

El sistema de garantía interna de la calidad de centro: un asunto de coherencia de la institución universitaria¹

José Luis Menéndez Varela*

El sistema de garantía interna de la calidad de centro: un asunto de coherencia de la institución universitaria
José Luis Menéndez Varela (2008)
Reencuentro
53:35-47

The system of internal guarantee of the center quality: a matter of coherence of the university institution
José Luis Menéndez Varela (2008)
Reencuentro
53:35-47

Resumen

Aun cuando la garantía de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje ha adquirido una envergadura internacional, hasta el punto que puede hablarse de un vocabulario compartido sobre la materia, las diferencias entre los sistemas nacionales son mucho más profundas de lo que podría parecer en un primer momento. Esta es la razón principal por la que resulta pertinente echar un nuevo vistazo al modelo europeo. En este artículo se dará cuenta de los problemas que le afectan —muchos de los cuales son compartidos por terceros países— y cuáles son sus principios constitutivos. A partir de aquí, y con la mirada puesta en su efectiva y adecuada implantación en las diversas titulaciones, se defenderá la necesidad de un modelo mixto, en el que el compromiso institucional con la calidad de la enseñanza confiera un papel relevante a los sistemas de garantía interna de la calidad de los centros educativos.

Palabras clave:

Educación superior, enseñanza universitaria, proceso de Bolonia, garantía de la calidad.

Abstract

Even though the guarantee of the quality of the teaching and the apprenticeship has acquired an international importance, until the moment that can be spoken of a shared vocabulary about the subject, the differences between the national systems are much deeper than they appear. This is the main reason for which results pertinent to look the European model. In this article you will notice the problems that affect it —much of these are shared by secondary countries- and which are its constitutive principles. Starting from here, and with the sight on its effective and adequate implantation in the several professional degrees, it will be defended the need of a mixed model, in which the institutional compromise with the quality of the teaching confers a relevant role to the internal guarantee systems of the quality of the educative centers.

Keywords:

Superior education, University teaching, Bologna Process, Guarantee of the quality.

¹ El presente trabajo es resultado del proyecto de investigación HUM2005-00245, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y co-financiado por el FEDER.

* Universidad de Barcelona. menendez@ub.edu

Cualquier excusa es buena para reflexionar de nuevo sobre el modelo de evaluación mediante el cual la universidad pueda rendir cuentas *adecuadamente* de los compromisos adquiridos ante la sociedad. No hace mucho cayó en mis manos un interesante estudio sobre los diferentes programas evaluadores que conciernen a la universidad mexicana (Díaz Barriga, 2008). Su lectura supuso una nueva evidencia de que, aun cuando es comúnmente afirmado el interés por impulsar la mejora de la calidad de la institución universitaria —y el objetivo de la calidad se presenta formalmente como el sostén de la evaluación—, las diferencias existentes entre los sistemas nacionales son mucho más profundas de lo que la constatación superficial de un vocabulario compartido podría inducir. En las páginas siguientes, se pasará revista a los aspectos fundamentales del modelo de garantía de la calidad europeo que se está impulsando en materia de educación superior, y se intentarán extraer algunas conclusiones sobre su pleno despliegue en la institución universitaria con vistas a una mejora continuada de la enseñanza.

El modelo europeo de garantía de la calidad de la enseñanza universitaria

De una manera casi simultánea a la implantación de los diferentes sistemas nacionales de garantía de la calidad en la educación superior en la década de los noventa del siglo pasado, en la Unión Europea fue cuajando la certidumbre de que este modelo debía ser adaptado a los nuevos requerimientos que una “sociedad del conocimiento” concebida a escala internacional imprimía a las instituciones de educación superior. Sólo unos meses después de la Declaración de la Sorbona, antesala del denominado proceso de Bolonia, una recomendación del Consejo de la Unión Europea (1998) establecía sobre estos presupuestos la necesidad de avanzar hacia un sistema de garantía de la calidad a escala europea.²

² En esta Recomendación ya están presentes todos y cada uno de los fundamentos del modelo europeo de garantía de la calidad que en la actualidad todavía no ha sido implantado de modo definitivo.

En consecuencia, no es de extrañar que el proceso de Bolonia incorporara este objetivo entre sus diez principales líneas de acción desde un buen comienzo.³ Como tampoco lo es que a medida que avanzaba el mismo fuesen precisados un mayor grado de compromiso por parte de los países involucrados y una mayor concreción de las medidas destinadas al impulso del marco europeo de garantía de la calidad.⁴ De hecho, la propia institución universitaria —a través de la European University Association (EUA en adelante), que se ha convertido en el interlocutor válido de buena parte de las universidades europeas con Bruselas— no tardó en hacer suyos los principios inspiradores del proceso de Bolonia también en materia de garantía de la calidad (EUA, 2201: 2; EUA, 2005: 16).

Sin embargo, el proceso no ha estado exento de problemas: algunos son específicos del marco europeo, otros son compartidos con experiencias similares de terceros países; algunos de estos problemas se presentan a escala general, otros se detectan únicamente al entrar en lo preciso. El primero de estos problemas es la lentitud en la construcción del propio marco europeo de garantía de la calidad, aun cuando es cierto que ha podido ser conjurado el riesgo de un desarrollo del proceso de convergencia a varias velocidades. Este problema es el peaje inevitable de la idiosincrasia de la política común europea, caracterizada al menos en apariencia por integrar lo que A. Barblan

³ La Declaración de Bolonia (1999) recoge la necesidad de promover la cooperación europea en materia de garantía de la calidad con el fin de desarrollar criterios y metodologías comparables. En 2001, el Comunicado de Praga recoge la calidad como la condición imprescindible para asegurar la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior, y su impacto a nivel internacional. Además, señala explícitamente la necesidad de integrar no solo la educación sino también la investigación en el sistema de calidad de las instituciones de educación superior, lo que supone un paso más allá de lo expresado en la Recomendación del Consejo de 1998, en donde se hacía mención únicamente de la formación investigadora del estudiante. Ver: Bologna Declaration 1999: 4; Prague Communiqué 2001: 3

⁴ En el Comunicado de Berlín (2003), la garantía de la calidad se presenta como una de las tres prioridades intermedias para los dos próximos años que serán objeto de un seguimiento específico. Asimismo se afirma la necesidad de proceder a un balance de los logros alcanzados por cada uno de los países en los años sucesivos. Ver: Berlin Communiqué 2003: 3 y 7

(2002: 1-3) ha denominado, en otro contexto, una “cultura de la convención” y una “cultura del acuerdo”.⁵ El proceso de Bolonia en su conjunto supone un desarrollo complejo y laborioso precisamente en la medida en que descansa sobre los principios de reconocimiento –fundamento de la mutua confianza y del respeto de la diversidad–, comparación, compatibilidad y compromiso de todas las partes involucradas. En lo que se refiere específicamente a la garantía de la calidad, el Comunicado de Bergen (2005: 2) afirmaba que había países que ni siquiera habían hecho provisiones en esta materia; a ello había que añadir la necesidad de un avance generalizado en dos de los cuatro indicadores establecidos para realizar el seguimiento del proceso.⁶ En la última reunión de los ministros en Londres 2007 se reportaron evidencias de los progresos conseguidos (Bologna Follow-up Group, 2005: 23, 25 y 27), sin embargo conviene subrayar que prácticamente todos los criterios han sufrido cambios significativos. Así, si bien es cierto que en el *Stocktaking* de 2007 se han eliminado molestas redundancias y ambigüedades, y en ocasiones se han añadido indicadores más exigentes, también lo es que estas modificaciones empañan cualquier estudio comparativo con el balance anterior.⁷ Por otro lado, tampoco conviene olvidar que la materia tratada en estos foros es la adecuación de las legislacio-

nes nacionales a las directrices establecidas en el proceso de convergencia. Cosa bien distinta es el diferente ritmo en la efectiva implantación de estos sistemas dentro de los marcos nacionales de enseñanza superior, lo cual conduce a un segundo tipo de problemas que se mencionará más adelante.

En íntima relación con esta peculiaridad europea se halla otro aspecto cuyas repercusiones están todavía por explotar en su totalidad: el acuerdo sobre la necesidad de una política común de garantía de la calidad de la enseñanza superior europea no puede poner en entredicho la autonomía de los Estados en la regulación de sus propios marcos nacionales. Como es lógico suponer, la clave en este punto es el principio de autonomía. Ello ha obligado a admitir la imposibilidad de un único sistema europeo de garantía de la calidad e incluso de una única agencia europea competente en la materia (Bergan, 2003: 9; Di Nauta, 2004: 19). De modo que la afirmación de la autonomía conlleva el reconocimiento de otro principio incuestionable: el de subsidiariedad, que ha sido explícitamente incorporado por la propia European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA en adelante) en el documento más importante de la política europea a este respecto (Di Nauta, 2004: 19; ENQA, 2005: 5). No parece necesario abundar demasiado en el hecho de que este aspecto es uno de los pivotes centrales sobre los que se apoya la elaboración de un común denominador para todos los países y todas las instituciones de educación superior involucrados. El otro –y este ya no es exclusivo de la realidad europea– es el riesgo cierto de que también la garantía de la calidad, principalmente en lo que concierne a las políticas de acreditación, acabe sucumbiendo a las leyes del mercado desde el momento en que constituye un sector de negocios pujante (ENQA, 2003b: 8; Westerheijden y Leegwater 2003: 60).⁸

⁵ De hecho, A. Barblan pone el propio proceso de Bolonia como paradigma de esta peculiaridad europea.

⁶ Esto había sido una de las primeras consecuencias del primer balance sobre las tres prioridades intermedias preparado para esta reunión ministerial europea –el conocido *Stocktaking report* de 2005. El balance marcó un antes y después en el seguimiento del proceso de Bolonia desde el momento en que, juntamente con el análisis de los datos recabados, también se incluía una relación de los países con sus respectivos resultados. La posibilidad que tenía el lector de establecer una rápida y sencilla comparación entre ellos levantaron en su momento no pocas ampollas. Naturalmente, un hecho como éste es un indicio claro de la urgencia, experimentada en aquel momento, de impulsar decididamente las reformas.

⁷ De hecho, el cuarto criterio, referido a la valoración del nivel de participación internacional en la dirección de las agencias nacionales y en los procesos de evaluación externa de la calidad, experimentó tanto el añadido de un nuevo indicador –la participación internacional en la evaluación externa de las agencias nacionales de calidad–, como también un retroceso significativo respecto al informe de 2005. Más adelante se verá la relación que un hecho como este mantiene con otro problema del sistema europeo de la garantía de la calidad. Ver: Lourtie 2005: 17; Bologna Follow-Up Group 2007: 18-19, 21-22 y 26

⁸ La respuesta a tales retos es bien conocida: implantación de un conjunto de criterios y directrices europeos a los cuales deben adecuarse todos los sistemas de garantía de la calidad, establecimiento de un registro europeo de agencias de garantía de la calidad, con su correspondiente comité gestor, y revisión cíclica de las agencias cada cinco años. Ver: Bologna Follow-Up Group 2005: 32; ENQA 2005: 5 y 29.

Pero es cuando se cambia de perspectiva y se pone el foco sobre el proceso de implantación de estos sistemas en las instituciones de educación superior, que otros problemas de fondo saltan a la vista. Entre los resultados del proyecto TEEP, publicado por la ENQA en 2004, tras el análisis de los sistemas de evaluación de los programas de tres titulaciones en once países europeos, se concluía la ausencia generalizada de un marco coherente que atendiese, de manera integral, a los principales factores en juego en la garantía de la calidad de tales titulaciones (ENQA, 2004: 13-14). Algunas de las carencias que aquejan a las universidades demuestran hasta qué punto la puesta en marcha de estos sistemas se encuentra en un estado incipiente;⁹ carencias que, lejos de constituir anomalías, se detectan en la inmensa mayor parte de las instituciones de educación superior en todo el panorama internacional.

Aunque en estas páginas se haga únicamente referencia al caso europeo, cualquiera que se haya acercado un poco a estos asuntos verá cómo las universidades adolecen de los mismos problemas, insuficiencias, errores y desviaciones que acaban desnaturalizando un auténtico sistema de garantía de la calidad de la enseñanza. En efecto, hasta la fecha la garantía de la calidad queda reducida, en no pocos casos, a una simple evaluación del curso y la evaluación de la calidad docente a un proceso basado en encuestas de opinión del alumnado sin ningún tipo de seguimiento ni efectos tangibles de relieve. Son harto comunes las llamadas de atención sobre los déficits organizativos que impiden lo básico, esto es, una recolección sistemática de la información considerada relevante;

⁹ En el caso concreto español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, en adelante) se constituye en el año 2002, en cumplimiento de lo dictado en la Ley Orgánica de Universidades, y en este mismo año alcanza su pleno desarrollo la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, en adelante) en el ámbito competencial catalán. Aun cuando se han impulsado avances desde la fecha, no puede pasarse por alto el hecho de que el Real Decreto que regula las enseñanzas universitarias oficiales de acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior, y en cuyo preámbulo se establece definitivamente que los sistemas de garantía de la calidad son también parte fundamental de la nueva organización de las enseñanzas, data de octubre de 2007.

cuando existen, las unidades evaluadoras no se hallan integradas en los procesos de toma de decisiones, de manera que el rectorado no dispone de una información significativa y actualizada de la calidad de los servicios que la institución presta (Hoffmann, 2005: 25). Ello ha llevado a afirmar en varias ocasiones la necesidad de proceder a un tratamiento estadístico de la información en una unidad centralizada para toda la institución (Hoffmann, 2005: 27; Rapp, 2005: 72; EUA, 2006: 27). Pero esto, que encaja perfectamente con un nuevo modelo de gestión institucional que pugna por establecerse, no está libre de inconvenientes en la adecuación de los criterios, indicadores y procedimientos necesarios en cada caso. La ausencia de un proyecto integrador de la garantía de la calidad en la enseñanza universitaria, bien definido y conectado con los objetivos institucionales, lleva a una práctica tentativa, asistemática y poco o nada orientada, de efectos devastadores. Esta es la causa principal de un proceso complejo de desnaturalización en el que la evaluación se convierte en el fin por excelencia y en el que el medio necesario es la hipertrofia del aparato burocrático; aunque tal vez habría que invertir los términos.¹⁰

No puede haber duda sobre el hecho de que estos obstáculos no apuntan ni única ni principalmente a la falta del organigrama institucional necesario para llevar a término el seguimiento y la mejora de la calidad. La realidad parece indicar que esta limitación es más bien el efecto de una todavía inconsistente definición conceptual y metodológica del modelo de garantía de la calidad en la enseñanza más apropiado a las particularidades que definen la misión institucional, a la vez que

¹⁰ Aquí se ha considerado de pasada el problema de la burocratización derivado de la propia institución universitaria. Huelga detenerse en las causas, naturaleza y efectos del incremento exponencial de las tareas administrativas que tiene su origen en las políticas estatales de evaluación y acreditación. También para el caso europeo, en general, y el español, en particular, la bibliografía es tan voluminosa como concordante en sus conclusiones. Baste con señalar que ya se ha advertido el riesgo de que Europa se encamine hacia un modelo de acreditación vinculado estrechamente con la financiación, en el que la mejora de la calidad quedaría subordinada al objetivo prioritario del control de las instituciones de educación superior. Ver: Di Nauta, 2004: 5-8, 16.

consigue integrar la diversidad de sus unidades constituyentes; ello según criterios de adecuación, efectividad y eficacia. Es cierto que el envite no es baladí. Son bien significativas las veces que se ha preguntado si los sistemas de evaluación actúan directamente sobre el fondo del asunto: la mejora de la educación superior en esa dimensión material y concreta en la que se pone al servicio de la sociedad. La vertiente conceptual del problema se ha presentado bajo diferentes hechuras, pero todas ellas giran en torno a dos problemas centrales, que –se sabe– son las dos caras de la misma moneda. En primer lugar, la cuestión de hasta qué punto los modelos se centran en un análisis del progreso en la construcción del conocimiento; el clásico interrogante cognitivo que, de inmediato, reclama su *alter ego* epistemológico: ¿cómo resolver la histórica debilidad estructural de los vínculos entre enseñanza-aprendizaje e investigación? En segundo, la rémora del desprestigio que padece, en la institución universitaria, la actividad docente frente a la investigadora. Parece bastante evidente cuál debería ser la secuencia estratégica en la resolución de estos problemas tras considerar el estado actual de la cuestión, la complejidad intrínseca de los mismos, y un previsible efecto condicionante resultado de operar sobre ellos: no será esta la primera vez que se afirma la urgencia de emprender una seria política que incentive la enseñanza acompañada indefectiblemente de una meditada formación del profesorado en materia pedagógica y didáctica.

También en el terreno metodológico, los expertos han avanzado en el establecimiento de puntos de encuentro y esto ha influido de alguna manera en las políticas europeas de garantía de la calidad al máximo nivel. Tras una experiencia desigual en la que la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje eran sinónimos de un análisis cuantitativo mediante encuestas de opinión, las perspectivas anticipan un escenario más matizado. La crítica de los indicadores de rendimiento en su aplicación indiscriminada a la enseñanza y el aprendizaje ha traído como resultado tanto una mayor cautela, como abrir el camino a formas propias del análisis cualitativo (Rodríguez y Gutiérrez, 2003: 6-7, 12-

15; Tavenas, 2003: 18-20; EUA 2004: 2; Hofmann 2005: 26), sin que ello quiera decir que todas las dudas y peligros hayan sido completamente despejados, comenzando por la necesaria valoración de las limitaciones propias de este otro enfoque metodológico.¹¹ En efecto, es innegable que el vocabulario ha cambiado y esto no es poco. Ahora hay consenso a nivel europeo en que es esencial la concepción y desarrollo de un sistema de garantía de la calidad en la enseñanza que pueda dar cuenta de la naturaleza holística de la institución universitaria y en el que tenga cabida la valoración de todos los factores actuantes y el juicio de todos los agentes involucrados. Parece lógico suponer que este enfoque abona una aproximación más cuidadosa a la dimensión metodológica de la evaluación pero, en aras de la verdad, hay que admitir que todavía está por ver cómo todos estos pronunciamientos generales se plasman en la práctica.

No obstante todos estos problemas, los fundamentos que se han establecido a nivel europeo posibilitan la implantación, a corto o mediano plazo, de sistemas de garantía de la calidad adecuados. Naturalmente, vaya por delante que estos fundamentos establecen las condiciones necesarias, pero de ningún modo aseguran lo suficiente para concluir con éxito tal propósito. Esto último dependerá de su desarrollo específico por los diferentes marcos nacionales y por las diferentes instituciones de educación superior en el ejercicio de sus competencias respectivas. De hecho, podría hablarse de un principio rector limitado por cuatro condicionantes principales, a los que se prestará atención en breve. Hubiese podido ser de otra forma, pero el hecho es que aquella autonomía de los Estados sobredicha ha sido también trasladada a las instituciones de educación superior. Las razones han podido ser múltiples y muy variadas, y quizá han contribuido todas ellas en uno u otro orden: el peso específico de la universidad en el tejido político y social

¹¹ No se debe minusvalorar el hecho de que la afirmación de los beneficios de conjugar ambos tipos de análisis haya dado el salto de la discusión disciplinaria al ideario de instituciones tan representativas a nivel europeo como la EUA. Ver: Di Nauta, 2004: 63; EUA, 2004: 2-3; Hofmann, 2005: 26-27; EUA, 2006: 26.

de los estados miembros; la conciencia de que la institución universitaria está experimentando una reforma estructural sin precedentes—de la que los sistemas de garantía de la calidad de la enseñanza son sólo uno de los aspectos—, y de final incierto sin la aquiescencia de la propia institución; la certeza de que es imposible solucionar los desafíos que plantea la “sociedad del conocimiento” sin la participación activa y el compromiso firme de estas instituciones, o una obligada coherencia con las fórmulas de compromiso político propias de la Unión Europea. Sea como fuere, el caso es que la autonomía de la institución universitaria se ha impuesto como principio insoslayable también en materia de garantía de la calidad,¹² así como lo ha hecho su corolario más destacado: la necesidad incuestionable de que el sistema de garantía de la calidad se adecue a la misión y al contexto de cada institución de educación superior (Tavenas, 2003: 20; EUA, 2004: 3).

Como no podría ser de otro modo, la contrapartida obligada de este principio es la responsable rendición de cuentas; un compromiso que se despliega en la aceptación, por parte de las universidades, de cuatro condicionantes en el diseño de los sistemas de garantía de la calidad. De hecho, estos condicionantes son el resultado de la adopción de la estructura propia de los modelos de evaluación de la calidad total, lo cual ha sido posible porque las nuevas versiones de estos modelos han ampliado su ámbito de aplicación más allá del sector empresarial, incluyendo así la modalidad de prestaciones de servicios propias de las instituciones públicas en general, y de las instituciones de educación superior en particular.¹³ Así, el *Four-stage*

model, que en la literatura europea sobre garantía de la calidad—tanto de tipo académico como de tipo político— se ha impuesto como referencia para la evaluación de las instituciones de educación superior, responde a la naturaleza y secuencia de los modelos internacionales mencionados (Council recommendation, 1998: 5-6; ENQA, 2003a: 7-8, 10, 23, 25-35; ENQA, 2004: 15).

En primer lugar—y este constituiría el primer condicionante—, la influencia de estos modelos se observa en la exigencia de que la institución educativa establezca un compromiso explícito con el desarrollo de la calidad, en total sintonía con las necesidades que la sociedad traslada a la universidad, y en el que se recoja el estatus formal de las estrategias y procedimientos establecidos con tal fin (EUA, 2004: 4-5; Bologna Follow-Up Group, 2005: 30; ENQA, 2005:6). En segundo, se percibe en la adopción de una estructura cerrada de una fase de autoevaluación, en la cual la institución debe dar cuenta de toda una serie de aspectos. Por un lado, de la valoración de todos aquellos factores que intervienen decisivamente en la calidad, así como de los procesos intermedios derivados, de por sí más fácilmente objetivables.¹⁴ Por otro, es también suficientemente conocido que estos modelos han conferido un lugar relevante a la denominada “información subjetiva”. Desde este punto de vista, cuestiones como la ejemplaridad asociada al liderazgo, la detección de las necesidades, expectativas y grado de satisfacción de todos los grupos de interés, las fórmulas de diálogo, compromiso y responsabilidad a todos los niveles y direcciones dentro de la entidad, la rapidez y la transparencia en la circulación de la información, entre otras, coadyuvan a la consecución de una firme “cultura interna de la calidad” (EUA, 2003:

¹² Obsérvese, por otro lado, cómo en buena parte de esta bibliografía vuelve a hacer acto de presencia aquel reconocimiento y respeto de la diversidad que ya antes había quedado asociado con el principio de autonomía. Ver: Tabatoni, Davies y Barblan, 2002: 14; EUA, 2003: 10; Tavenas 2003: 9; Eaton, 2004: 52; EUA, 2004: 2-3; Rapp, 2005: 70; EUA, 2006: 11.

¹³ Es ilustrativo comprobar cómo la universidad española está haciendo uso del Modelo EFQM de Excelencia, y la ISO 9000—norma ISO 9001:2000, que establece los requisitos de un sistema de calidad, y la ISO 9004:2000, centrada en el desarrollo del proceso de mejora de la misma. Para una revisión sintética de casos concretos. Ver: Bermúdez y Castro, 2007.

¹⁴ Está generalizado a nivel internacional el convencimiento sobre los beneficios de impulsar una mejora de la calidad no únicamente en los aspectos directamente relacionados con el diseño, aprobación y seguimiento de los planes de estudio, sino también sobre los otros factores concurrentes en la enseñanza: actividades de acogida del alumnado, movilidad académica, orientación profesional, administración de matrícula y titulaciones, gestión de quejas; acceso, formación, promoción del personal académico y de apoyo a la docencia, e infraestructuras, recursos materiales y servicios. El calado del reto es fácilmente imaginable.

21; EUA, 2004: 6; Bologna Follow-Up Group, 2005: 14 y 30; Hofmann, 2005: 23 y 27; Rapp, 2005: 72; ENQA, 2005: 6; EUA, 2006: 6 y 18). Podría decirse incluso que la propia idea de calidad entendida como *adecuación a la finalidad* es un préstamo directo más de estos modelos.¹⁵

El tercer condicionante supone la necesidad de que los resultados de esta primera fase queden adecuadamente refrendados mediante la evaluación externa a cargo de alguna de las agencias nacionales reconocidas; una evaluación externa que, tras la visita de un comité de expertos, debe conducir a la verificación y acreditación de las titulaciones implicadas. Pero incluso en esta tercera fase crítica, se puede observar hasta qué punto el modelo de referencia europeo es sensible a la autonomía de la institución de educación superior. En efecto, la irrupción en el proceso evaluador de la agencia externa adquiere la forma de una auditoría; es decir, el examen se circunscribe a la consistencia de los criterios y procedimientos definidos e implantados por la propia institución y en cómo estos se adecuan a las finalidades establecidas.¹⁶ Por otro lado, el proceso de evaluación externa está sometido a un rígido control que atañe a la previa determinación y publicación de la finalidad y objetivos de dicha evaluación, la explicitación de los criterios que serán utilizados, la periodicidad del ciclo evaluador, el programa de visitas, las características que deberán cumplir los informes emitidos, el trámite de alegaciones y subsana-

ción de errores de las instituciones evaluadas.¹⁷ Aspectos todos ellos en los que no está ausente la propia institución de educación superior: en el texto de la ENQA de 2005, se señala expresamente la participación de dichas instituciones en el establecimiento de finalidades y objetivos de la evaluación externa, así como en el diseño de los métodos que harán posible su apropiada aplicación (ENQA, 2005: 7 y 20). A ello habría que añadir, además, el énfasis puesto en el sistema de evaluación externa al que, a su vez, estarán sujetas las agencias. Es significativo observar que en un aspecto tan concluyente como es la periodicidad de la evaluación externa, el documento central de la ENQA ya citado no hace mención ninguna al ciclo concerniente a la institución de educación superior; en cambio, sí recoge explícitamente que las agencias deberán someterse a una revisión obligatoria de sus actividades al menos cada cinco años (ENQA, 2005: 28).¹⁸ El cuarto y último condicionante se refiere a la cuestión asimismo crucial de la publicación de los informes de resultados, dado que es en esta fase cuando la sociedad recibe efectivamente el retorno de su esfuerzo, bajo la forma del compromiso de la universidad con la calidad de los servicios que le han sido encomendados. Y también este proceso de información pública involucra tanto a la institución educativa como a la agencia externa, la cual deberá publicar igualmente informes-resumen en los que se describa y analice tanto su propio cometido como el conjunto del sistema evaluador para que sea posible la adecuada contextualización de los resultados (ENQA, 2005: 7, 19-20, 22 y 23).

En la actualidad, se han cerrado etapas. Estos principios y condicionantes que acaban de ser

¹⁵ Una definición de calidad que pronto ha requerido los matices no poco importantes de otra expresión casi homónima: *adecuación de la finalidad*. Ver: Di Nauta, 2004: 26; Hofmann, 2005: 24; Rapp, 2005: 73; EUA 2006: 10.

¹⁶ Nótese cómo la EUA ha impulsado que también la evaluación externa considere el modelo SWOT en sus informes, en los que no deben faltar recomendaciones de mejora. Cf.: EUA 2004: 5; HOFMANN 2005: 24. En lo que concierne al caso español, el Real Decreto que regula las enseñanzas universitarias oficiales centra la evaluación externa en la determinación de las responsabilidades y procedimientos. Únicamente en otro punto referido a los resultados previstos se exige una *estimación* sobre los indicadores siguientes: tasa de graduación, de abandono y de eficiencia. Tavenas, 2003: 9; EUA 2003: 10 y 15; Di Nauta, 2004: 63; Rapp, 2005: 70; ENQA 2005: 7 y 10; EUA 2006: 4. Ver: Real Decreto 1393/2007: anexo I, puntos 8 y 9.

¹⁷ Todos estos aspectos están recogidos negro sobre blanco en documentos del máximo nivel europeo. Ver, por ejemplo: Bologna Follow-Up Group, 2005: 30-31; ENQA 2005: 7.

¹⁸ Compárese con el hecho de que, en el caso español, la legislación vigente establece que los títulos universitarios oficiales deberán someterse a un procedimiento de evaluación cada seis años. No es necesario extenderse en cuán importante es para la institución universitaria que la periodicidad de la evaluación externa sea proporcionada a los propios procesos de funcionamiento interno, de asimilación de los cambios y de la planificación concienzuda de nuevas medidas de progreso.

someramente descritos ya dejaron de ser motivo de reflexión y debate, y han sido incorporados a los marcos nacionales que regulan la garantía de la calidad de las enseñanzas universitarias. Sobre ellos, deberán evitarse los peligros detectados y dar solución a todos esos problemas relativos a la implantación efectiva de los sistemas pertinentes en las instituciones de educación superior. Y no conviene olvidar que es en este nivel donde se cierran todas las apuestas. El éxito de la empresa depende de dos factores: de una meditada reflexión sobre la experiencia internacional acumulada sobre la materia, y del pleno y resuelto aprovechamiento de los fundamentos ya indefectiblemente fijados a nivel europeo.

El despliegue del modelo europeo de garantía de la calidad en las instituciones universitarias

La tesis que pretendo defender en lo que resta de artículo es la conveniencia de que las instituciones de educación superior desplieguen sistemas de garantía de la calidad de la enseñanza-aprendizaje en los que los centros desempeñen un papel determinante en su definición, implantación y seguimiento.¹⁹ Una reflexión de este tipo es especialmente oportuna en un contexto como el actual, en que la reforma de la universidad también ha supuesto la apertura de un debate sobre el modelo de organización institucional. Y no se requiere mucho esfuerzo para comprender que el ápice del asunto es el replanteamiento de los procesos de toma de decisiones, así como tampoco para distinguir que la tendencia dominante se orienta hacia un modelo de gestión estratégica más centralizado. Se ha hablado mucho sobre las deficiencias que

el modelo descentralizado dominante ha venido arrastrando hasta hace poco y, ciertamente, las evidencias de cómo estas fallas han lastrado el prestigio de la institución universitaria son elocuentes. Pero, está por ver que el modelo contrario dé solución a todos los males que aquejan a la universidad. En efecto, hay dudas justificadas de que graves defectos como la ausencia de principios organizativos compartidos, la falta de coordinación entre las diferentes unidades, la opacidad en la toma de decisiones y la falta de transparencia en la asunción de responsabilidades, el exceso de burocracia junto con la ineficiencia en la utilización de los recursos, queden resueltos con el modelo centralizado. Tampoco están claras las ventajas que se dan por supuestas como la superación del problema endémico de la fragmentación, el fortalecimiento de la interdisciplinariedad o la consolidación del tan necesario perfil institucional, por nombrar solo algunas de las que más asentimiento concitan. En este sentido, no puede minusvalorarse lo dañino de una erosión del sentimiento de pertenencia e identificación con la institución que podría venir de la mano de un entorno institucional menos proclive a una toma de decisiones más participativa. Por el contrario, el modelo de gestión estratégica centralizado, sobre todo acompañado de la irrupción de agentes externos involucrados en los órganos de gobierno al máximo nivel, podría abonar el riesgo de una gestión empresarial de la institución, lo que pondría en entredicho la educación superior como bien y responsabilidad pública. Bien parece que la virtud se halla en la aristotélica justa medida entre los extremos.

En el caso específico de la calidad de la enseñanza-aprendizaje, la mejor opción parece ser un modelo mixto en el que se haya asegurado una circulación vertical de colaboración, responsabilidad y compromiso en ambos sentidos. A las máximas autoridades institucionales les correspondería la determinación del marco programático común en el que, además, quedasen bien recogidos la finalidad, objetivos, criterios y directrices generales. Por su parte, a las autoridades académicas de los centros les competiría

¹⁹ Tal posibilidad ya está contemplada legalmente. En el ordenamiento español, el propio RD 1393/2007 establece que el sistema de garantía de la calidad puede referirse a un sistema propio de la universidad, del centro o incluso del título -en estos últimos casos siempre desde el respeto de los principios generales que definen el conjunto de la institución. En total convergencia con lo anterior, también las agencias ANECA, AQU y ACSUG reconocen tal autonomía de los centros en su programa AUDIT. Ver: Real Decreto, 1393/2007: anexo I, punto 9; ANECA-AQU-ACSUG 2007a: 15 y 17; ANECA-AQU-ACSUG 2007b: 4. Véase también: García Costa, 2007.

el pleno desarrollo de los sistemas de garantía de la calidad más adecuados a la especificidad de sus titulaciones y más eficaces respecto a los medios disponibles y los resultados previstos; y ello desde el pleno respeto de la misión institucional establecida y, poniendo un celo especial en el impulso de la comunicación horizontal entre sus unidades constitutivas. Podrá observarse con facilidad que este modelo es el producto de llevar hasta sus últimas consecuencias —esto es, introducirlos a todos los niveles de la institución universitaria— los principios y condicionantes de la garantía de la calidad que han adquirido refrendo político a nivel europeo. Si las instituciones europeas de educación superior han visto justamente reconocida la necesidad de preservar su autonomía en el ejercicio de las funciones que les resultan propias, no hay razones para defender que estos mismos principios no deban ser respetados y fomentados en el interior de dichas instituciones, y lo mismo para con los condicionantes sobredichos. En este sentido, el sistema de garantía interna de la calidad de centro es un acto de coherencia política, conceptual y metodológica de la propia institución.

No hay grandes secretos en la resolución de los principales problemas que acechan a la implantación de los sistemas de garantía de la calidad. No hay mejores cimientos más allá del compromiso, la responsabilidad, la cooperación y ese indispensable seguimiento que arroje la luz adecuada sobre el mérito de lo alcanzado y la crítica constructiva que impulse una mejora continua. Y sobre todo ello, una *calculada cercanía*, que armonice los legítimos intereses de las partes con los beneficios de un proyecto conjunto, constituye la clave de bóveda del asunto. Las experiencias previas internacionales sobre la garantía de la calidad han demostrado suficientemente que la exterioridad de los criterios, indicadores y procedimientos tienen efectos perniciosos. Por un lado, la desnaturalización del propio sistema desde unos prometedores comienzos basados en una inequívoca implicación con la mejora, voluntariedad de los procesos, respeto por la especi-

ficidad de instituciones y programas, escasa carga burocrática y el intercambio de buenas prácticas, hasta la generalización de las inspecciones obligatorias, la imposición de un único modelo valorado, la hipertrofia de las tareas administrativas, y a una insana competitividad centrada en el objetivo de la financiación a cualquier coste y en el de escalar en *rankings* contruidos sobre criterios de dudosa validez. Por otro, lleva a los grupos sujetos a este tipo de examen a una demoledora deserción de sus compromisos y a formas de desafección bien visibles en todo tipo de prácticas de simulación.

En segundo lugar, esa misma *calculada cercanía* y, a su tenor, la participación efectiva en la construcción de un proyecto conjunto, es el prerrequisito para abordar el objetivo central de la calidad de la enseñanza-aprendizaje en su compleja realidad actual —en lo que es y no en lo que se cree que es o en lo que se desearía que fuera—. Y dicho objetivo se resuelve únicamente como empresa colectiva, porque atañe al conjunto de la titulación. Una auténtica calidad de la educación sólo se alcanza al trascender la cortedad de miras centrada en la defensa acérrima de la propia disciplina y los equilibrios de poder entre departamentos que ha caracterizado la historia reciente de las universidades. Para ello hay que aunar voluntades, y ello sólo se consigue desde esa cercanía que englobe y a la vez trascienda los departamentos. Una auténtica calidad de la educación sólo se alcanza al integrar las mejores propuestas pedagógicas y didácticas. Las iniciativas de innovación docente son esenciales por lo que tienen de exploratorio, de arriesgado, porque constituyen imaginativas experiencias piloto; pero no puede olvidarse su limitada importancia y alcance. En lo concerniente a la calidad de la enseñanza-aprendizaje, la finalidad de la innovación docente es simplemente dejar de serlo porque, desde aquella perspectiva más amplia, se trata de un medio y no un fin en sí mismo. El sistema de la garantía interna de la calidad de centro debe neutralizar su carácter minoritario haciendo extensivos su ejemplo y sus resultados al conjunto de la comunidad académica.

Si los dos puntos anteriores compartían una misma referencia al carácter afectivo necesario en la garantía de la calidad, el que sigue atiende al carácter efectivo de la misma. En efecto, también una *calculada cercanía* es imprescindible para resolver los retos conceptuales y metodológicos que exige la implantación del sistema más adecuado a las especificidades de las titulaciones y a los contextos en los que éstas se desarrollan. Ahora bien, una cosa es aseverar el hecho cierto de que existen particularidades y diferencias relativas a las titulaciones y a los centros en los que se imparten, las cuales deben ser sin duda consideradas mercedamente, y otra bien distinta es extraer como conclusión que tales diferencias son irreducibles a todos los niveles y en todas sus manifestaciones. Y no pocas prevenciones deben alzarse contra esta mitología, porque restablece el lastre inveterado de la fragmentación institucional. Un elemento asimismo determinante de la calidad de la enseñanza-aprendizaje en los centros es la reflexión sobre la arquitectura de los factores concurrentes, esto es, sobre sus niveles jerárquicos y sobre su correspondiente integración a fin de que puedan ser establecidos los criterios e indicadores oportunos, algunos de los cuales deberán ser compartidos o compatibles con los de otros centros y, de este modo, con los establecidos para el conjunto de la institución. Con este fin, el punto de partida es tan simple como real: no hay ninguna instancia que conozca mejor los detalles de una titulación que los grupos directamente involucrados. Y aquí se está aludiendo a todos los grupos: todos, pero a cada uno según sus competencias y responsabilidades.²⁰ Esta parece ser la mejor premisa para acometer con éxito la implantación de los sistemas de garantía interna de calidad de centro.

²⁰ Ya es hora, por ejemplo, de que los sectores profesionales hallen canales de participación en un aspecto tan importante como es la discusión sobre las competencias específicas, y así evitar acciones pintorescas y no poco extendidas como el plagio entre titulaciones en esta materia. Ahora bien, una vez dicho esto, y cuando estas competencias deben ser articuladas en resultados de aprendizaje, conviene tener bien presente que es al profesorado al que le corresponde la máxima responsabilidad en la concepción, desarrollo y seguimiento de los planes de estudios

Naturalmente, no puede pasarse por alto que la cuestión técnica de todo este desafío exige, además de compromiso y sensibilidad política, una pericia en toda una serie de cuestiones que van más allá de lo específico de la disciplina. Por eso, estos sistemas requieren del establecimiento de unidades especializadas en cada uno de los centros, compuestas por equipos transversales que, con una vocación eminentemente aplicada, hagan materialmente posible la renovación pedagógica y didáctica de las propias titulaciones, así como el seguimiento y valoración eficaz de los cambios introducidos. Nunca será suficiente el incidir sobre el peso específico que la actual modificación de las enseñanzas universitarias tiene sobre la reforma estructural de las instituciones, y sobre la consiguiente necesidad de adecuar el organigrama de los centros a las nuevas necesidades. Es imprescindible que estas unidades reciban el pertinente reconocimiento institucional a fin de que quede perfectamente regulada su misión, sus competencias y sus responsabilidades en el entorno inmediato. Su existencia debería resolver la aparente incompatibilidad entre la proyección interna de los sistemas de garantía interna de la calidad —con el énfasis puesto en la mejora— y su imprescindible proyección externa —en la que destaca la rendición de cuentas—. En efecto, si de lo que se trata es de la garantía de la calidad de la enseñanza-aprendizaje, estas unidades tendrían por objeto el hacer hincapié, por así decir, en la segunda mitad de la expresión —la calidad de la enseñanza-aprendizaje— frente a otras unidades centralizadas de evaluación interna en las que el cambio de escala ya de por sí orienta su enfoque hacia la primera parte de la misma —la garantía de la calidad—. Así, bien lejos de plantearse un problema de competencias entre la agencia interna de la calidad y estas unidades de centro, y por consiguiente un aumento estéril de la presión burocrática, su relación debería ser valorada en términos de cooperación sobre un común interés por la calidad planteado desde puntos de vista complementarios.

No puede darse la espalda al hecho de que este modelo tiene el inconveniente de estar poco

explorado, y el estado actual del financiamiento de las instituciones de educación superior invita a extremar la cautela en lo que a la experimentación organizativa se refiere. Sin embargo, sí que existe amplia experiencia de la garantía de la calidad concebida desde presupuestos ajenos a los centros e instituciones evaluados. En muchos casos, los procesos evaluadores han sido juzgados por los afectados como auténticas inspecciones, y en no pocos casos, hay serias dudas de que sus resultados hayan afectado realmente en la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Posiblemente, se imponga la necesidad de establecer experiencias piloto al respecto, pero para ello, los centros deben poder y saber gestionar esa misma autonomía que las instituciones han visto reconocida. Luego será el momento de una similar rendición de cuentas.

Bibliografía

- ANECA-AQU-ACSUG (2007a). *Programa AUDIT. Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad de la formación universitaria* [documento en línea]. Madrid: ANECA-AQU-ACSUG. [Fecha de consulta 19 de noviembre de 2007]. http://www.aneca.es/active/docs/audit_doc01_guidise-no_070621.pdf
- ANECA-AQU-ACSUG (2007b). *Programa AUDIT. Directrices para el diseño de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria* [documento en línea]. Madrid: ANECA-AQU-ACSUG. [Fecha de consulta 19 de noviembre de 2007]. http://www.aneca.es/active/docs/audit_doc02_directrices_070621.pdf
- Barblan, A. (2002). "The International provision of higher education: do universities need GATS?". *Global University Network for Innovation. First General Assembly (Hangzhou, 20-22 September 2002)* [documento en línea]. Bruselas: European University Association, 1-12. [Fecha de consulta 27 de julio de 2006]. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/GATS_article_AndrisBarblan.1085495030688.pdf
- Bergan, S. (2003). *Report of the conference on Qualification Structures in European Higher Education (København, 27 – 28 March 2003)* [documento en línea]. Copenhagen: [sin editorial]. [Fecha de consulta: 18 de junio de 2006]. http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Copenhagen_informe_final.pdf
- Bergen Communiqué (2005). *The European Higher Education Area-Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006]. http://www.mecd.es/universidades/eees/files/050520_Bergen_Communique.pdf
- Berlin Communiqué (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006]. http://www.mecd.es/universidades/eees/files/030919Berlin_Communique.pdf
- Bermúdez, M. P.; Castro, A. (Editores) (2007). *Evaluación de la calidad de la educación superior y de la investigación. IV foro (Universidad de Granada – Facultad de Ciencias. Granada, 22–26/10/2007)* [documento en línea]. Granada: Fundación Empresa Universidad de Granada. [Fecha de consulta: 7 de junio de 2008]. <http://feugr.ugr.es/pags/cursos/IVForo/LibroResumenesIVForo.pdf>
- Bologna Declaration (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education* [documento en línea]. [Fecha de consulta 15 de junio de 2006]. http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf
- Bologna Follow-Up Group (2005). *From Berlin to Bergen. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005* [documento en línea]. Oslo: Bologna Follow-Up Group. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006]. http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_rep.pdf
- Bologna Follow-Up Group (2007). *Bologna Process Stocktaking London 2007* [documento en línea]. [Sin lugar]: Bologna Follow-Up Group. [Fecha de

- consulta 17 de octubre de 2007]. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf
- Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education (98/561/EC) [documento en línea]. *Official Journal*. Bruselas, 7 de octubre de 1998. L 270, 56-59. [Fecha de consulta: 16 de junio de 2008]. <http://europa.eu.int/eurlex/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998H0561:EN:HTML>
- Di Nauta, P., et al. (Editores) (2004). *Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives* [documento en línea]. Helsinki (Finlandia): European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). [Fecha de consulta: 28 de julio de 2006]. <http://www.enqa.eu/files/ENQAmodels.pdf>
- Díaz Barriga, A. (Coordinador), Barrón Tirado, C., Díaz Barriga Arceo, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE - ANUIES - Plaza y Valdés.
- Eaton, J. (2004). "Improving educational quality for a diverse student body". *Charting the course between public service and commercialisation: prices, values and quality*. *EUA Conference on the occasion of the 600th anniversary of the University of Turin (Turin, 3-5 June 2004)* [documento en línea]. Bruselas: EUA, 51-54. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006]. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf_proceedings_Turin_2004_web.1106833142750.pdf
- ENQA. (2003a). *Quality procedures in European Higher Education. An ENQA survey* [documento en línea]. Helsinki (Finlandia): ENQA. [Fecha de consulta: 28 de julio de 2006]. <http://www.enqa.eu/files/procedures.pdf>
- ENQA. (2003b). *Statement of the European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) to the Conference of European ministers of Education in Berlin (18-19 September 2003)* [documento en línea]. Helsinki: ENQA. [Fecha de consulta: 28 de julio de 2006]. http://www.enqa.eu/files/030918-19STATEMENT_ENQA.pdf
- ENQA. (2004). *Transnational European Evaluation Project. Methodological Reflections* [documento en línea]. Helsinki (Finlandia): ENQA. [Fecha de consulta: 28 de julio de 2006]. <http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf>
- ENQA. (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* [documento en línea]. Helsinki (Finlandia): ENQA. [Fecha de consulta: 28 de julio de 2006]. <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf>
- EUA. (2001). *Message from the Salamanca Convention of European higher education institutions. Shaping the European Higher Education Area* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006]. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/salamanca_convention.pdf
- EUA. (2003). *Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project (2002-2003)* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006]. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf
- EUA. (2004). *EUA Quality assurance policy position paper* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006]. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_QA_policy_position.1081955225903.pdf
- EUA. (2005). "Universidades fuertes para una Europa fuerte". En: *Glasgow Declaration* [documento en línea]. Brussels: EUA, 14-17. [Fecha de consulta: 2 de junio de 2008]. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf
- EUA. (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006* [documento en línea]. Bruselas: EUA. [Fecha de consulta: 26 de julio de 2006]. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf
- García Costa, F. M. (2007). "Notas sobre la garantía de la calidad de los programas formativos de los centros universitarios". En: Bermúdez, M. P., Castro, A. (Editores). *Evaluación de la calidad de la educación superior y de la investigación. IV foro (Universidad de Granada-Facultad de Ciencias. Granada, 22-26/10/2007)*. Granada: Fundación

- Empresa Universidad de Granada, 1-12. [Fecha de consulta: 9 de junio de 2008]. [http://feugr.ugr.es/pags/cursos/IVForo/III.%20COMUNICACIONES%20\(CO%20y%20CE\)/Calidad%20Docente/CO-72%20Calidad%20Docente.pdf](http://feugr.ugr.es/pags/cursos/IVForo/III.%20COMUNICACIONES%20(CO%20y%20CE)/Calidad%20Docente/CO-72%20Calidad%20Docente.pdf)
- Hofmann, S. (2005). *10 years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme* [documento en línea]. Bruselas: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006]. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie_Hofmann_final_EN.1129216136676.pdf
- Lourtie, P. (2005). *Bologna Process Stocktaking. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006]. http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf
- Prague Communiqué (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006]. http://www.mecd.es/universidades/eees/files/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- Rapp, J.-M. (2005). "How can institutions improve quality in European higher education?". En: *Strong Universities for Europe. 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions (Glasgow, 31 March - 2 April 2005)* [documento en línea]. Bruselas: EUA, 69-73. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006]. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Convention_Report_310805.1125648482427.pdf
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. España, 30 de octubre de 2007. Núm. 260, 44037-44048.
- Rodríguez Sabiote, C., Gutiérrez Pérez, J. (2003). "Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora" [documento en línea]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5, No. 1, 1-26. [Fecha de consulta: 9 de junio de 2008]. <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no1/contenido-sabiote.pdf>
- Tabatoni, P., Davies, J. y Barblan, A. (2002). *Strategic Management and Universities' Institutional Development* [documento en línea]. Bruselas: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006]. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Strategic_Manag_Uni_institutional_Devlpt.1069322397877.pdf
- Tavenas, F. (2003). *Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006]. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1082042243703.pdf
- Westerheijden, D. F. y Leegwater, M. (2003). *The European Dimension of Quality Assurance. Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process (Amsterdam, 12-13 March 2002)* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 18 de junio de 2006]. http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Amsterdam_adicional.pdf



