

La garantía de la calidad, base de la movilidad

Quality assurance as Base for Mobility

María José Rodríguez Conde
Universidad de Salamanca, España

Resumen

El proceso de Bolonia ha supuesto el hito más influyente para la modernización de la Educación Superior, en Europa y en España, en particular. Uno de los pilares centrales sobre los que pivota este importante cambio son los sistemas de garantía de calidad, tema central del presente artículo, como factor clave para la movilidad de los universitarios y la cooperación entre instituciones de educación superior.

En el presente artículo se intenta hacer una reflexión sobre el concepto, el objeto y la metodología que envuelve a los sistemas de garantías de calidad. Para ello, y en primer lugar, se plantea un análisis de los objetivos de la política europea a través de la perspectiva de la movilidad universitaria. A continuación se analizan las diferentes perspectivas de la garantía de la calidad, desde el planteamiento de la evaluación de la calidad para la mejora continua, como desde una perspectiva sumativa o de rendición de cuentas.

En tercer lugar se examina la garantía de la calidad desde una perspectiva metodológica, partiendo de los criterios y de las directrices europeas, viendo cómo se desarrollan a nivel interno y externo, y revisando los diferentes agentes garantes de la calidad implicados en el proceso. Finalmente, y a modo de conclusión, se exponen algunas líneas de mejora y soluciones para un horizonte a corto y medio plazo, planteando la necesidad de una mayor implicación personal, cooperación, interdisciplinariedad, trabajo en equipo y corresponsabilidad.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, Proceso de Bolonia, Sistemas de garantía de calidad en Educación Superior, Rendición de cuentas en educación, Interdisciplinarida

Abstract

The Bologna process has been the most influential milestone in the modernization of Higher Education in all Europe, but in Spain in particular. One of the central pillars on which pivots this important change are the quality assurance systems, the focus of this article, as key to mobility and cooperation between institutions of Higher Education.

This article attempts to reflect on the concept, content and methodology that involve the quality assurance systems. To do this, we analyze first the objectives of European policy through the perspective of academic mobility. After them, the different perspectives of quality assurance are analyzed, departing

both from the approach of quality assessment for continuous improvement and from the summative or accountability approach.

Third, we examine the quality assurance from a methodological perspective, taking into account the European criteria and guidelines. We also analyze how these processes are being both internally and externally developed, reviewing the roll of the different agents for the quality involved in them. Finally, by way of conclusion, we present some ideas for improvement and some solutions for a short and medium term, highlighting the importance of strengthening the need for greater personal involvement, cooperation, interdisciplinarity, teamwork and responsibility.

Key Words: Higher Education, European Higher Education Area, Bologna Process, Quality assurance systems in Higher Education, Accountability in Higher Education, Interdisciplinarity.

Introducción

El proceso de Bolonia constituye el hito más influyente para la modernización de la Educación Superior, en Europa, y en España, en particular. Desde que en 1999, más de treinta ministros de Educación europeos se reunieran en Bolonia para declarar su voluntad de hacer más similares las estructuras de sus sistemas universitarios; hemos llegado a 2010 con cuarenta y ocho países incorporando su estructura de educación superior a las directrices del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (EACEA, 2010). Un proceso de convergencia que se ha realizado en los distintos países a distintas velocidades; en España, con una aceleración considerable entre 2008 y 2010. El objetivo de lograr un Espacio Europeo de Educación Superior, ha provocado numerosos debates internacionales y nacionales. En este artículo, de todo este debate, vamos a tratar sobre uno de los pilares centrales sobre los que pivota la *modernización* y la *transparencia* de la Universidad europea, los *sistemas de garantía de calidad* de las instituciones de educación superior (IES).

Y, no sólo por suponer el mayor cambio producido dentro de la institución universitaria, en especial, en nuestro país, sino porque gracias a esta garantía de calidad implantada por directriz europea, se puede lograr que los estudios superiores en esta región del mundo resulten atractivos para estudiantes procedentes de fuera de Europa, así como porque es el principal factor que va a facilitar la *movilidad* de los universitarios de la propia región y que puede promover la cooperación, en general, entre todas las instituciones de educación superior (Carta europea de calidad para la movilidad, 2001). La garantía de *calidad* en educación superior es la garantía de *confianza* entre las instituciones (Salaburu, 2011).

Desde un punto de vista de los objetivos políticos y económicos, recordemos que el cambio de las estructuras en Educación Superior en Europa se asocia con dos fines: mejorar las condiciones de movilidad de los estudiantes para potenciar esta movilidad y establecer una relación más estrecha entre la educación superior y el mundo laboral, centrandose en gran medida el debate universitario, dentro de un estado de crisis económica en Europa, en la *empleabilidad* (en el sentido más amplio de capacidad de inserción en el marco laboral). Recordemos aquí que una de las debilidades estructurales de la educación superior europea reside precisamente en el desajuste entre lo que espera la sociedad, y la economía, y lo que oferta la Universidad (Toledo y Michavila, 2009).

Desde el punto de vista educativo, en la primera década del siglo XXI, la Unión Europea ha liderado un corto, pero intenso periodo de transformación y modernización de su formación al más alto nivel. Y en este proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, el tema clave es: la garantía de calidad, y ésta debe constituirse en el sistema vertebral de la educación (Villa, 2008). Así, en muchas instituciones de educación superior, han considerado el reto de la cultura de la calidad, como una oportunidad para transformar los espacios universitarios tradicionales en nuevos espacios de aprendizaje, de producción, gestión y transformación del conocimiento.

Así, al iniciar la segunda década del siglo XXI, cada Universidad o institución de educación superior en Europa (IES) y cada programa de estudios, en concreto, hace públicos unos objetivos propios, en términos de *learning outcomes*, como un indicador objetivo de la adquisición de competencias, que le permitan aumentar la relevancia cultural, social y económica de su oferta docente. Este hecho, el de fijar el énfasis en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, implica una revolución de trescientos sesenta grados en la educación superior. El diseñar una formación universitaria en base a competencias -lo que implica reflexionar sobre la propia acción docentes, en cuanto a procesos de planificación, metodología didáctica y sistemas de evaluación de estudiantes-, ha supuesto un gran esfuerzo, desconocido hasta ahora en el ámbito docente universitario (Olmos y Rodríguez, 2011 y Poblete y Villa, 2011) y, podemos decir, sin una formación previa en los agentes que lo están llevando a fin (gestores universitarios, profesores, personal de administración y servicios, alumnos, evaluadores, etc.).

Salvo casos excepcionales (programas piloto, experimentales en varias universidades pioneras en EEES), la Universidad en un plazo record en España (2008-2010) ha reformado todas sus enseñanzas (5.500 títulos, de Grado y Posgrado), bajo una planificación didáctica novedosa, no planteada hasta ahora, de modo general (formación por competencias, sistemas de garantías de calidad, evaluación continua, metodologías activas de aprendizaje, entre otros conceptos), con las mismas estructuras docentes y organizativas y con la misma (o cada vez menor) financiación (EACEA, 2011, p.42). Es pronto aun para conocer el alcance de esta reforma sobre el impacto en la formación universitaria en la actual sociedad del conocimiento, sin embargo, sí parece observarse una incipiente sensibilidad hacia lo que se denomina “cultura de la calidad” por parte de todos los agentes implicados.

En este artículo, se intenta hacer una reflexión sobre el concepto, el objeto y la metodología que envuelve a los sistemas de garantías de calidad en los IES en Europa, y, más en concreto, en España, desde la experiencia personal en varios niveles en el sistema: como miembro del personal docente e investigador, como directora de instituto de investigación, como miembro de varias comisiones de calidad de titulaciones en la propia universidad, como miembro del consejo de gobierno de la universidad, como responsable del programa de formación docente del profesorado en una universidad, como evaluadora en la agencia de calidad nacional y como miembro del equipo de expertos en el proceso de Bolonia. En estos últimos años, de intenso trabajo, la experiencia vivida y el aprendizaje acumulado, a través de un proceso de autoformación y formación entre pares, conforma un punto de vista informado, sobre la incertidumbre generada tras esta reforma.

Garantía de calidad: De los objetivos de la política europea a la movilidad universitaria, a través de la garantía de calidad de los sistemas de educación superior

En la actualidad, los problemas de la educación superior en Europa afectan directamente a más de 8.000 instituciones de educación superior (IES) y a más de 25 millones de estudiantes con sus familias. Salaburu (2011), analizando el momento actual de desarrollo del proceso, enfatiza las *ventajas* de la adopción de esta decisión de los gobiernos y que constituye una muestra más de la construcción europea. Constituyen objetivos de política europea para garantizar el futuro económico y social de los europeos y construir más espacios comunes, en este caso, a través de la educación superior, *espacios de confianza mutua* entre países y universidades, y espacios que fomentan principalmente la movilidad y el mutuo conocimiento entre sus profesores, alumnos y profesionales.

Aunque el proceso de Bolonia es único e innovador en muchos aspectos en el mundo, lo cierto es que no surgió espontáneamente. Entierra sus raíces en el proceso más amplio de integración política y económica de Europa y en iniciativas ya consolidadas, como el programa ERASMUS para la movilidad estudiantil, que se adaptó en la Unión Europea ya en 1988. La novedad con Bolonia es que ha permitido extender el movimiento de integración a otro ámbito, el de los sistemas de educación superior en su conjunto.

Hemos aquí de recordar la importancia que, para la finalidad de integración europea, constituye el ámbito de la educación y, en este momento, de la educación superior. Esta es la razón por la que la Comisión Europea, a través *The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA), responsable de la gestión de programas en el ámbito educativo, haya promovido entre las medidas de apoyo y redes de trabajo, los *National Teams of Bologna Experts*. Estos grupos de expertos, trabajando bajo la dirección de los ministerios de educación en cada país, y apoyados administrativamente por la Agencia Autónoma de Programas Educativos Europeos, en España la OAPEE, desarrollan un plan de actividades financiadas por la Unión Europea para la promover y fomentar el progreso hacia la reforma de la educación superior en estos países, acorde con los acuerdos tomados a nivel europeo.

Así, por ejemplo, el proyecto BET 2011-13 en España, además de mejorar su comunicación con todos los implicados en la comunidad universitaria, ha propuesto y han sido aprobadas un conjunto de actividades (*workshops, regional meetings, working groups, virtual forums, online publications, etc.*) que giran en torno a los contenidos siguientes: *Road to accreditation, Recognition, Quality Labels, Diploma Supplement, Lifelong Learning, Evaluation of Learning Outcomes, Orientation, Tutoring and Mentoring, Mobility, Panorama and diagnosis of employability, Governance, Socio-economic Impact of Universities, and the Social Dimension, Student participation* (Referencia: 201897-LLP-1-2011-1-ES-BOLOGNA-BAS). La movilidad, el Suplemento europeo al título, las etiquetas de calidad del sistema de créditos europeos de transferencia y acumulación (ECTS), son temas preferentes en su agenda de trabajo.

En el caso de la movilidad, los responsables de los programas en cada IES han de disponer de instrumentos metodológicos que garanticen a la persona que realiza la *movilidad* que van a ser reconocidos sus estudios en el país que recibe y que, a la vuelta, serán también acreditadas las actividades realizadas en el exterior. En el estudio de Edwards y otros (2010), se analiza el riesgo de oportunismo y la racionalidad limitada en los acuerdos de licencia de movilidad entre estudiantes en Australia, por ejemplo, donde las universidades necesitan supervisar los contratos y su aplicación con mucho cuidado. En concreto, las instituciones están obligadas a garantizar la equivalencia de las normas de entrada, enseñanza y evaluación, la viabilidad financiera de los socios y la fiabilidad de la información pública disponible. En Europa, los sistemas de *garantías de calidad* asociados a cada programa e institución aseguran a las personas en movilidad que su formación será acreditada en cualquier país socio del EEES.

A partir de aquí, analizaremos en la práctica, la complejidad que encierran los procesos de aseguramiento de calidad, en concreto en España, donde el sistema universitario, aunque ya había iniciado procesos evaluativos hacia la mejora desde casi veinte años, no ha sido hasta la aprobación de la reforma de las enseñanzas con el Real Decreto 1393/2007, cuando se ha impuesto esta actividad, de forma obligatoria, para toda institución pública o privada de educación superior.

Garantía de calidad: Entre la perspectiva sumativa o de rendición de cuentas y la perspectiva formativa o de mejora continua

Antecedente de la política actual universitaria, en materia de calidad, se encuentra en el Proyecto Piloto Europeo para evaluar la calidad de la Enseñanza Superior, con la que aparece la primera experiencia en España de Evaluación Institucional promovida por el Consejo de Universidades (Consejo de Universidades, 1992, 1994) durante el curso 1993-1994 (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991), con un plan piloto que se desarrolló ya en fase no experimental durante el curso 1996-1997 (Consejo de Universidades, 1995, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b) y que volvió a ponerse en marcha durante el curso 1998-1999 (Consejo de Universidades, 1998a, 1998b), continuando con el II Plan de Calidad de las Universidades y el Plan de Evaluación Institucional (PEI), coordinado e impulsado ya desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En estos planes, de carácter voluntario, se evaluaban seis dimensiones en la calidad de un programa (titulación), desde un planteamiento formativo, es decir, de evaluación de la misma para la mejora continua: el programa formativo, la organización de la enseñanza, los recursos humanos, los recursos materiales y los resultados (González López, 2009).

Aunque las experiencias de calidad en la Universidad española provienen de hace más de veinte años, también en el resto de países europeos (Teichler, 2010), iniciados con los primeros procesos de evaluación docente por los estudiantes (Rodríguez Conde, 1994; Tejedor, 2003), la cultura de la calidad se impone en las IES, de forma prescriptiva o normativa (desde la Declaración de Bolonia del 1999 a la de

Leuven/Louvain-la-Neuve, en 2009), con el proceso de convergencia iniciado en Bolonia. Esta cultura de calidad no podría entenderse, en las instituciones de educación superior en Europa, sin una mayor autonomía, asociada por tanto a una rendición de cuentas y a una financiación condicionada a buenos resultados, lo que debería proporcionar el papel social que les corresponde (Michavila y Zamorano, 2008).

La novedad actual en este tema de la calidad, es concebir los sistemas de calidad como impulsores de innovación y mejora y no únicamente fiscalizadores (EUA, 2009). Como prueba de ello, lo leemos en la presentación de las directrices de la ANECA para 2011. En este documento, la directora de la agencia insiste en la siguiente idea: *La ANECA concibe su función como orientada a la mejora continua de las universidades y resto de instituciones de educación superior con las que colabore, en un doble sentido: por un lado analizar qué se puede mejorar y cómo hacerlo, por otro, identificar buenas prácticas y ponerlas a disposición del resto de la comunidad universitaria. Los procedimientos y herramientas que se empleen para ello deben ser lo más sencillos que sea posible, de manera que ayuden a orientar la reflexión pero no se conviertan en un fin en sí mismos* (ANECA, 2011, p. 4).

Insistiendo en esta idea de innovación para mejorar, Biggs (2001) plantea tres perspectivas de la calidad en la formación para entrar en el debate de su aseguramiento y que pueden ser complementarias: como control o rendición de cuentas (conforme a las normas impuestas desde el exterior), como proceso de mejora de la institución (mantenimiento y la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la institución) y como proceso de transformación de la institución y de la percepción de sus implicados.

Desde el planteamiento de la evaluación de la calidad para la mejora continua, Paricio (2011) resume el concepto de calidad universitaria, aplicada a las enseñanzas, desde tres perspectivas o enfoques:

- Calidad como alineamiento o coherencia entre las necesidades de formación, los objetivos del curso, la planificación de sus estudios, los recursos disponibles y los resultados de aprendizaje (coherencia).
- Calidad como capacidad del título para generar “el mayor impacto” posible en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes (impacto).
- Calidad como fiabilidad del título en su dimensión de organización capaz de ofrecer garantías a todos los implicados (transparencia)

Sin embargo, junto a esta conceptualización de la calidad como mejora continua del sistema, las IES utilizan el aseguramiento de la calidad, como proceso para la *rendición de cuentas* de sus actuaciones. Hoy más que nunca, en un momento de restricciones presupuestarias y cambios sociales en Europa, las instituciones públicas están obligados, por razones de tipo ético y legal, a responsabilizarse de sus decisiones y actuaciones, ante la sociedad (Mayor, 2011). Se está demandando a las Universidades un compromiso de modernización y mejora de sus indicadores de eficacia y eficiencia (Estrategia Universidad 2015), animando en avanzar en una gobernanza y organización más profesional.

Rendición de cuentas e información pública, para los agentes implicados, cada vez van más unidos. Así por ejemplo, en el último encuentro de Almagro, sobre el seguimiento y acreditación de las titulaciones, el aspecto más destacado (González Vega, 2011) entre los criterios es el de la necesidad de proporcionar a la sociedad una explicación global, clara y precisa de los nuevos títulos dentro de la educación superior de nuestro país, así como la necesidad de proporcionar información detallada y precisa sobre la oferta y el desarrollo de las enseñanzas universitarias (especialmente a los estudiantes y a los empleadores). Por tanto, parece cierto, que las IES deben hacer un esfuerzo, en ese compromiso por la rendición de cuentas, con la *transparencia informativa* y con la implicación de sistemas de gestión eficaces y eficientes, que permitan valorar los resultados de los IES.

Aunque en los medios académicos se suele pensar que la *calidad* es el mejor *marketing* para las Universidades, lo cierto es que la capacidad de atracción es una cuestión de percepción de validez, sobre todo en la sociedad actual de la información y de la comunicación. La implantación de una estructura de titulaciones coherente, los créditos ECTS, el suplemento al título y la existencia de sellos de calidad fiables contribuirán sin duda al reconocimiento de las titulaciones europeas, pero no será suficientes: las universidades han de encontrar la mejor forma de dar a conocer a la sociedad el valor de lo que aportan y deberán invertir más en visibilidad y en mercadotecnia, a nivel local e internacional (Salaburu, 2011).

Junto a estos temas surgen los planteamientos comparativos entre instituciones y todo el complejo debate sobre los *rankings* y que cada vez va a influir más en la *movilidad*. En este sentido, es cierto que cuantas más evaluaciones de la calidad se realicen y más enfoques se utilicen para evaluar las universidades, parece que daría lugar a una visión más completa de lo que supone la calidad, en algo tan difícil de evaluar como es la institución universitaria. Un ejemplo de evaluaciones a partir de unos determinados indicadores, relativos a investigación, lo muestra el estudio de Docampo (2008). Este trabajo ha pretendido evaluar la posición internacional de las universidades europeas en relación con los objetivos de excelencia investigadora que la Unión está tratando de impulsar, ya que puede contribuir a ampliar los horizontes del debate en torno a la Educación Superior en Europa. En sus conclusiones, coincide con otros estudios (Buela-Casal y otros, 2010) en los que, aun teniendo en cuenta las sensibles diferencias entre los indicadores utilizados y la metodología empleada en los diferentes rankings, la comparación efectuada sugiere la emergencia de un patrón común en los análisis internacionales de calidad universitaria, «la medida de la calidad se fundamenta primordialmente en la producción investigadora y la reputación académica» (Buela-Casal y otros, 2007, 364).

Después de un largo periodo de crecimiento de las Universidades en nuestro país, en concreto, este es el momento de aprovechar la obligatoriedad normativa que impone la *rendición de cuentas* a través de sus sistemas internos de garantía de calidad, para convertirlo en un instrumento de *mejora de la calidad* y alcanzar mayor grado de excelencia y, por lo tanto, mejorar en la capacidad de atracción de estudiantes de todo el mundo (Mayor, 2011).

Garantía de calidad: El enfoque metodológico. La evaluación como instrumento para la certificación de garantía de calidad.

El proceso de Convergencia Europea tiene como finalidad la instauración de criterios y metodologías comparables que aseguren la calidad de la enseñanza universitaria (Medina, 2005). En Europa, se formularon y adoptaron los “Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” (conocidos en inglés como «*European Standards and Guidelines* », *ESG*), en el año 2005, con la Declaración de Bergen, (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005). A continuación, vamos a realizar un repaso sobre el contenido de estos criterios en varios planos, y a continuación, revisaremos los agentes encargados de contrastarlos, en cada nivel de responsabilidad universitaria.

Los Criterios y Directrices para la garantía de calidad en el EEES (ESG)

Los criterios y directrices para la garantía de calidad son una de las piezas claves del EEES, aunque la práctica sugiere que se pueden y se deberán mejorar en varios aspectos en el futuro. El desarrollo de normas, procedimientos y directrices comunes y compartidas sobre la acreditación o garantía de la calidad para la construcción del EEES fueron encargadas a la *Asociación europea de agencias de calidad* (ENQA), en la cumbre de Berlín, aceptadas en la siguiente reunión que tuvo lugar en Bergen, e implementándose en el año 2007, junto a la creación del *Registro europeo en el que la inscripción* de los organismos de garantía de calidad o acreditación, dotando de validez las decisiones en este ámbito (Michavila y Zamorano, 2008).

Los fines generales de los Criterios y Directrices son las siguientes:

- Mejorar la educación que se ofrece a los estudiantes en las instituciones de educación superior del EEES.
- Apoyar a las instituciones de educación superior en la gestión y mejora de su calidad y, de ese modo, ayudarles a justificar su autonomía institucional.
- Proporcionar una base fiable a las agencias de garantía de calidad a la hora de realizar su trabajo.
- Hacer posible que la garantía externa de calidad sea más transparente y fácil de comprender para todas las partes implicadas en la misma.

Los objetivos más específicos de los Criterios y Directrices son los que siguen:

- Impulsar el desarrollo de las instituciones de educación superior de forma que se fomenten los logros intelectuales y educativos.
- Proporcionar una fuente de ayuda y orientación a las instituciones de educación superior y a otros agentes relevantes para el desarrollo de su propia cultura de garantía de calidad.
- Informar e incrementar las expectativas de las instituciones de educación superior, estudiantes, empleadores y otros agentes

implicados en relación con los procesos y resultados de la educación superior.

- Contribuir a un marco de referencia común para el servicio de educación superior y de la garantía de calidad dentro del EEES.

Estos criterios generales se organizan en dos niveles de actuación complementarios, el nivel *interno* a las Universidades, a través de los sistemas internos de garantía de calidad (SIGC) y a nivel *externo*, a partir de agencias especializadas:

a) Sistemas interno de garantía de calidad de las Universidades (SIGC):

Es imposible evaluar, garantizar y aumentar la calidad educativa sin el compromiso de los actores capaces de generar esta calidad, es decir sin el concurso de los equipos docentes y del conjunto de la institución. Según Salaburu (2011), existen opiniones que se inclinan a que la evaluación sólo se debería realizar sobre el SIGC, que es quien garantiza todo el sistema. En este sentido, algunas recomendaciones a las Universidades sobre este tema serían las siguientes (Salaburu, 2011):

- una política, con procedimientos asociados y regulados, para garantizar la calidad, y deben tener criterios claramente establecidos para desarrollar sus programas y títulos
- deben disponer de mecanismos formales para el diseño, la aprobación, el control y la revisión periódica de sus programas y títulos, sistemas de apoyo a los estudiantes, y de apoyo a los profesores para la mejora constata de su actividad
- deben garantizar que recopilan, analizan, utilizan y hacen públicos datos pertinentes sobre el funcionamiento de sus propias actividades, incluyendo al menos: el progreso en el aprendizaje de los estudiantes; su satisfacción y tasas de éxito; la empleabilidad de los egresados; la efectividad de los profesores; el perfil de la población de estudiantes; los recursos de aprendizaje disponibles y sus costes; etc.

b) Criterios para la evaluación externa de la calidad de los estudios universitarios, por parte de agencias especializadas:

La garantía externa de calidad debe respetar la autonomía institucional, dar prioridad a los intereses de los estudiantes y los agentes económicos y sociales. Las agencias externas pueden considerar la garantía de calidad con distintos fines: la garantía de las normas académicas nacionales de educación superior, la acreditación de programas y/o instituciones, la protección del usuario, la transmisión pública de información (cuantitativa y cualitativa) sobre programas o instituciones, verificada de forma independiente, y la mejora de la calidad. Sobre cualquiera de estos aspectos, estas agencias han de cumplir con una serie de principios de actuación comunes que exponemos a continuación (Salaburu, 2011):

Las agencias deben cumplir algunos requisitos:

- Las agencias deben ser reconocidas formalmente por las autoridades públicas competentes y deben tener una base legal consolidada
- Las agencias deben ser independientes, es decir tener una responsabilidad autónoma respecto a su propio funcionamiento
- Las agencias deben contar con procedimientos para su propia rendición de cuentas, al menos en la forma de una revisión cíclica externa obligatoria al menos cada cinco años.

En el futuro habrán de considerar otras tres dimensiones:

- La exigencia formal de que las IES cumplan con las reglas estructurales del EEES (es decir el marco de Cualificaciones, los ECTS y el Suplemento al Diploma), que en la actualidad están ausente de los criterios ESG, que son en la realidad más genéricos y universales que específicamente *europeos*.
- El desarrollo de criterios específicos en ciertas disciplinas, con el fin de garantizar que en el EEES haya realmente compatibilidad a nivel de disciplinas y profesiones claves, lo que podría hacerse con el desarrollo de agencias de calidad especializadas en alguna de estas disciplinas y profesiones y que actúen a nivel europeo. Hoy, la mayoría son generalistas.
- Una educación superior “transnacional”, es decir, a la que se oferta en un país por una IES de otro país, tanto dentro de la UE, del más amplio EEES o en el contexto internacional y mundial (UNESCO 2005).

En todo este apartado nos situamos en una posición oficial del tratamiento de los sistemas de garantía de calidad universitaria en Europa y en España, por lo tanto. Sin embargo, existen otras investigaciones, no ligadas a directrices oficiales, que intentan indagar en los criterios de calidad universitaria, desde otras perspectivas muy importantes en el sistema, la perspectiva de los estudiantes. González López (2009) analizó los posibles indicadores de calidad universitaria por los estudiantes, en relación a la satisfacción del usuario ligado a la atención recibida por la institución. En estos trabajos han determinado un conjunto de indicadores de evaluación de calidad universitaria, entre los que se encuentran indicadores relacionados con: la información recibida por parte de la institución para la completa integración en la misma (participación estudiantil), los sistemas de apoyo y orientación, satisfacción hacia la metodología didáctica e indicadores globales de satisfacción.

Agentes garantes de la calidad de las instituciones y/o programas en educación superior.

A nivel metodológico, todo proceso de evaluación para la calidad requiere, a partir de unos criterios, el establecimiento de unos agentes que apliquen una metodología o procedimientos de recogida de información, análisis y elaboración de informes. En España, los agentes a los que nos referimos en el ámbito de la educación superior, se

sitúan a tres niveles, desde el más externo a la institución al más interno: desde las agencias internacionales, pasando por la agencia nacional de evaluación de la calidad y las agencias autonómicas, hasta en las universidades, las Unidades o Servicios de Calidad y las Comisiones responsables de recoger y analizar la información en su contexto (profesores, estudiantes, personal de administración y servicios y profesionales, en su caso).

a) Las Agencias de Evaluación internacionales, nacionales y autonómicas:

Las agencias de calidad externas, a las universidades y a los gobiernos, son algo relativamente nuevo en el paisaje europeo de la educación superior. Las primeras aparecieron solamente a finales de los años 1980 y principios de los años 1990, primero en el Reino Unido y otros pocos países de la Europa occidental (Salabur, 2011). En estos momentos, todos los países del EEES ya tienen una o varias agencias de calidad de la educación superior. Estas agencias son bastante diferentes entre sí, y están vinculadas en varias redes de ámbito europeo que desempeñan un papel clave en la garantía de calidad en el EEES.

Las agencias europeas, están vinculadas entre sí a nivel europeo en el marco de varias redes que desempeñan un papel clave en la estructuración y el funcionamiento del sistema de garantía de calidad del EEES. La más conocida y más antigua de estas redes es la ENQA (Asociación europea de agencias de calidad). Nace en 1998 a partir de una Recomendación de la Unión Europea a los países miembros para que creasen agencias independientes de los poderes gubernamentales y de las universidades. En ellas están actualmente integradas, además de ANECA, AQU-Catalunya y Andalucía, las agencias de Galicia y Castilla y León, ACSUCYL.

En España, la agencia nacional de evaluación y acreditación (ANECA) es una fundación estatal creada el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica de Universidades ([Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades](#)). Su objetivo es la mejora de la calidad de nuestro sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación. También, elabora informes periódicos que recogen el análisis y evaluación del propio programa, así como informes de resultados con el objetivo de mejorar el establecimiento de referentes, detalles del procedimiento y contribuir, de este modo, a la mejora continua de este proceso de evaluación.

En nuestro país, a lo largo de estos últimos años, en especial a partir del primer trimestre del 2008, el tipo de acreditación que se ha realizado sobre el sistema universitario (nuevos planes de estudio, acreditaciones de profesores en distintas figuras, acreditación de la docencia, o de los propios sistemas internos de garantía de calidad) ha generado inevitablemente abundante burocracia evaluadora, que ya se ha abandonado en otros países, como Alemania, a favor de la acreditación de "grupos" de programas o de centros (Bornmann, Mittag & Daniel, 2006).

En la actualidad ya se habla de que, además de esta acreditación de las instituciones por parte de los Estados, el sentido matricial (acreditación de instituciones y/o titulaciones por agencias estatales y/o temáticas) proviene de la conveniencia de que este sistema se complete en los próximos años con el empleo de mecanismos de acreditación para las diferentes disciplinas (Michavilla y Zamorano,

2008.). La acreditación por disciplinas o áreas científicas, en el sentido amplio, se realizaría por parte de unas Agencias transversales o temáticas (de medicina, humanidades, historia, etc.), mientras que la acreditación que practican en las Agencias Estatales se centraría en las instituciones (Salaburu, 2011).

b) Unidades de calidad internas a las instituciones de educación superior:

Domínguez (2011) reflexiona sobre las “nuevas funciones” que ha asumido la comunidad universitaria con la implantación de los sistemas de garantías de calidad: reflexionar sobre nuestro trabajo docente, documentar nuestras actuaciones y completar modelos institucionales. Para llevar a cabo estas funciones, la Universidad se ha dotado de varios órganos de gestión, que varían en cuanto a rango y reconocimiento administrativo en cada Universidad. En general, podemos decir que existen, dentro de una Universidad, los siguientes órganos y responsabilidades, en cuanto al sistema interno de calidad aplicado a unas enseñanzas, aprobado por cada Consejo de Gobierno:

b.1. Órganos de ordenación académica institucional: Vicerrectorados (planificación del proceso); Unidad de Calidad (apoyo técnico) y Servicios informáticos (datos e indicadores)

b.2. Órganos de la titulación: Decanato o dirección del centro (coordinador de titulación); Comisión de Calidad (responsable del sistema interno de calidad en un título o centro).

b.3. Profesores, personal de administración y servicios, estudiantes y otros profesionales, en su caso. Un hecho importante y debatido es el tema de la participación de los estudiantes en los procesos normativos de evaluación de la calidad, tanto en comisiones internas en la Universidad, como en las agencias nacionales y autonómicas (Esteve Mon, 2010).

Garantía de calidad: superando las limitaciones para asumir un nuevo escenario universitario en Europa

Bornmann, Mittag & Daniel (2006) exponen que los procedimientos de evaluación constituyen el instrumento principal de garantía de calidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje en instituciones de educación superior, que han demostrado su fiabilidad y que han ganado en aceptación, por ejemplo, en Alemania (así como en otros países). Los resultados de una investigación exhaustiva y representativa de los procedimientos de evaluación de enseñanza y aprendizaje muestran que los antiguos participantes en las evaluaciones (examinadores y los examinados) están satisfechos, en general, con el procedimiento de múltiples etapas. Ellos están convencidos de que las metas de aseguramiento de la calidad y la mejora se logró.

A pesar de estos resultados, en España, parece normal que haya resistencias a los cambios, teniendo en cuenta que son numerosas las personas implicadas (millones de estudiantes, miles de profesores, familias y empresas), y porque hay personas y grupos que, por falta de información quizás, no han comprendido el objetivo de esta reforma o temen las consecuencias que este cambio les exigirá a ellos en su

competencia profesional (Salaburu, 2011). Es cierto que el debate pueden contribuir a mejorar el proceso de cambio social y estructural que se necesita; sin embargo, en muchas ocasiones, la oposición se realiza sobre el conjunto de una reforma, cuando lo que se está criticando es una norma concreta de un ministerio, o de una universidad o de un centro específico, que nada tiene que ver con el denominado EEES. Así, por ejemplo, cuando un estudiante se queja de tener que pagar una cantidad por recibir el Suplemento europeo al título (SET) desde una Universidad, cuando la directriz europea recomienda la gratuidad del certificado. En la página web del SET, nos indica que los cuarenta y ocho países europeos que participan en el Proceso de Bolonia han acordado que cada graduado, en sus respectivos países, debe recibir el suplemento al título de forma automática, de forma gratuita y en los principales idiomas europeos (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_en.htm).

La solución a muchos de estos planeamientos adversos a la implantación del EEES y, por lo tanto, al establecimiento de un sistema de garantía universitario que abarca, desde sus planes de estudio, hasta los sistemas de gestión docente, recursos humanos, los propios sistemas de evaluación de la calidad, etc., es compleja y requiere de la consideración de muchas variables (políticas, económicas, de gestión, de actitud personal en los implicados, etc.); sin embargo, a continuación, y para concluir, señalaría algunas soluciones viables y a corto plazo, ya consideradas en otros trabajos aquí citados:

1. La *formación de los recursos humanos* (órganos directivos, profesorado, administradores, estudiantes), centrada en tres tópicos: formación/innovación y movilidad y vinculado a un desarrollo profesional, en su caso, y reconocido en una carrera profesional.

2. El reconocimiento de la figura de *“responsable de programa de estudios”* o *“coordinador de titulación”*, en otros países como el Reino Unido (figura de *course leader*) o Alemania (figura de *Studiengangsleiter*). Esta figura asume la responsabilidad de una titulación completa: coordina, como *“primero entre iguales”*, la actuación docente de sus colegas y la colaboración con los demás servicios universitarios, se responsabiliza de la guía docente, se asegura del seguimiento de las tasas de abandono y éxito, investiga sobre la integración laboral de los egresados, se encarga de los aspectos de garantía de la calidad, tanto desde el punto de vista interno (utilizando el sistema de garantía de la calidad de la propia universidad), como con respecto a las evaluaciones, acreditaciones o sellos de calidad de agencias externas, etc. Esto implica cambios en la organización y en la toma de decisiones docentes. La necesidad de verdaderos equipos de docentes, con objetivos comunes de mejora de unas enseñanzas, por encima de cualquier problemática académica personal.

3. En cuanto a la utilización y la interpretación de los *indicadores y estándares*, es fundamental destacar que evaluar es mucho más que verificar y medir, y que asegurar la calidad es mucho más que garantizar la conformidad con las normas. El papel más importante de los profesionales del aseguramiento y del fomento de la calidad reside precisamente en la interpretación flexible y adecuada de las normas en cada institución (es decir, su adaptación a ámbitos regionales e institucionales específicos), así como en la interpretación contextualizada de los datos que proporcionan los distintos indicadores.

4. La mejora de la calidad supone que se preste más atención a la *innovación (mejora)* que a la *normalización (comparación)*, al revés de lo que pasa en la mayoría de las universidades y de los sistemas nacionales y regionales de calidad que se están implantando en Europa, incluida España. Este cambio, desde mecanismos de calidad hasta un acercamiento más institucional y más estratégico, es imprescindible para alcanzar un equilibrio entre la nueva burocracia evaluativa y su contribución a la mejora global. Cabe insistir en que la evaluación se debería realizar siempre respetando el derecho de las universidades y de sus equipos docentes de ser diferentes, y de perseguir objetivos distintos. Ello equivale a adoptar un perfil formativo propio, de tratar de ser mejores en algo sobre el resto de las instituciones y de innovar para mejorar.

5. Ágiles, efectivos y eficientes *sistemas de gestión* (gestión también informática de integración de bases de datos, con información disponible) y de organización de *recursos* y en *estructuras universitarias profesionales* (gobernanza). Actualmente es de vital importancia para garantizar la calidad de una IES la total integración de las bases de datos (recordemos que vivimos en la Sociedad de la Información y Comunicación). Los sistemas informáticos deberían estar formados para agilizar todo el proceso y, se constata que la gestión de los mismos, en muchas instituciones, sobre todo del ámbito público, está entorpeciendo su aplicación a los sistemas de garantías de calidad. La calidad es difícil de verificar, y aún menos fomentar, con la exigencia de rellenar formularios y someterse a procedimientos totalmente estandarizados. Siempre se debería incluir la posibilidad de explicar por qué tal o cual plan de estudios o tal universidad quiere hacerlo de otra manera, con una predisposición positiva por parte de los evaluadores. En cuanto a la evaluación del personal de docente e investigador, se debe evaluar de forma más directa, sin abusar de papeles o formularios, y lo puede hacer el director del departamento, o los propios miembros del departamento (Pozo, Giménez y Bretones, 2009 y Pozo, Bretones, Martos, y Alonso, 2011).

6. Y, sobre todo lo anterior, la *calidad* solo es posible, si existe una *implicación personal*, generando actitudes en los agentes implicados de cooperación, interdisciplinariedad, trabajo en equipo, corresponsabilidad, implicación y compromiso.

Como resumen, los principios en los que se debería apoyar la evaluación universitaria, para garantizar la calidad, deberían estar alineados con estos criterios generales:

- *Utilidad*. El proceso y los resultados de la evaluación deben ser útiles a gestores, planificadores, decisores y a la sociedad, en general. Para garantizar la utilidad de la evaluación, el sistema de seguimiento y evaluación de la Universidad debe contar con las pautas y controles necesarios para promover su calidad y sistematización, con procedimientos lo más sencillos posible (ANECA, 2011).
- *Transparencia*. La evaluación debe garantizar la transparencia del proceso de planificación, gestión y ejecución de la política universitaria y proteger la del propio proceso de evaluación, favoreciendo la rendición de cuentas y ofreciendo respuestas a las necesidades de información de todos los actores involucrados en las intervenciones. Para ello, los interesados deben tener

acceso a información referente a los procedimientos aplicados, la asignación de recursos y los resultados de las intervenciones.

- *Participación*. La evaluación debe procurar cauces para la participación, de modo que todos los actores puedan valorar el diseño, la aplicación y los resultados de la política universitaria (planificadores, gestores, representantes políticos, organizaciones, beneficiarios, etc.). De esta forma se prepara el terreno para la implicación en los procesos de decisión.
- *Aprendizaje de lecciones aprendidas* (difusión de buenas prácticas). La evaluación no tiene como finalidad solo la rendición de cuentas, sino el aprendizaje, de forma que se puedan incorporar a la gestión y a la planificación aquellos elementos que hayan mostrado mayores y mejores logros, cerrando así el ciclo de la transferencia efectiva de las mejores prácticas.

En definitiva, y de acuerdo con la definición y los principios establecidos, el objetivo general de incremento de la calidad universitaria a través de la mejora de los niveles de eficacia que debe perseguir la evaluación, se logrará en la medida en que ésta sea participativa, imparcial, transparente, se oriente al aprendizaje y genere resultados útiles para mejorar la gestión y la planificación. Esta toma de conciencia ha progresado a medida que se ha reconocido, simultáneamente, el papel de la educación superior como factor esencial de desarrollo en la Sociedad del Conocimiento y en la Globalización.

Los dos procesos, el iniciado en Bolonia y la Estrategia de Lisboa, organizan el nuevo marco del EEES y constituyen la clave del reto de modernización universitaria europea y española, complementándose y reforzándose mutuamente, fomentando la imprescindible reforma curricular y metodológica, el aseguramiento de la calidad y la acreditación, la mejora de la gobernanza de sistemas e instituciones, así como la financiación de universidades y estudiantes, todo lo cual pretende aumentar el atractivo del EEES para el resto del mundo, favoreciendo la movilidad, como base del conocimiento mutuo, la comprensión y el desarrollo integral de todos los ciudadanos.

Referencias bibliográficas:

- ANECA (2011). *Plan de actuación 2011*. Disponible en: <http://www.aneca.es/ANECA/Plan-de-actuacion>
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221–238.
- Bornmann, L.; Mittag, S. & Daniel, H.D. (2006). Quality assurance in higher education: meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*, 52, 687–709.
- Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez, O., Bermúdez Sánchez, M. P. y Vadillo Muñoz, O., (2007). Comparative study of international academic rankings of universities, *Scientometrics* 71, 3, 349-365.
- Buela-Casal, G; Bermúdez, M.P.; Carlos Sierra, J.; Quevedo-Blasco, R. y Castro, A. (2010). Ranking de 2009 en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema* 22 (2), 171-179.
- Carta europea de calidad para la movilidad (2001). Recommendation of the European Parliament and the Council of 10 July 2001 on mobility within the Community for students, persons undergoing training, young volunteers, teachers and trainers [Official Journal L 215 of 9 August 2001]. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11085_en.htm
- De Miguel, M.; Mora, J.G. y Rodríguez, S. (Eds.) (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Docampo, D. (2008). Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 149-176.
- Domínguez, J.A. (2011). El Aseguramiento de la Calidad en los Títulos: Estrategias y Responsabilidades, en *El Seguimiento y la Acreditación: Herramientas para el Aseguramiento de la Calidad de los Títulos Universitario*, XIII Foro de Almagro, 6 y 7 de octubre de 2011. Disponible en: http://www.uclm.es/organos/vic_economia/opyc/XIIIForoalmagro/descargas/Ponencias/SegundaSesion-JADominguez.pdf
- EACEA (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process* (P9 Eurydice). Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), Comisión europea. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf
- EACEA (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe 2011: Funding and the Social Dimension* (P9 Eurydice). Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), Comisión europea. Disponible en:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EN.pdf

- Edwards; J; Crosling, G & Edwards, R. (2010). Outsourcing university degrees: implications for quality control. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32 (3), 303–315.
- Esteve Mon F., Galan Palomares F.M. and Pastor Valcárcel M.C (2010). 2005-2010; 5 years of student participation on Quality Assurance in Spain. Paper proposal for the 5th European Quality Assurance Forum 2010. Disponible en: <http://www.catedraunesco.es/index.php/publicaciones-y-conferencias>
- EUA (2009). *Improving Quality, Enhancing Creativity: Change Processes in European Higher Education Institutions: QAHECA Project*: European University Association.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>. Se puede consultar en español en: <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf>.
- González López, I. (2009). La Autopercepción de la Formación Universitaria: Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 157-170.
- González Vega, L.(2011). Balance y perspectivas del proceso de seguimiento de los títulos en XIII Foro de Almagro: El Seguimiento y la Acreditación: Herramientas para el Aseguramiento de la Calidad de los Títulos Universitarios, Disponible en: http://www.uclm.es/organos/vic_economia/opyc/XIIIForoalmagro/descargas/Ponencias/PrimeraSesion-Laureano.pdf
- Mayor, C. (2011). Los sistemas de rendición de cuentas, en Michavila, F.; Ripollés, M. y Esteve, F. (Eds.) *El día después de Bolonia*. Madrid: Ed. Tecnos (Grupo Anaya, S.A.). 222-237.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.
- Michavila, F.; Ripollés, M. y Esteve, F. (Eds.) (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Ed. Tecnos (Grupo Anaya, S.A.).
- Michavilla, F. y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión trasnacional de la acreditación. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 235-263.
- Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M.J. (2011). Perspectiva tecnológica de la evaluación educativa en la universidad. *Teoría de la Educación*, 23 (1), 131-157.
- Paricio, J. (2011). El reto de la evolución de las titulaciones desde la perspectiva de la innovación y mejora continua en N. Balluerka y I. Alcorta (eds.), *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de país Vasco, 37-62.
- Poblete, M y Villa, A. (2011). SEBSO, una experiencia alternativa para evaluar competencias, *Aula Abierta*, 39 (3), 15-30.

- Pozo, C.; Giménez, M. L. y Bretones, B. (2009) La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa DOCENTIA-ANDALUCÍA, *Educación XXI*, 11, 43-64.
- Pozo, C; Bretones, B.; Martos, MJ y Alonso, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas, *Revista Española de Pedagogía*, 248, 145-163.
- Rodríguez Conde, MJ (1994). *El autoinforme en la evaluación docente del profesorado universitario*. Salamanca: Tesis Doctoral inédita.
- Salabur, P. (dir). (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Teichler, U. (2010). *Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Tejedor; F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.
- Toledo, F. y Michavila, F. (Eds.) (2009). *Empleo y nuevas titulaciones en Europa*. Madrid: Ed. Tecnos (Grupo Anaya, S.A.).
- UNESCO (2005) *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, UNESCO, Paris. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/hed/guidelines>.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 177-212.

Cita del artículo:

Rodríguez Conde, M.J.(2011). La garantía de la calidad, base de la movilidad. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?. 9 (3), 99-117. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>*

Acerca de la autora



María José Rodríguez Conde

Universidad de Salamanca

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

Mail: mjrconde@usal.es

Es profesora titular de la Universidad de Salamanca en Metodología de Investigación y Evaluación Educativa. En la actualidad, es la directora del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, miembro del Consejo de Gobierno de la Universidad de Salamanca y secretaria de la Comisión de Docencia delegada del Consejo de Gobierno de la USAL. A nivel nacional, es miembro de la Comisión de Ciencias Sociales del Programa VERIFICA de ANECA, desde su constitución, en febrero de 2008. Miembro del Grupo BET (Bologna Expert Team), desde 2010.

A nivel de investigación, coordina el Grupo de investigación reconocido de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) y es miembro del Grupo de excelencia en Interacción y e-Learning (GRIAL) de la Universidad de Salamanca, dirigiendo, desde mayo de 2009, el Instituto de investigación, IUCE.

