

LA ACREDITACIÓN COMO MECANISMO DE GARANTÍA DE LA CALIDAD: TENDENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*Inmaculada Egido Gálvez**
*Guy Haug***

INTRODUCCIÓN

El objetivo fundamental del llamado «proceso de Bolonia» es llevar a cabo reformas convergentes que conduzcan a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) coherente, homologable y competitivo. Para la construcción de ese espacio, resulta necesario contar con sistemas de acreditación de la calidad compatibles, ya que éstos se precisarán tanto para conseguir el reconocimiento mutuo entre las diferentes instituciones educativas europeas, como para constatar la existencia en las mismas de los niveles de calidad prefijados (HAUG, 2003: 230).

Por ello, aunque la acreditación de la calidad no se ha formulado hasta el momento de una manera explícita en los principales documentos de la Unión Europea sobre el EEES, lo cierto es que este tema ya se perfila como un aspecto esencial del proceso de convergencia. De hecho, en el plano nacional, prácticamente todos los países han creado agencias u organismos dedicados

* Universidad Autónoma de Madrid.

** Asesor de la Comisión Europea en materia de Educación Superior.

El presente artículo tiene su origen en los resultados de la investigación titulada «Tendencias del Espacio Europeo de Educación Superior a partir de la consolidación de la acreditación como mecanismo de aseguramiento de la calidad: un enfoque prospectivo a partir de las pautas actuales». La investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y se desarrolló a lo largo del año 2004. Estuvo dirigida por el profesor José Luis García Garrido y contó entre los miembros del equipo investigador, además de los autores de este artículo, con el profesor Javier M. Valle. Colaboró en la investigación como ayudante de investigación Santiago Hernández Abad.

a la evaluación externa o a la acreditación de la calidad de la enseñanza superior. En el plano internacional, existen iniciativas orientadas a lograr el reconocimiento mutuo de las acreditaciones nacionales, entre las que destaca el *European Consortium for Accreditation in Higher Education* (ECA), que trabaja en la construcción de un camino que permita extender la validez de las acreditaciones nacionales más allá de las fronteras, de manera que abarquen todo el territorio de la Unión.

Ahora bien, llegar a alcanzar acuerdos sobre un sistema de acreditación común requiere, en primer lugar, establecer significados compartidos sobre lo que es calidad, cómo se evalúa y cómo se constata su existencia, tarea que aún permanece pendiente en buena medida. Al mismo tiempo, Europa precisa de la elaboración de un modelo que permita que las acreditaciones realizadas por diferentes agencias u organismos sean compatibles entre sí en cuanto a procedimientos y en cuanto a resultados.

Con el fin de avanzar en esa dirección, este artículo sintetiza en tres apartados algunas de las aportaciones más relevantes que se derivan de un estudio realizado con el objetivo de profundizar en los sistemas actuales de acreditación de la calidad en la Educación Superior. En el primero de ellos se ofrece un breve repaso a los principales rasgos de los conceptos de calidad, evaluación y acreditación referidos específicamente al ámbito de la enseñanza superior. En el segundo apartado se perfilan las tendencias más generales que caracterizan a los organismos dedicados a la acreditación de la enseñanza superior, tal y como existen hoy en día. Por último, como marco para la reflexión, se intenta aportar algunos de los elementos esenciales que podrían caracterizar a un sistema de acreditación compatible a nivel europeo.

I. MARCO CONCEPTUAL

I.1. La calidad de la educación en la Educación Superior

Como sucede con muchos de los conceptos empleados en ciencias sociales, alcanzar una definición de la calidad educativa es hoy por hoy un reto, dada la indefinición y la ambigüedad que el término comporta. Una aproximación al tema, aunque sólo sea de manera superficial, conduce a la con-

clusión de que en último extremo el de calidad educativa es un concepto filosófico. Las definiciones de calidad varían y, hasta cierto punto, reflejan diferentes perspectivas sobre los individuos y la sociedad, por lo que no existe una única definición correcta de la misma. Por ello, previsiblemente, el objetivo más realista en este sentido no sea el de lograr una proposición clara y exacta que sirva para caracterizar la noción de «calidad educativa» de manera unívoca, sino el de realizar una aproximación que recoja las características esenciales de la misma y que sea susceptible de aplicación en diferentes situaciones y contextos.

En un plano genérico, más allá de lo referido específicamente a educación, la Asociación Europea para la Calidad (AFCERQ) define la calidad como «el conjunto de principios y métodos organizados en estrategia global y tendentes a movilizar a toda la empresa para obtener una mejor satisfacción del cliente a menor coste» (CANO, 1998: 274).

En España, la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR)¹ propone como definición de calidad «la facultad de un conjunto de características inherentes de un producto, sistema o proceso para cumplir los requisitos de los clientes y de otras partes interesadas». Según la norma española referida a la gestión de calidad:

«El concepto de calidad es ante todo subjetivo ya que cada consumidor o usuario tiene una idea distinta de lo que se entiende por él. Sin embargo, todo el mundo está de acuerdo en que hablamos de la calidad cuando vemos cubiertas todas nuestras expectativas, tanto si se trata de un producto o de un servicio» (CANO, 1998: 281).

Partimos, entonces, de que al hablar de calidad nos encontramos con un concepto relativo, impregnado de valores, variable y diverso en función de las personas, del tiempo y del espacio. Además, al referirla a la educación, la calidad adquiere connotaciones específicas, ya que pasa tanto por conseguir unos determinados resultados como por el desarrollo del proceso en sí mismo. A diferencia de lo que puede suceder en otros entornos, en las institu-

¹ AENOR es una asociación privada reconocida por el Ministerio de Industria y Energía que emite certificados de calidad de acuerdo con las normas internacionales ISO 9000, las europeas EN29000 y las españolas que ella misma ha creado, UNE 66900 (<http://www.aenor.es>).

ciones educativas no es posible deslindar la calidad de las experiencias (proceso) de la calidad del producto².

Ahora bien, incluso dentro del ámbito específico de la educación, las concepciones sobre calidad deben adecuarse para cada etapa, al ser distintos sus objetivos y características. Así, algunos autores consideran que en la enseñanza superior la cuestión de la calidad presenta una mayor complejidad que en el resto de los niveles, entre otras razones por su no obligatoriedad, que se traduce en una mayor diversidad de metas (RODRÍGUEZ PULIDO, 1991).

A pesar de esas dificultades, pueden encontrarse definiciones de calidad de la enseñanza superior, especialmente referidas a la Universidad. Por ejemplo, para Aparicio y González (1994) la enseñanza universitaria es de tanta más calidad en la medida en que sus objetivos interpreten bien las necesidades de la sociedad, no sólo en lo que se refiere a la formación de profesionales, sino también a la transmisión de otros valores y a la potenciación del desarrollo personal integral de los graduados.

En una línea similar, la definición formulada por Sparkes apunta a que la calidad en la Educación Superior consiste en «especificar metas de aprendizaje relevantes y permitir a los estudiantes alcanzarlas» (GOLA, s.f.: cit. en p. 2).

Por su parte, Harvey y Green (1993), en uno de los trabajos más significativos que se han realizado hasta el momento a este respecto, recogen las acepciones más comunes de la calidad en la Educación Superior, estableciendo una clasificación con cinco categorías:

- *Calidad como excepción.* Desde esta perspectiva, la calidad se encuentra asociada a instituciones educativas de gran prestigio, entendiéndose por ello la exclusividad y el logro de altos estándares, en el sentido de excelencia. En esta acepción no existe una delimitación explícita de criterios objetivos de calidad que se puedan utilizar en distintos lugares, sino que puede partirse de los mejores elementos de

² No obstante, puede encontrarse un amplio número de definiciones de calidad que otorgan casi todo el peso al producto, mientras son menos las que se centran en el proceso. Para Muñoz-Repiso (2001), ésta es precisamente una de las fuentes de divergencia que obstaculizan el logro de una definición consensuada. La otra sería la falta de acuerdo sobre lo que son los buenos resultados de la educación.

entrada, las mejores instalaciones, los mejores profesores, el mejor alumnado, etc. Esta acepción, aunque utilizada con mucha frecuencia, no serviría, por tanto, para medir la calidad.

- *Calidad como perfección o consistencia del proceso.* Esta concepción de la calidad focaliza la atención en las especificaciones del proceso. En la práctica, incluye dos acepciones distintas. La primera entiende la calidad como la ausencia de defectos de acuerdo con unas especificaciones predefinidas y medibles. De ese modo, un proceso de calidad sería aquel que se ajusta a lo especificado. La segunda entiende la calidad como la cultura y el proceso de prevención. Se intenta asegurar, a través de la implicación de todos los participantes en el proceso, que las cosas se hacen bien, de manera que no sea necesario revisar el producto final, porque se han revisado todas las etapas del proceso. Esta idea de la calidad, tomada de los modelos empresariales, presenta el problema de que no permite especificaciones universales y se encuentra con la dificultad de definir qué es la «ausencia de defectos» cuando se habla del proceso y del producto educativos.
- *Calidad como ajuste a un propósito.* De acuerdo con este planteamiento, la calidad se juzga en términos de adecuación del producto al propósito planteado. Se trata de una definición funcional de la calidad, que entiende la necesidad de la coherencia entre las entradas, las metas y los resultados alcanzados y la satisfacción de las expectativas o necesidades sociales para las que ha sido creado el servicio educativo. La funcionalidad o adecuación del producto a los propósitos es aquí tan importante como la eficacia.
- *Calidad como relación coste-valor.* En esta acepción de la calidad, que se relaciona directamente con los costes económicos, se encuentra en la base de las políticas que demandan al sector público eficiencia y efectividad. La efectividad se considera en términos de la existencia de mecanismos de control, resultados cuantificables y evaluación. La eficiencia suele contrastarse a través de indicadores de rendimiento.
- *Calidad como transformación.* Esta visión de la calidad hunde sus raíces en la noción de «cambio cualitativo». Se encuentra también con peculiaridades derivadas de la diferente naturaleza de los servicios

educativos, en los cuales el proveedor no hace algo *por* el cliente, sino *al* cliente, por lo que el proceso de transformación es necesariamente único en cada caso. Desde esta perspectiva, las nociones de calidad aluden a dos tipos de transformación: mejorar a los participantes y posibilitar a los participantes influir en su propia transformación. En el primer caso, se encuentran los enfoques de valor añadido, en los que la calidad se «mide» en términos de la mejora que el proceso educativo supone en los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes. En el segundo, los participantes tienen la capacidad de influir en su propia transformación, implicándoles en los procesos de toma de decisiones.

Tras esta revisión, la conclusión a la que llegan estos autores es que no existe una única definición de calidad, por lo que no es posible formularla como un concepto unitario, sino que la calidad debe ser definida en términos de un rango de cualidades. Adicionalmente, sostienen que tampoco sería deseable alcanzar esa única visión de la calidad, ya que éste es un concepto ligado a diferentes visiones de la sociedad y a diferentes valores, por lo que «en una sociedad democrática debe existir espacio para personas que sostengan diferentes visiones» (HARVEY y GREEN, 1993: 28).

Sin embargo, aceptar la idea de que pueden defenderse diferentes concepciones de la calidad en la Educación Superior no significa que no exista la necesidad de mantener e incrementar la calidad. Por tanto, se defiende una posición pragmática, en la que puedan establecerse un conjunto de criterios que reflejen los diversos aspectos de la calidad y que puedan dar lugar a procedimientos de medida de la misma. La utilización de diferentes criterios, que respondan a distintos grupos de interés, puede ofrecer una solución práctica a una compleja cuestión filosófica y permite que se reconozcan los derechos de diferentes grupos a tener diferentes perspectivas.

I.2. Evaluación de la calidad en la Educación Superior

Calidad y evaluación son conceptos estrechamente relacionados, hasta el punto de que no podría entenderse la una sin la otra. Si se habla de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación y si se evalúa se hace con algún criterio. En este sentido: «es poco congruente ha-

blar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado» (GONZÁLEZ GALÁN, 2004: 17-19).

Tomando como base esta consideración, las reflexiones en torno al concepto de calidad de la educación no pueden limitarse a aportar definiciones o proposiciones sobre el mismo, sino que deben incluir procedimientos para comprobar si aquello que se entiende por calidad existe en realidad. En otras palabras, deben abarcar la evaluación, que permite tener constancia de si los aspectos o dimensiones que componen el concepto definido se hacen efectivamente prácticos, convirtiendo el servicio, bien o producto al que se han aplicado en un servicio, bien o producto de calidad.

Dentro de los sistemas escolares, fue precisamente el nivel de Educación Superior el primero en ser sometido a procesos de evaluación de la calidad. En concreto, el origen de las evaluaciones en esta etapa se sitúa en el entorno anglosajón, primero en Estados Unidos y posteriormente en el Reino Unido. Los poderes públicos comenzaron a exigir rendición de cuentas a las instituciones de enseñanza superior, de modo que éstas justificaran la inversión pública y los gobiernos tuvieran indicadores para repartir subvenciones.

En la década de los años 80, la evaluación de instituciones de Educación Superior vivió un fuerte impulso, extendiéndose a otros países de Europa Occidental y dando lugar a lo que en ocasiones se ha conocido como «estado evaluativo». Ente otros motivos, la razón por la que en ese momento se produjo un importante aumento de la preocupación por la calidad de esta etapa fue la constatación de que la Enseñanza Superior es un elemento clave para afrontar la competencia económica internacional, así como para mejorar la productividad y el desarrollo tecnológico (MORA, 1991).

Puede decirse, por tanto, que el propósito inicial de la evaluación de las instituciones de Educación Superior estaba basado en la idea de *accountability*, de rendir cuentas a la sociedad o, lo que es lo mismo, demostrar la eficacia pedagógica y académica de las instituciones universitarias, su eficiencia en términos del buen uso de los recursos y su pertinencia en lo que respecta a factores, efectos e impactos comunitarios, sociales y culturales. Posteriormente, empezaron a realizarse evaluaciones basadas en una perspectiva diferente, la del *improvement*, es decir, lograr la mejora de la insti-

tución educativa mediante el conocimiento de las cuestiones relevantes para la toma de decisiones.

El fundamento del primer tipo de evaluaciones parte de que la necesidad de mejorar las relaciones entre las instituciones de Enseñanza Superior y su entorno social y económico se ha convertido en los últimos años en una prioridad (MORA y VIDAL, 2000). Ello supone una ruptura con las prácticas tradicionales y requiere la adopción de nuevos mecanismos encaminados a alcanzar la competitividad, mecanismos que afectan tanto a los procesos internos de las instituciones de Educación Superior como a sus estructuras y prácticas de gestión. Siguiendo la tónica de los restantes servicios públicos, las presiones externas demandan una mayor productividad y eficiencia en el uso de los recursos asignados a la Educación Superior.

Las evaluaciones orientadas a la mejora interna de los procesos parten de la idea de que la evaluación puede ser una herramienta para crear una comunidad de trabajo, crítica y autocrítica, capaz de hacer de su autonomía una afirmación de identidad social. En este sentido «la evaluación es creadora de comunidad, porque debe permitir construir una reflexión común, no sólo sobre la realización concreta de objetivos, sino también sobre las finalidades» (SALMERÓN, 2000: 447).

Entre otros posibles, ambos planteamientos perduran en la actualidad, ya que sus objetivos son diferentes. La finalidad perseguida al realizar la evaluación determinará el enfoque adoptado, condicionando tanto los sistemas como los procedimientos y actores de la misma.

I.3. Críticas y potencialidades de la evaluación de la calidad educativa

Como cabría esperar, el énfasis en la evaluación de sistemas, instituciones, titulaciones y procesos educativos no está exento de críticas importantes, formuladas desde ángulos muy diversos. Simplificando, podrían señalarse dos tipos principales de argumentos que alertan sobre las limitaciones de los procesos de evaluación de la calidad educativa y sobre sus riesgos potenciales. Entre los primeros se encuentran las críticas centradas en las debilidades de los propios sistemas de evaluación empleados en la actualidad y que, consecuentemente, ponen en duda la capacidad de muchas de las evaluaciones

realizadas para mejorar los procesos educativos. La segunda línea argumental va más allá de la constatación de las dificultades técnicas de los sistemas, cuestionando incluso su sentido y finalidad, al considerar que las evaluaciones pueden estar cumpliendo una serie de funciones ocultas en nuestras sociedades.

Desde la primera perspectiva, algunas de las críticas señalan la imposibilidad o, al menos, la extrema dificultad de alcanzar evaluaciones objetivas de procesos difícilmente tangibles, como los educativos. En muchas ocasiones, la evaluación parte de la falsa creencia de que la calidad se puede objetivar y apreciar externamente, sin conocer los procesos internos. Por otra parte, las evaluaciones de instituciones o programas educativos se basan en que la realidad es fragmentable y puede separarse en elementos o variables aisladas, lo que hace perder de vista la coherencia entre las mismas, que supone por sí misma un factor de calidad. Además, en las evaluaciones se plantea la posibilidad de la generalización, cuando lo cierto es que cada institución educativa es diferente en cuanto a sus fines e identidad. Los sistemas o pruebas de evaluación homogeneizadas olvidan esta variabilidad y no atienden a la diversidad. Adicionalmente, dichos sistemas suelen partir de una estructura preestablecida, en la que no hay espacio para los cambios, que suele estar centrada en los resultados cuantificables del proceso de enseñanza. Por último, se parte del supuesto de la objetividad del evaluador, premisa que puede ser cuestionable en muchas ocasiones.

En esta línea, Cano (1998) nos recuerda que es muy complejo medir y evaluar la calidad del producto o resultado educativo, sobre todo cuando se habla de eficiencia externa, es decir, del éxito con el que se logran los objetivos que la sociedad deposita en la educación. Hay distintos públicos que exigen o necesitan cosas distintas del servicio educativo. Además, los resultados en educación pueden relacionarse con realidades distintas, que no sólo son el rendimiento, como la satisfacción, la adquisición y extensión del conocimiento, las actitudes hacia el aprendizaje, la producción de hábitos mentales, etc. También Tiana (1993) considera que debemos ir más allá de los resultados académicos, cuya inmediatez puede convertirlos en una trampa simplificadora.

En el ámbito concreto de la enseñanza superior, el elemento básico de referencia de la calidad suelen ser los resultados, es decir, el nivel y pertinencia

de la formación alcanzada por los estudiantes. Esta idea, sin embargo, debe ser matizada y contextualizada adecuadamente para poder interpretarla con cierto rigor (GONZÁLEZ GALÁN, 2004: 407 y ss.):

- En primer lugar —y además de las dificultades existentes para medir los niveles formativos logrados— los resultados directos que podemos obtener expresan la *calidad de los estudiantes* y no los de la enseñanza, ya que los resultados están mediatizados por las capacidades, el interés y el esfuerzo de los alumnos. En el mejor de los casos, lo que se mide es la interacción entre la calidad de la enseñanza y la de los alumnos. Pueden encontrarse instituciones que al amparo de una selección rigurosa de los estudiantes, tanto desde el punto de vista académico como social, han construido una buena imagen de calidad con prácticas pedagógicas y programas criticables.
- En segundo lugar, generalmente se acude a las calificaciones como medida de los resultados de la enseñanza y, por tanto, como instrumento sobre el que se construyen los conceptos de éxito o fracaso escolar. Estas calificaciones no son, sin embargo, un indicador homogéneo, por lo que es necesario complementarlas con otro tipo de criterios.
- Las instituciones de Educación Superior utilizan de manera generalizada índices de impacto o niveles de satisfacción tanto de estudiantes como de profesores como indicadores de calidad de la misma.

Por su parte, los argumentos centrados en las finalidades de los procesos de evaluación coinciden en señalar que aunque explícitamente el objetivo de los mismos es la mejora, en realidad existen finalidades latentes, como el control sobre los actores del proceso educativo, la justificación de decisiones tomadas sobre la base de otros criterios o la distribución de recursos. Desde este planteamiento, cuando se argumenta la necesidad de que las instituciones educativas rindan cuentas a la sociedad, no se tiene en cuenta la dificultad de delimitar qué es lo que deben conocer los ciudadanos y para qué. Si sólo se conocen los resultados o productos, sin conocer las variables de entrada, la información no será válida e incluso estará distorsionada. Además, aunque aparentemente los sistemas de evaluación den cabida a las personas implicadas en los procesos educativos, lo cierto es que se evalúa desde arriba, prescindiendo de ellos, por lo que la evaluación se convierte en un poderoso mecanismo de control social.

En relación con ello, el desafío se encuentra, tal y como señalan Harvey y Green (1993), en cómo evaluar la calidad en contextos en los que no están claros los objetivos o metas a alcanzar, es decir, en un contexto que a veces se ha denominado como «desorientación universitaria» (cit. en SALMERÓN, 2000: 447). En la Enseñanza Superior no es posible partir de la premisa de que existe entre los diferentes actores un consenso sobre las finalidades que deben alcanzarse ni sobre la misión que debe realizarse para la sociedad.

Además, los centros de Educación Superior pueden ser muy diferentes en función del sector científico que se analice. Por otra parte, las necesidades de cada nivel de la enseñanza superior (Grado, Master y Doctorado) son también diferentes, por lo que pueden requerir distintos sistemas de evaluación. Los objetivos y criterios de evaluación deben ser diversificados, aunque compartan un núcleo común de verificación de la calidad (GOLA, s.f.: 6).

Es necesario considerar, por tanto, que diferentes instituciones educativas pueden pretender diferentes resultados, lo que supone la existencia de distintas definiciones de calidad. Partiendo de ello, lo fundamental sería llegar a precisar de una manera clara las metas perseguidas por cada institución y llegar a una coherencia entre las mismas, los medios utilizados y los resultados obtenidos.

No obstante, independientemente de las críticas mencionadas, la tendencia a llevar a cabo procesos de evaluación de la calidad en la enseñanza superior es un hecho en nuestros días y no parece que se trate de algo coyuntural o pasajero, sino que guarda relación con un nuevo modo de conducción de sistemas complejos, como el sanitario o el educativo (TIANA, 1996: 39 y ss.). Además, el uso de procedimientos de evaluación suele tener también consecuencias positivas para las instituciones educativas, como se ha puesto de manifiesto en reiteradas ocasiones:

- Aportando un mayor conocimiento e información sobre las mismas.
- Permitiendo el diagnóstico de la situación a partir del uso de indicadores.
- Sirviendo de ayuda en la conducción de los procesos de cambio.
- Renovando el interés por los resultados de la educación y contribuyendo, aunque sea indirectamente, a su mejora.

En todo caso, es evidente que la puesta en práctica de sistemas de evaluación tiene influencia sobre la calidad de la educación, y ello debido a que los criterios que se utilizan en la evaluación determinan —aunque sea de forma indirecta— lo que se exige del programa, del profesor, del alumno, etc. para que el juicio de valor sobre el mismo sea favorable. Esos criterios, al prescribir determinados objetivos, condicionan en gran medida las características del proceso educativo y del producto resultante:

«Parece evidente que los alumnos intentan satisfacer las exigencias (criterios) de los exámenes respecto a su aprendizaje; los profesores, en la medida en que la evaluación tenga consecuencias para su estatus y su profesión, tratarán de ajustar su docencia a las exigencias —criterios— del modelo evaluativo; los gestores de cualquier programa educativo tratarán de modelar los procesos y productos del mismo a las exigencias —criterios— de la evaluación. De forma general, por tanto, podemos afirmar que el modelo de comportamiento implícito en los criterios de evaluación, al constituir una expresión concreta de lo que se espera del programa realmente, puesto que es lo que se exige de hecho, define de una manera efectiva los objetivos reales y operantes de la educación independientemente de lo estipulado formalmente y de que existan o no formulaciones expresas de los mismos» (DE LA ORDEN, 2000: 385).

El hecho de que la evaluación sea realmente un estímulo de la calidad o un freno a la misma dependerá, por tanto, de las características del sistema de evaluación que se utilice. Si se pretende que en el ámbito educativo la evaluación cumpla una función optimizante, la condición fundamental será que se utilice un sistema que sea educativamente válido, lo que implica no sólo que los instrumentos de medida sean válidos en un sentido estadístico, sino, sobre todo, que exista un máximo de congruencia entre los criterios y los modos de evaluación, la especificación de los objetivos del programa de evaluación y el proceso de intervención.

I.4. Acreditación de la calidad en las instituciones de Educación Superior

Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia «acreditar» significa «hacer digna de crédito alguna cosa, probar su certeza o re-

alidad; afamar, dar crédito o reputación; dar seguridad de que alguna persona o cosa es lo que representa o parece».

Por tanto, aunque tienen aspectos comunes, evaluación y acreditación no son lo mismo. La acreditación hace referencia a una declaración formal, independiente, sobre si se cumplen o no determinados requisitos (VROEIJENSTIJN, 2003: 8). Mientras la evaluación puede ser interna, la acreditación tiene que ser externa.

Este carácter externo de la acreditación tiene como fundamento el hecho de que los procesos internos de evaluación y de búsqueda de calidad, aunque necesarios, se muestran insuficientes. La calidad debe ser demostrada y ello requiere algún tipo de certificación externa, especialmente si se pretende alcanzar la comparabilidad o el reconocimiento público. En este sentido, hay que diferenciar la acreditación, como certificación o garantía de la calidad, de las posibles consecuencias a las que la misma puede dar lugar (como la concesión de un determinado status, el logro de financiación, etc.), cuando así lo determina una ley o un gobierno (HAUG, 2003).

No obstante, es evidente que acreditación y evaluación tienen aspectos comunes, ya que la acreditación es un resultado de la evaluación. Desde este punto de vista, algunos expertos consideran que la acreditación es una de las finalidades de la evaluación, junto con las de diagnóstico, pronóstico y selección. En función de la finalidad perseguida con la evaluación, se enfatizan determinados aspectos y se utilizan distintas opciones metodológicas (EOLA y TORANZOS, 2000: 8).

La acreditación de la calidad en la Educación Superior pretende que al llevar a cabo la evaluación positiva de una institución o un programa éstos puedan ser reconocidos como válidos y con resultados fiables para la sociedad, de acuerdo con una definición preexistente de lo que es «calidad». La acreditación se orienta, por tanto, a dotar de reconocimiento público a las evaluaciones llevadas a cabo en la Educación Superior, proporcionando información a los poderes públicos, a las empresas y a la ciudadanía y buscando la comparabilidad entre diferentes instituciones o sistemas de enseñanza superior.

Al igual que en el caso de la evaluación, los sistemas de acreditación de las instituciones y programas de Educación Superior se incardinan en la perspectiva de la evaluación como rendimiento de cuentas (*accountability*).

Estados Unidos puede considerarse el lugar de origen de los mismos, si bien se encuentran altamente extendidos en el momento actual en otros contextos.

En el ámbito norteamericano el sistema de acreditación tuvo inicialmente un carácter voluntario e interinstitucional, ya que se llevaba a cabo entre las mismas instituciones. Fue, además, el principal mecanismo de control de calidad de la Educación Superior durante más de un siglo y el medio del que disponían las Universidades y otros centros de Educación Superior para alcanzar prestigio. Con el tiempo, sin embargo, los procesos de acreditación se han convertido prácticamente en obligatorios, ya que los fondos monetarios del gobierno federal —y en muchos casos de los gobiernos estatales— se destinan únicamente a las instituciones educativas que hayan sido acreditadas por una agencia reconocida y a sus estudiantes. Sin el sello de la acreditación muchas instituciones no podrían sobrevivir económicamente. Esta situación ha hecho que se produzca un «Movimiento Evaluativo» que ha tenido un impacto profundo en la Educación Superior norteamericana. Las presiones de los gobiernos y del público en general haciendo a la Educación Superior responsable de los fondos invertidos en ella y exigiendo a las instituciones que demuestren que la educación que imparten es relevante para las necesidades de los empleadores ha hecho de la obligación de rendir cuentas un fenómeno de fuerte impacto en este nivel de enseñanza. Aunque con sus propias peculiaridades en cada lugar, la necesidad de demostrar resultados se ha extendido a los sistemas de Educación Superior de todo el mundo (RIOS, 2001: 58 y ss.).

Así, por ejemplo, en España, la necesidad de que exista una evaluación como rendimiento de cuentas está presente en la Ley Orgánica de Universidades (art. 31.1), según la cual la calidad en las Universidades españolas, entendidas como un servicio público, tiene que ser evaluada con el fin de rendir cuentas a la sociedad. Sobre esta base, la ANECA define la acreditación como «el reconocimiento público de que una Institución o Programa Educativo ha cumplido con una serie de normas y requisitos que aseguran la calidad del mismo». Se trata, pues, de un proceso de evaluación centrado en comprobar que el cumplimiento de los estándares establecidos previamente y los resultados de la formación son los adecuados.

Sin embargo, aunque existan aspectos comunes, es necesario tener en cuenta que la filosofía que emerge de la experiencia acreditadora americana contrasta con la del panorama europeo. En Europa ha existido una tradición

centralista en materia de planeamiento educativo, cuya expresión en el ámbito de la Educación Superior ha significado la intervención del Estado en los asuntos académicos, lo cual difiere de los procesos de autorregulación norteamericanos, que consideran a la institución como única responsable del proyecto académico (SALMERÓN, 2000: 448).

II. TENDENCIAS DE LOS ORGANISMOS DE ACREDITACIÓN DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR A PARTIR DEL ESTUDIO COMPARADO

Con el fin de llegar a una visión general sobre los organismos encargados de la acreditación de la calidad de la Enseñanza Superior que existen en Europa y en otros contextos, se ha llevado a cabo un estudio comparado que ha recabado información acerca de las agencias más significativas, tanto en el nivel nacional como internacional o supranacional. En concreto, se han analizado 44 organismos de ámbito nacional, la mayoría de ellos pertenecientes a países de la Unión Europea, pero que incluyen también otros países de Europa, América y Asia. Los organismos de carácter supranacional analizados han sido siete. Sólo uno de ellos tiene un alcance mundial, mientras los seis restantes son de ámbito europeo.

Para cada una de estos organismos se han considerado diferentes parámetros que permiten organizar la comparación, entre los que se incluyen su denominación y fecha de creación, su naturaleza y estructura organizativa y financiera, así como sus objetivos y funciones fundamentales.

Los resultados de dicha comparación no pretenden aportar conclusiones de carácter definitivo. No obstante, permiten al menos perfilar algunas tendencias de alcance general sobre los organismos encargados de la acreditación. Dichas tendencias aparecen sintetizadas de forma muy breve en las páginas siguientes, diferenciando los organismos de alcance nacional de los de ámbito supranacional.

II.1. Tendencias relativas a los organismos de ámbito nacional

Como puede apreciarse en la Tabla 1, entre los distintos países existe una gran variedad de **denominaciones** para referirse a los organismos encargados

de la acreditación de la calidad de la Educación Superior. La denominación más recurrente es la de «Consejo» (utilizada en 13 casos) seguida a cierta distancia de la de «Comisión» (6 instituciones), si bien abundan también las referidas a «Agencia» y «Centro» (5 en cada caso). Además de las cuestiones de carácter geográfico o lingüístico que puedan influir en la denominación elegida, el nombre puede ser también un indicio del diferente carácter del organismo, ya que los términos «consejo» o «comisión» parecen indicar una orientación preferentemente consultiva y de asesoramiento. Por otra parte, denominaciones iguales no significan una concepción idéntica del papel de los organismos. Es posible que esta diversidad no sea más que un reflejo de la diversidad conceptual y de la falta de acuerdo que existe sobre esta cuestión en el plano teórico, tal y como se ha comentado en el primer epígrafe del artículo.

TABLA 1. Organismos responsables de la acreditación en el ámbito nacional analizados³

PAÍS	
	UNIÓN EUROPEA
ALEMANIA	Consejo de Acreditación
	Instituto para el Aseguramiento de la Calidad, la Certificación y la Acreditación (ACQUIN)
	Conferencia de Rectores de Educación Superior - Aseguramiento de la calidad de proyectos
BÉLGICA	Consejo Interuniversitario Flamenco
	Consejo de Instituciones Flamenecas de Educación Superior
FRANCIA	Comité Nacional de Evaluación
	Inspectorado General de Educación y Desarrollo (IGAENR)
ITALIA	Comisión Nacional para la Validación del Sistema Universitario

³ La denominación original de los organismos se ha obviado en la tabla, donde se ofrece una traducción de la misma lo más ajustada posible al original. En los países que cuentan con más de un organismo dedicado a la acreditación, se ha atendido principalmente al de ámbito nacional, aunque en algunos casos se han tenido en cuenta otros, en función de su tradición e importancia.

TABLA 1. Organismos responsables de la acreditación en el ámbito nacional analizados³ (continuación)

HOLANDA y FLANDES	Organización para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
	Asociación de Universidades de Formación Profesional (HBO-Raad)
	Organización de Acreditación para Holanda y Flandes (NVAO)
	Aseguramiento de la Calidad en las Universidades Holandesas (QANU)
DINAMARCA	Instituto Danés de Evaluación
IRLANDA	Consejo de Acreditación de Educación y Formación Superior
	Autoridad en Educación Superior (HEA)
	Autoridad Nacional de las Cualificaciones
REINO UNIDO	Agencia de Acreditación de la Calidad para la Educación Superior (QAA)
GRECIA	En vías de creación de un Consejo Nacional para la Certificación de Calidad y la Evaluación (ESDAP) en Educación Superior
ESPAÑA	Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación
PORTUGAL	Consejo Nacional de Acreditación de la Enseñanza Superior (CNAVES)
AUSTRIA	Consejo Austriaco de Acreditación
	Consejo de Acreditación de Estudios Superiores Aplicados
	Agencia Austriaca para el Aseguramiento de la Calidad (AQA)
FINLANDIA	Consejo Finés de Evaluación de la Educación Superior
SUECIA	Agencia Nacional para la Educación Superior
CHIPRE	Consejo de Acreditación y Evaluación Educativa (CEEAA)
ESLOVAQUIA	Comisión de Acreditación
ESTONIA	Centro para la Acreditación de la Educación Superior
HUNGRÍA	Comité de Acreditación
LETONIA	Centro para la Evaluación de Calidad en Educación Superior
LITUANIA	Centro para la Evaluación de Calidad en Educación Superior (CQAHE)

TABLA 1. Organismos responsables de la acreditación en el ámbito nacional analizados³ (continuación)

REP. CHECA	Comisión de Acreditación del gobierno de la República Checa
	PAÍSES CANDIDATOS
RUMANÍA	Consejo Nacional de Evaluación Académica y Acreditación
	EUROPA - ESPACIO ECONÓMICO EUROPEO
NORUEGA	Agencia Noruega para la Acreditación de la Calidad de la Educación
ISLANDIA	División de Evaluación y Supervisión del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura
	EUROPA - OTROS PAÍSES
ALBANIA	Agencia Albanesa de Acreditación para la Educación Superior
SUIZA	Centro de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de las Universidades Suizas (OAQ)
RUSIA	Centro de Acreditación Nacional de la Federación Rusa (NAC)
	AMERICA LATINA
ARGENTINA	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
BRASIL	Sistema Nacional de Reconocimiento de la Enseñanza Superior
CHILE	Consejo Superior de Educación (CSE)
COLOMBIA	Consejo Nacional de Acreditación
MÉXICO	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)
	OTROS
EEUU	Comisión de Acreditación para Universidades Públicas y Privadas (WASC) (carreras técnicas)
	Comisión de Instituciones de Enseñanza Superior / Asociación de Nueva Inglaterra de Escuelas y Universidades (NEASC)
CANADÁ	Comisión de Evaluación de la Enseñanza Universitaria (CEEC)
JAPÓN	Asociación de Acreditación Universitaria de Japón (JUAA)

En la inmensa mayoría de los casos, la **fecha de creación** de este tipo de organismos se sitúa en los años 90. Muchos de ellas, especialmente en Europa, fueron creados al finalizar esa década, muy probablemente como consecuencia de la puesta en marcha del proceso de Bolonia. No obstante, algunos países, como Holanda, Irlanda, Francia o Bélgica crearon este tipo de agencias a mediados de los años 60 o durante los años 70. Mientras en otras latitudes, como es el caso de Japón, funcionan organismos de evaluación incluso desde los años 40, en el ámbito de Iberoamérica ninguno de los países analizados constituye los suyos antes de la década de los 90.

Respecto a la **naturaleza** y estructura organizativa y financiera, parece existir una tendencia a que los organismos acreditativos de la calidad se creen con un estatuto jurídico de «naturaleza privada» (un 69% de los mismos, frente al 31% de naturaleza pública). No obstante, pueden hacerse algunas consideraciones que matizan esta afirmación. Por ejemplo, en la Unión Europea esa preferencia por el carácter privado es clara. Sin embargo, entre muchos de los países que antes de la caída del muro del Berlín pertenecían a la órbita geo-política de influencia soviética, la preferencia se decanta por el carácter público. En el caso del continente americano se observa que países significativos de América del Sur optan por organismos de naturaleza pública, mientras los países del norte y del centro optan por el carácter privado de sus agencias.

Las instituciones de naturaleza pública son fundamentalmente Departamentos Ministeriales u Organismos Públicos. Las privadas son en muchas ocasiones Organizaciones Independientes, aunque existen también Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), Fundaciones o Instituciones sin ánimo de lucro.

A pesar de lo anterior, la mayoría de las agencias pertenecen **orgánicamente** de la esfera pública. Esta dependencia orgánica puede oscilar entre las que son completamente autónomas; las que, perteneciendo a la administración, tienen un estatus de organismo autónomo; o las que claramente están dentro de la administración de las autoridades del estado o del gobierno regional o local. En líneas generales, en el ámbito europeo existe un cierto equilibrio en relación con esta variable, mientras en Iberoamérica la dependencia de los Ministerios correspondientes es lo más habitual. En relación con la **financiación**, por el contrario, se observa en la mayoría de los países

una tendencia clara a sufragar los gastos de las instituciones con fondos procedentes del sector público, incluso aunque se trate de organismos autónomos o independientes desde el punto de vista organizativo. Parece, por tanto, que la dependencia de la mayor parte de las instituciones es pública a efectos funcionales, aunque el carácter de sus objetivos haga aconsejable una cierta independencia orgánica respecto de los poderes públicos.

Por lo que se refiere a los **objetivos** asignados a cada una de los organismos, y a tenor de las prioridades expresadas literalmente en la documentación sobre los mismos, pueden encontrarse tres tipos fundamentales de objetivos: de control, de ayuda y de implementación. Entre ellos, se aprecia una preponderancia clara de los objetivos de «control», que incluirían los formulados como *Asegurar*, *Evaluar*, *Supervisar*, *Acreditar* y *Garantizar* (véase gráfico 1). En segundo lugar, pero a una considerable distancia, se encontrarían los objetivos de «ayuda», que incluyen tareas como *Asesorar* y *Asistir*, y, en tercer lugar, los objetivos relacionados con la «implementación», entre los que cabe considerar los formulados como *Desarrollar*, *Fomentar*, *Mantener*, *Conducir*, *Organizar*, *Dirigir*, *Fortalecer* y *Mejorar*.

Si, además de los objetivos, se analizan las **funciones** asignadas a cada uno de los organismos, encontramos que, lógicamente, la mayoría de dichas funciones concuerdan con los objetivos mencionados. No obstante, existen algunas diferencias con respecto al gráfico anterior, ya que, además de una

GRÁFICO 1. Objetivos asignados a los Organismos de Acreditación de la Calidad.

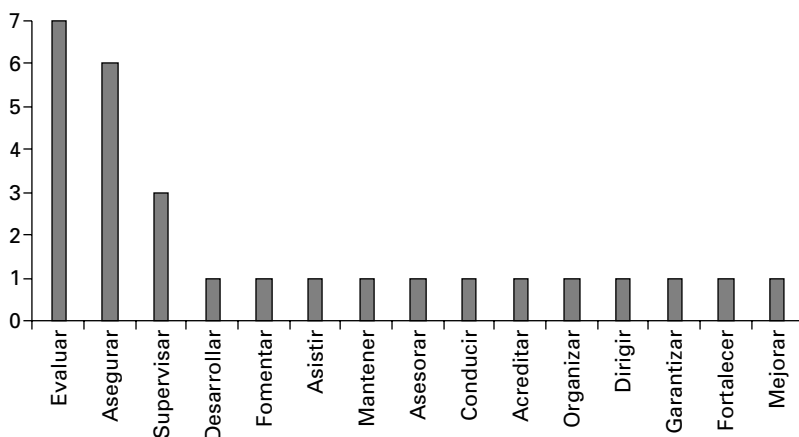
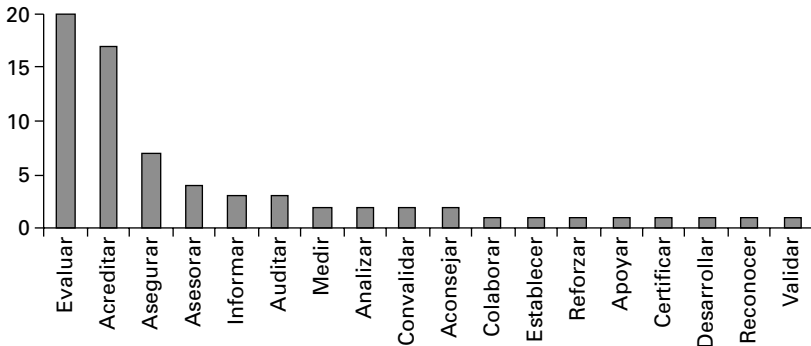


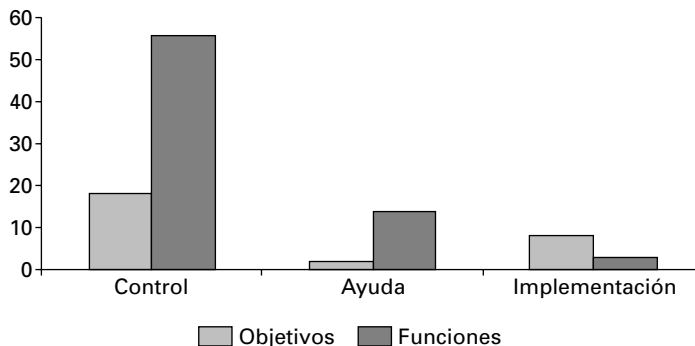
GRÁFICO 2. Funciones asignadas a los Organismos de Acreditación de la Calidad.



mayor variabilidad, puede apreciarse cómo el peso de la función «acreditar» es mucho más alto que en el caso de los objetivos (véase gráfico 2).

El intento por agrupar tanto los objetivos como las funciones en las tres categorías de «control», «ayuda» e «implementación» mencionadas anteriormente arroja en este sentido algunas reflexiones de interés (véase gráfico 3). Así, puede observarse cómo tanto en objetivos como en funciones, el «control» es la ocupación que mayormente centra el sentido de estos organismos. Junto a esa, la ayuda está muy presente en las funciones, a pesar de que no se hace excesivamente explícita en los objetivos. Por el contrario, la implementación de procesos, que ocupaba un lugar importante en los objetivos, a la hora de las funciones parece quedar relegada a un último puesto.

GRÁFICO 3. Objetivos y funciones asignados a los Organismos de Acreditación de la Calidad.



Respecto al **objeto** al que esos objetivos y funciones hacen referencia, las tendencias parecen perfilarse de modo diferente según los casos. Así, una minoría de organismos se centra en la acreditación de los centros de Educación Superior en su conjunto. La gran mayoría, sin embargo, acredita los programas de estudio o las titulaciones. Las razones son obvias. Al fin y al cabo, una misma institución educativa puede cumplir unos criterios de calidad en unos programas y, sin embargo, mostrar una deficiente calidad en otros. Por otra parte, lo que importa de cara a la creación del EEES es la posibilidad de homologar títulos y, en ese sentido, lo importante es qué título se homologa y no el centro de procedencia de dicho título. Sólo unos pocos organismos van más allá en sus modelos y se esfuerzan por analizar no sólo las titulaciones en sí, sino los procesos que tienen lugar dentro de esas titulaciones. En estos casos no se examina únicamente el plan de estudios, su distribución temporal, sus contenidos, el nivel de méritos del profesorado, los medios con los que cuentan los estudiantes para el desarrollo de las asignaturas (bibliotecas, acceso a TIC) sino, además, el proceso mismo de enseñanza, esto es, las relaciones profesor-alumno, las metodologías docentes, etc. Son, sin duda, unas evaluaciones mucho más ricas, pero mucho más costosas de llevar a cabo y mucho más complejas de interpretar. Quizá eso explique por qué este último énfasis es claramente minoritario.

II.2. Tendencias relativas a los organismos de ámbito internacional

La Tabla 2 muestra los organismos de ámbito supranacional analizados, así como el número de países y agencias implicadas en los mismos. Como ya se ha mencionado, únicamente uno de los organismos analizados tiene un alcance mundial (INQAAHE). El resto se ciñe al ámbito europeo, ya sea a escala global (ENQA, EUA, EURASHE y ECA) o regional (FIBAA: que agrupa países de habla germana de Europa Central; y NQANHE, que reúne a los países nórdicos europeos). En el ámbito latinoamericano aún son incipientes los intentos por constituir instancias de carácter supranacional.

TABLA 2. Organismos de acreditación de ámbito supranacional analizados

DENOMINACIÓN	PAISES Y AGENCIAS IMPLICADOS
ENQA Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior	5 agencias internacionales 36 agencias nacionales en 22 países
EUA Asociación Europea Universitaria	731 miembros de 45 países europeos
EURASHE Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior	12 países con distintas organizaciones participantes
FIBAA Fundación para la Acreditación de la Administración Internacional de Negocios	Austria, Alemania y Suiza
NQANHE Red Nórdica de Garantía de la Calidad en Educación Superior	Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia
INQAAHE Red Internacional de Agencias para la Acreditación de la Calidad en Educación Superior	108 agencias en 58 países
ECA Consortio Europeo de Acreditación en Educación Superior	Austria, Alemania, Irlanda, Holanda / Flandes, Noruega, España y Suiza 13 agencias en 7 países

Una primera tendencia con respecto a la **naturaleza** de estos organismos es que en la mayor parte de los casos se trata de agrupaciones de agencias nacionales que se constituyen como redes, es decir, como organizaciones que se agrupan para trabajar en colaboración y llegar a planteamientos comunes de carácter orientador y, por tanto, no vinculantes. Estas redes o asociaciones no tienen, por tanto, carácter normativo, sino asesor. Además, resulta significativo el hecho de que todas ellas tienen un origen posterior a 1990.

Por otra parte, a excepción de la FIBAA, que es de naturaleza privada, todas las organizaciones internacionales analizadas tienen un carácter federa-

tivo, con cierto matiz de servicio público. En términos financieros, el mantenimiento económico de estos organismos depende fundamentalmente de las aportaciones de sus miembros. Además de ello, pueden contar con ingresos extraordinarios derivados de cursos, seminarios, etc. o bien de donaciones provenientes de instituciones de diversa naturaleza.

Por lo que se refiere a su **estructura organizativa**, aunque existe cierta diversidad debido a las particularidades de cada organización, puede deducirse la existencia de un arquetipo estructural que gira en torno a tres elementos. En primer lugar, la representación de todos los miembros de la organización (Asamblea General, Consejo de Representantes, etc.), que debe aprobar las decisiones de mayor calado y designar o avalar a las otras dos instancias. En segundo lugar, un Consejo Directivo o Comité Ejecutivo que se ocupa de la dirección de la organización. Y, por último, un Secretariado que da soporte administrativo y funcional a toda la organización.

Por último, en relación con las **funciones** que desempeñan estos organismos, pueden diferenciarse cinco grandes categorías:

- *Función reflexiva: promoción del debate intelectual.* Una de las funciones principales de los organismos analizados es la producción de debates teóricos sobre el tema, a través de medios diversos, como reuniones de expertos, seminarios de trabajo o publicaciones.
- *Función cognitiva: generación de conocimiento.* Fruto de la función reflexiva, estos organismos construyen marcos conceptuales y paradigmas novedosos que aspiran a combinar rigor y universalidad.
- *Función informativa: comunicación y difusión del conocimiento.* Los documentos en los que se plasman los conocimientos derivados de sus reflexiones, así como las páginas web de estos organismos, se convierten en amplios escaparates que se proyectan hacia el exterior. Ello permite a estudiosos e investigadores de todo el mundo un acceso rápido y selectivo a los temas relacionados con esta cuestión.
- *Función armonizadora: convergencia de criterios.* Una de las funciones fundamentales es que los socios busquen puntos de encuentro que permitan armonizar sus criterios.
- *Función asesora: orientación y guía a los socios.* Estos organismos ejercen una importante labor de apoyo en la implantación de los criterios comunes acordados para la materialización de la acreditación.

III. ALGUNOS RASGOS PARA UN POSIBLE MODELO INTERNACIONAL DE ACREDITACIÓN

Aunque el estudio comparado que aparece sintetizado en el apartado anterior no conduce a conclusiones definitivas, lo cierto es que deja patente la gran diversidad de modelos que, por el momento, están vigentes en la acreditación de la calidad de la Educación Superior.

Esa diversidad no permite aventurar la instauración de un modelo internacional de acreditación de la calidad de la Educación Superior a corto plazo, ni siquiera en el ámbito europeo, pero obliga a una reflexión sobre la conveniencia de buscar un modelo integrador y armónico que, con carácter internacional, facilite sistemas de acreditación compatibles en todos los países involucrados en el EEES. Como ya se ha mencionado, parece obvio que la realidad de ese Espacio precisa de mecanismos de homologación mutua, en los que tiene un papel fundamental la existencia de agencias que compartan criterios para realizar sus acreditaciones.

Partiendo de ello, se presenta a continuación una propuesta sobre los que pudieran constituirse como algunos de los elementos clave para la construcción de un posible modelo internacional. Evidentemente, no se trata de una propuesta cerrada ni concreta, sino que únicamente pretende ser un esbozo en el que se apunten algunos de los aspectos que pueden servir para orientar debates futuros sobre esta cuestión.

La representación gráfica del modelo propuesto aparece en la figura 1. En él el **marco conceptual** aparece como el elemento primordial. Aún no existe un acuerdo sobre el sentido real del *concepto de calidad* aplicado a la Educación Superior y éste es un aspecto que resulta clave, ya que alrededor del concepto pivota la concreción de todos los demás elementos del modelo. Es obvio que la calidad no puede entenderse sólo en función de resultados, sino que debe incluir los procesos. Al mismo tiempo, el sentido de la acreditación será lo que dote al modelo de fiabilidad. Acreditar no debe ser sólo dar fe de una medición o evaluación, sino que debe —y puede— constituirse en un proceso que genere, directa o indirectamente, cambios de mejora.

El marco conceptual que defina la calidad permitirá acercarse al **objeto** del modelo, es decir, la concreción de unos *niveles de calidad* deseables. La calidad, en un plano genérico, debe concretarse en unos niveles que puedan

acreditarse y en este punto es esencial tener en cuenta los factores contextuales. En un modelo internacional, donde la diversidad es muy grande, la peculiaridad nacional no puede ser obviada a la hora de considerar esos *niveles deseables*. Así, frente al concepto de *standard*, debe ganar peso la idea de fijar unos *mínimos admisibles* y unos *patrones deseables (benchmarks)*, con valores de referencia a modo de horquilla y no con valores únicos.

Otro elemento del modelo lo constituye el **destino** o foco de la acreditación. Aunque ese foco puede ser diverso, ya que se pueden acreditar los *centros* de Educación Superior en su conjunto, lo más urgente de cara a la puesta en marcha del EEES es acreditar *títulos*, de forma que éstos sean homologables de unos países a otros e, igualmente, los *programas de estudios* que conducen a esos títulos, de manera que se posibilite la movilidad de los estudiantes. Resulta ineludible también, no obstante, centrar la atención de la acreditación en los *procesos de enseñanza-aprendizaje* que tienen lugar en la Educación Superior. No sólo es necesario calibrar los niveles finales que se observan tras un resultado, sino valorar el modo en que esos resultados han sido posibles.

Centrado el foco del proceso de acreditación, otro elemento ineludible del modelo que aquí se propone es su **sentido** o finalidad. Se han mencionado ya las tres grandes categorías que se desprenden del estudio comparado respecto de los objetivos que los países analizados designan para sus agencias: *control, ayuda e implementación*. Sin ahondar ahora en esta temática, es necesario recordar que la acreditación, a pesar de tener su sentido originario casi exclusivamente orientado al control, tiene que superar esa dimensión para completarla con la no menos importante labor de ayuda. Sin el sentido de ayuda la acreditación se convierte sólo en un proceso fiscalizador que podría generar mucha desconfianza y llegar, incluso, a quedar deslegitimado. Además, sin él, la acreditación pierde su potencial de aplicabilidad, que se materializa en el tercero de los sentidos mencionados: la implementación de procesos de cambio para la mejora.

Ese triple sentido de la acreditación debe estar al servicio de todos los **beneficiarios** de la acreditación, que constituyen el siguiente elemento del modelo. Estos beneficiarios son, en primer lugar, todos los *agentes* de la Enseñanza Superior: los alumnos, los profesores, el personal de gestión académica y el personal de administración y servicios. Pero deben ser también los

empleadores y la sociedad en su conjunto, lo que significa que los procesos de acreditación deben terminar en unos sistemas de información que cumplan, al menos, dos condiciones: disponibilidad (deben ser accesibles fácilmente para toda la sociedad) y sencillez (los resultados de las acreditaciones deben presentarse de forma comprensible para los distintos ámbitos sociales).

Llegamos así a otro elemento clave del modelo propuesto, el que responde a la pregunta de ¿por qué?, es decir, la **justificación** de la acreditación. Las finalidades apuntadas respecto al sentido no son suficientes por sí mismas para justificar los procesos de acreditación. Es necesario legitimarlos, además, desde una profunda necesidad de *responsabilidad social*. La importancia de la Enseñanza Superior en el desarrollo científico, cultural y económico obliga a la sociedad a instaurar estos procesos para asegurarse de que dicha enseñanza alcanza los horizontes teleológicos para los que ha sido creada y para los cuales es financiada.

Uno de los elementos más conflictivos surge entonces y es el que se plantea desde dónde debe realizarse la acreditación o, lo que es lo mismo, qué instancias son las **responsables** de hacerla. Parece claro que existe una tendencia a crear organismos específicos especializados para llevar a cabo la acreditación y es evidente, asimismo, que la acreditación debe ser un proceso externo a las propias instituciones educativas acreditadas. Ahora bien, eso no excluye que en el proceso estén presentes, de alguna manera, los centros implicados. Así, la primera de las cuestiones que debe considerarse dentro de este elemento es cuál debe ser la *dependencia orgánica* de los organismos acreditadores. Parece razonable que para estar legitimados deben tener algún tipo de componente relacionado con la administración pública (sea estatal o regional o, incluso, europea), si bien no es menos cierto que si son exclusivamente públicos se corre el riesgo de que en algún momento puedan verse mediatizados por criterios políticos. Así, una composición mixta parece deseable. En ella, la dependencia orgánica podría ser de la administración pública, pero sus miembros no tienen porqué ser funcionarios de la misma, sino más bien expertos o técnicos provenientes de distintas áreas de conocimiento.

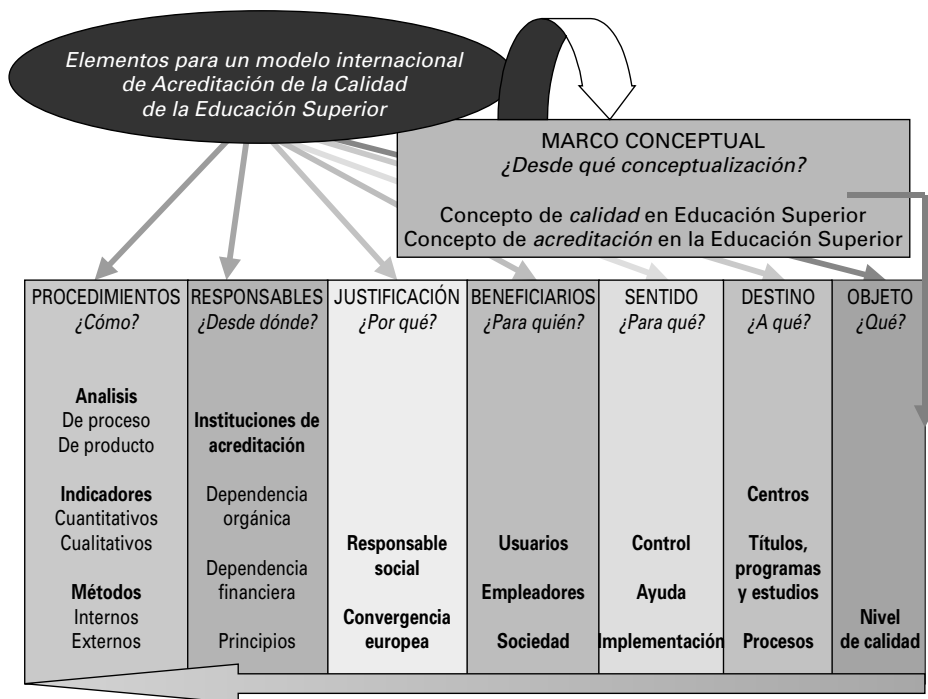
En la cuestión de la *dependencia financiera* de los organismos de acreditación, se ha encontrado una amplia tendencia a que ésta sea significativamente pública, lo que parece coherente con la tradición europea y con el mo-

delo propuesto, dado el carácter de servicio público necesario que se asume para los procesos de acreditación.

Sea cual sea la dependencia orgánica y financiera de estos organismos, éstos deben tener claros una serie de *principios* para que sus aportaciones sean creíbles. Entre ellos, resultan ineludibles los de objetividad, transparencia e independencia. Los organismos de acreditación deben establecer unos criterios que sean lo más objetivos posible, que sean públicamente conocidos y que estén estar abiertos a la observación (incluso participante) de los implicados.

El último de los elementos que se presenta en el modelo es uno de los más sustantivos: los **procedimientos**. Resulta evidente la necesidad de llegar a acuerdos que hagan compatibles los procedimientos de acreditación en los distintos países de Europa si se quiere que la acreditación realizada en un

FIGURA 1. Propuesta de modelo internacional de acreditación de la calidad en la Educación Superior.



país tenga validez en los demás. A la hora de aplicar esos procesos de acreditación —y en coherencia con el objeto del modelo— resulta fundamental que se realice no sólo un análisis de resultados, esto es, de productos, sino que se atienda también al análisis de procesos. Para ello, será preciso emplear *indicadores* tanto de naturaleza *cuantitativa* como *cualitativa*. La combinación de ambos podrá ofrecer una imagen más ajustada del análisis global de procesos y productos de la Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÓN, F. (1998): El Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior: SICEVAES, *Revista de la Educación Superior*, 208, pp. 59-77 (México).
- APARICIO, F. y GONZÁLEZ, R. M. (1994): *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios* (Madrid, ICE de la Universidad Politécnica).
- CANO, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa* (Madrid, La Muralla).
- CANTÓN, I. (2000): *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas* (Buenos Aires, Fundec).
- CASANOVA, M. A. (2004): *Evaluación y calidad de centros educativos* (Madrid, La Muralla).
- ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. (EDS.) (1994): *Profesores y escuela ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (Madrid, Ediciones Pedagógicas).
- GOLA, M. M. (s.f.): *Premises to Accreditation: a minimum set of Accreditation Requirements*. Documento policopiado.
- GONZÁLEZ GALÁN, A. (2004): *Evaluación del clima escolar como factor de calidad* (Madrid, La Muralla).
- HARVEY, L. and GREEN, D. (1993): Defining Quality, *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 1, pp. 9-30.
- HAUG, G. (2003): Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future, *European Journal of Education*, 3, pp. 229-239.
- LEEUW, F. L., TOULEMONDE, J. and BROUWERS, A. (1999): Evaluation Activities in Europe: A Quick Scan of the Market in 1998, *Evaluation*, 4, pp. 487-496.

- MIGUEL, M. de, MORA, J. G. y RODRÍGUEZ, S. (eds.) (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias* (Madrid, Consejo de Universidades).
- MORA, J. G. (1991): *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias* (Madrid, Consejo de Universidades).
- MUÑOZ-REPISO, M. (2001): Prólogo a la edición en español de REYNOLDS, D. et al.: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (Madrid, Aula XXI, Santillana).
- NAO (The Netherlands Accreditation Organization) (2003): *Similarities and Differences in Accreditation. Looking for a common framework* (The Hage, NAO).
- ORDEN, A. de la (2000): La función optimizante de la evaluación de programas educativos, *Revista de Investigación Educativa*, 2, pp. 381-389.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y JIMENO SACRISTÁN, J. (1994): *Evaluación Educativa I* (Sevilla, Junta de Andalucía).
- PÉREZ JUSTE, R. (2000): La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática, *Revista de Investigación Educativa*, 2, pp. 261-287.
- PROITZ, T. S., STENSAKER, B. and HARVEY, L. (2004): Accreditation, Standards and Diversity: an Analysis of EQUIS Accreditation Reports, *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 6, pp. 735-750.
- RÍOS, C. (2001): Procesos de acreditación y evaluación en los EU y México: un estudio comparativo, *Revista de la Educación Superior*, 119, pp. 57-67.
- SALMERÓN, H. (2000): Evaluaciones de programas de formación universitaria en el ámbito europeo y americano. Coherencia con las demandas sociales, *Revista de Investigación Educativa*, 2, pp. 447-461.
- SCHWARZ, S. y WESTERHELDEN, D. F. (Eds.) (2004): *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (Springer).
- TIANA, A. (1993): Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo, *Bordón*, 45, pp. 295-305.
- TIANA, A. (1996): La evaluación de los sistemas educativos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, pp. 37-61.
- VAN DER MEER, F. B. (1999): Evaluation and the Social Construction of Impacts, *Evaluation*, 4, pp. 387-406.

VROEIJENSTIJN, T. (2003): *Similarities and Differences in Accreditation. Looking for a common framework*. Document prepared for the workshop on the Establishment of a European Consortium for Accreditation (ECA). The Hague 12/13 June 2003.

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

AGUERRONDO, I. (s.f.): La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. (Madrid, OEI)
(<http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>).

CNA: Consejo Nacional de Acreditación
(<http://www.cna.gov.co/cont/cna/index.htm>)

CNA: *Lineamientos para la acreditación de programas*
(www.cna.gov.co/cont/documentos/alt_cal/programas/lin_acr_pro_ver_pre.pdf).

CHARLOT, B. (s.f.): El enfoque cualitativo en las políticas educativas, *Perfiles educativos*, 63, pp. 1-4
(http://www.oei.es/linea7/sala_lectura.htm).

ELOLA, N, y TORANZOS, L. V. (2000): *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*.
(http://www.campus_oei.org/calidad/luis2.pdf).

NEAVE, G. (1991): *Modelos para valorar la calidad de la educación en Europa*
(www.ciees.edu.mx/publicaciones/materiales_de_apoyo/serie14.pdf).

TORANZOS, L. V. (s.f.): *Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes* (Madrid, OEI)
(http://www.campus_oei.org/calidad/falacias.htm).

TORANZOS, L. V. (s.f.): *En la búsqueda de estándares de calidad* (Madrid, OEI).
(http://www.campus_oei.org/calidad/toranzos2.htm).

RESUMEN

Partiendo de que la existencia del Espacio Europeo de Educación Superior precisa de la construcción de sistemas de acreditación de la calidad educativa compatibles entre sí, este artículo sintetiza los principales resulta-

dos de un estudio comparado destinado a profundizar en los sistemas actuales de acreditación de la calidad en la Educación Superior. En primer lugar, se realiza un breve repaso de los conceptos de calidad, evaluación y acreditación referidos a la enseñanza superior. A continuación se sintetizan los principales rasgos de los organismos que en estos momentos se dedican a la acreditación de la calidad en este nivel, tanto en el ámbito nacional como supranacional. Por último, como marco para la reflexión, se aportan algunos de los elementos esenciales que podrían caracterizar a un modelo de acreditación homologable en Europa.

PALABRAS CLAVE: Calidad de la Educación Superior. Acreditación. Espacio Europeo de Educación Superior.

ABSTRACT

The European Higher Education Area requires compatible systems of accreditation of educational quality. This article presents the main findings of a comparative study of the present systems of quality accreditation in Higher Education. In the first part, it offers a brief review of key concepts such as quality, evaluation and accreditation in Higher Education. Part II summarises the main features of current accreditation bodies at national and international level. Finally, as a frame for reflection, Part III sketches some of the key features that could characterise a possible model of accreditation in Europe.

KEY WORDS: Quality of Higher Education. Accreditation. European Higher Education Area.