

Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos?

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Correspondencia:

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Universidad de Oviedo
Facultad
de Ciencias de la Educación
Aniceto Sela, s/n
33005 Oviedo

Tel. 985 10 28 56

E-Mail: mafueyo@uniovi.es

Recibido: 18/10/2004
Aceptado: 05/11/2004

RESUMEN

Este artículo pretende ser un punto de partida para reflexionar y debatir sobre cómo está planteada la evaluación de centros, titulaciones y profesores en el proceso de Convergencia Europea, situar la cuestión en las directrices europeas y nacionales y, finalmente, apuntar algunas cuestiones problemáticas y sus posibles alternativas. Para ello estructuramos el texto en los siguientes apartados:

- La evaluación en el Proceso de Convergencia Europea: directrices, organismos, actores, niveles de la evaluación, etc.
- La reflexión crítica sobre el modelo de evaluación implícito: apuntando algunas alternativas.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de instituciones, Titulaciones y Profesorado Universitario, Acreditación, Certificación, Calidad, Proceso de Convergencia Europea, Espacio Europeo de Educación Superior.

The evaluation of degrees, teaching institutions and teaching staff in the process of European Convergence: What type of quality and evaluation are we talking about?

ABSTRACT

This article is intended to be a slanting point for reflection and debate on the proposal for the evaluation of teaching institutions, degrees and teaching staff in the process of

European Convergence. It also aims to situate the question within European and national guidelines and finally to point out some problematic questions and their possible alternatives. For this reason the text is divided into the following sections:

- Evaluation in the process of European Convergence: guidelines, institutions, participants, evaluation levels, etc.
- Critical Reflection on the implicit model of evaluation: pointing out some alternatives.

KEY WORDS: Evaluation of Institutions, Degrees and diplomas, University staff, Accreditation, Certification, Quality, European Convergence process, European Higher Education.

Los planteamientos sobre la evaluación en el proceso de Convergencia Europea corren paralelos a la dinámica con la que se ha desarrollado dicho proceso a nivel general. Bajo la apariencia de un proceso abierto, se ha desarrollado un proceso poco definido, sin referentes teóricos claros, animado por discursos plagados de tópicos y lugares comunes, en el que se han ido improvisando soluciones a remolque de los dictámenes emanados de las sucesivas reuniones de los ministros de educación europeos. Al ser un proceso discutido y decidido siempre en las altas instancias, la comunidad universitaria no ha desarrollado un verdadero debate sobre el mismo, ni siquiera ha recibido una información adecuada del sentido y los efectos que tendrá este proceso sobre los principales afectados: estudiantes y profesorado. En sus inicios, esta forma de proceder servía, desde nuestro punto de vista, para dar legitimidad a la propuesta resultante. El gobierno del PP a través de su Ministerio de Educación simulaba, una vez más, un proceso de discusión y debate más ficticio que real. En todo ese proceso no han estado claros, y siguen sin estarlo, cuáles eran los verdaderos objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, cuál era el balance de la situación en Europa (para saber con qué queríamos converger) y cuáles son las medidas que se están tomando en otros países y en qué dirección se toman (para saber que realmente estamos caminando todos en una dirección convergente)¹.

Refiriéndonos ya al tema de la evaluación en el proceso de Convergencia Europea puede decirse que estamos en un momento en que, a tenor de los discursos oficiales, parece incuestionable que la evaluación es uno de los factores básicos, sino el esencial, a la hora de garantizar la calidad de la enseñanza universitaria. Igualmente autoridades educativas plantean el aseguramiento de la calidad como uno de los núcleos centrales de la Convergencia Europea

invocando de manera recurrente la necesidad de consolidar la «cultura de la calidad» en las universidades europeas y situando la evaluación en forma de certificaciones y acreditaciones como el recurso por excelencia para conseguir la calidad. En estos discursos no suelen explicarse los presupuestos desde los que se parte, ni siquiera definir cómo se entiende la calidad misma. Se acepta, por tanto, la tan traída y llevada calidad como un *a priori*, dando por supuesto un consenso en torno a «qué es y cómo se consigue». Las universidades y quienes en ellas trabajamos nos estamos instalando, así, en una dinámica en la que se nos insta, con urgencia próxima al desenfreno, a la evaluación de centros, titulaciones, profesorado, etc. porque esto es lo que va a llevarnos, sin lugar a dudas, a conseguir la tan ansiada calidad. Frente a estos entusiasmos evaluadores falta, desde nuestro punto de vista, una seria reflexión colectiva (no sólo de «expertos») sobre «el cómo y el para qué» se van a realizar estas evaluaciones. Unas evaluaciones que se presentan fragmentarias: ¿se puede evaluar una titulación, sin evaluar el centro en el que se imparte o al profesorado que la desarrolla?, descontextualizadas ¿se puede evaluar con los mismos instrumentos, o aunque sean similares, titulaciones que se desarrollan en países diferentes o que forman para profesiones totalmente distintas? e inciertas ¿cuál va a ser el destino final de toda la información obtenida?

1. La evaluación en el Proceso de Convergencia Europea: directrices, orientaciones y criterios, organismos, niveles de la evaluación

El proceso de convergencia de los estudios universitarios en lo que se ha dado en llamar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) arranca con la llamada Declaración de Bolonia (1999), que fue precedida por la de la Sorbona en 1998. Esta Declaración dirigida esencialmente al establecimiento y promoción del Espacio Europeo de Educación superior aborda, entre otros muchos aspectos, el referido a la evaluación de la calidad señalando que uno de los objetivos fundamentales del espacio es la promoción de la colaboración europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras a la adopción de criterios y metodologías comparables.

En Febrero del 2003, durante la etapa del gobierno del PP, se difunde el documento Marco del Ministerio de Educación sobre la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior que recogía estas orientaciones y planteaba la necesidad de promocionar la cooperación europea para garantizar la calidad de la Educación Superior a través del desarrollo de redes, proyectos conjuntos, organismos específicos de soporte,

etc. En este documento se hace referencia a la acreditación académica y la calidad señalando la necesidad de desarrollar la evaluación de la calidad de los estudios, trabajando en la definición de criterios y estándares compartidos, así como, de un metodología común². Se señala que la ANECA (Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación)³ será la encargada de desarrollar este aspecto.

La ANECA (Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación) será, por tanto en España, junto con las correspondientes agencias autonómicas⁴ la encargada de llevar a cabo el grueso de las orientaciones comentadas para el desarrollo de la evaluación que garantice la calidad de los estudios universitarios en el marco de la Convergencia Europea. En cierta forma esto supone desarrollar las actividades que ya se le habían encomendado durante el mandato del PP entre los que destacan, la certificación, la evaluación del profesorado, la evaluación de las instituciones universitarias y la acreditación⁵.

El eje principal de las actuaciones que aborda la ANECA es **la acreditación de títulos oficiales** competencia que le ha otorgado la Ley Orgánica de Universidades con carácter exclusivo. La acreditación de titulaciones es un proceso de evaluación que se centra en comprobar el cumplimiento de criterios y estándares establecidos previamente y la adecuación de los resultados de la formación, al mismo tiempo que asegura que las competencias que adquieren los estudiantes son las demandadas por la sociedad, el mercado laboral y por las necesidades de la sociedad en su conjunto. El ámbito de aplicación de las certificaciones son: los títulos de carácter oficial, los títulos de doctor, los centros con enseñanzas con arreglo a titulaciones extranjeras⁶.

Otra de las actividades que debe desarrollar la ANECA es **la certificación** entendida como un proceso de evaluación externa, solicitado de forma voluntaria por una unidad determinada, con el fin de comprobar el cumplimiento de un conjunto de especificaciones previamente establecidas. Este proceso tiene como objetivo fundamental comprobar la calidad de la unidad evaluada, así como implantar una metodología para promover la mejora continua de los programas y servicios de las Universidades. Tiene carácter voluntario, es temporal, y su superación supone obtener el SELLO ANECA pudiendo ir vinculada a una financiación específica para las unidades que obtengan premio de excelencia.

El Programa de Evaluación del Profesorado de la ANECA se ha orientado a la evaluación de su actividad docente e investigadora a efectos de su contratación por una Universidad pública o privada. Estas actuaciones se refieren, por una parte, a la contratación laboral de profesores en cualquiera de las

universidades del territorio nacional que exige la previa evaluación positiva de su actividad y por otra parte, el Real Decreto de Habilitación del profesorado asigna a la ANECA competencias en cinco supuestos del proceso de Habilitación, previa petición del Consejo de Coordinación Universitaria.

La **última conferencia ministerial** celebrada en Berlín en el mes de septiembre del 2003⁷ situó la calidad de la educación superior como el centro del Espacio Europeo de Educación Superior. Se subrayó la necesidad y la importancia de desarrollar los instrumentos metodológicos comunes y los criterios que se aplicarán en el proceso de evaluación y acreditación de la calidad de la Educación Superior y también la necesidad de tener en cuenta el principio de autonomía institucional, igualmente se hizo hincapié en que la responsabilidad inicial de asegurar la calidad recae en cada institución. Se plantea que deben proveerse las bases para su evaluación en el contexto del sistema académico de evaluación de la calidad a nivel nacional y acuerdan que para el 2005 los sistemas nacionales de evaluación de la calidad deberán incluir:

- Una definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones implicadas.
- Una evaluación de programas e instituciones, incluyendo evaluación interna, evaluación externa, participación de los estudiantes y publicación de los resultados.
- Un sistema de acreditación, certificación o procedimientos comparables.
- Participación internacional, cooperación y trabajo en red.

La ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education)⁸, de la cual España es miembro, asume este mandato de la Conferencia ministerial para lo cual cuenta con la participación de sus miembros y asociaciones (EUA; EURASHEM ESIB). Se le encarga por tanto de desarrollar un conjunto acordado de normas (estándares), procedimientos y pautas para la evaluación de la calidad y para explorar maneras de asegurar un adecuado sistema de evaluación de la calidad y de garantizar la acreditación de agencias y personas para ello, con el fin de reportar los resultados a la próxima reunión de ministros que se celebrará en Bergen (Noruega) en Mayo del 2005. Igualmente se pretende en ese tiempo recoger la experiencia de otras asociaciones y redes existentes.

En Julio del 2004 se desarrolla en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo un Seminario sobre los «Instrumentos metodológicos comunes para la evaluación de la calidad y la acreditación en el marco europeo de la Declaración de Bolonia»⁹. Entre otras cuestiones se destacó en este Seminario el importante

papel que las redes de agencias están llamadas a tener y su labor en el conocimiento de buenas prácticas, la importancia de definir criterios y metodologías comunes a la diversidad de los respectivos sistemas y tradiciones que llevarán al establecimiento de un marco comparable, la importancia de que esto se haga en la mutua confianza entre instituciones y agencias sobre la base del incremento de la transparencia en los procesos de acreditación, entendida la acreditación como un instrumento esencial para favorecer la garantía de calidad de los sistemas de educación superior, vincular el proceso de acreditación a la puesta en marcha de recomendaciones de mejoras específicas de las titulaciones e instituciones evaluadas, la implantación de una cultura efectiva de la calidad que implique a gobiernos, instituciones de educación superior, profesores y estudiantes.

2. La reflexión crítica sobre el modelo de evaluación implícito: apuntando algunas alternativas

A continuación vamos a perfilar brevemente algunos de los elementos que, desde nuestro punto de vista, configuran el modelo teórico que inspira las propuestas oficiales de evaluación en el marco de la Convergencia Europea y las prácticas desarrolladas hasta ahora. Nos centraremos en aquellos aspectos que consideramos más problemáticos y cuestionables e intentaremos esbozar simultáneamente algunas alternativas a los mismos:

2.1. El concepto de calidad que se maneja está impregnado de la idea la evaluación como control y rendimiento de cuentas

A pesar de que la calidad es un concepto que aparece utilizado hasta la saciedad en los documentos oficiales se opta, creemos que de forma deliberada, por su indefinición. Si bien reconocemos que se trata de un término complejo, multidimensional y cambiante, se echa en falta una toma de posición sobre la acepción y el sentido con el que se está utilizando. Pese a no definirse explícitamente son muchos los momentos en los que el término calidad se está utilizando en el sentido de excelencia y distinción, concepto poco útil, e incluso nos atreveríamos a decir que inapropiado, para universidades públicas cuyo objetivo es atender a una amplia población estudiantil¹⁰.

Evaluar la calidad desde la perspectiva de la excelencia supone renunciar a evaluar a las universidades, a sus unidades, a sus profesores en términos de lo que la comunidad en la que están insertos requiere, y primar criterios economicistas de eficiencia. La acreditación (o desacreditación) de una titulación o centro en función de unos estándares de calidad descontextualizados, supone

instrumentalizar el concepto de calidad y utilizarlo para buscar una adecuación de los procesos a las expectativas generales. De esta forma los diferentes tipos de evaluación que se proponen tienen un marcado carácter sancionador, bien desde un punto de vista social, moral, o pecuniario¹¹.

Es preciso plantear claramente hacia qué calidad queremos avanzar, y señalar que debe buscarse una calidad ligada a la mejora de las instituciones, unidades y el profesorado en orden a garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de los estudiantes para recibir una educación integral y una formación cultural, científica y profesional en las mejores condiciones posibles en relación con su contexto sociocultural. La evaluación de ese tipo de calidad requiere unos planteamientos teóricos y unas metodologías diferentes a las que se están avanzando en las propuestas oficiales, tal y como señalaremos en los siguientes puntos.

2.2. Hay muchas posibilidades de que se consolide un modelo de evaluación dirigido al desarrollo de la competencia abierta entre universidades y centros de enseñanza superior

La información que se recaba a través de la evaluación parece ir dirigida en el caso de las instituciones y de los planes de estudio al establecimiento de *rankings* entre centros y titulaciones, o a la concesión de premios a la excelencia en forma de subvenciones, sin contemplar la introducción de medidas o propuestas de mejora en relación con procesos de autoevaluación de la práctica. Es habitual que los responsables más convencidos del proceso de convergencia se refieran a la competencia con eufemismos como la «transparente comparabilidad», cuando de lo que están hablando es, en realidad, de libre competencia entre universidades.

«En vista de la diversidad europea, el objetivo no es la uniformidad sino la transparente comparabilidad... en el proceso de Bolonia destaca la autonomía de las universidades que tienen una responsabilidad prioritaria en el aseguramiento de la calidad, que sin embargo sigue siendo parte de la responsabilidad nacional y hay que coordinarla por medio del reconocimiento mínimo. Debe asegurarse una calidad mínima necesaria y para ir más allá hay que permitir la competencia abierta¹²» [J.W. GERLACH].

Es preciso revisar críticamente estas propuestas para insistir en la necesidad de una perspectiva de la evaluación en la que la información se utilice para explicar y mejorar la práctica de cara a ser competentes (tener aptitud conocimiento y autoridad para intervenir determinados asuntos o materias) y no competidores (establecer relaciones de rivalidad con los que se oponen a nosotros al aspirar a la misma cosa o a ser superiores en algo). En este sentido debe destacarse que

es responsabilidad de los gobiernos proporcionar una financiación adecuada a las instituciones de educación superior que les permita fomentar la cooperación y no la competencia entre ellas. La tendencia a la jerarquización de universidades pueden conllevar un aumento de las desigualdades y llegar a ser un freno en el desarrollo del conocimiento. Frente a esta tendencia cabe trabajar por impulsar una cooperación internacional real como contrapartida a la globalización y a los intentos, en muchos casos ya logros, de comercializar la educación superior¹³.

2.3. A la hora de establecer los criterios de evaluación, en estas propuestas oficiales se da un sesgo a favor de evaluar en función de los productos

En la tendencia a evaluar en función del producto la capacidad de inserción de profesionales en el mercado laboral se perfila como uno de los criterios fuertes a la hora de evaluar la calidad de una titulación o un centro¹⁴. De confirmarse esta tendencia las titulaciones y los centros del ámbito de las humanidades y de las ciencias jurídicas y sociales tendrían muchas dificultades de partida para alcanzar evaluaciones positivas ya que los campos profesionales vinculados a ellas no están tan definidos como en otros centros y titulaciones.

Por su parte en la evaluación del profesorado la información va dirigida a la obtención de la habilitación para ejercer un determinado trabajo o a la obtención de incentivos económicos en el caso del reconocimiento de los tramos de investigación. En este caso la evaluación va, cada vez más, hacia una evaluación meritocrática que deja en un segundo plano la docencia, en la mayor parte de la universidad española los sexenios por docencia se conceden automáticamente, y se centra exclusivamente en la investigación. En este caso se hace una evaluación también en función del producto entendido este en forma de artículos o libros publicados como datos fundamentales¹⁵ y que se evalúa en función de los índices de impacto de las publicaciones. Esto conlleva una tendencia que ya se está dejando ver, tanto en las temáticas de investigación que predominan, como en los espacios y medios en los que se comunican y publican el resultado de esas investigaciones.

Hay que plantear la necesidad de una evaluación que tenga en cuenta las múltiples variables implicadas y sus relaciones multicausales y complejas, que valore por tanto condiciones de entrada de los estudiantes, las características del contexto en el que se inscriben los centros y o titulaciones, las diferentes variables de los procesos que se desarrollan y también, obviamente, los resultados. Con respecto a la evaluación de los resultados creemos que es importante tener los contextos profesionales hacia los que se dirige la formación como marcos de

referencia para el diseño de los contenidos y de los procesos formativos. No obstante utilizar la inserción profesional como criterio a la hora de evaluar la calidad de una institución, un centro o una titulación, es darle un peso al mercado que no debe de tener en una enseñanza universitaria pública.

Con respecto a la evaluación del profesorado es preciso revisar las tendencias que se están asentando en el ámbito universitario con el fin de frenar las perversas consecuencias que van a tener a la larga en la vida universitaria en general y plantear alternativas más próximas a la evaluación de la actividad de los docentes en su función de intelectuales e investigadores ligados a contextos determinados con los que asumen un compromiso y no una mera relación burocrática.

2.4. Se plantean procesos evaluadores totalmente verticales basados en una evaluación externa realizada por expertos

En las experiencias desarrolladas hasta ahora el papel preponderante que se da a las agencias y los expertos en la evaluación previamente formados y seleccionados (acreditados para los procesos de evaluación¹⁶), tiene como correlato la absoluta falta de participación de la comunidad universitaria que se pone de manifiesto en su desconocimiento sobre los procesos en marcha y sus consecuencias (a no ser que el centro, titulación, profesor o grupo de profesores concretos se vea afectado por alguno de estos procesos la comunidad universitaria no suele estar al corriente de los mismos).

Es preciso retomar e insistir en el papel central que se debe dar a la comunidad universitaria en su conjunto a la hora de potenciar una evaluación a partir de la reflexión sobre la propia práctica con implicación del centro y del profesorado en proyectos colectivos de evaluación. Esta implicación debería suponer la negociación de lo que se va a evaluar, la metodología a utilizar, el uso de los resultados que se obtengan, las posibilidades de mejora que pueden introducirse como consecuencia, la diversidad de fuentes de información que se utilizarán, etcétera.

Como síntesis final diríamos que, en el marco de la Convergencia Europea, se está imponiendo un discurso economicista sobre la evaluación que adornado con algunos matices pseudopedagógicos, desplaza la evaluación fuera del discurso auténticamente educativo. De esta forma se fomenta una tendencia, ligada a la intención de situar los estudios universitarios en el mercado, en la que la planificación de las tareas educativas deja de ser elaborada a partir de las condiciones propias de los países y los contextos locales. Creemos que estos procesos forman parte de otros, cada vez más amplios, en los que organismos externos, a veces privados, marcan las directrices por las que deben transcurrir los sistemas educativos públicos. Este diseño está mediado por decisiones de

organismos supranacionales que, abiertamente o de forma encubierta, están promoviendo la comercialización del servicio de la enseñanza universitaria en un contexto de libre mercado. Esto nos lleva a un modelo de evaluación que, en coherencia con un diseño de la universidad desde parámetros economicistas, mide su rendimiento, su eficacia, su eficiencia y calidad en relación con el producto, implantando sistemas de evaluación que utilizan los modelos lineales-causales para aislar los factores de proceso que, aparentemente, tienen incidencia en el resultado. Hay, por tanto, indicios que nos permiten afirmar que esta propuesta va a situarse en el contexto de aplicación a la enseñanza de modelos gerencialistas de calidad importados de los ámbitos empresariales.

Es urgente ante esta situación abrir todos los espacios posibles de debate y negociación sobre la cuestión central: qué calidad y qué modelo de evaluación queremos para una universidad que entendemos como un servicio público. Estos espacios deben servir, no sólo, para reflexionar críticamente sobre lo que se nos propone sino también para investigar, diseñar, y proponer modelos sociales y democráticos de calidad y en correspondencia de evaluación.

Notas

1. No hay, o no se difunde, mucha información sobre cual es, actualmente, el estado de la cuestión en los diferentes países europeos. Cuando se inicia el proceso el Ministerio de Educación hablaba de converger con Europa sin tener datos reales sobre cual era la situación real de los estudios en los diferentes países. A raíz de los primeros estudios subvencionados por la ANECA se ha comprobado que, en muchos casos, la situación de las titulaciones es muy diversa y bastante divergente. Sobre la marcha del proceso de Convergencia en los diferentes países europeos la poca información que trasciende parece indicar que los cambios son más bien de tipo legislativo pero que todavía no se han realizado cambios en profundidad en las universidades y que los que se han intentado han provocado el descontento entre los diferentes colectivos universitarios. Alguna información sobre el particular se puede encontrar en el número 254 de la Revista Trabajadores de la Enseñanza de CC.OO., también apuntan en esta dirección las declaraciones W. Gerlach ex presidente de la Universidad Libre de Berlín en el Encuentro de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) que tuvo por título «Las Universidades en la sociedad del conocimiento: hacia un pacto de estado». Los resúmenes de estas intervenciones pueden encontrarse en http://www.crue.org/boletines_crue/18/CRUE_Noticias_N_18.htm
2. Sigue siendo una declaración de intenciones que repite sin más aportaciones los principios de la Declaración de Bolonia sin avanzar mucho más.

3. Las finalidades y actividades de la ANECA pueden revisarse en el sitio web <http://www.aneca.es/home.html>
4. UCUA: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas. AQU: Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
5. Frente al papel que se le ha dado hasta ahora a la ANECA en las declaraciones oficiales actuales se pretende una reorientación como instrumento para la mejora y basar su actuación en la coordinación y dinamización con las universidades de las políticas de gestión de la calidad. Las actividades que desarrollará la ANECA se basarán, según su actual director Don Francisco Marcellán, en el conocimiento acumulado a partir de experiencias previas como la evaluación para la mención de calidad de los programas de doctorado y los planes de calidad de las universidades. Estas actividades de evaluación pretende extenderse a nuevos ámbitos como la certificación de calidad de las bibliotecas, la certificación de calidad de los títulos propios, y en el futuro a la evaluación de las Oficinas de relaciones internacionales además de su extensión a otros servicios estratégicos como: investigación, gabinetes de comunicación, etc.
6. Esta información aparece recogida en el sitio web de la ANECA antes citado. En él se señala que a través de la acreditación se pretende: asegurar los niveles de calidad en las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial, estimular el interés por la calidad en las instituciones universitarias, proporcionar información a los ciudadanos y a las administraciones públicas sobre los niveles de calidad de las enseñanzas.
7. El texto resumen de esta conferencia puede verse en su totalidad en la siguiente dirección <http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3029>
8. Esta Agencia tiene un sitio web que puede ser revisado en la siguiente dirección <http://www.enqa.net/>.
9. Este seminario es relevante en relación con la temática de este artículo ya que se enmarca en las actividades de seguimiento del proceso de Bolonia entre las conferencias de ministros de Berlín (2004) y Bergen (2005) para avanzar en los debates que se formalizan en estos encuentros en los que por lo general participan expertos y representantes de instituciones de educación superior, gobiernos, agencias de evaluación, etcétera.
10. Este planteamiento se recogía ya en el informe Bricall. En él ya se adelantaban, con bastante más precisión de lo que se hace actualmente, una serie de cuestiones sobre la acreditación y la calidad. En él se señalaba también que la calidad puede ser entendida como conformidad con unos estándares previos y mínimos, y también como la adecuación a un objetivo o finalidad y señalaba **«la diferenciación de la enseñanza superior y la diversidad de cada institución obliga a definir cuidadosamente la calidad de cada uno de los componentes de este mundo complejo que se resiste a una medida única de la calidad»**. La calidad también se ha ligado a la eficiencia y el coste, y con la aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios, destinatarios y clientes, señalando un nuevo concepto

relacionado con la capacidad de transformación y cambio de la universidad o gestión de la calidad total.

11. Esta situación responde a un contexto más general de decisiones sobre la educación que puede verse analizado en Hirtt, Ocampo, Internacional de la Educación, etcétera.
12. Estas declaraciones fueron realizadas por J.W. Gerlach ex presidente de la Universidad Libre de Berlín. Otras declaraciones que apuntan en esta dirección son las siguientes: «Posiblemente se tienda a una suerte de sistema de *university* en la que sin obsesionarse por todo hay que acertar a tener ventajas en algo» [VÁZQUEZ, J.J. J.A. Vázquez es Rector de la Universidad de Oviedo y Presidente de la CRUE. Ambas intervenciones se han realizado en el marco del Encuentro de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) celebrado en septiembre y que tuvo por título «Las Universidades en la sociedad del conocimiento: hacia un pacto de estado». Los resúmenes de estas intervenciones pueden encontrarse en http://www.crue.org/boletines_crue/18/CRUE_Noticias_N_18.htm
13. Estos aspectos pueden verse desarrollados en el Informe del Grupo de Trabajo para el estudio del Impacto de la globalización sobre la Enseñanza Superior presentado en el Congreso de la Internacional de la Educación en julio de 2004. <http://ei-ie.org/camp/spanish/gaw/2005/index.htm>
14. Algunas voces empieza a hablar de «calidad expresada y competencial de los estudiantes, medida en relación al nivel de inserción laboral. El mayor o menor grado de inserción laboral de los titulados se muestra como un indicador de resultado, y por lo tanto de eficacia del modelo formativo» Anna Forés, profesora de las Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social (EUTSES); Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull (URL); Maite Marzo, Comisionada de calidad y profesora de las EUTSES; Pere Tarrés de la URL. Una «formación de calidad es aquella que da una cobertura y se adapta a las necesidades formativas de sus destinatarios, con el fin de que estos mejoren su eficiencia profesional y empresarial. El principal objetivo formativo es mejorar los resultados de la organización y asegurar el desarrollo personal de sus trabajadores, para que éstos mejoren su eficiencia profesional y empresarial» Carmen Griño Gaya, Directora Departamento de Calidad. EAE - Escuela de Administración de Empresas. Monográfico Calidad en la Educación Superior, 31, mayo 2004. Educaweb. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/Calidad/default.asp>

En este tipo de planteamiento se olvida que profesionalizar no es lo mismo que formar para el empleo y que no toda la formación que reciben los estudiantes debe estar determinada por lo que exige el mercado laboral en un momento determinado. Olvida también que los estudiantes pueden tener una excelente calidad competencial pero ser requeridos para trabajos que exigen un nivel de formación inferior para abaratar los costes.

15. Entre las actividades desarrolladas hasta ahora por la ANECA cabe destacar las controvertidas evaluaciones del profesorado para la cual en el futuro se pretende fomentar la transparencia y credibilidad mediante criterios cuantificables y medibles

los incentivos a los profesores deben darse mediante una evaluación basada en criterios prefijados por la propia universidad.

16. Es significativo que la ANECA llame evaluadores y «auditores» a los expertos encargados de realizar estas evaluaciones.

Bibliografía

- AA.VV. (2004). *Profesorado y Evaluación . Una identidad en crisis*. Cuadernos FIES.
- BRICALL, J.M. (2000). *Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Madrid.
- BRUNET, Ignasi & BELZUNEGUI, Ángel (2003). *Flexibilidad y Formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- ESCUDERO, J.M.(2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad para quienes?* Barcelona: Ariel.
- GONZÁLEZ, P. (2004). Nosotros y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Trabajadores de la Enseñanza*, 254, 17-18.
- HIRT, N.(2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Minor Network.
- INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (2004). Informe del Grupo de Trabajo para el estudio del Impacto de la globalización sobre la Enseñanza Superior. *Congreso General de la Internacional de la Educación*.
- OCAMPO, J. (2003). Elementos de confluencia neoliberales y postmodernidad de las reformas educativas. *Boletín SUATEA*, Marzo.
- PERRENOUD, PH. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio. *Perspectivas*, 26(3), 549-569.
- PERRENOUD, PH. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- SCHÖN D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. México: Paidós.