LA MEJORA DE LA EFICACIA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EL NUEVO CONTEXTO EUROPEO

José-Ginés MORA
Universidad de Valencia y ANECA

Resumen

La *Declaración de Bolonia* ha generado un creciente interés en Europa por avanzar en los procesos de mejora de la eficacia de los sistemas de educación superior europeos incrementando la empleabilidad, la movilidad, la transparencia y la comparabilidad de los sistemas. Uno de los mecanismos para alcanzar estos objetivos es el establecimiento de sistemas de acreditación de los programas educativos. Esta posibilidad está actualmente en marcha en varios países europeos, entre ellos España. En este articulo se presentan algunas de las ideas que están siendo discutidas en estos momentos en Europa en torno a la necesidad de introducir mejoras en los sistemas de educación superior.

Palabras clave: Declaración de Bolonia, educación superior, sistemas de acreditación de programas educativos.

Abstract

The *Bologna Declaration* has generated a growing interest in Europe in advancing in processes of improvement of the efficiency of the European higher education systems, increasing employability, mobility, transparency and the comparability of systems. One of the mechanisms for achieving these objectives in the establishment of systems for accreditation of educational programmes. This possibility is currently under way in several European countries, including Spain. In this article we present some of the ideas that are currently being discussed in Europe in connection with the need to introduce improvements in the higher education systems.

Key words: *Bologna Declaration*, higher education, educational programmed accreditation systems.

JEL classification: I21.

I. EL CONTEXTO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LA Universidad europea, que nace en la Edad Media como una comunidad transnacional de estudiantes y profesores, se transforma en el siglo XIX, cuando el nacimiento del Estado-nación da lugar a tres culturas universitarias diferentes con modelos educativos y estructuras organizativas distintas que actualmente todavía perviven: el modelo alemán, el francés y el británico. Por un lado, el modelo *humboltdiano* de universidad centra en el conocimiento y la investigación el objetivo básico de ésta. Las universidades alemanas se convierten en centros de desarrollo científico con escasa relación con las demandas sociales directas, lo que se plasma en la noexistencia de títulos oficiales (algo que todavía persiste parcialmente). En el segundo modelo de universidad, la llamada napoleónica, la función esencial es formar a los servidores del propio Estado y promover el desarrollo económico de la sociedad, formando a las elites imprescindibles para ello. El tercer modelo de universidad, el modelo británico, es el que mantiene mejor las tradiciones medievales de formación de los individuos con una menor conexión con las necesidades directas del mercado laboral. Todos los sistemas europeos de educación superior pueden ser clasificados en alguna medida bajo uno de estos tres modelos con estructuras, planteamientos y objetivos diferentes. España, como en tantas otras cosas, adoptó el modelo francés que ha perdurado hasta nuestros días a pesar de los cambios introducidos por la LRU y la LOU. La persistencia de cuerpos nacionales de profesores funcionarios, el carácter nacional de los títulos, que además facultan profesionalmente, son reminiscencias peculiares del modelo decimonónico.

Mientras que la integración europea es un hecho en todos los órdenes que afectan incluso a la vida más cotidiana, la educación superior ha permanecido relativamente al margen de ese proceso de integración. Aunque las relaciones y los intercambios entre universidades, profesores y científicos europeos, tanto dentro de Europa como con el resto del mundo, son hoy muy importantes, las universidades europeas siguen mantenido estructuras organizativas y modelos educativos muy diferentes, en poca sintonía con los procesos de integración y con las demandas de un mundo globalizado. La diversidad de los sistemas europeos de educación superior ha sido considerada como un bien muy valioso que no debía ser perturbado. El valor de la diversidad educativa está consagrado por los tratados constitutivos de la Unión Europea, que expresamente señalan que la educación es una prerrogativa de los estados miembros. Sin embargo, aunque es cierto que la diversidad de la educación superior es un valor importante que conviene mantener, parece razonable que esta diversidad sea compatible con ciertos niveles de comparabilidad entre los sistemas de educación superior que faciliten la convergencia que estamos viviendo en casi todos los otros aspectos de nuestro sistemas sociales y económicos.

Por otro lado, los sistemas europeos de educación superior se han caracterizado por su opacidad. Su escasa transparencia, en general, es consecuencia del tradicional carácter burocrático y funcionarial (especialmente en la Europa continental, ya que el sistema británico siempre fue más abierto) de estos sistemas. En efecto, de una u otra forma, los sistemas europeos son dominantemente públicos, sometidos a una detallada regulación estatal (cuando no son parte de la propia Administración del Estado, como en el caso de la universidad napoleónica tradicional), con profesorado funcionario y, en muchos países, confiriendo títulos de carácter nacional, títulos que además tienen validez profesional.

Los mecanismos reguladores han hecho que los sistemas de educación superior europeos sean bastante homogéneos dentro de cada país, sin grandes diferencias aparentes de calidad, lo que ha impedido la aparición de universidades de calidad muy pobre. Ciertamente este es un resultado positivo de un sistema burocratizado, pero el lado negativo es que las universidades europeas, en general, tienen poco desarrollados los mecanismos de rendición de cuentas, los sistemas de información a los ciudadanos o los mecanismos para atraer «clientes» que son tan típicos en otros sistemas de educación superior. Es obvio que la búsqueda de la eficacia de los sistemas de educación superior europeos no ha sido una prioridad. Lo sorprendente hubiera sido lo contrario: que la eficacia hubiera preocupado en sistemas no competitivos, con el monopolio para otorgar títulos profesionales y con trabajadores funcionarios.

Una de las consecuencias negativas de esta homogeneidad interna (o de la aparente homogeneidad que genera una información escasa) es la baja movilidad estudiantil, sobre todo en los países del Sur de Europa. La movilidad entre países, aunque promovida por el programa ERASMUS de la UE, sigue siendo escasa porque apenas existen incentivos para la movilidad, ya que, en general, se desconocen las posibles ventajas de estudiar en una u otra universidad. Otra causa que frena la movilidad es la incompatibilidad de los sistemas educativos y las dificultades para la validación de certificaciones académicas entre países. La inexistencia de sistemas homologables hace que la movilidad sólo sea factible y sencilla al final del ciclo educativo. De hecho, realizar el doctorado en otro país es lo que menos complicaciones genera. Las dificultades para la movilidad estudiantil son más graves si se tiene en cuenta que no existen restricciones para la movilidad de personas o de profesionales dentro de la UE. Resulta contradictorio que se acepten las competencias profesionales de las personas de otro país, pero haya dificultades para reconocer los estudios que han conducido a su formación.

La tradición burocrática de las universidades europeas, aunque hoy sean autónomas en la mayoría de los países, tiene también otras consecuencias negativas. En la mayoría de los países, las universidades tienen sistemas de gestión poco eficaces. El predominio del profesorado en el gobierno de las instituciones es inapropiado para instituciones grandes y complejas que se mueven en un entorno variable y complicado. Mantener modelos organizativos medievales en un mundo radicalmente distinto, es un anacronismo peligroso para el futuro de las instituciones (Mora, 2001).

Los sistemas de educación superior europeos son predominantemente públicos. No sólo la mayoría de las universidades son públicas, sino que el coste directo para los estudiantes es nulo o muy bajo. Sin embargo, la educación superior no es estrictamente un bien público, ya que buena parte de los beneficios generados los obtienen exclusivamente aquellos individuos que reciben esa educación. La consideración de la educación superior como un bien exclusivamente público, y por tanto ligado al Estado, hace que el interés de la sociedad y de los individuos por la educación superior disminuya comparativamente con otros sistemas, y que las exigencias de calidad y de servicio por parte de los usuarios sean menores que lo que sería recomendable. Obviamente, la disponibilidad de la sociedad a financiar la educación superior también disminuye, lo que en parte explica la gran diferencia de recursos dedicados a la educación superior europea cuando se la compara con la de EE.UU.: 2,3 por 100 del PIB dedicado a las instituciones de educación superior en EE.UU., frente a cifras en torno al 1,1 por 100 en los países europeos (OECD, 2002).

Otra característica importante de la educación superior europea es su falta de acreditación externa. Al contrario de lo que sucede en EE.UU., en Europa no existen mecanismos de acreditación por agencias externas e independientes. Ciertamente, estos mecanismos son menos necesarios que en otros entornos dada la gran regulación *ex-ante* del sistema, lo que evita problemas graves de calidad. Sin embargo, en un mundo también globalizado para las universidades, la acreditación se puede convertir en un requisito para el reconocimiento internacional de los diplomas europeos.

La consecuencia de toda esta serie de problemas es que existe hoy en Europa un sólido sistema de educación superior, pero falto de algunos elementos que parecen imprescindibles tanto para satisfacer las necesidades internas de la sociedad europea en su nuevo contexto como para convertir de nuevo a las universidades europeas en un referente internacional atractivo para los

estudiantes de cualquier país. Con el objetivo de revitalizar la educación superior europea, introduciendo los elementos de calidad y eficacia que son necesarios en un mundo globalizado, se han emprendido recientemente diversas iniciativas que presentamos a continuación.

II. INICIATIVAS PARA LA ARMONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una primera iniciativa para la mejora coordinada de los sistemas universitarios europeos fue el documento sobre aseguramiento de la calidad elaborado por la Comisión Europea (CE, 1998). En este documento se hacían recomendaciones para establecer sistemas de evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior basados en principios comunes. En concreto, se recomendaban procesos de evaluación basados en la realización de auto-estudios por parte de las unidades evaluadas, seguidos por visitas externas de pares, procedimiento que ya estaba en marcha en la mayoría de los países europeos, incluida España. Éste era el procedimiento adoptado por el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), iniciado en 1995 por el Consejo de Universidades. Esta declaración también dio lugar a la creación de la *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) como red de agencias europeas dedicadas a la evaluación de la calidad en la educación superior. La ENQA inició sus actividades en 1999 promoviendo el intercambio de experiencias entre los países miembros de la UE, asociados y candidatos. La ENQA, desde su creación, se ha convertido en el foro europeo para la discusión de procesos comunes de garantía de la calidad en la educación superior que pueden llevar a un reconocimiento mutuo de las actuaciones de las agencias de evaluación y, quizás en un futuro próximo, al reconocimiento mutuo de los programas educativos. Como todos los organismos europeos, la ENQA trabaja por consenso, lo que hace que su avance sea lento, pero, sin lugar a dudas, se trata de pasos firmes y bien consolidados.

Sin embargo, la iniciativa más movilizadora para la educación superior europea tuvo lugar en 1999, cuando los ministros de educación europeos firmaron la *Declaración de Bolonia* (Bologna, 1998). Esta *Declaración* representó un cambio trascendental en la tradicional política europea sobre educación superior, porque introducía por primera vez la idea de «un espacio europeo de educación superior». Con esta *Declaración* los responsables políticos de la educación superior europea estaban demandando una profunda reorganización y una mayor armonización de los sistemas europeos de educación superior que mejorara la eficacia del sistema europeo de educación superior.

La *Declaración de Bolonia* hace hincapié en dos cuestiones clave. Por un lado, recomienda a los países miembros que instauren programas de estudio organizados en tres ciclos. Un primer ciclo (tipo *Bachelor*), cuya duración y características no se especifican, debe tener la posibilidad de ser una salida directa al mercado laboral. El segundo ciclo (tipo *Master*) debe ser un ciclo de especialización. El tercer ciclo es el tradicional doctorado. El cambio esencial de este proceso (conocido como el proceso *BaMa*) está en la estructura cíclica de los estudios, lo que representa un reto para muchos países con una tradición de programas de estudio largos (5 ó 6 años) sin estructura cíclica. En este momento, casi todos los países europeos están en procesos de transformación de sus programas de estudios para adaptarlos antes de 2010 (fecha recomendada por la *Declaración de Bolonia*) a una estructura que debe ser común (o al menos intercambiable) para todos los países europeos.

Por otro lado, la *Declaración de Bolonia* demandaba que los sistemas de educación superior deberían incrementar:

— La comparabilidad.

— La compatibilidad.

— La transparencia.

— La flexibilidad.

El cumplimiento de estas recomendaciones exige el establecimiento de algún sistema que garantice la calidad de los programas e informe a los ciudadanos de cómo son las diversas instituciones y programas. Aunque la *Declaración de Bolonia* no hace ninguna mención específica al modo en que sería posible lograr estos objetivos, se sobreentendió que establecer un sistema de acreditación podía ser el mecanismo más eficaz para alcanzarlos.

En consecuencia, desde la *Declaración de Bolonia* ha habido en Europa una gran efervescencia en torno al tema de la acreditación. Los dirigentes de las universidades europeas, a través de la *European Association of Universities* (EUA, anteriormente conocida como CRE), promovieron durante el curso 2000-2001 un proyecto en el que se discutía la posibilidad de desarrollar un sistema de acreditación en Europa. Las palabras que mejor pueden resumir las primeras discusiones sobre este tema son: confusión y recelo. Muchos veían en la acreditación más regulación, más control central europeo o nacional, menos independencia de las instituciones. Para otros, por el contrario, la acreditación era el modo de aumentar la transparencia, mejorar la eficacia y garantizar a los ciudadanos la calidad de la educación superior. La consecuencia de este estado de cosas confuso y re-

ticente hizo que la reunión de los ministros de educación en Praga, celebrada en mayo de 2001 (programada como una continuación de la reunión de Bolonia), acabara con un comunicado final en el que no se hacían nuevas recomendaciones que hubieran imprimido celeridad al proceso, pero en el que se ratificaba todo lo propuesto en Bolonia. La reacción de los escépticos no consiguió paralizar el proceso de convergencia, aunque sí imprimió una cierta precaución en la toma de decisiones. La próxima reunión en Berlín, en septiembre de 2003, marcará el nuevo rumbo de este proceso.

Sin embargo, en el periodo 2001-2002 han tenido lugar en Europa nuevas actividades en el camino de la convergencia y de la mejora de los sistemas europeos de educación superior. La Comisión Europea ha financiado diversa iniciativas transnacionales como:

a) Proyecto *Tuning* (2002). Este proyecto, en el que participan 105 universidades, tenía por objeto definir criterios comunes para el aprendizaje de cinco disciplinas (Negocios, Ciencias de la Educación, Geología, Historia y Matemáticas), así como criterios profesionales comunes en términos de conocimientos, habilidades y competencias.

b) Proyecto Cultura de Calidad. Este proyecto, liderado por la EUA, promoverá auditorias institucionales de calidad en las universidades participantes.

c) Proyecto TEEP (*Trans European Evaluation Project*). Proyecto dirigido por la ENQA, en el que se realizará una evaluación transnacional de tres disciplinas en todos los países de la Unión Europea.

Estas iniciativas son actividades iniciales en el desarrollo de los sistemas de evaluación europeos que pueden conducir finalmente al establecimiento de sistemas de acreditación. En los siguientes apartados se revisa la situación actual de estas dos actividades.

III. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

La evaluación de la calidad es un mecanismo bien establecido en la mayoría de los países europeos. Desde los años ochenta empezó a extenderse la cultura de la evaluación de la calidad, empezando por Holanda, Francia y el Reino Unido, y llegando a prácticamente todos los países (Mora, 1989). En estos momentos, la red europea de agencias (ENQA) está constituida por casi 40 agencias que incluyen a países del Este, a agencias regionales (caso alemán, español y belga) y a agencias con distintos ámbitos (universidades y sector de educación superior no-universitario).

Aunque con distintos ritmos, los procesos han sido relativamente similares en los diferentes países de la UE. Como ejemplo representativo de lo que ha sucedido en otros países europeos, se puede reseñar el caso español, un caso típico de la evolución y de los problemas que existen en los diversos países.

En España, las actividades de evaluación institucional para la mejora empezaron a principios de los años noventa con un Plan Experimental de Evaluación en el que participaron unas pocas universidades. En este plan se ensayó la metodología típica de evaluación: autoevaluación seguida de visitas externa por pares y publicación de informes finales. Se ensayaron modelos de evaluación en tres vertientes de la actividad universitaria: enseñanza en las titulaciones (programas académicos), investigación en los departamentos y gestión en las diversas unidades de gestión. Tras este ensayo metodológico se realizó otro ensayo a nivel europeo (Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza), en el que, por procedimientos similares, se evaluaron titulaciones idénticas en todos los países de la UE. Estas experiencias confirmaron la idoneidad de la metodología utilizada y permitieron establecer formalmente el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) que estuvo vigente desde 1995 hasta el 2001 (PNECU, 2002). Durante este período se evaluaron en España unas 1.000 titulaciones, y un alto número de departamentos y servicios universitarios. Prácticamente todas las universidades (excepto algunas muy nuevas en la que no era apropiado iniciar todavía evaluaciones) pasaron por este plan. Varios miles de personas en las universidades participaron en comités de autoevaluación, visitas externas, etc. Además, se empezaron a crear agencias regionales de evaluación que tomaron la responsabilidad de gestionar estos procesos en sus respectivas regiones. Sin lugar a dudas, el PNECU fue un éxito de participación y extendió la cultura de la calidad por las universidades españolas. Sin embargo, hay que ser conscientes de sus deficiencias. En algunas universidades la evaluación ha cumplido perfectamente su fin (la auto-mejora), y los resultados de las evaluaciones se han integrado en los procesos de dirección de las universidades como una herramienta más para la gestión. En otras, sin embargo, los procesos de autoevaluación, aunque se hayan realizado con corrección, una vez acabados han sido prácticamente olvidados. La falta de consecuencias de la evaluación implica el peligro de convertirla en un proceso burocrático dentro de unas universidades públicas, con profesorado funcionario no siempre dispuesto a la innovación y al esfuerzo por mejorar. Por otro lado, algunos gobiernos regionales le dieron relevancia a los procesos de evaluación participando en su financiación y, sobre todo, colaborando en las accio-

nes de mejora. Otros, sin embargo, no tomaron ninguna iniciativa en ese sentido.

En consecuencia, la cultura de calidad se ha extendido, aunque menos de lo que sería deseable. La propia estructura de las universidades españolas (y, en general, de las europeas) es poco propicia para el desarrollo de una cultura de calidad y de mejora. Los procesos de calidad funcionan mejor en ambientes más competitivos y motivados por objetivos externos que los que tiene una universidad española. Por lo tanto, parece obvio que, aunque se debe continuar con los procesos de evaluación, hay que introducir nuevos mecanismos que estimulen en las universidades (y en sus profesores) actitudes más responsables sobre la calidad y la eficacia de los resultados.

En esta situación de relativo éxito, pero con la clara percepción de la existencia todavía de problemas no resueltos, se inició en 2001 el II Plan de Calidad de las Universidades. Este nuevo plan sexenal introducía elementos nuevos (nótese que el propio titulo del plan ya no hace referencia en exclusiva a la evaluación), señalando tres nuevos aspectos que debían acompañar al proceso de evaluación ya emprendido:

1) Establecimiento de un sistema de información pública sobre las titulaciones. Mediante un catalogo de más de cincuenta indicadores (CU, 2002) se pretende informar a los usuarios (internos y externos) de las universidades de algunas características importantes de las titulaciones.

2) Establecimiento de un sistema de certificación de los servicios siguiendo los mecanismos de certificación de la calidad que son usuales en las empresas.

3) Establecimiento de un sistema de acreditación de las titulaciones.

Por primera vez aparece la palabra acreditación en los documentos españoles relacionados con la calidad universitaria. Esta aparición no es casual ni aislada. Durante ese mismo año, en toda Europa empieza a discutirse este término como se detalla a continuación.

IV. LA ACREDITACIÓN EN EUROPA

1. El concepto de acreditación

La acreditación tiene una definición bien establecida en el mundo de la industria: un proceso por el que una agencia acreditadora *acredita* que otra agencia certificadora cumple los requisitos necesarios de calidad en los procedimientos para otorgar certificaciones de calidad. En el mundo de la educación superior la palabra acreditación puede tomarse en un sentido semejante si consideramos a las universidades como agencias otorgadoras de certificados académicos a los individuos. En ese sentido, la acreditación universitaria tiene por objeto comprobar que los certificados otorgados por las universidades (de hecho, por las titulaciones) cumplen con los requisitos mínimos de calidad. Por tanto, la acreditación es una evaluación, esencialmente de los resultados, que exige la existencia de criterios y estándares de calidad. Estos niveles de calidad han sido fijados previamente mediante el establecimiento de criterios de calidad y de estándares para cada tipo de programa. En principio, su resultado es binario (o no-acreditado) aunque existe la posibilidad de que existan otras posibilidades: no acreditado, no acreditado todavía, acreditado y acreditado con excelencia.

Sin embargo, la palabra *accreditation,* en el lenguaje universitario internacional, está lejos de tener una definición única. Así por ejemplo, la *institutional accreditation* en EE.UU. no es más que una evaluación muy global del buen funcionamiento de una universidad. Mientras que, en este mismo país, la *program accreditation* que se realiza sobre las titulaciones es algo más aproximado a una verdadera acreditación.

2. El camino hacia la acreditación en Europa

Como se ha mencionado, la *European University Association* organizó un proyecto sobre acreditación que quedó paralizado por la reacción adversa o escéptica de buena parte de los representantes de las universidades. Sin embargo, dos iniciativas holandesas abrieron el camino de la acreditación. Por un lado, el gobierno holandés organizó un grupo de trabajo para diseñar un proceso de acreditación en Holanda lo que dio lugar al establecimiento de la Organización Nacional de Acreditación, que se encargará de la acreditación cíclica de todos los programas de estudio de las universidades y de los centros de educación superior holandeses.

El mismo gobierno holandés, en este caso en combinación con el de Flandes, inició un programa de actividades para propagar la idea de acreditación en Europa. Este programa, conocido como la *Joint Quality Initiative* (JQI, 2002), ha realizado diversos seminarios con la participación de representantes de otros países europeos, en los que se ha trabajado sobre la definición de criterios para la acreditación de programas educativos.

Muy recientemente, el gobierno noruego ha iniciado el proceso de acreditación de las titulaciones de educación superior con la creación del Órgano Nacional para la Calidad de la Educación. Éste es un proceso incipiente que todavía está en sus primeras fases.

En España, la LOU crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), a la que le asigna varios objetivos, entre ellos la puesta en marcha de la acreditación de títulos y la certificación de servicios, así como continuar con las actividades de evaluación del II Plan de Calidad de las Universidades. Esta agencia ha iniciado sus actividades a principios de 2003. Entre otros programas, la ANECA ha iniciado un proceso de diseño y experimentación de un sistema de acreditación para todos los títulos oficiales que se imparten en España.

Por último, también en Alemania se ha establecido un sistema de acreditación. Las agencias de acreditación alemanas tienen carácter regional y se dedican exclusivamente a acreditar los nuevos programas que se están estableciendo bajo la nueva estructura definida en Bolonia.

3. Los objetivos de la acreditación

La acreditación tiene como objetivo prioritario la evaluación de los programas educativos (programas de todo tipo impartidos por las universidades), con el fin de garantizar a los ciudadanos que la calidad de cada título alcanza unos niveles determinados.

A este objetivo fundamental se pueden añadir otros dos *objetivos explícitos*:

1) Informar a los ciudadanos: suministrarles información sobre los niveles de calidad y otras características de los programas que son necesarios para la toma de decisiones.

2) Informar a las autoridades públicas: proporcionar información a las autoridades públicas, en el caso de instituciones públicas, del buen uso de los recursos recibidos.

Además de estos tres objetivos explícitos de la acreditación, hay otros *objetivos implícitos* que son también parte importante en la explicación del actual interés por la acreditación. Son estos:

1) Estimular el interés por la calidad en las instituciones universitarias. La experiencia muestra que los procesos de evaluación no han sido suficientes para estimular un verdadero interés por la calidad en todas las instituciones y en todos los estamentos dentro de las instituciones. Una evaluación con resultados, como es el caso de la acreditación, obligará a todos a ser responsables de la calidad.

2) Estimular la calidad de las propias titulaciones. El asegurarse la acreditación, sobre todo si la excelencia es también una posibilidad, debe ser un mecanismo para mantener el interés continuo por la calidad de los programas.

3) Estimular la movilidad de estudiantes y profesores. La movilidad interna de los estudiantes en algunos países europeos (como España, por ejemplo) es muy baja, pero la que existe entre países europeos es más baja todavía. Para desarrollar esta movilidad y para atraer a estudiantes de otros países, una acreditación que asegure e informe sobre niveles de calidad puede ser una herramienta muy útil.

4. El enfoque de la acreditación

Los procesos de acreditación que se están desarrollando en Europa se centran en las titulaciones con el objetivo de comprobar que la formación que reciben los estudiantes alcanza unos determinados niveles de calidad. Otra característica de los procesos de acreditación es la aceptación implícita de que es necesario que la metodología tenga un cierto carácter transnacional. No parece razonable que los problemas planteados (movilidad, transparencia, reconocimiento internacional, etc.) se vayan a resolver mediante sistemas de acreditación nacionales e independientes. Sin embargo, el cómo estructurar ese carácter transnacional es bastante más complicado. En estos momentos, la idea de una agencia europea de acreditación no se considera viable, dada la gran distancia entre los sistemas educativos. Quizá el principio más aceptado sería el de sistemas nacionales de acreditación basados en criterios similares que pudieran ser reconocidos mutuamente por los distintos países.

Por último, señalar que los criterios que se están discutiendo para iniciar los primeros pasos en la acreditación de titulaciones son los que recoge el documento elaborado por el grupo de trabajo de la *Joint Quality Initiative* sobre descriptores compartidos que definen las características de una titulación (JQI, 2002). Este documento describe los objetivos comunes que deben alcanzarse para cualquier tipo de programa que otorgue un titulo *Bachelor* o *Master*. Existe la posibilidad de añadir otras características especificas por países o por ramas del conocimiento, pero los que se han definido son genéricos y deberían ser comunes para todos los países y ramas.

Los descriptores compartidos señalan que, para obtener un *título de primer nivel*, los estudiantes deben:

— Haber demostrado conocimientos en un campo de estudio por encima de la educación secundaria, apoyados en textos avanzados y, en algunos aspectos, en la vanguardia del conocimiento.

— Ser capaces de aplicar su conocimiento de una manera profesional y tener competencias que le permitan resolver problemas y argumentar sólidamente dentro de su campo.

— Tener la capacidad de recoger e interpretar información relevante y elaborar informes que incluyan reflexiones de relevancia social, científica o ética.

— Ser capaces de comunicar información, ideas, problemas y soluciones tanto a especialistas como a no-especialistas.

Para obtener un *titulo del segundo nivel (Master)*, los estudiantes deben:

— Haber demostrado conocimientos de un campo de estudio por encima del asociado al primer nivel, siendo capaces de desarrollar y aplicar ideas y de resolver problemas en una contexto multidisciplinar.

— Tener la capacidad de integrar conocimiento complejo y de formular juicios con información incompleta.

— Ser capaces de comunicar sus conclusiones sin ambigüedades, mostrando conocimiento y comprensión profunda de lo que plantean.

— Tener las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudios de una manera autodirigida.

Es importante remarcar que los principios que definen los programas en todas las iniciativas europeas no son años de duración o contenidos de los programas (lo que se debe dejar a la iniciativa de las instituciones universitarias en uso de su autonomía). Por el contrario, las competencias adquiridas por los graduados (sea cual sea el cómo y el cuándo lo consigan) son las que definen el valor de un titulo. Por este procedimiento, la eficacia de la formación es el único requisito imprescindible para valorar positivamente un programa educativo.

V. CONCLUSIONES

La educación superior europea está en una fase de cambios importantes como consecuencia de la necesidad de adaptarse a la nueva realidad de una Europa unida que, además, ha de competir en un mundo globalizado. La *Declaración de Bolonia* ha supuesto el punto de arranque de las transformaciones que estamos viviendo. Uno de los aspectos claves que se están discutiendo es la oportunidad de establecer sistemas de acreditación de los programas con el objeto de mejorar la eficacia, garantizar la calidad e informar a los ciudadanos propios y de otros países. Mientras que algunos países ya han dado el paso adelante para establecer tales sistemas de acreditación, el problema por resolver es el de definir la metodología de la acreditación y la articulación de estos procesos nacionales dentro del marco europeo.

El diseño de una metodología de acreditación es ciertamente complicado porque se dispone de escasa experiencia previa (casi exclusivamente la norteamericana, pero en un sistema muy distinto). Será necesario establecer criterios comunes aunque con rasgos específicos para cada rama o cada país.

El desarrollo de experiencias nacionales, llevadas a cabo con acuerdos mutuos entre países y con sistemas relativamente similares, permitirá el desarrollo de un consenso en los procedimientos que podría llevar, en un plazo relativamente corto, al reconocimiento mutuo de las acreditaciones y, quizás en un plazo más largo, a la existencia de una acreditación europea única, al menos en los estudios de carácter más marcadamente profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

BOLOGNA (1998), *http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf*

CE (1998), *http://europa.eu.int/eur–lex/es/archive/1998*

CU (2002), *http://www.mec.es/ consejou/ indicadores*

JQI (2002), *http://www.jointquality.org*

MORA, J. G. (1989), *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*, Consejo de Universidades, Madrid.

— (2001), Governance and management in the New University, *Tertiary Education and Management*, 7: 95-110.

OECD (2002), *Education at a Glance*, OECD, París.

PNECU (2002), *Informe final* en *http://www.mec.es/consejou/ calidad*

TUNING (2002), *http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm*