBA Reino Unido	AACSB EE.UU. Internacional	FIBAA Alemania, Austria, Suiza	AEEDE España
<p><b>6. PERSONAL ACADÉMICO</b> La dotación de personal académico es suficiente, su grado de dedicación adecuado y su cualificación suficiente para la formación de estudiantes, de tal manera que quede garantizada, en cada caso, la calidad de la docencia, de la investigación y de la formación profesional del estudiante.</p> <p><b>7. RECURSOS Y SERVICIOS</b> Los recursos y servicios destinados a la enseñanza permiten su desarrollo de acuerdo con la planificación del plan de estudios.</p> <p><b>8. RESULTADOS</b> Los resultados del aprendizaje obtenidos por los estudiantes se corresponden con los objetivos y el diseño del plan de estudios.</p> <p><b>9. GARANTÍA DE CALIDAD</b> Los responsables de la enseñanza disponen de sistemas de garantía de calidad que analizan su desarrollo y resultados y que les permiten definir e implantar acciones de mejora continua de la calidad, con la participación de todos los implicados.</p>	<p><b>7. CUERPO DOCENTE</b> 7.1. Tamaño y composición del cuerpo docente 7.2. Política y dirección del cuerpo docente 7.3. Desarrollo y formación del cuerpo docente</p> <p><b>8. RECURSOS Y ADMINISTRACIÓN</b> 8.1. Gestión financiera 8.2. Infraestructuras y equipamientos 8.3. Instalaciones de biblioteca 8.4. Infraestructuras tecnológicas 8.5. Instalaciones de soporte</p> <p><b>9. CONEXIONES CON EL MUNDO CORPORATIVO</b> 9.1. Política de conexión con el mundo corporativo 9.2. Orientación al cliente 9.3. Nivel de conexión: local, nacional e internacional 9.4. Calidad de clientes y socios corporativos 9.5. Aporte de profesionales</p> <p><b>10. DIMENSIÓN INTERNACIONAL</b> 10.1. Política de internacionalización 10.2. Calidad de los socios académicos internacionales 10.3. Internacionalización de los socios corporativos</p> <p><b>11. ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA</b></p>		<p><b>RECURSOS Y RESPONSABILIDADES EN LA EDUCACIÓN</b> IN.1 Recursos IN.2 Responsabilidades Colectivas IN.3 Responsabilidades Individuales</p> <p><b>ESTUDIANTES</b> S.1 Selección de estudiantes S.2 Situación y Plan de la titulación</p> <p><b>CONTRIBUCIONES INTELLECTUALES</b> IC.1 Contribuciones Intelectuales</p>	<p><b>6. CUERPO DOCENTE</b> L-1 Personal docente L-2 Cualificación L-3 Investigación L-4 Obligaciones docentes L-5 Evaluación del profesorado L-6 Ponentes invitados L-7 Información a estudiantes L-8 Experiencia</p> <p><b>7. GESTIÓN DEL PROGRAMA</b> PM-1 Organización de los estudios PM-2 Presupuesto PM-3 Procedimientos de admisión PM-4 Infraestructura PM-5 Biblioteca PM-6 Órganos consultivos PM-7 Orientación para el empleo PM-7 Organizaciones de estudiantes</p> <p><b>8. DOCUMENTACIÓN</b> D-1 Información del programa D-2 Informe final</p>	<p><b>6. INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO DE LAS ESCUELAS</b> 6.1. Adecuación de la infraestructura y el equipamiento a las actividades (aulas, biblioteca, despachos, recursos informáticos, otras instalaciones) 6.2. Definición y formalización de la Organización</p>

Fuente: Elaboración propia

### 5.4.6. Comparación de los criterios de acreditación de las escuelas y los programas de negocios

En esta sección, y siguiendo el procedimiento de comparación utilizado anteriormente, se realiza una comparación de los diferentes criterios contemplados por las agencias anteriormente mencionadas. La tabla 5.5 recoge esta comparación. Como puede observarse, en su primera columna figuran los criterios establecidos por el grupo de trabajo constituido en la ANECA para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles, ya que probablemente sea la referencia a partir de la cual deba de empezarse a construir los distintos niveles de excelencia en las titulaciones de grado en Empresa. En las siguientes columnas se señala la posible aparición de un contenido equivalente en cada uno de los otros modelos considerados. En el caso de que no haya contenido equivalente se deja la casilla en blanco. En el caso de que la equivalencia sea insuficiente, parcial o dudosa se indica con un signo de *asterisco*.

**Tabla 5.5. Comparación de los modelos de acreditación de las escuelas y los programas de negocios**

<b>CRITERIOS ANECA (2006)</b>	<b>EQUIS Europa</b>	<b>AMBA Reino Unido</b>	<b>AACSB EE.UU Internacional</b>	<b>FIBAA Alemania Austria Suiza</b>	<b>AEEDE España</b>
1. Objetivos del plan de estudios	3.1, 3.2 3.3, 3.4	5.3	M.3 C*	3, 4* 8 D.2	1 3.2
2. Admisión de estudiantes	2.2 *	4.2	S.1a S.1.c	2* 2 Z.V.2 8 D.1	2.1, 5.2
3. Planificación de la enseñanza				7 PM 4*	3.2, 5.1
4. Desarrollo de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes	3.1, 3.3 3.5		P.3.1	4*	3.3, 5.3
5. Orientación al estudiante	7.3, 2.5, 4*, 9.1*	2.9 2.10	S.1.a FD.3.1, S.2	5 UM1* 7 PM5-6	5.4
6. Personal académico	5.1*, 5.4, 5.8	2.3 3.1	FD.5	5* 6*	4 5.5, 5.6
7. Recursos y servicios	8	2.8	IN.1 FD.1	3 G.5	6.1
8. Resultados	EPAS	2.5*, 5.5* 5.6*, 7*		5	
9. Garantía de calidad	EPAS	2.5*	P.3.a Fd.3.b FD.4 IN.2 FD.3.d	7 PM7 8	

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, en los modelos estudiados se comienza con la definición de la misión y los objetivos, tanto del centro como del programa formativo, debiendo éstos estar alineados con los objetivos de la institución. En segundo lugar, se tienen en cuenta los aspectos

relacionados con los estudiantes como son los criterios de admisión (titulación requerida, pruebas de aptitud, dominio de lenguas, etc.), los servicios de apoyo y progresión de los estudiantes y los aspectos relacionados con la colocación de los titulados, así como las actividades de soporte en el desarrollo del programa formativo para la consecución de los objetivos establecidos.

En cuanto al plan de estudios, se pone el énfasis en la calidad del programa, en su naturaleza, diseño y en los contenidos, referidos a conocimientos y habilidades. También se considera el desarrollo de las enseñanzas, sobre todo valorando los aspectos relacionados con la evaluación de los estudiantes y la duración necesaria y suficiente para la consecución de los objetivos. En nuestro caso debemos tener en cuenta, como se menciona en el programa EQUIS, la compatibilidad del plan de estudios con los existentes en otros sistemas europeos.

También, con carácter general, se pone bastante énfasis en la plantilla del profesorado, sobre todo en el programa EQUIS y en los criterios de la AACSB, donde se especifica la planificación del profesorado, el tamaño y composición, los criterios de selección en desarrollo y la promoción del profesorado, al igual que sus contribuciones intelectuales, es decir, sus actividades de investigación.

Otro de los criterios tenidos en cuenta son los recursos e infraestructuras puestos a disposición del programa formativo como instalaciones y equipamientos, recursos financieros, recursos tecnológicos, recursos bibliográficos, etc.

La mayoría de los aspectos anteriormente mencionados han sido contemplados de una manera u otra en los criterios establecidos por la ANECA para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles, destacando el establecimiento del criterio relativo a los objetivos del plan de estudios.

Como principal aportación, que deberemos tener en cuenta en nuestro modelo de acreditación, y consideradas como relevantes para la acreditación de los programas de grado en los estudios de empresa, son las relaciones con la Empresa. Es decir, las relaciones y contactos de las facultades con las empresas, tanto a nivel local como autonómico, nacional e internacional, que favorezcan el desarrollo del programa formativo en cuanto a la realización de prácticas, adquisición de habilidades y experiencias y la implicación del profesorado con

estas. Aspectos que deberían suponer una ventaja competitiva de estas titulaciones frente a titulaciones de otros ámbitos del conocimiento.

Por otro lado también debe ponerse especial énfasis en la acreditación de las titulaciones su dimensión internacional, como se recoge en los criterios de las agencias europeas, ya que, como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, va a ser un requisito imprescindible para incrementar la competitividad de nuestros titulados y para favorecer la movilidad tanto de profesores como de alumnos.

Algunos aspectos contemplados en el programa de la ANECA, que no tienen mucha correspondencia con los establecidos por las agencias consideradas, son los relacionados con la planificación, los resultados y el sistema de garantía de calidad. Si bien, aunque no aparecen como criterios explícitos, sí que se tienen en cuenta en la filosofía del resto de criterios considerados.

#### **5.4.7. Resultados del proyecto piloto de acreditación en España en los estudios del ámbito de la Empresa**

Como se ha comentado anteriormente, la ANECA creó el Programa de Acreditación cuya responsabilidad principal se centraba en el diseño del proceso de acreditación, la definición de los criterios, indicadores y estándares. El programa se desarrolló como Proyecto Piloto de Acreditación en el curso 2003-04, pero que en realidad fue un Proyecto de Análisis Metodológico de los Criterios para acreditar (Vidal, 2004). En él participaron numerosas titulaciones y numerosos grupos de trabajo con un gran esfuerzo de análisis detallado de cada uno de los criterios, subcriterios, indicadores, etc. Todo ello que dio lugar a una información y documentación amplia que concluyó con la propuesta de un modelo de acreditación aprobado por la Comisión Nacional de Acreditación en julio de 2004.

El objetivo de este apartado es efectuar un análisis de los criterios y subcriterios considerados inicialmente en el proyecto piloto de acreditación, de tal manera que nos permita extraer algunas conclusiones sobre la importancia dada a los mismos por los distintos comités externos. Además, se pretende analizar la existencia o no de diferencias en las ponderaciones asignadas a los criterios y subcriterios en los distintos campos científicos.

Al tratarse de un proyecto piloto, sin ningún tipo de consecuencias, donde lo que se pretendía era validar o proponer un modelo de acreditación, el que fuesen aceptadas 98 titulaciones (de las 140 propuestas) de los diferentes campos científicos, de tal manera que hubiese un número mínimo de solicitudes para una titulación, puede considerarse una participación elevada y suficiente para extraer conclusiones que sean válidas para aplicar en los procesos de acreditación.

El número de titulaciones que concluyeron el proceso y que consiguieron ponderar cada uno los criterios fue del 78,35%, como se pone de manifiesto en la tabla 5.6, lo cual permite obtener conclusiones sobre la importancia que cada uno de los criterios puede tener en el modelo de acreditación.

Se debe destacar el alto grado de cumplimiento que se produce en las Ciencias Experimentales, ya que todas las titulaciones propuestas concluyeron el proceso. No puede decirse lo mismo en las Ciencias Sociales y Jurídicas, donde el porcentaje de titulaciones que concluyeron el proceso fue del 67,5%, siendo superior en las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas y en la Diplomatura de Ciencias Empresariales, cuyo porcentaje de éxito se aproxima en media al 74 % de las inicialmente participantes.

**Tabla 5.6. Participación en el programa de acreditación: proyecto piloto. Curso 03-04**

<b>Campo científico-técnico</b>	<b>Núm. de titulaciones admitidas en el Programa de Acreditación</b>	<b>Núm. de titulaciones que realizan la ponderación de los criterios</b>	<b>% de éxito</b>
Ciencias de la Salud	4	3	75,00%
Ciencias Experimentales	15	15	100,00%
Ciencias Sociales y Jurídicas	40	27	67,50%
<i>Administración y Dirección de Empresas</i>	<i>11</i>	<i>8</i>	<i>72,73%</i>
<i>Diplomatura en Ciencias Empresariales</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>75,00%</i>
Enseñanzas Técnicas	34	28	82,35%
Humanidades	4	3	75,00%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>76</b>	<b>78,35%</b>

Fuente: ANECA y elaboración propia

La tabla 5.7 muestra las ponderaciones que los distintos comités de evaluación externa dieron a cada uno de los seis grandes criterios que se planteaban en el modelo. Con carácter

general, puede observarse que son los recursos humanos y los resultados los criterios más valorados, con un peso superior al 19%, mientras que el de organización de las enseñanzas y los recursos materiales fueron los menos valorados. No obstante, podríamos considerar que no existen grandes diferencias entre los pesos asignados a los distintos criterios, lo cual nos muestra que posiblemente todos estos criterios sean los que inicialmente deban tenerse en cuenta a la hora de valorar la calidad de una titulación.

El análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los campos científicos pone de relieve que la mayor discrepancia se produce precisamente en los dos criterios mencionados anteriormente, recursos humanos y resultados. En las Ciencias de la Salud la ponderación del criterio de recursos humanos es de 13,33%, mientras que en las Humanidades es del 26,67% y en las Ciencias Sociales y Jurídicas del 21,07%, ligeramente superior a la ponderación general.

El criterio de resultados adquiere una valoración superior en las Ciencias Experimentales con 22,13%, frente al 21,36% de en las Ciencias Sociales y Jurídicas, también ligeramente superior a la ponderación general, siendo en Humanidades sólo del 13,33%. En el resto de criterios las ponderaciones son más homogéneas en todos los campos científicos.

Otro aspecto destacable es la elevada consideración que se tiene del proceso formativo en las Ciencias de la Salud, puesto que es el criterio más valorado con un 23,33%, dentro de este campo.

**Tabla 5.7. Ponderación de los criterios de 1<sup>er</sup> nivel en los distintos campos científicos**

CRITERIOS	% Ciencias de la Salud	% Ciencias Experimentales	% Ciencias Sociales y Jurídicas	% Enseñanzas Técnicas	% Humani- dades	% General
1. Programa formativo	18,33	17,90	15,56	18,20	15,00	17,09
2. Organización de las enseñanzas	15,00	12,00	11,52	13,46	10,00	12,43
3. Recursos humanos	13,33	16,72	21,07	18,56	26,67	19,17
4. Recursos materiales	11,67	14,53	12,93	13,41	16,67	13,51
5. Proceso formativo	23,33	16,72	17,56	18,30	18,33	17,91
6. Resultados	18,34	22,13	21,36	18,07	13,33	19,89
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: ANECA y elaboración propia

La tabla 5.8 muestra los criterios de tercer nivel con mayor variabilidad en la ponderación<sup>184</sup>. El principal resultado es la diferente importancia que se concede en cada campo científico a la calidad del personal académico. Mientras en Humanidades se da una ponderación del 22,5 sobre 100, en las Ciencias de la Salud se pondera menos de la mitad, 10,08% y en la Ciencias Sociales y Jurídicas la ponderación es del 16,14%. Esto nos lleva a considerar al personal académico como el principal indicador de una titulación de calidad.

Otro de los criterios en los que se tiene mayor variabilidad, como podría considerarse a priori, son los laboratorios, dada la diferente utilización que los mismos tienen en los diversos campos científicos. Así, la mayor consideración se obtiene en las Enseñanzas Técnicas y en las Ciencias Experimentales y, en menor medida, en las Ciencias Sociales y Jurídicas con sólo el 1,9 sobre 100.

**Tabla 5.8. Diferencias entre criterios de 3<sup>er</sup> nivel con  $S_x > 1$  en los distintos campos científicos**

Desviación estándar > 1	Ciencias de la Salud	Ciencias Experimentales	Ciencias Sociales y Jurídicas	Enseñanzas Técnicas	Humanidades
Personal académico $S_x=4,23$	10,08	12,43	16,14	13,80	22,50
Efectividad $S_x=1,48$	3,05	6,56	5,75	3,36	6,23
Satisfacción $S_x=1,3$	1,62	5,02	3,18	3,36	1,43
Laboratorios $S_x=1,05$	2,75	4,49	1,93	4,64	2,92

Fuente: ANECA y elaboración propia

A continuación, y dados los objetivos de este trabajo, el estudio se centra en las Ciencias Sociales y Jurídicas, en la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y en la Diplomatura en Ciencias Empresariales, realizando una comparación de las ponderaciones de los criterios de primer nivel y segundo nivel (tablas 6.9 y 6.10 respectivamente). Respecto a los criterios de 1<sup>er</sup> nivel, como hemos comentado anteriormente, la ponderación general dada a estos criterios es muy similar, correspondiendo la máxima ponderación a los resultados con un 19,89%, posteriormente los recursos humanos con un 19,17% y la ponderación mínima es para la organización de las enseñanzas con un 12,43%.

En la ponderación dada en las Ciencias Sociales el ranking de criterios parece mantenerse, siendo la mayor ponderación para lo resultados con un 21,39% y la menor para la organización de las enseñanzas con un 11,52%.

<sup>184</sup> Se han considerado aquellos criterios de la tabla 5.11 con una desviación típica superior a la unidad

En cuanto a la ponderación establecida para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, siguen teniendo más relevancia los resultados con 22,51%, mientras que ahora el criterio menos ponderado no es la organización de las enseñanzas sino los recursos materiales con un 11%. También, para esta titulación, se produce un incremento en la ponderación tanto en los resultados como en los recursos humanos.

La Diplomatura de Ciencias Empresariales presenta un resultado similar a la Licenciatura, donde el criterio con más peso sería el de resultados con un 28,33% y el de menor peso el de recursos materiales con un 10,66%. Se constata para esta diplomatura la disminución en el peso de los recursos humanos, tanto frente a la ponderación general como a la de la licenciatura, pasando de un 22% a un 15,67%. Así mismo, se observa un incremento importante en el peso asignado al criterio de resultados que pasa a ser del 28,33%, como podemos ver en la tabla 5.9.

**Tabla 5.9. Ponderación de los criterios de 1<sup>er</sup> nivel en las Ciencias Sociales y Jurídicas, LADE y DCE**

CRITERIOS	Ponderación General	Ponderación Ciencias Sociales y Jurídicas	Ponderación LADE	Ponderación DCE
1. Programa formativo	17,09	15,56	15,50	15,67
2. Organización de las enseñanzas	12,43	11,52	12,87	12,33
3. Recursos humanos	19,17	21,07	22,00	15,67
4. Recursos materiales	13,51	12,93	11,00	10,66
5. Proceso formativo	17,91	17,56	16,12	17,34
6. Resultados	19,89	21,36	22,51	28,33
	100,00	100,00	100,00	100,00

*Fuente: ANECA y elaboración propia*

La comparación de las ponderaciones asignadas a los criterios de segundo nivel, dentro de cada uno de los criterios de primer nivel, aparecen recogidas en la tabla 5.10, tanto a nivel general como en las Ciencias Sociales, en la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y en la Diplomatura en Ciencias Empresariales. El estudio de esta tabla permite evidenciar, para el primer criterio, que en todos los grupos se concede una mayor importancia al plan de estudios y a su estructura (con una ponderación próxima al 60%) que a los objetivos del programa formativo (próxima al 40%).

En el criterio 2, organización de las enseñanzas, se concede una importancia muy similar a la dirección y planificación así como a la organización y revisión (próxima al 50%). No obstante, sin bien para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y para la Diplomatura en Ciencias Empresariales la ponderación asignada a la dirección y planificación es algo superior a la de la organización y revisión, mientras que en la ponderación general se produce el resultado contrario.

En relación con el personal implicado en el programa formativo la diferencia es muy notable, dándose mayor importancia al personal académico frente al personal de administración y servicios (resultado lógico y esperable), teniendo una mayor relevancia en la licenciatura frente al resto de los grupos.

En los criterios relacionados con el proceso formativo observamos también que se concede mayor importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje (próxima al 70%) frente al acceso y formación integral de los alumnos (cercana al 30%), diferencias que se mantienen para todos los grupos considerados.

En lo que respecta al criterio de resultados, las ponderaciones establecidas para las Ciencias Sociales son muy similares a las establecidas con carácter general, dándose más importancia a los resultados del programa formativo frente a los resultados de los egresados y los resultados en la sociedad. En la licenciatura, se concede mayor importancia a los resultados de los egresados (el 40%), posteriormente a los resultados del programa formativo (36,88%) y, por último, a los resultados en la sociedad (23,13%). En las ponderaciones correspondientes a la diplomatura se observa, frente a los otros grupos, una mayor importancia en el criterio de resultados del programa formativo (el 46,67%), disminuyendo considerablemente la que se concede a los resultados de egresados (el 28,33%), incrementándose ligeramente en los resultados en la sociedad (el 25%).

**Tabla 5.10. Ponderación de los criterios de 2º nivel en las Ciencias Sociales y Jurídicas, LADE y DCE**

SUBCRITERIOS	Ponderación			
	Ponderación General	Ponderación Ciencias Sociales y Jurídicas	Ponderación LADE	Ponderación DCE
1.1. Objetivos del Programa Formativo	38,18	40,54	39,63	40,00
1.2. Plan de estudios y su estructura	61,82	59,46	60,38	60,00
	100,00	100,00	100,00	100,00
2.1. Dirección y planificación	47,70	54,00	51,63	53,33
2.2. Organización y revisión	52,30	46,00	48,38	46,67
	100,00	100,00	100,00	100,00
3.1. Personal académico	75,41	76,73	78,75	73,33
3.2. Personal de administración y servicios	24,59	23,27	21,25	26,67
	100,00	100,00	100,00	100,00
4.1. Instalaciones e infraestructuras	100,00	100,00	100,00	100,00
	100,00	100,00	100,00	100,00
5.1. Acceso y formación integral	30,76	30,19	30,00	30,00
5.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje	69,24	69,81	70,00	70,00
	100,00	100,00	100,00	100,00
6.1. Resultados del programa formativo	42,03	41,54	36,88	46,67
6.2. Resultados de egresados	37,01	38,38	40,00	28,33
6.3. Resultados en la sociedad	20,96	20,08	23,13	25,00
	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: ANECA y elaboración propia

El análisis de la tabla 5.11 permite vislumbrar que no existen muchas diferencias en cuanto a los criterios más y menos valorados en cada uno de los grupos considerados, ponderación general, en las Ciencias Sociales y Jurídicas, en la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y en la Diplomatura en Ciencias Empresariales. Como ya se ha puesto de manifiesto anteriormente, el criterio más valorado es la adecuación del personal docente e investigador, destacando su mayor importancia en la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, representando este criterio el 17,41% sobre la puntuación total, pero disminuye considerablemente para la Diplomatura en Ciencias Empresariales, que es del 11,37%, inferior a la ponderación general y a la correspondiente a las Ciencias Sociales y Jurídicas.

**Tabla 5.11. Ponderación de los criterios de 3<sup>er</sup> nivel en las Ciencias Sociales y Jurídicas, LADE y DCE**

CRITERIOS			Ponderación General			Ponderación Ciencias Sociales y Jurídicas			Ponderación LADE			Ponderación DCE												
1 <sup>er</sup> NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	3er. NIVEL	3er. NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	1er. NIVEL	3er. NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	1er. NIVEL	3er. NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	1er. NIVEL	3er. NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	1er. NIVEL										
1. Programa formativo	1.1. Objetivos del programa	Objetivos del P.F.	2,90	6,53	17,09	2,87	6,36	15,56	2,62	5,95	15,50	2,99	6,47	15,67										
		Perfiles de ingreso	1,35			1,31			0,95			1,59												
		Perfiles de egreso	2,28			2,18			2,38			1,89												
	1.2. Plan de estudios y estructura	Contenido curricular	2,81			2,36			2,65			2,24												
		Coherencia curricular	2,94			2,73			3,18			1,94												
		Flexibilidad curricular	1,42			1,32			1,40			1,74												
		Actualización curricular	1,56			1,33			0,96			1,74												
		Factibilidad del P.E.	1,83			1,46			1,37			1,54												
		Planificación	2,31			2,47			2,66			2,97												
		Dirección	2,06			2,36			2,85			2,12												
2.2. Organización y revisión	Comunicación	1,56	1,39	1,04	1,58																			
	Organización de la enseñanza	3,98	3,04	2,68	3,23																			
	Acciones de mejora	2,52	2,26	3,64	2,43																			
3. Recursos humanos	3.1. Personal académico	14,55	14,55	19,17	16,19	16,19	21,07	17,41	17,41	22,00	11,37	11,37	15,67											
	3.2 P.A.S.	4,62	4,62		4,88	4,88		4,59	4,59		4,30	4,30												
4. Recursos materiales	4.1. Instalaciones e infraestructuras	Aulas	3,65	13,51	13,51	3,73	12,93	12,93	3,55	11,00	11,00	3,32	10,66	10,66										
		Espacios de trabajo	2,62			2,89			2,75			2,23												
		Laboratorios y talleres	3,53			1,95			0,74			2,53												
		Biblioteca y fondos	3,71			4,36			3,96			2,58												
5. Proceso formativo	5.1. Acceso y formación integral	Acceso al P. F.	1,34	5,52	17,91	1,06	5,45	17,56	1,07	4,91	16,12	1,47	5,47	17,34										
		Atención al alumno	2,41			2,50			1,93			2,13												
		Formación integral	1,77			1,89			1,92			1,87												
	5.2. Proceso de enseñanza aprendizaje	Metodología	3,68			3,59			3,82			3,48												
		Evaluación	2,69			2,43			1,86			2,14												
		Prácticas externas	2,27			2,31			2,48			2,37												
		Movilidad	1,72			1,55			1,56			1,66												
		Tutorías	2,03			2,23			1,50			2,21												
		6. Resultados	6.1. Resultados del programa formativo			Efectividad del P.F.			4,94			8,43			19,89	5,77	8,30	21,36	5,32	8,38	22,51	9,58	8,33	28,33
						Satisfacción del alumno			3,49							3,20			3,06			3,75		
6.2. Resultados de egresados	Cumplimiento del perfil		2,26	2,22	1,88	4,41																		
	Satisfacción egresados		2,52	2,80	2,53	1,95																		
	Inserción laboral		2,62	3,28	4,90	1,98																		
6.3. Resultados de la sociedad	Vinculación social		1,81	1,96	1,90	3,42																		
	Empleados y grupos de interés		2,25	2,13	2,92	3,25																		
			100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00										

Fuente: ANECA y elaboración propia

Además, se considera muy importante la efectividad del programa formativo en los resultados académicos que tienen una importancia próxima al 5%, destacando dicha ponderación en la Diplomatura en Ciencias Empresariales que pasa a ser del 9,58%. También se considera importante el personal de administración y servicios, vinculado al programa formativo, para los distintos grupos considerados, estando las ponderaciones asignadas próximas a la obtenida con carácter general, en torno al 4,5%.

El siguiente criterio más valorado en las Ciencias Sociales y Jurídicas y en la licenciatura es el de recursos bibliográficos con una ponderación próxima al 4%. Sin embargo, en la diplomatura sería el cumplimiento del perfil de los egresados, con un 4,41%, y a continuación la satisfacción del alumno, con un 3,75%; mientras que para el resto de grupos el siguiente criterio más valorado sería el de metodología docente dentro del proceso formativo.

Con respecto a los criterios menos valorados, vemos que también existe una correspondencia para los diferentes grupos considerados. Así, los aspectos menos valorados tienen que ver con el acceso al programa formativo y la definición de los perfiles de ingreso, seguido por los aspectos relacionados con la flexibilidad curricular y la comunicación.

Todo este análisis permite concluir, por un lado, que sí pueden establecerse algunas diferencias en relación con las valoraciones dadas a los distintos criterios de los diferentes campos científicos. Por otro lado, debe tenerse en cuenta la importancia del personal docente como elemento diferenciador de la calidad de una titulación, así como los resultados obtenidos, tanto desde el punto de vista de la efectividad del programa formativo como de los egresados y los considerados en la sociedad en general.

## **5.5. Análisis y valoración**

Las titulaciones de LADE y DCE han sido, probablemente, los estudios más demandados en las últimas décadas, lo cual ha contribuido a un aumento de la oferta, tanto pública como privada, ampliada, sobre todo, con los estudios de máster, que ha conllevado el aumento de dotaciones de personal y de infraestructuras necesarias para atender esta demanda.

La incertidumbre generada con los anuncios de cambios normativos (LOU, decretos de grado y posgrado, organización de las enseñanzas universitarias en España, etc.) debe hacer

que se muestre cierta cautela a la hora de determinar los contenidos específicos para las titulaciones de grado. Lo que sí parece estar claro es la tendencia hacia una mayor adquisición por parte de los alumnos de competencias, tanto genéricas como específicas, que les faciliten un mejor acceso al mercado de trabajo, cada vez más competitivo y exigente.

Esta competitividad también se ha trasladado al ámbito universitario y es en este clima competitivo donde la generalización de los sistemas de garantía de la calidad adquiere su máximo desarrollo, sobre todo cuando las escuelas de negocios privadas lo utilizan como elemento de reclamo para sus alumnos, argumentando que tanto el centro como los programas están acreditados por agencias internacionales especializadas. Además, el sistema de garantía de la calidad contribuye a una mejor gestión de la institución y a centrar el interés en los estudiantes, en los profesores y en las empresas.

En relación con los criterios utilizados para la acreditación de centros y de programas especializados en los estudios del ámbito de la Empresa, en principio y con carácter general, podemos indicar que dichos criterios están en sintonía con los que pueden aplicarse a otros ámbitos de estudio, si bien en los modelos analizados se han incorporado otros, referidos a la relación con la Empresa y la dimensión internacional del centro y de los programas.

De la experiencia del proyecto piloto de acreditación llevado a cabo en España en el curso 2003-04 que aunque no se diseñó específicamente para el desarrollo de acreditaciones especializadas y no obtuvo una participación mayoritaria de las titulaciones de LADE y DCE, se desprende la conveniencia de que en los procesos de acreditación la importancia de los distintos criterios no puede ser igual para cada campo científico e incluso dentro de un mismo campo científico. Así, se destaca que para las titulaciones mencionadas los más valorados por los comités de evaluación externa son los resultados tanto del programa formativo como de los egresados.

La acreditación especializada a nivel internacional, en este ámbito, se centró primero en la acreditación de las escuelas de negocios, es decir, acreditación institucional. Posteriormente, se desarrollan programas de acreditación de máster, es decir, acreditación de programas y, en la actualidad, las agencias profesionales de acreditación han desarrollado proyectos específicos para la acreditación de títulos, como por ejemplo el programa EPAS (*EFMD Programme Accreditation System*).

En España la idea inicial sobre la acreditación estaba referida a la acreditación *a posteriori* de los programas de grado y máster, con un cumplimiento de mínimos, pero en la actualidad existe un interés por desarrollar la acreditación de centros, es decir, acreditación institucional, e incluso puede pensarse en una acreditación *a priori*. Por lo tanto, a la vista de estos planteamientos se considera que la búsqueda de la complementariedad en la acreditación de centros y títulos universitarios es el reto a conseguir en los próximos años.



# **CAPÍTULO 6**

## **ANÁLISIS DE LA OPINIÓN DE LOS RESPONSABLES DE CENTROS**

---

- 6.1. Objetivos del estudio
- 6.2. Diseño de la investigación
  - 6.2.1. Determinación de la población objeto de estudio
  - 6.2.2. Proceso de obtención de la información
  - 6.2.3. Composición de la muestra obtenida
- 6.3. Características de los procesos de acreditación
  - 6.3.1. Ámbito de reconocimiento de la acreditación
  - 6.3.2. Tipo de reconocimiento de la acreditación
  - 6.3.3. Amplitud de los criterios de acreditación
  - 6.3.4. Agencias de acreditación
  - 6.3.5. Participación de los profesionales en los procesos de acreditación
- 6.4. Características y criterios de calidad en los estudios de Empresa
  - 6.4.1. Opinión sobre las características de calidad de una titulación de grado en Empresa
  - 6.4.2. Criterios considerados en la acreditación de titulaciones
    - 6.4.2.1. Importancia de los criterios de acreditación
    - 6.4.2.2. Priorización de los diferentes criterios de acreditación
    - 6.4.2.3. Ponderación de los criterios de acreditación
- 6.5. Grado de conocimiento de las agencias internacionales de acreditación en el ámbito de la Empresa
- 6.6. Principales factores condicionantes para la mejora de la calidad de una titulación
- 6.7. Resultados de la evaluación institucional de las titulaciones de LADE y DCE
  - 6.7.1. Acciones de mejora implementadas en los centros
  - 6.7.2. Consecuencias de los procesos de evaluación institucional



## **6.1. Objetivos del estudio**

Los marcos conceptuales contemplados en los capítulos expuestos anteriormente sobre la calidad en el ámbito universitario y los sistemas existentes de su reconocimiento han delimitado el contexto en el que se centra nuestro estudio de opinión, cuyo objetivo es analizar la situación en los centros españoles, públicos y privados, en los que se imparten las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o Diplomatura en Ciencias Empresariales desde la óptica de los responsables de los respectivos centros. Este objetivo global está conformado por los siguientes objetivos generales:

- A. Determinar las características que debe tener una titulación de grado en Empresa para que sea considerada una buena titulación y cuáles son los factores condicionantes para la mejora de su calidad.
- B. Extraer las consecuencias que han tenido los procesos de evaluación institucional en los centros, así como el análisis de las diferentes acciones de mejora llevadas a cabo en ellos.
- C. Analizar la opinión de los responsables de los centros sobre los futuros procesos de acreditación de los títulos universitarios en el ámbito de la Empresa, así como de sus consecuencias.
- D. Determinar los criterios que deben considerarse en la acreditación de los títulos de grado en Empresa, tratando de especificar la diferente ponderación, si hubiese lugar, de cada uno de ellos.

## **6.2. Diseño de la investigación**

El estudio realizado se basa en una encuesta diseñada al efecto y enviada a los decanos y/o directores de facultades, escuelas universitarias y otros centros del territorio nacional donde se impartieron las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o Diplomatura en Ciencias Empresariales en el curso académico 2005-06. Para ello, en primer lugar, se cuantificó cuál era la población objeto de estudio y, en segundo lugar, se diseñó todo el proceso de obtención de datos, en el que se incluye el diseño del cuestionario, la prueba piloto, los diversos métodos de envío y las fases de recogida de los cuestionarios.

### 6.2.1. Determinación de la población objeto de estudio

La recogida de la información se ha realizado en las facultades, escuelas universitarias y otros centros del territorio nacional donde se impartieron las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o Diplomatura en Ciencias Empresariales en el curso académico 2005-06, ya que pueden considerarse los implicados más directos en la implantación de la futura titulación de grado en Empresa.

No se han considerado las actuales escuelas de negocios no vinculadas a universidades, puesto que los títulos que ofrecen hasta la fecha son, con carácter general, de postgrado. Además, su regulación no sigue escrupulosamente los requisitos y exigencias que la normativa vigente legal<sup>185</sup> ordena para el reconocimiento de los títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional, aunque en algunos casos están considerados como títulos propios.

La tabla 6.1 recoge el número de centros donde se imparte LADE y DCE y se ha elaborado tomando como referencia el listado de centros obtenido de la página web del Consejo de Coordinación Universitaria (CCU)<sup>186</sup>. No obstante, se han realizado ciertos ajustes debido a que algunas titulaciones de LADE, que se imparten en lugares diferentes, son sólo extensiones universitarias y no cuentan con órganos de gobierno propios. Esta situación se produce en las Universidades Carlos III, Cardenal Herrera CEU, dos centros de la Universidad Rey Juan Carlos y otros dos de la Universidad del País Vasco.

**Tabla 6.1. Número de centros donde se imparte LADE y DCE**

Titulaciones	LADE	DCE
Número de centros	80	78
Centros adscritos	8	13
Centros propios	72	65
Pertenecientes a universidades públicas	52	52
Pertenecientes a universidades privadas	20	13

*Fuentes: Ministerio de Educación, Consejo de Coordinación Universitaria.  
Sitios web de las universidades. Elaboración propia*

<sup>185</sup> R. D. 49/2004, R. D. 55/2005 y R. D. 56/2005

<sup>186</sup> En <http://www.mec.es/educa/ccuniv/> [consultada: 22 septiembre 2005]

Con respecto al listado de las diplomaturas en Ciencias Empresariales se deben hacer las siguientes consideraciones: 1) en cuarenta centros se imparten simultáneamente la licenciatura y la diplomatura, 2) en la Universidad de Islas Baleares se imparte la titulación en Ibiza y Menorca como extensiones universitarias y 3) en la Universidad de Valencia se imparte la titulación en Onteniente, sin centro responsable propio. Por tanto, la población real de centros para la Diplomatura de Ciencias Empresariales es de treinta y nueve.

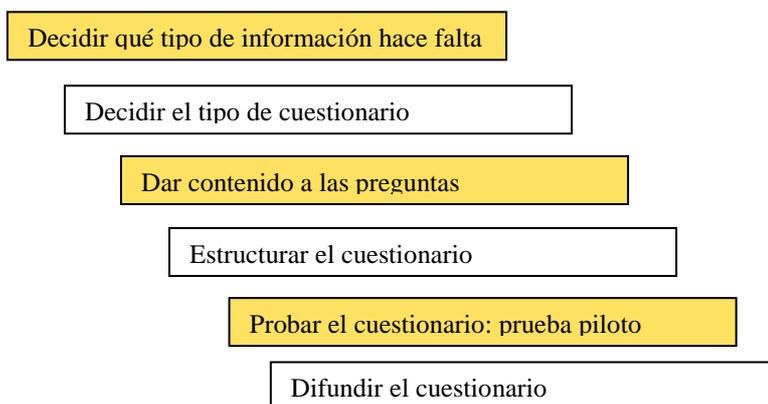
En consecuencia, la población objeto de estudio la constituyen 120 centros, de los cuales 79 son facultades, 29 escuelas universitarias y 12 adquieren otra denominación, por ejemplo, centros de estudios, centros universitarios, etc. Los centros adscritos, vinculados jurídicamente a universidades públicas, serán considerados en el análisis como centros privados dadas las similitudes en su gestión. La persona que proporciona la información es el decano y/o director del centro.

Dado el reducido tamaño del universo objeto de este estudio, se consideró conveniente recoger la información necesaria de todos los centros, en lugar de tomar una muestra aleatoria de los mismos, conociendo *a priori* las dificultades y riesgos que esta modalidad conlleva.

### 6.2.2. Proceso de obtención de la información

El proceso de obtención de la información necesaria para elaborar este estudio fue complejo, dado los ambiciosos objetivos planteados y la inexistencia de estudios específicos en el ámbito de las titulaciones en Empresa. Este proceso comienza con la elaboración de un cuestionario, para lo cual se realizaron las fases que aparecen reflejadas en la figura 6.1.

**Figura 6.1. Proceso de recogida de la información**



Fuente: Abascal y Grande (2005:24)

### **a) Tipo de información necesaria para el estudio**

La información que se recogerá en el cuestionario, indudablemente, tiene que estar vinculada con los objetivos perseguidos, es decir, con todos aquellos aspectos relacionados con los futuros procesos de re-homologación/acreditación de la titulación de grado en Empresa. Asimismo, debe tener en cuenta cuáles han sido las consecuencias que los procesos de evaluación han tenido en las facultades y escuelas que imparten las titulaciones de LADE y/o DCE.

El interés se centraba, principalmente, en recoger opiniones sobre los siguientes temas:

- Los diferentes aspectos relacionados con los procesos, criterios y resultados de la acreditación de títulos universitarios.
- Las principales características que debe tener la titulación de grado en Empresa para que sea considerada una buena titulación.
- Los conocimientos de los sistemas de acreditación o reconocimiento que las escuelas de negocios utilizan en sus títulos y centros.
- El grado de condicionamiento que tienen diversos aspectos relacionados con la mejora de la calidad de la titulación.

Los hechos acaecidos en los centros como consecuencia de las evaluaciones institucionales de la calidad y las acciones implantadas en los centros que contribuyan a la mejora de la calidad de las titulaciones, también han sido objeto de estudio.

### **b) Tipo de cuestionario**

Teniendo en cuenta el estudio realizado en los capítulos dos, tres, cuatro, cinco y seis de este trabajo de investigación, las necesidades de recogida de información anteriormente descritas, así como los comentarios de diversos expertos relacionados con la calidad en el ámbito universitario, se optó por diseñar un cuestionario semiestructurado.

Se elaboró un cuestionario para recoger la información por correo postal, teniendo en cuenta que pudiera ser adaptado para administrarse posteriormente a través de una página web e incluso telefónicamente.

### **c) Contenido de las preguntas**

Las preguntas utilizadas en el cuestionario han sido muy variadas y se han redactado de forma que se facilite su cumplimentación. Así, se plantearon preguntas cerradas, de respuesta múltiple, semicerradas y abiertas (Abascal y Grande (2005:31).

En la fase de estructuración del cuestionario y delimitación del contenido de las preguntas se contó con la inestimable colaboración de profesores vinculados con las titulaciones objeto de estudio y responsables de unidades de calidad de las Universidades de Burgos, Complutense de Madrid, León, Miguel Hernández, Oviedo, País Vasco, Pública de Navarra y Zaragoza.

### **d) Estructura del cuestionario**

En el diseño del cuestionario se consideró la conveniencia de que éste tuviese una presencia visual que favoreciese la respuesta de los encuestados. Asimismo, se consideró oportuno elaborar una carta de presentación en la que se especificaban los objetivos del estudio que se adjuntaba el cuestionario propiamente dicho. El mismo comenzaba con unas preguntas referentes a la opinión de los encuestados sobre los procesos de acreditación. A continuación se formulaba una pregunta abierta que permite al encuestado, por un lado, expresar lo que para él es una buena titulación y, por otro, introducirse en el tema que se consideraba esencial, esto es, la determinación de los criterios a considerar en los futuros procesos de acreditación, así como su importancia y ponderación. Por último, se incorporó un bloque de preguntas referidas a la opinión sobre los factores que pueden condicionar la mejora de la calidad de una titulación y los efectos que han tenido en las titulaciones y en los centros los procesos de evaluación institucional desarrollados.

El cuestionario definitivo, recogido en el anexo I, presenta una estructura en la que pueden diferenciarse dos grandes bloques, el primero de ellos se corresponde con la recogida de las opiniones de los decanos y directores sobre diversos aspectos relacionadas con la acreditación y la calidad de los estudios del ámbito de la Empresa (preguntas 1 a 9) y el segundo se refiere a las acciones de mejora y las consecuencias de la evaluación institucional implantadas en los centros (preguntas 10 a 12):

*Preguntas de opinión:*

- Opinión sobre distintos aspectos relacionados con los futuros procesos de acreditación (preguntas 1 a 5):
  - 1.- Ámbito del reconocimiento de la acreditación de la titulación.
  - 2.- Tipo de reconocimiento de la acreditación de la titulación.
  - 3.- Tipología de los criterios de acreditación.
  - 4.- Quién debería realizar la acreditación externa de las titulaciones de grado en Empresa.
  - 5.- Importancia de las Asociaciones o Colegios Profesionales en los procesos de acreditación externa.
- Opinión sobre las características que debe tener la titulación de grado en Empresa para que sea considerada una buena titulación a través de una pregunta de respuesta libre, de tal manera que manifieste su opinión antes de que se le proporcionen referencias sobre criterios o aspectos relacionados con la calidad de la titulación (pregunta 6).
- Opinión sobre la importancia, priorización y ponderación de los criterios propuestos para la futura acreditación de las titulaciones de grado en Empresa (pregunta 7). Los criterios enumerados son los que habitualmente se proponen para este tipo de acreditaciones.
- Grado de conocimiento que tienen los consultados sobre las agencias de acreditación en el ámbito de las escuelas de negocios (pregunta 8).
- Valoración sobre el grado de condicionamiento de distintos aspectos en la mejora de la calidad de una titulación (pregunta 9).

*Preguntas de comportamiento:*

- Las acciones de revisión y mejora de la calidad realizadas en el centro objeto de estudio (pregunta 10).
- Los efectos que han tenido los procesos de evaluación institucional en el centro en caso de haber participado en ellos (pregunta 12).

El mayor problema que se encontró, como suele ser habitual en de las investigaciones a partir de encuestas, fue la elección de escalas en las preguntas cerradas, ya que las aportaciones de los distintos expertos eran muy variadas. Finalmente se optó en muchos casos

por escalas de tres y cuatro valores, con el fin de obligar al encuestado a posicionarse en alguna de las opciones propuestas.

Por último, se consideró conveniente incorporar la posibilidad de que los responsables de los centros aportasen todo tipo de sugerencias que pudieran contribuir a la mejora de la calidad de las titulaciones de grado en Empresa, su acreditación y reconocimiento. Asimismo, con la finalidad de tener una base de datos, se solicitaba la especificación de personas relevantes que, a juicio de los encuestados, pudiesen proporcionar información sobre la mejora de la calidad de las titulaciones.

#### **e) Prueba del cuestionario: prueba piloto**

En una etapa previa a la difusión del cuestionario, se realizó una prueba piloto para validar el mismo y, detectar algunos problemas. Esta prueba se realizó en dos fases:

*Primera fase:* participaron profesores que tienen o han tenido responsabilidad de gestión en el ámbito de las titulaciones objeto de estudio de las Universidades: Burgos, Europea de Madrid, La Rioja, País Vasco, Pública de Navarra, Sevilla y Zaragoza.

*Segunda fase:* participó un grupo de expertos constituido en la ANECA para el establecimiento de criterios de acreditación de los títulos universitarios en España, cuyos miembros pertenecen a las Universidades de Barcelona, León, Alcalá de Henares, Pontificia de Comillas, Santiago de Compostela y Sevilla, así como dos miembros de la ANECA.

Esta prueba piloto permitió mejorar la estructura del cuestionario y recoger algunas sugerencias relacionadas con el lenguaje, que facilitaban la comprensión de las preguntas formuladas, quedando definitivamente estructurado el cuestionario como puede verse en el anexo I.

También se ha realizado el análisis del Alfa de Cronbach para las diferentes escalas utilizadas, obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 6.2. Estos resultados permiten determinar su fiabilidad, ya que el valor mínimo aconsejable es de 0,7 y en este estudio es superado en todos los casos.

**Tabla 6.2. Resultados de fiabilidad de las escalas utilizadas**

<b>Preguntas relacionadas con:</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Grado de importancia de los criterios	0,823
Grado de conocimiento de las Agencias	0,812
Aspectos condicionantes en la mejora de la calidad	0,728
Acciones de revisión y mejora	0,877

### **f) Difusión del cuestionario**

La difusión y recogida de los cuestionarios teniendo en cuenta la posible dificultad de obtener un número significativo de encuestas, se realizó en diversas fases en función del número de respuestas obtenidas en las etapas anteriores:

#### *1ª Fase: Correo Postal*

En la primera fase se procedió al envío del cuestionario a los decanos y directores de centros en las semanas segunda y tercera del mes de noviembre de 2005. Para ello, se solicitó previamente la colaboración del Presidente de la Confederación de Decanos (CONFEDE), el Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Granada, y del representante de los Directores de Escuelas Universitarias, el Director de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid. Esta colaboración consistió en la elaboración de sendos escritos en los que se resaltaba la importancia de la participación en las respuestas del cuestionario, dada la relevancia que los resultados del trabajo podría tener para los propios centros.

Transcurrido un mes del primer envío se decidió pasar a la fase siguiente.

#### *2ª Fase: Correo electrónico*

En la tercera semana del mes de diciembre de 2005 se envió el mismo cuestionario transformado en formato electrónico, para facilitar la respuesta, en la siguiente dirección: [http://www2.ubu.es/formularios/cuestionario\\_acreditacion.shtml](http://www2.ubu.es/formularios/cuestionario_acreditacion.shtml). Para ello, se utilizaron los

correos electrónicos de los decanos y directores que figuraban en los sitios web de los distintos centros.

Transcurridas tres semanas después del envío se pasó a la fase siguiente.

### ***3ª Fase: Comunicación indirecta***

Dados los contactos personales con responsables de las unidades de calidad de distintas universidades españolas, se estableció la comunicación con ellos con la idea de que facilitasen la recogida de la información que necesitábamos, lo cual permitió aumentar el número de respuestas.

### ***4ª Fase: Comunicación personal***

En aquellas universidades donde no se disponía de estos contactos se recurrió a establecer comunicación telefónica con los propios decanos o directores de centros, obteniendo una mayor complicidad en la colaboración con el trabajo.

A pesar de todos estos esfuerzos realizados, el número de respuestas obtenidas no cubría las expectativas iniciales que nos habíamos marcado, aunque pensábamos que podían ser suficientes para validar los supuestos iniciales de nuestro trabajo y, sobre todo, para tomar conciencia de los aspectos relevantes que se planteaban en esta investigación.

### ***5ª Fase: Reenvío de correos electrónicos***

A pesar de haber obtenido la respuesta de 62 cuestionarios válidos, debíamos insistir en la necesidad de aumentar la tasa de respuesta con la finalidad de incrementar la precisión de nuestro estudio, por lo que se reenvió nuevamente el formulario electrónico previo contacto telefónico, consiguiendo de esta forma incrementar significativamente el número de respuestas.

En la tabla 6.3 se muestra todo este proceso de difusión y recogida de los cuestionarios, así como la tasa de éxito obtenida en cada etapa, destacando que la tasa de respuesta se incrementa a medida que los contactos se personalizan.

**Tabla 6.3. Fases en la recogida de la información**

Fases	Comunicación	Fechas	Núm. de envíos	Núm. de cuestionarios recibidos	Tasa de éxito
1ª fase	Correo ordinario	15 al 25 de noviembre de 2005	120	26	20,83%
2ª fase	Cuestionario en formato electrónico	20 al 22 de diciembre de 2005	95	11	11,58%
3ª fase	Comunicación a través de las unidades de calidad de las universidades	16 al 20 de enero de 2006	25	11	44%
4ª fase	Comunicación telefónica directa con responsables de centros	26 de enero al 14 de febrero de 2006	64	24	37,5%
5ª fase	Reenvíos de correos electrónicos	20 al 23 de febrero de 2006	42	25	59,5%
	<b>Cierre</b>	<b>14 de marzo de 2006</b>	<b>TOTAL</b>	<b>97</b>	<b>80,8 %</b>

### 6.2.3. Composición de la muestra obtenida

Una vez finalizada la recogida de los cuestionarios, siguiendo las fases enumeradas en el apartado anterior y efectuado el proceso de validación de los mismos, los cuestionarios definitivos fueron 97. La correspondiente ficha técnica del estudio realizado aparece detallada en la tabla 6.4.

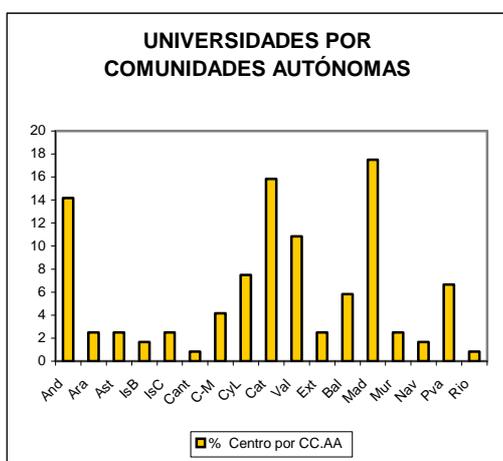
**Tabla 6.4. Ficha técnica del estudio**

Población	120 Centros donde se imparten las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o la Diplomatura en Ciencias Empresariales. Cuestionarios dirigidos a los decanos y/o directores de Centros
Ámbito	Territorio nacional
Procedimiento de recogida de la información	Mediante envío de cuestionario: por correo ordinario y por correo electrónico. Posibilidad de respuesta en: <a href="http://www2.ubu.es/formularios/cuestionario_acreditación.shtml">http://www2.ubu.es/formularios/cuestionario_acreditación.shtml</a>
Fechas de realización	15 de noviembre de 2005 a 14 de marzo de 2006
Cuestionarios recibidos	97 lo que supone una tasa de respuesta del 80,80%
Tratamiento de Datos	SPSS v14.0 y SPAD v5.5

El análisis de las gráficas de la figura 6.2 y en los datos de la tabla 6.5 se pone de manifiesto el ajuste que se produce en la distribución de la población y de la muestra para todas las variables de caracterización (Comunidad Autónoma, número de titulaciones que se imparten, carácter del centro, tipo de centro y si se han realizado o no evaluaciones institucionales), obteniendo un porcentaje de respuestas similar a la estructura de la población. Únicamente, el porcentaje de respuesta ha sido mayor en la muestra correspondiente a centros en los que se han desarrollado procesos de evaluación de las titulaciones, lo cual puede denotar un mayor grado de sensibilidad en este colectivo por la problemática de los sistemas de garantía de la calidad de las titulaciones. Por ello pensamos que, a pesar del largo periodo dedicado a la recogida de información, se han obtenido unos resultados satisfactorios que permitirán obtener unas conclusiones que, en gran medida, serán fiel reflejo de la opinión de los responsables de centros sobre los distintos aspectos considerados en este trabajo de investigación.

Figura 6.2. Descripción de las características de la población y la muestra

**POBLACIÓN**



**MUESTRA**

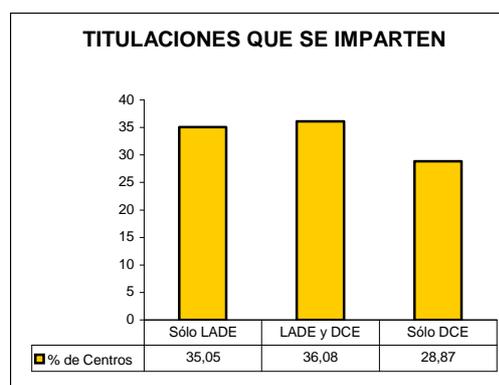
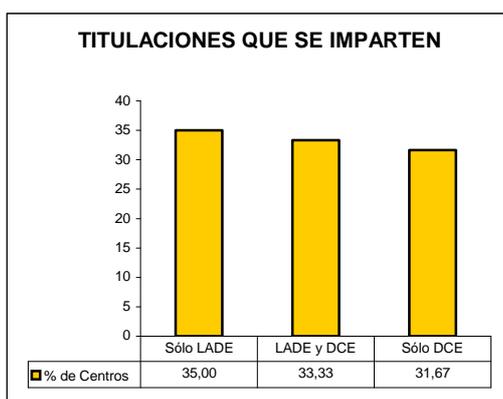
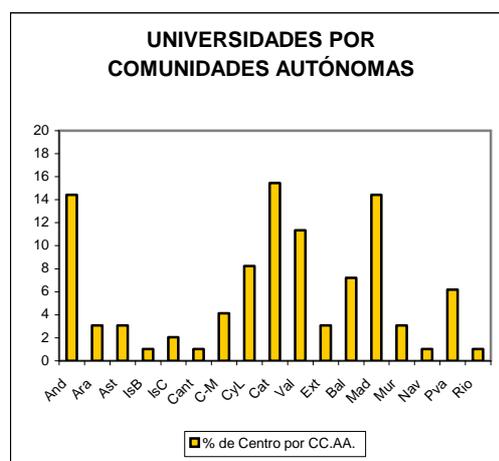
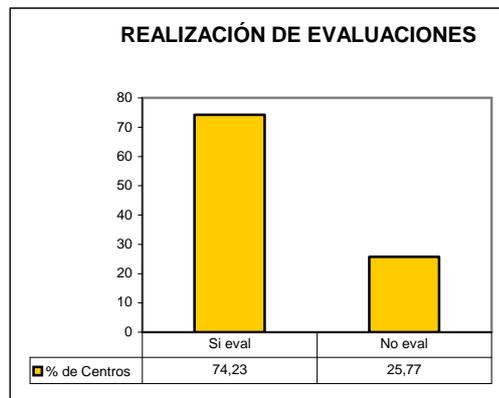
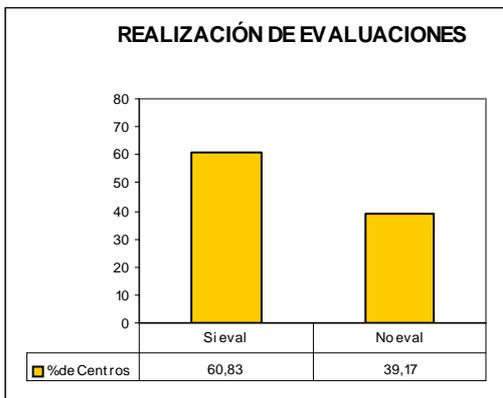
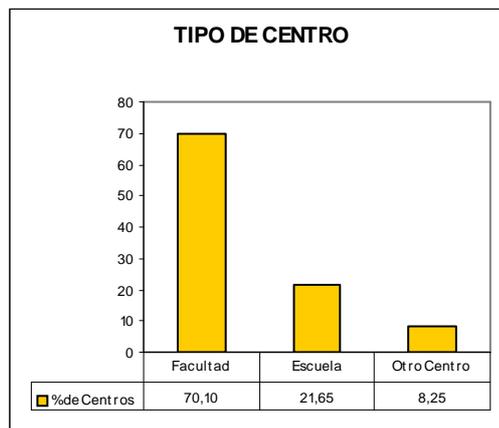
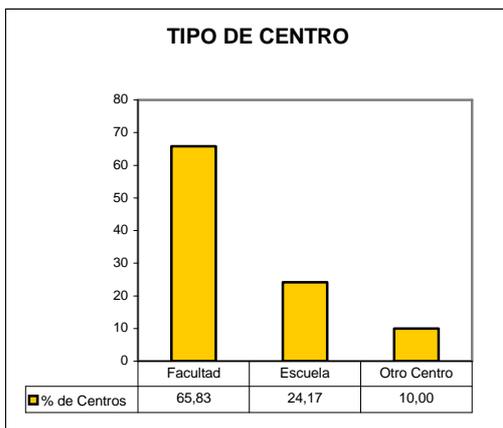
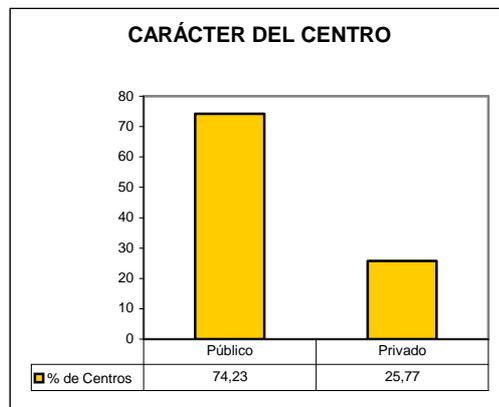
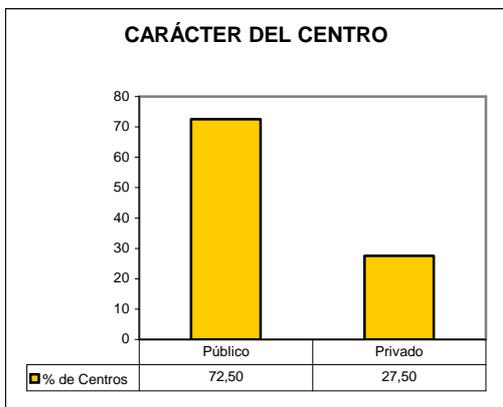


Figura 6.2. Descripción de las características de la población y la muestra (cont.)



**Tabla 6. 5. Comparación de la composición de la muestra obtenida vs. la población**

Aspectos	% de la población	% de la muestra	p-valor
<b>Titulaciones que se imparten</b>			
Sólo LADE	35,00	35,05	0,9918
LADE y DCE	33,33	36,08	0,5728
Sólo DCE	31,67	28,87	0,5429
<b>Carácter del centro</b>			
Público	72,50	74,23	0,6969
Privado	27,50	25,77	0,6969
<b>Tipo de centro</b>			
Facultad	65,83	70,10	0,3584
Escuela	24,17	21,65	0,5468
Otro tipo de centro	10,00	8,25	0,5311
<b>Realización de evaluaciones</b>			
Sí realizan evaluación	60,83	74,23	0,0026*
No realizan evaluación	39,17	25,77	0,0025*

\* Se producen diferencias significativas en las proporciones de la población y la muestra a un nivel de significación de 5%.

A continuación se comentan aquellos resultados que desde el punto de vista descriptivo presentan algún tipo de relevancia por su mayor tasa de respuesta.

En las siguientes secciones se muestran y analizan los principales resultados, tanto gráficos como numéricos, obtenidos en relación con los objetivos inicialmente planteados en el estudio, referentes a las características y factores condicionantes de la calidad para las titulaciones de grado del ámbito de la Empresa, las consecuencias que han tenido los procesos de evaluación institucional en los centros y titulaciones, los diferentes aspectos y los criterios que debieran recoger los futuros procesos de acreditación.

Las técnicas estadísticas utilizadas para el análisis de la información obtenida ha sido muy diversa: descriptivas e inferenciales, univariantes, bivariantes y multivariantes. La selección de las mismas en cada caso se ha realizado bajo dos criterios: los objetivos planteados y la naturaleza de los datos.

### 6.3. Características de los procesos de acreditación

En esta sección se presentan y analizan los resultados obtenidos en relación con la opinión de los responsables de los centros sobre los futuros procesos de acreditación de títulos universitarios en el ámbito de la Empresa, así como de sus consecuencias. Las tablas recogen

el porcentaje de respuestas obtenido para cada una de las variables de caracterización consideradas, teniendo en cuenta que de los 97 cuestionarios válidos, 72 corresponden a centros públicos y 25 a centros privados, 68 fueron respondidos por responsables de facultades, 21 por responsables de escuelas y 8 por responsables de otro tipo de centros, además, 72 centros habían participado en los procesos de evaluación institucional y 25 no.

### 6.3.1. Ámbito de reconocimiento de la acreditación

Para conocer la opinión sobre el ámbito de reconocimiento de la acreditación se formuló la siguiente pregunta:

Con la acreditación de la titulación, a mi Centro le interesa un **reconocimiento**:

1.- De ámbito: *(indicar sólo una opción)*

Regional                       Nacional                       Internacional

El análisis de esta pregunta permite deducir que, mayoritariamente, los responsables de los centros buscan un reconocimiento de tipo internacional (72,2%), mientras que un 25,8%, lo elige a nivel nacional y sólo un 2,1% prefiere un reconocimiento de ámbito regional, como se pone de manifiesto en la tabla 6.6. Por tanto, consideramos que los criterios de acreditación que se establezcan en los modelos de acreditación deben estar alineados con los que se desarrollen a nivel internacional.

**Tabla 6.6. Ámbito de reconocimiento de la acreditación (% de respuestas)**

	% Total	% Púb.	% Priv.	% Facul.	% Escue.	% Otro Centro	% Si Eval.	% No Eval.
<b>Nº de Centros</b>	<b>97</b>	<b>72</b>	<b>25</b>	<b>68</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>72</b>	<b>25</b>
Regional	2,1	1,4	4,0	1,5	4,8		1,4	4,0
Nacional	25,8	29,2	16,0	25,0	33,3	12,5	25,0	28,0
Internacional	72,2	69,4	80,0	73,5	61,9	87,5	73,6	68,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Los datos contenidos en la tabla 6.6 ponen de manifiesto que son los centros privados y los que hemos englobado como otros centros, los más interesados en un reconocimiento de ámbito internacional, presentándose, así mismo, un mayor interés en este ámbito en las facultades que en las escuelas.

### 6.3.2. Tipo de reconocimiento de la acreditación

Un aspecto controvertido de la acreditación son las consecuencias que pueden suponer para las titulaciones, estas consecuencias deberán estar condicionadas por los objetivos se pretendan conseguir. Para conocer la opinión sobre el tipo de reconocimiento de la acreditación se formuló la siguiente pregunta:

Con la acreditación de la titulación, a mi Centro le interesa un **reconocimiento**:

2.- De tipo: (*indicar sólo una opción*)

- De cumplimiento de mínimos
- De distintos niveles de calidad (por ejemplo: suficiente / bien / excelente)
- De otro tipo (especificar).....

La mayoría de los responsables de los centros consideran conveniente establecer diferentes niveles de cumplimiento de los criterios (72,9%), es decir, distintos niveles de calidad. Esto permite, por un lado, facilitar la comparación entre diferentes títulos, no con el ánimo de establecer *rankings*, sino con el espíritu de tener una base de datos útil que facilite el *benchmarking* y, por otro lado, disponer de una herramienta interna que sirva para visualizar el proceso de mejora de la propia titulación. Sólo un 24% de los responsables encuestados manifiestan conformarse con la superación del cumplimiento de mínimos, como se observa en la tabla 6.7.

**Tabla 6.7. Tipo de reconocimiento de la acreditación (% de respuestas)**

	% Total	% Púb.	% Priv.	% Facul.	% Escue.	% Otro Centro	% Si Eval.	% No Eval.
Cumplimiento de mínimos	24,0	23,9	24,0	22,4	28,6	25,0	19,4	37,5
Distintos niveles	72,9	76,1	64,0	73,1	71,4	75,0	79,2	54,2
De otro tipo	3,1		12,0	4,5			1,4	8,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Otro resultado de interés es que tanto en los centros públicos como en los privados existen percepciones similares en este apartado, no existiendo tampoco diferencias destacables en los distintos tipos de centro (facultades, escuelas y otros). En cambio, sí existe diversidad de opiniones entre los centros que han participado en procesos de evaluación y los que no, ya que los primeros manifiestan, de manera destacada, el establecimiento de distintos niveles de reconocimiento (79,2%).

Ante la posibilidad de establecer otro tipo de reconocimiento, solamente en 4 de las respuestas se manifestó alguna sugerencia relacionada con el cumplimiento de estándares y con la posibilidad de permitir la diferenciación con respecto a las demás universidades.

### 6.3.3. Amplitud de los criterios de acreditación

Para conocer la opinión sobre la amplitud de los criterios de acreditación se formuló la siguiente pregunta:

3.- Los **criterios de acreditación** deberían ser: *(indicar sólo una opción)*

- Los mismos para todo tipo de titulaciones de grado (modelo genérico)
- Los mismos por disciplinas (por ejemplo para las titulaciones de Ciencias Sociales)
- Diferentes para cada titulación (por ejemplo para la titulación de grado en Empresa)

La opinión mayoritaria es que los criterios de acreditación deben ser diferentes para cada titulación (62,9%), como aparece reflejado en la tabla 6.8, frente a los que opinan que pueden ser los mismos por disciplinas (25,8%) e iguales para todas las titulaciones de grado (11,3%). De estos resultados se induce que en la propuesta de un modelo de acreditación debe establecerse unos criterios adaptados a las titulaciones del ámbito de la Empresa, que estén reconocidos internacionalmente y que, además, permitan establecer distintos niveles de cumplimiento.

**Tabla 6.8. Amplitud de los criterios de acreditación (% de respuestas)**

	% Total	% Púb.	% Priv.	% Facul.	% Escue.	% Otro Centro	% Si Eval.	% No Eval.
Mismos para todas	11,3	12,5	8,0	11,8	14,3		11,1	12,0
Mismos por disciplinas	25,8	26,4	24,0	29,4	14,3	25,0	26,4	24,0
Diferentes por titulación	62,9	61,1	68,0	58,8	71,4	75,0	62,5	64,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En la consideración de los criterios de acreditación no existen diferencias entre las opiniones correspondientes a los centros públicos y a los privados, pero sí que existen en cuanto al tipo de centro, ya que son los responsables de las escuelas y de otros centros los que manifiestan mayoritariamente que los criterios de acreditación sean diferentes para cada titulación.

### 6.3.4. Agencias de acreditación

Para conocer la opinión sobre quién debería acreditar se formuló la siguiente pregunta:

4.- Quién debería **realizar la acreditación externa** de las titulaciones de grado en Empresa: (indicar sólo una opción)

- Una Agencia Autonómica
- La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)
- Una Agencia Internacional generalista
- Una Agencia Nacional especializada del ámbito de la Empresa
- Una Agencia Internacional especializada del ámbito de la Empresa
- Otros organismos (especificar).....

En la tabla 6.9 se observa que en esta cuestión existe una mayor disparidad en las respuestas. Así, en un 35,1% de los encuestados opta por la ANECA como responsable de la acreditación externa; un 28,8% piensa que debe realizarlo una agencia internacional especializada en el ámbito de la Empresa y un 16,5% considera que debe ser una agencia nacional especializada en el ámbito de la Empresa<sup>187</sup>.

**Tabla 6.9. Quién debe acreditar (% de respuestas)**

	% Total	% Púb.	% Priv.	% Facul.	% Escue.	% Otro Centro	% Si Eval.	% No Eval.
Ag. autonómica	9,3	11,1	4,0	8,8	9,5	12,5	11,1	4,0
ANECA	35,1	37,5	28,0	35,3	33,4	37,5	33,3	40,0
Ag. Inter. generalista	9,3	9,7	8,0	10,3	9,5		9,7	8,0
Ag. Nac. especializada	16,5	16,7	16,0	14,7	23,8	12,5	18,1	12,0
Ag. Inter. especializada	28,8	25,0	40,0	29,4	23,8	37,5	27,8	32,0
Otra Agencia	1,0		4,0	1,5				4,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Estos resultados parecen indicar que debe ser una agencia especializada en el ámbito de la Empresa la encargada de realizar los procesos de validación externa en la acreditación. Aunque también podría aceptarse a la ANECA como responsable de los procesos de acreditación externa. Además, son los centros privados los que consideran que el proceso de acreditación externa deben realizarlo agencias internacionales especializadas en el ámbito de la Empresa, no existiendo muchas diferencias en cuanto a su consideración en función del tipo de centro, ni en si éstos han participado o no en procesos de evaluación institucional.

<sup>187</sup> Aunque en estos momentos no existe ninguna.

Ante la posibilidad de que sea otro organismo el responsable del proceso de acreditación externa, solamente un 3% expresó algún comentario, enumerando alguna de las agencias de acreditación especializadas en el ámbito de la Empresa, AACSB, EFMD o AMBA.

### 6.3.5. Participación de los profesionales en los procesos de acreditación

Para conocer la opinión sobre cuál debe ser el papel de los profesionales en los procesos de acreditación se formuló la siguiente pregunta:

5.- En el proceso de acreditación externa, ¿cuál debería ser el papel de las **Asociaciones o Colegios Profesionales**? (*indicar sólo una opción*)

- Sin participación
- Con participación
- Desarrollada exclusivamente por ellos

Si lo desea puede hacer cualquier tipo de aclaración o sugerencia:

Los resultados obtenidos en esta pregunta se recogen en la tabla 6.10, en la que se observa que la opinión mayoritaria es que debe darse participación a las asociaciones y/o colegios profesionales en el proceso de acreditación externa. Así lo han manifestado el 78,1% de los encuestados, frente al 2,1% que opinan que este proceso deberían realizarlo exclusivamente ellos, mientras que el 19,8% no creen conveniente la participación de estos organismos en la acreditación.

**Tabla 6.10. Participación de los profesionales en los procesos de acreditación (% de respuestas)**

	% Total	% Púb.	% Priv.	% Facul.	% Escue.	% Otro Centro	% Si Eval.	% No Eval.
Sin participación	19,8	19,4	20,8	25,4		25,0	19,4	20,8
Con participación	78,1	77,8	79,2	74,6	90,5	75,0	77,8	79,2
Sólo profesionales	2,1	2,8			9,5		2,8	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tampoco se observan demasiadas diferencias en cuanto a la participación o no de las asociaciones o colegios profesionales en los procesos de acreditación externa, siendo las escuelas las que consideran mayoritariamente su participación.

En relación con la posibilidad de hacer cualquier tipo de aclaración o sugerencia, señalar que solamente en un 6% de los cuestionarios recibidos se expresó alguna sugerencia relacionada con la posibilidad de contar con consejeros o asesores, que tengan voz pero no voto, la colaboración estrecha con el equipo de profesionales externos de la agencia, su participación en ser consultados para la definición de estándares y en la posibilidad de proporcionar algún miembro para los equipos evaluadores y su participación si el colegio tiene competencias profesionales.

#### 6.4. Características y criterios de calidad en los estudios de Empresa

En primer lugar, en este apartado se presentan los resultados relacionados con la especificación de las principales características que debe tener una titulación de grado en Empresa para que sea considerada una buena titulación. En segundo lugar, se expone el análisis y la valoración de la importancia, priorización y ponderación de los diferentes criterios que pueden considerarse en la acreditación de los títulos de grado en Empresa.

##### 6.4.1. Opinión sobre las características de calidad de una titulación de grado en Empresa

Con la finalidad de identificar las principales características que debe tener una titulación de grado en Empresa para ser considerada una buena titulación se formuló una pregunta abierta, que permitiese expresar la opinión de los encuestados sin ningún otro condicionante de los criterios tratados a continuación en el cuestionario.

6.- Enuncie, según su criterio, las principales **características** que debe tener la titulación de grado en Empresa para que sea considerada como una **buena titulación**.

-  
-

A esta pregunta respondieron un 80% de los encuestados, proporcionando una media de 3,3 aportaciones por respuesta. Los resultados obtenidos al respecto se encuentran recogidos en el anexo II.

El análisis de esta pregunta se ha realizado a través de métodos estadísticos textuales (Lebart *et al.*, 2000) que permiten el tratamiento cuantitativo de textos. Entre los resultados

obtenidos, destacar inicialmente que el número de formas (palabras) aparecidos en el recuento inicial asciende a 2303, siendo 706 de ellas diferentes, lo que nos da una idea de la riqueza del vocabulario utilizado por los encuestados para explicar la opinión que tienen sobre los aspectos que caracterizan a una buena titulación de grado de Empresa. La tabla 6.11 presenta una lista depurada, sin las llamadas *palabras herramientas* (de, la, y, en, los, a, que,...), siendo las palabras más repetidas en opinión de los responsables de los centros las siguientes: *prácticas, empresa(as), formación, profesorado/profesor, alumno(s)/estudiantes, conocimientos y necesidades.*

Tabla 6.11. Palabras no-herramientas más frecuentes en las respuestas

Formas empleadas	Frecuencia	Formas empleadas	Frecuencia	Formas empleadas	Frecuencia
prácticas	32	recursos	7	sistema	4
empresas	25	formativo	7	entorno	4
formación	21	mundo	7	número	4
profesorado	20	buena	7	profesor	4
empresa	17	debe	7	actividad	4
alumnos	17	empresarial	7	materias	4
conocimientos	16	docencia	7	alumno	4
necesidades	13	docente	7	empleabilidad	4
competencias	12	enseñanza	6	aprendizaje	4
estudios	12	investigación	6	sociedad	4
mercado	12	inserción	6	acorde	4
habilidades	11	perfil	6	extranjero	4
calidad	11	titulación	6	personales	4
profesores	11	estudiantes	6	teóricos	4
práctica	11	alto	6	menos	4
profesional	11	idiomas	6	vinculación	4
contenidos	11	docentes	6	alumnado	4
profesionales	10	objetivos	5	tener	4
plan	10	personal	5	acceso	4
internacional	9	egresados	5	contabilidad	4
laboral	9	grado	5	grupos	4
programa	9	específicas	5	medios	4
buen	9	planificación	5	adecuada	4
desarrollo	9	movilidad	5	adecuado	4
nivel	9	bien	5	aspectos	4
economía	8	adecuación	5	prácticos	4
capacidad	8	materiales	5	herramientas	4
trabajo	7	conocimiento	5	proceso	4

En el análisis de los segmentos más repetidos nos encontramos con expresiones como las recogidas en la tabla 6.12, donde se observa que los temas que predominan en las respuestas de los responsables de los centros son las relativas a *las empresas, las prácticas, las necesidades y los alumnos.*

**Tabla 6.12. Lista de segmentos repetidos por orden de frecuencia**

Frec.	Texto del segmento	Frec.	Texto del segmento	Frec.	Texto del segmento
17	en empresas	4	personal docente	3	una adecuada
16	prácticas en	4	un plan de	3	de alumnos
13	prácticas en empresas	4	número de	3	la actividad
12	las necesidades	4	la sociedad	3	proceso de
12	los alumnos	4	sistema de	3	al menos
10	de prácticas	4	los conocimientos	3	el trabajo
10	plan de	4	mundo de la empresa	3	de inserción
10	la empresa	4	una formación	3	de empleabilidad
9	plan de estudios	3	un desarrollo	3	las demandas
8	del mercado	3	de empresa	3	del mercado laboral
7	la formación	3	acorde con	3	habilidades y
7	a las necesidades	3	trabajo en	3	con la formación
7	del profesorado	3	empresas e instituciones	3	las empresas
7	de los alumnos	3	prácticas en empresa	3	de los conocimientos
6	programa formativo	3	inserción profesional	3	del alumnado
6	desarrollo de	3	de competencias	3	profesorado con
6	la titulación	3	un buen	3	fin de carrera
6	de profesores	3	un plan de estudios	3	la demanda
6	de calidad	3	profesional de	3	la capacidad
5	de prácticas en empresas	3	dimensión internacional	3	competencias genéricas y
5	capacidad de	3	a los alumnos	3	específicas
5	y habilidades	3	personales de los alumnos	3	planificación de
5	mercado laboral	3	y habilidades profesionales	3	al mundo
5	de la enseñanza	3	de evaluación	3	de aprendizaje
5	de la empresa	3	prácticas profesionales	3	la docencia
5	formación en	3	medios materiales	3	de la titulación
5	nivel de	3	los estudiantes	3	plantilla de profesores
4	a las necesidades del mercado	3	de estudiantes	3	al mercado

Un estudio más detallado basado en el método de la especificaciones ha permitido poner de manifiesto que los elementos que resultan especialmente característicos en los centros públicos están relacionados con *el programa, capacidad, formativo, docentes y profesores* (valores-test superiores a 1,116); mientras que en los centros privados están relacionados con *competencia, grupos, mundo* (valores-test superiores a 2,229).

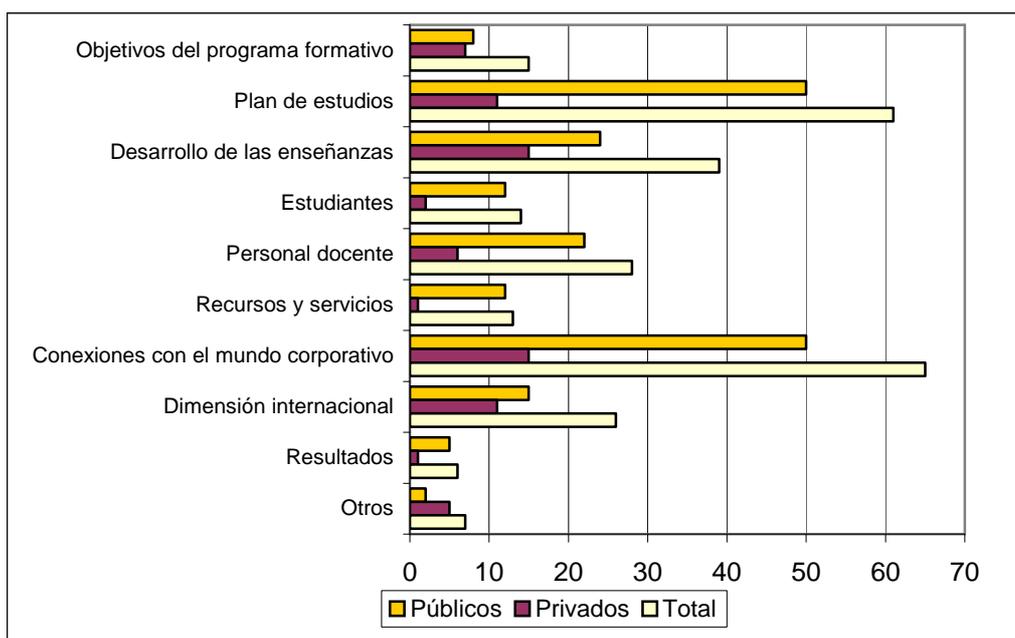
En el análisis por tipo de centro se ha obtenido que los elementos especialmente característicos en las facultades son los siguientes: *plan, estudios, capacidad, mundo y empresarial* (valores-test superiores a 1); mientras que en las escuelas son: *formativo, programas, alto, idiomas, adecuada, satisfacción y europea* (valores-test superiores a 1,96). En el grupo que engloba otros centros, los elementos que resultan especialmente característicos son: *conocimientos, diferentes, genéricos y teóricos* (valores-test superiores a 1,84).

La tabla 6.13 muestra los resultados extraídos del anexo II, donde las distintas opiniones se han agrupado según los criterios propuestos en la pregunta siete, cuyo análisis se presenta en la siguiente sección, de tal manera que estas opiniones puedan considerarse dentro de los aspectos que hay que valorar en el cumplimiento de los requisitos de cada criterio del modelo de acreditación.

**Tabla 6.13. Número de opiniones relativas a las características que debe tener una titulación de grado en Empresa para ser considerada una buena titulación agrupadas por criterios**

Crterios	Centros Públicos	Centros Privados	Total
Objetivos del programa formativo	8	7	15
Plan de estudios	50	11	61
Desarrollo de las enseñanzas	24	15	39
Estudiantes	12	2	14
Personal docente	22	6	28
Recursos y servicios	12	1	13
Conexiones con el mundo corporativo	50	15	65
Dimensión internacional	15	11	26
Resultados	5	1	6
Otros	2	5	7
Total	200	74	274

**Figura 6.3. Características de una buena titulación (número de opiniones)**



El análisis de todos estos resultados permite deducir que, en opinión de los encuestados, las características de una buena titulación están muy relacionadas con el plan de estudios y la conexión con el mundo corporativo, sobre todo en la realización de prácticas externas por parte de los alumnos. También cabe destacar la importancia del desarrollo de las enseñanzas y el personal docente, tanto en los aspectos relacionados con su estructura como con su cualificación. Por todo ello para que una titulación pueda ser considerada una buena titulación debe de contemplar los siguientes aspectos:

- Perfil profesional de la titulación
- Buena base de conocimientos teóricos de economía y empresa
- Dimensión práctica de la titulación
- Adquisición por los alumnos de habilidades y competencias profesionales
- Cualificación y estructura del personal docente
- Vinculación con el entorno empresarial
- Realización de prácticas en las empresas
- Inserción laboral de los titulados.

Asimismo, destacar que otros aspectos mencionados en las respuestas están relacionados con la mejora continua, el establecimiento de criterios y sistemas de evaluación de la calidad y la necesidad de acreditar unos estándares de calidad.

#### **6.4.2. Criterios considerados en la acreditación de titulaciones**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en relación con la determinación de los criterios considerados en la acreditación de los títulos de grado en Empresa, tratando de especificar la diferente ponderación, si hubiese lugar, de cada uno de ellos.

Los criterios propuestos para su valoración por parte de los encuestados resultaron seleccionados, como ya se ha expuesto, después de un exhaustivo repaso de los criterios establecidos en los diferentes modelos de acreditación de las escuelas y programas de negocios, así como los de otras agencias que acreditan programas con carácter generalista. Además, en el proceso de consulta a expertos en evaluación y a responsables de la dirección de centros se recogieron algunas sugerencias, lo cual dio lugar a la siguiente pregunta:

7.- Para los aspectos recogidos a continuación, rodee con un círculo cuál cree que debería ser su **grado de importancia** en la futura acreditación de las titulaciones de grado en Empresa, en caso de establecerse **distintos niveles de calidad**:

CRITERIOS	Grado de importancia de cada criterio (1 nada importante... hasta 10 muy importante)										Ordene (1 el criterio más importante hasta el 9 el criterio menos importante)	Pondere en % el peso que debería tener cada criterio
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
OBJETIVOS DEL PROGRAMA FORMATIVO (Contexto externo e interno de la titulación, conocimientos, perfiles de egreso, etc.)												
PLAN DE ESTUDIOS (Contenido curricular y dimensión práctica)												
DESARROLLO DE LAS ENSEÑANZAS (Planificación, metodología de la enseñanza-aprendizaje, sistemas de evaluación de los aprendizajes)												
ESTUDIANTES (Política de admisión, apoyo a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en la inserción laboral)												
PERSONAL DOCENTE (Tamaño y composición, desarrollo y formación, contribuciones intelectuales y evaluación del desempeño)												
RECURSOS Y SERVICIOS (Infraestructuras y equipamiento, biblioteca, infraestructuras tecnológicas y servicios administrativos)												
CONEXIONES CON EL MUNDO CORPORATIVO (Política de conexión con el mundo corporativo, local, regional, nacional e internacional, resultados en prácticas e inserción laboral de alumnos, implicación del profesorado, etc. y contribuciones a la comunidad)												
DIMENSIÓN INTERNACIONAL (política de internacionalización, titulaciones conjuntas, movilidad de estudiantes y profesores)												
RESULTADOS (Nivel de formación alcanzado, indicadores –tasa de éxito, duración media, etc.- y satisfacción de estudiantes y graduados)												
												100 %

Si considera algún otro criterio esencial en la acreditación de la titulación de grado en Empresa, indíquelo a continuación:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

### 6.4.2.1. Importancia de los criterios de acreditación

La tabla 6.14 recoge los porcentajes de respuesta obtenidos de los decanos y directores de centro para el grado de importancia en cada uno de los criterios considerados, así como su correspondiente media y desviación típica y el porcentaje de respuestas con grados de importancia iguales o superiores a siete.

Tabla 6.14. Grado de importancia de los diferentes criterios de acreditación (% de respuesta)

Crterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Media	Desv. Típica	% ≥ 7
Objetivos del programa formativo			4,21	1,05	6,32	14,74	15,79	20	20	17,89	7,66	1,837	73,68
Plan de estudios		1,05	1,05		2,11	1,05	14,74	23,16	26,32	30,52	8,53	1,501	94,74
Desarrollo de las enseñanzas			1,05		4,21	4,21	13,68	26,32	36,84	13,69	8,24	1,350	90,53
Estudiantes		1,05			10,53	10,53	26,32	25,26	18,95	7,36	7,48	1,501	77,89
Personal docente					2,11	6,32	14,74	21,05	35,78	20,00	8,42	1,260	91,58
Recursos y servicios		1,05	1,05	1,05	2,11	7,37	32,63	28,42	20	6,32	7,63	1,399	87,36
Conexiones con el mundo corporativo				4,21	2,11	7,37	15,79	30,53	22,11	17,88	8,04	1,508	86,32
Dimensión internacional				3,16	5,26	7,37	18,95	27,37	24,21	13,68	7,89	1,505	84,21
Resultados		1,05		2,11	1,05	7,37	11,58	25,26	32,63	18,95	8,26	1,503	88,44

Los criterios propuestos han sido valorados en general, con un alto grado de importancia. En todos ellos más del 70% de los que respondieron asignaron puntuaciones iguales o superiores a 7, destacando los criterios del plan de estudios y del personal docente como los más valorados. Además, el coeficiente de variación de Pearson no supera en ningún criterio el 25%, resultado que pone de manifiesto la homogeneidad de estas valoraciones.

Los resultados por el carácter del centro (público o privado) correspondientes a medias, desviaciones típicas y porcentajes de respuestas mayores o iguales que siete sobre el grado de importancia de cada uno de los criterios aparecen recogidos en la tabla 6.15. En ella, además, se muestran los resultados del análisis de comparación de medias. Estos resultados reflejan la no existencia de diferencias significativas en el grado de importancia asignado a cada uno de los criterios entre los centros públicos y los centros privados, a un nivel de significación de 5%.

**Tabla 6.15. Grado de importancia de los diferentes criterios por el carácter del centro**

Criterios	PÚBLICO			PRIVADO			p-valor en la diferencia de medias
	Media	Desv. Típ.	% ≥ 7	Media	Desv. Típ.	% ≥ 7	
Objetivos del programa formativo	7,59	1,95	72,90	7,88	1,62	76,00	0,495
Plan de estudios	8,53	1,55	94,30	8,52	1,39	96,00	0,981
Desarrollo de las enseñanzas	8,14	1,38	88,60	8,52	1,26	96,00	0,233
Estudiantes	7,31	1,48	75,70	7,96	1,49	84,00	0,064
Personal docente	8,33	1,32	88,60	8,68	1,07	100,0	0,233
Recursos y servicios	7,60	1,32	88,60	7,72	1,62	84,00	0,715
Conexiones con el mundo corporativo	7,91	1,43	84,30	8,40	1,68	92,00	0,168
Dimensión internacional	7,90	1,42	85,70	7,88	1,76	80,00	0,955
Resultados	8,33	1,29	91,40	8,08	2,00	80,00	0,481

Tampoco se han detectado diferencias significativas en la comparación de los resultados correspondientes a los centros en los que se han realizado procesos de evaluación y en los que no se había realizado. No obstante, hay que señalar que en este caso existe una mayor variabilidad en las puntuaciones en el criterio de resultados.

Los resultados por tipo de centro (facultad, escuela o de otro tipo), correspondientes al grado de importancia de cada uno de los criterios, aparecen reflejados en la tabla 6.16. El análisis de esta tabla pone de relieve la gran similitud entre criterios en este aspecto.

Asimismo, se han realizado pruebas *post hoc de Bonferroni*, no detectando diferencias a un nivel de significación de 5% entre las facultades, las escuelas y los considerados como otros centros.

Tabla 6.16. Grado de importancia de los diferentes criterios por el tipo de centro

Criterios	FACULTAD			ESCUELA			OTRO CENTRO		
	Media	Desv. Típ.	% ≥ 7	Media	Desv. Típ.	% ≥ 7	Media	Desv. Típ.	% ≥ 7
Objetivos del programa formativo	7,44	1,82	70,6	8,32	2,00	79,9	8,00	1,31	87,5
Plan de estudios	8,38	1,65	92,6	9,11	0,81	100	8,38	1,19	100,0
Desarrollo de las enseñanzas	8,06	1,44	86,8	8,84	0,83	100	8,38	1,19	100,0
Estudiantes	7,37	1,57	72,1	7,79	1,18	94,7	7,75	1,58	87,5
Personal docente	8,43	1,30	91,2	8,42	1,17	89,5	8,38	1,30	100,0
Recursos y servicios	7,53	1,48	85,3	7,79	0,92	100	8,13	1,64	75,0
Conexiones con el mundo corporativo	7,90	1,59	83,8	8,47	1,39	89,5	8,25	0,89	100
Dimensión internacional	7,97	1,41	89,7	7,79	1,69	74,7	7,50	1,93	63,5
Resultados	8,26	1,61	89,7	8,58	0,84	100	7,50	1,69	50,0

Al considerar las titulaciones (sólo LADE, sólo DCE o ambas) que se imparten en los distintos centros y realizar las correspondientes pruebas ANOVA y *post hoc de Bonferroni*, en aquellos casos en que era posible<sup>188</sup>, para el grado de importancia de los distintos criterios, sólo se han detectado diferencias significativas (Sig. ≤ 0,05) en los criterios de objetivos del programa formativo y estudiantes entre los centros que imparten las dos titulaciones y los que sólo imparten la Diplomatura, siendo mayor el grado de importancia concedido en estos dos criterios en los centros que imparten sólo la Diplomatura.

Este análisis se ha complementado con el estudio comparativo de las valoraciones medias sobre el grado de importancia de los criterios en los distintos grupos definidos según la opinión de los responsables de los centros sobre las características de los procesos de acreditación consideradas en el apartado 6.3. A continuación se destacan aquellos resultados que, presentando diferencias significativas (p-valor ≤ 0,05), tiene cierto interés dados los objetivos de este trabajo:

- Los decanos/directores que opinaban que a su centro le interesaba un reconocimiento de ámbito internacional han puntuado con un mayor grado de

<sup>188</sup> a) existencia de tres o más grupos en cada factor.

b) existencia en todos los grupos de dos o más casos

importancia al criterio de dimensión internacional (p-valor = 0,033) frente a los que les interesaba otro ámbito de reconocimiento.

- Los que pretenden que con la acreditación se permita el reconocimiento de distintos niveles de calidad otorgan unas puntuaciones superiores a los criterios del plan de estudios (p-valor = 0,015) y resultados (p-valor = 0,005), frente a los que sólo les interesa un reconocimiento de cumplimiento de mínimos.
- Los decanos/directores que respondieron que los criterios de acreditación fuesen diferentes por titulaciones han valorado con un mayor grado importancia los criterios de conexión con el mundo corporativo (p-valor = 0,006) y resultados (p-valor = 0,026).
- Los que opinan que debe ser una agencia especializada en el ámbito de la Empresa la encargada de realizar la acreditación externa manifiestan un grado de importancia mayor en los criterios de conexiones con el mundo corporativo (p-valor = 0,005) y dimensión internacional (p-valor = 0,015).
- Los que creen que debe darse participación a las asociaciones o colegios profesionales en el proceso de acreditación externa han asignado puntuaciones superiores a los criterios de plan de estudios (p-valor = 0,03), desarrollo de las enseñanzas (p-valor = 0,047), conexiones con el mundo corporativo (p-valor = 0,003) y resultados (p-valor = 0,008).

#### **6.4.2.2. Priorización de los diferentes criterios de acreditación**

El apartado correspondiente a la priorización de los criterios se introdujo en el cuestionario con el fin de poder establecer otro tipo de diferencias entre ellos, ante la posibilidad de que los encuestados pudiesen asignar el mismo grado de importancia a distintos criterios, (para lo cual se asignó 1 al criterio más importante para el responsable del centro hasta el 9 el menos importante). En este apartado se obtuvieron los resultados que refleja la tabla 6.17, en la que se muestra el porcentaje de respuesta obtenido por cada nivel en cada uno de los criterios para el conjunto de respuestas, recogiendo en las dos últimas columnas el porcentaje de respuestas en cada criterio correspondientes a priorizaciones menores o iguales que tres y mayores o iguales que siete.

Los criterios por los que se manifestó una priorización en los primeros lugares ( $\leq 3$ ) fueron el plan de estudios, el personal docente y el desarrollo de las enseñanzas. Los criterios que mayoritariamente fueron considerados en los últimos lugares ( $\geq 7$ ) fueron la dimensión internacional, los recursos y servicios y los estudiantes.

**Tabla 6.17. Priorización de los diferentes criterios de acreditación (% de respuesta)**

Criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	% $\leq 3$	% $\geq 7$
Objetivos del programa formativo	15,73	12,36	11,24	5,62	5,62	6,74	13,47	14,61	14,61	39,33	42,69
Plan de estudios	25,84	20,22	15,73	8,99	7,87	5,62	6,75	4,49	4,49	61,79	15,73
Desarrollo de las enseñanzas	10,11	20,22	11,24	17,98	13,48	8,99	12,37	3,36	2,25	41,57	17,98
Estudiantes	1,12	1,12	13,48	8,99	12,36	13,48	12,37	22,47	14,61	15,72	49,45
Personal docente	16,67	11,11	17,78	12,22	15,56	11,11	6,67	4,44	4,44	45,56	15,55
Recursos y servicios	1,12	6,74		7,87	8,99	22,47	15,73	17,98	19,10	7,86	52,81
Conexiones con el mundo corporativo	7,87	14,61	14,61	10,11	15,73	10,11	12,36	10,11	4,49	37,09	26,96
Dimensión internacional		1,05	2,11	1,05	7,37	11,58	25,26	32,63	18,95	3,16	76,84
Resultados	17,98	8,99	8,99	11,24	12,36	8,99	10,10	6,74	14,61	35,96	31,45

Un resultado que merece ser destacado es que a diferencia de las respuestas relativas al grado de importancia, que presentaban una gran homogeneidad, las respuestas de los responsables de los centros presentan una gran disparidad respecto a la priorización de los criterios considerados.

El contraste de Wilcoxon nos permite realizar un análisis más detallado de este bloque, cuyos resultados de comparar los criterios dos a dos aparecen recogidos en la tabla 6.18. En cada caso se contrasta la hipótesis de que el criterio fila presenta priorizaciones iguales que el criterio columna frente a la alternativa unilateral de que el criterio fila es menos valorado. Tanto en filas como en columnas aparecen los criterios que se han priorizado en los primeros lugares de la ordenación realizada por los responsables de los centros.

En esta tabla puede observarse que, con carácter general, son los criterios del plan de estudios, desarrollo de las enseñanzas y personal docente los que aparecen en los primeros puestos frente al resto. La dimensión internacional, los estudiantes y los recursos y servicios son los que aparecen ocupando los últimos lugares en esta comparación dos a dos.

**Tabla 6.18. Resultados del contraste de Wilcoxon para la priorización (Prioriz.) de los criterios de acreditación (p-valor)**

	Prioriz. del plan de estudios	Prioriz. del desarrollo de las enseñanzas	Prioriz. del personal docente	Prioriz. conexiones con el mundo corporativo	Prioriz. de los resultados	Prioriz. de los objetivos del PF	Prioriz. de la dimensión internacional	Prioriz. de estudiantes	Prioriz. de los recursos y servicios
Priorización del plan de estudios									
Priorización del desarrollo de las enseñanzas	0,01600								
Priorización del personal docente	0,03200	0,48950							
Priorización conexiones con el mundo corporativo	0,00150	0,07950	0,04950						
Priorización de los resultados	0,00250	0,06100	0,03000	0,40500					
Priorización de los objetivos del programa formativo (PF)	0,00000	0,01750	0,01400	0,18450	0,25500				
Priorización de la dimensión internacional	0,00000	0,00000	0,00000	0,00000	0,00100	0,04850			
Priorización de estudiantes	0,00000	0,00000	0,00000	0,00000	0,00050	0,00600	0,22200		
Priorización de los recursos y servicios	0,00000	0,00000	0,00000	0,00000	0,00000	0,00100	0,05300	0,14800	

Un estudio detallado de estos resultados permite vislumbrar que el plan de estudios es siempre significativo por encima de los restantes criterios. En relación con los criterios de desarrollo de las enseñanzas y el personal docente no puede mantenerse que el primero de ellos se priorice por delante del personal docente, por lo que el segundo lugar lo ocuparía este último criterio. En la comparación entre el criterio de conexiones con el mundo corporativo y el criterio de resultados ocurre algo similar, considerando que en cuarto lugar de importancia estarían los resultados y en quinto las conexiones con el mundo corporativo. En sexto lugar se encontrarían los objetivos del programa formativo ya que es siempre significativo por encima de los tres criterios restantes. Por último, se encontrarían la dimensión internacional, los estudiantes y los recursos y servicios en este orden, aunque en estos últimos casos no esté tan claramente delimitada esta ordenación.

### 6.4.2.3. Ponderación de los criterios de acreditación

Para determinar la ponderación de los criterios de acreditación nos planteamos la siguiente pregunta ¿cuál debe de ser la ponderación a considerar en cada uno de los criterios del modelo?, dado que en algunos modelos de calidad<sup>189</sup> todos los criterios no tienen la misma importancia y, ante la posibilidad de que pudiese establecerse una acreditación con distintos niveles de reconocimiento. Para ello en el cuestionario se incorporó una columna en la que los encuestados debían de señalar, en %, el peso que según su valoración debería tener cada criterio. Los resultados obtenidos aparecen reflejados en la tabla 6.19 en la que se expone, para cada uno de los criterios, los valores mínimo y máximo, la moda, la media, la desviación estándar, el coeficiente de variación de Pearson ( $V_x$ ), así como el intervalo de confianza para la media de la ponderación.

**Tabla 6.19. Ponderación de los diferentes criterios de acreditación**

Criterios	Valor mín.	Valor máx.	Moda	Media	Desv. Típ.	$V_x$	Intervalo de confianza al 95% para la media de la ponderación	
							Inferior	Superior
Objetivos del programa formativo	2	20	10	10,43	4,77	45,73%	9,455	11,405
Plan de estudios	4	40	10	13,16	5,63	42,78%	12,010	14,310
Desarrollo de las enseñanzas	2,5	30	10	12,36	4,58	37,06%	11,424	13,296
Estudiantes	2	20	10	9,24	3,53	38,20%	8,519	9,961
Personal docente	4	45	15	13,26	5,59	42,16%	12,118	14,402
Recursos y servicios	5	20	10	8,76	3,39	38,70%	8,067	9,453
Conexiones con el mundo corporativo	5	40	10	11,07	5,11	46,16%	10,020	12,114
Dimensión internacional	2,5	20	10	9,88	4,12	41,70%	9,038	10,722
Resultados	2	40	10	11,95	6,1	51,05%	10,704	13,196

El análisis de esta tabla permite deducir la gran disparidad existente en cuanto a la consideración individual de las distintas ponderaciones. Aunque aparentemente los valores medios no presenten grandes diferencias, sí que quedan claramente delimitados los criterios más y menos valorados. Además, se observa que el recorrido de las puntuaciones es bastante

<sup>189</sup> Modelo del Premio Malcolm Baldrige, Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM) y el Modelo Iberoamericano, como se ha visto en el apartado 2.4 de esta tesis.

elevado y el coeficiente de Variación de Pearson está próximo al 42%, alcanzando su máximo valor en el criterio de resultados. Señalar, así mismo, que en el valor de la moda tampoco existen diferencias, salvo la correspondiente al personal docente con un valor modal más alto. Tomando como base estos resultados, consideramos conveniente que el modelo de acreditación recoja un tipo de ponderación que permita establecer una mayor discriminación entre los criterios.

En la tabla 6.20 aparecen los valores de la media y desviación típica correspondientes a las distintas ponderaciones asignadas por los responsables de centros públicos y privados. En dicha tabla se observa la no existencia de diferencias significativas en las ponderaciones medias asignadas a cada uno de los criterios por los dos tipos de centros, a un nivel de significación de 5%. Tampoco se han detectado diferencias significativas al comparar los centros en los que se han realizado procesos de evaluación y en los que no se habían realizado.

**Tabla 6.20. Ponderación de los criterios de acreditación por el carácter del centro**

Criterios	PÚBLICO		PRIVADO		p-valor
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	
Objetivos del programa formativo	10,65	4,67	9,83	5,10	0,4757
Plan de estudios	13,65	5,71	11,79	5,26	0,1661
Desarrollo de las enseñanzas	12,27	4,81	12,63	3,91	0,7472
Estudiantes	9,03	3,51	9,83	3,60	0,3400
Personal docente	13,41	5,81	12,83	5,00	0,6654
Recursos y servicios	8,94	3,39	8,25	3,44	0,3941
Conexiones con el mundo corporativo	10,63	5,03	12,29	5,23	0,1718
Dimensión internacional	9,61	3,86	10,63	4,78	0,3019
Resultados	11,96	5,66	11,92	7,35	0,9786

Los resultados en relación al tipo de centro (facultad, escuela o de otro tipo), correspondientes a las ponderaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los criterios, aparecen reflejados en la tabla 6.21. Las pruebas *post hoc de Bonferroni* realizadas no han detectado diferencias a un nivel de significación de 5% entre las facultades y las escuelas y el resto de centros en la mayoría de los criterios. Únicamente destacar que en el criterio de objetivos del programa formativo se obtienen unas ponderaciones inferiores en las facultades frente a las escuelas y a otro tipo de centros.

**Tabla 6.21. Ponderación de los criterios de acreditación por el tipo de centro**

Criterios	FACULTAD		ESCUELA		OTRO CENTRO	
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.
Objetivos del programa formativo	9,41	4,50	12,68	4,76	14,00	3,92
Plan de estudios	12,98	5,39	12,53	3,49	16,57	10,67
Desarrollo de las enseñanzas	11,86	4,02	13,79	5,46	13,29	6,50
Estudiantes	9,35	3,60	9,11	3,35	8,57	3,78
Personal docente	13,77	5,99	12,05	3,96	11,71	5,22
Recursos y servicios	8,77	3,13	8,37	3,34	9,71	5,82
Conexiones con el mundo corporativo	11,20	5,56	11,50	3,62	8,71	3,45
Dimensión internacional	10,42	4,11	8,63	3,37	8,14	5,37
Resultados	12,23	6,15	11,95	6,02	9,29	6,07

Además, se han detectado diferencias a un nivel de significación de 5% en el criterio de objetivos del programa formativo en aquellos centros donde se imparte sólo la diplomatura frente a los centros donde se imparten las dos titulaciones, siendo menor la ponderación media en este último caso.

También se han realizado los contrastes adecuados para la comparación de las ponderaciones medias asignadas a los distintos criterios en los distintos grupos definidos según la opinión de los responsables de los centros sobre las características de los procesos de acreditación consideradas en el apartado 6.3. A continuación se relacionan aquellos resultados que presentan diferencias significativas ( $p\text{-valor} \leq 0,05$ ):

- Los decanos/directores que opinan que a su centro le interesa un reconocimiento de ámbito internacional, han otorgado ponderaciones inferiores a los criterios de objetivos del programa formativo ( $p\text{-valor} = 0,017$ ) frente a los que les interesaba otro ámbito de reconocimiento.
- Los que pretenden que con la acreditación se permita el reconocimiento de distintos niveles de calidad ofrecen unas ponderaciones superiores en el criterio de resultados ( $p\text{-valor} = 0,05$ ) y menor en el criterio de personal docente ( $p\text{-valor} = 0,046$ ), frente a los que sólo les interesa un reconocimiento de cumplimiento de mínimos.

- Los decanos/directores que respondieron que los criterios de acreditación fuesen diferentes por titulaciones han valorado con menor ponderación el criterio de estudiantes (p-valor = 0,002).
- Los que opinan que debe ser una agencia especializada en el ámbito de la empresa la encargada de realizar la acreditación externa otorgan una ponderación menor a los criterios de objetivos del programa formativo (p-valor = 0,01) y estudiantes (p-valor = 0,048).
- En relación a la opinión de los responsables de los centros sobre la participación de las asociaciones o colegios profesionales en el proceso de acreditación externa no se han encontrado diferencias significativas en las ponderaciones asignadas a cada criterio.

En esta pregunta también se ofrecía la posibilidad de incorporar nuevos criterios que, a juicio del entrevistado, fuesen esenciales en la acreditación de la titulación de grado en Empresa. Sólo se realizan aportaciones en el 5% de las respuestas recibidas y estaban vinculadas con los siguientes aspectos:

- La capacidad investigadora del equipo y la trayectoria (experiencia –saber hacer) del profesorado, aspecto que consideramos dentro del criterio del personal docente.
- La realización de prácticas obligatorias en empresas con la correspondiente evaluación, que nosotros consideramos dentro de las conexiones con el mundo corporativo.
- El tiempo que tardan en obtener empleo y el sueldo del primer empleo, que pueden incorporarse dentro de la inserción laboral.
- El liderazgo y la valoración de la capacidad de creatividad e innovación, aspecto valorable en la excelencia de cada uno de los criterios.

### **6.5. Grado de conocimiento de las agencias internacionales de acreditación en el ámbito de los estudios de la Empresa**

Una vez superados los procesos de evaluación institucional, para poder afrontar con mayores garantías los futuros procesos de acreditación de las titulaciones, resulta conveniente plantearse el grado de conocimiento que los decanos y directores poseen sobre las experiencias de acreditación en otros ámbitos, para lo cual se formuló la siguiente pregunta:

8.-Tradicionalmente las escuelas de negocios utilizan sistemas de acreditación o reconocimiento de sus títulos y centros. Para los siguientes organismos, indique su grado personal de conocimiento:

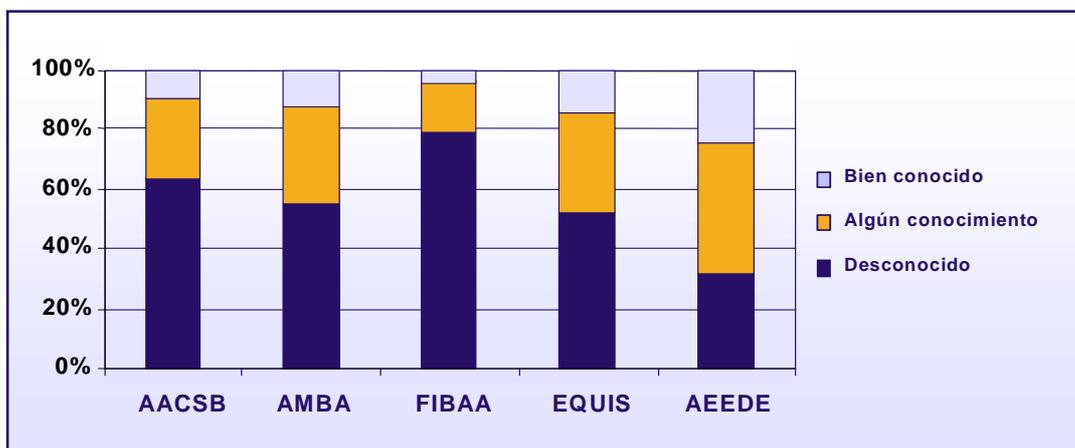
	Desconocido	Algún conocimiento	Bien conocido
<b>AACSB (USA)</b> Asociación para el desarrollo de las escuelas de negocio AACSB Internacional			
<b>AMBA</b> Asociación de MBA; Reino Unido y Europa			
<b>FIBAA</b> Fundación para la acreditación internacional de programas de negocios en Alemania, Austria y Suiza			
<b>EQUIS (Europa)</b> Fundación Europea para el Desarrollo del <i>Management</i> EFMD			
<b>AEEDE (España)</b> Asociación Española de escuelas de Dirección de Empresas			
Si conoce algún otro, por favor señálelo:			

En relación con las agencias internacionales de acreditación especializadas en el ámbito de la Empresa, puede ponerse de manifiesto el gran desconocimiento que los responsables de los centros tienen de los sistemas de acreditación y reconocimiento especializados que emplean las escuelas y programas de negocios a nivel internacional, como se observa en la tabla 6.22 y en la figura 6.4, acentuándose este grado de desconocimiento en los centros públicos.

**Tabla 6.22. Porcentaje de respuestas sobre el grado de conocimiento de las agencias internacionales de acreditación en el ámbito de la Empresa**

Agencias	Desconocido	Algún conocimiento	Bien conocido
AACSB (USA)	63,0	27,2	9,8
AMBA (Gran Bretaña)	54,9	33,0	12,1
FIBAA (Alemania, Austria y Suiza)	78,9	18,9	2,2
EQUIS (Europa)	52,2	33,7	14,1
AEEDE (España)	31,2	44,1	24,7

**Figura 6.4. Porcentaje de respuestas sobre el grado de conocimiento de las agencias internacionales de acreditación en el ámbito de la Empresa**



Ante la posibilidad de señalar otros procedimientos o agencias de reconocimiento los encuestados especificaron los siguientes: Fundación Universidad Empresa, AQU, las acreditaciones de las asociaciones regionales en Estados Unidos como *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS) y las Normas ISO.

### 6.6. Principales factores condicionantes en la mejora de la calidad de una titulación

También estábamos interesados en conocer la valoración de los encuestados sobre el grado de condicionamiento de distintos aspectos en la mejora de la calidad de la titulación con idea de obtener una información relevante que contribuya a focalizar los esfuerzos que produzcan una mejora de la titulación. Para lo cual se formuló la siguiente pregunta:

9.- En su opinión, valore el **grado de condicionamiento** que tiene cada uno de los siguientes aspectos **en la mejora de la calidad** de la titulación.

ASPECTOS	Nada	Poco	Bastante	Condiciona totalmente
Legislación Universitaria				
Evaluación Institucional				
Salarios del profesorado				
Financiación de la Universidad				
Estructura de la carrera docente				
Evaluación del profesorado				
Sexenios				
Implicación del profesorado en la mejora				
Implicación de los estudiantes en la mejora				
Movilidad de los estudiantes				
Implicación del entorno empresarial en el Centro				
Liderazgo				
Sistemas de gobierno del Centro				
Sistemas de gobierno de la Universidad				
Responsables políticos autonómicos				
Procesos administrativos				
Infraestructuras				
Otros (especificar)				

La tabla 6.23 y la figura 6.5 recogen el porcentaje de respuestas en cada uno de los apartados. En relación a los aspectos que presentan un mayor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de una titulación, puede observarse que en opinión de los encuestados la implicación de los profesores y de los estudiantes son los que más influyen, así como la financiación de la Universidad. A continuación destacan la estructura de la carrera docente, la legislación universitaria y la implicación del entorno empresarial en el centro, junto con las infraestructuras.

Con relación a los aspectos que presentan un menor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación se pueden considerar los sexenios y los procesos administrativos, así como las actuaciones de los responsables políticos autonómicos y la movilidad de los estudiantes.

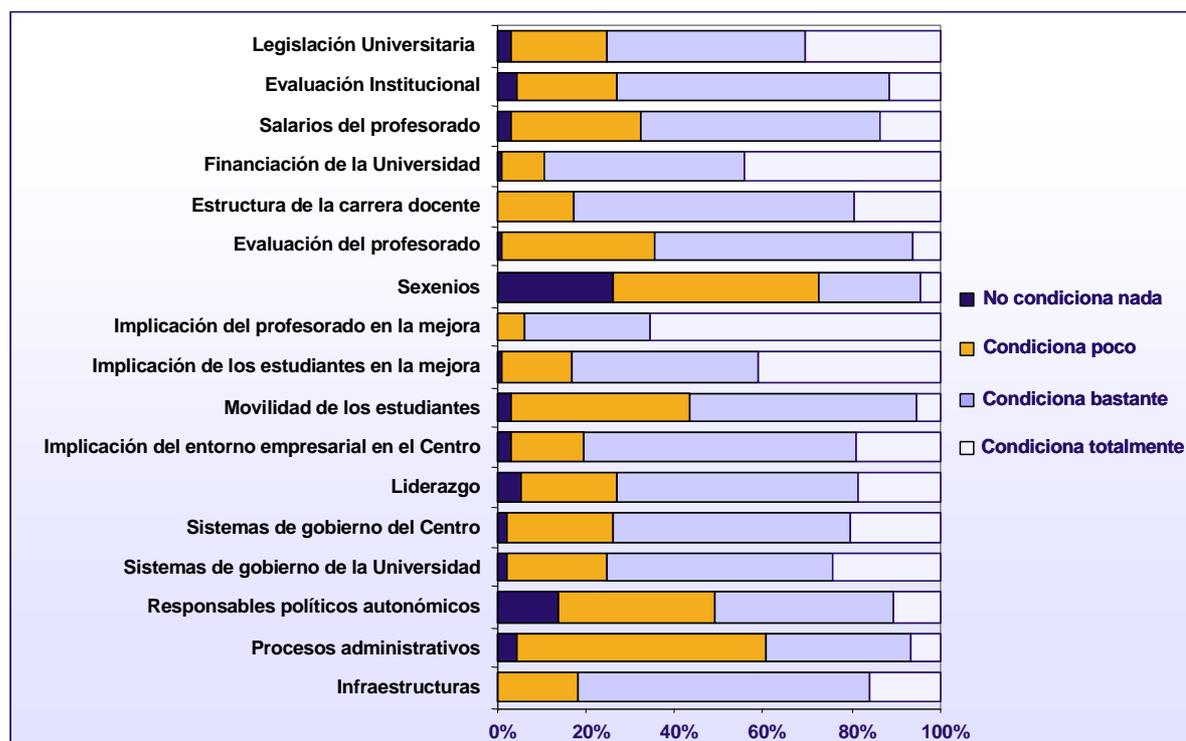
Los factores que presentan una mayor variabilidad en las puntuaciones son los sexenios, las actuaciones de los responsables políticos autonómicos y la legislación universitaria.

**Tabla 6.23. Porcentaje de respuestas sobre las características que condicionan la mejora de la calidad de una titulación**

Aspectos		Nada (1)	Poco (2)	Bastante (3)	Condiciona totalmente (4)	Media	Desv. Típ.
Legislación Universitaria	(leun)	3,2	22,1	44,2	30,5	3,021	0,812
Evaluación Institucional	(evin)	4,2	23,2	61,1	11,5	2,800	0,693
Salarios del profesorado	(salp)	3,3	29,5	53,5	13,7	2,779	0,717
Financiación de la Universidad	(fiun)	1,1	9,5	45,2	44,2	3,326	0,691
Estructura de la carrera docente	(cado)		17,2	63,4	19,4	3,022	0,608
Evaluación del profesorado	(hapr)	1,1	34,7	57,9	6,3	2,695	0,603
Sexenios	(sexex)	26,3	46,3	23,2	4,2	2,053	0,817
Implicación del profesorado en la mejora	(impr)		6,3	28,4	65,3	3,589	0,610
Implicación de los estudiantes en la mejora	(imes)	1,1	15,7	42,1	41,1	3,232	0,750
Movilidad de los estudiantes	(mves)	3,2	40,4	51,1	5,3	2,585	0,646
Implicación entorno empresarial en el Centro	(imem)	3,2	16	61,7	19,1	2,968	0,695
Liderazgo	(lide)	5,5	22	53,8	18,7	2,857	0,783
Sistemas de gobierno del Centro	(goce)	2,1	24,5	53,2	20,2	2,915	0,728
Sistemas de gobierno de la Universidad	(goun)	2,1	23,2	50,5	24,2	2,968	0,750
Responsables políticos autonómicos	(poau)	13,7	35,8	40	10,5	2,474	0,861
Procesos administrativos	(admo)	4,2	56,8	32,6	6,4	2,411	0,676
Infraestructuras	(infr)		17,9	66,3	15,8	2,979	0,583

El estudio comparado entre centros públicos y privados pone de manifiesto las escasas diferencias en cuanto a las valoraciones de cada uno de los aspectos considerados, sólo los aspectos referidos a evaluación institucional, salarios del profesorado, liderazgo e implicación del entorno empresarial en el centro tienen una mayor repercusión en la mejora de la titulación en opinión de los responsables de los centros privados. Por el contrario, a pesar de que con carácter general no tenga mucha relevancia, los sexenios tienen una mayor valoración en los centros públicos, pues todos los privados han valorado que el grado de condicionamiento es poco o nada en la mejora de la calidad de la titulación.

Figura 6.5. Características que condicionan la mejora de la calidad de una titulación (% de respuestas)



En relación con el tipo de centro (facultad, escuela o de otro tipo), tampoco existen grandes diferencias. En general, se ha producido una mayor valoración en las escuelas en los siguientes aspectos: legislación universitaria, estructura de la carrera docente, implicación de los estudiantes en la mejora y la incidencia de los responsables autonómicos. Por otro lado; en las facultades sólo destaca el liderazgo y en otros centros sobresale la incidencia de los sistemas de gobierno de los centros. Destacar, asimismo, la escasa valoración dada a los sexenios por los responsables de las escuelas.

La comparación de las valoraciones obtenidas en función de la participación o no en los procesos de evaluación institucional concluye que éstas son muy similares para la mayoría de los aspectos. Únicamente, destacar que el liderazgo es más valorado en los centros que han participado en los procesos de evaluación.

La naturaleza cualitativa de esta pregunta permite realizar un estudio más detallado de la misma a través de un Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). Esta técnica factorial multivariante permitirá detectar las relaciones entre el grado de condicionamiento que, según los responsables de los centros encuestados, tienen diversos aspectos en la mejora de la calidad de la titulación. Además, se han incorporado como variables ilustrativas aquellas que



La mayor diferencia de opiniones de los encuestados radica en que unos tienden a conceder un alto grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación en todos los aspectos, que serían los situados en el primer y cuarto cuadrantes y otros un escaso grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación en la mayoría de los aspectos, que serían los situados en el segundo y tercer cuadrantes.

La opinión media tiende a valorar con bastante todos los aspectos. En general, cuando alguien otorga un bastante a un aspecto también hace lo mismo con los otros. Sin embargo, cuando se concede un nada a uno no se repite en los otros, como se puede apreciarse al observar los puntos con valor 1 que están más dispersos.

Además, también se ha realizado los contrastes adecuados para la comparación de las valoraciones medias en el grado de condicionamiento en los distintos grupos definidos según la opinión de los responsables de los centros sobre las características de los procesos de acreditación consideradas en el apartado 6.3. A continuación se relacionan aquellos resultados que presentan diferencias significativas ( $p\text{-valor} \leq 0,05$ ):

- Los decanos/directores que opinaban que a su centro le interesaba un reconocimiento de ámbito internacional han valorado con un mayor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación los aspectos relacionados con la implicación de los estudiantes en la mejora ( $p\text{-valor} = 0,031$ ) y la movilidad de los estudiantes ( $p\text{-valor} = 0,009$ ), frente a los que les interesaba otro ámbito de reconocimiento.
- Los que pretenden que con la acreditación se permita el reconocimiento de distintos niveles de calidad asignan un mayor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación a los aspectos relacionados con la evaluación del profesorado ( $p\text{-valor} = 0,05$ ), los sexenios ( $p\text{-valor} = 0,024$ ), la implicación de los estudiantes ( $p\text{-valor} = 0,000$ ), la movilidad de los estudiantes ( $p\text{-valor} = 0,031$ ), los sistemas del gobierno del centro ( $p\text{-valor} = 0,017$ ) y los responsables políticos autonómicos ( $p\text{-valor} = 0,024$ ), frente a los que sólo les interesa un reconocimiento de cumplimiento de mínimos.
- Los decanos/directores que respondieron que los criterios de acreditación deben ser diferentes por titulaciones han valorado con un mayor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación a los aspectos

relacionados con la implicación del entorno empresarial en el centro (p-valor = 0,001) y el liderazgo (p-valor = 0,047), frente al resto.

Ante la posibilidad de señalar otros aspectos que podrían considerarse por su influencia en la mejora de la calidad de una titulación destacar que dos de los encuestados han realizado algún comentario, concretamente relacionados con la imagen corporativa de la institución, la selección adecuada profesores y alumnos y la motivación del profesorado.

## **6.7. Resultados de la evaluación institucional de las titulaciones de LADE y DCE**

Este apartado se dedica a presentar los resultados obtenidos, no sobre la opinión de los responsables de los centros como en los casos anteriores, sino los relacionados con las principales acciones de mejora llevadas a cabo en los centros y las principales consecuencias que han tenido los procesos de evaluación institucional en estos centros desde 1996, año en el que comenzaron en España estos procesos.

### **6.7.1. Acciones de mejora implementadas en los centros**

En primer lugar se formuló una pregunta sobre las acciones de revisión y mejora realizadas en los centros, con independencia de que en ellos se hubiese desarrollado la evaluación institucional de las titulaciones. Esto permite conocer en qué medida los centros tienen implantadas este tipo de acciones, es decir, cómo está desarrollado el sistema de garantía de la calidad de las titulaciones.

En la tabla 6.24 y la figura 6.7 se recogen los porcentajes de centros que han respondido en relación con la frecuencia de implantación de cada una de las acciones de revisión y mejora planteadas para garantizar la calidad de los títulos.

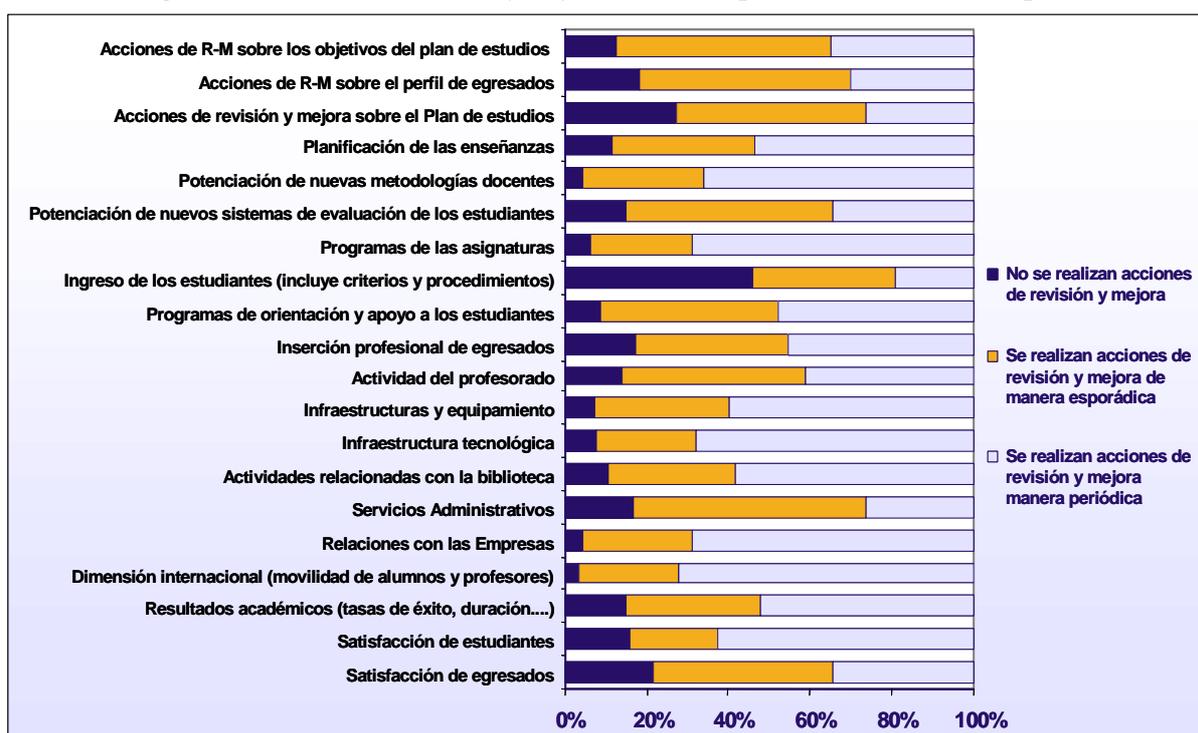
Las principales acciones de revisión y mejora realizadas en los centros se focalizan en la dimensión internacional (movilidad de alumnos y profesores), las relaciones con las empresas, los programas de las asignaturas, la infraestructura tecnológica, la potenciación de nuevas metodologías docentes, la satisfacción de los estudiantes y mejora de las infraestructuras y los equipamientos. No obstante, debe apuntarse que estas acciones se vienen aplicando en los centros con independencia de la realización de los procesos de evaluación y que, en buena

medida, están condicionadas por el establecimiento de planes de mejora y planes estratégicos, si bien, estos últimos aún de manera incipiente.

**Tabla 6.24. Acciones de revisión y mejora realizadas por los centros (% de respuestas)**

Acciones de revisión y mejora	No se realiza ninguna acción (1)	Se realizan acciones esporádicas (2)	Se realizan Periódicamente (3)
Acciones de revisión y mejora sobre los objetivos del plan de estudios (incluye conocimientos y destrezas)	12,6	52,6	34,8
Acciones de revisión y mejora sobre el perfil de egresados	18,1	52,1	29,8
Acciones de revisión y mejora sobre el Plan de estudios	27,4	46,3	26,3
Planificación de las enseñanzas	11,5	35,4	53,1
Potenciación de nuevas metodologías docentes	4,2	30,2	65,6
Potenciación de nuevos sistemas de evaluación de los estudiantes	14,6	51	34,4
Programas de las asignaturas	6,2	25	68,8
Ingreso de los estudiantes (incluye criterios y procedimientos)	46,3	34,8	18,9
Programas de orientación y apoyo a los estudiantes	8,4	44,2	47,4
Inserción profesional de egresados	17,2	37,6	45,2
Actividad del profesorado	13,6	45,3	41,1
Infraestructuras y equipamiento	7,2	33,3	59,5
Infraestructura tecnológica	7,4	25,2	67,4
Actividades relacionadas con la biblioteca	10,5	31,6	57,9
Servicios Administrativos	16,8	56,8	26,4
Relaciones con las Empresas	4,1	27,1	68,8
Dimensión internacional (movilidad de alumnos y profesores)	3,1	25,0	71,9
Resultados académicos (tasas de éxito, duración,...)	14,6	33,3	52,1
Satisfacción de estudiantes	15,6	21,9	62,5
Satisfacción de egresados	21,5	44,1	34,4
Otros (especificar)			

**Figura 6.7. Acciones de revisión y mejora realizadas por los centros (% de respuestas)**



Los aspectos en los que el número de acciones de revisión y mejora son menores están relacionados con los criterios y procedimientos de selección de los alumnos y con el plan de estudios. Esto puede explicarse al considerar que la capacidad de decisión y de mejora a corto plazo están muy condicionadas por las disposiciones legales correspondientes. En nuestra opinión, debe avanzarse en estos temas ya que son aspectos fundamentales que deberán tenerse en cuenta en los sistemas de garantía de calidad de las titulaciones.

El estudio comparativo de los centros públicos y privados pone de manifiesto que son los centros privados los que realizan un mayor número de acciones de revisión y mejora de manera periódica, exceptuando aquellas relacionadas con las dotaciones de equipamiento, biblioteca e infraestructuras, que tienen un mayor grado de realización en los centros públicos.

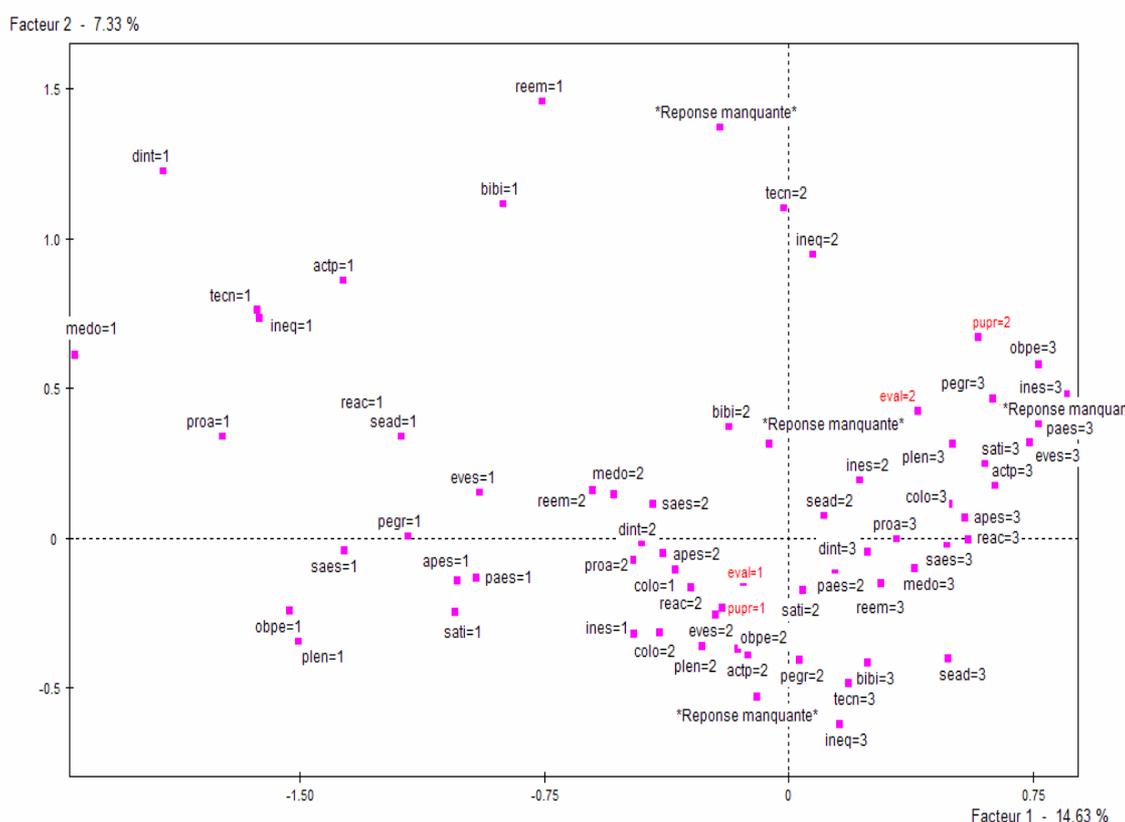
En relación con el tipo de centro (facultad, escuela u otros) y, teniendo en cuenta que la mayoría de los centros privados que han respondido son facultades, se puede señalar que en estas últimas la sistematización de las acciones de revisión y mejora es superior en los aspectos relacionados con la planificación de las enseñanzas, la actividad del profesorado y el ingreso de los estudiantes. En cambio, la realización de acciones de revisión y mejora son superiores en las escuelas, concretamente en las de inserción profesional de los egresados, las relacionadas con la biblioteca y, sobre todo, en la determinación del grado de satisfacción de los estudiantes y de los egresados.

El análisis de los resultados obtenidos en función de la participación o no en los procesos de evaluación institucional, revela que la realización de estos procesos de evaluación no ha reportado un mayor número de acciones de revisión y mejora. Los centros donde no se han efectuado estas evaluaciones manifiestan que tales acciones están más sistematizadas o que se realizan de manera periódica. La explicación de este resultado puede estar en que, como se ha comentado anteriormente, los centros privados han tenido una baja participación en los procesos de evaluación institucional. No obstante, ello no ha implicado el establecimiento de peores sistemas de garantía de la calidad de las titulaciones, pudiendo suceder, incluso, lo contrario.

También en esta pregunta, dada su naturaleza cualitativa, se ha realizado un análisis más detallado a través de un análisis factorial multivariante, en concreto un ACM. El plano principal, figura 6.8, refleja, de izquierda a derecha, el ya mencionado efecto Guttman. Sin

embargo, en este caso sí se observan diferencias respecto al grado de realización de acciones de revisión y mejora entre los centros públicos y privados y entre aquellos que manifiestan haber evaluado alguna titulación o no (véase los valores test del anexo IV). Así, por un lado, en el primer cuadrante aparecen los que mayoritariamente manifiestan que en su centro se realizan periódicamente acciones de revisión y mejora. Esta respuesta está más presente en los centros privados (pupr=2) y en los que no han evaluado ninguna de sus titulaciones (eval=2). Por otro lado, en el tercer cuadrante se encuentran los que mayoritariamente manifiestan que en sus centros no se realiza ninguna acción de revisión y mejora o se realizan acciones esporádicas. Esta respuesta está más presente en los centros públicos (pupr=1) y en los que sí han realizado evaluaciones en alguna de sus titulaciones (eval=1).

**Figura 6.8. Análisis de Correspondencias Múltiples sobre las acciones de revisión y mejora realizadas en los centros**



El 5% de los encuestados han propuesto otros criterios en relación con las acciones de mejora llevados a cabo en los centros relacionados con aprovechar-rentabilizar al profesor a tiempo parcial, la satisfacción del profesorado y la mejora de sistemas y canales de información.

### 6.7.2. Consecuencias de los procesos de evaluación institucional en las titulaciones de LADE y DCE

Por último, y dada la experiencia y la trascendencia que han tenido los procesos de evaluación institucional, se plantearon las siguientes preguntas:

11. En su Centro, se ha evaluado alguna titulación de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas o Diplomatura en Ciencias Empresariales, al amparo de alguna convocatoria de los planes institucionales de evaluación.	
Sí	No

<p>12.- Indique los principales <b>efectos</b> que ha tenido el Proceso de Evaluación en su Centro (<u>puede marcar varias</u>):</p> <p>Ninguna</p> <p>Se han publicado los informes</p> <p>Se ha ampliado la información</p> <p>Se han recogido evidencias</p> <p>Se han mejorado los resultados académicos</p> <p>Se han mejorado los resultados de satisfacción de los alumnos</p> <p>Los resultados se utilizan en la financiación</p> <p>Los resultados se utilizan en la toma de decisiones</p> <p>Se han modificado los sistemas de gestión</p> <p>Se han realizado algunas acciones de mejora de manera esporádica</p> <p>Se ha realizado un Plan de Mejora de la Titulación</p> <p>Se ha realizado un Plan Estratégico del Centro</p> <p>Otros (especificar).....</p> <p>.....</p>
---

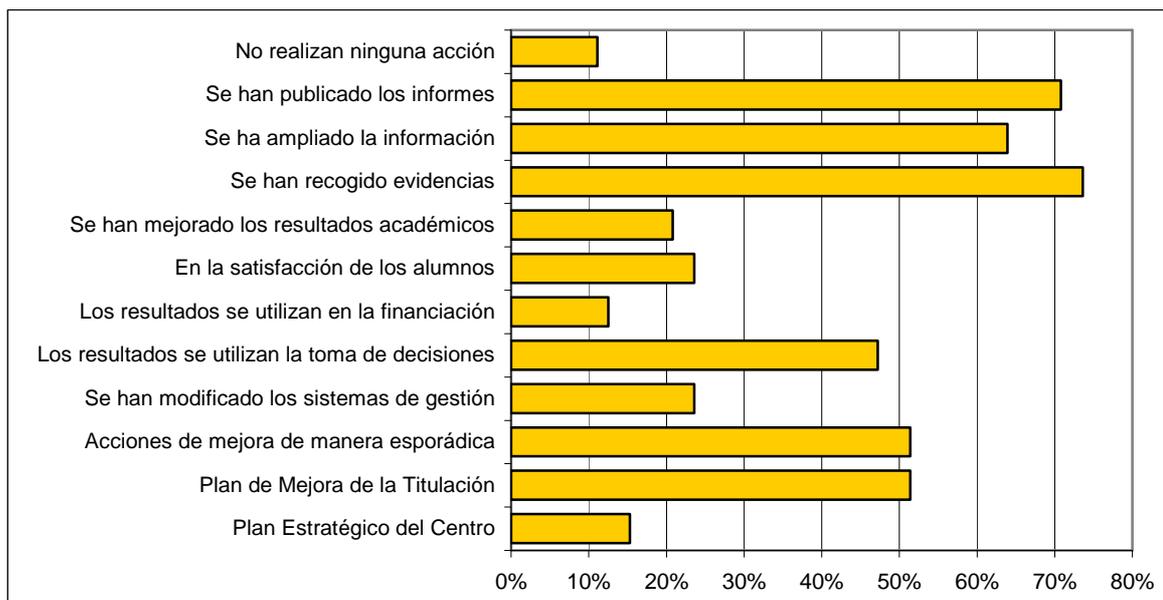
El primer resultado obtenido pone de manifiesto que en el 74,23% de los centros participantes en este estudio se había realizado el proceso de evaluación, mientras que en un 25,77% no se había realizado.

El análisis de la pregunta sobre los principales efectos que ha tenido el proceso de evaluación de la titulación en el centro correspondiente ha permitido obtener los resultados que se recogen en la tabla 6.25. En ella se refleja tanto el número como el porcentaje de centros en los que se ha llevado a cabo algunas de las acciones planteadas.

**Tabla 6.25. Consecuencias de los procesos de evaluación institucional (número de centros y porcentaje)**

	Número de centros	%
No realizan ninguna acción	8	11,1
Se han publicado los informes	51	70,8
Se ha ampliado la información	46	63,9
Se han recogido evidencias	53	73,6
Se han mejorado los resultados académicos	15	20,8
Se han mejorado los resultados de satisfacción de los alumnos	17	23,6
Los resultados se utilizan en la financiación	9	12,5
Los resultados se utilizan en la toma de decisiones	34	47,2
Se han modificado los sistemas de gestión	17	23,6
Se han realizado algunas acciones de mejora de manera esporádica	37	51,4
Se ha realizado un Plan de Mejora de la Titulación	37	51,4
Se ha realizado un Plan Estratégico del Centro	11	15,3

**Figura 6.9. Consecuencias de los procesos de evaluación institucional (% de centros)**



Por un lado, puede observarse, que en un 11,10 % de los centros que han respondido no se realiza ninguna acción como consecuencia del proceso de evaluación. Por otro lado, destacar que las acciones mayoritarias hacen referencia a la recogida de evidencias requeridas en los distintos criterios de evaluación y a la mejora de los sistemas de información (publicación de informes y ampliación de la información). Aunque existe la percepción de que no se han mejorado los resultados académicos ni la satisfacción de los alumnos después de estos procesos.

También se deduce que los procesos de evaluación han tenido algún efecto sobre la toma de decisiones, ya que en el 50 % de los casos se ha establecido un plan de mejora de la titulación. Hay que destacar que éste es uno de los objetivos primordiales de los planes de evaluación, que contribuirá al establecimiento de sistemas de garantía de calidad en la línea marcada por la ENQA (ENQA, 2005a). Además, a este respecto hay que señalar que en los últimos procesos llevados a cabo al amparo del programa de evaluación institucional de la ANECA (ANECA, 2005a) se exige el establecimiento de un plan de mejora de la titulación frente a la presentación de un informe final de evaluación en los procesos iniciales de evaluación.

Creemos que todavía deben afianzarse las consecuencias de los procesos de evaluación en la línea de que los planes de mejora se implanten de manera sistemática en todo el proceso de enseñanza aprendizaje y contribuyan a una mejora continua de la calidad de la titulación y a un incremento de la satisfacción de todos los agentes implicados en ella.

En el apartado de otros efectos que han tenido los procesos de evaluación mencionar las contribuciones del 5% de los encuestados que están relacionados con los siguientes aspectos:

- Realización del Plan Piloto de Acreditación de la titulación en ANECA.
- Formalización del Contrato Programa.
- Mejora de infraestructuras y del equipamiento informático y tecnológico para la docencia.
- Realización de un plan de implementación y seguimiento de acciones de mejora.
- Realización de Planes Estratégicos que cubren períodos de 4 años y que incorporan las recomendaciones de los diferentes equipos evaluadores (AACSB, EQUIS, AMBA).

Para completar el estudio se ofrecía a los encuestados la posibilidad de especificar cualquier otro tipo de comentario no recogido en el cuestionario y que, en su opinión, pudiese contribuir a la mejora de la calidad de las titulaciones de grado en Empresa, su acreditación y reconocimiento. Se han obtenido diversas e interesantes sugerencias en diecisiete cuestionarios relacionadas con los siguientes aspectos:

- La capacitación científica del personal docente. Desde esta titulación pensamos que un rasgo fundamental de los profesores tiene que ser una dedicación plena a la Universidad

entendiendo como tal el desarrollo docente, pero complementándolo y simultaneándolo con el científico.

- Una aspiración internacional. Uno de los objetivos es internacionalizar la titulación, tanto por el intercambio de estudiantes, como de profesores. Y esto solamente se puede conseguir mediante la oferta de un plan de estudios altamente competitivo a nivel internacional.
- Se ha de crear un grupo amplio de profesores con vocación docente. La docencia no se valora y esto frena las acciones de mejora.
- Las evaluaciones de las titulaciones a pesar de su “Plan de mejora” no sirven si no hay financiación para ello.
- Con independencia de mantener dos perfiles distintos uno para Economía y otro para Empresa, los planes de estudio, aún siendo susceptibles de incorporar especializaciones, deberían ser más homogéneos, facilitando entre otras cosas, la movilidad de nuestros estudiantes y la corrección de los defectos actuales.
- Realizar un calendario de actividades y coordinar adecuadamente la agenda de los alumnos.
- Visitas a empresas, conocer la realidad empresarial.
- Método de aprendizaje basado en potenciar las habilidades y destrezas, principalmente, es preciso incorporar como metodología de trabajo la elaboración de guías docentes.
- El contenido curricular del grado en Empresa debe ajustarse a las necesidades reales de las empresas y debe ser, por consiguiente, flexible para adecuarse a estas necesidades.
- El conocimiento directo del mundo empresarial por parte de los profesores resulta imprescindible, especialmente en todas las materias de economía de la Empresa. Debería existir una tensión mayor por tener en los claustros mayor número de profesores que puedan vincular a la realidad lo que se está enseñando.
- Tiene que existir una relación fluida y práctica entre nuestras titulaciones y el mundo empresarial con colaboración en todos los niveles.
- Por desgracia, las autoridades universitarias no tienen en cuenta los resultados de los procesos de evaluación a la hora de tomar las decisiones. En concreto, en la Escuela se han realizado tres procesos de evaluación, sin que muchas de las debilidades detectadas hayan sido corregidas por quien tiene capacidad para ello. Esto es, la gestión de la calidad se considera más una "necesidad" impuesta por el entorno, que una herramienta útil de gestión dentro de la propia Universidad.

- Eficiencia en la utilización de los recursos financieros disponibles.

Todos y cada uno de los resultados obtenidos en los diferentes bloques del cuestionario, presentados y analizados detalladamente en este capítulo, han constituido una herramienta fundamental para completar el objetivo medular de esta tesis doctoral: la propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en Empresa, cuya justificación, aspectos conceptuales y operativos constituyen el capítulo siguiente.

## **TERCERA PARTE**

### **EL MODELO: SU ESTRUCTURA Y ELEMENTOS**



# **CAPÍTULO 7**

## **PROPUESTA DE UN MODELO DE ACREDITACIÓN PARA LAS TITULACIONES DE GRADO EN EMPRESA**

---

- 7.1. Justificación y presentación del modelo propuesto
- 7.2. Aspectos conceptuales del modelo propuesto
  - 7.2.1. Definición de acreditación
  - 7.2.2. Estructura del modelo: criterios, subcriterios y aspectos de excelencia
- 7.3. Aspectos operativos del modelo
  - 7.3.1. Procedimiento de acreditación
  - 7.3.2. Sistema de valoración de los criterios
  - 7.3.3. Sistema de reconocimiento de la titulación



### 7.1. Justificación y presentación del modelo propuesto

En este apartado se propone un modelo de acreditación que tiene una doble finalidad, permitir detectar diferentes niveles de calidad en la titulación de grado en Empresa y servir de instrumento en el avance de la mejora continua.

Cualquier propuesta que se realice sobre modelos de acreditación deberá estar plenamente justificada. Además, debe contener, por un lado, los aspectos conceptuales del mismo –qué se entiende por acreditación, filosofía, propósitos, principios y su estructura-. Por otro lado, debe contener los aspectos operativos para su implementación -procedimiento de acreditación, sistema de valoración y sistema de reconocimiento-.

El modelo aquí propuesto incluye tanto los aspectos conceptuales como los aspectos operativos que hay que seguir para la acreditación del mencionado título de grado.

En el proceso de elaboración de este modelo de acreditación se han tenido en cuenta los siguientes elementos:

- Los criterios elaborados por la ANECA (ANECA, 2006a).
- El resultado de las comparativas entre los diferentes modelos de acreditación, tanto genéricos como especializados en el ámbito de la Empresa, realizados en los capítulos cuatro y cinco de este trabajo.
- Las sugerencias y observaciones de numerosos expertos universitarios consultados<sup>191</sup>.
- Los diversos resultados del trabajo empírico de investigación realizado en colaboración de un nutrido número de decanos, directores de escuelas universitarias y directores de otros centros universitarios, reflejados en el capítulo anterior.
- Los aspectos tenidos en cuenta en las valoraciones de los criterios del Modelo de Excelencia de la EFQM y de la aplicación PERFIL (v. 4.0), desarrollada por el Club de Excelencia en la Gestión (CEG, 2003b)<sup>192</sup>.

---

<sup>191</sup> Profesores vinculados con las titulaciones objeto de estudio y responsables de unidades de calidad de las universidades de Burgos, Complutense de Madrid, León, Miguel Hernández, Oviedo, País Vasco, Pública de Navarra y Zaragoza.

Esta propuesta de un modelo de acreditación ha de considerarse como una primera aproximación a la acreditación de excelencia, por lo que no se incluyen inicialmente estándares para los diferentes criterios, ya que sería necesaria la existencia, en primer lugar, de un consenso y, en segundo lugar, una consolidación de los mismos.

La consolidación de indicadores y estándares se irá produciendo a medida que vayan desarrollándose los procesos de acreditación (de mínimos), que permitan la validación de la información cuantitativa y que, a su vez, faciliten la determinación de los diferentes niveles de cumplimiento de cada uno de los indicadores que se establezcan como medida del resultado de la actividad académica de la titulación, lo que sin duda contribuirá a indicar el progreso de la titulación en la mejora continua.

En relación al marco en el que se desarrolla el proceso de acreditación es importante la conveniencia de coordinar los procesos de homologación y los de acreditación de mínimos con el modelo propuesto, para evitar divergencias. La acreditación de mínimos consiste, básicamente, en la supervisión del contenido de los documentos exigidos para la homologación por el Consejo de Universidades<sup>193</sup> y en la verificación de que la titulación se está desarrollando con las garantías de calidad suficientes.

El modelo propuesto vendría a reforzar el camino a seguir en la mejora continua para alcanzar la excelencia, una vez obtenida la acreditación de mínimos exigida legalmente. En concreto, la propuesta del modelo de acreditación complementa, por una parte, a la actual legislación LOU y los Reales Decretos 49/2004 y 55/2005 y, por otra parte, a las posibles demandas derivadas de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). También se incluyen en la propuesta realizada los acuerdos de colaboración entre agencias de evaluación o acreditación europeas, agrupadas fundamentalmente en la ENQA y la ECA, para recoger las tendencias internacionales en materia de acreditación de las enseñanzas universitarias. Estas tendencias, además de enfatizar en los resultados, disponen una atención preferente a los procesos de garantía de calidad, tanto de las enseñanzas como de las

---

<sup>192</sup> La herramienta perfil se ha mostrado como una de las que mejor equilibra el grado de esfuerzo en la evaluación con la determinación del grado de madurez en la excelencia, ya que en ella se mantiene una adecuada relación entre el rigor del proceso de evaluación y las puntuaciones basadas en evidencias (CEG, 2003b: 17-18).

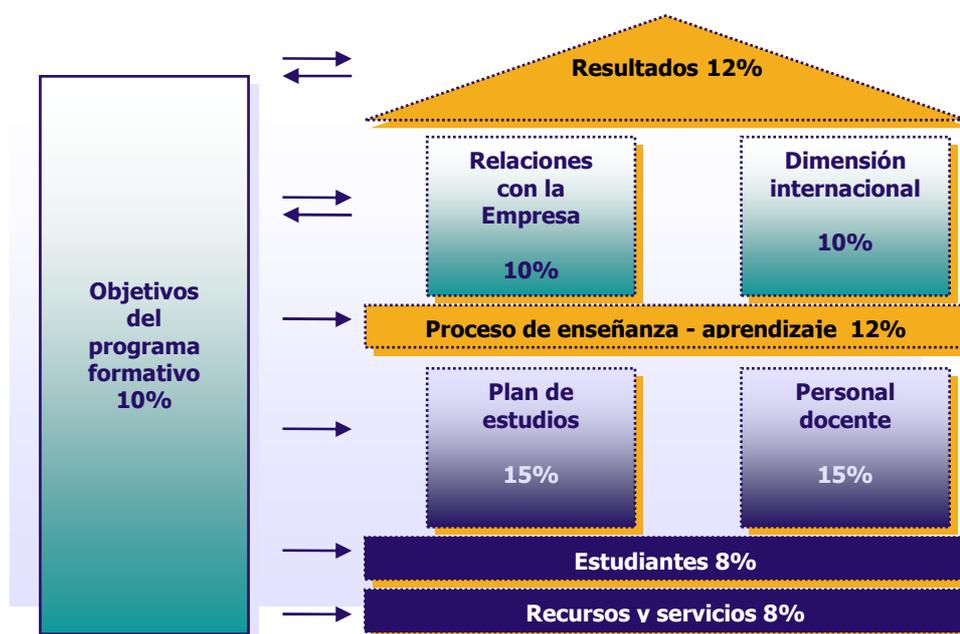
<sup>193</sup> Denominación con la que aparece en el proyecto de reforma de la LOU aprobado por el Consejo de Ministros de 1 de septiembre de 2006.

instituciones universitarias. Por ello, se hace especial incidencia en la vinculación de este proceso de acreditación con los correspondientes de mejora continua o de garantía de calidad; objetivo último de cualquier proceso de evaluación en educación.

Por último, señalar que no se pretende desarrollar una guía de acreditación que comprenda de manera minuciosa cada uno de los aspectos que hay que tener en cuenta en el proceso de acreditación, sino establecer un marco genérico para la acreditación de la excelencia en las titulaciones de grado en Empresa, donde, básicamente, se especifiquen los aspectos de excelencia dentro de cada criterio considerado, el proceso de valoración y los diferentes tipos de reconocimiento de la titulación.

La propuesta del Modelo de Acreditación para las Titulaciones de Grado en Empresa (MATGE 9) que presentamos se resume en el esquema de la figura 7.1, en la que se reflejan los criterios y las correspondientes ponderaciones.

**Figura 7.1. Modelo de acreditación de titulaciones de grado en Empresa (MATGE 9)**



**[ 9 criterios 29 subcriterios 84 aspectos de excelencia ]**

*Fuente: Elaboración propia*

En las siguientes secciones se exponen con detalle tanto los principios y enfoques que han orientado la propuesta de este modelo, como aquellos aspectos operativos que constituyen su correcto desarrollo.

## 7.2. Aspectos conceptuales del modelo propuesto

A continuación se introducen aquellos principios y enfoques que han orientado la elaboración de esta propuesta de acreditación, teniendo en cuenta el contexto nacional e internacional en el que se desarrolla.

### 7.2.1. Definición de acreditación

La acreditación puede considerarse como un instrumento establecido por el Gobierno y las agencias para verificar que los centros y unidades docentes que forman a los titulados de grado en Empresa están capacitados para proveer una formación de los estudiantes adecuada y que se ajusta a los requisitos aprobados por la normativa que les sea de aplicación<sup>194</sup>. Esta capacitación se garantiza mediante el establecimiento, el mantenimiento y la mejora continua de un Programa de Acreditación.

Por lo tanto, la *acreditación se define*, en este modelo, como un proceso de evaluación *ex post* mediante el cual un programa facilita información sobre su actividad y logros a un comité externo, con el fin de que éste emita un juicio público sobre el valor y la calidad del programa que conduce a una decisión pública, formal e independiente sobre el ajuste de las enseñanzas a los criterios de calidad establecidos de acuerdo con la escala de valoración propuesta en él.

#### A) Filosofía de la acreditación

El programa de acreditación que se propone debe:

- Contribuir a que las instituciones implanten sistemas de gestión de la calidad que permitan demostrar su capacidad para proporcionar una formación de alta calidad a los estudiantes.
- Dar lugar a resultados públicos de modo que todos los grupos de interés (estudiantes actuales y futuros, personal de la Universidad, empresas y sociedad en general) puedan tener la garantía de que la calidad de la enseñanza es revisada periódicamente, de forma externa, por una agencia independiente.

---

<sup>194</sup> Directrices generales y específicas de los títulos universitarios.

- Posibilitar la transferencia de créditos con programas de diferentes universidades y países para que el estudiante pueda cursar otras enseñanzas más avanzadas o recibir ayudas económicas.

### **B) Propósito del programa de acreditación**

El propósito que se desea conseguir es el de asegurar que el programa acreditado en la formación de especialistas en el ámbito de la Empresa tenga establecido un sistema de gestión de la formación que asegure la mejor preparación del titulado para su futuro ejercicio profesional en el ámbito de la Empresa u otras organizaciones. En la titulación acreditada se debe garantizar que:

- Tenga establecida una política de la calidad y una estructura para la gestión y la dirección de la misma.
- Mantenga un compromiso con la mejora de la calidad de las actividades formativas.
- Tenga mecanismos formales para la aprobación, revisión periódica y seguimiento de sus programas formativos.
- Disponga de los recursos adecuados y apropiados para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje y la consecución de los objetivos de formación.
- Los profesionales involucrados en la formación de los titulados estén cualificados y sean competentes para esta tarea.
- Se recojan, analicen y utilicen informaciones relevantes para la gestión efectiva de sus programas y de otras actividades relacionadas.
- Se publique, de forma regular, información objetiva e imparcial, tanto cualitativa como cuantitativa de sus programas y resultados.

### **C) Principios en los que se fundamenta el programa de acreditación**

El programa de acreditación se debe regir por los siguientes principios de funcionamiento:

- La participación voluntaria de las instituciones.
- La participación de los profesionales en el proceso de acreditación.
- La honestidad e integridad en las actuaciones de todas las partes interesadas.

- La independencia de los evaluadores externos con respecto a los programas que deseen ser acreditados para asegurar la credibilidad de la decisión adoptada.
- La adopción de bases excelencia que promuevan la mejora continua de la calidad y de las buenas prácticas.

### **7.2.2. Estructura del modelo: Criterios, subcriterios y aspectos de excelencia**

El objetivo de este apartado es presentar los criterios y subcriterios del modelo propuesto, realizando una descripción de lo que entendemos en cada uno de ellos, presentando al final un diagrama que resume las interrelaciones entre los mismos.

El modelo de acreditación que se propone en este trabajo está basado en nueve criterios, entendiendo como tales los supuestos que se establecen sobre la calidad del título de grado en Empresa que van a constituir el marco de referencia para emitir los juicios de valor sobre él<sup>195</sup>. Además, se ha tenido en cuenta la definición de acreditación, la filosofía el propósito y los principios en los que se fundamenta el programa de acreditación.

Estos *criterios* son los siguientes: objetivos del programa formativo, plan de estudios, proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiantes, personal docente, recursos y servicios, relaciones con la Empresa, dimensión internacional y resultados. Dichos criterios abarcan los principios de calidad total reconocidos internacionalmente y tenidos en cuenta en los principales modelos de acreditación analizados en los capítulos anteriores. Al seleccionar los criterios que articulan este modelo se ha buscado un posterior reconocimiento internacional de los títulos españoles y la eficiencia del propio proceso de acreditación.

Cada criterio se desglosa en varios *subcriterios* que permiten una mejor comprensión de los diferentes aspectos que hay que tener en cuenta en la valoración del criterio correspondiente.

---

<sup>195</sup> “Los datos que podamos obtener sobre una titulación son simplemente datos –más o menos probados– pero su valoración depende de los supuestos o criterios de calidad que utilicemos en cada caso” De Miguel (2002).

Para clarificar las valoraciones a realizar se introducen los *aspectos de excelencia*<sup>196</sup>, ya que permiten tener presente, en todo momento, un referente explícito o declarado sobre la calidad de la titulación respecto al cual los evaluadores deberán emitir el juicio de valor. El cumplimiento de estas características indica cierta calidad de la titulación en este aspecto. El cumplimiento de todas las características de excelencia establecidas para cada criterio permitiría afirmar, por tanto, que la titulación tiene calidad en los aspectos contemplados en él.

El trabajo de recopilación e investigación realizado sobre los criterios utilizados por las principales agencias de calidad, tanto genéricas como específicas del ámbito de las escuelas de negocios, y las aportaciones y valoraciones de los decanos y directores de los centros donde se imparte la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o la Diplomatura en Ciencias Empresariales, ha permitido, asimismo, determinar los criterios que se utilizarán en el modelo propuesto en este estudio.

Los criterios considerados son similares a los planteados en la acreditación de mínimos para este tipo de titulaciones, salvo los de relaciones con la Empresa y la dimensión internacional<sup>197</sup>. Todo ello, para evitar confusiones sobre los aspectos verdaderamente relevantes en la acreditación de las titulaciones. La aportación que realizamos se refiere tanto a la valoración de los criterios como a los aspectos de excelencia considerados dentro de cada uno de ellos.

A continuación se especifican y justifican los criterios utilizados en el modelo de acreditación propuesto:

- Criterio 1. Objetivos del programa formativo
- Criterio 2. Plan de estudios
- Criterio 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje
- Criterio 4. Estudiantes
- Criterio 5. Personal docente
- Criterio 6. Recursos y servicios

---

<sup>196</sup> Estas indicaciones se han obtenido del Modelo de Excelencia de la EFQM, de los criterios de acreditación de las escuelas de negocios, de las aportaciones de los decanos y directores encuestados y de los expertos universitarios que han colaborado en este trabajo.

<sup>197</sup> Se señala que en otros modelos estudiados anteriormente estos aspectos se consideran a nivel de subcriterio.

- Criterio 7. Relaciones con la Empresa
- Criterio 8. Dimensión internacional
- Criterio 9. Resultados

Para ver la relevancia de cada uno de estos criterios resulta conveniente efectuar una comparación de los mismos con los criterios propuestos en otros modelos, como se puede observar en la tabla 7.1. En esta tabla, además de los modelos específicos del ámbito de la Empresa se han incorporado los criterios del proyecto de acreditación que está diseñando la ANECA y los criterios y directrices de garantía de calidad propuestos por la ENQA, como referentes nacional e internacional de carácter generalista.

En su primera columna figuran los criterios del modelo propuesto y en las siguientes se señala la posible aparición de un contenido equivalente en cada uno de los restantes modelos considerados de acuerdo con la tabla 5.4. En el caso de que no haya contenido equivalente se deja la casilla en blanco.

**Tabla 7.1. Comparación de los criterios de acreditación propuestos en el modelo con los contemplados en los modelos de acreditación en el ámbito de los negocios**

Criterios del modelo propuesto	Proyecto ANECA 2006	EQUIS/ EPAS	AACSB	AMBA	FIBAA	ENQA	AEEDE
1. Objetivos del programa formativo	1	1 / I - II	M	5	1	1 / 7	1
2. Plan de estudios	3	3 / II	C1	6	3 - 4	2	3
3. Proceso de enseñanza-aprendizaje	4	3 / III	C2	7	5	3	3.3 - 5.1 - 5.3
<b>4. Estudiantes</b>	2 - 5	2 - 4 / III	S	4	2 - L7	5 / 7	5.2-5.4
<b>5. Personal docente</b>	6	7 - 5 / I	FD - IC	3	6	4	4 - 5.6
6. Recursos y servicios	7	8 / I	IN	2	7	5	6
7. Relaciones con la Empresa		9 - 6 / IV	IC		G8		5.5
8. Dimensión internacional		10 / III			G3		
9. Resultados	8	IV		5		6 / 7	

Fuente: Elaboración propia

Ante la discusión de si los procesos de acreditación deben de centrarse en los inputs, en el proceso o en los resultados, creemos que resulta más conveniente que un modelo de acreditación debe ser lo más amplio posible y, por tanto, debe tenerse en cuenta en él criterios

relacionados con los objetivos y con el diseño del programa formativo, los estudiantes, profesores y recursos implicados, el proceso de enseñanza aprendizaje y, por último, los resultados, tanto desde el punto de vista docente como los que se obtengan en las relaciones con las empresas y en el ámbito internacional.

- **Criterio 1. Objetivos del programa formativo**

La inclusión de este criterio en el modelo corresponde a su consideración en todos los modelos analizados, donde su establecimiento debe de estar relacionado con el contexto en el cual se desarrolla la titulación, tanto interno como externo. Los objetivos deben de estar alineados con la misión del propio centro y con las necesidades del mercado. Además, según la opinión de los encuestados recogida en el capítulo anterior, tiene una importancia media de 7,66 sobre 10 y es necesario que la titulación tenga un perfil profesional claramente especificado, con competencias genéricas y específicas establecidas en el Plan de estudios.

En algunos sistemas de acreditación, principalmente americanos, el alcance de los objetivos es uno de los criterios bases, puesto que se considera una titulación de calidad aquella que cumple los objetivos previamente establecidos.

- **Criterio 2. Plan de estudios**

El contenido curricular de la titulación constituye su base. La adquisición de los conocimientos y habilidades, tanto genéricos como específicos propios de este tipo de enseñanzas permitirá a los titulados una mejor capacitación que facilite su incorporación al mercado de trabajo. Es, por tanto, necesaria la incorporación de una fuerte dimensión práctica de todas las materias dentro de él<sup>198</sup>.

Este criterio también aparece con denominaciones muy similares en los distintos modelos considerados y es el criterio más valorado en la encuesta realizada, con un grado de importancia medio de 8,53 sobre 10, y al que un 94,7% de los encuestados le asignaron un grado de importancia igual o mayor que 7. Además, en el análisis de la priorización, realizado

---

<sup>198</sup> Véase nota “[21]. Entre los créditos que se han de cursar en el Grado, se incluirán actividades con un alto contenido práctico, en donde se podrán incluir el aprendizaje de idiomas, las prácticas externas o la elaboración de proyectos” del documento de trabajo “Propuesta de Organización de las enseñanzas universitarias en España” Disponible en:

[http://www.mecd.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta\\_MEC\\_organizacion\\_titulaciones\\_Sep06.pdf](http://www.mecd.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf)  
[Consulta 23 octubre 2006]

a través del contraste de Wilcoxon, el plan de estudios es siempre significativo por encima de los restantes criterios.

- **Criterio 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje**

El desarrollo de las enseñanzas y, con carácter más general, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar las fases de planificación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes. Debe tenerse en cuenta, como se ha comentado anteriormente, que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que estar orientado a la adquisición de los conocimientos y habilidades específicas de la profesión, que, sin duda, condicionará los resultados que se obtengan en la titulación.

Este criterio también se recoge en todos los modelos, tanto en los específicos del ámbito de la Empresa como en los que tienen un carácter más generalista, como puede verse en la tabla 7.1. En la encuesta realizada este criterio presenta un grado de importancia medio de 8,24 sobre 10, con un 80,53% de los encuestados que considera su grado de importancia igual o mayor que 7. Además, se considera que los estudiantes deben desarrollar habilidades y capacidades para la gestión y dirección de organizaciones a través de aptitudes que aumenten la capacidad de síntesis, de resolución de problemas y de liderazgo, que faciliten el trabajo en equipo, transmitiendo adecuados valores éticos para el desarrollo de su profesión.

- **Criterio 4. Estudiantes**

Las políticas de admisión y apoyo a los estudiantes van a condicionar, sin duda alguna, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados que se obtengan en la titulación, resaltando todas aquellas acciones que conduzcan a facilitar la inserción laboral de los titulados.

Es uno de los criterios menos valorados por los decanos y directores de los centros que han colaborado en este trabajo, con un grado de importancia medio de 7,48 sobre 10, además el 77,89% de los encuestados considera su grado de importancia igual o mayor que 7. Sin embargo consideramos su inclusión como criterio debido a que los estudiantes constituyen el eje principal de todas las actuaciones y así se recoge en todos los modelos considerados.

- **Criterio 5. Personal docente**

La estructura, composición y cualificación del profesorado junto con el plan de estudios deben constituir la base de una excelente titulación de grado en Empresa. El tamaño y

cualificación, el desarrollo y formación, la investigación y la evaluación del desempeño de la actividad del profesorado contribuyen a una mejor preparación de los titulados.

En la encuesta realizada este criterio ha obtenido un grado de importancia medio de 8,42 sobre 10, asignándole el 91,58 % de los responsables de centro un grado de importancia igual o mayor que 7. Además señalar que, este criterio es el que aparece con una ponderación media superior, con un valor de 13,26 y un 45,56% de los encuestados ha considerado su priorización en los tres primeros lugares. En el análisis de la priorización realizado mediante el contraste de Wilcoxon aparece en todos los casos por encima del resto de criterios, excepto con el del plan de estudios. Y hay que tener en cuenta que en todos los modelos analizados aparece también como uno de los criterios más desarrollados.

- **Criterio 6. Recursos y servicios**

Aunque en algunas ocasiones pueda considerarse que las instituciones disponen de los recursos y servicios adecuados para el desarrollo de la preparación de los estudiantes y de la actividad del profesorado, en cualquier proceso de evaluación y acreditación debe analizarse: la infraestructura y equipamiento, la biblioteca, la infraestructura tecnológica y los servicios administrativos, como aparece reflejado en todos los modelos considerados.

Es, junto con los estudiantes, uno de los criterios menos valorado en la encuesta realizada, con un grado de importancia medio de 7,63 sobre 10, asignándole un 87,36% de los encuestados un su grado de importancia igual o mayor que 7. También hay que señalar que en la priorización un 52,81% de los encuestados lo ha situado en los últimos lugares (7, 8 ó 9).

- **Criterio 7. Relaciones con la Empresa**

La orientación hacia la Empresa, por medio de relaciones Universidad-Empresa, que permitan tener en cuenta la opinión de esta última en el diseño y desarrollo del programa formativo, resulta imprescindible. Deben existir oportunidades estructuradas para que los alumnos y profesores obtengan la experiencia directa en las empresas, con iniciativas como el desarrollo conjunto de proyectos, estancias breves en la Empresa por parte de profesores y viceversa, visitas y prácticas de alumnos a la Empresa. Además, debe conseguirse una buena interrelación de los estudiantes y profesorado con el resto de la comunidad.

En la encuesta realizada este criterio ha obtenido un grado de importancia medio de 8,04 sobre 10, y un 86,32 % de los responsables de centro participantes considera su grado de importancia igual o mayor que 7. Además, en la pregunta abierta sobre las principales características que debe tener la titulación de grado en Empresa para que sea considerada una buena titulación las respuestas obtenidas están, mayoritariamente, relacionadas con la realización de prácticas en empresas con carácter obligatorio por parte de los estudiantes, la inserción laboral de los titulados y la interrelación del profesorado con el mundo empresarial (para asegurar tanto el rigor académico como la relevancia de los estudios para la empresa), como puede verse en el anexo II.

Asimismo, hay que señalar que los aspectos relacionados con este criterio están contemplados en los distintos modelos de acreditación especializados en el ámbito de los estudios de Empresa, principalmente a nivel europeo en los programas EQUIS y EPAS.

- **Criterio 8. Dimensión internacional**

En principio, la consideración de la dimensión internacional como un criterio dentro de los modelos de acreditación parece, cuando menos, arriesgado. Sin embargo, teniendo en cuenta la experiencia ya acumulada en los programas de movilidad, SOCRATES y ERASMUS<sup>199</sup> y como puede verse en la tabla 7.1, ya se está considerando la dimensión internacional como un subcriterio, en los programas EQUIS y EPAS y en el modelo desarrollado por FIBAA. Sin duda, con el desarrollo del EEES ésta será una de las principales características a considerar en la calidad de las titulaciones en general y, más específicamente, en las del ámbito de la Empresa<sup>200</sup>, ya que será en este marco donde los estudiantes y profesores encuentren mayores facilidades que fomenten la movilidad<sup>201</sup>. Además, todo ello puede favorecer el desarrollo de titulaciones conjuntas al amparo de los diferentes programas de cooperación internacional.

---

<sup>199</sup> Véase nota [68] documento de trabajo “Propuesta de Organización de las enseñanzas universitarias en España”. Disponible en: [http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta\\_MEC\\_organizacion\\_titulaciones\\_Sep06.pdf](http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf) [Consulta: 23 octubre 2006]

<sup>200</sup> “Las reformas que traerá la puesta en marcha del EEES-consecuencia de la Declaración de Bolonia- y la necesaria internacionalización de las escuelas de negocios para competir en un mercado global son los asuntos que más preocupan a los directores generales de los principales centros de *management* del país, reunidos en un encuentro organizado por E&E: EADE, EOI, evade, ESIC, ESCP-EAP e IESE” (Rodríguez y Valle, 2007)

<sup>201</sup> Véase nota [18] *op. cita*

Los decanos y directores de los centros que han participado en el estudio de opinión han otorgado a este criterio un grado de importancia medio de 7,89 sobre 10, y un 84,21 % de los mismos considera su grado de importancia igual o mayor que 7. Sin embargo, en la priorización de los distintos criterios, la dimensión internacional es uno de los que aparece en los últimos lugares.

- **Criterio 9. Resultados**

Como consecuencia de todas las actividades realizadas deben producirse unos resultados del programa formativo, verificándose la consecución de los objetivos planteados en relación con la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades que posibiliten la inserción de los titulados, garantizándose, además, un grado de satisfacción de los estudiantes y graduados con la formación recibida.

En la encuesta realizada este criterio ha obtenido un grado de importancia medio de 8,26 sobre 10, asignándole un 88,44 % de los encuestados un grado de importancia igual o mayor que 7. Hay que señalar que existe gran variabilidad en las respuestas a la hora de priorizar este criterio. En el análisis detallado de la priorización realizado mediante el contraste de Wilcoxon este criterio de resultados se posiciona en cuarto lugar.

Aunque en los modelos específicos del ámbito de la Empresa no se contempla el criterio de resultados como tal, sí que se ha incorporado en los modelos más recientes, como el programa EPAS (criterio IV, Resultados del programa). Además, en nuestro entorno más próximo el criterio de resultados se ha incorporado en todos los modelos con carácter generalista. Asimismo, señalar que en el proyecto piloto de acreditación llevado a cabo en España en el curso 2003-04 el criterio de resultados es el que obtiene las ponderaciones más elevadas, tanto para la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas como para la Diplomatura en Ciencias Empresariales (véase tabla 5.9).

Para completar la justificación de estos criterios, debemos comentar que, a diferencia de lo que ocurre en alguno de los modelos analizados, ANECA, ENQA y EPAS, no se ha incluido el criterio específico de garantía de calidad. Ello es debido a que consideramos que la garantía de calidad no debe ser un criterio único, sino que su filosofía debe impregnarse en cada uno de los criterios y subcriterios considerados en el modelo propuesto. El desarrollo de la garantía de calidad dentro de cada uno de ellos es lo que permite que puedan obtenerse unas

puntuaciones superiores y servirá, por tanto, para favorecer la mejora continua y un mayor reconocimiento de la titulación.

Efectuar una adecuada selección de los criterios siempre resulta una tarea compleja, ya que un mismo aspecto puede aparecer en distintos criterios según sea el modelo de referencia. Como puede comprobarse en las distintas tablas que se presentan en este trabajo, tanto referidas a los criterios de evaluación como a los criterios de acreditación, existen diversas formas de agregación de los criterios y subcriterios, lo cual ha dificultado el análisis de las diferentes comparaciones realizadas. Y, por tanto, somos conscientes de que con las sucesivas aplicaciones del modelo pueda llegarse a efectuar una agrupación de manera diferente.

A continuación se presenta el desarrollo de cada uno de estos criterios. En este desarrollo se establece una definición de lo que entendemos en el criterio, junto con los diferentes aspectos en los que podría desglosarse cada uno de ellos, para posteriormente establecer la escala de su valoración. Todos los desarrollos finalizan con la enumeración de algunos aspectos de excelencia que, a título orientativo, pueden considerarse en una titulación de grado en Empresa dentro de cada uno de los criterios considerados.

## **CRITERIO 1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA FORMATIVO**

**La titulación considera aspectos cuantitativos y cualitativos, tanto internos como externos, que permiten definir los objetivos del programa formativo, entre los que se encuentran los conocimientos, aptitudes y destrezas que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar los estudios.**

### *1.1. Perspectiva externa de la titulación*

Se debe realizar una valoración de los aspectos cuantitativos y cualitativos externos que pueden condicionar el funcionamiento de la titulación; como, por ejemplo, la demanda académica, la demanda sociolaboral (interés económico y social respecto a los nuevos titulados) o la equivalencia de la titulación con otras titulaciones a escala europea, entre otros.

### *1.2. Perspectiva interna de la titulación*

Se debe valorar la situación de la institución para desarrollar correctamente el programa formativo, considerando el personal y los recursos materiales necesarios o la sinergia con

otros programas de la propia institución o de otras universidades. Además, deben tenerse en cuenta aspectos tales como el liderazgo y el apoyo interno para llevar a cabo el programa formativo.

### 1.3. Objetivos de la titulación y perfiles de egreso

Se debe estudiar la coherencia de los objetivos del programa formativo con la misión de la Universidad y su plan estratégico, así como el sistema de difusión, despliegue y seguimiento de los mismos. Entre estos objetivos están, de manera explícita, la relación de conocimientos, aptitudes y destrezas que los estudiantes deben adquirir al finalizar sus estudios. De este modo es posible conocer el perfil profesional de la enseñanza y las competencias, tanto específicas como transversales, que se exigen a los estudiantes<sup>202</sup>.

Criterio 1. Objetivos del programa formativo

Existen ciertos valores y objetivos comunes, pero no están recogidos en un documento formal.	5
	10
Los objetivos están documentados y recogen los conocimientos, aptitudes y destrezas que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar los estudios. Los objetivos están alineados con los objetivos de la Universidad y, además, existe un cauce de comunicación en ambos sentidos.	15
	20
	25
	30
	35
En la definición de los objetivos se tienen en cuenta la mayoría de las expectativas y necesidades de todos los grupos de interés, así como información procedente de la propia Universidad y de otros centros. El centro efectúa un despliegue de sus objetivos por medio de un esquema de procesos clave.	40
	45
	50
	55
	60
Existe un proceso formal, documentado y sistemático de seguimiento y revisión de los objetivos, que incluye las mejores prácticas y los niveles alcanzados por los centros universitarios líderes en el ámbito de la Empresa, pudiéndose presentar resultados visibles de al menos un ciclo.	65
	70
	75
	80
	85
La titulación, en este criterio, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones, debiendo presentar resultados visibles de al menos dos ciclos.	90
	95
	100

El sistema de valoración que aparece en esta tabla y las siguientes en cada uno de los criterios aparece desarrollado en el epígrafe 7.3.2 de este capítulo. La puntuación que se asigna a cada criterio es progresiva a medida que el sistema de garantía de calidad se implanta en cada uno de ellos (véase la figura 7.3) no pudiéndose obtener puntuaciones superiores si no se han completado los aspectos contenidos en los bloques anteriores. Se han sombreado las

<sup>202</sup> Por ejemplo, perfil tipo profesional o basado en los requerimientos de un determinado campo disciplinar de acuerdo con las directrices del proyecto: *Tuning Educational Structures in Europe*. Fases 1 y 2 (2003 y 2006).

puntuaciones medias de cada bloque a efectos de tener una referencia de la puntuación dentro del mismo.

*Aspectos de excelencia:*

- En el establecimiento y revisión de los objetivos se tiene en cuenta la información procedente del análisis de la demanda universitaria, de la tecnología, de otros centros universitarios, de otras universidades y del entorno.
- En el establecimiento y revisión los objetivos se tiene en cuenta la información procedente de todos los grupos de interés, tales como usuarios, estudiantes, empleadores, colaboradores, personal del centro universitario y otras organizaciones a las que se preste servicios.
- En el establecimiento y revisión de los objetivos se tienen en cuenta las mejores prácticas y los niveles alcanzados por los centros universitarios líderes en el ámbito de la Empresa.
- Los objetivos críticos están ligados a la satisfacción de estudiantes y empleadores.
- Los objetivos individuales y de equipo están alineados con los de la titulación y la Universidad.
- Los objetivos del programa son coherentes con la misión del Centro y de la Universidad.
- Existe un sistema de comunicación efectiva entre los distintos ámbitos de la titulación que facilita la calidad y el éxito del programa.
- El centro efectúa un despliegue de sus objetivos por medio de un esquema de procesos clave<sup>203</sup>.
- La superación de los objetivos previstos y satisfactorios para todos los agentes.

---

<sup>203</sup> Procesos claves: diseño, desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y evaluación.

## **CRITERIO 2. PLAN DE ESTUDIOS**

**El plan de estudios es coherente con los objetivos del programa formativo, con una definición en cuanto a la distribución de las materias y su articulación horizontal y vertical, así como con la adecuación de las prácticas en la consecución de las competencias específicas y transversales establecidas. Los programas de las materias contienen los elementos necesarios para informar al alumno y son compatibles para su reconocimiento en el EEES.**

### *2.1. Contenido curricular*

Se debe estudiar la coherencia entre los contenidos del plan de estudios y su organización y los objetivos del programa formativo y el perfil de egreso. Para ello, se analiza la secuencia de las materias o asignaturas con el desarrollo de los conocimientos que se van a impartir. De igual modo, se analiza la existencia de mecanismos de coordinación que eviten vacíos y duplicidades de los contenidos de las materias, tanto teóricos como prácticos, y si la actualización de contenidos se realiza de manera regular, sistemática y periódica.

Las materias que configuran el plan de estudios disponen de programas diseñados de acuerdo a los objetivos del programa formativo y aprobados por los órganos con competencias para ello, siendo compatibles para su reconocimiento en el EEES<sup>204</sup>.

### *2.2. Dimensión práctica*

Se debe valorar si la organización del programa propicia que haya un equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos, de manera que con la dimensión práctica establecida se posibilite la adquisición de competencias genéricas y específicas propias del ámbito de la empresa.

---

<sup>204</sup> En los programas se ofrece información sobre las características descriptivas fundamentales de la materia según guía ECTS. También incluyen información respecto a los siguientes puntos:

- los contenidos objeto de aprendizaje;
- los medios y metodología de enseñanza-aprendizaje que se utilizarán para la consecución de los mismos;
- el sistema de evaluación del aprendizaje;
- los sistemas de revisión de los resultados de la evaluación por los estudiantes y,
- los recursos bibliográficos y documentales de apoyo a la enseñanza de las materias.

Criterio 2. Plan de estudios

Plan de estudios aprobado en BOE.	5
	10
El plan de estudios es coherente con los objetivos del programa formativo, estando bien definido en cuanto a la distribución de las materias y su articulación horizontal y vertical y viene determinado por un análisis de competencias profesionales. Adecuación de las prácticas en la consecución de las competencias específicas y transversales establecidas. La secuencia de las materias favorece el desarrollo de los conocimientos que se van a impartir y los objetivos del programa formativo.	15
	20
	25
	30
	35
Existen mecanismos sistemáticos de coordinación de las materias y. alternativas de contenido curricular, así como una dimensión internacional del plan de estudios.	40
	45
	50
	55
	60
Existe un proceso formal, documentado y sistemático de seguimiento y revisión del plan de estudios, que incluye las mejores prácticas y los niveles alcanzados por los centros universitarios líderes en el ámbito de la Empresa, pudiéndose presentar resultados visibles de al menos un ciclo.	65
	70
	75
	80
	85
La titulación, en este criterio, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones, debiendo presentar resultados visibles de al menos dos ciclos.	90
	95
	100

*Aspectos de excelencia:*

- El perfil de formación establecido en el plan de estudios viene determinado por un análisis de competencias profesionales.
- La secuencia de las materias favorece el desarrollo de los conocimientos que se van a impartir y los objetivos del programa formativo.
- Existencia de mecanismos sistemáticos de coordinación de las materias.
- Existencia de alternativas de contenido curricular. Prácticas en empresas.
- La revisión y actualización de contenidos se realiza de manera regular y sistemática.
- El programa de formación incluye un trabajo final integrador de los aprendizajes logrados.
- Actuaciones resultantes de la actualización de contenidos (ej: modernización de programas, prácticas novedosas, creación de asignaturas de libre elección específicas, etc.).
- Relación entre los contenidos del plan de estudios y la investigación que se realiza por el personal docente.
- Evaluación periódica de los programas (por paneles de expertos externos).
- Internacionalización del plan de estudios.
- Existencia de programas bilingües.

### **CRITERIO 3. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

**La planificación y el desarrollo de las enseñanzas son coherentes con los objetivos del programa formativo y los métodos y técnicas del proceso enseñanza-aprendizaje, destacando que, tanto el componente práctico como el proceso de evaluación de los aprendizajes, permiten la consecución de sus objetivos.**

#### *3.1. Planificación de las enseñanzas*

Se debe estudiar la coherencia de la planificación y organización del plan de estudios (materias, estructura temporal, recursos humanos, económicos y materiales) con los objetivos del programa formativo y con el desarrollo del plan de estudios.

#### *3.2. Desarrollo de las enseñanzas*

Se debe valorar la coincidencia del desarrollo del plan de estudios con su planificación general y con la planificación específica de las materias recogidas en los programas oficiales publicados. Además, se considera la existencia y aplicación de programas de innovación y actualización en metodologías de enseñanza-aprendizaje.

#### *3.3. Evaluación de los aprendizajes*

Se debe analizar y estudiar pormenorizadamente si las actividades de evaluación de los aprendizajes se orientan a la verificación de la adquisición por los estudiantes de conocimientos y habilidades relacionados con la titulación.

Criterio 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Desarrollo de las enseñanzas sin ningún tipo de planificación ni seguimiento.	5
	10
La planificación de las enseñanzas está integrada con la planificación del centro y de la Universidad y su desarrollo se realiza de acuerdo con lo planificado.	15
	20
	25
	30
	35
Existe un sistema de calidad del desarrollo de las enseñanzas estructurado de acuerdo con la norma ISO 9000 o similares. Existen programas específicos de innovación y actualización en metodología de enseñanza-aprendizaje, analizándose de manera sistemática la efectividad de los sistemas de evaluación.	40
	45
	50
	55
	60
Existe un proceso formal, documentado y sistemático, de seguimiento y revisión del desarrollo de las enseñanzas y sus sistemas de evaluación, que incluya las mejores prácticas y los niveles alcanzados por los centros universitarios líderes en el ámbito de la Empresa, pudiéndose presentar resultados visibles de al menos un ciclo.	65
	70
	75
	80
	85
La titulación, en este criterio, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones, debiendo presentar resultados visibles de al menos dos ciclos.	90
	95
	100

*Aspectos de excelencia:*

- La planificación de la titulación está integrada con la planificación del centro y de la Universidad.
- Definición clara de cuáles son los procesos críticos.
- Existencia de programas específicos de innovación y actualización en metodología de enseñanza-aprendizaje.
- Sistema de calidad del desarrollo de las enseñanzas estructurado de acuerdo con la norma ISO 9000 o similares.
- Integración tanto de las acciones preventivas como de las correctoras en la operativa diaria.
- Integración de las nuevas tecnologías en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Efectividad de los sistemas de evaluación.

## **CRITERIO 4. ESTUDIANTES**

**Los criterios y procedimientos de admisión e ingreso de los estudiantes son públicos, accesibles y se ajustan a los objetivos del programa formativo. Se realizan acciones para orientar a los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para preparar, facilitar y ayudarlo en su transición a la vida profesional.**

### *4.1. Política de admisión*

Se debe considerar si los criterios y procedimientos de ingreso de los estudiantes son públicos y accesibles y se ajustan a los objetivos del programa formativo, incluyendo perfil de ingreso, plazos, pruebas, etc. Se debe comprobar, además, si los estudiantes matriculados se adecuan a los criterios de admisión establecidos y si se han seguido los procedimientos de admisión.

### *4.2. Apoyo a los estudiantes*

Se debe valorar la existencia de acciones para orientar a los estudiantes, tanto en los aspectos del diseño de su currículum académico (selección de materias, prácticas externas, programas de movilidad, etc.), como en los relativos al desarrollo de la enseñanza (distribución de la docencia, horarios, prácticas, tutorías, etc.). A este respecto, deben existir acciones diseñadas específicamente para los estudiantes de nuevo ingreso y otras dirigidas a la atención a la diversidad, como actuaciones dirigidas a estudiantes discapacitados, extranjeros, estudiantes que compatibilizan estudios y trabajo, etc.

### *4.3. Apoyo a la inserción laboral*

Se debe considerar la existencia de acciones encaminadas a preparar al estudiante para su futura vida profesional, como las vinculadas con la orientación e inserción profesional, las preferencias futuras del estudiante, las exigencias de la profesión u otros mecanismos que faciliten el camino de los titulados hacia el mundo profesional.

Criterio 4. Estudiantes

Sólo están especificados los requisitos administrativos previos.	5
	10
Existen criterios y procedimientos documentados de admisión de nuevos estudiantes: requisitos previos, perfil de ingreso, plazos, pruebas, etc. Existen acciones de orientación a los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza. Se realizan acciones para preparar, orientar y facilitar al estudiante su transición a la vida profesional y para analizar y reflexionar sobre la inserción laboral de los egresados.	15
	20
	25
	30
	35
La titulación demuestra esfuerzos continuos para lograr una diversidad demográfica en la matriculación de estudiante, así como la incorporación de los mejores alumnos del bachillerato. Presenta buenos resultados de satisfacción de los estudiantes en cuanto a las acciones de orientación sobre el desarrollo de las enseñanzas y de inserción laboral.	40
	45
	50
	55
	60
Existe un proceso formal, documentado y sistemático de seguimiento y revisión de los criterios y procedimientos de ingreso de estudiantes, que incluye las mejores prácticas, alianzas y los niveles alcanzados por los centros universitarios líderes en el ámbito de la Empresa, pudiéndose presentar resultados visibles de al menos un ciclo.	65
	70
	75
	80
	85
La titulación, en este criterio, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones, debiendo presentar resultados visibles de al menos dos ciclos.	90
	95
	100

*Aspectos de excelencia:*

- La mayoría de los estudiantes son de primera opción y con buena nota de corte.
- Existe un elevado número de alumnos procedente de otras comunidades autónomas.
- Existe un elevado número de alumnos procedente de otros países.
- Existe un cauce de comunicación en ambos sentidos y se utiliza para la difusión de los objetivos y perfiles de la titulación.
- Se informa periódicamente al estudiante de las novedades que le afecten.
- Existe un mecanismo para que los estudiantes trasladen sus sugerencias, valorando su efecto.
- Se realizan acciones para preparar, orientar y facilitar al estudiante su transición a la vida profesional y para analizar y reflexionar sobre la inserción laboral de los egresados (estudios y análisis del mercado laboral).
- Se obtienen buenos resultados de inserción laboral de los egresados a nivel nacional e internacional.
- Existen alianzas para la incorporación de nuevos alumnos y para facilitar su empleabilidad.

## **CRITERIO 5. PERSONAL DOCENTE**

**La dotación de personal académico, su grado de dedicación y su cualificación son adecuados para la formación de estudiantes universitarios, de tal manera que quede garantizada, en cada caso, la calidad de la docencia, de la investigación y de la formación profesional del alumno.**

### *5.1. Tamaño y cualificación*

Se debe analizar la disposición de personal académico con dedicación suficiente para cubrir los créditos y actividades que se programan, de tal modo que quede garantizado el desarrollo del plan de estudios, incluyendo un grado de optatividad suficiente, la contribución a la comunidad y los perfiles exigidos por el método de trabajo.

Los procesos de selección, evaluación o acreditación del personal académico e investigador deben proporcionar los perfiles necesarios para cubrir los objetivos formativos, tanto académicos como profesionales. Asimismo, se debe comprobar la existencia de una adecuada dotación de profesores que permita el equilibrio entre los que se dedican a tiempo completo a la universidad con los que, además, compaginan la actividad docente con puestos de responsabilidad en empresas, centros de investigación, Administración pública, etc.

### *5.2. Desarrollo y formación*

Se debe verificar la participación activa del personal académico en acciones que mejoren su cualificación: actividades formativas de innovación educativa, de investigación y programas de movilidad, entre otros.

### *5.3. Contribuciones intelectuales*

Se debe analizar la realización por parte del personal académico de contribuciones intelectuales, reconocidas y de prestigio, sobre la mejora de la teoría o la práctica de la realidad empresarial o sobre desarrollos metodológicos de la formación.

### *5.4. Evaluación del desempeño*

Se debe considerar la existencia de un sistema de evaluación de la actividad del personal académico en los ámbitos de docencia, investigación y gestión, que garantice la renovación y actualización de éstos.

Criterio 5. Personal docente

No se disponen de unos criterios claros en relación con el personal docente.	5
	10
El personal docente tiene una cualificación suficiente. Los procesos de selección, evaluación o acreditación del personal docente deben cumplir con la normativa vigente y estar orientados a disponer de los perfiles docentes necesarios para cubrir los objetivos formativos de los estudiantes, tanto académicos como profesionales.	15
	20
	25
	30
	35
El personal docente participa en acciones para mejorar su cualificación: acciones formativas y de innovación educativa, actividades de investigación, participación en programas de movilidad, etc., con unos resultados contrastados.	40
	45
	50
	55
	60
Existe un proceso formal, documentado y sistemático de incorporación, formación, comunicación, evaluación y reconocimiento del personal docente y se revisa su eficacia utilizando los resultados de la evaluación docente e investigadora, pudiéndose presentar resultados visibles de al menos un ciclo.	65
	70
	75
	80
	85
La titulación, en este criterio, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones, debiendo presentar resultados visibles de al menos dos ciclos.	90
	95
	100

*Aspectos de excelencia:*

- Planes del personal docente e investigador (PDI) coherentes con los Planes Estratégicos (selección, contratación, promoción interna, formación, movilidad, etc.).
- Programas amplios de formación para el personal docente que integran el centro universitario, cuya efectividad y relevancia se revisan continuamente.
- El centro o la Universidad disponen de una política claramente constatable con respecto a la investigación, desarrollo e innovación del personal docente.
- Involucración del personal docente en programas de mejora continua, apoyo a los estudiantes y en las relaciones con el entorno.
- Evaluación continua de la eficacia y rendimiento de todo el personal docente e investigador, acordando y revisando objetivos.
- Buenos resultados de investigación, punteros en algunos ámbitos.
- Reconocimiento nacional e internacional del personal docente.
- Elevada participación del profesorado en programas de movilidad.
- Existencia de un sistema de reconocimiento a personas y grupos.
- Atención a las circunstancias personales, familiares o de salud.

## **CRITERIO 6. RECURSOS Y SERVICIOS**

**Los recursos y servicios destinados a la enseñanza permiten su desarrollo, de acuerdo con la planificación del programa formativo y encaminados al cumplimiento de los objetivos propuestos.**

### *6.1. Infraestructura y equipamiento*

Se debe constatar que los medios materiales (aulas, despachos, espacios de trabajo, instalaciones, equipamiento, etc.) son los adecuados, en cantidad y calidad, para garantizar el funcionamiento y el desarrollo del programa formativo.

### *6.2. Biblioteca*

Se debe analizar la adecuación de las infraestructuras de la biblioteca y salas de lectura para satisfacer las necesidades del programa formativo, así como la cantidad, calidad y accesibilidad de los fondos documentales y de las bases de datos.

### *6.3. Infraestructura tecnológica*

Se debe valorar la utilidad de las infraestructuras tecnológicas para satisfacer las necesidades del programa formativo, la investigación y, además, para favorecer el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza- aprendizaje.

### *6.4. Servicios administrativos*

Se debe estudiar la adecuación de los procesos administrativos del programa formativo (matrícula, gestión del expediente, administración de las becas, gestión de prácticas en empresas, acceso a la información, movilidad, etc.) a las necesidades de los estudiantes en tiempo y forma, siendo acordes a la normativa vigente.

Criterio 6 Recursos y servicios

No puede contrastarse la adecuación de los recursos al cumplimiento de los objetivos.	5
	10
Los medios materiales (espacios, instalaciones, laboratorios, equipamiento científico, técnico o artístico, recursos bibliográficos, nuevas tecnologías, etc.) son suficientes para garantizar el funcionamiento de los servicios correspondientes a la enseñanza impartida. Los recursos bibliográficos están accesibles para cubrir lo previsto en los programas de las materias.	15
	20
	25
	30
	35
Los recursos y servicios dan soporte a los procesos críticos y se realizan revisiones periódicas de la efectividad, manteniendo un adecuado nivel de modernización de las instalaciones y la tecnología, en comparación con el resto del ámbito universitario.	40
	45
	50
	55
	60
Existe un proceso formal, documentado y sistemático de mejora de los recursos y servicios y se revisa su eficacia, pudiéndose presentar resultados visibles de al menos un ciclo.	65
	70
	75
	80
	85
La titulación, en este criterio, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones, debiendo presentar resultados visibles de al menos dos ciclos.	90
	95
	100

*Aspectos de excelencia:*

- Los recursos y servicios están diseñados y dimensionados para poder cumplir los objetivos previstos.
- Los problemas económicos y financieros son adecuadamente gestionados, tanto a corto como a largo plazo.
- Los recursos y servicios dan soporte a los procesos críticos y se realizan revisiones periódicas de la efectividad.
- Se identifican y evalúan las tecnologías innovadoras que sean de aplicación y contribuyan a elevar el nivel de preparación de estudiantes y profesores.
- Se mantiene un adecuado nivel de modernización de las instalaciones y la tecnología.
- Se identifican y analizan las necesidades de información de los distintos grupos de interés (estudiantes, empleadores y otras organizaciones a las que se preste servicio, personal docente e investigador, etc.).
- Sistema de calidad de los procesos administrativos estructurado de acuerdo con la norma ISO 9000 o similares.
- Tiene establecidos procedimientos y prácticas para asegurar su eficacia.
- Acceso a las principales fuentes de información bibliográfica.

## **CRITERIO 7. RELACIONES CON LA EMPRESA**

**La titulación debe tener una política claramente articulada con respecto a sus relaciones con el mundo empresarial, demostrando una fuerte orientación al cliente, particularmente en las relaciones con las empresas de cualquier ámbito geográfico, que favorezcan las prácticas de los alumnos, así como el intercambio de profesores y el desarrollo de proyectos conjuntos.**

### *7.1. Política de relaciones con las empresas*

Se debe analizar la existencia la titulación de una clara orientación hacia la Empresa, por medio de relaciones universidad-empresa que permitan tener en cuenta la opinión de esta última en el diseño y desarrollo del programa formativo. Además, deben existir oportunidades estructuradas para que los alumnos y profesores obtengan la experiencia directa del mundo de la Empresa, con iniciativas como el desarrollo conjunto de proyectos, estancias breves en la empresa por parte de profesores y viceversa, visitas y prácticas de alumnos a la empresa, etc. Cada titulación debe diseñar su estrategia en función del nivel de actuación -local, autonómico, nacional e internacional-, o una combinación de ellos.

### *7.2. Nivel de conexión: local, autonómico, nacional e internacional (en prácticas, profesorado e inserción laboral -resultados-)*

Se debe analizar el grado de desarrollo de prácticas profesionales, curriculares o no, en empresas o instituciones con objeto de que los estudiantes puedan incorporarse al mundo profesional con cierta experiencia y garantía de éxito. Para el desarrollo efectivo de este tipo de prácticas, la Universidad y las empresas o instituciones colaboradoras deberán establecer un convenio de colaboración o equivalente, donde se especifiquen las condiciones de ambas partes.

También se hace referencia a la existencia de procedimientos de consulta sistemáticos y periódicos, que permitan recabar información de graduados, empleadores u otros grupos sociales relevantes sobre la inserción profesional de los titulados, la formación adquirida (conocimientos, aptitudes y destrezas), los perfiles profesionales o las necesidades de formación continua. Estos procedimientos pueden incluir encuestas, entrevistas, estudios de opinión, etc.

### 7.3. Contribuciones a la comunidad

Se debe valorar el papel del centro universitario dentro de la comunidad o sociedad en la que opera, en términos de personal, recursos, actividades -desarrollo de empresas, foros de debate, etc.-, así como y los resultados de dicha contribución.

#### Criterio 7. Relaciones con la Empresa

Se mantienen relaciones esporádicas.	5
	10
Se identifican los agentes estratégicos, críticos y claves y, se establecen con ellos acuerdos de colaboración para la realización de prácticas profesionales y/o curriculares y el desarrollo conjunto de proyectos.	15
	20
	25
	30
	35
	40
Desarrollo y madurez de la cultura de acuerdos y convenios y creación de valor a través de la colaboración y aprovechamiento de sinergias para alumnos profesores, empresas y sociedad en general.	45
	50
	55
	60
Existe un proceso formal, documentado y sistemático de seguimiento y revisión de las relaciones con empresas, que incluye las mejores prácticas y los niveles alcanzados por los centros universitarios líderes en el ámbito de la Empresa, pudiéndose presentar resultados visibles de al menos un ciclo.	65
	70
	75
	80
	85
La titulación, en este criterio, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones, debiendo presentar resultados visibles de al menos dos ciclos.	90
	95
	100

#### Aspectos de excelencia:

- Existencia de acuerdos y convenios estratégicos con asociaciones, empleadores y otras organizaciones para la realización de las actividades de la titulación, principalmente, para el desarrollo de las prácticas profesionales de los alumnos.
- Aporte de profesionales a la titulación desde la Empresa.
- Desarrollo de proyectos de I+D+i conjuntos con las empresas.
- Desarrollo y madurez de la cultura de acuerdos y convenios y creación de valor a través de la colaboración y aprovechamiento de sinergias.
- Elevado grado de satisfacción de la Empresa con las prácticas de los estudiantes y con los demás proyectos de colaboración.
- Elevada inserción de los titulados en actividades específicas de la profesión.
- Existencia de actividades que vinculen el programa formativo con la sociedad.
- Se identifican, revisan y obtienen de forma sistemática cuáles son los aspectos más valorados por parte de la sociedad y que inciden más directamente en la titulación.
- Implicación, sobre todo del personal docente y gestores, con actividades sociales del entorno.

## **CRITERIO 8. DIMENSIÓN INTERNACIONAL**

**La titulación debe tener una política claramente enfocada a la internacionalización, tanto de los programas como de los estudiantes y de los docentes.**

### *8.1. Política de internacionalización*

Se debe comprobar la existencia de una orientación internacional de la titulación en los ámbitos del propio programa formativo, de los alumnos y de los profesores, atendiendo a mecanismos que faciliten la enseñanza bilingüe o la movilidad internacional de estudiantes y profesores, como parte del desarrollo de la enseñanza. Mediante estos mecanismos se informa de los diferentes programas de cooperación existentes en el ámbito de la titulación y la participación en los mismos. Asimismo, se coordina y gestiona tanto el envío como la acogida de alumnos y profesores y se promueve el uso de idiomas como práctica común.

### *8.2. Movilidad de estudiantes (docente y prácticas)*

Se debe constatar la existencia de programas, tanto en el envío como en la recepción, que fomenten las estancias de los alumnos en universidades y organizaciones nacionales o internacionales, que sean congruentes con los objetivos del programa formativo y reconocidas a efectos curriculares.

### *8.3. Movilidad de docentes*

Se debe verificar la existencia de programas de movilidad nacionales o internacionales, tanto en el envío como en la recepción, para el personal académico e investigador.

### *8.4. Titulaciones conjuntas*

Se deben valorar los acuerdos internacionales con otros centros que permitan el desarrollo de dobles titulaciones y titulaciones conjuntas que, a su vez, favorezcan la movilidad de estudiantes y profesores.

Criterio 8. Dimensión internacional

Se mantienen relaciones esporádicas.	5
	10
Existen programas del intercambio para proporcionar un flujo de estudiantes y profesores, con resultados visibles en las dos direcciones.	15
	20
	25
	30
	35
Alianzas con universidades extranjeras que permitan el desarrollo de programas conjuntos y el establecimiento de redes de colaboración. Participación del profesorado en conferencias internacionales. Investigación y publicaciones de naturaleza internacional.	40
	45
	50
	55
	60
Existe un proceso formal, documentado y sistemático de seguimiento y revisión de la dimensión internacional, que incluye las mejores prácticas y los niveles alcanzados por los centros universitarios líderes en el ámbito de la Empresa, pudiéndose presentar resultados visibles de al menos un ciclo.	65
	70
	75
	80
	85
La titulación, en este criterio, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones, debiendo presentar resultados visibles de al menos dos ciclos.	90
	95
	100

*Aspectos de excelencia:*

- La existencia de los programas del intercambio para proporcionar un flujo de estudiantes y profesores, con resultados visibles.
- Una perspectiva internacional de las áreas de docencia e investigación, tanto para alumnos como para profesores.
- Enseñanza de cursos en inglés.
- Cursos diseñados e impartidos en común con universidades extranjeras.
- La implicación del centro en redes internacionales.
- Participación en conferencias internacionales.
- Investigación y publicaciones de naturaleza internacional.
- Incorporación de alumnos y profesores no nacionales a la titulación.
- La experiencia internacional del Centro.
- La colocación internacional de graduados.

## **CRITERIO 9. RESULTADOS**

**Los resultados del aprendizaje académico obtenidos por los estudiantes se corresponden con el diseño del programa formativo y muestran tendencias positivas, así como con su grado de satisfacción.**

### *9.1. Nivel de formación alcanzado*

Se debe verificar que se han alcanzado los resultados previstos en el programa formativo en relación a los objetivos de adquisición de competencias y del tiempo empleado por los estudiantes para finalizar los estudios.

### *9.2. Indicadores (tasa de graduación, tasa de abandono, tasa de eficiencia, índice de permanencia)*

Se deben constatar los resultados del programa formativo, en sus principales indicadores como tasa de graduación, tasa de abandono, tasa de eficiencia y índice de permanencia, teniendo en cuenta los datos de contexto y el perfil de los estudiantes. Deben analizarse, en relación a los objetivos previstos, las tendencias de cada uno de estos indicadores, así como su comparación con los correspondientes a otros centros donde se imparta la misma titulación.

### *9.3. Satisfacción de estudiantes y graduados*

Se debe analizar, igualmente, el grado de satisfacción de los estudiantes y egresados en relación con los aspectos mencionados anteriormente, disponiendo de los mecanismos apropiados para registrar y certificar el progreso académico de los estudiantes.

Criterio 9. Resultados

No se tiene un sistema fiable de recogida de resultados.	5
	10
Medición periódica y fiable de los principales resultados, tanto de los resultados académicos como de satisfacción, presentando valores aceptables en la mayoría de los indicadores; publicándose un informe anual de los mismos.	15
	20
	25
	30
	35
Valores buenos en la mayoría de los resultados, sobrepasando los objetivos marcados y presentando tendencias positivas en los últimos años, superiores a los de otros centros universitarios.	40
	45
	50
	55
Existe un proceso formal, documentado y sistemático de seguimiento y revisión de los resultados, que incluya las mejores prácticas y los niveles alcanzados por los centros universitarios líderes en el ámbito de la Empresa, pudiéndose presentar resultados visibles de al menos un ciclo.	60
	65
	70
	75
	80
La titulación, en este criterio, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones, debiendo presentar resultados visibles de al menos dos ciclos.	85
	90
	95
	100

*Aspectos de excelencia:*

- Publicación de un informe anual de resultados.
- Información completa y accesible.
- Los resultados académicos reflejan el logro de los objetivos de formación del programa.
- Mejora progresiva de la satisfacción de alumnos y egresados que responden a las características y expectativas del programa.
- Los empleadores y demás grupos de interés están satisfechos con los conocimientos y capacidades de los egresados.
- La tasa de éxito está en consonancia con las características de los estudiantes y con el esfuerzo demandado en el programa. El programa puede ser completado con éxito dentro del tiempo previsto, teniendo en cuenta las características de los estudiantes.
- Se ha utilizado la información anterior sobre los niveles estándar correspondientes a otros centros universitarios líderes para fijar niveles de referencia para los objetivos propios.
- Los resultados claves obtenidos por la titulación están en/sobre la media de otros centros universitarios.
- La colocación internacional de graduados.
- Comparación de los resultados con los mejores.

### **7.3. Aspectos operativos del modelo**

Una vez presentados los aspectos conceptuales del modelo propuesto es necesario profundizar en tres de aspectos operativos que contribuyan a su correcto desarrollo. El primero es el procedimiento de acreditación que debe seguirse, en el que se relacionen las distintas fases a seguir y los agentes implicados en cada una de ellas. El segundo hace referencia al sistema de valoración de los diferentes criterios, en el que debe considerarse el enfoque, el despliegue y las acciones de revisión y mejora que se establezcan en relación con cada uno de los criterios, así como los resultados que se obtengan en los mismos, teniendo en cuenta que, con su evolución positiva en el tiempo, deben permitir considerar a una titulación como excelente, lo cual facilitará posicionarnos en la escala de valoración planteada para cada uno de los criterios. Por último, se plantea una propuesta que contemple distintos niveles de reconocimiento de la calidad de una titulación de grado en Empresa.

#### **7.3.1. Procedimiento de acreditación**

El procedimiento a seguir en este tipo de acreditación será muy similar a los procesos analizados en los capítulos anteriores y puede parecerse al establecido en la acreditación de mínimos (excepto en lo referente a las escalas de valoración). Este procedimiento incluye las fases de autoevaluación y evaluación externa, así como del reconocimiento público del nivel de calidad. Las fases serían:

##### *1º Inicio*

El proceso comienza con un acuerdo de la Junta de Centro, a propuesta del Decanato o de la Dirección, sobre la conveniencia de iniciar el proceso de acreditación. Este acuerdo debería ser comunicado al Equipo de Gobierno de la Universidad.

##### *2º Autoevaluación*

En esta fase se elaborará, por parte del centro, un informe de autoevaluación de las enseñanzas a acreditar, de acuerdo con los criterios y subcriterios propuestos en este modelo.

Una vez producido el acuerdo de la Junta de Centro sobre la conveniencia de iniciar el proceso de acreditación, el proceso propiamente dicho comienza con la identificación de la/s persona/s que se responsabilicen de realizar la autoevaluación (el denominado equipo

evaluador). Los integrantes de este equipo deben ser elegidos, preferiblemente, entre aquéllos que, perteneciendo al propio personal implicado en la titulación, tengan una mayor visión global de la misma y se caractericen por un alto espíritu crítico y constructivo.

Una vez seleccionados los evaluadores, éstos deberán familiarizarse con la estructura del propio modelo, tanto con su contenido como con el proceso de autoevaluación. Posteriormente, de manera individualizada deberán proceder a la evaluación de cada criterio. Una vez finalizada transferirán sus resultados al coordinador, el cual fijará una reunión de consenso para establecer tanto el nivel alcanzado en cada criterio como el global del proceso.

En función de las puntuaciones obtenidas, se dispone de una variada y completa información que permitirá determinar cuáles son las principales áreas de mejora, los cuales, a su vez, deberán conducir al establecimiento de los correspondientes planes de mejora. Asimismo, esta información habrá servido para detectar aquellas áreas que suponen puntos fuertes de la titulación.

### *3º Notificación oficial*

La Universidad comunica a la agencia responsable de la acreditación el inicio del proceso de acreditación de la titulación, indicando el nivel de calidad al que opta.

### *4º Evaluación externa*

Un equipo de evaluadores externos realiza la evaluación de la titulación y emite un informe, verificando el cumplimiento o no del nivel al que se opta.

En el estudio empírico realizado en esta tesis doctoral los encuestados muestran su preferencia por que esta evaluación externa la realice una agencia especializada en el ámbito de la Empresa, además de manifestar que debe darse participación a las asociaciones o colegios profesionales.

### *5º Informe de acreditación y certificado*

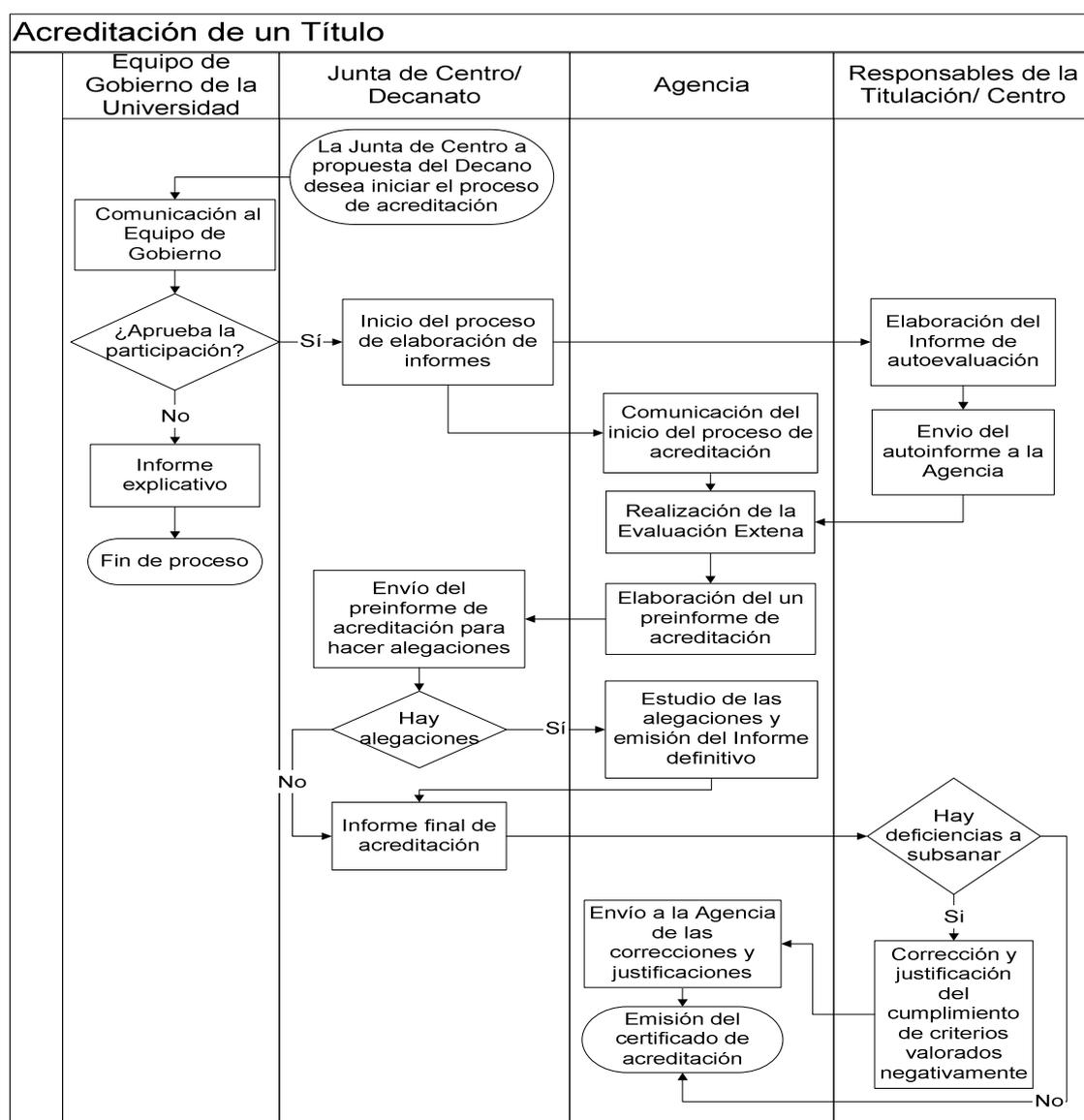
La agencia elabora un informe provisional de acreditación, al que la Universidad podrá realizar las alegaciones. Una vez recibidas las alegaciones, la agencia elaborará el informe de acreditación que será enviado a la Universidad.

En el caso que no se señalen deficiencias, este informe se convierte en el informe final de acreditación que contendrá la recomendación del nivel de calidad de la titulación.

En el caso de que el informe señale ciertas, la Universidad deberá subsanarlas y justificar posteriormente el cumplimiento de los criterios que hayan sido valorados negativamente.

Tras comprobar el cumplimiento de los criterios anteriormente mencionados, la agencia elaborará el informe final de acreditación, con la emisión del correspondiente certificado y el periodo de su validez. La figura 7.2 resume el proceso anteriormente descrito.

**Figura 7.2. El proceso de acreditación propuesto para la titulación**



Fuente: Elaboración propia

### 7.3.2 Sistema de valoración de los criterios

El sistema de valoración de los diferentes criterios debe considerarse como un análisis regular y sistemático de la totalidad de actividades que se desempeñan en la titulación, así como de los resultados que obtiene. Este sistema de valoración se ha elaborado a partir del sistema seguido en el Modelo EFQM de Excelencia dado que es un sistema generalmente aceptado dentro de la evaluación de la excelencia en las organizaciones y a su vez posee un enorme prestigio a nivel nacional y europeo.

Dos son las principales dificultades para realizar una autoevaluación objetiva:

- La inevitable complejidad de algunos aspectos dificulta su comprensión y puede necesitarse algún tipo de orientación adicional para su correcta interpretación.
- La dificultad de mantener la objetividad a la hora de evaluar la propia titulación, evitando caer en la lógica tentación de ofrecer una imagen idealizada de ella (más cercana de lo que se “desearía ser/hacer”, que de lo que “se es/hace” realmente).

Nuestra recomendación es que la autoevaluación sea lo más objetiva posible, reflejando sinceramente las debilidades de la titulación (que serán las bases sobre las que debemos definir las oportunas acciones de mejora), sin por ello dejar de resaltar aquellas actuaciones cuya ejecutoria sea especialmente relevante y como tales sean valoradas con el nivel que se merecen.

Una vez nos encontremos ante un criterio concreto, tres son los planteamientos que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar la efectividad con que la titulación responde a las cuestiones planteadas:

- El grado de desarrollo y sistematización con que se encuentra cubierto el criterio correspondiente (enfoque).
- La extensión de su aplicación en la titulación (despliegue) .
- El grado de consecución de sus resultados y la frecuencia de sus revisiones (evaluación y revisión).

**ENFOQUE:** abarca lo que una titulación ha planificado hacer en lo referente al criterio considerado y las razones para ello. Deberá estar sólidamente fundamentado e integrado, es decir, bien definido y claramente orientado a la consecución de los resultados correspondientes y alineados a los objetivos de la titulación y de la Universidad.

**DESPLIEGUE:** donde debe valorarse lo que hace la titulación para aplicar en la práctica el enfoque. Se implantará en las áreas relevantes y de un modo sistemático: procedimientos, mediciones, objetivos de rendimiento, resolución de intereses, etc., que contribuyan a la mejora de la titulación.

**EVALUACIÓN Y REVISIÓN (mejora continua):** reflejando aquí lo que se hace en la titulación para evaluar y revisar el *enfoque* y su *despliegue*, efectuando mediciones regulares de su eficiencia. El análisis de esas evaluaciones servirá para identificar, establecer prioridades, planificar e implantar las mejoras más convenientes.

La optimización de este tercer elemento es esencial para la mejora continua pues se requiere una cultura generalizada de aprendizaje permanente y estímulo a la innovación.

Con carácter general, para responder a los aspectos relacionados con los RESULTADOS se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Los indicadores/medidas se recogen y controlan de forma periódica y sistemática.
- Están segmentados para los distintos ámbitos de la titulación.
- Las tendencias son positivas.
- Se comparan con los correspondientes a la titulación en otras universidades y se comprueba el carácter favorable de dicha comparación.
- Existen objetivos definidos, que serán adecuados y se alcanzarán.
- Los indicadores/medidas conseguidos muestran una correlación y son consecuencia de la gestión de los otros aspectos (criterios) que influyen en ellos.

La correcta aplicación del sistema de valoración exige el análisis exhaustivo y conjunto, como se ha mencionado anteriormente, de los aspectos relacionados con el *enfoque*, el *despliegue* y las *evaluaciones y revisiones* que impliquen la introducción de mejoras a lo largo del tiempo. Además, hay que tener en cuenta que cada uno de los criterios puede ser valorado de 0 a 100 según el siguiente baremo:

**0 a 10** En el criterio no se aportan evidencias o éstas son anecdóticas.

**11 a 35** La titulación tiene definido qué es lo que se hace en relación con ese criterio, desplegándose en la mayoría de los aspectos de la misma y cumpliéndose los requisitos mínimos para la acreditación.

**36 a 60** La titulación demuestra esfuerzos continuados de mejora, alcanzando muchos de los aspectos expuestos en relación con las características de excelencia de la misma para ese criterio.

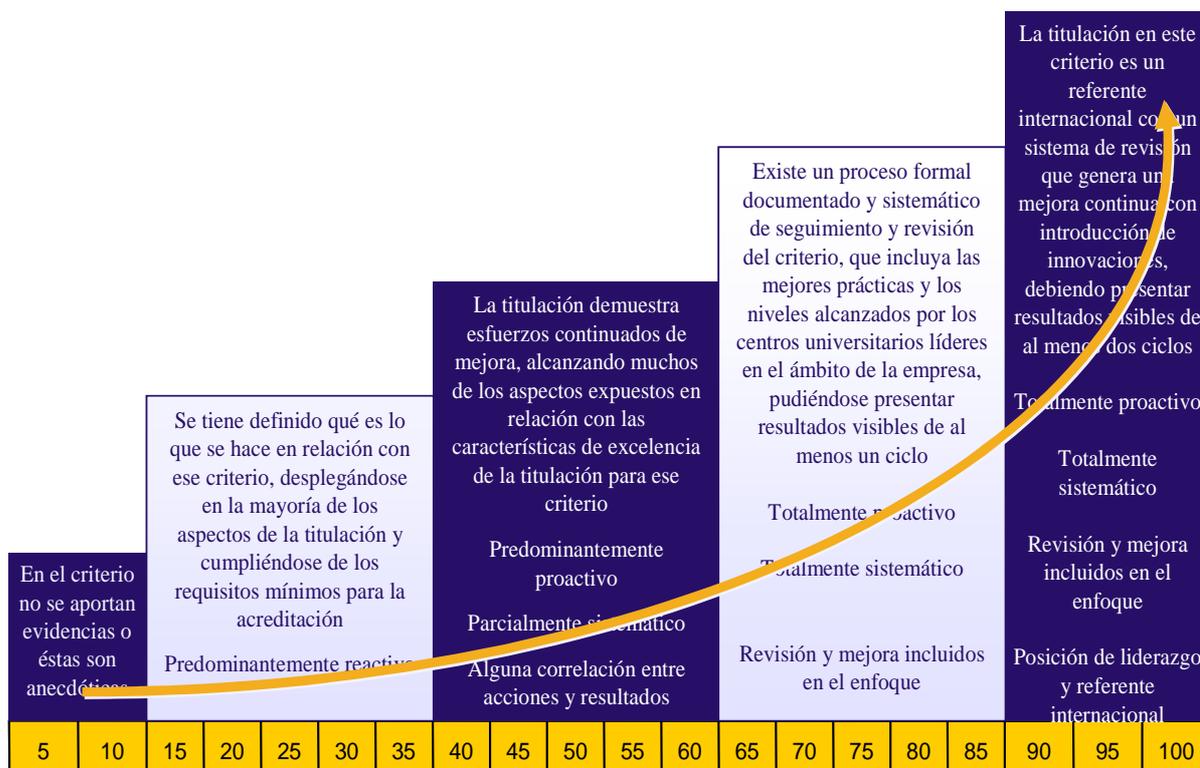
**61 a 85** Existe un proceso formal, documentado y sistemático de seguimiento y revisión del criterio, que incluye las mejores prácticas y los niveles alcanzados por los centros universitarios líderes en el ámbito de la empresa, pudiéndose presentar resultados visibles de al menos un ciclo<sup>361</sup>. Por tanto, nos indica que este criterio es uno de los puntos fuertes de la titulación y la gestión del mismo debe tomarse como referencia para otros criterios no satisfechos.

**86 a 100** La titulación en este criterio es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones, debiendo presentar resultados visibles de al menos dos ciclos. Indica que este criterio es desarrollado muy satisfactoriamente, siendo parte de la cultura de la titulación y teniendo un alto grado de reconocimiento, consenso y aceptación por parte de los distintos agentes relacionados con la titulación.

---

<sup>361</sup> Se considera un ciclo a un periodo de cuatro años, por ser la duración prevista para los nuevos títulos de grado. Debe tenerse en cuenta la existencia de una dificultad añadida en la valoración inicial de algunos indicadores correspondientes a la duración media de los estudios y a la empleabilidad de los titulados, por no disponer, en ocasiones, de series de datos suficientemente amplias.

Figura 7.3. Escala de puntuación de cada uno los criterios



Fuente: Adaptado de la Herramienta Perfil v.4.0

La figura 7.3 pone claramente de manifiesto que con unos pequeños esfuerzos iniciales en la mejora se consiguen grandes incrementos en el reconocimiento de la calidad, mientras que para avanzar en las puntuaciones más elevadas el esfuerzo es exponencial.

### 7.3.3. Sistema de reconocimiento de la titulación

El trabajo de investigación empírico realizado, en lo referente a la determinación del tipo de reconocimiento de la titulación, ha permitido concluir que hay dos posiciones claramente definidas: una dirigida hacia el cumplimiento de mínimos, y otra hacia el establecimiento de distintos niveles de calidad. Esta última posición fue elegida mayoritariamente por los responsables de los centros encuestados. Por lo tanto, y teniendo en cuenta:

- los resultados de las ponderaciones de los diferentes criterios en el proyecto piloto de acreditación en España en el curso 2003-04,
- los resultados de las ponderaciones especificadas por los decanos y directores que se han recogido en la tabla 6.19,
- la estructura de los diferentes modelos analizados en el apartado 5.4 de esta tesis,

- la opinión de los expertos consultados en las distintas fases de este estudio, se han establecido las ponderaciones que recoge la tabla 7.2 para cada uno de los criterios del modelo propuesto.

**Tabla 7.2. Ponderaciones de los criterios de acreditación del modelo propuesto**

<b>CRITERIOS</b>	<b>Ponderación</b>
1. Objetivos del programa formativo	10
2. Plan de estudios	15
3. Proceso de enseñanza aprendizaje	12
4. Estudiantes	8
5. Personal docente	15
6. Recursos y servicios	8
7. Relaciones con la Empresa	10
8. Dimensión internacional	10
9. Resultados	12

*Fuente: Elaboración propia*

La diferente ponderación de los criterios, además de mostrar el grado de importancia de unos aspectos sobre otros, debe permitir, por un lado, obtener una valoración global la calidad de la titulación lo más ajustada posible y, por otro lado, focalizar los esfuerzos, una vez superados los mínimos de todos los criterios, para obtener unos mejores resultados.

Todo ello nos ha llevado a la propuesta de los siguientes niveles de reconocimiento para las titulaciones de grado en Empresa:

**Hasta 350 puntos. Mínimo exigible** para la acreditación de la titulación. La titulación deberá alcanzar este nivel mínimo en todos los criterios considerados para poder continuar con el desarrollo de sus enseñanzas.

**De 351 a 750 puntos. Titulación de calidad.** La titulación muestra suficientes evidencias de haber alcanzado buenos resultados en todos los criterios y, además, existe un proceso formal, documentado y sistemático de seguimiento y revisión de los resultados de cada criterio, que incluye las mejores prácticas y los niveles alcanzados por los centros universitarios líderes en el ámbito de la Empresa.

**Más de 751 puntos. Titulación excelente.** La titulación, en la mayoría de los criterios, es un referente internacional con un sistema de revisión que genera una mejora continua con introducción de innovaciones.

Este proceso, además de detectar las fortalezas y mejoras de la titulación, nos proporciona un referente para la comparación, tanto interna y a lo largo del tiempo, como externa, con idea de identificar las mejores titulaciones en cada criterio, tanto a nivel nacional como internacional. Ello es debido a que bajo la consideración exclusivamente del cumplimiento de mínimos, no se dispondría, en muchas ocasiones, de referentes para la mejora continua, a la que consideramos como el mejor instrumento de la calidad.



## **CONCLUSIONES**

---



A continuación se presentan las principales conclusiones obtenidas en esta tesis Doctoral y que de acuerdo con la estructura de la investigación se han clasificado en cinco bloques. En el primero de ellos se abordan aquellas relacionadas con la calidad en la enseñanza universitaria y la influencia del marco legislativo, con una primera aproximación a los sistemas de garantía de la calidad y las conclusiones sobre la incidencia de la homologación en la propia calidad. El segundo bloque hace referencia a las necesidades de la evaluación de la educación superior y la obtención de los principales criterios utilizados en España en los procesos de evaluación institucional. El tercer bloque recoge las conclusiones sobre los sistemas de acreditación aplicados al ámbito universitario y su especificidad en la acreditación de los programas y escuelas de negocios. En el cuarto bloque se presentan las principales conclusiones obtenidas en el estudio de la opinión de los responsables de los centros, con especial contribución al desarrollo del modelo de acreditación que proponemos. El quinto bloque recoge aquellas conclusiones relacionadas con la propuesta del modelo.

Por último se enumeran las implicaciones y recomendaciones de este trabajo, así como las limitaciones y orientaciones sobre futuras investigaciones.

#### **A. Calidad de la enseñanza universitaria**

La calidad en la enseñanza universitaria es un problema difícil de abordar y *a fortiori* de resolver. Se trata de un concepto multidimensional y complejo que permite diferentes enfoques: excelencia, contenidos, cumplimiento de especificaciones, conformidad con estándares, adecuación a un objetivo, disponibilidad de recursos, eficiencia, valor añadido, satisfacción de necesidades y capacidad de transformación y de cambio. Todos ellos ofrecen una visión completa acerca de los modos, no excluyentes sino complementarios, de acercarse a la comprensión de la calidad universitaria. Pero, además, hay que tener en cuenta que se refiere a un ámbito donde las responsabilidades y la toma de decisiones están influidas por intereses, a veces, contrapuestos.

Las instituciones de educación superior son las responsables fundamentales de la calidad de sus ofertas y de la garantía de su calidad. Cada Universidad tiene que tener claramente delimitadas las responsabilidades de implantación, seguimiento y control de su sistema de garantía de calidad y, más específicamente, para cada titulación que en ella se imparte.

La necesidad de rendir cuentas a la sociedad, de considerar aspectos relacionados con la eficacia y eficiencia, de responder a las necesidades y expectativas de los distintos agentes que se relacionan con la Universidad hacen que las universidades se vean obligadas a buscar instrumentos que permitan canalizar toda esta corriente de intereses. No se puede olvidar, tampoco, que los modelos de garantía de calidad deben ser capaces de responder a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

Para alcanzar la calidad en la Universidad son imprescindibles dos requisitos: la perseverancia de los responsables de cada institución y la puesta a disposición de los distintos agentes de los recursos necesarios para el desempeño de sus funciones.

La implantación de cualquier sistema o modelo de calidad al ámbito universitario va a estar condicionado por sus sistemas organizativos y, sobre todo, por la legislación que le sea aplicable, tanto nacional como internacional.

El desarrollo normativo debe contribuir a la implantación estructurada de los sistemas de garantía de calidad en la Universidad. Igualmente, debe proporcionar un marco global que permita a cada universidad, dentro de su autonomía, una mejor adaptación de modelos, sistemas y herramientas de calidad, que contribuyan a una mejor prestación del servicio de la educación superior.

Los sistemas de educación superior, con la creación del EEES, deberían incrementar *la comparabilidad, la compatibilidad, la transparencia y la flexibilidad*, de tal manera que puedan cumplirse sus objetivos primordiales.

Es necesario esclarecer la hoja de ruta marcada en el reconocimiento oficial de los títulos universitarios, de tal manera que esté en la línea de la garantía de calidad en el EEES en relación a sus criterios, directrices, procesos y consecuencias.

Los sistemas tradicionales de garantía de la calidad de títulos *a priori* han cubierto su objetivo de impedir la impartición y expedición de títulos universitarios a aquellos que no cumplieren con los requisitos mínimos. Se ha mostrado la relevancia e impacto de las directrices generales y específicas para cada uno de los títulos y la necesidad de su aprobación por distintos órganos con responsabilidad para ello.

Para cumplir los objetivos de calidad es necesario evolucionar desde los sistemas de reconocimiento o de garantía de calidad *a priori* hasta otros *a posteriori*, es decir, poder determinar qué ha ocurrido tras la puesta en marcha de un plan de estudios y cuáles han sido sus principales resultados.

## **B. Evaluación de la educación superior**

La preocupación por la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior se ha generalizado en las últimas dos décadas a nivel internacional, produciéndose una adaptación de los modelos y criterios de evaluación necesarios para tal fin en cada país.

La posibilidad de establecer un modelo único de evaluación resulta complejo dada la multiplicidad de objetivos, agentes y factores que deben tenerse en cuenta en los procesos de evaluación. En este sentido debe ser cada país, incluso cada institución, dentro del marco normativo establecido y teniendo en cuenta el EEES, el que decida el proceso de evaluación que mejor contribuya a la consecución de sus fines. Esto ha supuesto, también, la necesidad de establecer redes de cooperación para el establecimiento de metodologías comunes y contrastables.

Los criterios que se han establecido en las diferentes guías de evaluación, tanto nacionales como internacionales, generalmente, están relacionados con los *inputs*, los procesos y los resultados; si bien, al considerar a la titulación como unidad de evaluación, pueden presentarse algunas disfunciones. Es el caso de los responsables de la titulación que al no disponer de autonomía suficiente en la gestión de los *inputs* ni de algunos procesos, tampoco cuentan con toda la responsabilidad sobre los resultados.

Una de las principales debilidades observadas que nos diferencia de otros modelos internacionales es la escasa definición de los objetivos de la titulación. En la mayoría de los informes se hace referencia a la existencia de objetivos, pero se han obtenido pocas evidencias de su concreción y se presenta un escaso conocimiento por parte de los profesores y alumnos implicados en la titulación. Además, su cuantificación y seguimiento son prácticamente inexistentes. Este aspecto, por tanto, deberá corregirse en los futuros procesos de acreditación.

La verificación del cumplimiento de los objetivos fijados por la institución y la existencia de sistemas de garantía de calidad que permitiesen su mejora a lo largo del tiempo sería suficiente para que una titulación sea reconocida por su calidad.

### **C. Acreditación de la calidad en la enseñanza universitaria. El caso de los estudios del ámbito de la Empresa**

El camino recorrido en el reconocimiento de títulos ha sido muy desigual en los distintos países, debido principalmente a las diferencias en las respectivas normativas y a las exigencias previas existentes a la propia implantación de los títulos de educación superior. No obstante, la tendencia actual es la generalización de la acreditación como sistema de garantía de calidad y de reconocimiento de los títulos para que éstos tengan validez.

Lo importante, desde nuestra perspectiva, es la existencia de algún mecanismo que permita el incremento de la mejora de la calidad de los títulos universitarios. Además, consideramos que este mecanismo debe servir para incrementar la rendición de cuentas a la sociedad y favorecer la toma de decisiones de todos los agentes implicados en las distintas actividades de la Universidad.

La diversidad de enfoques que se han dado al término acreditación en el ámbito universitario hace necesario el incremento de la cooperación nacional entre responsables universitarios, políticos y agencias. En caso contrario, el reconocimiento de los títulos a nivel internacional está amenazado, y esto supondría un importante retroceso en el fortalecimiento de la movilidad de estudiantes y profesores.

La clarificación del tipo de acreditación y sobre todo de las consecuencias que de ésta se derivarán en el sistema universitario debe ser un paso previo al establecimiento de nuevos sistemas de garantía de calidad en las titulaciones y, especialmente, ahora que se va a proceder a una nueva organización de las enseñanzas universitarias en España. En esta situación deben tenerse en cuenta las experiencias obtenidas en otros países con sistemas de acreditación más desarrollados, como puede ser el caso de Estados Unidos.

Los criterios utilizados en la acreditación de titulaciones son muy similares a los empleados en la evaluación, salvo en sus consecuencias, pues siguen procedimientos

similares. Estos criterios están relacionados con los *inputs*, los procesos y sobre todo, con los resultados. Asimismo, hay que señalar que en los últimos modelos desarrollados se ha incorporado como novedad el criterio de garantía de calidad.

El proceso de acreditación en el ámbito universitario está bastante definido. Una vez fijados los criterios e indicadores debe ser la institución la encargada de realizar un autoinforme, comparando el modelo de referencia con su situación actual. Posteriormente será contrastado por una agencia de acreditación, que determinará si la titulación supera o no el nivel de acreditación establecido o las mejoras que deben introducirse para alcanzar dicho nivel. Sin embargo, a nuestro juicio no están suficientemente aclaradas las consecuencias de la no acreditación.

En el ámbito de la Empresa, hay que señalar que los criterios utilizados para la acreditación de centros y programas están en sintonía con los que pueden aplicarse a otros ámbitos de estudio. No obstante, en los modelos analizados destacan algunos aspectos específicos, relacionados con la cooperación con el mundo corporativo y la dimensión internacional.

En España la idea inicial sobre la acreditación estaba referida a la acreditación *a posteriori* de los programas de grado y máster, con un cumplimiento de mínimos, pero en la actualidad existe un interés por desarrollar la acreditación de centros, es decir, acreditación institucional, e incluso puede pensarse en una acreditación *a priori*. Por lo tanto, a la vista de estos planteamientos se considera que la búsqueda de la complementariedad en la acreditación de centros y títulos universitarios es el reto a conseguir en los próximos años.

#### **D. Opinión de los responsables de los centros**

La información obtenida a partir de los cuestionarios cumplimentados por los decanos y directores de los centros que han colaborado en este trabajo ha sido muy amplia y diversa.

*Principales consecuencias de los procesos de evaluación institucional llevados a cabo en la titulación o Centro objeto de estudio*

En los procesos de evaluación institucional desarrollados en España desde 1996 ha habido una alta participación de las titulaciones de LADE y DCE, sobre todo en los centros públicos.

Las principales consecuencias de estos procesos de evaluación están relacionadas con la publicación de los informes, la recogida de evidencias y la mejora de los sistemas de información que deben dar soporte a estos procesos. No obstante, hay que señalar que existe la percepción de que no se han mejorado los resultados académicos ni la satisfacción de los alumnos, a pesar de haberse implantado planes de mejora en las titulaciones.

*Acciones de mejora de la calidad que se están desarrollando en las titulaciones o centros del estudio*

Las acciones de revisión y mejora implantadas en estos centros están vinculadas con la dimensión internacional (movilidad de alumnos y profesores), las relaciones con las empresas, los programas de las asignaturas, las infraestructuras tecnológicas, la potenciación de nuevas metodologías docentes, la satisfacción de estudiantes y la mejora de las infraestructuras y equipamientos. Asimismo, y, con carácter general, no se han realizado acciones de revisión y mejora en los aspectos relacionados con los criterios y procedimientos de selección de los alumnos y en el plan de estudios.

La participación de las titulaciones en los procesos de evaluación institucional no ha supuesto un hecho diferencial de utilidad para aumentar el nivel de implantación de las acciones de revisión y mejora sobre los diferentes aspectos planteados.

*Características de una buena titulación de grado en Empresa y la valoración de los factores condicionantes de su calidad*

Las características que deben tener los estudios de grado en Empresa están relacionadas con el perfil profesional de la titulación, la adquisición de habilidades y competencias demandadas por las empresas, la dimensión práctica del plan de estudios, tanto en la relación

teoría-práctica como en la realización de prácticas en empresas y, por último, el personal docente, en cuanto a su estructura y cualificación.

Los aspectos que presentan un mayor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación son, en opinión de los responsables de los centros, la implicación de los profesores y de los estudiantes. Los aspectos que presentan un menor grado de condicionamiento son los sexenios y los procesos administrativos, no existiendo diferencias de opinión significativas en función del tipo y carácter del centro que se considere.

*Grado de conocimiento de los decanos y/o directores de centros sobre los procesos de acreditación de títulos y centros llevados a cabo en el ámbito internacional*

El desconocimiento de los sistemas de acreditación especializados en las escuelas y programas de negocios internacionales por parte de los responsables de los centros, principalmente de los centros públicos, es otro resultado a destacar. Esto puede suponer una dificultad añadida a la hora de identificar los aspectos más valorados por las agencias internacionales especializadas.

*Tipo de reconocimiento que se persigue con la acreditación de los títulos y en qué ámbito deberían de reconocerse*

Con la acreditación la mayoría busca un reconocimiento de tipo internacional, frente a un reconocimiento nacional. Por tanto, los criterios de acreditación que se establezcan en los modelos de acreditación deben estar alineados con este objetivo.

Los criterios de acreditación, además de estar reconocidos internacionalmente, deben ser diferentes para cada titulación, en este caso adaptados a las titulaciones de Empresa. La acreditación debe permitir el establecimiento de distintos niveles de cumplimiento de los criterios y, en consecuencia, distintos niveles de calidad.

*Participación de las asociaciones y colegios profesionales en la acreditación*

Las acreditaciones específicas para los estudios del ámbito de la Empresa no deben desarrollarse exclusivamente por las asociaciones y/o colegios profesionales vinculados con la

titulación, pero éstas sí deben tener una participación activa en el proceso, sobre todo en la revisión externa.

### **E. Modelo propuesto**

Los criterios de acreditación para estas titulaciones propuestos en el modelo son los siguientes: objetivos del programa formativo, plan de estudios, proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiantes, personal docente, relaciones con la Empresa, dimensión internacional y resultados.

Se establecen distintos grados de importancia para los criterios de acreditación. Así, siendo los más importantes son el plan de estudios y el personal docente (15 % cada uno), a continuación se sitúan el proceso enseñanza-aprendizaje y los resultados (12 % cada uno), posteriormente aparecen los objetivos del programa formativo, las relaciones con la Empresa y la dimensión internacional (10% cada uno) y, por último, los estudiantes y los recursos y servicios (8 % cada uno).

La valoración de cada uno de los criterios debe tener en cuenta tres aspectos: el enfoque, el despliegue y el grado de consecución de sus resultados y la frecuencia de sus revisiones (evaluación y revisión).

Todos estos resultados han contribuido al principal propósito y aportación de este trabajo de investigación: *la propuesta de un modelo de acreditación para las futuras titulaciones de grado en Empresa* que permita establecer diferentes niveles de calidad. Para ello se ha definido el siguiente baremo:

- Hasta 350 puntos. Mínimo exigible para la acreditación de la titulación.
- De 351 a 750 puntos. Titulación de calidad.
- Más de 751 puntos. Titulación excelente.

Las principales aportaciones del modelo de acreditación propuesto en esta tesis doctoral, en relación con los estudiados en capítulos anteriores, se focalizan en los siguientes aspectos:

- 1º. La presentación de un modelo de acreditación específico para las titulaciones de grado en Empresa en España.
- 2º. La incorporación de dos criterios de gran significación para las titulaciones del ámbito de la Empresa como son: las relaciones con la Empresa y la dimensión internacional.
- 3º. La valoración de la garantía de la calidad dentro de cada criterio.
- 4º. El establecimiento de una escala de valoración para cada criterio con la finalidad de determinar la progresión en la calidad de cada criterio a medida que se vayan implantando las mejoras propuestas.
- 5º. La enumeración de los aspectos de excelencia en cada uno de los criterios propuestos.
- 6º. El establecimiento de un sistema de reconocimiento de la calidad de la titulación con diferentes niveles.

Finalmente, se quiere poner de manifiesto que los objetivos perseguidos en este trabajo se han cumplido, ya que hemos podido constatar la particularidad de las características de este tipo de titulaciones y la necesidad de establecer sistemas de acreditación que tengan en cuenta esta especificidad. Todo ello servirá para mejorar y sugerir hacia dónde deben dirigirse y qué requisitos deben cumplir los futuros sistemas de garantía de calidad de los títulos universitarios de grado en Empresa.

## **I Implicaciones y recomendaciones en la mejora de la calidad y el reconocimiento de los títulos universitarios**

El trabajo de investigación realizado, en su conjunto, ha permitido detectar las siguientes implicaciones y recomendaciones:

1.- La importancia de coordinar las políticas nacionales en educación superior y de garantía de la calidad en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

2.- La obligación de los organismos nacionales competentes en la educación superior de clarificar el proceso de acreditación. Esto es, deben determinar los agentes implicados, los responsables, los criterios, los procedimientos y las consecuencias. Todos ellos en línea con los establecidos a nivel internacional, con el fin de evitar modificaciones constantes en los objetivos, la metodología y las consecuencias de dichos procesos.

3.- La unificación de la terminología utilizada en los distintos países y, en concreto, en sus sistemas universitarios en torno a la evaluación y acreditación, se considera imprescindible tanto para avanzar en el reconocimiento y confianza mutua, como para la mejora continua de la educación superior.

4.- El aseguramiento, por parte del Estado, de que la acreditación cumpla con los objetivos de ofrecer a la sociedad información fiable sobre las instituciones universitarias.

5.- La potenciación de la implicación de todos los agentes, especialmente profesores y estudiantes para conseguir una mejora de la calidad de las titulaciones universitarias.

6.- La necesidad de colaboración y coordinación de las actuaciones de la ANECA con las agencias autonómicas, las universidades y las unidades técnicas de calidad.

7.- La independencia, la competencia y la transparencia de los comités de evaluación internos y externos y especialmente de las agencias de calidad debe estar garantizada, potenciando también el registro europeo de agencias que apoye su calidad.

8.- La potenciación de la cultura de la calidad como posicionamiento estratégico que favorezca la competitividad y comparabilidad, lo que significa que debe ser sólida, asumida por todos, con proyección y basada en criterios de independencia.

9.- El desarrollo de sistemas de indicadores y estándares que determinen un eficaz sistema de información, lo cual implica la necesidad de que sean uniformes en su elaboración, representativos, consensuados, imparciales, objetivos y públicos.

10.- El carácter continuo de los procesos de evaluación y acreditación como mecanismos de garantía de la calidad interna y externa que permitan la obtención de las mejoras esperadas y se integren en la toma de decisiones, para lo cual se precisa de un eficaz liderazgo, sobre todo, en el seguimiento de los planes de mejora.

11.- La conveniencia de ajustar los criterios de acreditación a los establecidos internacionalmente, especialmente en las titulaciones del ámbito de la Empresa, de tal manera que se favorezca la movilidad de los estudiantes y egresados. Para ello, se precisa la colaboración y alianzas entre las agencias.

12.- El esfuerzo adicional de los decanos y directores de centros por conocer los programas, sistemas, procesos y criterios de acreditación establecidos por las agencias internacionales de acreditación especializadas en los estudios del ámbito de la Empresa.

## II Limitaciones y orientaciones sobre futuras investigaciones

La presente investigación ha estado limitada por la situación incierta en el desarrollo de la legislación universitaria, que sin duda ha supuesto en algunas ocasiones una indecisión sobre la continuidad en función de las diferentes expectativas que se iban generando. Asimismo, consideramos que las limitaciones que se produzcan en materia de garantía de la calidad vendrán delimitadas, de igual modo, tanto por las propias restricciones normativas que se establezcan en cada país como por las que provengan de las propias agencias responsables de los procesos de acreditación.

Desde el punto de vista metodológico, el método científico abordado en la presente investigación se ha centrado en la utilización del método inductivo acometiendo únicamente las fases de descripción y exploración que le son propias al mismo y centrándose, en consecuencia, en la observación de los datos que concurren en la construcción de un modelo formal de análisis sin entrar en la fase explicativa, que bien pudiera continuarse con posterioridad. Esta fase posterior conlleva la utilización y/o posible ampliación de un marco teórico que nos permita explicar el comportamiento de la compleja institución universitaria a partir de los datos observados y el modelo propuesto.

El Marco Institucional de Agencia aplicado a la resolución del conflicto de intereses de los diferentes partícipes que intervienen en la organización universitaria -teoría de los *stakeholders*-, así como las razones que del mismo se pueden obtener para explicar los diferentes mecanismos o herramientas de gestión utilizados por las instituciones universitarias para resolver el problema económico de la información, que genera la separación entre la asignación de derechos de decisión -a los diferentes agentes de la institución universitaria- y el control de la misma y sus efectos -por parte de las administraciones públicas-, nos puede ayudar en el futuro de esta investigación.

En esta misma línea, sería muy interesante analizar en qué medida el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad contribuyen a mejorar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje y a una mayor satisfacción de los estudiantes, profesores, gestores universitarios y del resto de *stakeholders* de la Universidad.

Otra de las posibles líneas de investigación puede estar relacionada con uno de los principales factores condicionantes de la calidad de la titulación: la implicación de los profesores y alumnos en los procesos de mejora. A este respecto, consideramos necesario profundizar en el estudio de cuáles son los mecanismos de control y de reconocimiento que pueden favorecer dicha implicación.

La determinación de los estándares a considerar en cada criterio, tanto cuantitativos como cualitativos, que favorezcan el mejor conocimiento de la institución y de la titulación y su progresión en el tiempo, también constituye una línea abierta de investigación. Además, estos estándares serán unos instrumentos útiles para la mejora continua que permitirán la rendición de cuentas a la sociedad por parte de las instituciones universitarias y de sus programas, así como su comparación.

También resultará conveniente en futuras investigaciones poder determinar hasta qué punto los criterios de elección de una titulación o una institución por parte de los estudiantes vienen determinados por los resultados obtenidos como consecuencia del desarrollo de los sistemas de garantía de la calidad o, por el contrario, están determinados por otros factores que no tienen relación con la calidad de una titulación o de una institución universitaria. En este contexto, tendría un gran interés investigar la incidencia de los sistemas de garantía de calidad en el empleo de los egresados.

Concluimos este trabajo apuntando que el camino iniciado en España en la década de los noventa con el desarrollo de los programas de evaluación de las titulaciones universitarias ya no tiene fin. En la actualidad la referencia a objetivos, procesos, indicadores, resultados, rendición de cuentas, comparabilidad e incluso de competencia en el ámbito universitario no genera recelos e incertidumbres en el sistema. Esta realidad se percibe como una necesidad ineludible para posicionar a la Universidad en la mejor situación para afrontar el reto del Espacio Europeo de Educación Superior.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS<sup>206 207</sup>

ABASCAL, E. e I. GRANDE (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: ESIC. p. 21-41 ISBN: 84-7356-420-0

ABASCAL, E. y F. GONZALEZ (2002). Una metodología para el estudio de la valoración de las características de una universidad por los estudiantes universitarios. Aplicación con estudiantes de la Universidad Pública de Navarra." *Boletín de Estudios Económicos*. Universidad de Deusto, agosto, vol. LVII, núm. 176. p. 247-264

ABDULLAH, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*; vol. 24. Disponible en: <http://gottardo.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=/published/emeraldfulltextarticle/pdf/0200240103.pdf> [Consulta: 19 octubre 2006]

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) *Presentación de la agencia nacional*. Disponible en: [http://www.aneca.es/present/present\\_funciones.html](http://www.aneca.es/present/present_funciones.html) [Consulta: 22 junio 2006]

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2003a). *Programa de Evaluación Institucional. Guía de Autoevaluación*. Madrid: ANECA

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2003 b). *Resolución de participación PEI – PA*. Madrid: ANECA

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2003 c). *Programa de acreditación. Proyecto Piloto 2003-2004. Guía de Valoración Interna*. Madrid: ANECA

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2004a). *Programa de formación de evaluadores y auditores. Modulo I*. Madrid: ANECA

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2004b). *Modelo de acreditación de enseñanzas presenciales*. Documento inédito. Madrid: ANECA

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2005a). *Programa de Evaluación Institucional. Guía de evaluación*. Disponible en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/pei\\_0506\\_guia%20autoevaluacion.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf) [Consulta: 22 junio 2006]

---

<sup>206</sup> Las referencias que aparecen a continuación se han efectuado siguiendo las normas ISO 690:1987 e ISO 690-Parte 2:

INTERNATIONAL STANDARIZATION ORGANIZATION. *Norme internationale ISO 690: 1987-Information et documentation-Références bibliographiques-Contenu, forme et structure*. Disponible en: <http://biblioteca.unirioja.es/biblio/bdg/bdgcitas.pdf> [Consulta: 30 octubre 2006]

INTERNATIONAL STANDARIZATION ORGANIZATION. *Extraits de la Norme internationale ISO 690-2-Information et documentation-Références bibliographiques-Partie 2: Documents électroniques, documents complets ou parties de documents*. Disponible en: : <http://biblioteca.unirioja.es/biblio/bdg/bdgcitas.pdf> [Consulta: 30 octubre 2006]

<sup>207</sup> No se han referenciado las páginas webs de las distintas agencias y organismos, ya que las mismas aparecen mencionadas en el listado de acrónimos pues, en caso contrario, se produciría una excesiva reiteración de los sitios web, sin un aporte adicional de información.

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2005b) “Informe sobre el modelo de acreditación para las enseñanzas universitarias en España”. Documento de trabajo.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2006a) “Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles”. Documento de trabajo.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2006b). *Acreditación de instituciones vs. titulaciones*. Disponible en: [http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi\\_5foro\\_may06.pdf](http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_5foro_may06.pdf) [Consulta: 14 junio 2006]
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2006c). *Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades españolas*. Disponible en: [http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/ccu0906\\_informeaneca.pdf](http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/ccu0906_informeaneca.pdf) [Consulta: 10 octubre 2006]
- AGENCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (AQU) (2005). *Estándares de acreditación de las titulaciones*. Disponible en: [http://www.aqucatalunya.org/uploads/links/icona/estandards\\_cat.gif](http://www.aqucatalunya.org/uploads/links/icona/estandards_cat.gif) [Consulta: 14 junio 2006]
- ÁLAMO VERA, F.R. (1995). “La planificación estratégica de las universidades. Propuesta metodológica y evidencia empírica”. Tesis doctoral. Departamento de Economía y Dirección de Empresas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en : [http://bdigital.ulpgc.es/digital/texto/pdf/0111114\\_00000\\_0000.pdf](http://bdigital.ulpgc.es/digital/texto/pdf/0111114_00000_0000.pdf) [Consulta: 19 junio 2006]
- ALDRIDGE, S y J. ROWLEY (1998). “Measuring customer satisfaction in Higher Education”. *Quality Assurance in Education*, 2(3), p.237-255. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=/published/emeraldfulltextarticle/pdf/1200060402.pdf> [Consulta: 21 junio2006]
- ÁLVAREZ, M. y S. RODRÍGUEZ (1997). “La calidad total en la Universidad. ¿Podemos hablar de clientes?”. *Boletín de Estudios Económicos*, agosto, vol. LII núm.161, p. 333-352
- ÁLVAREZ, M. y S. RODRÍGUEZ (1999). “Calidad total y educación superior. Una innovadora propuesta de gestión”. *Revista de Ciencias de la Educación*, núm.178. Número monográfico dedicado a política y planificación educativa, p. 383-403
- ALVAREZ DEL CASTILLO, J. (2000a). “Acreditación de programas de ingeniería en América Latina y Europa. Tendencias y oportunidades”. En: *Acreditación de programas, reconocimiento de títulos e integración*. Santiago de Chile: CINDA. p. 167-197 ISBN: 956-7106-40-1
- ALVAREZ DEL CASTILLO, J. (2000b). “Educació en enginyeria mecánica, una visió de futur”. Tesis doctoral. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Tarrasa de la Universidad de Politècnica de Catalunya.
- ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas ISBN: 84-7476-158-1
- AMERICAN EVALUATION ASSOCIATION (2000). *The program evaluation standards*. Disponible en: <http://www.eval.org/culturalreading.htm> [Consulta: 19 junio 2006]
- APODACA, P y C. LOBATO (1997). *Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. p. 13-19 ISBN: 84-7584-342-5

- ARAUJO GONZÁLEZ, S. M. (2000). "Evaluación de la calidad universitaria, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica". Tesis doctoral. Departamento de Didáctica, organización escolar y DD.EE. de la Universidad Nacional a Distancia.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ESCUELAS DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS (AEDE) (2005a). *Principios y Estándares de Calidad*. Disponible en: <http://www.aeede.es/principios.htm> [Consulta: 23 junio 2005]
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ESCUELAS DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS (AEDE) (2005b). *Criterios de Calidad Exigibles*. Disponible en: <http://www.aeede.es/criterios.htm> [Consulta: 23 junio 2005]
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN (AENOR) (2002 y 2006). *Guía para la aplicación de la norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación*. Madrid: AENOR ISBN: 84-8143-479-5
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA PARA LA CALIDAD (AEC) (1998). *Propuesta de adaptación de la Norma UNE-EN-ISO 9004-2 a los Servicios Educativos y de Formación*. Madrid: AEC ISBN: 84-59359-18-0
- ASSOCIATION OF MANAGEMENT DEVELOPMENT INSTITUTIONS IN SOUTH ASIA (ADMISA.). *Accreditation of management schools - SAQS the ADMISA initiative*. Disponible en: <http://www.amdisa.org/> [Consulta: 23 junio 2005]
- ASSOCIATION OF MBAs (AMBA) (2005 a). *Criteria for the accreditation of MBA programmes*. Disponible en: <http://www.mbaworld.com/downloads/accreditation/MBACriteria.pdf> [Consulta: 23 junio 2006]
- ASSOCIATION OF MBAs (AMBA) (2005 b). *Criteria for the accreditation of DBA programmes*. Disponible en: <http://www.mbaworld.com/downloads/accreditation/DBACriteria.pdf> [Consulta: 23 junio 2006]
- ASSOCIATION OF COLLEGIATE BUSINESS SCHOOLS AND PROGRAMS (AACSP). *Value of Accreditation*. Disponible en: [http://www.aacsp.org/index.php?mo=st&op=ld&sid=s1\\_020acc&stpg=8](http://www.aacsp.org/index.php?mo=st&op=ld&sid=s1_020acc&stpg=8) [Consulta: 24 junio 2005]
- ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS (AACSB). *Home page Accreditation*. Disponible en: <http://www.aacsb.edu/accreditation/> [Consulta: 23 junio 2006]
- ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS (AACSB) (2005). *Eligibility Procedures and Standards for Accounting Accreditation*. Disponible en: <http://www.aacsb.edu/accreditation/accounting/accounting-standards-april-22-2005.pdf> [Consulta: 22 junio 2006]
- ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS (AACSB) (2006a). *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*. Disponible en: <http://www.aacsb.edu/accreditation/business/aacsbstandards-jan05-final.pdf> [Consulta: 23 junio 2005]
- ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS (AACSB) (2006b). *Standards for Business Accreditation*. Disponible en: <http://www.aacsb.edu/accreditation/business/STANDARDS.pdf> [Consulta: 22 junio 2006]
- ASTIN, A.W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass ISBN: 08-7589-636-7

- AUSTRALIAN UNIVERSITIES QUALITY AGENCY (AUQA) (2005). *Audit Manual. Version 2.1*. Disponible en: [http://www.auqa.edu.au/qualityaudit/auditmanuals/auditmanual\\_v2\\_1/audit\\_manual\\_2.1.pdf](http://www.auqa.edu.au/qualityaudit/auditmanuals/auditmanual_v2_1/audit_manual_2.1.pdf) [Consulta: 23 mayo 2006]
- BALL, R. y J. HALWACHI (1987). "Performance indicators in Higher Education". *Higher Education*, 16, p.393-405
- BARAK, R.J. y B.E. BREIER (1990). *Successful Program Review*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN: 1555422411
- BARNETT, R. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, p.113 ISBN:-0-335-09984-X
- BARRENETXEA AYESTU, M. (2005). "Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Universidad". Tesis doctoral. Departamento de Economía Aplicada V de la Universidad del País Vasco
- BIGNE, J.E.; et al. (1997). "Un estudio comparativo de los instrumentos de medición de la calidad de los servicios públicos". *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, p.33-52
- BRICALL, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Disponible en: [www.crue.org/informeuniv2000.htm](http://www.crue.org/informeuniv2000.htm) [Consulta: 22 junio 2006]
- CABRERA, A.; COLBECK, C. y P. TERENCEZANI (1999). "Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las practicas de enseñanza en el aula. El caso de la ingeniería". En: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) *Indicadores en la Universidad. Información y decisión*. Madrid: Consejo de Universidades, p. 105-128 ISBN: 84-369-3281-1
- CAMISÓN, C.; GIL, M. T y V. ROCA (1999). "Hacia modelos de calidad de servicios orientados al cliente de las universidades públicas. El caso de la Universitat Jaume I". *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 5 (2), p. 69-92
- CAMPBELL, D. y J. STANLEY (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally ASIN B000FH8Z3C
- CAPELLERAS i SEGURA, J.L. (2001). "Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria. Un análisis empírico". Tesis doctoral. Departamento de Economía de la Empresa de la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: [www.tdx.cesca.es/TDX-0125102-101659/](http://www.tdx.cesca.es/TDX-0125102-101659/) [Consulta: 13 junio 2006]
- CASANUEVA, C.; PERIAÑEZ, R. y J.E. RUFINO (1997). "Calidad percibida por el alumno en el servicio docente universitario. Desarrollo de una escala de medida". En: RUIZ, M. (ed.), *XI Congreso Nacional AEDEM*, Lleida, 2, p. 27-34
- CAVE, M.; et al. (1997). *The Use of Performance Indicators in Higher Education: The Challenge of the Quality Movement*. London: Jessica Kingsley ISBN: 1853023450
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA) (2002). *Acreditación de programas, reconocimiento de títulos e integración*. Santiago, Chile: CINDA ISBN: 956-7106-40-1
- CLARK, B.R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross National Perspective*. Berkeley: University of California Press ISBN: 0520048415

- CLUB DE EXCELENCIA EN LA GESTION (CEG) (2003a). *Modelo EFQM de excelencia. Versión para el Sector Público y las Organizaciones del Voluntariado*. Madrid: Club Excelencia en Gestión ISBN: 905236-323-4
- CLUB DE EXCELENCIA EN LA GESTION (CEG) (2003b). *Herramienta para la evaluación de la Gestión integral de Organizaciones. Herramienta perfil V 4.0*. [CD –ROM]
- COATE, L.E. (1991). “Implementing total quality management in a university setting”. *New Directions for Institutional Research*, 71, p. 27-38
- COBA, E. y J. VIDAL (2000). Desde la evaluación externa a la publicidad de los resultados”. *Cuadernos IRC*, 6, octubre, p. 32-39
- COMISIÓN EUROPEA (1995). “Proyecto piloto europeo para la evaluación de la calidad en la enseñanza superior: Informe europeo”.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (COM) (2004). INFORME DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES relativo a la aplicación de la Recomendación 98/561/CE del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior. COM 640 final. 2004/0239 (COD)C6-0142/04. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2004/com2004\\_0620es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2004/com2004_0620es01.pdf) [Consulta: 18 diciembre 2006]
- COMMISSION EUROPÉENNE (1993). *Gestion du cycle de project. Approche intégrée et cadre logique*. Bruxelles: CCE Série méthodes e instruments.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995). *Structures des systèmes s’enseignement et de formation initiale dans l’Union européenne*. Luxemburgp: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.
- COMUNICADO DE BERLÍN (2003). Disponible en: [http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/030919Berlin\\_Communique.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/030919Berlin_Communique.pdf) [Consulta: 23 Febrero de 2006]
- COMUNICADO DE PRAGA (2001). Disponible en: [http://www.mec.es/univ/html/informes/eees\\_2003/010519prague\\_communique.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/eees_2003/010519prague_communique.pdf) [Consulta: 23 Febrero 2006]
- COMUNICADO DE BERGEN (2005). Disponible en: [http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/050520_Bergen_Communique.pdf) [Consulta: 23 de Febrero de 2006]
- CONFERENCIA DE RECTORES EUROPEOS (CRE) (2001). *Towards accreditation schemes for higher education in Europe*. Disponible en: <http://www.uv.es/alfa-acro/documentosinteres.htm> [Consulta: 17 mayo 2006]
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE) (2006). *Propuestas de Directrices de Títulos. Licenciado en Administración y Dirección de Empresa o Economista de Empresa*. Disponible en: [http://www.crue.org/pdf/Ficha\\_admin\\_y\\_dir\\_empresas.pdf](http://www.crue.org/pdf/Ficha_admin_y_dir_empresas.pdf). [Consulta: 19 junio 2006]

- Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre 1996. Disponible en: [www.rau.edu.uy/docs/havdecs.htm](http://www.rau.edu.uy/docs/havdecs.htm) [Consulta: 24 mayo 2006]
- CONNER, R. y M. HENDRIKS (1990). *International innovations in evaluation methodology*. San Francisco: Jossey-Bass ISBN: 1555428754
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (España) (1998). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Madrid
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (1998). Recomendaciones del Consejo (98/561/CE), de 24 de septiembre de 1998, sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior. Bruselas Diario Oficial de las Comunidades Europeas L-7 octubre 1998. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/1998/l\\_270/l\\_27019981007es00560059.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/1998/l_270/l_27019981007es00560059.pdf) [Consulta: 22 diciembre 2006]
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (España). Secretaría General. (1992) *Programa Experimental de Evaluación*. Madrid
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (España). Secretaría General. (1994). *Programa Experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. Documento núm. 13: Informe final*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (España). Secretaría General. (1996). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (España). Secretaría General. (1997). *Evaluación de la Calidad de las universidades. Informe*. Madrid: Secretaría General Técnica ISBN: 84-369-3059-2
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (España). Secretaría General. (2000). *Catálogo de indicadores del sistema universitario público español*. Disponible en: <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf> [Consulta: 5 mayo 2006]
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (CCU) (España) (2002). *II Plan de Calidad de las Universidades. Guía de evaluación de la titulación*. Madrid: Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (CCU) (España) (2003a). *Informe Global 1996-2000. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid. Secretaría General Técnica ISBN: 84-369-3673-6
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (CCU) (España) (2003b). *Acreditación de titulaciones de grado documento final etapa II Julio de 2003*. Disponible en: [http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/informes\\_y\\_estudios/documentos/Acreditacion.pdf](http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/informes_y_estudios/documentos/Acreditacion.pdf) [Consulta: 13 junio 2006]

- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (CCU) (España) (2003c). *Guía para la acreditación de títulos propios de las universidades españolas*. Documento de trabajo. Disponible en: <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO7228/GuiaAcreditacionTitulosPropios2003.pdf> [Consulta: 27 junio 2006]
- CONSEJO EUROPEO EXTRAORDINARIO DE LISBOA (2000). *Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10241.htm> (Lisboa, 23-24 mar 2000) [Consulta: 30 octubre 2006]
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA) (Colombia) (1998). *Lineamientos para la calidad*. Santa Fé de Bogotá ISSN 0122-7874
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). BOE, núm. 311, 29 de diciembre de 1978
- Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea Lisboa*, 11.IV.1997. Disponible en: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165-SPA.htm> [Consulta: 7 abril 2006]
- CORCUERA, F. (2004). “Procesos comparables para la evaluación de la calidad”. En: *Seminario Instrumentos metodológicos comunes para la evaluación de la calidad y la acreditación en el marco Europeo de la Declaración de Bolonia* (Santander, jul 2004). Disponible en: [http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/uimp04\\_15corcuera.pdf](http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/uimp04_15corcuera.pdf) [Consulta: 13 diciembre 2004]
- COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (CHEA). *CHEA Research and Publications*. Disponible en: <http://www.chea.org/Research/index.asp> [Consulta: 22 junio 2006]
- COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (CHEA) (2002). *The fundamentals of accreditation. What do you need to know?* Disponible en: [http://www.chea.org/pdf/fund\\_accred\\_20ques\\_02.pdf](http://www.chea.org/pdf/fund_accred_20ques_02.pdf) [Consulta: 22 junio 2006]
- COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (CHEA) (2006). *The Condition of Accreditation, U.S. Accreditation in 2005*. Disponible en: [http://www.chea.org/pdf/Condition\\_of\\_Accred.pdf](http://www.chea.org/pdf/Condition_of_Accred.pdf) [Consulta: 22 junio 2006]
- CRESPO, I. (2003). *La Acreditación en España. Planteamientos, desarrollo e influencia en la transformación universitaria*. Disponible en: [http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin05/docs05/intervencion\\_humbolt.pdf](http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin05/docs05/intervencion_humbolt.pdf) [Consulta: 7 abril 2006]
- CRONBACH, L.J. (1982). *Towards a reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass ISBN: 0875894712
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). Disponible en: [http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Declaracion\\_Sorbona.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Sorbona.pdf) [Consulta: 23 febrero 2006]
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). Disponible en: [http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf) [Consulta: 23 febrero 2006]
- Declaración conjunta sobre la educación superior y el acuerdo general de comercialización de servicios* (2001). Disponible en: <http://www.columbus-web.com/es/partej/declaracion.doc> [Consulta: 7 abril 2006]

- DE LA ORDEN, A.; et al. (1997). “Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación”. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 3 (1). Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm) [Consulta: 11 noviembre 2006]
- DE MIGUEL, M. (1989). “Modelos de investigación sobre organizaciones educativas”. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), p. 21-56.
- DE MIGUEL, M. (1991). “Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria”. En: DE MIGUEL, M.; MORA J.G. y S. RODRÍGUEZ (1991). *La evaluación de las Instituciones universitarias*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades, p. 341-370 ISBN: 84-369-2028-7
- DE MIGUEL, M. (1994). “Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior”. Ponencia presentada en el *II Congreso sobre Reforma de los Planes de Estudio y Calidad Universitaria: Docencia, Investigación y Gestión* (Cádiz, 24-26 may 1994)
- DE MIGUEL, M. (2002). “El proceso de acreditación. Algunas precisiones metodológicas”. En: MICHAVILA, F. y S. ZAMORANO (2002). *La acreditación de las enseñanzas universitarias. Un futuro de cambio*. Madrid. p.57-70. Disponible en: <http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1244.pdf> [Consulta: 20 junio 2005]
- DE MIGUEL, M.; MORA, J.G. y S. RODRIGUEZ (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades ISBN: 84-369-2028-7
- DE MIGUEL, M.; et al. (2003). *Evaluación de la Calidad de las Titulaciones Universitarias. Guía Metodológica*. Madrid: Secretaría General Técnica del Consejo de Coordinación Universitaria ISBN: 84-369-3731-7
- DE MIGUEL, M.; et al. (2004). “Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la convergencia europea” “EA2004-0024”. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades. Disponible en: [http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2004/ea0024/ea0024.pdf](http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0024/ea0024.pdf) [Consulta: 30 octubre 2006]
- DEL CASTILLO, P. (2002). Intervención de la Sra. Ministra de Educación, Cultura y Deporte, Dña. Pilar del Castillo. En: inauguración del curso *La calidad de la Universidad en un marco global* (San Lorenzo del Escorial, 2 sep 2002). Disponible en: [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4/4858/declaracion\\_ministra.doc](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4/4858/declaracion_ministra.doc) [Consulta 22 junio 2006]
- DOCAMPO, D. (2001). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Disponible en: <http://www.unizar.es/ees/doc/CRUE%20Informe%20DOCAMPO%20210901.pdf>. [Consulta: 22 junio 2006]
- DI NAUTA, P.; PIRJO-LIISA, O.; SCHADE, A y J.P. SCHEELE (Eds.) (2004). *Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives ENQA Workshop Reports 3* Helsinki, Finland. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf> [Consulta: 30 octubre 2006]. ISBN: (pdf): 952-5539-01-6
- DITTRICH, K. (2003). “El sistema de acreditación en Alemania”. En: *Seminario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en la Enseñanza Superior UEALC* (Madrid, 3-5 feb 2003)

- EATON, J. S. (1998). "The Emergence of CHEA. From Disconnecting to Reconnecting". *The CHEA Chronicle*, vol. 1, núm. 9, septiembre
- EATON, J. S. (2006). *Accreditation and Recognition in the United States*. Disponible en: [http://www.chea.org/pdf/OverviewAccredSlideshow\\_0706.pdf](http://www.chea.org/pdf/OverviewAccredSlideshow_0706.pdf) [Consulta: 21 diciembre 2006]
- EDWARDS, D. (1991). "Total Quality Management in Higher Education". *Management Services*, Dec. Vol. 35, núm. 12, p.18-20
- EL-KHAWAS, E. (1993). "Accreditation and Evaluation. Reciprocity and Exchange". En: *Conference on Frameworks for European Quality Assessment of Higher Education* (Copenhagen, May 1993)
- ELOLA, J.M.; et al. (1996). "La experiencia en la gestión de la calidad de cuatro centros de F.P. públicos de Guipúzcoa". En: *Conferencia Internacional de Experiencias en Calidad: Educación y Empresa*, FORO GUIPUZKOA XXI (San Sebastián, 7-8 Nov 1996)
- ENTIDAD NACIONAL DE ACREDITACIÓN (ENAC). *Definición de acreditación*. Disponible en: [http://www.enac.es/html/index.php?seccion=contenido\\_acre.htm](http://www.enac.es/html/index.php?seccion=contenido_acre.htm) [Consulta: 22 junio 2006]
- ESCUADERO, T. (1989). "Aproximación pragmática a la evaluación de la Universidad". *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), p. 93-112
- ESCUADERO, T. (2003). "Impacto de la evaluación en las universidades. la voz de los responsables". En: Seminario *Las consecuencias de la evaluación institucional* (Zaragoza, 25 feb 2003). Disponible en: <http://www.unizar.es/ice/simposio/ponencias/escudero.pps> [Consulta 21 diciembre 2006]
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) (2002). *Transnational European Evaluation Project (TEEP 2002)*. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf> [Consulta: 22 junio 2006] ISBN: (pdf) 952-5539-01-6
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) (2003). *Quality procedures in European Higher Education*. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/procedures.pdf> [Consulta: 14 junio 2006] ISBN: (pdf) 951-98680-9-7
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) (2004). *Accreditation Models in Higher Education. Experiences and Perspectives*. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf> [Consulta: 14 junio 2006] ISBN: (pdf) 952-5539-01-6
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) (2005a). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf> [Consulta: 14 junio 2006] ISBN: (pdf) 952-5539-05-9.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) (2005b) *The Quality Convergence Study*. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/Quality%20Convergence%20Study.pdf> [Consulta: 22 junio 2006]. ISBN: 952-5539-03-2 (pdf).
- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (EFQM) (1995). *Self-Assessment. Guidelines for Public Sector. Education*. Bruselas: EFQM

- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (EFQM). *The Fundamental Concepts of Excellence*. Disponible en: <http://www.efqm.org/Default.aspx?tabid=36> [Consulta: 21 junio 2006]
- EUROPEAN FOUNDATION MANAGEMENT DEVELOPMENT (EFMD). *EFMD International Accreditations*. Disponible en: [http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont\\_detail.asp?id=040929xvpa&aid=041110vtnx&tid=1&ref=ind](http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont_detail.asp?id=040929xvpa&aid=041110vtnx&tid=1&ref=ind) [Consulta: 23 junio 2006]
- EUROPEAN FOUNDATION MANAGEMENT DEVELOPMENT (EFMD). *EQUIS - the European Quality Improvement System*. Disponible en: [http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont\\_detail.asp?id=040929rpku&aid=041029wupz&tid=1](http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont_detail.asp?id=040929rpku&aid=041029wupz&tid=1) [Consulta: 23 junio 2006]
- EUROPEAN FOUNDATION MANAGEMENT DEVELOPMENT (EFMD) (2001). *The EQUIS Quality Standards*. Disponible en: [http://www.efmd.org/attachments/tmpl\\_1\\_art\\_041027xvpa\\_att\\_041027ecwh.pdf](http://www.efmd.org/attachments/tmpl_1_art_041027xvpa_att_041027ecwh.pdf) [Consulta: 23 junio 2006]
- EUROPEAN FOUNDATION MANAGEMENT DEVELOPMENT (EFMD) (2006). *The EPAS Standards and Criteria*. Disponible en: [http://www.efmd.org/attachments/tmpl\\_1\\_art\\_060516ecwh\\_att\\_060622xupz.pdf](http://www.efmd.org/attachments/tmpl_1_art_060516ecwh_att_060622xupz.pdf) [Consulta: 23 junio 2006]
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (2001). *Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, Salamanca, Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Disponible en: <http://www.crue.org/mensajeconvESP.htm> [Consulta: 21 junio 2006]
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (2003a). *Trends in Learning Structures in European Higher Education III (Trens III)*. Disponible en: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf> [Consulta: 22 junio 2006]
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (2003b). *Quality Assurance. A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*. Disponible en: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU\\_EN.1082042243703.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1082042243703.pdf) [Consulta: 17 mayo 2006]
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (2006). *Guidelines for quality enhancement in european joint máster programmes*. Disponible en: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EMNEM\\_report.1147364824803.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EMNEM_report.1147364824803.pdf) [Consulta 17 de mayo de 2006]
- FAVE-BONNET, M.F. (1999). "Editorial". *European Journal of Education*, 34 (3), p. 261-266
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1995). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis ISBN: 84-7738-311-1
- FERNÁNDEZ BERRUECO, M. R. (1999). "Indicadores de calidad en evaluación institucional universitaria". Tesis doctoral. Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad Jaime I
- FERNANDEZ LAMARRA, N. (2003). "Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. La experiencia en el MERCOSUR". En: *Seminario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en la Enseñanza Superior*. UEALC. (Madrid, 3-5 feb 2003)

- FERNANDEZ LAMARRA, N. (2005). "Evaluación de la Calidad y Acreditación en la Enseñanza Superior en América Latina y en el MERCOSUR". En: MORA, J.G. y N. FERNÁNDEZ (2005). *Educación superior convergencia entre América Latina y Europa*". Proyecto ALFA-ACRO, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, p. 97 ISBN: 987-1172-06-0
- FERNÁNDEZ LAURO, S. (2006). "Bibliografía seleccionada sobre garantía de la calidad y acreditación de la educación superior". En: GUNI (2006). *La educación superior en el mundo 2007 Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa. p. 313-351 ISBN: 84-8476-303-X
- FOUNDATION FOR INTERNATIONAL BUSINESS ADMINISTRATION ACCREDITATION (2002a). *QUALITÄTSSTANDARDS der FIBAA .Für Studienprogramme mit dem Abschluss BACHELOR/Bakkalaureus*. Disponible en: <http://www.fibaa.de/ger/downlo/QS-Kombi-B-020719.pdf> [Consulta: 23 junio 2005]
- FOUNDATION FOR INTERNATIONAL BUSINESS ADMINISTRATION ACCREDITATION (2002b). *QUALITÄTSSTANDARDS der FIBAA .Für Studienprogramme mit dem Abschluss MÁSTER/Magister*. Disponible en: <http://www.fibaa.de/ger/downlo/QS-Kombi-M020719.pdf> [Consulta: 23 junio 2005]
- FRAZER, M. (1994). "Quality in higher education: an international perspective". En: GREEN, D. (Ed.) *What is quality in higher education*. London: Open University ISBN: 0335157408
- FREDERICKS, M.M.H.; WESTERHEIJDEN, D.F. y P.J.M. WUESTHOF, (1994). "Effects of quality assessment in Dutch higher education". *European Journal of Education*, 29, p. 181-200
- FUNDACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD (2000). *Modelo Iberoamericano de excelencia en la Gestión. Interpretación para Educación*. Disponible en: <http://sucompra.biz/comercio25/html/164399016Gu%C3%ADa%20Instituciones%20Educativas.pdf> [Consulta: 30 octubre 2006]
- GARCÍA BEJARANO, A. (2000). "Un modelo de evaluación del proceso curricular en educación superior. Una estrategia de calidad". Tesis doctoral. Departamento de Educación de la Universidad Pontificia de Comillas
- GARCÍA DE FANELLI, A.M. (1998). "Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional". En: *IESALC/ UNESCO Consejo de Rectores de Universidades* (Montevideo, 5-6 Abr 2006). Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/> [Consulta: 22 junio 2006]
- GARCÍA PEROCHE, E. (2002). "Calidad en la Universidad: un caso de benchmarking internacional". Tesis doctoral. Departamento de Economía y Administración de Empresas de la Universidad de Málaga
- GARCIA, P.; et al. (1995). "Experimenting Institutional Evaluation in Spain". *Higher Education Management*, 7(1), p. 101-118
- GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla, S.A. p. 64 ISBN: 84-7133-657-X.
- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI) (2006a). *Higher Education in the World 2007 Accreditation for Quality Assurance. What is at Stake?*. Disponible en: <http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=151> [Consulta: 14 junio 2006]

- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI) (2006b). “Encuesta Delphi sobre acreditación”. En *La educación superior en el mundo 2007 Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa. p. 313-351 ISBN: 84-8476-303-X
- GONZÁLEZ LOPEZ, I (2001). “El alumno. un indicador en la evaluación de la calidad de la universidad”. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica, organización y métodos de investigación de la Universidad de Salamanca.
- GUERRERO QUESADA, D. (2004). “Diseño de un sistema de información para la evaluación y la acreditación de titulaciones. MEDEA”. Tesis doctoral. Departamento de Documentación e información científica de la Universidad de Granada
- HALLAK, J. y M. POISSON (2006). “Fraude académico, acreditación y garantía de la calidad: lecciones aprendidas del pasado y retos para el futuro”. En : *La educación superior en el mundo 2007 Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa. p. 109-122 ISBN: 84-8476-303-X
- HÄMÄLÄINEN, K.; PEHU-VOIMA S. y S. WAHLÉN (2001). “Institutional Evaluation in Europe” Inform. Taller ENQA. Helsinki. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/institutional.pdf> [Consulta 30 octubre 2006]. ISBN: 951-98680-1-1
- HANSEN, W.L. y M. JACKSON (1996). “Total Quality Improvement in classroom”. *Quality in Higher Education*, 2(3), p. 211-218
- HARVEY, L. y D. GREEN (1993). “Defining quality”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), p. 9-34
- HAUG, G. (2005). “Papel de las agencias de calidad en el ámbito internacional”. En: *II foro ANECA El papel de las agencias de calidad en la mejora de la educación superior*. Disponible en: [http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi\\_2foro\\_oct05.pdf](http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_2foro_oct05.pdf). [Consulta: 22 junio 2006]
- HAUGLAND, O. (2003). “Initiatives and trends in Europe - the case of Norway”. En: *Seminario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en la Enseñanza Superior*. UEALC (Madrid 3-5 feb 2003).
- HAUGLAND, O. (2004). ) “Instrumentos metodológicos para la acreditación en la garantía de calidad Noruega”. En: *Seminario “Instrumentos metodológicos para la evaluación y la acreditación en el Marco europeo*. (Santander, 28-30 jul 2004). Disponible en: [http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/uimp04\\_14haugland.pdf](http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/uimp04_14haugland.pdf) [Consulta: 30 octubre 2006]
- HILL, F.M. (1995). “Managing service quality in higher education, the role of student as primary consumer”. *Quality Assurance*, 3(3), p. 10-21
- HOLGADO TELLO, F.P. (2002). “La evaluación Institucional. Alternativas metodológicas en la relimitación y mejora de la calidad universitaria”. Tesis doctoral . Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Sevilla
- HOSTMARK-TARROU A.L. (1999). “The evaluation of structures in European Universities”. *European Journal of Education*, 34(3), p.267-281
- INSPECTORATE OF EDUCATION IN THE NETHERLANDS (2005). *Accreditation in international perspective*. Disponible en: [http://www.onderwijsinspectie.nl/Documents/pdf/Accreditation\\_internat\\_eng](http://www.onderwijsinspectie.nl/Documents/pdf/Accreditation_internat_eng) [Consulta: 20 junio 2006] ISBN: 90-8503-045-5

- JOHNES, J. y J. TAYLOR (1990). *Performance indicators in higher education*. London: Open University Press ISBN: 0335094546
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981 y 1984). *Standards for evaluation of education programs, projects and materials*. New York: McGraw-Hill
- JOSEPH, M. y B. JOSEPH (1997). "Service quality in education. a student perspective". *Quality Assurance*, 5(1), p. 15-21
- JURAN, J.M.; GRZYNA, F.M. y J.R. BINGHAM (1990). *Manual de Control de la Calidad*. (2ª ed.). Barcelona: Reverté ISBN: 84-291-2652-X
- KOGAN, M. (1986). "The evaluation of higher education. An introductory review". *Internacional Journal of Institutional Management in Higher Education*, 10 (2), p. 125-139
- LEBART, L.; SALEM, A. y M. BÉCUE (2000). *Análisis estadístico textual*. Lleida: Milenio. p. 167-184 ISBN: 84-89790-57-4
- LEBLANC, G. y N. NGUYEN (1997). "Searchin for excellence in business education. An exploratory study of customer impressions of service quality". *International Journal of Educational Management*, 11(2), p. 72-79
- LEHTIMÄKI, J. (1996). "Production process of the universities". *Higher Education Managenet*, July, vol.8, núm. 2, p. 119-132
- LEWIS, R.G. y D.H. SMITH (1994). *Total Quality in Higher Education*. St. Lucie Press, Delray Beach ISBN: 0963403079
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa, BOE núm. 188 6 agosto 1970, p.12525-12546 (correcciones de errores en BOE. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en BOE de 3 de agosto de 1976)
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE núm. 209 de 1 septiembre 1983, p. 24034-24042
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307 Lunes 24 diciembre 2001, p. 49400-49425
- LI, R. y M. KAYE (1998). "A case study for comparing two service quality measurement aproaches in the contex of taching in higher aducation". *Quality in Higher Education*, 4 (2), p.103-113
- Libro blanco del título de grado en Economía y en Empresa*. Disponible en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_economia_def.pdf) [Consulta: 26 julio 2006]
- LÓPEZ TORO, A. A. (2000). "La evaluación de la calidad en la Universidad española". Tesis doctoral. Departamento de Economía y Administración de Empresas de la Universidad de Málaga
- LUCE, B.M. (2004). *Políticas de evaluación y acreditación de la Educación Superior en América Latina: situación y perspectivas de la evaluación institucional y de la acreditación*. Disponible en <http://www.ufrgs.br/faced/mbluce/LUCE%20section%20027.pdf> [Consulta: 27 octubre 2006]

- LUXAN, J.M. (1998). “La evaluación de la universidad en España”. *Revista de Educación*, 315, p. 11-28
- MARCELLAN, F. (2004). “Presentación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación”. En: *Seminario sobre Instrumentos metodológicos comunes para la evaluación de la calidad y la acreditación en el marco Europeo de la Declaración de Bolonia*. (Santander, 28-30 jul 2004). Disponible en: [http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/uimp04\\_3marcellan.pdf](http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/uimp04_3marcellan.pdf) [Consulta: 25 mayo 2005]
- MAROTO, J. y M. MELLE (2002). “Los economistas en España: estudios y titulaciones”. En: *Libro blanco sobre los estudios de grado en Economía y en Empresa*. p. 57-82. Disponible en: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_economia_def.pdf) [Consulta: 30 octubre 2006]
- MARTINEZ CABRERA, M. (1999). “La evaluación de la eficiencia técnica en las instituciones de educación superior: una aplicación del análisis envolvente de datos”. Tesis doctoral. Departamento de Economía Aplicada VI (Hacienda Pública y Sistema Fiscal) de la Universidad de Complutense de Madrid
- MAYORGA FERNANDEZ, M.J. (2002). “Indicadores de calidad y técnicas de recogida de datos para la evaluación de la docencia universitaria” Tesis doctoral. Departamento de Métodos de investigación e innovación educativa de la Universidad de Málaga
- MEADE, D. (1995). “Managing quality by devolution”. *Higher Education Management*, 1, p. 63-80
- MEADE, D. (1997). “El profesor de calidad”. En APODACA, P. y C. LOBATO (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*, Barcelona: Laertes, p. 206-222 ISBN: 84-7584-342-5
- MEDINA GUERRA, E. (2003). *La creación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, CSUCA*. Disponible en: [http://www.daad.de/de/download/alumni/veranstaltungen/03\\_03\\_30/Medina\\_Text.pdf](http://www.daad.de/de/download/alumni/veranstaltungen/03_03_30/Medina_Text.pdf) [Consulta: 30 octubre 2006]
- MEDINA IGLESIAS, M. (2003). “La evaluación institucional de la calidad de las universidades. Análisis y mejora del proceso de evaluación externa”. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz
- MICHAVILA, F. (2002). “Nuevo marco legislativo: ajuste y alcance de competencias”. En MICHAVILA, F. y S. ZAMORANO (2002). *La acreditación de las enseñanzas universitarias. Un futuro de cambio*. Madrid, p. 97-100. Disponible en: <http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1244.pdf> [Consulta: 20 junio 2005]
- MICHAVILA, F. y S. ZAMORANO (2002). “Estado de la cuestión sobre la acreditación universitaria”. En: *La acreditación de las enseñanzas universitarias. Un futuro de cambio*. Madrid, p.19-36. Disponible en: <http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1244.pdf> [Consulta: 20 junio 2005]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (MECyD) (España) (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la gestión de calidad*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica ISBN: 84-369-3510-4
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (MECyD) (España) (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento-marco. Disponible en: [webs.uvigo.es/es-ct/doc\\_marco\\_MECD\\_2003.pdf](http://webs.uvigo.es/es-ct/doc_marco_MECD_2003.pdf) [Consulta: 28 septiembre 2006]

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (España) (MEC) (2006a). Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. Disponible en: <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/ProyectoLOU.pdf>. [Consulta: 28 septiembre 2006]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (España) (MEC) (2006b). *La organización de las enseñanzas universitarias*. Documento de trabajo. Disponible en: [http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta\\_MEC\\_organizacion\\_titulaciones\\_Sep06.pdf](http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf) [Consulta: 28 septiembre 2006]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (España) (MEC) (2006c). *Borrador de propuesta directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Documento de trabajo. Disponible en: <http://www.mec.es/multimedia/00002838.pdf> [Consulta: 22 diciembre 2006]
- MITRE ARANDA, M. (2003). “La gestión de la calidad en el sistema universitario español. su aplicación al diseño y construcción de texqual”. Tesis doctoral. Departamento Documentación e información científica de la Universidad de Granada
- MONTILLA BARRETO, I. (2002). “La calidad de la enseñanza universitaria. Caso Departamento de Ciencias Económicas y administrativas de la Universidad de los Andes”. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Universidad de Rovira i Virgili
- MORENO BARRETO, F. (1999). “Total Quality management and hoshin planning in a university context”. Tesis doctoral. Departamento de Educación de la Universidad de Navarra
- MORA, J.G. (1991a). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, p. 53
- MORA, J.G. (1991b). “La evaluación de las instituciones universitarias”. En: CAPELLERAS i SEGURA, J.L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria. Un análisis empírico*. Tesis doctoral. Departamento de Economía de la Empresa de la Universidad Autónoma de Barcelona, p. 116-124
- MORA, J.G. (1999). “Indicadores y decisiones en las universidades”. En: Consejo de Universidades (Ed.) (1999). *Indicadores en la Universidad. Información y decisión*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p.19-30 ISBN: 84-369-3281-1
- MORA, J.G. y N. FERNÁNDEZ (2005). *Educación superior, Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Proyecto ALFA-ACRO. Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero ISBN: 987-1172-06-0
- NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY (NIST) (1995). *Education Pilot Criteria. Malcolm Baldrige National Quality Award*. Gaithersburg: NIST.
- NATIONAL INSTITUTE OF STANDARDS AND TECHNOLOGY (NIST) (2006). *Education Criteria for Performance Excellence*. Disponible en : [http://baldrige.nist.gov/Education\\_Criteria.htm](http://baldrige.nist.gov/Education_Criteria.htm). [Consulta: 13 septiembre 2006]
- NEAVE, G. (1991). *Models of quality assurance in Europe*. London: CNA.
- NEAVE, G. (1996). “Higher education in transition: Twenty-five years on”. *Higher Education Management* 3, p. 15-24

- NEAVE, G. (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa ISBN: 84-7432-793-8
- NEAVE, G. y F. VAN VUGHT (1994). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*. Oxford: Pergamon ISBN:: 0080423914
- NUTTALL, D. (1990). "The functions and limitations of international educational indicators". *International Journal of Educational Research*, 14 (4), p. 327-333
- NUTTALL, D. (1995). "Choosing indicators". En: MURPHY, R. y P. BROADFOOT (Eds.) (1995). *Effective assessment and the improvement of education –Atribute to Desmond Nuttall*. Londres. Falmer Press, p. 214-235
- OLDFIELD, J.S. y S. BARON (2000). "Student perceptions of service quality in a UK university bussiness and management facuty". *Quality Assurance in Education* 8(2), p. 85-95
- OSORO, J.M. y L. SALVADOR (1994). "Criterios y procedimientos para la selección de indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria". *Revista de Investigación Educativa*, 23, p. 279-282
- OSORO, J.M. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional*. Zaragoza: ICE.
- OWLIA, M.S. y E.M. ASPINWALL (1996). "Quality in higher education. A survey". *Total Quality Management*, 7 (4), p. 161-171
- OWLIA, M.S. y E.M. ASPINWALL (1998). "A framework for measuring quality in engineering education". *Total Quality Management*, 9 (6), p. 501-518
- PANTOJA SANCHEZ, M. T. (1999). "Elaboración de un modelo de evaluación institucional para universidades públicas y privadas basado en la calidad y la competitividad". Tesis doctoral. Departamento de Didáctica, organización y métodos de la Universidad de Salamanca.
- PARCERISAS, D. (1997) "Principios y estándares de calidad para la Administración de Escuelas de Dirección de Empresas en AEDE". En: *Documentos de Gestión del VIII Forum de Formación Empresarial*. Barcelona: Milenio, p. 157-162 ISBN: 84-89790-78-7
- PATTON, M.Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications ISBN: 0803952651
- PEÑA, D. (1997). "La mejora de la calidad de la educación. Reflexiones y experiencias". *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LII (161), p. 202-227
- PERELLON, J.F. (2005). Nuevas tendencias en políticas de garantía de calidad en la educación superior. *Revista de sociología*, núm. 76 p. 47-65. ISSN 0210-2862 Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n76p47.pdf> [Consulta: 19 octubre 2006]
- PÉREZ, C. y J. SALINAS (1998). "El uso de indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria". *Hacienda Pública Española*, núm. especial sobre Economía de la Educación, p. 157-167
- PERIAÑEZ, R. (1999). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria*. Sevilla: Grupo Editorial Atril 97 ISBN: 84-95217-02-3
- POTOCKI-MALICET, D. et al. (1999). "The evaluation of teacher and learning". *European Journal of Education*, 34 (3), p. 300-312

- PREMFORS, R. (1989). "Viability of basic units in universities". *Higher Education in Europe*, 14 (3), p. 5-22
- QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (QAA). *Garantía de calidad en la enseñanza superior del Reino Unido. Guía para lectores internacionales*. Disponible en: [http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/Spanish\\_readers.pdf](http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/Spanish_readers.pdf) [Consulta: 2 mayo 2005]
- RAMSDEN, P.A. (1991). "A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire". *Studies in Higher Education*, 16, p. 129-150
- RAMSDEN, P.A. y N.J. ENTWISTLE (1981). "Effects of academia department on student's approach to studying". *British Journal of Educational Psychology*, 51, p. 368-383
- RAURET, G. (2004). "La acreditación en Europa". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, p. 131-147
- REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE núm. 298 de 14 diciembre 1987. p. 36639 - 36643
- REAL DECRETO 1421/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE núm. 278 de 20 noviembre 1990, p. 34350 - 34352
- REAL DECRETO 1422/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Ciencias Empresariales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. Ministerio de Educación y Ciencia BOE núm. 278 de 20 noviembre 1990, p. 34352 - 34353
- REAL DECRETO 386/1991, de 22 de Marzo, por el que se rectifica el anexo del REAL DECRETO 1422/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Ciencias Empresariales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. Ministerio de Educación y Ciencia BOE núm. 73 de 26 marzo 1991, p. 9497 - 9498
- REAL DECRETO 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos reales decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos. BOE núm. 139 de 11 junio 1994, p. 18413 - 18420
- REAL DECRETO 1947/1995 de 1 de diciembre por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. BOE núm. 294 Sábado 9 diciembre 1995, p. 35.473 - 35.474
- REAL DECRETO 408/2001 de 20 de abril por el que se establece el II Plan de Calidad de las Universidades. BOE núm. 96 Sábado 21 abril 2001, p. 14777 - 14779
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. BOE núm. 218 Jueves 11 septiembre 2003, p. 33848 - 33853

- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE núm. 224 Jueves 18 septiembre 2003, p. 34355 - 34355
- REAL DECRETO 1391/2003 de 17 de noviembre, por el que deroga al REAL DECRETO 408/2001, por el que se estableció el II Plan de la Calidad de las Universidades. BOE núm. 285 Viernes 28 noviembre 2003, p. 42407
- REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE núm. 19 Jueves 22 enero 2004, p. 2667 - 2671
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE núm. 21 Martes 25 enero 2005, p. 2842 - 2846
- REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. BOE núm. 21. Martes 25 enero 2005, p. 2846 - 2851
- REAL DECRETO 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. BOE núm. 303 Martes 20 diciembre 2005, p.41455 - 41456
- RED IBEROAMERICANA PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2003). *Fines y Objetivos de RIACES*. Disponible en: <http://www.riaces.net/finesyobjetivos.html> [Consulta: 17 abril 2006]
- RED IBEROAMERICANA PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2004). *Glosario de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior*. Disponible en: <http://www.riaces.net/glosario.html> [Consulta: 17 abril 2006]
- REY GARCIA, A.A. (1998). “La excelencia universitaria según el modelo Europeo”. Tesina de Máster: Análisis y gestión de la ciencia y la tecnología. Universidad Carlos II de Madrid, p. 50-78
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1995). “La evaluación de la enseñanza universitaria”. En: OROVAL, E. (1995). *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*. Madrid: Civitas, p. 99-131
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997). “La evaluación institucional universitaria”. *Revista de investigación educativa*, 15(2), p. 179-214
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998). ). “El proceso de evaluación institucional”. *Revista de Educación*, 315, p. 45-65
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.; et al. (2004). *Guia d'avaluació d'ensenyaments universitaris*. Barcelona: Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2002). *Modelo universitario para el siglo XXI*. Campus Milenio /14. Disponible en: <http://www.riseu.net/roberto/campus14.html> [Consulta: 7 abril 2005]

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2003a). *Acreditación la educación superior (primera parte). El modelo estadounidense*. Campus Milenio /47. Disponible en <http://www.riseu.net/roberto/campus47.html>. [Consulta: 7 abril 2005]
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2003b). *Acreditación la educación superior (tercera parte) El escenario latinoamericano*. Campus Milenio /47 Disponible en: <http://www.riseu.net/roberto/campus49.html> [Consulta: 7 abril 2005]
- RODRÍGUEZ SABIOTE, C. y J. GUTIÉRREZ PÉREZ (2003). “Debilidades de la evaluación de la calidad en la Universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, núm. 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no1/contenido-sabiote.pdf> [Consulta: 22 junio 2006]
- RODRIGUEZ, Q. y S. VALLE (2007). “Bolonia, una asignatura pendiente”. *Expansión&EMPLEO* [Madrid], 27 y 28 de enero de 2007, p. 13
- ROSELLÓ G. (2004). “La acreditación de la calidad en el EEES”. En: *Curso de verano Evaluación y acreditación de la calidad de la Educación superior*. (Almuñécar, 13-17 sep 2004). Disponible en: [http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/almu04\\_rossello.ppt](http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/almu04_rossello.ppt) [Consulta: 2 mayo 2006]
- ROSSI, P.H. y H.E. FREEMAN (1985). *Evaluation: A systematic approach*. London: Sage Publications ISBN: 0761908943
- ROWLEY, J. (1996). “Measuring quality in Higher Education”. *Quality in Higher Education*, 2(3), p. 237-255
- SALAZAR ASCENCIO, J. (1998). “Indicadores de eficiencia en la evaluación universitaria”. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad Complutense de Madrid
- SALLAN LAYES, J.M. (2000). “Modelos de estrategias formalizadas y eficiencia organizativa. el caso de instituciones de educación superior europeas”. Tesis doctoral. Departamento de Organización de Empresas de la Universidad Politécnica de Cataluña. Disponible en: [http://www.tdx.cesca.es/tesis\\_upc/available/tdx-0426101-090510//01indice.pdf](http://www.tdx.cesca.es/tesis_upc/available/tdx-0426101-090510//01indice.pdf) [Consulta: 19 junio 2006]
- SALLIS, E. y P. HINGLEY (1991). *College Quality Assurance Systems*. Bristol: The Staff College
- SAN SEGUNDO, M.J. (2001). *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis ISBN: 84-7738-908-X
- SANTAMARINA CIURANA, M; NAVARRO DE PERALTE, J y V. CLOQUELL (2001). *Sistema de acreditación en Educación superior. Una propuesta metodológica sobre la acreditación en ingenierías*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia ISBN: 84-9705-109-2
- SEGERS, M. y F. DOCHY (1996). “Quality assurance in higher education. Theoretical considerations and empirical evidence”. *Studies in Educational Evaluation*, 22, p. 115-137
- SELDEN, R.W. (1990). “Developing educational indicators. A state-national perspective”. *International Journal of Educational Research*, 14 (4), p. 383-393
- SCRIVEN, M. (1967). “The methodology of evaluation”. En: TYLER, R.M.; GAGNE, R.M. y M. SCRIVEN. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, p. 39-83

- SIZER, J. y D. MACKIE (1995). "Greater accountability. The price of autonomy". *Higher Education Mangement* 3, p. 323-334
- SOLÉ PARELLADA, F. y J. ROYO (1995). "L'estat de la formacio a l'empresa a Catalunya". *Papers d'Economia Industrial*, 3.
- STAKE, R.E. (1978). "The case study method in social inquiry". *Educational Researcher*, 7, p. 5-8
- STERIAN, P.E. (2002). "Accreditation and Quality Assurance in Higher Education. Papers on Higher Education Series". CEPES UNESCO, 39 Stirbei Voda St., Bucharest, Romania R-70732. Disponible en: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/25/d0/7d.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/d0/7d.pdf) [Consulta: 26 mayo 2006]
- STUFFLEBEAM, D.L. (1971). "Stufflebeam's improvement orient evaluation". En: HOLGADO, P. (2002). *La evaluación Institucional. Alternativas metodológicas en la relimitación y mejora de la calidad universitaria*. Tesis doctoral, p. 45-47
- STUFFLEBEAM, D.L. y A.J. SHRINKFIEL (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paídos-MEC ISBN:: 8475094457
- SUCHMAN, E. (1967). *Evaluative research: Principies and practice in public service and social actions programs*. New York: Sage Publications
- TALLER DE ACUERDO INTERNACIONAL 2. IWA2. (2001). *Guía de aplicación IWA2. Sistemas de gestión de la calidad para organizaciones educativas. Aplicación de la norma ISO 9001:2000*. 1ª Ed. Disponible en: <http://www.itmochis.edu.mx/downloads/normasiso9000/iwa2.doc?PHPSESSID=3b5bed77cec2819e52613079bb2a27f0> [Consulta: 13 septiembre 2006]
- TALLER DE ACUERDO INTERNACIONAL 2. IWA2. (2003) "ISO/IWA2:2003. Directrices para la aplicación de la norma ISO 9001:2000 en Educación. Disponible en: <http://www.isoowa2.sep.gob.mx:8080/> [Consulta: 13 septiembre 2006]
- TAN, D.L. (1991). "Evaluación de la calidad de la enseñanza superior; una revisión de la bibliografía y la investigación". En: DE MIGUEL, M.; MORA, J.G. y S. RODRIGUEZ (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, p. 165-211
- TIERNO GARCÍA, J.M. (2002). "Universidad, calidad y docencia. la evaluación de la actividad docente del profesorado de la universitat Rovira i Virgili desde la perspectiva de los alumnos". Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili
- TIRADO, S.; et al (2004). "Análisis de la estabilidad de la estructura interna de la escala de satisfacción con la docencia para estudiantes de la Universidad Miguel Hernández de Elche". *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*. Suplemento, p. 581-586
- TRINCKEZ, R. y A. WEST (1999). "Using statistic and indicators to evaluate universities in Europe. aims, fields, problems and recommendation". *European Journal of Education*, 34 (3), p. 343-356
- TRINIDAD, A.; et al (2003). "La evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria desde la Grounded Theory". *Revista de Sociología*, 70, p. 83-113. Disponible en: <http://www.bib.uab.es/pub/papers/02102862n70p83.pdf> [Consulta: 22 junio 2006]

- TUNING EDUCATIONAL STRUTURES IN EUROPE (2003). *Informe Final. Proyecto piloto – Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto p.71-83 ISBN: 84-7485-893-3
- TUNING EDUCATIONAL STRUTURES IN EUROPE (2006). *Informe Final. Proyecto piloto – Fase 2*. Bilbao: Universidad de Deusto ISBN: 84-9830-035-5
- TYLER, R. (1942). “General statement on evaluation”. *Journal of Educational Research*, 35, p. 492-501
- URGEL, J. (2007). “EQUIS accreditation: value and benefits for international business schools”. *Journal of Management Development*, vol. 26 p. 73 – 83. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0260260109.pdf>
- VALCÁRCEL, M. (2002). “Consecuencias de la acreditación”. En: *La acreditación de las enseñanzas universitarias. Un futuro de cambio*. Madrid. p. 71-80. Disponible en: <http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1244.pdf> [Consulta: 20 junio 2005]
- VAN OS, W. (1990). “Strategies for quality assessment. the human factor”. *Revista Española de Pedagogía*, 186, p. 281-293
- VAN VUGHT, F.A. (1995). “The new context for academic quality”. En: DILL, D.D. y B. SORN (Eds.). *Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly*. Oxford: International Association of Univesities y Pergamon Press. p. 194-211 ISBN: 978-0080425641
- VAN VUGHT, F.A. (1996). “The Humboldtian University under pressure”. En: MAASEN P. y F.A. VAN VUGHT (eds). *Inside academia. New challenges for the academia profession*. Utrech: De Tijdstroom.
- VAN VUGHT, F.A. y D.F. WESTERHEIJDEN (1993). *Gestión de la calidad y garantía de la calidad en la enseñanza superior. Métodos y mecanismos*. Núm. 1 Studies Series of the Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.
- VASO, J. y K. TUOMINEN (2004). *The Educaional Institution Ecellence Model, Self-assessmenty Woerk Book. 34 searching question an contrastin pairs of examples*. Finlandia: Oy Benchmarking Ltd ISBN: (pdf) 952-5583-08-2
- VIDAL, J. (2004). “La Evaluación, Acreditación y Certificación en el marco de la Convergencia Europea”. En: *Libro de ponencias del VI Foro de Almagro*. (Almagro, 7-8 oct 2004), p. 67. Disponible en: [http://www.uclm.es/organos/vic\\_ceoacademica/calidad/oec/documentos/publicaciones/Libro%20VI%20Foro%20de%20Almagro.pdf](http://www.uclm.es/organos/vic_ceoacademica/calidad/oec/documentos/publicaciones/Libro%20VI%20Foro%20de%20Almagro.pdf) [Consulta: 27 junio 2006]
- VIDAL, J.; MORA, J.G. y N. FERNÁNDEZ (2005). “Algunas conclusiones del proyectos ALFA-ACRO sobre evaluación y acreditación de la ecuación superior en la Unión Europea-América Latina. Situación, problemas y perspectivas”. En: *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa*. Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero. p. 190 ISBN: 987-1172-06-0
- VILLAR ANGULO, L.M. y O.L. ALEGRE DE LA ROSA (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill. ISBN: 84-481-2952-0
- VOLKWEIN, J.; et al (1995). *Framework for outcomes assessment*. Albany: Commission on Higher Education

- VROEIENSTIJN, T. (2003). *Similarities and differences in accreditation. Looking for a common framework*. Disponible en: <http://www.eaconsortium.net/download.php/?id=20>. [Consulta: 11 mayo 2006]
- WEISS, C.H. (1972). *Evaluation actions programs: Readings in social actions and educations*. Boston: Allyn & Bacon, p. 327-338 ISBN: 978-0205032471
- WESTERHEIJDEN, D.F. (1990). "Peers, performance and power". En: GOEDEGEBUURE, F.; MAASEN, P. y D.F. WESTERHEIJDEN. (eds). *Peer review and performance indicators*. Utrecht: Lemma B.V. p. 183-207 ISBN: 9051890540
- WESTERHEIJDEN, D.F. (1996). "Use of quality assurance in Dutch universities". En: MAASEN, P. y F.A. VAN VUGHT (eds.). *Inside academia. New challenges for the academic profession*. Utrecht: De Tijdstroom ISBN: 9035218000
- WEUSTHOF, P.J.M. (1995). "Internal quality assurance in Dutch universities. An empirical analysis of characteristics and results self-evaluation". *Quality in Higher Education*, 1, p. 235-249
- WHOLEY, J.S. (1983). *Evaluation and effective public management*. Boston: Little Brown ISBN: 0316937835
- WILLIAMS, G.L. (1995). "The "marketization" of higher education: reforms and potential reforms in higher education finance". En: DILL, D.D. y B. SORN (Eds.). *Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly*. Oxford: International Association of Universities y Pergamon Press p. 170-193 ISBN: 978-0080425641
- WILLIAMS, P. (2006). "La garantía de calidad en la enseñanza superior del Reino Unido". En: V Foro ANECA *Acreditación de instituciones vs. titulaciones*. Documento de trabajo. Disponible en: [http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi\\_5foro\\_may06.pdf](http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_5foro_may06.pdf) [Consulta: 31 octubre 2006]
- WINN, B.A. y K.S. CAMERON (1998). "Organizational quality. An examination of the Malcolm Baldrige National Quality Framework". *Research in Higher Education*, 39(5), p. 491-512
- WINTER, R. y J. GRAO (1999). "Indicadores para la calidad y calidad de los indicadores". En: Consejo de Universidades (Ed.). *Indicadores en la Universidad. Información y decisión*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 81-86 ISBN: 84-369-3281-1
- ZAPATA, G. y J.M SALAZAR (2003). *Reconocimiento de agencias de acreditación en educación superior. el caso de los Estados Unidos*. Documento de trabajo. Disponible en: [http://www.cnap.cl/Documentos/Doc\\_CNAP/Reconocimiento.pdf](http://www.cnap.cl/Documentos/Doc_CNAP/Reconocimiento.pdf) [Consulta: 23 mayo 2006]

# ACRÓNIMOS



## Listado de Acrónimos

<b>Acrónimos</b>		<b>Sitios web</b>
AACSB	The Association to Advance Collegiate Schools of Business (USA)	<a href="http://www.aacsb.edu/">www.aacsb.edu/</a>
ABS	The Association of Schools of Business (Reino Unido)	<a href="http://www.the-abs.org.uk/">www.the-abs.org.uk/</a>
ACBSP	The Association of Collegiate Business Schools and Programs	<a href="http://www.acbsp.org">www.acbsp.org</a>
AAHE	The American Association for Higher Education	<a href="http://www.aahperd.org/aahe/">www.aahperd.org/aahe/</a>
ABET	Accreditation Board for Engineering and Technology	<a href="http://www.abet.org">www.abet.org</a>
ACAP	Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid	
ACE	The American Council on Education	<a href="http://www.acenet.edu">www.acenet.edu</a>
ACCUM	Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha	
ACECAU	Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria.	<a href="http://www1.educa.rcanaria.es/">www1.educa.rcanaria.es/</a>
ACM	Análisis de correspondencias múltiple	
ACSUCYL	Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León	<a href="http://www.acsucyl.com/">www.acsucyl.com/</a>
ACSUG	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia	<a href="http://www.acsug.com/">www.acsug.com/</a>
AEEDE	Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas	<a href="http://www.aeede.es/">www.aeede.es/</a>
AENOR	Asociación Española de Normalización y Certificación	<a href="http://www.aenor.es">www.aenor.es</a>
AGAE	Agencia Andaluza de Evaluación	<a href="http://www.agae.es/">www.agae.es/</a>
ACPUA	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón	
AF	Análisis factorial	
AFCP	Análisis factorial de componentes principales	
ALFA ACRO	Programa de Cooperación Académica entre la Unión Europea y América Latina para la Acreditación y Reconocimientos Oficiales entre universidades de Mercosur y la UE	<a href="http://www.uv.es/alfa-acro">www.uv.es/alfa-acro</a>
AMBA	The Association of MBAs	<a href="http://www.mbaworld.com/">www.mbaworld.com/</a>
AMDISA	The Association of Management Development Institutions in South Asia	<a href="http://www.amdisa.org/">www.amdisa.org/</a>
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (España)	<a href="http://www.aneca.es">www.aneca.es</a>
ANEAES	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior (Paraguay)	<a href="http://www.mec.gov.py/aneaes/index.htm">www.mec.gov.py/aneaes/index.htm</a>
ANZAM	The Australian and New Zealand Academy of Management	<a href="http://www.anzam.uts.edu.au/">www.anzam.uts.edu.au/</a>
AQU	Agència per a la qualitat del sistema universitari de Catalunya	<a href="http://www.aqucatalunya.org/">www.aqucatalunya.org/</a>
AQUIB	Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears	<a href="http://www.aquib.org/es/">www.aquib.org/es/</a>
AUCC	The Association of Universities and Colleges of Canada	<a href="http://www.aucc.ca">www.aucc.ca</a>
AUQA	The Australian Universities Quality Agency	<a href="http://www.auqa.edu.au">www.auqa.edu.au</a>
CAMAN	Central Asian Foundation for Management Development	<a href="http://www.caman.org/">www.caman.org/</a>
CCA	Consejo Centroamericano de Acreditación	<a href="http://www.riaces.net/cca.html">www.riaces.net/cca.html</a>
CCU	Consejo de Coordinación Universitaria	
CCAA	Comunidades Autónomas	
CEG	Club Excelencia en Gestión	<a href="http://www.clubexcelencia.org">www.clubexcelencia.org</a>
CFBSD	The Canadian Federation of Business School Deans	<a href="http://www.cfbsd.ca/">www.cfbsd.ca/</a>
CHEA	Council for Higher Education Accreditation	<a href="http://www.chea.org/">www.chea.org/</a>
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo	

<b>Acrónimos</b>		<b>Sitios web</b>
CNA	Consejo Nacional de Acreditación (Colombia)	<a href="http://www.cna.gov.co/">http://www.cna.gov.co/</a>
CNA	Consejo Nacional de Acreditación (España)	
COM	Comisión de la Comunidades Europeas	<a href="http://ec.europa.eu/index_es.htm">http://ec.europa.eu/index_es.htm</a>
CONAEVA	Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (México)	<a href="http://www.anuies.mx/f_extensi on/html/pnecs/8.html">www.anuies.mx/f_extensi on/html/pnecs/8.html</a>
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina)	<a href="http://www.coneau.gov.ar/">www.coneau.gov.ar/</a>
CONPES	Coordinación Nacional para la Plantación de la Educación (Chile)	
CONAE	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior (Ecuador)	<a href="http://www.conea.net/">http://www.conea.net/</a>
COPAES	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (México)	<a href="http://www.copaes.org.mx/">http://www.copaes.org.mx/</a>
CNAP	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (Chile).	<a href="http://www.cnap.cl/">http://www.cnap.cl/</a>
CRE	Conferencia de Rectores Europea	
CRUE	Conferencia de Rectores de Universidades Españolas	<a href="http://www.crue.org">www.crue.org</a>
CSUCA	Consejo Superior Universitario de Centroamérica	<a href="http://www.csuca.edu.gt/">http://www.csuca.edu.gt/</a>
CTEC	Commonwealth Tertiary Education Commission	
CVCP	Committee of Vice-chancellors and Principals (Reino Unido)	
DCE	Diplomatura en Ciencias Empresariales	
DS	Suplemento Europeo al Título	
DURSI	Departament d'Universitats Recerca i Societat de la Informació de Catalunya	
EADA	Escuela de Alta Dirección y Administración	<a href="http://www.eada.edu">www.eada.edu</a>
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia de Créditos	
ECA	The European Consortium for Accreditation in Higher Education	<a href="http://www.eaconsortium.net">www.eaconsortium.net</a>
ECIU	The European Consortium of Innovative Universities	<a href="http://www.eciu.org/">www.eciu.org/</a>
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior	
ENAC	Entidad Nacional de Acreditación (España)	<a href="http://www.enac.es">www.enac.es</a>
ENQA	The European Association for Quality Assurance in Higher Education	<a href="http://www.enqa.eu/">www.enqa.eu/</a>
EFMD	The European Foundation Management Development	<a href="http://www.efmd.org/">www.efmd.org/</a>
EFQM	The European Foundation for Quality Management	<a href="http://www.efqm.org/">www.efqm.org/</a>
ENIC	The European Network of Information Centres	<a href="http://www.enic-naric.net/">www.enic-naric.net/</a>
EPAS – EFMD	EFMD Programme Accreditation System	<a href="http://www.efqm.org/">www.efqm.org/</a>
EQUIS	European Quality Improvement System	<a href="http://www.efqm.org/">www.efqm.org/</a>
ERIC	Educational Resource Information Center	<a href="http://www.eric.ed.gov/">www.eric.ed.gov/</a>
ESIB	The National Unions of Students in Europe	<a href="http://www.esib.org/">www.esib.org/</a>
ESMU	European Centre for Strategic Management of Universities	<a href="http://www.esmu.be">www.esmu.be</a>
EUA	The European University Association	<a href="http://www.eua.be">www.eua.be</a>
EU-AL	Unión Europea-América Latina	
EURASHE	The European Association of Institutions in Higher Education	<a href="http://www.eurashe.be/">www.eurashe.be/</a>
EURYDICE	Education in Europe, network, comparative studies on education and national education systems	<a href="http://www.eurydice.org/">www.eurydice.org/</a>
FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation	<a href="http://www.fibaa.de/">www.fibaa.de/</a>
FUNDIBEQ	Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad	<a href="http://www.fundibeq.org/">www.fundibeq.org/</a>
GUNI	Global University Network for Innovation	<a href="http://www.guni-rmies.net/">www.guni-rmies.net/</a>
HEQC	Higher Education Quality Council (Reino Unido)	<a href="http://www.qaa.ac.uk/aboutus/h eGuide/guide.asp/">www.qaa.ac.uk/aboutus/h eGuide/guide.asp/</a>
HERDSA	Higher Education Research and Development Society	<a href="http://www.herdsa.org.au">www.herdsa.org.au</a>

<b>Acrónimos</b>		<b>Sitios web</b>
IAUP	Asociación Internacional de Rectores de Universidades	
IABS	The International Association for Business and Society	<a href="http://www.iabs.net/">www.iabs.net/</a>
IE	Instituto de Empresa	<a href="http://www.ie.edu/">www.ie.edu/</a>
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe	<a href="http://www.iesalc.unesco.org.ve/">http://www.iesalc.unesco.org.ve/</a>
IIE	Institute of International Education	<a href="http://www.iie.org/">www.iie.org/</a>
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education	<a href="http://www.inqaahe.org/">www.inqaahe.org/</a>
ISO	International Organization for Standardization	<a href="http://www.iso.org/">www.iso.org/</a>
IWA	International Workshop Agreements	<a href="http://www.isoiva2.sep.gob.mx:8080">www.isoiva2.sep.gob.mx:8080</a>
JAN	Junta de Acreditación Nacional (Cuba)	<a href="http://www.riaces.net/cuba.html">www.riaces.net/cuba.html</a>
LADE	Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	
LCME	The Liaison Committee on Medical Education	<a href="http://www.lcme.org/">http://www.lcme.org/</a>
LOU	Ley Orgánica de Universidades	
LRU	Ley de Reforma Universitaria	
MBA CSC	Career Services Council	<a href="http://www.mbacsc.org/">www.mbacsc.org/</a>
MBA SSP	Student Services Professionals (Norteamérica)	<a href="http://mbassp.bus.utexas.edu/">http://mbassp.bus.utexas.edu/</a>
MEC	- Ministerio de Educación y Cultura - Ministerio de Educación y Ciencia	<a href="http://www.mec.es">www.mec.es</a>
MECyD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	
MCEETYA	The Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Australia)	<a href="http://www.mceetya.edu.au">www.mceetya.edu.au</a>
NACIQI	National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity (USA)	<a href="http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/naciqi.html">http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/naciqi.html</a>
NARIC	National Academic Recognition Information Centres (Unión Europea).	<a href="http://www.enic-naric.net/">www.enic-naric.net/</a>
NIST	National Institute of Standards and Technology	<a href="http://www.nist.gov/">www.nist.gov/</a>
NOKUT	The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education	<a href="http://www.nokut.no/">www.nokut.no/</a>
NVAO	Vlaamse Accreditatie Organisatie (Holanda)	<a href="http://www.nvaio.net/">www.nvaio.net/</a>
PAIUB	Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas	
OAQ	Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochsch	<a href="http://www.oaq.ch">www.oaq.ch</a>
PCU	Plan de Calidad de las Universidades	
PEI	Plan de Evaluación Institucional	
PIRESC	Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana	
PNECU	Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades	
QAA	The Quality Assurance Agency for Higher Education (Reino Unido)	<a href="http://www.qaa.ac.uk/">www.qaa.ac.uk/</a>
RD	REAL DECRETO	
REACU	Red Española de Agencias de Calidad Universitarias	
RIACES	Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior	<a href="http://www.riaces.net">www.riaces.net</a>
SICA	Sistema de la Integración Centroamericana	
SICEVAES	Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior	
TEEP	Proyecto de Evaluación Europeo Transnacional	
UCUA	Unidad para la Calidad de las universidades Andaluzas	<a href="http://www.ucua.es/">www.ucua.es/</a>
UNESCO – CEPES	European Centre for Higher Education-Centre européen pour l'enseignement supérieur	<a href="http://www.cepes.ro/">www.cepes.ro/</a>
UNIQUAL	Agencia de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario Vasco	

## Acrónimos

---

<b>Acrónimos</b>		<b>Sitios web</b>
USDE	The U.S. Department of Education	<a href="http://www.ed.gov/">www.ed.gov/</a>
VSNU	The Association of Universities in the Netherlands	<a href="http://www.vsnul.nl/">www.vsnul.nl/</a>

## **TABLAS Y FIGURAS**



**Tabla y figuras**

<b>Nº de tabla</b>	<b>Título de la tabla</b>	<b>Pág.</b>
<b>Capítulo 1</b>		
Tabla 1.1	Servicios ofrecidos por la Universidad	33
Tabla 1.2	Componentes de la unidad de docencia a nivel institucional	38
Tabla 1.3	Investigaciones empíricas sobre la calidad en la educación superior	41
<b>Capítulo 3</b>		
Tabla 3.1	Tipos de evaluación universitaria	105
Tabla 3.2	Etapas de la evaluación institucional en España	123
Tabla 3.3	Participación de las universidades en el PNECU	132
Tabla 3.4	Participación de las universidades en los procesos de evaluación institucional de las titulaciones	142
Tabla 3.5	Modelos de evaluación de las titulaciones universitarias	148
Tabla 3.6	Comparación de criterios de evaluación de las titulaciones universitarias en diferentes modelos	154
Tabla 3.7	Comparación de los modelos de evaluación	156
<b>Capítulo 4</b>		
Tabla 4.1	La acreditación en el mundo: países y tipos	169
Tabla 4.2	Tipos de acreditación en función del criterio de clasificación	174
Tabla 4.3	Comparación evaluación vs. acreditación	183
Tabla 4.4	Organismos de acreditación en América Latina	201
Tabla 4.5	Agencias internacionales de evaluación y acreditación	226
Tabla 4.6	Agencias autonómicas vinculadas con la calidad en la Universidad	231
Tabla 4.7	Modelos de acreditación de las titulaciones universitarias	235
Tabla 4.8	Comparación de criterios de acreditación de las titulaciones universitarias en diferentes modelos	244
Tabla 4.9	Comparación de los modelos de acreditación	247
<b>Capítulo 5</b>		
Tabla 5.1	Número de centros donde se imparte LADE y DCE	260
Tabla 5.2	Participación de las titulaciones de LADE y DCE en los procesos de evaluación por convocatorias	266
Tabla 5.3	Participación de las titulaciones de LADE y DCE en los procesos de evaluación, por tipo de centro	267
Tabla 5.4	Comparación de criterios de acreditación de las escuelas y los programas de negocios en diferentes modelos	281
Tabla 5.5	Comparación de los modelos de acreditación de las escuelas y los programas de negocios	283
Tabla 5.6	Participación en el programa de acreditación: proyecto piloto. Curso 03-04	286
Tabla 5.7	Ponderación de los criterios de 1 <sup>er</sup> nivel en los distintos campos científicos	287
Tabla 5.8	Diferencias entre criterios de 3 <sup>er</sup> nivel con $S_x > 1$ en los distintos campos científicos	288
Tabla 5.9	Ponderación de los criterios de 1 <sup>er</sup> nivel en las Ciencias Sociales y Jurídicas, LADE y DCE	289
Tabla 5.10	Ponderación de los criterios de 2 <sup>o</sup> nivel en las Ciencias Sociales y Jurídicas, LADE y DCE	291
Tabla 5.11	Ponderación de los criterios de 3 <sup>er</sup> nivel en las Ciencias Sociales y Jurídicas, LADE y DCE	292
<b>Capítulo 6</b>		
Tabla 6.1	Número de centros donde se imparte LADE y DCE	300
Tabla 6.2	Resultados de fiabilidad de las escalas utilizadas	306
Tabla 6.3	Fases en la recogida de la información	308
Tabla 6.4	Ficha técnica del estudio	308

<b>Nº de tabla</b>	<b>Título de la tabla</b>	<b>Pág.</b>
Tabla 6.5	Comparación de la composición de la muestra obtenida vs. población	311
Tabla 6.6	Ámbito de reconocimiento de la acreditación (% de respuestas)	312
Tabla 6.7	Tipo de reconocimiento de la acreditación (% de respuestas)	313
Tabla 6.8	Amplitud de los criterios de acreditación (% de respuestas)	314
Tabla 6.9	Quién debe acreditar (% de respuestas)	315
Tabla 6.10	Participación de los profesionales en los procesos de acreditación (% de respuestas)	316
Tabla 6.11	Palabras no-herramientas más frecuentes en las respuestas	318
Tabla 6.12	Lista de segmentos repetidos por orden de frecuencia	319
Tabla 6.13	Número de opiniones relativas a las características que debe tener una titulación de grado en Empresa para ser considerada una buena titulación agrupadas por criterios	320
Tabla 6.14	Grado de importancia de los diferentes criterios de acreditación (% de respuesta)	322
Tabla 6.15	Grado de importancia de los diferentes criterios por el carácter del centro	323
Tabla 6.16	Grado de importancia de los diferentes criterios por el tipo de centro	324
Tabla 6.17	Priorización de los diferentes criterios de acreditación (% de respuesta)	326
Tabla 6.18	Resultados del contraste de Wilcoxon para la priorización (Prioriz.) de los criterios de acreditación	327
Tabla 6.19	Ponderación de los diferentes criterios de acreditación	328
Tabla 6.20	Ponderación de los criterios de acreditación por el carácter del centro	329
Tabla 6.21	Ponderación de los criterios de acreditación por el tipo de centro	330
Tabla 6.22	Porcentaje de respuestas sobre el grado de conocimiento de las agencias internacionales de acreditación en el ámbito de la Empresa	332
Tabla 6.23	Porcentaje de respuesta sobre las características que condicionan la mejora de la calidad de una titulación	334
Tabla 6.24	Acciones de revisión y mejora realizadas por los centros (% de respuesta)	339
Tabla 6.25	Consecuencias de los procesos de evaluación institucional (número de centros y porcentaje)	343
<b>Capítulo 7</b>		
Tabla 7.1	Comparación de los criterios de acreditación propuestos en el modelo con los contemplados en otros los modelos de acreditación en el ámbito de los negocios	358
Tabla 7.2	Ponderaciones de los criterios de acreditación del modelo propuesto	390

Nº de figura	Título de la figura	Pág.
<b>Capítulo 1</b>		
Figura 1.1	Enfoques de la calidad en la Universidad	31
Figura 1.2	Modelo de la norma ISO 9001	47
Figura 1.3	Contenidos de la propuesta de adaptación de la Norma UNE-EN-ISO 9004-2 a los servicios educativos y de formación	47
Figura 1.4	Contenidos de la ISO/IWA2:2003	48
Figura 1.5	Configuración del modelo del premio Malcolm Baldrige de educación	49
Figura 1.6	Criterios para unos resultados excelentes en educación según el modelo Malcolm Baldrige	50
Figura 1.7	Configuración del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)	51
Figura 1.8	Criterios del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)	53
Figura 1.9	Configuración del modelo de Calidad Total para las Instituciones Educativas (Gento Palacios)	54
Figura 1.10	Configuración del modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión	55
Figura 1.11	Cronología del proceso de construcción del EEES	61
<b>Capítulo 2</b>		
Figura 2.1	Homologación de planes de estudios y de títulos	82
Figura 2.2	Fases del diseño, homologación y evaluación del plan de estudios	89
<b>Capítulo 3</b>		
Figura 3.1	Modelo de evaluación de titulaciones de ANECA (PEI 2005)	149
Figura 3.2	Modelo de evaluación de titulaciones (PCU 2002)	150
Figura 3.3	Modelo de evaluación de titulaciones. Guía metodológica (De Miguel, 2003)	152
<b>Capítulo 4</b>		
Figura 4.1	Beneficios fundamentales de la acreditación	181
Figura 4.2	El proceso de acreditación de titulaciones en España	230
Figura 4.3	Esquema del modelo de acreditación ANECA 2006	239
Figura 4.4	Esquema del modelo de acreditación ANECA 2004	240
<b>Capítulo 5</b>		
Figura 5.1	Contenidos formativos comunes para los estudios de Empresa	265
Figura 5.2	Beneficios de la acreditación en las escuelas de negocios	270
Figura 5.3	Instituciones relacionadas con la garantía y mejora de la calidad en las escuelas y los programas de negocios	272
Figura 5.4	Criterios del EFMD <i>Programme Accreditation System</i> (EPAS)	276
<b>Capítulo 6</b>		
Figura 6.1	Proceso de recogida de la información	301
Figura 6.2	Descripción de las características de la población y la muestra	309
Figura 6.3	Características de una buena titulación (número de opiniones)	320
Figura 6.4	Porcentaje de respuestas sobre el grado de conocimiento de las agencias internacionales de acreditación en el ámbito de la Empresa	332
Figura 6.5	Características que condicionan la mejora de la calidad de una titulación (% de respuestas)	335
Figura 6.6	Análisis de Correspondencias Múltiples sobre grado de condicionamiento de diversos aspectos en la mejora de la calidad de la titulación	336
Figura 6.7	Acciones de revisión y mejora realizadas por los centros (% de respuesta)	339
Figura 6.8	Análisis de Correspondencias Múltiples sobre las acciones de revisión y mejora realizadas en los centros	341
Figura 6.9	Consecuencias de los procesos de evaluación institucional (% de centros)	343

---

<b>Nº de figura</b>	<b>Título de la figura</b>	<b>Pág.</b>
<b>Capítulo 7</b>		
Figura 7.1	Modelo de acreditación de titulaciones de grado en Empresa (MATGE 9)	353
Figura 7.2	El proceso de acreditación propuesto para la titulación	385
Figura 7.3	Escala de puntuación de cada uno los criterios	389

# **ANEXOS**

**ANEXO I. Cuestionario**

**ANEXO II. Características de una buena titulación de grado en Empresa**

**ANEXO III. Identificación de las variables**

**ANEXO IV. Tablas de los valores-tests correspondientes a las preguntas 9 y 10**



## ANEXO I Cuestionario

**OBJETIVO DEL ESTUDIO:** Realizar un análisis sobre aspectos relacionados con los futuros procesos de Re-homologación/Acreditación de la titulación de grado en Empresa, teniendo en cuenta también, cuáles han sido las consecuencias que los procesos de evaluación han tenido en las facultades y escuelas donde se imparten las titulaciones de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas o Diplomatura en Ciencias Empresariales.

Agradeciendo de antemano su colaboración, por favor responda, **según su opinión**, a las siguientes preguntas:

### CUESTIONARIO

Con la acreditación de la titulación, a mi Centro le interesa un **reconocimiento**:

1.- De ámbito: *(indicar sólo una opción)*

- Regional                       Nacional                       Internacional

2.- De tipo: *(indicar sólo una opción)*

- De cumplimiento de mínimos  
 De distintos niveles de calidad (por ejemplo: suficiente / bien / excelente)  
 De otro tipo (especificar).....

3.- Los **criterios de acreditación** deberían ser: *(indicar sólo una opción)*

- Los mismos para todo tipo de titulaciones de grado (modelo genérico)  
 Los mismos por disciplinas (por ejemplo para las titulaciones de Ciencias Sociales)  
 Diferentes para cada titulación (por ejemplo para la titulación de grado en Empresa)

4.- Quién debería **realizar la acreditación externa** de las titulaciones de grado en Empresa: *(indicar sólo una opción)*

- Una Agencia Autonómica  
 La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)  
 Una Agencia Internacional generalista  
 Una Agencia Nacional especializada del ámbito de la Empresa  
 Una Agencia Internacional especializada del ámbito de la Empresa  
 Otros organismos (especificar).....

5.- En el proceso de acreditación externa, ¿cuál debería ser el papel de las **Asociaciones o Colegios Profesionales**? *(indicar sólo una opción)*

- Sin participación  
 Con participación  
 Desarrollada exclusivamente por ellos

Si lo desea puede hacer cualquier tipo de aclaración o sugerencia:

6.- Enuncie, según su criterio, las principales **características** que debe tener la titulación de grado en Empresa para que sea considerada como una **buena titulación**.

- -  
-



8.-Tradicionalmente las escuelas de negocios utilizan sistemas de acreditación o reconocimiento de sus títulos y centros. Para los siguientes organismos, indique su grado personal de conocimiento:

	Desconocido	Algún conocimiento	Bien conocido
AACSB (USA) Asociación para el desarrollo de las escuelas de negocio AACSB Internacional			
AMBA (Inglesa) Asociación de MBA; Reino Unido y Europa			
FIBAA Fundación para la acreditación internacional de programas de negocios en Alemania, Austria y Suiza			
EQUIS (Europa) Fundación Europea para el Desarrollo del Management EFMD			
AEEDE (España) Asociación Española de escuelas de Dirección de Empresas			
Si conoce algún otro, por favor señálelo:			

9.- En su opinión, valore el **grado de condicionamiento** que tiene cada uno de los siguientes aspectos **en la mejora de la calidad** de la titulación.

ASPECTOS	Nada	Poco	Bastante	Condiciona totalmente
Legislación Universitaria				
Evaluación Institucional				
Salarios del profesorado				
Financiación de la universidad				
Estructura de la carrera docente				
Evaluación del profesorado				
Sexenios				
Implicación del profesorado en la mejora				
Implicación de los estudiantes en la mejora				
Movilidad de los estudiantes				
Implicación del entorno empresarial en el Centro				
Liderazgo				
Sistemas de gobierno del Centro				
Sistemas de gobierno de la Universidad				
Responsables políticos autonómicos				
Procesos administrativos				
Infraestructuras				
Otras (especificar)				



Para completar nuestro estudio, es de mucha utilidad que exprese cualquier otro tipo de comentario no recogido en este cuestionario y que, en su opinión, puede contribuir a la mejora de la calidad de las titulaciones de grado en Empresa, su acreditación y reconocimiento:

Por último, podría indicarme alguna persona relevante que nos pueda proporcionar información sobre la mejora de la calidad de las titulaciones de grado en Empresa, su acreditación y reconocimiento. (especificar nombres y apellidos y Centro de contacto) (esta información supone la privacidad de las fuentes):

Académicos: .....

Profesionales: .....

Si necesita cualquier aclaración puede ponerse en contacto con Pablo Arranz en los teléfonos 947 258 962 - 696 105 717 o en [parranz@ubu.es](mailto:parranz@ubu.es)

Para nuestras estadísticas, indique el nombre de su Centro y Universidad.....

.....

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

**ANEXO II Características de una buena titulación de grado en Empresa  
(Opinión de los responsables de los centros)**

**Características que debe tener una titulación de grado en Empresa para que sea considerada como una buena titulación (número de respuestas)**

<b>FACULTADES-DIPLOMATURAS</b>			
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PUBLICAS</b>	<b>PRIVADAS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>OBJETIVOS DEL PROGRAMA FORMATIVO</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>15</b>
Objetivos claros	1		
De acuerdo con la misión del Centro		1	
Que contemple <i>inputs</i> de los grupos de interés		1	
Tener claramente definidos sus objetivos y perfiles de formación		1	
Buena planificación de los objetivos del programa formativo	1		
Responder a las nuevas necesidades de formación surgidas por la economía y la sociedad del conocimiento	1		
Capacidades específicas	1		
Perfil profesional claramente especificado, competencias genéricas y específicas claramente establecidas en el Plan de estudios	1		
Perfil profesional que responda a las necesidades presentes y futuras del mercado laboral		1	
Proporcionar a los titulados empleos bien remunerados en el menor espacio de tiempo posible	1		
Proporcionar a las empresas profesionales que mejoren la competitividad de las mismas	1		
Formar en contenidos, competencias y valores		1	
Fomento del espíritu emprendedor y desarrollo de otras habilidades interpersonales	1		
Adaptada a diferentes perfiles profesionales		1	
Que integre competencias generales y específicas de grado		1	
<b>PLAN DE ESTUDIOS</b>	<b>50</b>	<b>11</b>	<b>61</b>
Buen plan de estudios	2		
Un plan de estudios competitivo	1		
Un buen plan de estudios bien estructurado	1		
Pensada como un todo coherente	1		
Buenos fundamentos en economía general		1	
Buena base en conocimientos teóricos de economía y empresa.	1		
Buen conocimiento en los instrumentos de análisis	1		
Básicamente que sea formativa con gran contenido teórico	1		
Fortaleza teórica	1		
Buen funcionamiento teórico	1		
Un plan de estudios que combine los contenidos mas aplicados de gestión y dirección de empresas, con la formación básica común a todo economista	1		
Correcta secuencia de contenidos	1		
Plan de estudios adaptado a la realidad del mercado	1		
Contenidos troncales del 75%	1		
Plan de estudios homologado internacionalmente	1		
Planes Docentes flexibles y transparentes	1		
Estructura troncal elevada en todo el estado español	1		
Inclusión de asignaturas transversales	1		

**Características que debe tener una titulación de grado en Empresa para que sea considerada como una buena titulación (número de respuestas)**

<b>FACULTADES-DIPLOMATURAS</b>			
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PUBLICAS</b>	<b>PRIVADAS</b>	<b>TOTAL</b>
Exista un equilibrio ponderado entre los cuatro grandes grupos de competencias, Contabilidad y Finanzas, Comercial (Marketing), Organización-Producción y Dirección	1		
Materias específicas (Organización, Contabilidad, Finanzas, Marketing, Recursos y Dirección)	1		
Imparta un conocimiento básico teórico suficiente	1		
Buena formación básica en Economía, Economía de Empresa, Contabilidad y Métodos matemáticos-estadísticos		1	
Con materias propias de la titulación	1		
Más enseñanzas de economía general	1		
Actual (los contenidos teóricos)	1		
Equilibrio teórico-práctico de contenidos		1	
Combinar la consecución de los conocimientos teóricos con la aplicación práctica de los mismos		1	
Plan de estudios eminentemente prácticos con una amplia optatividad según las especialidades		1	
Buena coordinación entre contenidos teóricos y prácticos	1		
Elevados contenidos prácticos	2		
Prácticas (contenidos prácticos obligatorios)	1		
Abundancia de prácticas (incluidas en la troncalidad)	1		
Titulación práctica	1	1	
Teórico-práctica	1		
Programa de prácticas para los alumnos	1		
Eminentemente práctica	1		
Vinculación estrecha entre la formación teórica y la práctica	1		
Carácter práctico	1		
El componente de prácticas en empresas debe tener un peso importante en la formación y se acredite con diferentes trabajos (podría ser un Trabajo Final de Obtención del Grado)	1		
Diversificación de la formación en función de los destinatarios	1		
Preparación en herramientas (informática, matemáticas, estadística, idiomas)	1		
Materias generalistas (historia, economía, sociología)	1		
Capacidad de renovar contenidos	1		
Aspectos formativos y de actitudes propios de la enseñanza universitaria	1		
Flexibilidad curricular	1		
Flexibilidad en el programa formativo	1		
Revisiones y actualizaciones periódicas del programa formativo considerando las necesidades reales de la empresa	1		
Flexible y poco burocrática para cambiar y actualizarse	1		
Conocimientos jurídicos		1	
Conocimientos en psicología		1	
Más enseñanzas sociales	1		
Formación complementaria más amplia	1		
Amplia cultura general		1	
Interés académico-cultural		1	
Proyecto fin de carrera consistente en un plan de negocio	1		
Proyecto de investigación de fin de carrera		1	

**Características que debe tener una titulación de grado en Empresa para que sea considerada como una buena titulación (número de respuestas)**

<b>FACULTADES-DIPLOMATURAS</b>			
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PUBLICAS</b>	<b>PRIVADAS</b>	<b>TOTAL</b>
Duración de tres años	1		
Duración de la titulación en consonancia con la mayoría de los países de la Unión Europea	1		
<b>PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>39</b>
Buena planificación de la enseñanza	1		
Una especial atención a la planificación y las metodologías docentes por parte de los responsables de la titulación y del profesorado	1		
Adecuado sistema de enseñanza aprendizaje	1		
Adaptación a las necesidades		1	
El primer curso introductorio ( materias básicas)	1		
Transparencia en la organización y planificación de la enseñanza		1	
Transmisión de habilidades directivas	1		
Transmisión de las herramientas de decisión	1		
Formación en conocimientos, competencias y habilidades	1		
Complementando enseñanzas teóricas y habilidades profesionales	1		
Formar en contenidos, competencias y valores		1	
Potenciar habilidades personales de los alumnos		1	
Formación en competencias profesionales y habilidades y no solo conocimientos		1	
Basada en la asimilación de conocimientos y competencias propios		1	
Desarrollar habilidades y capacidades para la gestión y dirección de organizaciones a través de aptitudes que aumenten la capacidad de síntesis, de liderazgo y faciliten el trabajo en equipo, transmitiendo adecuados valores éticos para el desarrollo de su profesión	1		
Aplicabilidad de los conocimiento adquiridos	1		
Desarrollo de capacidades y habilidades profesionales	1		
Fomentar capacidades y habilidades profesionales	1		
Desarrollo de competencias técnicas y competencias transversales.		1	
Desarrollo de habilidades y destrezas de aplicación en la empresa	1		
Enfocada a la práctica profesional		1	
Capacitación en la resolución de problemas	1		
Énfasis en las habilidades personales de los alumnos		1	
Métodos de aprendizaje centrados en el desarrollo de competencias.		1	
Desarrollar las capacidad de resolución de problemas	1		
Docencia práctica en las aulas de informática	1		
Proporcione herramientas a los estudiantes para buscar y completar las lagunas o las necesidades que se le presenten en el futuro.	1		
Centrada en el aprendizaje y el trabajo de del alumno		1	
Saber hablar en público		1	
Metodología de enseñanza participativa (tipo convergencia europea)	1		
Un proceso formativo acorde con este programa	1		
Aportación de los conocimientos necesarios		1	
Investigación	1		
Pragmatismo	1		
Alto contenido de TIC como herramienta de trabajo	1		

**Características que debe tener una titulación de grado en Empresa para que sea considerada como una buena titulación (número de respuestas)**

<b>FACULTADES-DIPLOMATURAS</b>			
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PUBLICAS</b>	<b>PRIVADAS</b>	<b>TOTAL</b>
Uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje		1	1
Existencia de procedimientos sistemáticos de coordinación de la docencia y de evaluación de los resultados del proceso de aprendizaje,	1		
Nivel de exigencia	1		
Sistemas de evaluación flexibles		1	
<b>ESTUDIANTES</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>14</b>
Adecuada selección de alumnos	1		
Buen nivel de acceso de los alumnos	1		
Selección de estudiantes que ingresan	1		
Seguimiento individualizado del alumno	1		
Próxima al alumno	1		
Titulación próxima al alumno	1		
Tutorías individualizadas	1		
Número de alumnos por grupo que permita utilización de estrategias docentes innovadoras	1		
Grupos reducidos		2	
Reducido ratio alumno/profesor	1		
Buena ratio alumno-profesor	1		
Motivar y facilitar el acceso del alumnado a actividades complementarias de naturaleza cultural, deportiva, etc., que permitan una formación integral del mismo.	1		
Concienciar a los alumnos actuales y egresados de la necesidad de apostar por la formación continuada como vía para hacer frente a la rápida obsolescencia laboral que cada vez más impone la sociedad de la información y el conocimiento.	1		
<b>PERSONAL DOCENTE</b>	<b>22</b>	<b>6</b>	<b>28</b>
Calidad del personal docente	1		
Reciclaje periódico del profesorado	1		
Docencia de calidad	2		
Profesorado bien formado	1		
Calidad, perfil y equilibrio del profesorado	1		
Adecuada plantilla de profesores y personal de apoyo	1		
Personal docente implicado	1		
Profesorado motivado	1		
Buenos profesores	1		
Personal docente altamente cualificado	1		
Excelente profesorado nacional e internacional		1	
Calidad del profesorado. Adecuado número de profesores doctores, de profesores funcionarios, con un mínimo número de sexenios de investigación (al menos una media de un sexenio por profesor doctor)	1		
Suficiente número de profesores. La relación alumno/ profesor debe ser inferior a 20	1		

**Características que debe tener una titulación de grado en Empresa para que sea considerada como una buena titulación (número de respuestas)**

<b>FACULTADES-DIPLOMATURAS</b>			
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PUBLICAS</b>	<b>PRIVADAS</b>	<b>TOTAL</b>
Un profesorado con un acreditado <i>curriculum</i> docente. Es indispensable garantizar la capacidad y dedicación docente del profesorado (aunque es importante que por lo menos una parte del profesorado tenga también un buen <i>curriculum</i> investigador)	1		
Con aporte de profesorado acreditado		1	
Recursos humanos de primera línea	1		
Buena plantilla de profesores	1		
Profesorado cualificado y de nivel acreditado	1		
Profesorado con experiencia en empresas en una proporción significativa		1	
Una adecuada plantilla de profesores	1		
Personal docente y no docente adecuado a los objetivos institucionales		1	
Profesorado innovador en la docencia		1	
La capacitación científica que posee el personal docente. Es fundamental que los profesores alternen la docencia con una competencia investigadora que mejore y obligue a evolucionar los aspectos docentes	1		
Libre de tiranías departamentos. Debe ser la titulación la que impone los criterios y selecciona profesores	1		
Potenciar la investigación realizada por el profesorado de este centro, al objeto de velar por la existencia de una estrecha relación entre docencia e investigación	1		
Profesores con investigación reconocida	1		
Profesorado investigador		1	
<b>RECURSOS Y SERVICIOS</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>13</b>
Adecuación de los medios materiales y personales al programa formativo	1		
Amplitud de servicios prestados a estudiantes	1		
Espacios, medios informáticos, bibliográficos,...	1		
Medios materiales adecuados	2		
Sopote online	1		
Recursos disponibles	1		
Apoyada en recursos tecnológicos, uso de aplicaciones propias de cada área o disciplina		1	
Correcta gestión de los recursos disponibles, tanto materiales como humanos	1		
Suficientes recursos materiales (instalaciones adecuadas, aulas de informática con capacidad suficiente, biblioteca acorde con las necesidades docentes e investigadoras actuales).	1		
Unas correctas instalaciones	1		
Instalaciones adecuadas para el trabajo en grupo	1		
Infraestructuras y servicios acreditados	1		
<b>RELACIONES CON LA EMPRESA</b>	<b>50</b>	<b>15</b>	<b>65</b>
Adecuación al mundo laboral	1	1	
Alto grado de apertura hacia la empresa	1		
Adaptada al mercado real	1		
Satisfagan las necesidades empresariales	3		

**Características que debe tener una titulación de grado en Empresa para que sea considerada como una buena titulación (número de respuestas)**

<b>FACULTADES-DIPLOMATURAS</b>			
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PUBLICAS</b>	<b>PRIVADAS</b>	<b>TOTAL</b>
Adaptada a la realidad	1		
Aplicación a la empresa	1		
Curriculum bien diseñado y ajustado a las necesidades de la empresa	1		
Formación en los problemas actuales de las empresas	1		
Incorporación de experiencias profesionales en el programa formativo	1		
Conexión con el entorno más próximo	1		
Muchos contenidos que relacionen el mundo de la empresa con su entorno económico	1		
Participación del mundo de la empresa en la titulación	1		
Debe responder a la demanda del mercado de trabajo sin perder otros aspectos formativos y de actitudes propios de la enseñanza universitaria	1		
Que sus titulados gocen de un amplio reconocimiento en el mundo empresarial		1	
Adecuación a las necesidades del mercado		1	
Una formación académica excelente acorde a las necesidades exigidas por el mercado	1		
Vinculación con la actividad empresarial	1		
Que de respuesta a las necesidades del mercado	1		
Relacionado con las demandas del entorno socioeconómico		1	
Adecuación a la demanda del entorno	1		
Potenciadora de la capacidad de aprender de sus egresados, para que estén en condiciones de adaptarse a sus profesiones	1		
Un sistema de prácticas en empresa	1		
Prácticas laborales		1	
Capacidad de experimentación (prácticas)	1		
Oferta de prácticas en empresa de carácter voluntario	1		
Prácticas en empresas, preferiblemente en el extranjero	1		
Orientación práctica (prácticas de empresa obligatorias y largas)		1	
Un programa de prácticas en empresas de calidad	1		
Prácticas en empresa obligatorias	1	1	
Prácticas y proyectos fin de carrera		1	
Porcentaje elevado de prácticas en empresa	1		
Profundización en áreas, con un gran acercamiento al mundo de la empresa		1	
Tener un buen sistema de prácticas profesionales		1	
Tener una formación practica obligatoria antes de obtener la titulación con practicas concertadas en empresas reales	1		
Complemento de prácticas en empresa	1		
Realización de prácticas y capacitación de los estudiantes para la realización de su trabajo en la empresa	1		
Buenas prácticas en empresa	1		
Excelentes prácticas en empresa	1		
Prácticas en empresas	5	1	
Participación de las prácticas en empresa	1		
Prácticas regladas en empresas e instituciones	1		

**Características que debe tener una titulación de grado en Empresa para que sea considerada como una buena titulación (número de respuestas)**

<b>FACULTADES-DIPLOMATURAS</b>			
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PUBLICAS</b>	<b>PRIVADAS</b>	<b>TOTAL</b>
Estar enfocada en cuanto a conocimientos a las demandas realizadas por el ámbito empresarial tanto a nivel local como autonómico y nacional	1		
Próxima la tejido empresarial	1		
Proporcionar una formación de calidad, aportando conocimientos generales que permitan a los alumnos adaptarse a las demandas cambiantes del mercado laboral y conocimientos específicos a través de seminarios, conferencias, encuentros con empresas, práctica	1		
Facilitar el acceso al mercado laboral del alumnado tanto a través del fomento de la actividad empresarial por cuenta propia como a partir de la creación de vínculos con empresas e instituciones	1		
Fuerte vinculación del profesorado con el mundo empresarial (para asegurar tanto el rigor académico como la relevancia de los estudios para la empresa).		1	
Elevada inserción laboral	1		
Que sus titulados gocen de un elevado nivel de inserción profesional al término de sus estudios		1	
Vinculación al mundo empresarial (salidas profesionales, nivel de inserción, prácticas, profesionales de empresa, etc.)		1	
Empleabilidad	1		
Alto grado de empleabilidad	1		
Elevada inserción laboral en puestos de responsabilidad que requieran cualificación profesional	1		
Un índice de empleabilidad alto y además de empleo encajado	1		
Nivel alto de inserción profesional de los alumnos egresado	1		
Clara orientación de empleabilidad	1		
Buena inserción profesional		1	
<b>DIMENSIÓN INTERNACIONAL</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>26</b>
Dimensión internacional	1	2	
Titulación internacional		1	
Compartida con algún centro extranjero de reconocido prestigio.	1		
Internacionalización	2	1	
Vocación internacional		1	
Perfil internacional	1		
Idiomas	3		
Bilingüe		1	
Trilingüe		1	
Nivel alto de un idioma como mínimo		1	
Conocimiento de idiomas		1	
Impartida al menos parcialmente en inglés	1		
Incluya formación en idiomas por un lado y asignaturas impartidas en inglés		1	
Movilidad internacional de los alumnos durante al menos 1 año	1		
Posibilitar intercambios con extranjero (en formación o prácticas) a los alumnos	1		
Altos niveles de movilidad de estudiantes y profesores, titulaciones conjuntas, etc.	1		

**Características que debe tener una titulación de grado en Empresa para que sea considerada como una buena titulación (número de respuestas)**

<b>FACULTADES-DIPLOMATURAS</b>			
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PUBLICAS</b>	<b>PRIVADAS</b>	<b>TOTAL</b>
Fomentar la movilidad del estudiante en otros países, tanto en centros académicos como empresariales	1		
Estancias en el extranjero.		1	
Niveles mínimos de movilidad	1		
Movilidad de estudiantes, PAS y profesorado en la Unión Europea	1		
<b>RESULTADOS</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
Satisfaga las necesidades académicas y personales del los alumnos	1		
Buen nivel de conocimientos	1		
Formación integral del egresado (competencias genéricas y específicas)		1	
Satisfacción de los alumnos egresados con la formación recibida	1		
Elevado grado de reconocimiento externo, plasmado en el perfil de las empresas e instituciones que emplean a sus egresados	1		
Los alumnos se sientan satisfechos con los conocimientos adquiridos para su labor profesional futura	1		
<b>OTROS</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
Participación de redes	1		
Enmarcada en la sociedad del conocimiento		1	
Implicación social de la enseñanza y análisis ético		1	
Información fluida de y hacia la sociedad de las actividades realizadas	1		
<b>Calidad</b>			
Mejora continuada de la calidad		1	
Criterios y sistemas de evaluación de la calidad		1	
Que acredite unos estándares de calidad		1	
<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>74</b>	<b>274</b>

## ANEXO III. Identificación de las variables

Nº	Variable	Categorías	Descripción	Número válido de respuestas
1	ccaa	1 a 17	Comunidades Autónomas	97
2	titu	1,2, 3	LADE o Diplomatura (1) LADE” (2) dos titulaciones (3) sólo DCE	97
3	pupr	1,2	Carácter del centro (1) público (2) privado	97
4	prad	1,2	(1) propio (2) adscrito	97
5	cent	1,2, 3	Tipo de centro (1) facultad (2) escuela (3) otro centro	97
6	eval	1,2	Realiza evaluación (1) sí (2) no	97
7	amre	1,2,3	Reconocimiento de ámbito	97
8	tire	1,2,3	Reconocimiento de tipo	96
9	crti	1,2,3	Criterios de acreditación (mismos o distintos)	97
10	qien	1,2,3,4,5,6	Quién cree Usted que deberá realizar la acreditación externa	97
11	asoc	1,2,3	Participación de las Asociaciones	96
12	gobj	1 a 10	Grado de importancia de los Objetivos del programa formativo	95
13	pobj	1 a 9	Priorización de Objetivos del programa formativo	89
14	oobj	0 a 100	Ponderación de Objetivos del programa formativo	92
15	gpla	1 a 10	Grado de importancia del Plan de estudios	95
16	ppla	1 a 9	Priorización del Plan de estudios	89
17	opla	0 a 100	Ponderación del Plan de estudios	92
18	gens	1 a 10	Grado de importancia del Desarrollo de las enseñanzas	95
19	pens	1 a 9	Priorización del Desarrollo de las enseñanzas	89
20	oens	0 a 100	Ponderación del Desarrollo de las enseñanzas	92
21	gest	1 a 10	Grado de importancia de los Estudiantes	95
22	pest	1 a 9	Priorización de los Estudiantes	89
23	oest	0 a 100	Ponderación de los Estudiantes	92
24	gdoc	1 a 10	Grado de importancia del Personal docente	95
25	pdoc	1 a 9	Priorización del Personal docente	89
26	odoc	0 a 100	Ponderación del Personal docente	92
27	grec	1 a 10	Grado de importancia de los Recursos y servicios	95
28	prec	1 a 9	Priorización de los Recursos y servicios	89
29	orec	0 a 100	Ponderación de los Recursos y servicios	92
30	gemp	1 a 10	Grado de importancia de las Conexiones con el mundo corporativo	95
31	pemp	1 a 9	Priorización de Conexiones con el mundo corporativo	89
32	oemp	0 a 100	Ponderación de Conexiones con el mundo corporativo	91
33	gint	1 a 10	Grado de importancia de la Dimensión internacional	95
34	pint	1 a 9	Priorización de la Dimensión internacional	89
35	oint	0 a 100	Ponderación de la Dimensión internacional	92
36	gres	1 a 10	Grado de importancia de los Resultados	95
37	pres	1 a 9	Priorización de los Resultados	89
38	ores	0 a 100	Ponderación de los Resultados	92
39	aacs	1,2,3	Grado de conocimiento de la Asociación para el desarrollo de las Escuelas de Negocio AACSB (1) desconocido (2) algún conocimiento (3) bien conocido	92
40	amba	1,2,3	Grado de conocimiento de la Asociación de MBA; Reino Unido y Europa	91

Nº	Variable	Categorías	Descripción	Número válido de respuestas
41	fiba	1,2,3	Grado de conocimiento de la Fundación para la acreditación internacional de programas de negocios en Alemania, Austria y Suiza	90
42	equi	1,2,3	Fundación Europea para el Desarrollo del Management EFMD	92
43	aede	1,2,3	Grado de conocimiento de la Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas	93
44	leun	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de la Legislación Universitaria (1) nada (2) poco (3) bastante (4) condiciona totalmente	95
45	evin	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de la Evaluación Institucional	95
46	salp	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de los Salarios del profesorado	95
47	fiun	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de la Financiación de la universidad	95
48	cado	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de la Estructura de la carrera docente	93
49	hapr	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de la Evaluación del profesorado	95
50	sexex	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de los Sexenios	95
51	impr	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de la Implicación del profesorado en la mejora	95
52	imes	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de la Implicación de los estudiantes en la mejora	95
53	mves	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de la Movilidad de los estudiantes	94
54	imem	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de la Implicación del entorno empresarial en el Centro	94
55	lide	1,2,3,4	Grado de condicionamiento del Liderazgo	91
56	goce	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de los Sistemas de gobierno del Centro	94
57	goun	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de los Sistemas de gobierno de la Universidad	95
58	poau	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de los Responsables políticos autonómicos	95
59	admo	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de los Procesos Administrativos	95
60	infr	1,2,3,4	Grado de condicionamiento de las Infraestructuras	95
61	obpe	1,2,3	Acciones de R_M en Objetivos del plan de estudios (incluye conocimientos y destrezas) (1) no se realiza ninguna acción (2) se realizan acciones esporádicas (3) se realizan periódicamente	95
62	pegr	1,2,3	Acciones de R_M del Perfil de egresados	94
63	paes	1,2,3	Acciones de R_M del Plan de estudios	95
64	pens	1,2,3	Acciones de R_M en la Planificación de las enseñanzas	96
65	medo	1,2,3	Acciones de R_M para Potenciación de nuevas metodologías docentes	96
66	eves	1,2,3	Acciones de R_M para Potenciación de nuevos sistemas de evaluación de los estudiantes	96
67	proa	1,2,3	Acciones de R_M en Programas de las asignaturas	96
68	ines	1,2,3	Acciones de R_M en Ingreso de los estudiantes (incluye criterios y procedimientos)	95
69	apes	1,2,3	Acciones de R_M en Programas de orientación y apoyo a los estudiantes	95
70	colo	1,2,3	Acciones de R_M en la Inserción profesional de egresados	93
71	actp	1,2,3	Acciones de R_M en la Actividad del profesorado	95

Nº	Variable	Categorías	Descripción	Número válido de respuestas
72	ineq	1,2,3	Acciones de R_M en las Infraestructuras y equipamiento	96
73	tecn	1,2,3	Acciones de R_M en la Infraestructura tecnológica	95
74	bibi	1,2,3	Acciones de R_M en las Actividades relacionadas con la biblioteca	95
75	sead	1,2,3	Acciones de R_M en los Servicios Administrativos	95
76	reem	1,2,3	Acciones de R_M en las Relaciones con las Empresas	96
77	dint	1,2,3	Acciones de R_M en la Dimensión internacional (movilidad de alumnos y profesores)	96
78	reac	1,2,3	Acciones de R_M en los Resultados académicos (tasas de éxito, duración....)	96
79	saes	1,2,3	Acciones de R_M en la Satisfacción de estudiantes	96
80	sati	1,2,3	Acciones de R_M en la Satisfacción de egresados	93
81	ning	1,2	Ninguna (1) sí (2) no	72
82	pinf	1,2	Se han publicado los informes	72
83	minf	1,2	Se ha ampliado la información	72
84	evid	1,2	Se han recogido evidencias	72
85	rees	1,2	Se han mejorado los resultados académicos	72
86	resa	1,2	Se han mejorado los resultados de satisfacción de alumnos	72
87	fin	1,2	Los resultados se utilizan en la financiación	72
88	deci	1,2	Los resultados se utilizan en la toma de decisiones	72
89	sges	1,2	Se han modificado los sistemas de gestión	72
90	mesp	1,2	Se han realizado algunas acciones de mejora de manera esporádica	72
91	pmt	1,2	Se ha realizado un Plan de Mejora de la Titulación	72
92	pec	1,2	Se ha realizado un Plan Estratégico del Centro	72

**ANEXO IV Tablas de los valores-tests correspondientes a las preguntas 9 y 10**

Tablas de los valores-tests correspondientes a la pregunta 9 sobre grado de condicionamiento de diversos aspectos sobre la mejora de la calidad de la titulación

**Valores-Tests de las modalidades activas e ilustrativas**

Libellé	Effectif	Poids absolu	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2
---------	----------	--------------	----------------------	-------	-------

**leun**

leun=1	3	3,00	30,66670	-3,15	-2,29
leun=2	21	21,00	3,52381	-1,50	1,12
leun=3	42	42,00	1,26190	1,44	-1,70
leun=4	29	29,00	2,27586	0,99	1,69

**evin**

evin=1	4	4,00	22,75000	-2,67	-2,17
evin=2	22	22,00	3,31818	0,11	1,68
evin=3	58	58,00	0,63793	-0,75	-0,06
evin=4	11	11,00	7,63636	2,68	-0,76

**salp**

salp=1	3	3,00	30,66670	-1,33	-1,89
salp=2	28	28,00	2,39286	-1,88	4,18
salp=3	51	51,00	0,86275	2,20	-0,68
salp=4	13	13,00	6,30769	-0,03	-3,60

**fiun**

fiun=1	1	1,00	94,00000	-1,30	1,31
fiun=2	9	9,00	9,55556	-3,88	4,01
fiun=3	43	43,00	1,20930	-0,91	0,63
fiun=4	42	42,00	1,26190	3,47	-3,26

**cado**

cado=1	0	0,00	0,00000	0,00	0,00
cado=2	16	16,00	4,93750	-3,57	3,10
cado=3	59	59,00	0,61017	1,78	-1,82
cado=4	18	18,00	4,27778	1,15	-0,95
*Reponse manquante*	2	2,00	46,50000	0,17	0,66

**hapr**

hapr=1	1	1,00	94,00000	-1,37	1,64
hapr=2	33	33,00	1,87879	-3,39	3,22
hapr=3	55	55,00	0,72727	2,55	-4,56
hapr=4	6	6,00	14,83330	2,03	2,27

**sexe**

sexe=1	25	25,00	2,80000	-2,01	2,06
sexe=2	44	44,00	1,15909	2,38	-2,03
sexe=3	22	22,00	3,31818	-1,79	-0,64
sexe=4	4	4,00	22,75000	2,25	1,87

**impr**

impr=1	0	0,00	0,00000	0,00	0,00
impr=2	6	6,00	14,83330	-3,37	3,07
impr=3	27	27,00	2,51852	-3,15	-3,97
impr=4	62	62,00	0,53226	4,70	2,19

**imes**

imes=1	1	1,00	94,00000	-1,37	1,64
imes=2	15	15,00	5,33333	-5,82	1,01
imes=3	40	40,00	1,37500	0,36	-2,83
imes=4	39	39,00	1,43590	4,23	1,75

**mves**

mves=1	3	3,00	30,66670	-4,53	-0,01
mves=2	38	38,00	1,50000	-2,11	-0,59
mves=3	48	48,00	0,97917	2,68	-0,84
mves=4	5	5,00	18,00000	2,19	2,84
*Reponse manquante*	1	1,00	94,00000	-0,06	0,74

**imem**

imem=1	3	3,00	30,66670	-3,96	-0,78
imem=2	15	15,00	5,33333	-1,87	-2,39
imem=3	58	58,00	0,63793	0,92	-0,55
imem=4	18	18,00	4,27778	2,38	3,24
*Reponse manquante*	1	1,00	94,00000	-0,03	0,07

**lide**

lide=1	5	5,00	18,00000	-2,30	-0,68
lide=2	20	20,00	3,75000	-2,00	-1,36
lide=3	49	49,00	0,93878	-0,57	-1,37
lide=4	17	17,00	4,58824	3,84	3,91
*Reponse manquante*	4	4,00	22,75000	0,69	-0,53

**goce**

goce=1	2	2,00	46,50000	-1,27	1,29
goce=2	23	23,00	3,13043	-2,97	2,67
goce=3	50	50,00	0,90000	-0,55	-5,44
goce=4	19	19,00	4,00000	4,44	3,42
*Reponse manquante*	1	1,00	94,00000	-0,49	0,17

**goun**

goun=1	2	2,00	46,50000	-2,97	3,40
goun=2	22	22,00	3,31818	-2,80	3,29
goun=3	48	48,00	0,97917	-0,90	-5,68
goun=4	23	23,00	3,13043	4,80	2,25

**poau**

poau=1	13	13,00	6,30769	-4,45	-0,32
poau=2	34	34,00	1,79412	-0,28	3,27
poau=3	38	38,00	1,50000	1,56	-3,63
poau=4	10	10,00	8,50000	2,93	1,04

**admo**

admo=1	4	4,00	22,75000	-1,96	-1,50
admo=2	54	54,00	0,75926	-1,65	-1,34
admo=3	31	31,00	2,06452	1,31	0,38
admo=4	6	6,00	14,83330	2,46	3,22

**infr**

infr=1	0	0,00	0,00000	0,00	0,00
infr=2	17	17,00	4,58824	-3,39	3,16
infr=3	63	63,00	0,50794	-0,15	-2,02
infr=4	15	15,00	5,33333	3,75	-0,71

**titu**

titu=1	33	33,00	1,87879	-0,39	0,13
titu=2	35	35,00	1,71429	-0,67	0,10
titu=3	27	27,00	2,51852	1,13	-0,24

**pupr**

pupr=1	70	70,00	0,35714	-0,24	-0,93
pupr=2	25	25,00	2,80000	0,24	0,93

**prad**

prad=1	87	87,00	0,09195	-0,33	-0,35
prad=2	8	8,00	10,87500	0,33	0,35

**cent**

cent=1	67	67,00	0,41791	-0,72	0,29
cent=2	20	20,00	3,75000	0,97	-0,05
cent=3	8	8,00	10,87500	-0,24	-0,40

**eval**

eval=1	70	70,00	0,35714	1,44	-0,87
eval=2	25	25,00	2,80000	-1,44	0,87

Tablas de los valores-tests correspondientes a la pregunta 10 sobre las acciones de revisión y mejora implantadas en el centro

#### Valores-Tests de las modalidades activas e ilustrativas

Libellé	Effectif	Poids absolu	Distance à l'origine	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5
---------	----------	--------------	----------------------	-------	-------	-------	-------	-------

#### obpe

obpe=1	12	12,00	7,00000	-5,63	-0,90	-1,02	1,83	3,29
obpe=2	50	50,00	0,92000	-1,57	-3,79	1,52	-3,15	-3,82
obpe=3	33	33,00	1,90909	5,41	4,08	-1,52	2,18	1,20
*Reponse manquante*	1	1,00	95,00000	0,77	2,49	2,93	-0,65	2,47

#### pegr

pegr=1	17	17,00	4,64706	-5,27	0,02	-0,50	2,38	1,08
pegr=2	49	49,00	0,95918	0,34	-4,07	0,80	-3,11	-0,51
pegr=3	28	28,00	2,42857	3,91	2,89	-2,15	1,83	-1,62
*Reponse manquante*	2	2,00	47,00000	0,44	4,97	5,37	-1,28	4,05

#### paes

paes=1	26	26,00	2,69231	-5,68	-0,80	0,04	3,12	0,69
paes=2	44	44,00	1,18182	1,29	-1,08	2,96	-3,61	-1,86
paes=3	25	25,00	2,84000	4,43	2,22	-3,34	0,96	1,23
*Reponse manquante*	1	1,00	95,00000	-0,62	-0,79	-0,26	-0,09	0,81

#### plen

plen=1	11	11,00	7,72727	-5,27	-1,21	-0,06	1,51	3,43
plen=2	34	34,00	1,82353	-1,92	-2,60	0,16	-3,99	-2,78
plen=3	51	51,00	0,88235	5,20	3,26	-0,12	2,86	0,48

#### medo

medo=1	4	4,00	23,00000	-4,45	1,24	-0,35	3,60	-0,95
medo=2	29	29,00	2,31034	-3,44	0,92	-1,92	-4,20	-2,06
medo=3	63	63,00	0,52381	5,19	-1,41	2,00	2,54	2,39

#### eves

eves=1	14	14,00	5,85714	-3,81	0,61	-0,67	1,35	-2,95
eves=2	49	49,00	0,95918	-2,25	-2,57	-0,50	-3,21	-0,06
eves=3	33	33,00	1,90909	5,20	2,24	1,03	2,38	2,26

#### proa

proa=1	6	6,00	15,00000	-4,37	0,86	-2,35	3,20	2,07
proa=2	24	24,00	3,00000	-2,69	-0,42	0,73	-2,86	-1,98
proa=3	66	66,00	0,45455	4,79	-0,06	0,54	1,00	0,77

#### ines

ines=1	44	44,00	1,18182	-4,25	-2,87	1,66	1,17	-1,73
ines=2	33	33,00	1,90909	1,53	1,38	0,63	-2,39	2,28
ines=3	18	18,00	4,33333	3,34	2,10	-2,77	1,36	-0,60
*Reponse manquante*	1	1,00	95,00000	0,89	-0,41	-0,45	0,22	0,15

**apes**

apes=1	8	8,00	11,00000	-2,99	-0,43	1,47	1,88	-0,98
apes=2	42	42,00	1,28571	-3,30	-0,43	0,19	-3,45	-0,07
apes=3	45	45,00	1,13333	4,95	0,61	-1,09	2,25	0,81
*Reponse manquante*	1	1,00	95,00000	-0,06	0,31	0,43	0,69	-1,02

**colo**

colo=1	16	16,00	5,00000	-1,51	-0,47	2,30	3,49	-0,94
colo=2	35	35,00	1,74286	-2,93	-2,34	-0,84	-1,63	0,56
colo=3	42	42,00	1,28571	4,23	0,95	-2,63	-0,30	-1,38
*Reponse manquante*	3	3,00	31,00000	-0,72	4,76	4,90	-2,10	4,39

**actp**

actp=1	13	13,00	6,38462	-5,27	3,32	-0,17	1,53	-0,75
actp=2	43	43,00	1,23256	-1,10	-3,48	4,09	-1,33	-0,01
actp=3	39	39,00	1,46154	5,10	1,42	-4,01	0,17	0,11
*Reponse manquante*	1	1,00	95,00000	-1,54	-1,00	-0,04	0,53	2,03

**ineq**

ineq=1	7	7,00	12,71430	-4,43	2,00	-5,04	-3,14	2,00
ineq=2	32	32,00	2,00000	0,51	6,53	1,63	0,47	-3,55
ineq=3	57	57,00	0,68421	1,86	-7,32	1,10	1,21	2,34

**tecn**

tecn=1	7	7,00	12,71430	-4,45	2,08	-4,32	-4,00	2,97
tecn=2	24	24,00	3,00000	-0,08	6,20	1,42	0,11	-4,21
tecn=3	64	64,00	0,50000	2,55	-6,73	1,32	2,21	2,11
*Reponse manquante*	1	1,00	95,00000	-0,10	-0,53	-1,11	-0,48	0,52

**bibi**

bibi=1	10	10,00	8,60000	-2,91	3,72	-0,15	-3,60	1,17
bibi=2	30	30,00	2,20000	-1,20	2,45	-0,49	-0,56	-4,13
bibi=3	55	55,00	0,74546	2,74	-4,69	0,58	2,73	3,23
*Reponse manquante*	1	1,00	95,00000	0,85	0,48	-0,11	0,09	-0,40

**sead**

sead=1	16	16,00	5,00000	-5,17	1,48	-2,16	1,32	-0,64
sead=2	54	54,00	0,77778	1,21	0,85	1,85	-2,04	-2,30
sead=3	25	25,00	2,84000	2,83	-2,33	-0,24	1,16	3,23
*Reponse manquante*	1	1,00	95,00000	0,85	0,48	-0,11	0,09	-0,40

**reem**

reem=1	4	4,00	23,00000	-1,53	2,96	4,45	2,47	2,16
reem=2	26	26,00	2,69231	-3,57	0,94	-2,86	-1,83	1,15
reem=3	66	66,00	0,45455	4,09	-2,18	0,83	0,69	-2,03

**dint**

dint=1	3	3,00	31,00000	-3,35	2,15	-0,69	1,94	-3,48
dint=2	24	24,00	3,00000	-2,54	-0,08	-1,66	-2,50	1,81
dint=3	69	69,00	0,39130	3,74	-0,75	1,87	1,66	-0,40

**reac**

reac=1	14	14,00	5,85714	-5,14	1,63	-1,81	2,18	-0,68
reac=2	32	32,00	2,00000	-2,06	-1,13	3,87	-2,55	0,13
reac=3	50	50,00	0,92000	5,57	-0,08	-2,37	0,87	0,36

**saes**

saes=1	15	15,00	5,40000	-5,72	-0,18	-0,03	1,13	3,45
saes=2	21	21,00	3,57143	-2,14	0,58	3,07	1,35	-3,95
saes=3	60	60,00	0,60000	6,11	-0,36	-2,59	-2,00	0,79

**sati**

sati=1	20	20,00	3,80000	-5,10	-1,24	0,93	2,77	-0,29
sati=2	41	41,00	1,34146	0,36	-1,46	2,71	-0,02	-1,14
sati=3	32	32,00	2,00000	4,15	1,71	-5,23	-1,13	1,13
*Reponse manquante*	3	3,00	31,00000	-0,37	2,40	4,31	-3,35	0,86

**pupr**

pupr=1	71	71,00	0,35211	-3,36	-3,88	1,95	-1,10	-0,60
pupr=2	25	25,00	2,84000	3,36	3,88	-1,95	1,10	0,60

**eval**

eval=1	71	71,00	0,35211	-2,30	-2,44	0,31	-0,27	0,33
eval=2	25	25,00	2,84000	2,30	2,44	-0,31	0,27	-0,33

