

agency for quality,
accreditation and
prospective of the
universities of madrid
recommendations of the council
of experts

agencia de calidad,
acreditación y prospectiva
de las universidades
de madrid

recomendaciones del consejo
de expertos

agencia de calidad, acreditación y prospectiva de las universidades de madrid

recomendaciones del consejo de expertos

- Evaluación de la docencia
- La calidad docente
- Los estudios de prospectiva en una Agencia de Calidad de las Universidades
- El fracaso estudiantil y la duración excesiva de los estudios
- Las necesidades formativas del profesorado y las nuevas metodologías docentes en el EEES
- Sistemas de calidad para las Universidades de Madrid

Edita:

**Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva
de las Universidades de Madrid (ACAP)**

Alcalá 21. 3.º Izda. E-28014 Madrid

Tel. +34 91 701 25 00 • Fax +34 91 701 25 55

www.madrid.org/acap

Imprime

Gráficas Arias Montano, S.A.

Puerto Neveros, 9. 28935 Móstoles (Madrid)

www.ariasmontano.com

ISBN: 978-84-612-4003-6

Depósito legal: M-24.021-2008

Índice

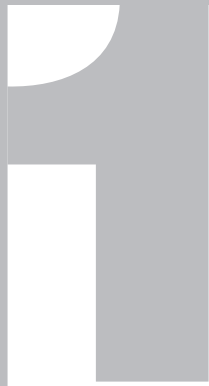
Presentación	7
1. Reflexiones sobre la implantación de sistemas de calidad en las Universidades de Madrid. Prof. Dr. José Eugenio Martínez Falero, <i>Presidente de la ACAP</i>	11
2. El Consejo de Expertos de la ACAP: Funciones	19
3. Composición del Consejo de Expertos (2004-2007)	23
4. Recomendaciones del Consejo de Expertos:	27
4.1. Evaluación de la docencia (1.º Consejo, 14 de Julio de 2004)	27
4.2. La problemática de la calidad docente (2.º Consejo, 31 de Enero de 2005)	30
4.3. Los estudios de prospectiva en una Agencia de Calidad de las Universidades (3.º Consejo, 7 y 8 de Julio de 2005)	36
4.4. El fracaso estudiantil en la universidad y la duración excesiva de los estudios: situación, causas, soluciones. ¿Qué se puede hacer desde una agencia de calidad? (4.º Consejo, 11 y 12 de Mayo de 2006)	38
4.5. Las necesidades formativas del profesorado y las nuevas metodologías docentes de cara al Espacio Europeo de Educación Superior (5.º Consejo, 5 y 6 de Febrero de 2007)	43
4.6. Sistemas de calidad a implantar en las Universidades de Madrid: Simplificación y especialización. Resultados del aprendizaje (6.º Consejo, 17 y 18 de Enero de 2008)	48
5. Documentación complementaria	67
5.1. «El porqué de la calidad desde las agencias para la calidad universitaria», Prof. Dr. Guillermo Calleja Pardo, Primer Presidente de la ACAP (2003-2007), Enero 2005	67
5.2. Glosario Inglés-Español.....	71

Presentación

Formado por especialistas nacionales e internacionales independientes del ámbito universitario y empresarial, El Consejo de Expertos de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP) ha jugado un importante papel desde su creación. Su finalidad es evaluar el funcionamiento y las actividades de la Agencia, sugerir innovaciones sobre la base de experiencias de otros sistemas de educación superior avanzados y desarrollar planes para la mejora.

En las reuniones celebradas se han abordado temas de interés general, como la evaluación de la docencia, los estudios de prospectiva, el fracaso estudiantil y la duración excesiva de los estudios, las necesidades formativas del profesorado y las nuevas metodologías docentes, la simplificación y especialización de los sistemas de calidad y los resultados del aprendizaje.

Esta publicación recoge dichas recomendaciones y otras reflexiones, pretendiendo contribuir de este modo al diálogo sobre una Universidad de calidad, no sólo en el contexto madrileño, sino también de cara al Espacio Europeo de Educación Superior.



reflexiones sobre la
implantación
de sistemas
de calidad en las
universidades
de madrid

Prof. Dr. José Eugenio Martínez Falero
Presidente de la ACAP

1. Reflexiones sobre la implantación de sistemas de calidad en las Universidades de Madrid*

El 20 de enero de este año se cumplen cinco años de la publicación de la Ley 15/2002 por la que se creó la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid. Como todo aniversario, esta fecha constituye un punto de referencia en el que enmarcar las realizaciones conseguidas.

En este período, la Agencia ha desarrollado una intensa actividad de acreditación, habiendo evaluado 10.679 solicitudes de acreditaciones para acceder al profesorado universitario en cuatro convocatorias anuales¹. De esta forma se ha contribuido a resolver el problema de la incorporación de nuevos profesores a las Universidades de Madrid, que con 14 universidades y más de 250.000 alumnos representan la mayor aportación al sistema universitario español.

El contrapunto a esta labor de gestión lo ha puesto el Consejo de Expertos, que ha desarrollado una amplia actividad de evaluación de la propia Agencia y de reflexión sobre la naturaleza de sus actuaciones. Esta publicación recopila los informes del Consejo de Expertos en su actividad de asesoramiento sobre las actividades de la Agencia y sobre todo el sistema universitario madrileño. Un repaso a los temas tratados pone de manifiesto la preocupación por la coordinación de la Agencia con las políticas universitarias nacionales y madrileñas y con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Y en esta misma línea se inscribe la reflexión, al final de estos informes, realizada por el profesor Calleja, quien fue el primer presidente de la Agencia y desarrolló su actividad durante el período de cinco de los Consejos de Expertos objeto de esta recopilación. El esfuerzo realizado para alinear las políticas universitarias

* La mayor parte de estas ideas se desarrollan en la presentación reproducida en la versión inglesa, p. 60 y siguientes.

¹ Los indicadores de seguimiento de las tres primeras convocatorias se pueden consultar en la página Web de ACAP y los de la cuarta convocatoria estarán disponibles en breve.

aplicables a nuestra comunidad no enmascara la profundidad de las aportaciones que están presentes en toda la publicación.

Sin embargo, los aniversarios son también puntos de referencia para definir nuevos retos en respuesta a las siempre cambiantes demandas sociales. En este contexto de cambio cabe señalar dos hechos que han venido a modificar el panorama universitario. El primero es el informe del Departamento de Educación de Estados Unidos sobre el futuro de la Educación Superior en Estados Unidos². El segundo es el desarrollo de la normativa española para la adecuación al EEES³.

El informe sobre el sistema de Estados Unidos reclama la necesidad de armonizar sus sistemas con los modelos aplicables en el resto del mundo, al tiempo que señala la necesidad de reducir la burocracia y pone el énfasis en certificar los resultados del aprendizaje de los alumnos. Se trata de un informe especialmente relevante porque tanto los sistemas americanos, como los que previsiblemente se van a desarrollar en Europa, requieren de un proceso tedioso de auto-estudio y cumplimentación de formularios, que no siempre añade valor a las universidades. Además se necesita una posterior visita de varios días con la participación de un numeroso equipo de evaluadores que, en ocasiones, no están suficientemente documentados y cuyos juicios pueden resultar excesivamente particulares. Sería, por tanto, conveniente aprovechar la ocasión para implantar una metodología que se base en materiales existentes en las universidades (al menos en su mayor parte) y que aporte mayor coherencia y rigor en la toma de decisiones.

La consecuencia previsible es la evolución de los sistemas de acreditación hacia modelos más simples, que integren la evaluación de programas de EEUU y las auditorías de calidad de la UE. Estos modelos de acreditación (Estándares de Auditoría) se completarían con la certificación por terceros del conocimiento de los estudiantes, por ser el sistema más sólido de aporte de pruebas sobre el proceso de aprendizaje. La necesidad de utilizar ambos sistemas se justifica en que la simple certificación de resultados puede pasar por alto áreas muy importantes para la mejora del rendimiento de una institución.

² A test of leadership: Charting the future of US Higher Education. US Department of Education, 2006.

³ Especialmente el RD 1393/2007.

En la actualidad existen ejemplos de acreditación por estándares de auditoría académica: El National Center for Higher Education Management Systems⁴ (NCHEMS) ha preparado un conjunto de estándares fácilmente aplicables (especialmente útiles para la educación a distancia) y este sistema es el adoptado en la actualidad en el Reino Unido⁵. Por otra parte, la determinación objetiva de los resultados académicos es de interés general, porque la propia legitimación del sistema universitario estaría en entredicho si fallara esta circunstancia. En particular, los estudiantes, la propia administración, las universidades y los profesores necesitan información detallada sobre lo que se ha aprendido⁶.

Hasta el momento la acreditación se ha centrado en los logros de las instituciones y ha desarrollado metodologías de evaluación adecuadas a este objetivo; pero no ha ocurrido lo mismo para evaluar lo que han aprendido los estudiantes como consecuencia de su paso por la universidad. Así el número de titulados, el de créditos impartidos o la efectividad de la titulación son resultados del sistema universitario⁷ y se pueden utilizar válidamente como una medida global de la calidad de una titulación. Sin embargo no son relevantes de lo que le sucede a cada estudiante como consecuencia del proceso de aprendizaje. Tampoco son relevantes las mediciones que se realizan sobre determinadas consecuencias del aprendizaje, aunque puedan proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje y ser tan importantes como la mejora de la empleabilidad o de la movilidad profesional o el aumento de los ingresos o de la calidad de vida. Y lo mismo sucede con otro de los indicadores más utilizados: el nivel de satisfacción de los estudiantes, que es importante para incentivar el aprendizaje, pero en ningún caso es un indicador del mismo.

⁴ The Competency Standards Project: Another Approach to Accreditation Review. NCHEMS. 2000

⁵ Handbook of academic review: England. The Quality Assurance Agency for Higher Education. 2004 y The handbook for a pilot study of an integrated quality and enhancement review. Id. 2006

⁶ Un análisis de la relevancia de los resultados del aprendizaje de los estudiantes se desarrolla en Accreditation and Accountability: CHEA Occasional Paper December 2006

⁷ Aunque, precisamente son éstos los indicadores aconsejados por el sistema español de acreditación para medir los resultados del aprendizaje (ver la directriz 8 del RD).

Los resultados del aprendizaje se tienen que definir en términos de los niveles de conocimiento, habilidades y actitudes que cada estudiante ha alcanzado como consecuencia de haber pasado por una institución de Educación Superior⁸ y sólo se pueden medir por agregación de datos individuales. Aunque existen experiencias que responden a este nombre y no están basadas en la agregación de resultados individuales sino en resultados globales de la titulación⁹, en realidad estas experiencias analizan la evolución o mejora en el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, son más aplicables a la definición de estándares de auditoría de la institución que al conocimiento de los logros reales de aprendizaje de los alumnos.

Sin prejuzgar la viabilidad de los diferentes sistemas de acreditación del aprendizaje, debe señalarse la existencia de experiencias que son puntos de partida válidos para la certificación de conocimientos.

Sin duda, la experiencia más contrastada es la de los exámenes de conocimiento individuales, bien considerados en la tradición española como exámenes de grado, o como exámenes de licenciatura en el sentido de acceder a una licencia para el ejercicio profesional¹⁰.

Otra experiencia de certificación de lo aprendido se ha desarrollado en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones de la Formación Profesional (SNCFP). La utilidad de esta experiencia radica en que, además de los resultados obtenidos para la evaluación del aprendizaje y para la integración de diferentes sistemas de aprendizaje; en el futuro será necesario conectar este sistema con las propuestas del MECES (Marco Español de Cualificaciones en la Educación Superior). En esta misma línea de acreditar las cualificaciones

⁸ Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departure. Peter T. Ewell. NCHEMS. 2001.

⁹ El Collegiate Learning Assessment Consortium (http://www.cic.edu/projects_services/coops/cla.asp), en cooperación con el Council for Aid to Education (CAE), ha desarrollado y está aplicando una nueva herramienta para evaluar la evolución cognitiva de los estudiantes.

¹⁰ Como son las pruebas que realiza el National Council of Examiners for Engineering and Surveying (NCEES) para la licencia de ingeniero (<http://www.ncees.org>) o las de la Federation of State Medical Boards (FSMB) y la National Board of Medical Examiners (NBME) para el United States Medical Licensing Examination (USMLE) en <http://www.fsmb.org/> y <http://www.nbme.org/> respectivamente.

existen otras experiencias internacionales de cualificaciones en Educación Superior (como los programas desarrollados en el Estado de Nueva York y que están siendo aplicados por el Excelsior College). En todo caso, si la aplicación de estos programas incorporara la certificación del aprendizaje se podría incluir una gama más amplia de instituciones en el sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (instituciones de formación a distancia y otras modalidades no tradicionales de enseñanza), o bien, las actuales instituciones podrían incorporar estos sistemas de formación.

Por último cabe señalar las experiencias basadas en encuestas a los estudiantes¹¹ que, a través de un proceso de vinculación de cada uno de los temas de la encuesta con mejoras en el aprendizaje, pueden distinguir resultados significativos en lo aprendido. A medida que conocemos más de la ciencia cognitiva, las preguntas de la encuesta pueden poner más atención en elementos de la práctica educativa que en pruebas directas del conocimiento alcanzado. Sin embargo, las pruebas de conocimiento seguirán siendo esenciales para certificar los resultados del aprendizaje.

El segundo de los hechos que va a determinar la actuación futura de nuestra Agencia es la normativa española de adecuación al EEES. La normativa reconoce la competencia exclusiva de las Comunidades Autónomas en la autorización de los títulos a impartir en cada universidad, al tiempo que abre un cauce de participación de las CCAA en los procesos de acreditación de títulos. El reconocimiento explícito de la competencia de las CCAA abre la puerta a profundizar en las líneas arriba señaladas, al tiempo que la tradición de cooperación de la Agencia es una garantía para el mantenimiento de la unidad en el sistema universitario español.

No puedo concluir sin expresar mi agradecimiento a todos los miembros del Consejo de Expertos por el espléndido trabajo realizado. La calidad de sus aportaciones abre una ventana de esperanza ante los nuevos retos a que se enfrentan las Universidades de Madrid.

JOSÉ EUGENIO MARTÍNEZ FALERO

Presidente de la ACAP
Madrid, Enero de 2008

¹¹ Ver, por ejemplo: *Experiences That Matter: Enhancing Student Learning and Success*. Annual Report 2007. National Survey of Student Engagement.

2

el consejo
de expertos
de la ACAP:
funciones

2. El Consejo de Expertos de la ACAP: Funciones

El Consejo de Expertos de la ACAP está formado por especialistas designados por el Consejo Rector entre reconocidos expertos nacionales e internacionales independientes. Su finalidad es evaluar el funcionamiento y las actividades de la Agencia. Podrá sugerir innovaciones organizativas sobre la base de experiencias de otros sistemas universitarios avanzados para la gestión de las instituciones de Educación Superior y desarrollar planes para la mejora de las actividades de la Agencia.

La Ley 15/2002 de 27 de diciembre de creación de la ACAP detalla sus funciones en los artículos 18 y 19:

Artículo 18. El Consejo de Expertos

1. El Consejo de Expertos tendrá la finalidad de evaluar el funcionamiento y actividades de la Agencia. Se convocará por el Presidente de la Agencia con periodicidad anual y emitirá un informe que será elevado al Consejo Rector.
2. El Consejo de Expertos estará formado por especialistas, con un máximo de nueve miembros y un mínimo de cinco, designados por el Consejo Rector a propuesta del Presidente de la Agencia, entre expertos nacionales e internacionales independientes y de reconocida competencia profesional.
3. El funcionamiento y organización del Consejo de Expertos será acordado por sus propios miembros en la sesión constitutiva. La Agencia prestará el apoyo económico y administrativo que requiera el Consejo.

Artículo 19. Funciones del Consejo de Expertos

Las funciones del Consejo de Expertos, además de las enumeradas en el artículo 18, son entre otras:

- a) Sugerir las innovaciones organizativas que, sobre la base de experiencias de otros sistemas universitarios avanzados, sea oportuno que se incorporen para la mejora de la calidad de la gestión de las instituciones de Educación Superior.

- b) Proponer el desarrollo de planes para la mejora de la calidad del Sistema Universitario de Madrid.
- c) Colaborar en la organización de encuentros de expertos nacionales e internacionales sobre aspectos claves o de futuro para el buen hacer de las Universidades y
- d) Proponer el desarrollo de planes para la mejora de las actividades de la Agencia.

3

composición
del consejo
de expertos
de la ACAP
(2004-2007)

3. Composición del Consejo de Expertos de la ACAP (2004-2007)

- **Dr. Luis Cabra Dueñas (España)**, Director de Tecnología de Repsol YPF, responsable de las actividades de I+D del Grupo; Profesor Titular de Universidad.
- **Prof. Dr. Charles Cook (EE.UU.)**, Vicepresidente para asuntos universitarios de la Johnson and Wales University; Ex Director de la Commission of Institutions of Higher Education of the New England Association of Schools and Colleges CIHE-NEASC (EE.UU.), la entidad de acreditación regional para los seis estados de Nueva Inglaterra (Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island y Vermont).
- **Prof. Dr. Chester Haskell (EE.UU.)**, Presidente del Cogswell College, Sunnyvale (California); Ex- Director Adjunto al Presidente - Universidad de Harvard (Massachusetts); Ex- Presidente - Monterey Institute of International Studies (California).
- **Dr. Guy Haug (Francia)**, Experto Europeo en Educación Superior; Ex Administrador Principal-Dirección General de Cultura y Educación, Comisión Europea (UE), Bruselas; Miembro del Consejo de Acreditación de Austria; Miembro del Consejo Asesor de la ANECA (España).
- **Prof. Dr. Julio Iglesias de Ussel (España)**, Catedrático de Sociología de la Universidad de Granada; Ex Secretario de Estado de Educación y Universidades del Gobierno español, Madrid.
- **Prof. Dr. Rainer Künzel (Alemania)**, Catedrático de Economía y Política de Educación Superior de la Universidad de Osnabrück (Alemania), Departamento de Ciencias Económicas y Empresariales; Ex Rector de la Universidad de Osnabrück; Director académico de la Agencia Central de Evaluación y Acreditación de Programas Académicos (ZEvA), Hannover (Alemania).
- **D. Jesús Martín Sanz (España)**, Vicepresidente de la Confederación Empresarial de Madrid (CEIM); miembro del Consejo Social de la Universidad de Alcalá.

4

recomendaciones
del consejo
de expertos

4. Recomendaciones del Consejo de Expertos

4.1. Evaluación de la docencia

Resumen de la 1.ª reunión del Consejo de Expertos de la ACAP

Madrid, 14 de Julio de 2004

Uno de los objetivos de la ACAP y asunto clave es acometer la evaluación del profesorado de las Universidades de Madrid. Se trata de obtener un estudio homogéneo y útil para todas las instituciones, con el decidido respaldo de éstas. A corto plazo, se plantea la prioridad de definir criterios para la evaluación del profesorado de cara a la distribución del complemento docente. A medio y largo plazo, se pretende una evaluación del profesorado enfocada a la mejora de su actividad docente y también investigadora.

En relación a la evaluación de la docencia, tanto en EE.UU. como en Alemania se ha pasado de evaluar a profesores de forma individual a crear un entorno del aprendizaje, que incluye contemplar el papel del estudiante y la organización del proceso de aprendizaje, así como constatar cuáles son los medios disponibles. Se trata de ayudar a los profesores a que se organicen, proveerlos de medios para la mejora, como seminarios, cursos de formación pedagógica, actualización de métodos docentes, etc., y conseguir una retroalimentación, más que un control.

Por ello resulta recomendable afrontar el cambio de enfoque desde la enseñanza centrada en la figura del profesor, con el seguimiento del profesor en el aula, hacia la enseñanza centrada en el estudiante y en el proceso, el entorno y el resultado del aprendizaje.

Al proceder a una evaluación, por tanto, el objeto no debería ser el docente individual, sino la capacidad de la institución de fomentar la mejora y facilitar una pedagogía mejor. En ese sentido, el papel de la Agencia habrá de ser el de *ayudar* a las instituciones universitarias.

La iniciativa de mejorar ha de partir de las propias universidades, y la Agencia habría de contemplar opciones sobre cómo se podría

incentivar a las diversas instituciones de forma individualizada en este proceso y estimular a sus profesores para desarrollar sus metodologías y habilidades en la docencia, proporcionando a las instituciones las herramientas para la mejora.

Para medir la calidad de la enseñanza también habría que contemplar la experiencia del estudiante. Por otra parte, convendría saber de antemano si los resultados de las encuestas a alumnos serán de dominio público y qué se pretende hacer con los mismos.

Hasta ahora en España la evaluación del profesorado ha girado en torno a la satisfacción de los alumnos, un factor que no necesariamente tiene que ver con la calidad de la docencia. Las encuestas a estudiantes no deben ser la única fuente de información, pues hay muchos más medios para la evaluación. Sin embargo, también es cierto que la evaluación en el aula a base de cuestionarios a los alumnos contribuye a un acercamiento entre profesores y estudiantes, siempre que se quiera utilizar como un instrumento para la mejora.

Resulta difícil cambiar el enfoque docente, porque la ley prescribe el número de horas de clase que tiene que impartir cada profesor. El giro del enfoque hacia el trabajo del alumnado conllevaría un aumento de su dedicación.

Existen serias dificultades a la hora de establecer indicadores para la docencia. España tiene el gran problema del fracaso, que es un asunto prioritario a tratar. Habría que diagnosticar la verdadera causa del fracaso estudiantil. La excesiva duración de las carreras propicia la alta tasa de fracaso escolar.

Se constata que la investigación institucional en España necesita mayor atención. Habría que saber qué es lo que pasa dentro de las instituciones, qué es lo que hacen realmente los estudiantes. La Agencia debería promover y elaborar estudios sobre estos puntos conflictivos, por ejemplo: «¿Por qué los estudiantes no se gradúan en su tiempo debido?». La tarea de reducir la duración real de los estudios, no sólo en el plan de estudios oficial, constituye un gran reto.

La Agencia no puede cambiar el sistema pero sí puede proponer criterios formales para la duración real de los estudios, para que se reduzca la tasa de fracaso.

Un alto índice de abandono estudiantil significa, por una parte, que los que permanecen son los mejores, pues han sido ‘filtrados’ a lo largo de los años. Sin embargo, en lugar de tolerarse estas cifras de abandono, deberían implantarse procedimientos de selección a la hora de acceder a la universidad. En contra de lo que se podría pensar, las instituciones que tienen el mayor índice de abandono, no son necesariamente las mejores o las más exigentes, sino las peor organizadas. Habría que establecer una relación directa entre financiación y rendimiento académico, y contrastar la inversión con los resultados.

Además, la Agencia puede estimular a las instituciones a que reconozcan ciertos puntos débiles. Por otra parte, habría que fomentar la permeabilidad entre las universidades y las empresas, por ejemplo, creando incentivos desde fuera para buenos programas docentes y profesores que incorporen la dimensión de la empresa en su trabajo. Igualmente habría que incentivar las publicaciones y la investigación, contabilizando la dedicación del profesorado a actividades de empresa y «rentabilizar» la investigación que se realiza en este ámbito.

Si las universidades compitiesen por atraer a estudiantes (como, por ejemplo, en EE.UU.), se llegaría a establecer una especie de «ranking» con indicadores de éxito, entre los cuales estaría el de la inserción laboral: ¿cuántos estudiantes encuentran trabajo al salir de una institución?

En conclusión, la Agencia debería apoyar a las universidades en su voluntad de impulsar la mejora, y hacer propuestas a la Administración para que se modifiquen las normativas y regulaciones del sistema universitario. Una buena investigación institucional ayudará a avanzar, y la Agencia deberá recopilar datos que contribuyan a lograrlo.

4.2. La problemática de la calidad docente

Resumen de la 2.^a reunión del Consejo de Expertos de la ACAP
Madrid, 31 de Enero de 2005

Siendo la Calidad Docente un tema de interés y debate actual en España, y por tanto también en las universidades de Madrid, se ha fijado como tema monográfico para la segunda reunión del Consejo de Expertos de la ACAP.

Un código de buenas prácticas en la docencia incentivaría la mejora de la calidad. De una forma estandarizada, las universidades deberían examinar regularmente el rendimiento de sus profesores y detenerse en aquellos que obtienen resultados o bien muy favorables o muy desfavorables, tratando de corregir los defectos y de difundir los buenos ejemplos que en cada caso se observen, contando con los propios profesores y siguiendo un proceso interactivo.

Convendría crear un marco general, establecer criterios amplios y adaptarlos a cada institución. Es importante señalar que la calidad no se puede imponer desde fuera: ha de provenir desde dentro, partir de los propios profesores. El proceso de mejora ha de producirse con la colaboración de los profesores y desde abajo hacia arriba, no al revés. Al contrario que en Europa, en el sistema de EE.UU. la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes tiene una importancia crucial. En los últimos años se ha conseguido una notable mejora en la calidad docente, desde que se ha pasado del enfoque de un aula centrada en el profesor hacia el aula centrada en el estudiante. La participación estudiantil es cada vez más importante, y por ende la evaluación se ha de llevar a cabo de una forma apropiada, con instrumentos ideados de una manera adecuada.

Una correcta evaluación de la docencia emana de fuentes variadas y tiene un enfoque institucional: no sólo cuenta lo que hace el profesor en el aula, su experiencia o sus conocimientos. También se ha de valorar el trasfondo y el contexto, como la eficiencia en el desarrollo del curso, un amplio e informativo portfolio docente, cintas de video de grabaciones en el aula, acciones que ha llevado a cabo el profesor para mejorar, y sobre todo, el aprendizaje efectivo

de los estudiantes: ¿qué es lo que realmente han aprendido? El punto clave es la efectividad de la enseñanza y hay que trabajar en estas dos direcciones: tanto para evaluar como para mejorar la docencia. No sólo los resultados importan, sino el apoyo continuo en la mejora de la docencia de cada profesor.

Una ejemplificación efectiva de este planteamiento se obtiene a través de la lectura del libro de Ken Bain: *What the best college teachers do* (Harvard University Press, 2004, Cambridge, Massachusetts-USA, ya traducido al español y disponible a través del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia).

Especialmente en las instituciones más pequeñas, como en muchas de EE.UU., importa mucho la responsabilidad individual del profesorado, junto con la colectiva o institucional. Por otra parte conviene avanzar hacia una enseñanza multidisciplinar, aunque la evaluación sea más complicada. Hay que definir los objetivos, lo que los estudiantes han de aprender y fijar como un indicador del éxito qué es lo que se espera que los estudiantes hayan aprendido al final, más que establecer una relación directa entre una cualificación formal de un profesor y lo que el profesor dice enseñar. Sería interesante estimular a los estudiantes a que lean y hagan preguntas. En todo este proceso es importante que la ACAP implique a las autoridades institucionales.

No existe un solo método de evaluación del profesorado y la ACAP debería aspirar a una complementariedad de los métodos, no sólo medir y crear indicadores. El énfasis en el trabajo en equipo es importante, empezando por el diseño del plan docente, siguiendo con el debate constructivo y la voluntad de contribuir al equipo, de organizar y compartir tareas, incluyendo la docencia en equipo.

El proceso de contratación, primero, y luego de promoción del profesorado, también es un indicador de la calidad de la docencia: ¿Cómo está organizado?, ¿Está garantizado que accedan los más cualificados? ¿Cuáles son los procedimientos de contratación del profesorado? Por ejemplo, en el caso de las universidades privadas de Austria cada institución tiene que confeccionar una definición escrita, clara, concreta y pública de sus procedimientos de contratación y promoción del profesorado. En el proceso de evaluación es importante darles a los docentes la posibilidad de mejorar, no sólo expedirles el resultado de la evaluación.

Para cualquier actividad, como la contratación, la promoción y la compensación o bonificación por rendimientos, las decisiones han de tomarse desde dentro de la institución, no desde fuera, si bien las Agencias pueden ayudar en este proceso.

Aparte de medir y evaluar, se debe impulsar e incrementar la calidad del entorno. A la hora de hacer propuestas es preciso tener en cuenta la realidad española, donde se constata un aislamiento real del profesor, un desconocimiento casi total de lo que hacen sus colegas. Por ejemplo, el trabajo en equipo a nivel de docencia es algo inexistente en la universidad española, y la comunicación con los colegas es casi nula. Conviene impulsar esa cooperación, luchando contra el aislamiento.

La evaluación de la docencia es un esfuerzo conjunto, no se trata de evaluar a profesores de forma individual, sino a unidades docentes en su contexto, a la vez que tener en cuenta la situación de los estudiantes. Es cuestión de fijarse en su organización interna, en su esfuerzo para mejorar, también en cuanto a su capacidad operativa, no tanto de hacer una medición y un «ranking». Para ello es preciso diseñar una estrategia basada en informes de expertos externos, que incluya:

1. Informe interno previo, siguiendo una guía manual que se les proporcione, conteniendo aspectos como: datos relevantes de la institución, del profesorado, de sus actividades, de dónde procede, cuáles son sus metas, etc. El profesorado debe asumir responsabilidades, y alguien debe tomar la iniciativa y hacer que los resultados vayan acompañados de consecuencias (condiciones de trabajo, remuneración, promoción...). Es una oportunidad para que surjan buenas ideas para la mejora.
2. Evaluación externa por expertos independientes, procedentes de diferentes ámbitos y áreas académicas (incluso del ámbito empresarial). Esta evaluación ha de contener sugerencias para la mejora (nunca debe ser una simple medición y asignación de notas). La evaluación externa se debe dar a conocer al profesorado, que diseñará un plan bianual para la mejora. Este plan se debe hacer público y a los dos años se debe cotejar con los avances habidos, que serán recogidos en otro informe.

Ciertamente, en todo este proceso también se mide el rendimiento individual, pero nunca en comparación directa con otros profesores.

Además se pueden considerar las evaluaciones de estudiantes, determinándose previamente qué uso se hace de ellas y con qué fin.

Aunque sea un criterio relativo, se puede aplicar el del incremento del aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, la universidad de Harvard, en lo que a este criterio se refiere, tendría una cuota de crecimiento inferior al de una universidad mediocre, puesto que ya parte de estudiantes con un nivel muy alto.

En Alemania este procedimiento de estudio con informes y evaluaciones externas de carácter institucional se lleva a cabo cada cinco años y constituye la base para la acreditación. Ésta acarrea decisiones que, sin embargo, nunca deben ser tomadas por los propios expertos externos que han realizado el estudio.

Hay que considerar cómo el personal docente se comporta en su contexto y entorno específico, cómo se enfrenta a su tarea concreta. Lo más que se puede hacer es darle al profesor individual un incentivo para la mejora. No todos los profesores pueden ni deben comportarse de forma igual o parecida. Es más: es preciso que haya diferentes maneras de desarrollar la enseñanza. No existe sólo un modo de enseñar, y mucho menos un modelo.

Un buen ejercicio, especialmente para el que da la clase, sería asistir a clases de colegas. También pueden hacerlo profesores de otras áreas o disciplinas.

Todos los profesores habrían de entregar los tres siguientes documentos básicos, cuya mera elaboración ya ayudaría a que ellos mismos se percataran de posibles diferencias entre los objetivos marcados y los resultados alcanzados:

1. Los objetivos marcados con un listado de las competencias que se quieran alcanzar (resultados del aprendizaje).
2. El programa de la asignatura (donde se puede medir el esfuerzo efectivo del profesor para comunicar). La ACAP debería crear una especie de marco para explicar la necesidad de que cada profesor redacte el programa detallado de su/s asignatura/s. El propio proceso ya es sumamente útil, independientemente de los resultados.
3. El propio ejercicio del examen, junto con los resultados obtenidos (es decir: los aprobados y los suspensos de los estudiantes).

tes). La calidad del diseño de un examen es un asunto de suma importancia y está en conexión directa con la calidad de la docencia.

En este sentido, la asunción de que el «rigor» se mide por el número de estudiantes que suspenden es un concepto totalmente desfasado. Sin embargo, también hay que tener en cuenta el contexto: el caso de las universidades que hacen una selección previa de sus estudiantes es distinto al de las universidades públicas, que están obligadas a admitir a todos los estudiantes que han superado la prueba de acceso nacional, sin poder aplicar criterios específicos de calidad.

Una Agencia tiene la responsabilidad de impulsar la aplicación de este proceso, debiendo involucrar a los rectores y buscar el decidido respaldo de las autoridades. La ACAP debería organizar con las universidades de Madrid una Conferencia sobre la calidad docente y la mejora de la docencia universitaria, invitando a toda la comunidad universitaria.

Una propuesta es editar un folleto informativo para la mejora docente, de «buenas prácticas». Es preciso tener en cuenta la realidad: la descripción de un programa no necesariamente está en correlación con el desarrollo de su contenido. Por ejemplo, puede ser que un profesor aburrido disponga (sobre el papel) de un programa interesante, que luego resulta no serlo; pero también es posible que un programa poco atractivo resulte finalmente interesante, por tener un profesor entusiasta.

También hay que observar las actividades investigadoras. Aunque la propia docencia sea una «caja negra» y no se pueda ver lo que hay dentro, sí se puede ver y evaluar lo que sale de esa «caja negra», los resultados y desviaciones producidos en cada universidad deberían también recogerse y facilitarse a las instituciones.

En todo caso hay que hacer una clara diferenciación entre la evaluación para la acreditación de programas y la evaluación para la mejora. Se recomienda incentivar el esfuerzo individual y considerar el programa como un proyecto o un ejercicio del profesor, donde se le exige congruencia. Algunas Agencias en EE.UU. incluso convocan y entregan premios para la docencia.

En cuanto a la transmisión de experiencias de los profesores más veteranos a los más noveles, se dividen las opiniones: no siempre es bueno que los más veteranos impongan sus criterios, porque implica una continuidad no siempre deseable (por ejemplo, en el caso de los países del Este de Europa). Conviene consultar con profesionales, también fuera de la institución, desarrollar medios para la mejora, y hasta crear centros de estudio.

En suma, hay que ayudar a los profesores a que se organicen, proveerlos de medios para la mejora, como seminarios, cursos de formación pedagógica, actualización de métodos docentes, etc., conseguir una retroalimentación, más que ejercer un control.

Por ello resultaría recomendable afrontar el cambio de enfoque desde la enseñanza centrada en la figura del profesor, con el seguimiento del profesor en el aula, hacia la enseñanza centrada en el estudiante y el proceso, el entorno y el resultado del aprendizaje.

Al proceder a una evaluación, por tanto, el enfoque no debería ser sobre el docente individual, sino sobre la capacidad de la institución de fomentar la mejora y facilitar una pedagogía mejor. En ese sentido, el papel de la Agencia habrá de ser el de ayudar a las instituciones universitarias.

En conclusión, la Agencia debería apoyar a las universidades en su voluntad de cambio, y hacer propuestas a la Administración para que se modifiquen las normativas y regulaciones del sistema universitario. Una buena investigación institucional es clave, y la Agencia podría reunir datos que ayuden a lograr este cambio.

4.3. Los estudios de prospectiva en una agencia de calidad de las universidades

Resumen de la 3.^a reunión del Consejo de Expertos de la ACAP

Madrid, 7 y 8 de Julio de 2005

En este tema convergen los puntos de vista de la sociedad, las empresas y la propia Universidad.

Por el lado empresarial, la misión prospectiva de una Agencia regional como la ACAP consistiría en estudiar y analizar las tendencias de demandas socio-económicas y las necesidades del mercado laboral de su entorno para actualizar las distintas titulaciones y currícula académicos. Las empresas demandan un tipo de formación que las universidades, hoy por hoy, no cubren lo suficiente, sobre todo en lo que concierne a los aspectos prácticos.

Por el lado más académico y teniendo en cuenta la misión más amplia de la Universidad, se considera que no es tarea de las universidades proveer la formación de «habilidades», y menos sin un presupuesto adecuado. Si se optase por cambiar el énfasis de lo teórico a lo más práctico, se necesitaría más personal. La Universidad, igual que la escuela, no puede solucionar todos los problemas de la sociedad y debería en primer lugar proveer una cualificación académica que vaya unida a un desarrollo personal. Las aulas no pueden sustituir la experiencia que proporciona la vida, y la empleabilidad como tal no debe ser una meta prioritaria de la Universidad.

Conviene que la prospectiva no sea prescriptiva, es decir, que no imponga itinerarios, sino que anticipe las opciones más probables de cara al futuro. La prospectiva no es una «foto fija», sino un proceso que debería alertar a los grupos de interés sobre los horizontes y vislumbrar probables tendencias, tomando en cuenta el lado de la demanda (por ejemplo de los estudiantes). También ha de contemplar el lado de la oferta, sobre todo en un sistema en transición hacia la configuración futura de las titulaciones. Por ejemplo, el tercer ciclo (doctorado) debería ser armonizado.

La prospectiva puede ayudar a plantear las preguntas pertinentes, no sólo en una perspectiva nacional. Una vez que las puertas se hayan abierto a la competición internacional, las universidades ya

no están protegidas y deben hacer frente a la nueva situación, cometido en el cual la prospectiva es de gran utilidad.

El papel de la ACAP podría ser llevar a cabo estudios y encuestas, sondear las expectativas del mercado, el entorno empresarial, etc. Se trata de un ejercicio de inteligencia estratégica, en el cual hay que desplegar las antenas y percatarse de lo que sucede en otras partes, teniendo en cuenta los macrofactores y las nuevas dimensiones que inciden sobre el sistema, como, por ejemplo:

- el cuadro demográfico de la UE;
- el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- la adaptación a un aprendizaje no tradicional (hay una generación totalmente nueva de estudiantes);
- el reclutamiento de estudiantes extranjeros;
- la movilidad;
- la competitividad.

Dentro de este panorama, la ACAP debería señalar prioridades y definir áreas de actuación y podría contribuir, aunque en una medida modesta, a concienciar a los políticos. Las universidades raramente utilizan su potencial para el análisis de tendencias. Con la ayuda de la ACAP se podrían llevar a cabo este tipo de análisis para que desde la administración se pudiesen tomar las decisiones con antelación. En Alemania hay cuatro o cinco instituciones que se dedican al análisis, como, por ejemplo, la de Kassel, a cuyo frente está Ulrich Teichler.

En el área de prospectiva, la ACAP podría encaminarse en una dirección parecida, si bien no tiene medios para actuar como órgano especializado de estudios de prospectiva, sí podría contribuir de alguna forma. Se trata de llamar la atención sobre ciertas preguntas, sin necesariamente proporcionar las respuestas. En ese sentido la ACAP tendría una función estratégica, impulsando a las personas e instituciones a participar en el debate. También se trata de plantearles a las universidades preguntas interesantes acerca de su futuro y fomentar el intercambio de ideas.

Finalmente se podrían organizar talleres sobre cuestiones candentes, por ejemplo, sobre las demandas del mundo de la empresa a fin de fomentar y canalizar el debate entre los diversos estamentos. Para ello sería preciso implicar a personas con experiencia y que dispongan de ejemplos de buenas prácticas.

4.4. El fracaso estudiantil en la universidad y la duración excesiva de los estudios: situación, causas, soluciones. ¿Qué se puede hacer desde una agencia de calidad?

Resumen de la 4.ª reunión del Consejo de Expertos de la ACAP
Madrid, 11 y 12 de Mayo de 2006

Se ha optado por este tema por su particular relevancia en el contexto universitario español y por la necesidad de encontrarle soluciones. Entran en juego la falta de motivación, las elevadas notas de corte, la falta de preparación (contrarrestada por algunas universidades mediante la implantación de un «Curso 0»), la ausencia de programas de tutoría, la excesiva duración de los estudios (a veces hasta 8 ó 10 años para carreras de 5 ó 6, ó 6 años para una carrera de 4 —lo cual supone 1,5 veces más de la duración estipulada). En parte esto constituye un sistema de autoselección: los que al final obtienen el título son considerados como los mejores por las empresas.

Se plantean, entre otras, las siguientes preguntas: ¿Por qué hay una tasa tan alta de fracaso? ¿Puede la ACAP contribuir a buscar soluciones? ¿De qué forma?

En EE.UU. no se habla tanto en términos de fracaso sino más bien de tasas de permanencia. Un factor importante para conseguir un mayor rendimiento y no alargar excesivamente la duración de los estudios consiste en contabilizar su coste y hacer que los beneficiarios paguen por ellos, no sólo en concepto de tasas de matrícula, sino también calculando el coste real de todos los ítems en cuestión (alojamiento, manutención, transporte, etc.). En esta línea también se puede sopesar que el préstamo por estudios se convierta en beca (es decir, sin obligación de devolución) en caso de que el estudiante concluya sus estudios con buenos resultados y en el tiempo reglamentario.

Por otra parte, hay que considerar el daño personal, la enorme carga emocional que el fracaso escolar supone para el individuo, y el impacto que supone sobre su trayectoria profesional y personal.

En EE.UU. la tasa de graduación no ha cambiado sustancialmente, en cambio sí la tasa de acceso a la universidad. La tasa de gra-

duación varía también según universidades. Así, por ejemplo, la Universidad de Harvard tiene una tasa de graduación cercana al 100%, debido a que el procedimiento de acceso es altamente selectivo y que de esta forma se evita que entren personas susceptibles de no poder rendir adecuadamente. El 65% de los que fracasan en EE.UU. lo hace por razones socioeconómicas (p.ej. etnia, género, nivel cultural de la familia, etc.)

Hay una serie de factores que inciden en la motivación, y por tanto en la tasa de éxito. Por ejemplo, estudiantes que simultaneanon el bachillerato con algún trabajo generalmente están más motivados, igual que aquellos que se involucran en tareas sociales (tipo ONG o voluntariados), o los que están más comprometidos con la propia institución, así como los que han pasado un examen de acceso.

Existen sistemas de medición para todos estos factores y hay muchos datos disponibles. Por lo general, el primer año es crítico, pero una vez superado, la tasa de fracaso decae considerablemente y se mantiene muy baja.

El fracaso escolar en España en las universidades públicas se podría achacar, según algunos y en parte a que, por lo general, a los estudiantes se les imponen pocas obligaciones, como la de asistir a clases. Esto, por ejemplo, está en abierta contradicción con el sistema productivo, donde sí se le exige al trabajador estar presente en su puesto de trabajo. Por otra parte, hay quien ve una discrepancia entre los contenidos curriculares y el sistema de valores.

Entre las soluciones que se apuntan están: convertir la asistencia a clases en obligatoria y estrechar el contacto entre profesores y estudiantes. Por ejemplo, habría que conseguir que el profesor conociese a sus estudiantes y que se hiciese un mayor seguimiento de éstos, y que se pusiese mayor empeño en fomentar sus habilidades. Ciertamente, la interacción entre profesor y estudiantes es crucial, y va de la mano del aumento de la calidad docente.

La situación actual de fracaso estudiantil en Alemania se está estabilizando en torno al 20%. Cada vez el tiempo real cursado se aproxima más al tiempo estipulado en los planes de estudios. Aún así la tasa de fracaso varía por universidades y áreas, por ejemplo, en programas altamente selectivos con elevadas notas de corte o *numerus clausus* está en torno al 10%, y en Humanidades, Informática, Ciencias Natu-

rales e Ingenierías puede llegar al 45%, siendo la media de 26%; en universidades de Ciencias Aplicadas está en el 22%. El porcentaje de universitarios que cambia de especialidad está entre el 20 y el 30% (muchas veces después de haber estado estudiando dos o más años).

Entre las causas que se apuntan para este fracaso están las siguientes:

- Falta de información sobre el tipo y el nivel de aptitudes requeridas para el programa de estudios elegido.
- Falta de solapamiento entre las habilidades individuales y las aspiraciones de los estudiantes, por un lado, y, por otro lado, los requisitos para superar programas de investigación de cinco o seis años de duración.
- Falta de orientación, de consejo y control adecuado del progreso en el aprendizaje
- Deficiente ratio profesor-estudiantes: aulas masificadas.
- Expectativas escasamente realistas por parte de los profesores en cuanto a la capacidad de los estudiantes para escoger módulos apropiados (dicho de otra forma: programas de estudio mal estructurados).
- Deficiencias en la organización y administración.
- Falta de interés y de preparación de muchos profesores, lo cual conduce a una enseñanza poco efectiva.
- «Cuellos de botella» (insuficiencia) en bibliotecas y servicios informáticos, falta de espacio en laboratorios (experimentales, de idiomas), etc.
- Problemas financieros de los estudiantes (por lo cual algunos estudian a tiempo parcial, aunque el programa esté diseñado para rendir a tiempo completo).
- Ausencia de apoyo desde casa / la familia.
- Escasa integración social.
- Falta de experiencia laboral.

¿Qué pueden hacer las Agencias para mejorar la situación?

- Ayudar a cambiar el sistema procurando que los programas de estudio sean más cortos y más diferenciados (bachelor, máster, educación superior dual, academias profesionales (como las «Berufsakademien» alemanas), etc.

- Ayudar a las instituciones de Enseñanza Superior a desarrollar criterios propios y métodos de selección de estudiantes para programas de estudio (políticas de admisión).
- Evaluar y acreditar los programas de estudio (con especial énfasis en la orientación por competencias de los programas y módulos), así como de los exámenes.
- Evaluar el rendimiento de la docencia del personal docente, no sólo su producción científica.
- Desarrollar programas e instituciones para el fomento de la enseñanza académica.
- Evaluar la gestión de las instituciones de enseñanza superior en todos los niveles organizativos.

En Alemania, por ejemplo, el 60% de los ingresos de los profesores está supeditado a su rendimiento docente. Cualquier medición del rendimiento tiene un impacto sobre la calidad.

Por otra parte, se debe mejorar la motivación de los estudiantes. El interés primordial del profesor debe ser que sus estudiantes asistan a clases. También se argumenta que mientras no haya un procedimiento de selección a la hora del acceso a un programa de estudios, siempre habrá problemas de motivación. Aparte de carecer de motivación propia, los malos estudiantes ahuyentan a los buenos. Uno de los factores de éxito y de motivación en EE.UU. consiste en que los profesores conecten individualmente con los estudiantes. Para ello hay acciones específicas organizadas por la institución, con el fin de que los estudiantes se sientan implicados con profesores individuales.

Hay varios términos que se entrelazan: abandono, fracaso y excesiva duración de los estudios. Hay un prejuicio muy extendido según el cual la mejor universidad es aquella que suspende más, o el mejor profesor el más «duro». Habría que poner todo el empeño en dejar atrás ese «cultivo del ego» de los profesores.

Resulta difícil hacer un seguimiento de aquellos estudiantes que han ido abandonando la carrera, y eso que sería sumamente interesante averiguar cual ha sido su itinerario profesional. En Alemania sí se han hecho encuestas parciales y se ha podido comprobar que en muchos casos los destinos de estos supuestos «fracasados» han sido de gran éxito.

Las universidades no deberían conformarse con las actuales tasas de abandono estudiantil. Aparte de fomentar el contacto entre estudiantes y profesores, los programas de estudio deberían ser menos monolíticos, más cortos y mejor confeccionados: no se trata de presentar una colección de diferentes módulos o asignaturas, sino de que estén bien estructurados y coordinados.

Esta política del «laissez faire», que a veces se confunde con libertad de cátedra, ha llevado a que los programas de estudio estén ridículamente sobrecargados y a que los profesores puedan hacer lo que les parece, desde el diseño del programa de clases hasta el tipo de examen que ponen. Así, por ejemplo, los ingenieros técnicos en España, cuyos planes de estudio son relativamente breves, tardan más tiempo en acabar sus estudios que los ingenieros superiores (con planes de estudio más largos) en el resto de la Unión Europea.

Un factor crucial a la hora de calibrar el fracaso es el tipo de examen o evaluación que se realiza. También es importante tener en cuenta el bagaje con que llegan los estudiantes a un curso o nivel determinado.

Habría que incentivar y premiar a los profesores y a las instituciones que consiguen que sus estudiantes pasen con éxito por el sistema. Es necesaria una mayor presión competitiva sobre las universidades, con mayor transparencia sobre las tasas de éxito o fracaso.

Por otra parte habría que calcular no sólo el coste económico del fracaso estudiantil¹², sino también el coste social que supone, incluyendo el coste de congelación de potencial humano, amén del desgaste en términos de frustración personal.

Concluyendo, el tema del fracaso escolar es altamente importante. La ACAP podría llevar a cabo un estudio sobre la tasa de permanencia de los estudiantes y la duración de estudios en las universidades de Madrid. Estos datos serían igualmente útiles a la hora de realizar una evaluación institucional.

Finalmente la ACAP podría sopesar acciones para ayudar a la concienciación de los implicados y emprender soluciones en alguno de los sentidos apuntados.

¹² Por ejemplo, en Dinamarca y en Austria se están llevando a cabo estudios en este sentido.

4.5. Las necesidades formativas del profesorado y las nuevas metodologías de cara al espacio europeo de educación superior

Resumen de la 5.ª reunión del Consejo de Expertos de la ACAP

Madrid, 5 y 6 de Febrero de 2007

Este tema tiene particular relevancia en el contexto universitario español actual y se plantea la necesidad de encontrar soluciones.

Existe un importante obstáculo a la hora de progresar en este asunto: generalmente se piensa que es sólo una cuestión de mejorar la técnica docente, mientras que implica un cambio masivo del entorno del aprendizaje y su organización. Está comprobado que las clases más efectivas son las más pequeñas, con un máximo de 15 estudiantes por profesor.

Por otra parte habría que preguntarse si la buena docencia es recompensada adecuadamente o si la atención no se concentra demasiado o únicamente en la investigación.

Es preciso decidir con qué criterios se mide y cómo se evalúa luego la buena docencia. En la mayoría de las universidades la evaluación de la calidad docente se basa exclusivamente en las encuestas a los estudiantes, pues a muchos profesores no les agrada la idea de tener a colegas en su clase para ser evaluados por éstos.

¿Cómo se desarrollan herramientas para convencer a los profesores que han de mejorar su docencia?

Es preciso centrarse en los estudiantes y en el progreso que éstos experimentan, no sólo basarse en las cifras de estudiantes matriculados, ni en la ratio profesor/alumnos. Más bien habría que tener en cuenta la cuota de estudiantes que obtienen su titulación. Esto puede ser complicado, puesto que ningún profesor está dispuesto a bajar el nivel para conseguir más estudiantes o un mayor grado de aceptación por parte de éstos.

Habría que llevar a cabo estudios sobre el éxito de los estudiantes en su posterior vida laboral. En Alemania, por ejemplo, esto

sucede en el marco de la re-acreditación de los programas de estudio.

También se podría contemplar como indicadores las tesis de Máster/doctorado y las tesis de grado, y adjudicar niveles (por ejemplo: los cinco mejores, los cinco medianos, los cinco peores), para conocer mejor el contexto y el nivel académico y comprobar si cumplen con los estándares.

Sobre todo habría que recompensar la buena docencia, de modo que los docentes se impliquen más en la enseñanza. Si se pudiese hacer una progresión laboral en base a las buenas clases —no sólo la buena investigación—, si se reconociese, por ejemplo, la creación de buenos manuales y material de clase, cambiarían las actitudes hacia la enseñanza.

A la hora de contratar a profesores habría que examinar a los candidatos más detalladamente y no sólo su *currículum vitae*: tendrían que presentar un programa docente propio y tener la oportunidad de demostrar su capacidad docente con los estudiantes. En todo caso sería preciso evaluar la docencia de forma separada de la investigación. Además, muchas evaluaciones o encuestas no son lo suficientemente profesionales y no contemplan con el detalle preciso las actividades docentes.

También convendría disponer de un centro o de un grupo independiente de profesionales dedicado a la evaluación docente, que al mismo tiempo proporcione consejos e imparta cursos sobre la mejora y la formación continua del profesorado, y sobre cómo se confecciona un programa docente. Este centro incluso estaría abierto a candidatos antes de solicitar un puesto. Esto se podría desarrollar en los programas de doctorado. La formación del profesorado, de hecho, comienza mucho antes de la contratación.

La investigación y la enseñanza son asuntos que deberían tratarse de forma separada. En cuanto a la enseñanza, habría que preguntarse qué porcentaje de profesores ejerce la evaluación continua o mantiene contacto con sus alumnos por internet, qué porcentaje de profesores practica la movilidad o ha enseñado en otra institución. Sobre todo habría que centrarse en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, fijándose en las causas por las que los

estudiantes tienen éxito, y diseñar los programas de forma holística, en un contexto global.

Ciertamente habría que contemplar las tasas de graduación y la calidad de la evaluación de los profesores a sus alumnos. A medida que se van renovando los planes de estudios, habría que renovar el método de evaluación, tendente a que los estudiantes demuestren que realmente han entendido y aprendido algo. De lo contrario sería mera retórica.

Hay una serie de factores, por ejemplo, los métodos docentes, las nuevas tecnologías, el trabajo en equipo, las tutorías, etc., que requieren una formación continua de los profesores. Las universidades, como «empresas educativas», son responsables de la formación de su personal; tienen que proporcionar oportunidades para la formación o la actualización de la formación. Un primer paso sería grabar o filmar las clases para visionarlas y sacar conclusiones para la mejora, particularmente en las etapas iniciales, con el profesorado más joven.

Para aumentar la motivación de los profesores se podría recurrir a incentivos, no sólo en términos económicos, sino también en términos de distinciones y reconocimientos académicos. Se podrían fomentar los permisos para la preparación o la actualización de materiales de clases, incentivar su publicación, etc.

Es importante hacer distinciones con los incentivos, y no distribuir el mismo complemento económico a todos los docentes (como se lleva haciendo en muchas universidades españolas), sin tener en cuenta su rendimiento individual. También para la docencia se debería aplicar una fórmula como la que aplica la CNEAI en investigación: es preciso abolir el reparto de quinquenios docentes sin diferenciación. La distribución de estos complementos debería hacerse en función del rendimiento, de los resultados obtenidos por los profesores en la enseñanza.

En todo caso, de producirse un cambio significativo en el sistema, convendría dar buenas razones para ello y con cierta antelación. No se puede dejar de pagar a los que no hacen nada, pero sí se puede incentivar a aquellos que rinden más.

Así, mientras la investigación bien puede ser un esfuerzo individual, la enseñanza siempre es un esfuerzo conjunto de los profesores.

Para disponer de un buen programa docente es necesario el trabajo en equipo.

En este sentido una propuesta sería la creación de un «Decano de Educación», que analizara y organizara la interacción entre los profesores, examinara conjuntamente las evaluaciones que hagan los alumnos de sus profesores, comprobara las diferencias en las calificaciones (dónde y por qué los estudiantes tienen éxito o fallan), y averiguara por qué los estudiantes evitan las clases de algunos profesores, etc. Resultado de todo ello, y tras hablar con los profesores, el «Decano de Educación» emitiría un informe de recomendaciones para la mejora de la docencia, y si fuese preciso, un informe confidencial sobre situaciones concretas. Finalmente, el proceso conduciría a un ranking del profesorado de acuerdo con sus resultados, en cada programa académico. El trabajo de comités mixtos (4 profesores, 4 estudiantes) sería también muy útil en este sentido.

Se reconoce que dicho enfoque sería difícil en España, al no existir esta figura de «Decano de Educación», ni la de «líder de curso» que se responsabilice del curso en su conjunto. En cambio sí se podrían nombrar coordinadores de curso y comités para fomentar el trabajo en equipo y conseguir que los profesores de un mismo curso académico estuviesen en sintonía.

Por otra parte tiene que haber indicadores que estén relacionados con la utilidad. Además, los profesores han de estar seguros de lo que quieren enseñar, y habría que darle al proceso un tratamiento semejante al de las empresas. Tiene que matizarse el concepto de «libertad de cátedra», que a veces constituye un obstáculo para el cambio si esa libertad se aplica de forma exagerada o excesiva. Además, los estudiantes tendrían que aprender habilidades y competencias, no sólo conocimientos.

¿Cómo se puede conseguir un cambio de cultura y que los profesores cumplan con sus obligaciones docentes, realmente formando la capacidad de las personas jóvenes? A largo plazo esto es mucho más importante para la sociedad que los resultados de sus investigaciones. Habría que hacerles ver a los docentes el impacto que tienen sobre la sociedad.

Se pueden traer los ejemplos de buenas prácticas de otros lugares, importar ideas y experiencias. Tampoco es desdeñable el im-

pacto que tienen los estudiantes y profesores extranjeros sobre los docentes locales. En algunos lugares (como en Italia) han contribuido a cambios de actitud y metodología. En general, la movilidad de estudiantes y de docentes es un factor clave para conseguir cambios de mentalidad. Romper el aislamiento de los docentes y juntarlos para que hablen entre ellos es una obligación de las universidades, y ayuda a conseguir un nivel de excelencia.

Por otra parte, es difícil hablar de «excelencia» cuando el objetivo es que el 40 ó 50 por ciento de la población obtenga un título universitario. Más bien habría que disponer de una competición interna, externa o nacional por la excelencia, y se debería tratar de favorecer la diferenciación institucional, haciendo que en cada universidad las áreas fuertes sean más fuertes (en vez de pretenderlo con todas). Al mismo tiempo está claro que no todo el mundo puede ser excelente, y que la situación no puede cambiar de un día para otro.

Mientras tanto, al menos se puede conseguir que se reconozcan los esfuerzos de aquellos que mejoran por su cuenta, de forma individual, incluso se puede dar publicidad a buenas iniciativas y buenas prácticas.

La idea de fondo es que la Universidad Europea en su conjunto llegue a ser un lugar de excelencia.

4.6. Sistemas de calidad a implantar en las universidades de Madrid: simplificación y especialización. Resultados del aprendizaje. *Resumen de la 6.ª reunión del Consejo de Expertos de la ACAP* Madrid, 17 y 18 de Enero de 2008

A continuación de la presentación del Presidente¹³, y en relación con la perspectiva futura de la Agencia, se cotejan los sistemas de calidad de la UE —más centrados en procesos— y los de EE.UU. —más centrados en resultados—, y se recalca que EE.UU. se encamina hacia los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE, un asunto de largo alcance, ya que muchas de las habilidades y competencias no se pueden medir a corto plazo.

Para avanzar en este largo camino e involucrar al personal docente y a las universidades hay que diseñar un procedimiento paso a paso, empezando desde una descripción de la situación actual, identificando los próximos cambios en el sistema para lograr un impacto sobre la gente. En vista de esta meta, ¿cómo se les puede hacer partícipes en este debate?

Por el momento en España no existe un sistema de acreditación de programas y control de calidad, aunque la Administración apruebe títulos. La ANECA ha lanzado el programa «AUDIT», centrado más en procesos que en resultados. Por ello, y para encaminarse hacia la acreditación, es preciso definir la dirección, o bien hacia el sistema de acreditación tipo EE.UU., o hacia el sistema europeo de auditoría académica como se aplica en Francia, Alemania, o Austria. Este último comprende un serie de estándares generales con una lista de 21 criterios, un registro de Agencias de Acreditación y sistemas de evaluación por pares, aptos para la acreditación más que para la auditoría académica y adoptados en el proceso de Bolonia en su conjunto. Están orientados hacia una armonización de los sistemas de acreditación. También merece la pena considerar una certificación por terceros contactando con diferentes sectores para lograr entre el 40 y el 60 % de reconocimiento mutuo de títulos.

¹³ Esquema español al final de este resumen; versión íntegra original en la versión inglesa, p. 60 y siguientes.

Puede que haya reservas en cuanto al enfoque general desarrollado. Aunque el objetivo inicial fue la transmisión de conocimientos, actualmente se necesita más que esto. Ahora el debate se centra casi exclusivamente en competencias y habilidades. Sin embargo, no hay acuerdo sobre cómo se miden. Por ejemplo, ¿cómo se puede medir la 'capacidad de liderazgo' de una persona de 25 años? Es posible que en el futuro no muy lejano se llegue a una mezcla razonable de adquisición de conocimientos, por un lado, y competencias y habilidades, por el otro.

Las instituciones deberían adoptar sistemas de reconocimiento de títulos y actuar donde más fácil sea evaluar. La acreditación se centra en estudiantes de corte tradicional, aquellos que salen del bachillerato y acceden directamente a la universidad, lo cual es perfectamente válido. Pero ¿dónde está la educación a lo largo de toda la vida (Lifelong Learning), educación a distancia o educación con TIC?

Establecer equivalencias ha sido un sueño de la comunidad académica durante 20-25 años, dejando que las universidades lo hagan ellas mismas y entre ellas. Sin embargo no se ha resuelto el asunto de la empleabilidad (por ejemplo, la asociación nacional de ingenieros contempla este asunto desde un ángulo bien distinto. Hay que desarrollar otros mecanismos para medir la capacidad de acceder al mercado laboral.

Aunque el sistema fuese generalizado no cubriría todos los aspectos. Además es algo osado hablar de una evolución trans-europea cuando los distintos países parecen moverse en todo tipo de direcciones, entre evaluación de programas (una tarea muy amplia) hacia el lado opuesto: acreditación y sistemas internos de evaluación. En suma, es imposible vaticinar en qué dirección exactamente se está moviendo la UE y por tanto es crucial que haya una simplificación: el proceso de evaluación en su conjunto ha de ser repensado.

El intento de crear unidad ha fallado en EE.UU, donde sigue prevaleciendo un enfoque minimalista, ya que con cuatro mil instituciones de educación superior a lo largo del país y sin control nacional la convalidación se hace complicada. La clave no está en los estándares sino en la competencia en los mercados; el objetivo es que los estudiantes tengan éxito a la hora de competir, y si una institución no consigue esto, no sirve.

Aparte de esto, el concepto de autonomía debería ser incluido: al consumidor le da igual cómo actúan acreditación y evaluación, lo que le importa es el mercado. La gente busca educarse con una finalidad. La competencia por el liderazgo entre instituciones es más bien una preocupación desde el punto de vista regulador. El reto cómo medirlo sigue siendo grande. Una de las mayores bazas del sistema norteamericano es su gran diversidad. Por lo tanto se observa con preocupación la tendencia de la UE de estandarizar, regularizar o conseguir unidad.

Puesto que en todos los países de la UE prevalece un sistema estatal de oferta, hay una preocupación sobre el control de calidad por parte de la «compañía», que es precisamente el Estado que es el dueño. El debate se ha desarrollado en torno a la demanda, aseguramiento de la calidad y autonomía. Los países más avanzados primero han implantado la evaluación de programas y han vinculado la financiación con los resultados. En Alemania, por ejemplo, cuando se implantaron los nuevos títulos, se procuró que su estructura fuese similar a la del resto de Europa. En muchos estados federados alemanes las titulaciones ya han sido acreditadas, pero ahora la tendencia es hacia la perspectiva institucional, considerando la capacidad de la institución de proveer calidad. Las agencias tienen que ayudarles a organizarse y a que desarrollen su gestión interna. La acreditación de las instituciones como tal se ha llevado a cabo sólo en casos excepcionales (por ejemplo para instituciones privadas, que son una rareza). Alemania se está alejando de sistemas de acreditación de programas de estudio hacia sistemas de evaluación y acreditación del aseguramiento de la calidad, poniéndolos en manos de las propias universidades.

¿Cuántos países o regiones serán realmente capaces de adoptar este sistema? En algunos países de la UE la palabra «autonomía» universitaria ni siquiera es entendida en términos de competencia o mercado, más bien se aspira a una estandarización. De modo que, irónicamente, el único «mercado» que prospera es el de la acreditación y evaluación. Por ejemplo, en Europa Central y del Este se diseñan los títulos más conservadores y tradicionales y todos son aprobados. Debido a la mentalidad predominante, la mayoría de las universidades no tienen ni la menor idea del significado real de la palabra «autonomía». Pueden permitirse esto e incluso si son un fracaso, gozan de protección y serán financia-

das. La única manera de remediar esto es que el mercado les «castigue» con la deserción de buenos profesores y estudiantes. Por ejemplo, en Croacia y Eslovenia los estudiantes no tienen otra opción que estudiar en sus pequeños países. En lugar de abrirse a la competencia, se deja que el sistema en su conjunto decaiga.

Si el Estado financia esto, entonces no hay incentivo. En EE.UU. el gobierno federal tiene mucho dinero para las universidades, pero va directamente a los estudiantes (en forma de préstamos) y son ellos que deciden a qué universidad van con este dinero. Incluso en EE.UU. las instituciones públicas compiten con las privadas (por ejemplo, Stanford y Yale). Además, los problemas no se resuelven con dinero. La meta última debería ser la autorregulación. Considerando todas las experiencias de otros sistemas hay una recomendación crucial desde la perspectiva de EE.UU.: SIMPLIFICAR.

La idea en España y en Madrid es «Convergencia en la divergencia». Hasta ahora las universidades podían elaborar sus propios programas dentro de un marco nacional configurado. Los nuevos títulos, sin embargo, han de ser desarrollados a partir de los existentes, y son los gobiernos autónomos que han de aprobarlos. De modo que en Madrid esa certificación sería llevada a cabo por la ACAP. Tendría que realizarse en el plazo de unos tres meses, puesto que los nuevos programas habrán de comenzar el próximo curso, y todos habrán cambiado para 2010. Es más: la acreditación será obligatoria y sin ella el Estado no aportará fondos.

Actualmente el 95% del coste de Educación Superior es cubierto con dinero público. El estudiante sólo contribuye un 5-10% de los costes reales, en concepto de tasas académicas. Sería conveniente introducir el papel del mercado en la Educación Superior española, junto con un reconocimiento objetivo del resultado del aprendizaje del estudiante. Hasta ahora sólo la SNQFP ha llegado a un consenso.

La simplificación debería ir de la mano de la diversidad. Uno de los principales cometidos de la ACAP debería ser precisamente éste: defender la diversidad, apostar por procesos que acepten que una Universidad haga las cosas de manera diferente, no sólo comprobar y pasar lista.

Sobre el papel las universidades son completamente libres de desarrollar Máster, pero en la realidad muchos simplemente reemban sus viejos cursos. Hay una brecha entre los planes y los objetivos alcanzados. En España ha habido muy poca innovación en este proceso, por ejemplo tienen muy poca influencia sobre el diseño las competencias, y apenas hay diversificación en los métodos docentes. Una de las razones es que un alto porcentaje del profesorado es empleado de por vida, como catedráticos o titulares.

La simplificación no es posible sin introducir conceptos como rendición de cuentas y competencia, un difícil cometido mientras la financiación sea centralizada (autonómica o nacional). Por ejemplo, en Silicon Valley el 50% de los científicos ha nacido fuera de los EE.UU. y muchos no tienen un título de California. Aún así la tasa de empleabilidad es al revés de la de muchos países que tienen el cuadro inverso (por ejemplo, Croacia). Con respecto a habilidades concretas, sin embargo, la experiencia ha probado que es más importante disponer de una base formativa amplia.

En fin, ¿cómo se pueden introducir criterios de mercado en el sistema actual? Por otro lado, la competición en el mercado no llevará a una disminución de la burocracia. Más bien hace falta trasladarla desde el ámbito público a las propias universidades. No es posible gestionar una institución con un puñado de administrativos; éstos dependen de la ayuda profesional de gestores, aunque los miembros de la comunidad académica insistan en reducir su número.

Con respecto a la posibilidad de certificar habilidades, ya que la mayor parte de los resultados del aprendizaje se centra en el conocimiento, no existe una manera sencilla para evaluar los resultados del aprendizaje en términos de competencias. La cuestión es cómo lograr que las universidades piensen en términos de objetivos del aprendizaje. Desde fuera las agencias no pueden desarrollar criterios para toda la diversidad de áreas. Por tanto, son las universidades las que tienen que explicar a las agencias por qué y cómo hacen lo que hacen. Es su trabajo pensar sobre los objetivos del aprendizaje, métodos docentes, etc.; son los expertos que deben plantear preguntas críticas. Las agencias tienen destreza en diseñar procedimientos, pero el progreso real se consigue con la ayuda del profesorado cuando se siente esti-

mulado y se le plantean preguntas por parte de las agencias, al ser obligado a PENSAR sobre estas cuestiones. La Agencia solicita pruebas y ejemplos a las universidades, y éstas se los proporcionan. A veces la Agencia echa un vistazo a tesis de grado o de Máster para contrastar el nivel del programa, pero en general, y en eso los expertos están de acuerdo, es imposible determinar desde fuera cuales deberían ser los contenidos de los programas de estudio.

Sin embargo, si la meta es conocida, el método de evaluación debería ser un asunto fácil. En términos de conocimiento las universidades identifican y evalúan muy bien su meta. Pero en otras áreas, como las habilidades de comunicación, parecen tener dificultades para definir las, por lo cual ahí no es posible establecer una evaluación apropiada.

Con respecto al enfoque estratégico hay que tener en cuenta el papel específico de la ACAP y la realidad española. Una limitación sería es que las instituciones muchas veces desarrollan cursos sin ningún enfoque estratégico. Presentan programas sin ningún concepto, carentes de cualquier estrategia. Otra limitación es que muchas variables de ajuste no están bajo el control de las universidades (como en EE.UU. y el Reino Unido), por ejemplo, la selección de estudiantes en las universidades estatales. De modo que hay factores que no pueden ser considerados en un plan estratégico. Hasta ahora incluso la selección de profesorado estaba mayoritariamente fuera de su control. Ciertamente todas las universidades españolas tienen un plan estratégico («planes de desarrollo»), pero: ¿cuan eficientes son éstos? Normalmente no se contemplan en relación con la internacionalización, que básicamente se centra en la movilidad. Parece que no todas las instituciones están preparadas para esto ahora.

De hecho la legislación española deja poco lugar al cambio y las cosas se pueden seguir haciendo del mismo modo que en el siglo pasado. Por lo tanto son objetivos primordiales:

1. la acreditación de resultados de aprendizaje, crucial para la internacionalización,
2. la simplificación de la acreditación y la comunicación a la sociedad sobre las actividades reales de la Universidad, fundamentales para alcanzar una transparencia de estándares, y

3. el aumento del control mediante la simplificación de la acreditación.

En España parece como si el enfoque hacia las nuevas titulaciones fuera una oportunidad perdida, ya que aferrarse lo más posible a las viejas titulaciones se acepta como válido. La paradoja es que si se presentan títulos realmente NUEVOS hay que JUSTIFICARLOS. La legislación parece diseñada para impedir el cambio. De modo que cuanto menos se mueva uno, más fácil será ajustarse a los nuevos títulos.

Desde un punto de vista norteamericano se duda que un sistema en el que los rectores son elegidos por la comunidad universitaria pueda ser estratégico. En EE.UU. el éxito de las universidades es definido en términos de competición, mientras que en España la característica principal del sistema es que es público (el 95% de los estudiantes están matriculados en universidades estatales). En la mayoría de los estados federados de Alemania las universidades ahora están fuera del control directo del Ministerio. Para que puedan rendir cuentas a la sociedad y para su credibilidad se necesita una especie de evaluación externa. La evaluación externa no sustituye la responsabilidad de la propia universidad con la calidad. Las universidades necesitan ser orientadas a repensar sus actividades diarias en la docencia y en sus mecanismos internos. En Alemania el asunto del aseguramiento de la calidad está siendo transferido a las propias universidades. En estos momentos la ZEVA (la Agencia sita en el estado de Baja Sajonia, equivalente a la ANECA) está organizando unidades de formación externas para evaluadores y consultores.

En España está el programa «AUDIT», con el cual la ANECA considera cubierta la evaluación externa, ya que pertenece a un grupo de organizaciones internacionales. Es sumamente difícil conseguir una evaluación de terceros. Se ha adoptado el sistema norteamericano sin asignación de presupuesto para llevarlo a cabo. En ese sentido se expresan reservas respecto a la estrategia del programa «AUDIT»: comenzar por ahí es como «ensillar el caballo desde la parte trasera». Por otra parte, esto parece más bien un asunto político: no se trata sólo de los mejores programas sino del liderazgo político en las universidades y a nivel estatal, mientras en EE.UU. esos dos niveles están separados.

El resultado parece carecer de plan estratégico y se asemeja a rellenar un formulario. En caso de que la ACAP se involucre en algún tipo de formación, ha de ser con personal local con un enfoque «learning-by-doing» / «sobre la marcha». Bolonia está cambiando el proceso en su conjunto. Ciertamente, la ANECA está involucrada en evaluar estos programas, pero también deberían estarlo un puñado más de agencias independientes: su personal se ayudaría mutuamente, visitaría otras agencias y vería cómo trabajan. La experiencia demuestra que al comienzo hay una oposición férrea, pero luego funciona.

Si la ACAP, a través de su Consejo de Expertos, presentara a los rectores de las Universidades de Madrid una recomendación para simplificar la acreditación, informando a la sociedad acerca de su cometido y aumentara su transparencia, entonces sería posible introducir la acreditación por terceros y aumentar los fondos. En Madrid hay al menos tres universidades relevantes capaces de cambiar y con una influencia política; si éstas adoptan las ideas, sería un comienzo.

Desde un punto de vista norteamericano se expresan reservas, considerado que se trata de un sistema en que la mayoría del personal docente está empleado de por vida. Por otra parte hay que ser muy claros sobre los objetivos: la calidad no se puede imponer, ha de ser el reflejo de las metas universitarias. Una de las razones del éxito es que los profesores hayan comprendido la relevancia de los que hacen y enseñan. Para definir estrategias y lograr resultados es fundamental identificar las unidades. Si se quiere que funcione hay que empezar desde la base e involucrar a la gente que da las clases: los profesores no harán lo que se les exige sino lo que ellos entienden como razonable. El mayor éxito se logra cuando el personal docente entiende y se involucra.

La selección del profesorado es otro punto de debate en España: el sistema a través del cual las universidades incorporan a sus docentes está totalmente opuesto a estas metas, igual que la manera de elegir a los rectores. Las universidades necesitan una buena sacudida, aunque esto parezca algo utópico. También se plantean dudas sobre el sistema de rendición de cuentas: parece que hay una gran brecha entre el mundo legal y el real.

Se recomienda que la ACAP construya el sistema sobre la acreditación de títulos y presente un proyecto basado en la evaluación

de programas. ¿Tiene suficientes recursos la unidad de análisis?
¿Cuáles son los mecanismos para medir los logros?

En un plazo de diez años Alemania ha tenido que acreditar todos los nuevos grados y Máster, unos 16.000. Sólo en el estado federado de Baja Sajonia la ZEVA empleó a unos 1.000 expertos para acreditar unos 2.500 programas hasta el momento. La evaluación se realiza en dos fases:

1. Las universidades deben definir sus metas y su estrategia interna.
2. Los programas son evaluados en grupos o «racimos», no individualmente, con el fin de ver cómo se relacionan los unos con los otros.

In the end, if the quality assurance system of the university is accredited, the university is exempt from the duty of having all its study programmes accredited by an external agency.

Los grupos de expertos se componen de al menos un estudiante, expertos académicos externos, uno del sector del empleo (por ejemplo, medios de comunicación, industria, o sector público), es decir: todos los implicados están representados. No es fácil construir un cuerpo así en poco tiempo. Recientemente el sistema de aseguramiento de calidad ha pasado por un cambio significativo con lo que se denomina «acreditación del sistema». De hecho se trata de una auditoría de calidad que no sólo evalúa los mecanismos de aseguramiento de calidad aplicados por la universidad, sino que también contempla una selección de programas de estudio. Finalmente, si el sistema de aseguramiento de calidad de la universidad es acreditado, la universidad está exenta del deber de acreditar a todos su programas de estudio a través de una agencia externa.

En Madrid sería fácil involucrar al sector del empleo a través de un acuerdo con la Cámara de Comercio, y de paso se podrían acreditar los nuevos títulos bajo el criterio de la empleabilidad. Las universidades pueden aceptar cambios si esto implica una financiación, por ejemplo, del 80-90% proveniente del Estado se podría destinar al menos un 5% para motivar el cambio, por ejemplo otorgar el complemento docente dependiendo del resultado del aprendizaje de los estudiantes. La ACAP tiene la ca-

pacidad legal para hacer una propuesta semejante, y habría que interesar a los rectores. Sin embargo, en la realidad no hay mucho ámbito para el cambio, y en el sistema español los propios rectores no tienen el tipo de poder para promoverlo. La ACAP está entre dos aguas, y los cambios importantes llevan mucho tiempo. Aunque sea una meta que España en su conjunto disponga de un sistema universitario competitivo, Madrid tiene que trabajar por Madrid.

En cuanto a la contratación de profesorado, en EE.UU. el sistema es básicamente de autorregulación, y hay dos factores motrices para definir su éxito: «codicia & envidia». Puesto que existe un mercado libre en término de salarios, algunas áreas son muy difíciles de cubrir (por ejemplo, contabilidad) si no se ofrecen salarios mucho más altos. Además las condiciones de trabajo también son un factor importante para contratar a la gente. El resultado de la alta competencia es que hay un alto grado de movilidad a todos los niveles: funcionarios o fijos, laborales y posdoctorales (éstos en términos de dotaciones para estudiantes, por ejemplo, en Princeton). Una carrera docente es construida de forma diferente que en España, por ejemplo el personal no es contratado por la universidad donde ha estudiado. Lo mismo sucede en Alemania. Los salarios son negociables, así como los incrementos salariales, pero sólo si se ha recibido una oferta de fuera, no por el simple hecho de que uno esté ahí, siga ahí y se haga mayor, como sucede en España con los «trienios» y «quinquenios». En EE.UU. los puestos indefinidos se convocan en competencia abierta, y tanto en EE.UU. como en Alemania algunos puestos son limitados en el tiempo: cuando se acaba el contrato, uno simplemente tiene que irse a otra parte.

En España, en virtud de un acuerdo con la Fundaciones Universitarias, hay un cierto grado de flexibilidad y diferenciación salarial: de un proyecto con una compañía el profesor entrega un 14% a la institución y a cambio puede disfrutar de gran libertad e ingresos superiores. En Alemania hay muchas formas de cooperación con la industria, bien a través de un contrato con la universidad, o directamente siendo empleado por una empresa a tiempo parcial con dinero asignado para pagar a un sustituto. En Francia hay una gran brecha entre lo que está plasmado en la ley y lo que se hace en la realidad: no es posible el control ya que los sindicatos se harían notar. También hay que tener en

cuenta que los salarios son muy bajos, de modo que los profesores muchas veces tienen que buscarse ingresos extra. Los niveles de ingresos en EE.UU. son bastante dispares dependiendo de las áreas de trabajo (por ejemplo, se gana menos en un departamento de Inglés que en uno de Derecho o Empresariales). En los países del Norte de Europa los profesores son libres para desarrollar cualquier actividad extra y obtener ingresos adicionales que puedan mientras cumplan con el cometido de su Universidad.

El mejor sistema de contratación de profesorado parece ser el de Suiza, con salarios muy altos y competitivos y un alto porcentaje de sus plantillas reclutado en el extranjero. En Alemania algunos institutos externos de investigación, por ejemplo el «Max Planck», tienen más libertad y diferenciación salarial. También se implican en la formación de jóvenes investigadores en escuelas de investigación conjuntas con universidades de su entorno.

En EE.UU. los salarios son negociables, igualmente, y las universidades tienen que publicar sus cinco salarios más altos. Normalmente se trata de personal médico, pero en algunas instituciones ¡puede ser el entrenador del equipo de fútbol! Si el personal es muy competitivo, es un reto para la universidad lograr que se quede, evitar que se escapen hacia la industria, y ofrecerles oportunidades para investigar y dinero. Aún así hay división de opiniones entre los contratados. Para algunos la cuestión no es hacer que se queden los mejores, sino cómo deshacerse de los peores: en sitios como los Países Bajos, Suiza o Austria, esto es posible desde hace un tiempo.

En EE.UU. un puesto vitalicio sólo se puede obtener en un estado muy avanzado: alrededor de los 55 años. En Alemania sólo se obtiene a partir de los cuarenta (normalmente a los 42).

Sin embargo, en el sistema español los cambios normativos son muy difíciles de conseguir, especialmente en lo que concierne a los salarios estatales (del MEC). Con relación al funcionariado, si se comete un error en el momento de la oposición/contratación, la universidad jamás puede deshacerse del profesor. Esos puestos son vitalicios en España, y se consiguen en un estadio bastante temprano, siendo la edad de jubilación entre 65 y 70.

Se sugiere que aunque la ACAP no pueda cambiar el sistema al menos podría ser una fuerza moral, y el Consejo de Expertos podría jugar un papel ahí, especialmente en sus entrevistas con los rectores.

En algunos países se establecen sistemas bastante complicados para evaluar al profesorado de cara a los complementos docentes, bonos o diferenciación salarial. Cuando se contratan profesores en Alemania, la universidad establece un salario mínimo bastante bajo, por encima del cual se puede negociar dinero extra. Al final de cada año todo el presupuesto no gastado en salarios tiene que redistribuirse entre todos los profesores. En cuanto al impacto de la docencia en comparación con la investigación, en Alemania no es posible construir una carrera sólo en base a buena docencia, hay que llevar a cabo un mínimo de investigación.

En caso de la distribución de dinero extra, ¿qué criterios han de aplicarse? Por ejemplo, ¿qué diferenciación se podría hacer entre instituciones privadas y públicas? ¿Qué se puede hacer para que las universidades públicas mejoren, aparte de dar más dinero? Antes los estudiantes de las universidades privadas españolas obtenían sus títulos más fácilmente, pero esto está cambiando porque tienen un mejor acceso al mercado laboral.

En Alemania las pocas universidades privadas están principalmente enfocadas hacia la docencia, de momento no hay investigación, por lo cual no constituyen una competencia para el sistema público. Se piensa que en caso de que las restricciones para instituciones privadas se levanten, podría ser beneficioso para la competencia y para la sociedad. Hay conciencia de que el sector público está atado de manos, no dispone de herramientas para la competencia, y por eso habría que cuestionar esta relación entre lo público y lo privado. Sin embargo en el Reino Unido, donde hay muy pocas universidades privadas, las públicas actúan como privadas. Puesto que la educación superior es esencialmente gratuita en Europa, quizás sea una idea incrementar las tasas académicas en al menos un 40%: entonces los estudiantes harían su elección y finalmente las universidades públicas españolas estarían bajo algo más de presión. Se reconoce que en España la realidad en cuanto a becas es muy pobre. Por ello sería revolucionario establecer un sistema de becas apropiado porque daría libertad de elección a los estudiantes.

Además, las autoridades deberían viajar y comparar, o echar mano de expertos de fuera para debatir y obtener información. Es curioso observar la contradicción entre el liderazgo español en términos de compañías privadas a lo largo de todo el mundo, por un lado, y los estándares de las universidades públicas, por otro.

Retomando el asunto de los resultados del aprendizaje de los estudiantes se considera que no es suficiente el enfoque sobre el reconocimiento mutuo: ha de ser vinculado a la excelencia y competencia, y para eso la autonomía universitaria tiene que ser aún mayor. Las instituciones deberían ofrecer servicios diferentes a los estudiantes, porque las habilidades y metas de los estudiantes varían mucho entre si.

En conclusión, la ACAP tiene un amplio abanico de actividades, y para evitar ser desbordada debería diseñar procedimientos paso a paso.

4.6.1. Reunión entre el Consejo de Expertos de la ACAP y los Rectores de las Universidades de Madrid, 18 de Enero de 2008

Esta reunión se celebra a petición de los expertos para obtener una impresión más cercana de las opiniones de los rectores o sus representantes y de la situación de las Universidades de Madrid. Después de la bienvenida del Presidente hay un turno de palabra, en el cual se presentan a si mismos y a sus respectivas universidades (nº de estudiantes, PDI, titulaciones, etc.), sobre todo en términos de lo que se está haciendo con respecto a la implantación de las nuevas titulaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Se mencionan las dificultades para poner en marcha los nuevos programas. Algunos subrayan cuan importante es el proceso de Bolonia para los cambios en las metodologías docentes y para adoptar nuevos modelos de calidad.

A los expertos les llama la atención que las universidades, incluso las más jóvenes, ofrezcan tantas titulaciones: ¿Qué sentido tiene tener un número tan alto? ¿No supone un problema ponerlos en marcha y mantenerlos? ¿Por qué no ofrecer grados más genera-

les? Al mismo tiempo es un asunto muy ligado a la calidad. Sorprende ver que España, que ha participado en la construcción del EEES desde los comienzos, ahora se conforme con ser compatible y no mejor; parece que esquivaba el reto. Las universidades deberían recibir más ayuda a la hora de repensar las estructuras de sus titulaciones. Los rectores podrían señalar cómo puede la ACAP ser de apoyo en este proceso. De parte de los rectores se recalcan algunas de las dificultades en este proceso: en los últimos ocho años ha habido tres enfoques distintos bajo diferentes gobiernos. Para España el cambio es espectacular, pasando por primera vez de los programas centralizados por el Ministerio a una mayor autonomía a nivel institucional.

En Alemania los programas de estudio han sido reestructurados dividiéndolos en títulos de 3+2 (en lugar de uno de 5). Una de las razones principales fue que la duración real de los estudios era muy superior (sólo el 50% de los estudiantes obtuvo su título en el tiempo estipulado). Ahora el énfasis está en proporcionar una titulación básica que ofrezca una formación amplia, más un título de Máster, sin necesidad de que éstos sean consecutivos. Cuando se piensa en esto, la idea es aprovechar lo máximo los puntos específicos fuertes de cada universidad.

Desde el lado de los rectores se insinúa, no sin una dosis de humor, que el sistema español de universidades públicas es «demasiado democrático»: no hay un entendimiento claro entre el profesorado acerca del impacto que esto tendrá sobre sus vidas. Demasiados docentes son funcionarios e insistirán en aferrarse a sus privilegios y a las estructuras antiguas. Al final será muy difícil cambiar los planes de estudio porque son los propios integrantes de la comunidad universitaria los que tienen tal potestad, y éstos en realidad no sienten el reto. Se teme que la mayoría de las universidades públicas intenten seguir haciendo lo mismo que hasta ahora.

El intercambio de opiniones continúa a un nivel más informal y de manera individualizada durante el aperitivo y el almuerzo que sigue, y se recalca que reuniones de este tipo pueden ser muy útiles.

National Qualifications System for Vocational

Es el conjunto de competencias (conocimientos y capacidades) válidas para el ejercicio de una actividad laboral que pueden adquirirse a través de la formación o de la experiencia en el trabajo.
Las cualificaciones se agrupan en 26 familias y cinco niveles.

¿Qué es una CUALIFICACIÓN PROFESIONAL?

Estructura de la cualificación

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

DENOMINACIÓN

NIVEL

COMPETENCIA GENERAL

ENTORNO PROFESIONAL

No indica categoría profesional, se relaciona con la función principal y es reconocible en el sector.

5 niveles que se determinan según el grado de complejidad, autonomía, responsabilidad necesario para realizar una actividad laboral.

Breve exposición de los cometidos y funciones esenciales de profesional.

Tipo de organizaciones, área o servicio dentro de la organización.
 Sectores productivos, ocupaciones y puestos de trabajos relevantes.

UNIDADES DE COMPETENCIA

Unidad de competencia 1

Unidad de competencia 2

Unidad de competencia N



FORMACIÓN ASOCIADA

Módulo formativo 1

Módulo formativo 2

Módulo formativo N

Training (SNQFP)

Familias Profesionales	Niveles de Cualificación	
<ul style="list-style-type: none"> • Agraria • Marítimo-Pesquera • Industrias Alimentarias • Química • Imagen Personal • Sanidad • Seguridad y Medio Ambiente • Fabricación Mecánica • Electricidad y Electrónica • Energía y Agua • Instalación y Mantenimiento • Industrias Extractivas • Transporte y Mantenimiento de Vehículos • Edificación y Obra Civil • Vidrio y Cerámica • Madera, Mueble y Corcho • Textil, Confección y Piel • Artes Gráficas • Imagen y Sonido • Informática y Comunicaciones • Administración y Gestión • Comercio y Marketing • Servicios Socioculturales y a la Comunidad • Hostelería y Turismo • Actividades Físicas y Deportivas • Artes y Artesanías 	1	<p>Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.</p>
	2	<p>Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.</p>
	3	<p>Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.</p>
	4	<p>Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.</p>
	5	<p>Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.</p>

5

documentación
complementaria

5. Documentación complementaria

5.1. «El porqué de la calidad desde las agencias para la calidad universitaria»

Prof. Dr. D. Guillermo Calleja Pardo,

Primer Presidente de la ACAP (2003-2007), enero 2005.

Como suele ocurrir con los acontecimientos relevantes, la coincidencia —en el espacio y en el tiempo— de dos tipos de instituciones, las Universidades y las Agencias de Calidad Universitaria, no es fruto de la casualidad, sino de una decisión estratégica de los Gobiernos que apuestan por asegurar la mejora de la calidad de los servicios prestados por el sistema universitario a la sociedad, precisamente en un momento en que la creciente competitividad, las necesidades cambiantes de la sociedad y los retos de futuro exigen una atención especial al funcionamiento del sistema de educación superior.

Las agencias de calidad nacen con la vocación de convertirse en herramientas útiles —en la práctica, indispensables— para impulsar y desarrollar medidas y planes de calidad, en colaboración con las universidades y en plena sintonía con las administraciones públicas, motores de desarrollo de la política educativa.

Hace no muchos años, el término «calidad», o «calidad de los servicios» era más propio —aunque no exclusivo— del sector empresarial productivo y menos —o nada— de la administración en general y del sistema universitario en particular. Hoy día, no se concibe organización o entidad relevante que no tenga entre sus objetivos estratégicos, sus prácticas cotidianas e incluso su vocabulario habitual los términos de «calidad» y «mejora de la calidad». Y esto es, desde luego, algo más que una moda.

Las agencias de calidad universitaria desarrollan actuaciones multidireccionales pero monofocalizadas a un objetivo global, único y claro: mejora de la calidad del sistema universitario. Son actuaciones en múltiples direcciones porque abarcan aspectos como los siguientes:

- a) Ayudar a convencer a las Universidades —en sus diversos ámbitos, estructuras y niveles de responsabilidad— de la necesi-

dad y la oportunidad de mejorar, venciendo resistencias e inercias, y ayudando a superar la falta de convicciones y de incentivos para el cambio;

- b) creación progresiva de una «cultura de la calidad» en el ámbito universitario, a todos los niveles, y con implicación de todos sus estamentos, fruto de la «reflexión para la mejora», que habrá de dar lugar a los procesos de evaluación, diagnóstico y propuesta de acciones de mejora; y
- c) el diseño y desarrollo de procedimientos de evaluación, públicos, objetivos, transparentes, profesionalizados, sistemáticos y periódicos, que permitan valorar la calidad de los programas, unidades y servicios de la universidad, y en consecuencia reconocer mediante sistemas de acreditación y certificación los niveles de calidad alcanzados, a la vez que planificar el seguimiento y mejora continuada de lo ya evaluado, rediseñando en lo necesario —a partir de los resultados— el acercamiento a los objetivos fijados.

El término «calidad» es muy amplio, y muy diverso en sus materializaciones. Se puede hablar de calidad de un producto comercial, calidad de un proceso (administrativo o de fabricación industrial), calidad de una obra de arte, calidad de un diseño, calidad humana,... Sería difícil dar una definición exacta y suficientemente descriptiva que abarcara todas estas «variantes» del término calidad. Y sin embargo, la paradoja está en que cuando la tenemos delante, la «calidad» la reconocemos de inmediato, sin margen de duda, sin necesidad de definición. Por eso no es siempre fácil diseñar sistemas y procesos concretos que aseguren la mejora de la calidad y en los que todo el mundo esté de acuerdo. A pesar de ello, es tarea de las agencias de calidad impulsar y desarrollar dichos sistemas y procesos de mejora, en las universidades.

Una aclaración: el objetivo de las agencias, no nos confundamos, no es la evaluación por sí misma; la evaluación no es un fin, sino un medio para asegurar el camino hacia la mejora de la calidad. Por eso, el papel de las agencias no debe ser, no debe asimilarse al de «juez» y menos «verdugo» en los procesos de evaluación que conducen a un informe positivo o negativo, a una aceptación o una exclusión, cuyas implicaciones exceden las competencias de las propias agencias.

Las agencias universitarias de calidad están para orientar y estimular a las universidades en sus actuaciones de reconducción hacia procesos y productos de mayor calidad, en la docencia, en la investigación y en la gestión. Y las agencias sólo empiezan a dar sus frutos cuando encuentran en las universidades y en la administración el clima de apoyo y el deseo real de colaboración efectiva. Por eso, no es casual ni gratuito que la mayoría de las agencias de calidad universitaria tengan en sus órganos de gobierno a representantes de máximo nivel de las universidades y de los responsables de educación de los gobiernos, amén de otras personas expertas en temas de calidad, independientes y desinteresadas.

Es cierta la afirmación de que «los únicos conocimientos que no se aplican son los que no se tienen», y también lo es que «la motivación del profesor, contagiada al alumno, es el requisito para la participación activa de ambos en los procesos de aprendizaje que caracterizan la mejora de la calidad docente». Estas dos afirmaciones constituyen, a mi modo de ver, una de las claves para estimular la preocupación de los docentes hacia la mejora de su actuación como tales. Pero las agencias universitarias, por sí solas, y sin convencimiento de la comunidad universitaria, poco o nada pueden hacer.

En su preocupación por mejorar sus cualidades y capacidades profesionales, el profesor universitario debe afrontar y superar retos y dificultades, venciendo inercias, faltas de estímulo (interno y externo), falta de reconocimiento institucional y social, falta de medios técnicos y recursos, y lo que es peor, falta de cultura de la calidad. En este escenario, las agencias de calidad universitaria, como herramientas útiles a la universidad y a la administración responsable, pueden y deben prestar un apoyo efectivo. Es un desperdicio y una irresponsabilidad no hacerlo así.

La calidad debe ser un objetivo, pero no un «mandato» impuesto, ni tampoco algo cuya definición se deje enteramente en manos de las universidades. Debe enfocarse hacia la dirección correcta, con una mínima guía desde las agencias que asegure el desarrollo de todo el potencial creativo de las universidades y su capacidad de respuesta a las demandas y necesidades sociales, internalizando responsablemente su compromiso para poder reaccionar y adaptarse a los cambios de dichas demandas.

Porque la calidad, finalmente, sólo puede provenir de dentro de la propia universidad, como ya se ha indicado, y ésta debe hacerlo con el convencimiento de la necesidad de la evaluación externa y del estímulo a la mejora, en ese marco de evaluación.

En este sentido, la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva (ACAP) de las Universidades de Madrid, creada por Ley en diciembre de 2002, se constituye como un órgano de evaluación externa para garantizar los mínimos de calidad educativa mediante el desarrollo de los sistemas de acreditación planteados por la LOU. Para ello viene utilizando procedimientos de evaluación públicos, objetivos, transparentes, profesionalizados y sistemáticos. Y se aplican no sólo al profesorado, sino también, progresivamente, a titulaciones, servicios, unidades y actividades de las Universidades de Madrid, mediante la acreditación, certificación y mención de calidad de los mismos. La ACAP arranca con tres áreas fundamentales: La de «Acreditación y Certificación»; la de «Evaluación del Profesorado» y la de «Prospectiva y Convergencia Europea». Esta última, de carácter más horizontal, actúa en cierto modo de motor impulsor de las dos anteriores, solapando con ellas en lo que se refiere a la planificación. Por ello adquiere una relevancia especial, dada la trascendencia de la adaptación a la convergencia europea y de la previsión de futuro en el ámbito universitario.

La historia nos demuestra que los grandes pasos históricos se dieron siempre como fruto de grandes retos y de actividades generosas y emprendedoras. La universidad tiene ante sí un momento histórico, cuyo reto también estimula la generosidad y el espíritu emprendedor del profesor universitario. Confiemos en que sepamos valorar y aprovechar esta oportunidad, y en que las agencias de calidad universitarias sepan también acudir a ese reto. Porque, como dijo Jean Monnet, «nada es posible sin las personas, pero nada es duradero sin las instituciones».

5.2. Glosario / Glossary

Entorno del aprendizaje	Learning environment
Retroalimentación	Feedback
Centrado en la figura del profesor	Teacher centred
Rendimiento de la docencia	Teaching performance
Seguimiento (del profesor) en el aula	Classroom observation
Centrado en el estudiante	Learner centred
Resultado del aprendizaje (del estudiante)	(Student) learning outcomes
Experiencia del estudiante	Student experience
Satisfacción de los estudiantes	Student satisfaction
Investigación institucional	Institutional research
Financiación	Funding
Rendimiento académico	Academic performance
Inversión	Input
Resultados	Outcomes
Desarrollo del curso	Course development
Portfolio docente	Teaching portfolio
Grupos de interés, implicados	Stakeholders
Tendencias	Trends
El aprendizaje a lo largo de toda la vida	Lifelong learning-LLL
Talleres	Workshops
Fracaso, abandono	Failure, dropout
Tasa de permanencia	Retention rates
Préstamo por estudios	Student loan
Progreso en el aprendizaje	Learning progress
Excesiva duración de los estudios	Overlong study duration
Titulación	(Study) programme
Título	Degree

5.2. Glossary / Glosario

Learning environment	Entorno del aprendizaje
Feedback	Retroalimentación
Teacher centred	Centrado en la figura del profesor
Teaching performance	Rendimiento de la docencia
Classroom observation	Seguimiento (del profesor) en el aula
Learner centred	Centrado en el estudiante
(Student) learning outcomes	Resultado del aprendizaje (del estudiante)
Student experience	Experiencia del estudiante
Student satisfaction	Satisfacción de los estudiantes
Institutional research	Investigación institucional
Funding	Financiación
Academic performance	Rendimiento académico
Input	Inversión
Outcomes	Resultados
Course development	Desarrollo del curso
Teaching portfolio	Portfolio docente
Stakeholders	Grupos de interés, implicados
Trends	Tendencias
Lifelong learning-LLL	El aprendizaje a lo largo de toda la vida
Workshops	Talleres
Failure, dropout	Fracaso, abandono
Retention rates	Tasa de permanencia
Student loan	Préstamo por estudios
Learning progress	Progreso en el aprendizaje
Overlong study duration (Study) programme	Excesiva duración de los estudios Titulación
Degree	Título

ternal evaluation and an incentive for improvement in the aforesaid context of evaluation.

In this sense, the Agency for Quality, Accreditation and Prospective of the Universities of Madrid (ACAP), created by law in December 2002, is set up as an organ of external evaluation to guarantee a minimum level of education quality by means of the development of the accreditation systems as described in the LOU¹⁴.

Consequently, the ACAP has been applying public, objective, transparent, professional, systematic and regular evaluation procedures, not only to teaching staff, but also, in a progressive way, to degrees, services, units and performance of the universities of Madrid, by means of accreditation, certification and quality mention. The ACAP has started out with the main areas: “Accreditation and Certification”, “Evaluation of Academic Staff”, and “Prospective and European Convergence”. The latter, of a more horizontal character, acts in a certain way as an engine of the former two, overlapping with them as far as planning is concerned. Therefore it has a special relevance, given the importance of the adaptation to the European convergence and future provisions in the university sector, such as the design of university curricula in the context of the European Higher Education Area (Bologna process).

History teaches us that the great historic steps have always been taken as a result of major challenges, generous and enterprising actions. The University is facing a historic moment, the challenge of which also arouses the generosity and the enterprising spirit of the academic staff. Let us be confident that we know how to value and make the best of this opportunity, and that the university quality agencies will, in turn, join this call. Because, as Jean Monnet put it: “Nothing is possible without people, but nothing is lasting without the institutions”.

¹⁴ LOU: Ley Orgánica de Universidades, the legal frame for university policies.

The university quality assurance agencies are there to offer orientation and incentives to the universities in their performance to better streamline quality procedures and products in teaching, in research as well as in management. Moreover, the agencies can only start yielding results when they sense a climate of support at the universities, by the administration, in a genuine environment for effective collaboration. Therefore it is not by chance that the majority of university quality agencies feature on their governing boards highest level representatives both from universities and from governing authorities in education, apart from other independent and disinterested experts in quality issues.

It is true, indeed, that “the only knowledge that is not applied is the knowledge that one lacks”. It is also true that “teacher’s motivation that spreads to the students is the requirement for an active participation of both in the learning processes that characterise the improvement of teaching quality”. These two statements constitute, in my opinion, the key to achieve the involvement of the teaching staff in the improvement of their role. Yet the university agencies themselves, without a convinced university community, can do little or nothing.

In their concern to improve their abilities and professional capacities, the university lecturers have to face and overcome challenges and difficulties, routine, lack of motivation (internal and external), lack of institutional and social recognition, lack of technical means and resources, and, worst of all, lack of a quality culture. In this scenario, the university quality agencies can play an important role in providing a useful mechanism to effectively support the universities and its competent administration. It would be a waste of resources and a lack of responsibility if it were not so.

Furthermore, quality should be an objective, not an imposed “mandate”. On the other hand, its definition should not be left entirely in the hands of the universities, but achieved with a minimal guidance from the agencies to ensure the development of the creative potential of the universities and their capacity of response to the social demands and needs, responsibly taking on their commitment in order to react and adapt to the changes in those demands.

After all, quality can only come from the university itself, as set out above, together with the convincement of the necessity of an ex-

improve, tackle resistance and routine, and overcome the lack of conviction and motivation for change.

- b) Progressive implementation of a “quality culture” in the university area, at all levels, with the involvement of both its academic and administrative staff, as a result of the “reflection towards improvement” which will pave the way for the evaluation procedures, diagnosis and proposal of actions for improvement, and
- c) The design and development of public, objective, transparent, professional, systematic and regular evaluation procedures, in order to assess the quality of programmes, units and services of the university, and consequently to recognise —by means of accreditation and certification— the academic standards achieved. At the same time this will help cater for the follow up and monitoring of what has already been assessed, and re-design the goals, if necessary and with the aforesaid results in mind.

The term “quality” is very broad and extremely diverse in its materializations. One can talk about quality of a commercial product, quality of a process (in an administrative or industrial manufacturing context), quality of a work of art, quality of a design, human quality, etc. It is difficult to come up with an exact and sufficiently descriptive definition which covers all the “variants” of the term quality. However, the paradox lies in the fact that, when it is in front of us, we immediately recognise what quality is, without the shadow of a doubt, without the need for a definition. This is why it is not always easy to design concrete systems and procedures which assure quality improvement and on which everybody agrees. Nevertheless the task of our quality agencies is to promote and develop such systems and procedures to achieve some quality assurance in the universities.

Let me make this clear to avoid any misunderstanding: the objective of the agencies is not evaluation for evaluation’s sake. Evaluation is not an end, but a means to pave the way towards quality improvement. Therefore, the role of the agencies cannot be that of a “judge”, let alone that of a “hangman” in the evaluation procedures that lead to a positive or negative report, to a confirmation or a rejection, the implications of which exceed the competences of the agencies as such.

5. Complementary documents

5.1. "Why quality? The point of view of the university quality agencies"

Prof. Dr. D. Guillermo Calleja Pardo,

First President of the Agency for Quality, Accreditation and Prospective of the Universities of Madrid (2003-2007),
January 2005

Relevant occasions often coincide in space and time: such is the case with two types of institutions, the Universities and the University Quality Assurance Agencies. And not by chance, but as a result of a strategic decision of the governments, which have set out for quality assurance of the services the university system provides to society. This happens precisely at a moment when growing competitiveness, changing demands of society, and challenges of the future call for a special attention of the Higher Education system.

The quality agencies have come into being with the aim of acting as useful —and in practice essential— mechanisms to give a boost to and develop measures and quality procedures, in cooperation with the universities and in tune with the public administration, the driving force of educational policies.

Not so many years ago, the term “quality” or “quality of services” was more appropriately —though not exclusively— applied to the industrial and business world, and seldom to administration and less to academic institutions. Today we simply cannot conceive of a relevant organisation or entity that does not envisage “quality” and “quality improvement” amongst its strategic objectives, its daily practices and even its basic vocabulary. And this is, for sure, more than a fashionable trend.

Though the university quality assurance agencies develop multilateral actions, they all focus on one global, single and clear objective: improvement of the quality of the university system. Their actions entail multiple directions since they cover aspects such as:

- a) Help convince universities —in different areas, structures and levels of responsibility— of the necessity and the opportunity to

5

complementary
documents

Training (SNQFP)

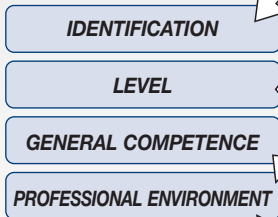
Professional Families	Qualification Levels	
<ul style="list-style-type: none"> • Agriculture • Maritime Industry & Fisheries • Food Industry • Chemistry • Personal Image • Health • Security & Environment • Mechanical Manufacturing • Electricity & Electronics • Energy & Water • Installation & Maintenance • Extraction Industry • Transport & Maintenance of Motor Vehicles • Construction & Civil Work • Glass & Ceramics • Wood, Furniture & Cork • Textiles, Manufactures, Leather & Fur • Graphic Arts • Image & Sound • Computing & Communications • Administration & Management • Trade & Marketing • Socio-cultural & Community Services • Hotel Industry & Tourism • Physical & Sporting Activities • Arts & Craftwork 	1	<p>Competence in a reduced group of relatively simple working activities related to normalised processes, in which the theoretical knowledge and practical capacities involved are limited.</p>
	2	<p>Competence in a group of well-determined professional activities with the capacity to use particular instruments and techniques concerning, mainly, an execution activity, which can be autonomous within the limits of the above-mentioned techniques. It requires knowledge on the technical and scientific fundamentals of the activity concerned and capacity for the comprehension and the application of the process.</p>
	3	<p>Competence in a group of professional activities which require the command of different techniques and can be executed in an autonomous way. It involves responsibility on the coordination and supervision of technical and specialised work. It demands the understanding of the technical scientific fundamentals of the activities and concerned as well as the assessment of the factors in the process and the assessment of the economic repercussions.</p>
	4	<p>Competence in a wide group of complex professional activities performed in a great variety of contexts which require to combine technical, scientific, economic or organisational variables to plan actions, or to define or develop projects, processes, products or services.</p>
	5	<p>Competence in a wide group of professional activities of great complexity performed in different contexts, often unpredictable, which imply to plan actions or to conceive products, processes or services. Great personal autonomy. Frequent responsibility on the assignment of resources and on the analysis, diagnosis, design, planning, execution and assessment.</p>

National Qualifications System for Vocational

It is the set of professional competences (knowledge and capabilities) which satisfy occupations and job posts in the labour market. Competences can be acquired through vocational education and training (vet) modules or any other kind of learning structure as well as through work experience. They are grouped in 26 families and 5 levels.

What is a **PROFESSIONAL QUALIFICATION**?

Qualification Structure



Denomination does not indicate professional category, it is related to its primary role and recognisable by the professional sector.

The 5 levels of professional qualification are based on the professional competency required for each productive activity taking into account different criteria like knowledge, initiative, autonomy, responsibility and complexity, among others, necessary for the accomplishment of any kind of activity.

A brief description of the worker's essential tasks and functions.

The corresponding productive sectors in which the qualification takes place and the relevant occupations or posts which can be accessed with that qualification.

EVERY QUALIFICATION CONSISTS OF COMPETENCE UNITS (THE MINIMUM SET OF PROFESSIONAL COMPETENCES WHICH CAN BE PARTIALLY RECOGNISED AND ACCREDITED). EVERY COMPETENCE UNIT IS LINKED TO A LEARNING MODULE WHICH DESCRIBES THE NECESSARY LEARNING TO ACQUIRE THAT COMPETENCE UNIT.

CERTIFICATION

MISSION	VISION
Academic content	Methods to carry out the mission
Results in knowledge, abilities, attitudes and capacities that are demanded for the professional exercise and which are prepared by the degree	Position in comparison with other universities
<p>The Mission is measured through direct evaluation of the student in different learning aspects:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacity to create value when organising the work. • Capacity of collaborative and respectful work. • Capacity of effective communication and use of information available. • Capacity of planning strategically. • Capacity to use appropriate techniques of business management. • Capacity to solve problems according to the professional standards. • Appropriate use of financial models for supporting decision-making. 	National Survey of Student Engagement

EXPERIENCES ON LEARNING OUTCOMES

National Qualifications System for Vocational Training (SNQFP)¹

The usefulness of this experience is that, in addition to recognize both their results in the assessment of learning outcomes and in the aggregation of different ways of learning; SNCQFP results will have to be taken into account because of the need of their connection with the future proposals of the Spanish Framework for Qualifications in Higher Education (MECES).

International experiences in aggregating different ways of learning in HE²

The important thing is what is known, not how it has been learned.

Development based on the works of Bloom³ and Terenzini⁴

¹ http://www.mec.es/educa/incual/ice_incual.html

² <http://presidentsforum.excelsior.edu/>

³ Bloom, B. 1956. Taxonomy of Educational Objectives. David McKay Company, Inc.. New York

⁴ Terenzini, P., 1997: Student outcomes information for policy-making: Final report on the National Postsecondary Educational Cooperative Working Group on student outcomes from a policy perspective. Washington D.C.

OUTCOMES

MEASUREMENT OF CONSEQUENCES OF LEARNING PROCESSES	STUDENT BASED INDICATORS
<ul style="list-style-type: none"> •Improving employability •Improving quality of life •Enhancing incomes 	Level of student satisfaction

In general, systems to verify learning outcomes require to know the goals to be achieved by graduates, in each qualification and for all the learning categories. These goals will not only describe what has been learned, but also specific levels of performance that are expected of graduates.

Evaluation systems should at least consider the acquisition of the core expertise of the qualifications and the capacity necessary for their implementation, although it would be advisable to cover other attitudes or skills (such as teamwork, problem-solving skills, etc.) that are characteristic of higher education.

Institutions could incorporate a wider range of training systems (distance learning and other non-traditional forms of instruction).

Universities could adopt systems of mutual degree recognition, independently from the Higher Educational Space they belong to.

THIRD-PARTY CERTIFICATION OF LEARNING

So far accreditation has focused on the achievements of the institutions and has developed assessment methodologies appropriate to this goal, but the same did not happen to assess what students have learned as a result of their stay at university.

Most frequently used learning outcomes indicators	RESULTS OF WHAT A UNIVERSITY DOES
	<ul style="list-style-type: none"> •Number of graduates •Number of credits produced through instruction •Efficiency

However, the learning outcomes are to be defined in terms of levels of knowledge, skills and attitudes that each student has achieved as a result of his or her attendance at a higher education institution and can only be measured by aggregating individual data.

Direct evidence of student learning outcomes may include:

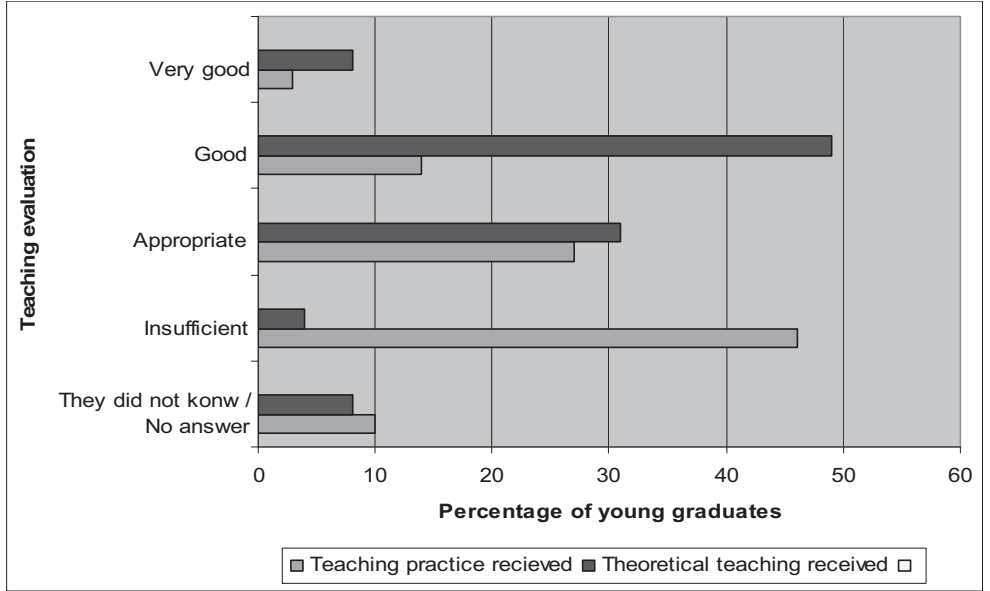
- Capstone performances;
- Professional/clinical performances;
- Third-party testing (e.g., licensure); and
- Faculty-designed examination.

In contrast to the generally positive assessment made by graduates of theoretical teaching received, most students demand a better teaching practice (2006 ACAP Survey). At present, according to the RD 1479/1981 and 1845/1994, internship programmes can be carried out by students who have achieved 50% of their graduation credits. The main requirements to develop these programmes are:

- There must be a written agreement between the university and the company to conduct educational cooperation programmes
- Internship programmes may not exceed 50% of total teaching time.
- Each college should have a Committee on University-Industry Relations, which will coordinate the actions and keep a register of the students following these programmes.
- Students will be subjected to a working schedule under the supervision of a tutor.
- Students may receive an amount of “pocket money” and would have the right to receive a certificate with explicit reference to the level reached in a joint assessment of the university and the company.

Information on the proportion of graduates engaged in company practices comes from an ACAP survey of 2006. No significant data exist to estimate the duration of the internship.

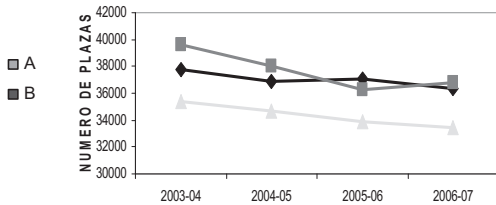
STANDARDS FOR INTERNSHIP PROGRAMMES



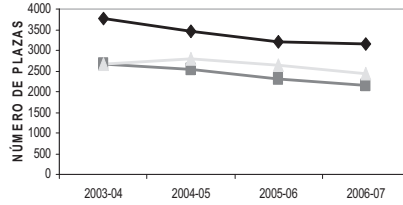
MARKET

The distribution of new enrolments and offers of vacancies in different degrees does not show a clear answer, even time deferred, to the needs of the labour market. This is reflected in a recent study on public colleges at Madrid by the ACAP. The results of this study show some significant gaps with respect to the labour market.

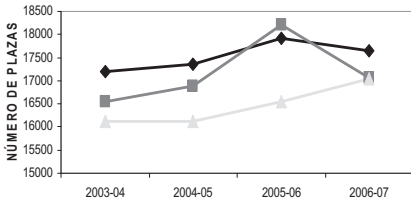
EVOLUCIÓN DE LOS CENTROS PROPIOS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MADRID



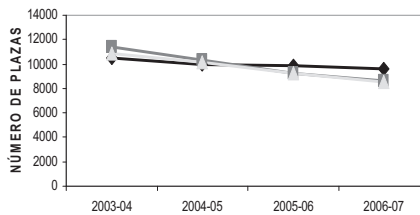
HUMANIDADES



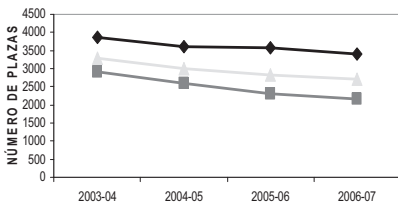
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS



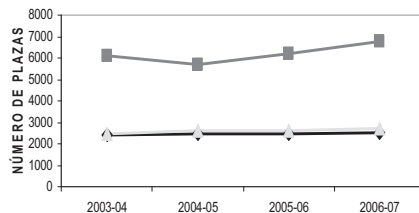
ENSEÑANZAS TÉCNICAS



CIENCIAS EXPERIMENTALES



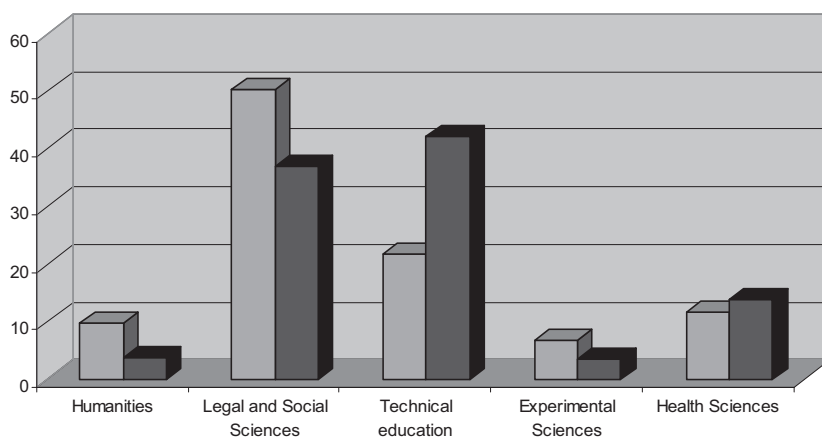
CIENCIAS DE LA SALUD



OFERTA
 DEMANDA
 MATRÍCULA

STANDARDS FOR TARGETING LABOUR

There is a significant imbalance between supply and demand in the labour market for graduates that is reflected by comparing graduates and estimates of job opportunities for graduates.

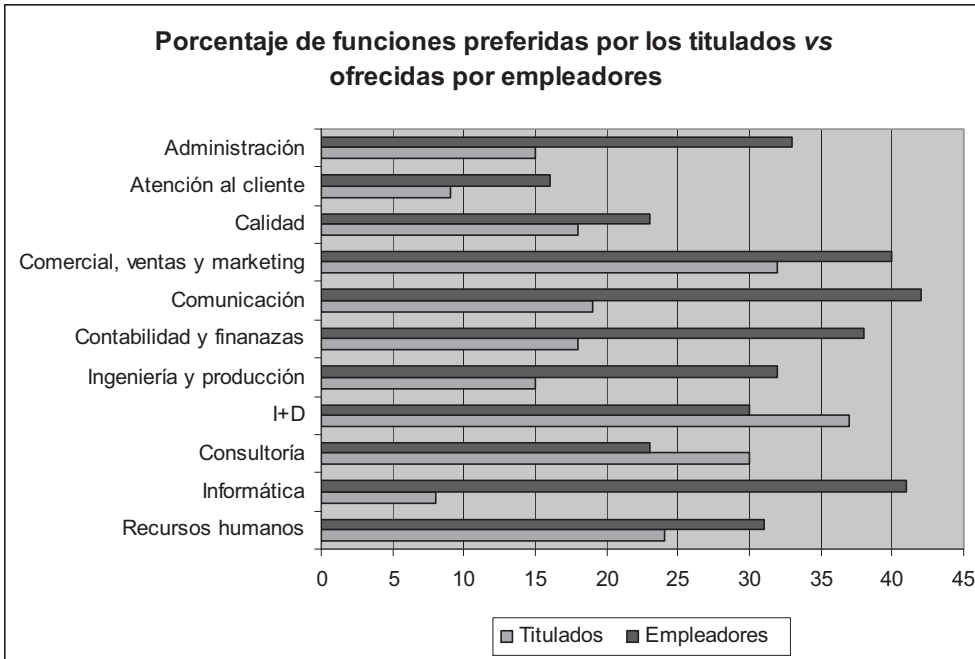


- A. Percentage of graduates in different fields of knowledge in Spanish universities in 2004 (three –or more- years curricula). National Labour Survey from the Ministry of Labour referred to 2004 (EPA).
- B. Estimate of the percentage of job offers directed to graduates in different areas of knowledge within job offers aimed at graduates in 2004 (ACAP and FUE survey)

For a right interpretation of these data it must be considered that there is no full employment among graduates (15% of the unemployed were graduates, which means that there were 310,600 university graduates unemployed throughout Spain in 2004).

ABILITY SUPPORT

Main company tasks: Administration, customer service, quality, commercial, sales and marketing, communication, accounting and finance, engineering and production, research and development, consultancy, information technology and human resources

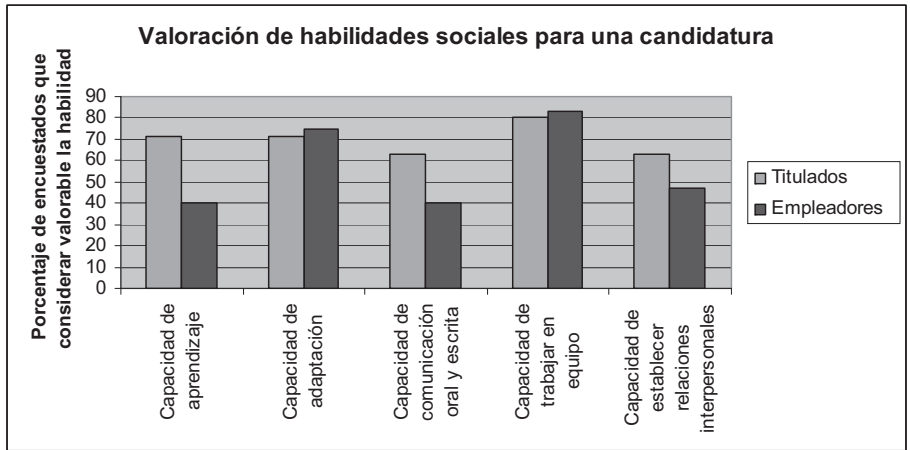


■ Young graduates. ■ Employers. (2005-06 ACAP and FUE Survey)

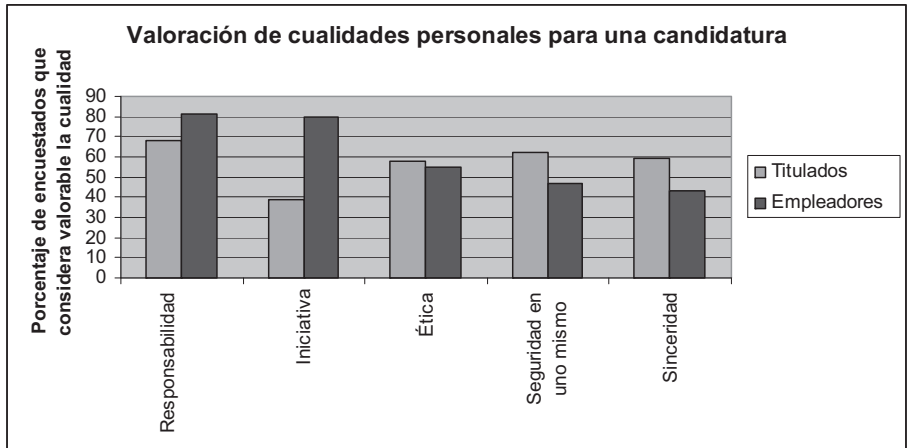
of employers about skills and personal qualities of graduates to contract, employers with regard to the more demanded tasks by companies.

STANDARDS FOR SUSTAINABLE EMPLO

Skills : Learning capacity. Adaptability. Oral and writing communication. Ability to collaborative work and Ability to establish personal relationships



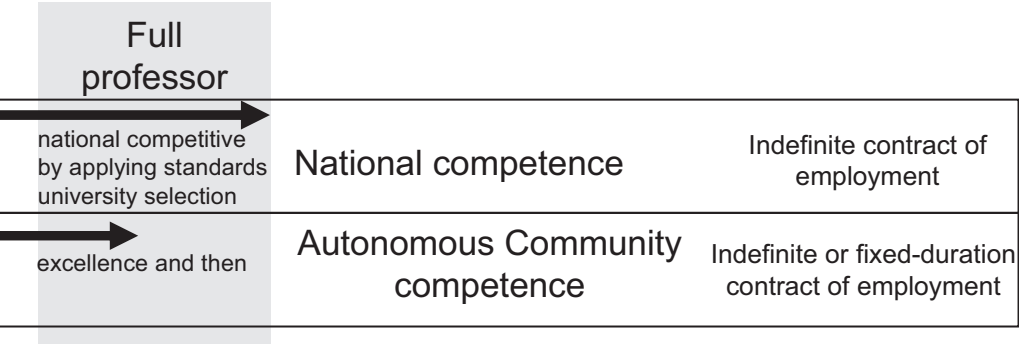
Personal Qualities: Responsibility. Leadership. Ethic values. Self-confidence and Sincerity



Percentage of high value analyzed variable within those who were surveyed.

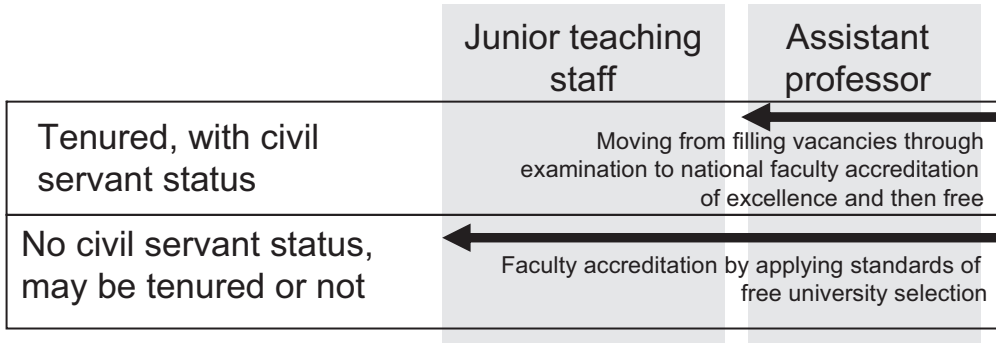
While young graduates seem to know, broadly speaking, the criteria the same is not true with respect to the preferences expressed by

STAFF SELECTION IN SPAIN



approach does not match the historical reality. But, thanks to scientific reductionism the simplest evaluations on experimental fields are straightly converted into a recognized contribution to the advance of the knowledge. And, therefore they are an easily recognized milestone for accreditation. Fields of knowledge not mentioned in the same equation (legal and social sciences, humanities and health sciences) find disproportionate difficulties for their recognition.

STANDARDS FOR FACULTY/ TEACHING



The new Spanish system for accreditation of tenured faculty (REAL DECRETO N°: 1312/2007) is a moderate step toward increasing flexibility of universities for faculty selection. The system promotes faculty accreditation by applying standards of excellence, but it is not tied to the number of posts available as in the academic empowerment procedure until now in force. This way, universities are going to have a greater number of qualified professors to meet their needs and they can choose with absolute freedom within the set of accredited professors.

More worrisome is the fact that the procedure for national faculty accreditation insists on a nearly unique recognition of the contributions of basic science to knowledge generation. Although the preamble of the Law for the Reform of the Universities specifically states the need to accompany the research funding policies with policies that ensure the transfer of knowledge to society, no transfer policies are considered in the development of the Law.

In particular it is necessary to leave the traditional equation that rules the recognition of knowledge generation, according to which the first is the basic science, which when it is applied (experimental science) becomes technology. This

STANDARDS AUDIT

Prepared by the National Center for Higher Education

REVIEW PROCESSES:

A web-based preliminary review of institutional functions related to the institutional portfolio information using the Scoring Guides and carried out individually by the review team members;

A team visit to the institution;

A team analysis of pre-visit scoring in the light of the visit and judgements of other team members;

Revision of team scoring;

An accreditation recommendation by the visiting team.

CHARACTERISTICS OF ACADEMIC

Based on “*The Competency Standards Project: Another Approach to Accreditation Review*”.
Management Systems. CHEA Occasional Paper. August 2000

ELEMENTS:

Preparation of an **institutional portfolio** from existing institutional data to provide evidence that the standards have been met

Standards that call for documentation of organizational capacity to sustain competency-based curriculum and services and student learning outcomes

General Approach to the Standard.
Exhibit Guide.
Individual Exhibits.

Scoring instruments (**Scoring Guide**) to be used by the review team to make judgements about institutional performance

Design
implementation and
effectiveness

RELEVANCE STANDARDS AT MADRID:

- Policy for Faculty Selection
- Sustainable Employability support
- Targeting the Labour Market
- Internship programme

APPLY AT THE UNIVERSITIES OF MADRID

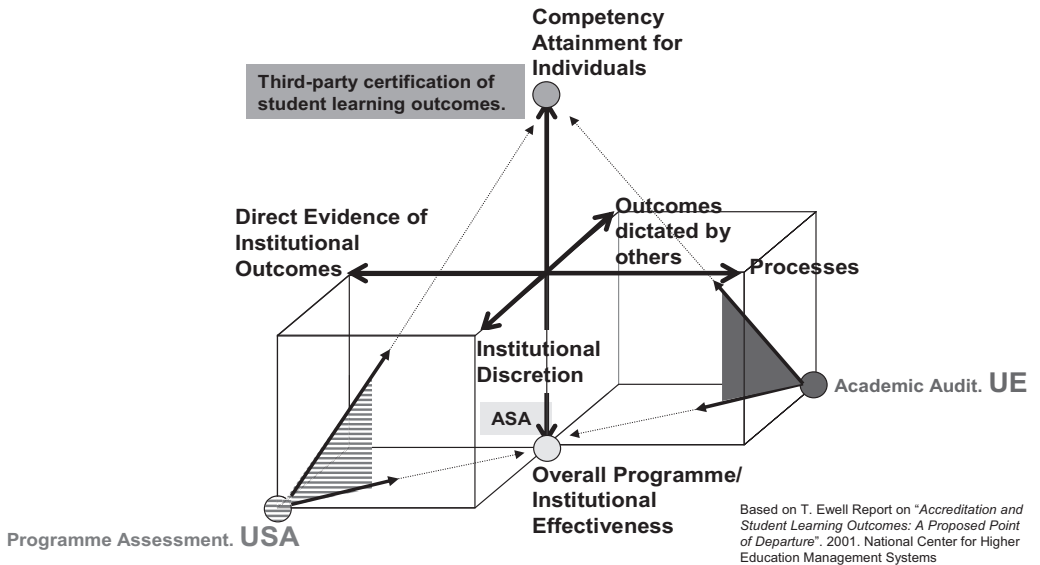
This is a very relevant report because both the systems used in the USA and those which are expected to be developed in Europe, require a tedious process of self-study and filling out forms that do not always add value to universities. In addition, there is a need for a subsequent visit of several days with the participation of a large team of evaluators who sometimes are not adequately documented and whose trials can be overly particular. It would be appropriate, therefore, to take advantage of this opportunity to introduce a methodology that builds on existing materials in universities (at least for the most part) and provides greater consistency and rigour in the decision-making process.

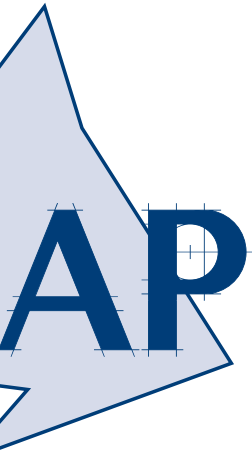
The predictable result is the evolution of accreditation systems to simpler models, integrating the “Program-Reviews” carried out in the USA and the Academic Audits of the EU. These new accreditation systems (Academic Standards Audit) would be completed with the third-party certification of knowledge of the students as the most robust system of providing evidence about the learning process. The need to use both is justified in that the mere certification of results may overlook areas of great importance to improve the performance of an institution.

FEATURES OF ACCREDITATION MODELS TO

The US Department of Education claims for the need to harmonise their system with the quality systems throughout the world, while it notes the need to reduce bureaucracy and puts the emphasis on certifying the student learning outcomes.

A test of leadership: Charting the future of US Higher Education.
 US Department of Education. 2006





Accreditación y Prospectiva
Universidades de Madrid

ON THE FUTURE OF THE ACAP

Martínez Falero
2008



Agencia de Calidad, Acreditación
de las Universidades

PRESIDENT'S REPORT PERSPECTIVES

Prof. Dr. José Eugenio
January,

is no clear understanding by the teaching staff what the impact on their lives will be. Too many are civil servants and will insist on sticking to old structures and privileges. In the end it will be very difficult to change the curricula since who has to approve them are the people at the universities, and they don't really feel the challenge. Most public universities will try to go on doing what they have been doing until now.

The exchange of points of view is carried on at a more individual and informal level during the aperitif and the ensuing lunch, everybody agreeing that this kind of get-together is highly useful.

4.6.1. Meeting between the ACAP Council of Experts and the Rectors of the Universities of Madrid, 18 January 2008

This get-together has been asked for by the experts so to achieve a closer impression of the Rectors' opinions and the state of the art of the Madrid universities. After the President's welcome there is a tour de table, everybody introducing themselves with a brief presentation of their respective universities, in terms of figures (students, staff, number of degrees, etc.) and what is being done with regard to the implementation of the new degrees in the frame of the EHEA. The difficulties to set up the new programmes are repeatedly outlined. It is highlighted how important the Bologna process is being for the changes in teaching methodologies and adopting new quality models.

Some experts are struck that the universities, even the young ones, have so many programmes: What's the value of having so many? Isn't it difficult to set and keep them up? Why not offer more general programmes? This is also a matter closely related to quality. Spain has been building the EHEA from the beginning and now it seems as if the universities try to be just compatible and not better, they generally don't seem to take up the challenge. Universities should be helped to rethink their structures and degree structures. The Rectors might explain how the ACAP could be more supportive in this process. Some difficulties of this process are highlighted: in the past eight years there have been three different approaches under different governments. For Spain the change is dramatic, with a shift from the national Ministry-prescribed programmes to a -for the first time- greater autonomy at institutional level. The ACAP could help inasmuch it could provide feedback from the society.

As to the German experience, the programmes have been restructured dividing them into 3+2 years degrees (instead of a 5-year one). The main reason for the change was that the study duration was too long (only 50% of the students got their degree in the time foreseen). Now the stress is on delivering a basic degree that offers a broad education, plus a Master's degree, not necessarily consecutive. When setting up these degrees the idea is to make use of the specific academic strengths of the universities.

On the Rectors' side there is a hint, not void of a sense of humour, that the Spanish public University system is 'too democratic': there

all professors. As to the impact of teaching versus research, in Germany it is not possible to build a career on good teaching alone: a minimum amount of research has to be done, too.

If extra money is to be distributed, which criteria should be applied? E.g. which differences could be made between private and public institutions? What could be the best thing for public universities to improve, apart from money? Formerly students in Spanish private universities used to get their degrees more easily, but now this is changing because they have a better access to the job market.

In Germany the few existing private universities are mainly focused on teaching, there is no research so far, therefore they are no competitors for the public system. It is thought that if regulations on private institutions are cut it may be good for competition and society. There is an awareness that the public sector is hampered, has no tools for competitiveness, and this relationship public-private has to be looked into. However in the UK there are very few private universities, and the public institutions act like private ones. Since higher education is essentially free in Europe, there is a suggestion to raise tuition fees at least by 40%: then students would start to make a choice and public universities would finally be under some more pressure. It is recognised that Spain's internal reality as to grants is very weak. Thus establishing a proper grant system would be revolutionary because it would give students the choice.

Furthermore decision makers should travel and compare, or get expertise from outside to discuss and learn from. It is interesting to observe the contradiction between Spain's leadership in terms of private companies all over the world on one hand and the public university standard on the other.

Taking up the issue of student learning outcomes it is considered not enough to focus on mutual recognition: it has to be tied to excellence and competition, and for this still greater institutional autonomy has to be enhanced. Institutions have to offer different services to students, because students' abilities and aspirations are different.

In conclusion, the ACAP has a broad scope of activities, and to avoid being overwhelmed it should design concrete step by step procedures.

lish Department than in Law or Business Management). In the Northern European countries teachers are free to develop whatever extra activities and income they can as long as they comply with what the universities ask for them.

It is suggested that the best system for teaching staff recruitment is Switzerland, with very high and competitive salaries and a large percentage of staff hired from abroad. In Germany some external research institutes, e.g. “Max Planck”, have more freedom and differences of salaries. They are also involved in the training of young researchers in joint research schools with neighboring universities.

In the US salaries can be negotiated, too, and universities have to publish their top five salaries. Normally it is medical staff, but at some institutions it's the football coach! If staff is very competitive it is a challenge for the universities to make them stay, to prevent their running off to industry, offering them research opportunities and money. Yet there are different opinions among staff. For some the question is not whether to keep the best but how to get rid of the worst: in countries as The Netherlands, Switzerland or Austria this is possible now.

In the US a tenured position is only obtained at a very late state, around the age of 55. In Germany it is only obtained above the age of forty (normally at 42).

However, in the Spanish system normative changes are very difficult to achieve, especially concerning State salaries. As to tenure, if a mistake is made at hiring point, the university can never get rid of the teacher. Positions in Spain are for life, and are achieved at a quite early stage; the age of retirement being between 65 and 70.

It is suggested that though the ACAP cannot change the system it could be a moral force, and the Council of Experts may play a role, especially when seeing the rectors of the universities.

In some countries extremely complicated systems are being set up for evaluating teaching staff to qualify for extra income, bonuses or for establishing differentiation of salaries. When hiring teachers in Germany, the university fixes a quite low minimum salary, on top of which extra money can be negotiated. All the money for salaries not allotted to employees has to be distributed every year among

90% that comes from the State, at least earmark 5% to motivate change, e.g. pay the extra amount for teaching (“complemento docente”) depending on the learning outcome of the students. The ACAP has the legal capacity to make such a proposal, and the rectors’ minds should be stirred. Yet in reality there is not much scope for change, and in the Spanish system the rectors themselves have not that kind of power to promote it. The ACAP is stuck in between, and significant changes take a long time. Though it is an aim that the whole of Spain have a competitive University system, Madrid must work for Madrid.

With regard to teaching staff recruitment, the US the system is basically one of self-regulation, and there are two driving factors of its success: “greed & envy”. Since there is a free market in terms of salaries, some areas are very difficult to cover (e.g. accounting) unless much higher salaries are offered. Furthermore conditions of labour are also an important factor to hire people. The result of high competition is that there is a high degree of mobility at all levels, tenured, non-tenured and PhD (the latter in terms of endowments for students, e.g. at Princeton). A teaching career is built in a different way as in Spain, e.g. staff is not hired by the same university where they have studied. The same goes for Germany. Salaries can be negotiated, and pay rises, too, but only if you get an offer from outside, not just because you are there, stay there and get older, as in Spain with the “trienios” and “quinquenios”. In the US tenure is open to external competition, and in the US and Germany some jobs are limited in time: when the contract is finished you just have got to go elsewhere.

In Spain, due to an agreement with the University foundations, there is some scope for flexibility and salary differentiation: from a project with a company the teacher pays 14% to the institution and in exchange can enjoy great freedom and higher income. In Germany there are many ways for cooperation with industry, either getting a contract with the university, or directly being employed part-time by a firm with money assigned to finance a substitute at the university. In France there is a huge difference between what is written in the law and what is actually being done: control is impossible since the Unions would step in. It has also to be taken into account that salaries are very low so professors often have to look for an extra income. Income levels in the US are quite disparate depending on the areas where you work (e.g. you earn less in an Eng-

they understand is reasonable. The greatest success is achieved when teaching staff understand and are involved.

Teaching staff selection is another issue in Spain: the system how universities incorporate them is completely opposite to these goals, so is the way rectorates are chosen. Definitely universities have to be stirred, but this seems a long way to go. One could also wonder where accountability lies in this system: there seems to be a gap between the legal and the real world.

It is recommended that the ACAP build the system on the accreditation of degrees and come up with a project based on programme approval. Does the unit of analysis have sufficient resources? What are the mechanisms to measure achievements?

In Germany within a span of ten years all new Bachelors and Masters programmes (about 16.000 altogether) were supposed to be accredited. In the state of Lower Saxony alone ZEvA employed about 1,000 experts to accredit some 2,500 programmes to date. There is a two-step assessment:

1. universities are asked to define their goals and internal policy/strategy;
2. programmes are looked at in clusters, not individually, in order to see how they are related to each other.

Expert teams are composed of at least one student, external academic experts, one expert from the employment sector (e.g. the media, industry or the public employment sector), i.e. all stakeholders are involved. It is not easy to build such a body in a short time. Recently the quality assurance system has undergone a major change by the introduction of what is called “system accreditation”. It is actually a quality audit that not only assesses the quality assurance mechanisms employed by the university but also looks at a sample of study programmes. In the end, if the quality assurance system of the university is accredited, the university is exempt from the duty of having all its study programmes accredited by an external agency.

In Madrid it would be easy to get the employment sector involved through an agreement with the Chamber of Commerce, and thus accredit new degrees with a view to employability. You can move universities to change when you imply funding, e.g. from the 80-

Lower Saxony, equivalent to the ANECA) is setting up external training units for evaluators and consultants.

In Spain there is the “AUDIT” programme, with which the ANECA considers external accreditation achieved, since it belongs to the international group of organisations. It is very difficult to achieve third party evaluation. The US system has been adopted but with no budget for universities to carry it out. In this sense there are reservations as to the strategy of the “AUDIT” programme: beginning with it is “saddling the horse from behind”. On the other hand, this seems more a political item; it is not just about the best possible programmes but about political leadership at universities and at national level, whereas in the US these two levels are separate.

What is being produced seems to lack strategic plans and comes close to filling in a form. In case the ACAP gets involved in some kind of training it has to be with local people applying a learning-by-doing approach. Bologna is changing the entire process. It is true that the ANECA is involved, but then a couple more independent agencies should participate in evaluating these programmes: their staff will help each other, visit other agencies and see how they work. Experience shows that in the beginning there is a stiff opposition at universities, but then it works.

If the ACAP, through its Council of Experts presents the presidents/rectors of the universities of Madrid with a recommendation to simplify accreditation, to inform the society of what they do, increasing accountability, it might be possible to introduce third party accreditation and increase funds. In Madrid there are at least three relevant universities able to change, and with an influence on policies; if those adopt these ideas, it could be a start.

From a US point of view reservations come up considering it is a system where most of the teaching staff are civil servants and employed for life. On the other hand one has to be crystal clear about the objectives: quality cannot be imposed, it needs to be made reflective of university goals. One of the reasons for success is that instructors have understood the relevance of what they do and teach. In order to define strategies and achieve results it is crucial to identify the units. If you want to get something going you have to start at the bottom and get the people who do the teaching involved: teachers will not do what they are expected to do but what

tion is that many adjustment variables are not under the control of universities (as in the US or the UK), e.g. the selection of students at State universities. Thus there are factors that cannot be considered in a strategic plan. Until now even the selection of teaching staff was largely out of their control. It is true, all Spanish universities have a strategic plan ('planes de desarrollo'), but how efficient are they? Normally they are not regarded in relation to internationalisation, which basically focuses on mobility. It seems that not all institutions are prepared for this now.

In fact the Spanish legislation leaves little room for change and things can be done the same way as in the last century. Therefore the following should be primary goals:

1. accreditation of learning outcomes is crucial for internationalisation,
2. simplification of accreditation and communicating to the society what the University really does is essential to achieve transparency of standards, and
3. increase of university accountability by simplifying accreditation.

In Spain it looks as if the approach to the new degrees were a lost opportunity, since sticking to the old degrees as much as possible is accepted as valid. The paradox is that if you come up with really NEW ones, you have to JUSTIFY them. Legislation seems to be designed to prevent change. Thus, if you don't move at all it will be easier for you to comply with the new degrees.

From the US point of view there is doubt that one can be strategic with a system where the Rectors are elected. In the US the success of universities is defined in terms of competition, whereas in Spain the main characteristic of the system is that it is public (95% of students are enrolled at State universities). In most German States universities are out of the direct control of the Ministry now. In order to make universities accountable some kind of external assessment is needed, also for the sake of credibility. External assessment is no substitute for the university's responsibility for quality. Universities need to be trained to rethink their daily activities in teaching, and in their internal quality assurance mechanisms. In Germany the quality assurance business is increasingly done by universities themselves. At the moment the ZEVA (in the state of

employability rate is opposite to many countries which have the inverse picture (e.g. Croatia). With regard to concrete skills, however, experience has proved that it is more important to have a broad base.

Yet: how are market criteria going to be introduced in the present system? Market competition will not lead to less bureaucracy, but the bureaucratic control needs to be moved from the public area into the university. It is not possible for an institution to be run by a handful of administrators; they depend on professional help by administrative staff, even though the academic members of the universities always aim at reducing their number.

As to the possibility to certify skills, since most of the learning outcomes are focused on knowledge, there is no easy way to assess learning outcomes in terms of competences. The question is how to make the universities think about the goals of education. External agencies cannot develop external quality criteria for all the different areas. Therefore the universities have to explain to the agencies why and how they do as they do. It is THEIR job to think about educational goals, teaching methods, etc., the experts are the ones who ask critical questions. Agencies are proficient in devising procedures, but the real progress is made by the teaching staff when stimulated and asked questions by the agencies, after being forced to THINK about that. The Agency asks universities to provide evidence, and they do. Sometimes the Agency looks at Bachelor's or Master's theses to see what the level of the programme is, but generally, and the experts agree on that, it is impossible from the outside to say what the contents of the study programmes should be.

Nevertheless, if the goal is known the method of evaluation should be an easy task. In terms of knowledge the universities identify and evaluate their goal very well. Yet in other areas, such as communication skills, they seem to have difficulties to define goals and therefore there is no proper evaluation possible here.

With regard to the strategic approach the specific role of the ACAP and the Spanish reality has to be kept in mind. A serious limitation is that institutions often develop courses which are completely absent from a strategic approach. They present programmes as they get ready, even if it does not fit in with any strategy. Another limita-

directly to students (in loans) and it is they who decide to which university they go with that money. Even in the US public institutions are competing with private ones (e.g. Stanford and Yale). Furthermore the problems are not solved only with money. The ultimate goal should be self-regulation. Considering all the experiences of other systems there is one crucial recommendation from the US perspective: SIMPLIFY.

The idea in Spain and in Madrid is “Convergence in Divergence”. Up to now universities could elaborate their own programmes within a given national frame. The new degrees, however, have to be developed from the existing ones and it is the regional governments who have to pass them. Thus in Madrid certification will now be granted by the ACAP. It will have to be carried out in about three months, since the new degrees start next academic year, and all the programmes have to change by 2010. Furthermore accreditation will be obligatory, otherwise there will be no State funds.

Nowadays 95% of the cost of the Higher Education system is paid by public money. The student only contributes with 5-10% of the actual costs, in terms of fees. It is considered advisable to introduce the role of the market in Spanish Higher Education, together with an objective recognition of the student’s learning outcome. For the time being only the SNQFP has reached a consensus.

Simplification should go hand in hand with diversity. One of the fundamental roles of the ACAP should be precisely this: stand in for diversity, push for processes that accept that a University does things differently, not just check and tick.

On paper universities are fully free to develop Masters, but many just re-package their old ones. There is a gap between plans and real objectives achieved. In Spain there has been very little innovation in this process, e.g. competences have little influence on the design and there is hardly a diversification of the teaching methods. One of the reasons is that a major proportion of teaching staff are employed for life, tenured as “catedráticos” or “titulares”.

Simplification is not possible without introducing accountability and competition, a very difficult issue if there is centralised (regional or national) funding. E.g. in Silicon Valley 50% of scientists were born outside the US and many have no degree from California. Yet the

People get educated for a purpose. Leadership competition among institutions is more a concern from a regulatory point of view. The challenge how to measure it remains difficult. One of the great strengths of the US system is its high degree of diversity. Therefore the EU tendency to standardise, regularise or achieve consistency is looked at with concern.

Since in all EU countries there is a State-run supply-oriented system there is a concern about quality control by the “company”, which is the State, who owns them. The discussion has evolved around demand, quality assurance and autonomy. The most advanced countries have first introduced evaluation of programmes and connected money to results. In Germany, e.g. when introducing new programmes it was made sure that they were similar in structure as in the rest of Europe. In many states most programmes have been accredited, but now the move is towards an institutional perspective, considering the institution’s capacity to deliver quality. Agencies have to help them to get organised and develop their internal management. Accreditation of institutions as such has only been done in exceptional cases (e.g. private institutions, which are rare in Germany). Germany is moving away from accreditation of study programmes towards evaluation and accreditation of quality assurance systems owned by the universities (quality audits).

How many countries or regions will actually be able to adopt this system? In some EU countries the word university “autonomy” is not even understood in terms of competition or market, they rather seek for a standardisation. Thus ironically the only “market” that is developing is the accreditation and evaluation “market”. E.g. in Central and Eastern Europe the most conservative and traditional degrees are delivered and everything is approved. Due to the prevalent mentality universities in most cases have zero idea about the real meaning of autonomy. They can afford to show up with this and even if they are unsuccessful, they are protected and will be funded. The only way to help this is that the market “punishes” them by losing good teachers and students. E.g. in Croatia and Slovenia students have no other option than to study in their small countries. Instead of letting competition enter the whole system is allowed to decay.

If the State finances this, then there is no incentive. In the US the Federal Government has a lot of money for universities, but it goes

that is needed. Currently the discussion is almost exclusively focused on competences and skills. Yet there is no agreement on how or when to measure them. E.g. how can you measure the “leadership” ability of a person of 25 years? Possibly in the not so far away future a reasonable mixture of acquisition of knowledge on one hand, and competences and skills on the other may be reached.

Institutions should incorporate recognition of degree systems and develop where it is easiest to evaluate. Accreditation focuses on traditional secondary school learners who come directly to universities, which is quite valid. But where is Lifelong Learning, Distance Learning or ICT Learning in accreditation?

Setting up equivalences has been a dream of the academic community for 20-25 years, letting the universities do it themselves and among themselves. However it will not solve the issue of employability (e.g. the national body of engineers look at it rather from a different angle). Other mechanisms have to be developed to measure the ability to enter the labour market.

Even if the system were generalised it would not address all issues. Furthermore it is rather daring to talk about a trans-European development when the different countries seem to develop towards all sorts of directions, ranging from programme evaluation (a task too big) to the opposite: accreditation and internal evaluation systems. Altogether it is impossible to state in which direction exactly the EU is moving and thus it is absolutely fundamental that there should be a simplification: the whole process for evaluation and accreditation has to be re-thought.

Trying to create unity has failed in the US. A very minimalist approach prevails, since recognition is complicated: there are four thousand Higher Education institutions across the country with no national control. The springing point is not about standards but about competition in markets; the aim is to make students successful to compete, and if an institution does not achieve that, it is of no use.

Furthermore the the concept of autonomy should be included: from the consumer perspective it does not make any difference what accreditation and evaluation do, what matters is the marketplace.

4.6. Quality assurance systems to be implemented at the universities of madrid: simplification and specialisation; learning outcomes assessment

6th ACAP Council of Experts: Report

Madrid, 17-18 January 2008

Following the President's presentation¹³, with regard to the future perspectives of the Agency, contrasting EU quality assurance systems—rather focused on processes—, versus US systems—more focused on outcomes—, it is reported that the US are moving to LEARNING OUTCOMES, a long term issue since many of the skills and competences cannot really be measured in short term.

In order to move and take the teaching staff and universities along it's a long way for which a step-by-step procedure needs to be devised, starting from a description of the present situation, identifying the next changes in the system in order to make an impact on the people: how can they be brought to discuss in view of this goal?

In Spain for the time being there is no system of programme accreditation and quality control, though the Administration does authorise degrees. The ANECA has started a programme "AUDIT", focused rather on processes than on outcomes. Therefore, if accreditation is to be considered, the trend has to be defined either following the US system of accreditation or the EU Academic Auditing system as applied in France, Germany or Austria. The latter features a list of general standards with a checklist of 21 criteria, a register for Accreditation Agencies and peer review systems, which are good for accreditation rather than for academic auditing and are adopted in the Bologna process as a whole. They are geared towards a harmonisation of the accreditation systems. It is also worth considering a third party certification contacting different sectors to achieve between 40 and 60 % mutual recognition of degrees.

There may be reservations as to the general approach developed. Though the initial aim was transfer of knowledge, now more that

¹³ at the end of this summary starting on p. 60.

leader”, responsible for the course as a whole. However, course coordinators may be appointed and committees to foster teamwork with the aim to get the teachers of an academic programme in line.

On the other hand there should be indicators that take into account the use or practical outcomes of the teaching. Moreover, teachers have to be sure of what they want to teach and the whole process should be given a similar treatment as in companies. The concept of “academic freedom” needs to be redefined, since when it is applied in an exaggerated or excessive way it can constitute an obstacle to change. Furthermore, students should acquire skills and competences, not just knowledge.

How can we bring about a change of culture and bring teachers to fulfil their teaching duties, including to form the capacity of young people? In the long run that is much more important for society than their research results. Therefore teachers should be brought to see the impact they have on society.

Examples of good practice, ideas and experiences should be imported from outside. On the other hand, the impact of incoming students and teachers on locals can be quite extraordinary. In some cases (as in Italy) they have contributed to break the views and change methodologies. In general, student and teacher mobility is a key factor to achieve changes of mentality. Breaking the isolation of teachers and bringing them together to speak is a duty of the universities and helps to achieve excellence.

On the other hand, it is difficult to talk about “excellence” when the aim is to push 40-50% of the population through University. One rather has to talk about internal, external or national competition for excellence, and foster institutional differentiation. In each university the strong areas should become even stronger, instead of aiming at excellence in all of them. At the same time the virus of “excellence” should be filtered out: not everybody can be excellent, and the situation cannot change from one day to the other.

In the meantime at least those who change individually should be rewarded, their efforts should be recognised and even published as examples of good initiatives and practices.

The underlying idea is that the European University as a whole should become a place of excellence.

teaching to view it and draw conclusions for improvement, especially at an initial stage, with younger teaching staff.

In order to increase motivation of teachers rewards and enticements should be put in place, not just in terms of money, but also in terms of distinctions or awards, maybe sponsored by companies. Leaves of absence, e.g. for developing new teaching material or its publishing might be encouraged.

It is important to make distinctions with the incentives, and not to distribute the same amount of extra money to everybody (as has been done by many Spanish universities), no matter what their performance is. A similar formula as applied by the CNEAI (the Spanish national research evaluation body) should be considered: it is time to abolish the equal distribution of teaching bonuses in terms of “quinquennios” (every five years everybody gets an automatic pay rise), and rather distribute them taking into account performance and results obtained by teachers.

Yet in case of a change in the system, good reasons need to be provided and well in advance. In the meantime and while it is not possible to stop paying those that do nothing, those that perform better might well be rewarded.

While research can be an individual effort, teaching is always a joint effort. Teamwork is crucial in order to have a successful teaching programme.

An idea to be developed might be to create the figure of the “Dean of Education”, who analyses and organises the interaction between teachers, looking jointly into the evaluations that students make of their teachers, into the differences of grading (where and why do students succeed or fail?), finding out why students attend classes of one professor and avoid those of others, etc. As a result, once a year the “Dean of Education” shall write a teaching assessment report with general recommendations to improve teaching, and where necessary, a confidential report on concrete situations. Finally this process will lead to a ranking of teachers in each academic programme according to their results. Work in mixed committees (4 teachers and 4 students) is likewise useful.

Yet it is admitted that such an approach would be difficult in Spain, as there is no such figure as “Dean of Education”, nor that of “course

Above all it is necessary to make success in teaching rewarding in order to get teachers more involved in teaching. If you could make a career on the basis of good teaching, not only on good research, e.g. by rewarding development of textbooks and class materials, etc. this would change the attitudes towards teaching.

When hiring teachers one should look at the candidates more closely, not just at their CV: they should be asked to present a teaching programme of their own and have the opportunity to demonstrate their teaching ability before students. In any case there should be a separate rating from research. Furthermore, when looking into the teaching activities, many assessments do not live up to the standards of professional assessments and do not look closely enough at teaching activities.

It would also be convenient to have an independent centre of professionals or a group dedicated to teaching assessment and giving advice and courses on improvement and professional training and on how to set up a course programme. This centre should also be open to candidates before applying for a teaching job. It could be developed in the doctorate programmes. Professional training actually starts long before hiring.

Research and teaching are two issues that should be treated separately. As to teaching evaluation, it should be asked what percentage of teachers uses continuing assessment of their students or keeps in touch with them via the internet, what percentage of teachers practises mobility or has taught at another institution. Above all the learning outcomes of the students should be defined, paying attention to the causes of students' success, and a holistic programme in a global context should be designed.

No doubt that graduation rates and the quality of the evaluation of students by teachers have to be looked into. Renovated curricula call for renovated evaluation, where students have to demonstrate that they have understood and learned something, otherwise it would be pure rhetoric.

There is a series of factors, amongst them teaching methods, new technologies, teamwork, tutorials, etc., which require a continuing training of the teachers. Universities as "companies" are responsible for the training of their staff; they have to provide opportunities for training and retraining. A first step would be to videotape some

4.5. University teacher training in the light of the new methodologies of the european higher education area

*5th ACAP Council of Experts: Report
Madrid, 5 - 6 February 2007*

This issue is of special relevance in the current Spanish University context and there is a need to find solutions.

There is an important obstacle for progress in the issue of teacher training. While it is generally thought of as just a question of improving techniques, it involves a mayor change of the learning environment and its organisation. Small classes with a maximum of 15 students have proven to be most effective.

The question should be raised if teaching is properly rewarded or if attention concentrates too much or almost exclusively on research.

It is necessary to decide by which criteria good teaching is measured and then assessed. In most universities it is just based on student surveys, since many teachers do not like the idea of colleagues sitting in their classroom for evaluation.

How can tools be developed to convince teachers to improve their teaching?

It is necessary to focus on students and the progress they make in their learning outcomes, not just fixing an eye on the numbers of students enrolled, nor on the ratio students/teachers. It is more: the graduation rates should be taken into account. This may turn out a hard job since no teachers want to lower their standards to achieve a higher number of students and more acceptance from them.

It could be interesting to carry out studies on the success of graduates in their work life. In Germany, e.g., this is done in the context of the re-accreditation of study programmes.

Another indicator could be the master and bachelor theses, assigning different levels to them (e.g. the five best, the five middle, and the five worst), in order to get better acquainted with the context and the academic level and see if they live up to the standards.

This policy of “laissez faire”, often confounded with academic freedom, has led to ridiculously overloaded and uncoordinated study programmes and to a situation in which teachers can do as they please, starting from the programme design up to the type of examination they choose. Thus, e.g. the technical engineers in Spain, whose curricula are short track, take longer to finish their studies than the long track engineers in the rest of the European Union.

A crucial factor when measuring failure is the type of examination or evaluation carried out. It is also important to take into account the baggage with which students arrive at a certain course or level.

It would pay to encourage and reward those teachers and institutions that make a special effort to get their students successfully through the system. A greater competitive pressure on the universities with more transparency on the success and failure rates is needed.

On the other hand not only the financial cost¹² of student failure has to be calculated, but also the social cost that is implied, including that of blocking the human potential and that of personal frustration caused.

In conclusion, there is a coincidence that the issue of student failure is highly important. The ACAP could undertake a survey on the student retention rates and the study duration at the Universities of Madrid. At the same time these data would be useful when undertaking an institutional evaluation.

Finally the ACAP could also ponder undertaking actions to help raise awareness among the stakeholders and might put forward solutions in one or the other sense appointed above.

¹² E.g. in Denmark and Austria studies on this issue are being carried out.

- Evaluate the teaching performance of teaching personnel in Higher Education Institutions - not only their research achievements.
- Develop programmes and institutions for the advancement of academic teaching.
- Evaluate the management of the Higher Education Institutions at all organisational levels.

In Germany, e.g., 60% of the teachers' income depends on their teaching performance. Any kind of measuring performance will have an impact on quality.

On the other hand, student motivation has to be increased. Teachers' first priority should be to have their students in class. One could also argue that as long as there is no selectivity in the admission to a study programme there will be huge motivation problems. Apart from their own lack of motivation, the poor students will drive out the good ones. One major factor of success and motivation in the U.S. consists in teaching staff connecting individually with the students. To this end there are specific actions organised by the institution, so that the students feel engaged with individual teachers.

There are several interconnected terms: "dropout", "failure", and "overlong study duration". A widely extended prejudice has it that the best university is the one that produces the greatest number of failed students and the best teacher is the toughest one. Every effort should be undertaken to put a stop to this cultivation of the teachers' ego.

It is difficult to carry out a follow up of those students who have abandoned their studies, though it would be highly interesting to find out about their career paths. In Germany partial surveys have been carried out and it has been found out that in many cases the professional fortune of these 'failed' ones was highly successful.

The universities should not be content with the student dropout rate. Apart from fostering the contact between students and teachers, the programmes should be less monolithic, shorter and better designed: it is not a question of presenting a collection of different courses but to structure them well and coordinate their contents.

who change degree paths is between 20 and 30% (often after two years or more of study).

Among the causes for this failure the following can be pointed out:

- Lack of information on the kind and level of scholastic aptitude required by the programme chosen.
- Mismatch between individual abilities and aspirations of students and requirements for success in five to six year research-based programmes at universities.
- Lack of counselling and adequate controlling of learning progress.
- Poor student/teacher ratio; overcrowded classes.
- Unrealistic expectations on the part of the teachers as to the ability of students to make a wise choice of classes (or to say it differently: ill-structures programmes)
- Organisational weaknesses
- Lack of interest and poor training of many academics in effective teaching.
- Bottlenecks in library and computing services, lab space, language labs, etc.
- Financial problems of students (study only part-time although the programme is designed for full-time students).
- Lack of support from home/family.
- Lack of social integration.
- Lack of prior job experience.

What can Agencies do to improve the situation?

- Help to change the system to shorter and more diverse programmes (Bachelors, Masters, Dual Higher Education – “Beruf-sakademien”, etc.).
- Help the Higher Education Institutions to develop proper criteria and methods to select students for study programmes (admissions policy).
- Evaluate and accredit the study programmes (with special emphasis on the competence-orientation of programmes and modules) as well as exams.

universities. Thus, e.g. Harvard University has a graduation rate next to 100% due to their highly selective access procedure which prevents students susceptible of not performing adequately from entering. Some 65% of those who fail in the U.S. do so for socio-economic reasons (e.g. ethnic origin, gender, cultural level of the family, etc.).

A whole series of factors have an influence on motivation, and therefore on the success rate. For example, students who worked during high school are usually more motivated, the same as those socially involved (e.g. in an NGO or volunteer work), or those who are more connected with the institution, as well as those who have passed an entrance exam.

There are metrics to measure all those factors and plenty of data available. In general, the first year is critical, but once students get through it, the failure rate drops considerably and stays very low.

According to some sectors and at least partially, the shortcomings of the public university system in Spain can be blamed for student failure. There is a perception that, generally speaking, few obligations are put upon the students. Neither is there a control of their attendance at class, a circumstance that is in open contradiction with the productive system where the worker is expected to be present at his/her job. Furthermore these sectors see a discrepancy between the content of the curricula and the system of values.

Among the solutions appointed are: making attendance at class compulsory and intensifying the contact between teachers and students. E.g. teachers should know their students individually and monitor them closely, and a greater effort should be made by teachers to develop their students' skills. It is agreed that interaction between teacher and students is crucial and goes hand in hand with the increase of quality in teaching.

The current situation of student failure and dropouts in Germany has become stabilised around 20%. The actual time of studies is getting closer to the planned study duration. Yet the dropout rate varies at universities and areas between 10% (highly selective *numerus clausus* programmes) and up to 45% (Humanities, Computer Science, Natural Sciences, Engineering) averaging 26%; at Universities of Applied Sciences: 22%. The percentage of students

4.4. Student failure, dropouts and overlong study duration: current situation, causes and solutions. What can be done by a quality assurance agency?

4th ACAP Council of Experts: Report

Madrid 11 - 12 May 2006

The subject has been chosen due to its special relevance in the Spanish University context and the need to find solutions. It involves issues such as lack of motivation, high grades of entry required, lack of preparation (tackled with by some universities by offering a course 'level 0'), lack of tutorial programmes, overlong study duration (sometimes up to 8 or 10 years for degrees scheduled for 5 or 6 years; or 6 years for a degree of 4 years – i.e. 1,5 times longer than the planned duration). Up to a point this has become a system of selection in itself: those who obtain the degree are considered the best by the companies.

In this context several questions are raised, amongst others: Why is there such a high degree of failure? Can the ACAP contribute to seek for solutions? In which way?

In the U.S. talk is not so much in negative terms of “failure” or “dropout”, rather than “retention” rates. An important factor to achieve a better performance and avoid overlong study duration is the calculation of costs and make the beneficiaries pay for them, not only regarding the concept of academic fees, but also the actual cost of all items involved, such as accommodation, living costs, transport, etc. Along this line it might be pondered if the student loan should be converted into a grant (i.e. without the obligation of paying it back) if the student finishes his/her degree with good results and within the time boundaries scheduled.

On the other hand, the society should consider the personal damage and the enormous emotional burden put on individuals due to failure, and the impact it supposes on their professional and personal development.

In the U.S. the graduation rate has not substantially changed, whereas the access rate has. The graduation rate varies among

The role of ACAP would be to carry out occasional studies and surveys, inquire into the market's expectations, the corporate environment, etc.: an exercise of strategic intelligence in which it is necessary to extend one's antennae to find out what happens in other places, taking into account the macro factors and new dimensions acting on the system, such as:

- The demographic picture of the EU
- Lifelong Learning-LLL
- Adaptation to a new, non-traditional way of learning (with a totally new generation of students)
- Recruitment of foreign students
- Mobility
- Competition

Within this frame, the ACAP should signal priorities and define lines of action, and contribute, though in a modest way, to “educate” politicians. The universities rarely use their potential to analyse tendencies, and with the support of the ACAP and prospective surveys the Administration could take decisions in advance. In Germany there are four or five institutes dedicated to analysis, such as the one in Kassel, headed by UlrichTeichler.

The ACAP could head in a similar direction. Though it does not have the means to act as a specialist body in prospective studies, yet it can modestly contribute towards them. The objective is to raise certain questions without necessarily providing the answers. In this sense the ACAP has a strategic function, inviting people and institutions to join the debate. Interesting questions should also be raised to universities concerning their future and fostering the exchange of ideas.

As a conclusion, workshops on issues of immediate interest, might be organised, e.g. on the demands of the corporate world, with a view to enhancing and channelling the debate between and among different stakeholders. In order to achieve that, persons with experience who can provide examples of good practice need to be involved.

4.3. Prospective studies in a quality assurance agency

3rd ACAP Council of Experts: Report

Madrid, 7- 8 July 2005

There is a high degree of convergence in the society, companies and universities themselves on this issue.

From the point of view of the companies the prospective mission of an Agency consists of studying and analysing the trends of the socio-economic demands and the requirements of the job market to update the degrees and academic curricula. The corporate world demands a type of training which for the time being the universities are not covering satisfactorily, especially in what concerns the practical aspects.

From a more academic point of view and considering the broader scope of the Universities, it is not their task to train students in “skills”, and much less without an adequate budget. Should there be a shift in the emphasis from theory to practice, more staff would be needed. The University, the same as the school, cannot solve all the problems of society, and should in the first place provide an academic degree linked to personal development. The classroom cannot replace real life experience and employability as such cannot be the main target of the University.

Prospective cannot be prescriptive, it cannot impose itineraries, but just advance the most probable options for the future. Prospective is not a snapshot but a prospect and it should alert the stakeholders on the horizons and anticipate probable trends, among other things taking into account the demand (e.g. on the side of the students). At the same time it has to take into account the side of the offer, especially in a system in transition towards the configuration of new degrees. E.g., the third cycle (doctorate) should be harmonised.

Prospective can help us to ask the right questions, not just in a national perspective. Once the gates are open to international competition, universities will not be protected any more and will have to face the new situation, a task for which prospective can be of great use.

inars, pedagogic training courses, updating of teaching methods, etc., with the aim to achieving a feedback rather than a control.

Therefore it is recommended to face the change of focus from the teacher centred education with the follow up of the teacher in the classroom, towards an education centred on the student and on the learning process, the environment and the learning outcomes.

Thus, when undertaking an evaluation, the focus should not be on the individual teacher, but on the institution's capacity to encourage improvement and provide a better pedagogy. In this sense, the role of the Agency should be to support the higher education institutions.

In conclusion, the Agency shall support the universities in their endeavour to change and make proposals to the Administration so that norms and regulations of the university system may be modified. A proper institutional research would be of great help, and the Agency could gather data which contribute to achieve this change.

cess examination, without being able to apply specific quality criteria.

An agency is responsible for triggering off this process, with the participation of all the rectors, and for seeking the decisive support of the authorities. The ACAP should organise, with the universities of Madrid, a Conference on teaching quality and the improvement of university teaching, inviting all the university community.

A proposal would be to publish an informative brochure for teaching improvement, containing examples of good practice. Here the reality has to be taken into account: the description of a programme is not necessarily correlated to the development of its contents. E.g. it may well be that a boring teacher produces (on paper) an interesting programme that turns out not to be such; whereas it is also possible that a not very attractive programme turns out to be highly interesting because it has an enthusiastic teacher.

Furthermore research activities should be taken into account. Though teaching itself may be a “black box” and one cannot easily see what is inside, one can well see what emerges from this “black box”: the results and deviations produced at each university should also be gathered and made available to the institutions.

In any case a clear line between the evaluation with a view to programme accreditation and the evaluation with a view to improvement should be drawn. Individual effort should be encouraged and the programme should be regarded as an exercise of the teacher, with a demand for coherence. Some agencies in the U.S.A. even call out and award prizes for teaching.

With regard to the transfer of knowledge from more senior to more junior teachers, opinions are split: not always is it positive that the veterans impose their criteria, since it implies a continuity that is not always desirable (e.g. in the case of the Eastern countries of Europe). In order to develop tools for improvement professionals should be consulted, also from outside the institution, and even centres for study might be set up.

Summing up, teachers should be encouraged to get organised, they should be provided with tools for improvement, such as sem-

In Germany this procedure of a survey consisting of reports and external institutional evaluations is carried out every five years and constitutes the cornerstone for accreditation, leading to decisions, which, however, will never be taken by the external experts who have undertaken the survey.

It has to be considered how teaching staff behave in their context and specific environment and how they fulfil their concrete commitment. At best the individual teacher can be offered incentives for improvement. Not all the teachers can or will behave in the same or a similar way. Rather there should be different approaches to develop teaching. There is no single way of teaching, let alone a model.

A good exercise would be to attend classes of colleagues, especially for the person who teaches. This can also be done by teachers from other areas and disciplines.

All teachers should hand in the three basic documents, the mere elaboration of which will already help them to become aware of possible differences between the objectives set and the results achieved:

1. The objectives set with a list of the competences to be achieved (learning outcomes).
2. The course programme (where the teacher's effective effort to communicate can be measured). The ACAP could set up a sort of frame explaining the need for each teacher to draft a detailed programme of his/her course/s. Independently from the outcomes, the mere process is already highly useful.
3. The examination exercise itself, together with the results achieved (i.e. the passes and fails of the students). The quality of the examination design is a matter of great significance and it is directly linked to quality of teaching.

In this sense, the assumption that "rigour" is measured against the number of students who fail is a completely outdated concept. Nevertheless, the context has to be taken into account, too: the case of universities that can make a previous selection of their students is different from that of public universities that are obliged to take on board all the students who have passed the national ac-

idea of what his/her colleagues do. E.g. teamwork at the level of teaching simply does not exist at the Spanish University, and communication with colleagues is next to nil. Therefore cooperation should be encouraged and isolation fought.

Teaching evaluation is a joint effort: teachers should not be evaluated individually, but rather within their teaching units and in their context. Moreover, the situation of the students has to be taken into account. It is a matter of focusing on the internal organisation, on the effort to improve also their operative capacity, not only on measuring and setting up a ranking. Therefore it is necessary to design a strategy based on reports of external experts, which should include:

1. A preliminary internal report, following a given structure, containing issues such as: relevant data on the institution, the teaching staff, their activities, their origin and background, their objectives, etc. Teachers should be given responsibilities and someone should take the initiative so that the results bear consequences (working conditions, payment, promotion,...). It is an opportunity to let good ideas on improvement come up.
2. External evaluation by independent experts, coming from diverse backgrounds and academic areas (including companies). This evaluation should comprise suggestions for improvement (never should it be a simple measuring or grading). This external evaluation should be made known to the teaching staff, who then should design a bi-annual plan for improvement. This plan should be made public and after two years compared with the progress made, which, in turn, should be gathered in another report.

It is true that in all this process the individual performance is measured, too, yet never in direct comparison with other teachers. Furthermore the evaluations by students can be taken into account, as well, after determining what purpose they shall serve.

Though a relative criterion, that of progress in student learning can be applied, too. Thus, e.g., the University of Harvard, with regard to this criterion, would display a lower progress rate than that of an average university, since it starts out with students of an already very high level.

An exemplification of this can be seen in the book by Ken Bain: *What the best college teachers do* (Harvard University Press, 2004, Cambridge, Massachusetts).

Especially in the small institutions, as in many of those of the U.S.A., individual responsibility of the teaching staff matters a lot, along with collective or institutional responsibility. On the other hand, it is time to head towards a multidisciplinary education, although its evaluation will be more complicated. Objectives have to be defined, such as what the students are expected to learn at the end of the day, more than establishing a direct relation between a formal qualification of a teacher and what he/she teaches. Students should be stimulated to read and to ask questions. It is also important that the ACAP commit the institutional authorities in this process.

There is not only one method of evaluation of teaching staff and the ACAP should envisage complementary and different methods, not just measuring and creating indicators. Emphasis on teamwork is crucial, starting with the design of the curriculum, constructive debate and readiness to contribute to the team, up to organising and sharing tasks, including teaching in a team.

The hiring procedures first and then the teaching staff promotion procedures, too, are indicators of teaching quality. How is it organised? Is there a guarantee that only the best will enter the system? Which are the hiring procedures? E.g. in the Austrian private universities each institution has to put in writing a clear, concrete and public definition of their hiring and promotion procedures. Furthermore, in the evaluation process it is important to provide the teachers with the opportunity to improve, not only to hand them out the results of the evaluation.

Decisions concerning all kinds of activities, such as hiring, promotion and compensation or reward for performance, have to be taken from inside the institution, never from outside, although the Agencies can offer support in this process.

Apart from measuring and evaluating, the quality of the environment has to be fostered and increased. When it comes to putting forward suggestions, the Spanish reality has to be taken into account, where the teacher is actually isolated and has virtually no

4.2. Quality of teaching

2nd ACAP Council of Experts: Report
Madrid, 31 January 2005

Since quality of teaching is a subject of interest and current debate in Spain, as well as at the universities of Madrid, it has been chosen as the issue to focus on during the second Council of Experts of the ACAP.

A code of good practice in teaching would help to encourage quality improvement. In a standardised way universities should regularly examine the performance of their teaching staff and check on those who obtain either very positive or very negative results, with the aim to correct the frailties and to spread the examples of good practice observed in each case, in an interactive process and with the cooperation of the teachers concerned.

A general frame should be established with a broad range of criteria adaptable to each institution. It is important to state that quality cannot be imposed from outside: it has to come from inside, from the teachers themselves. The process of improvement has to develop with the cooperation of the teachers and from bottom up instead of top down. Contrary to Europe, teacher assessment by students is of crucial significance in the U.S.A.. Since shifting the focus from the teacher centred classroom to the student centred classroom in the last years there has been a noteworthy improvement in the quality of teaching. Student participation is becoming more and more important, therefore evaluation has to be carried out in an appropriate way, with appropriately conceived tools.

A correct evaluation stems from diverse sources and has an institutional focus: what the teacher does in the classroom and his/her experience and knowledge, are not the only aspects that count. Moreover the background and the context should be taken into account, such as efficiency in course development, a broad and informative teaching portfolio, videotapes of the classes, activities carried out by the teacher in order to improve, and, above all, effective student learning: what have the students actually learned? The key issue is the effectiveness of teaching and the following two targets have to be focused on: evaluation and improvement. Not only the outcomes matter, but also the continuous effort towards improvement of teaching of each individual.

along the years. However, rather than tolerating these dropout rates, selection procedures to access university should be established. Contrary to popular beliefs, those institutions with the highest dropout rate are not necessarily the best or the most demanding, but rather the ones with the worst organisation. A direct link between financing and academic performance might be established and the investment put against the results.

In addition to that the Agency can stimulate the institutions to identify certain weak points. On the other hand, permeability between universities and companies should be fostered, e.g. creating incentives from outside for good teaching programmes and for teachers who introduce the dimension of the world of companies in their job. Moreover publications and research should be promoted, taking into account teachers' dedication to company activities and "rewarding" research undertaken in this field.

If the universities had to compete to attract students (as, e.g. those in the U.S.A. do), a sort of 'ranking' with indicators of success would be the result, including that of job insertion: how many students find a job when leaving and institution?

In conclusion, the Agency should support the universities in their will to improve and should come up with proposals for the Administration with a view to modifying the norms and regulations of the university system. Good institutional research will help to make progress, and the Agency should gather data which contribute to its achievement.

way that will help to encourage their staff to develop their teaching methodologies and abilities, providing the institutions with the tools for improvement.

In order to measure teaching quality the student experience has to be taken into account, too. On the other hand, it would be useful to know beforehand if the results of the student surveys will be public and what purpose they are going to serve.

Up to the moment teaching evaluation in Spain has revolved around student satisfaction, a factor which is not necessarily linked to teaching quality. Student surveys cannot be the only source of information; there are many other means to obtain a proper picture. Nevertheless it is true that classroom evaluation based on a questionnaire provided to the students contributes to a closer relationship between teachers and students, provided that it is used as an instrument for improvement.

In Spain it is a complicated task to change the teaching focus since the number of classes taught by each teacher is prescribed by law. Shifting the focus towards the student workload entails an increase of teachers' commitment.

There are serious difficulties when it comes to establishing indicators for teaching. Spain has a major problem of failure, an issue to be treated with priority. The real causes for student failure need to be diagnosed. The actual study duration to obtain a degree is over-long, thus increasing the rates of student failure.

Institutions research in Spain needs to be given more attention. It would be good to know what happens inside the institutions, what the students really do. The Agency should promote and carry out studies on these conflictive issues, e.g.: "Why doesn't the student graduate in the foreseen time?" The task to reduce the actual study duration, not only in the official curriculum, is a major challenge.

The Agency cannot change the system but it can propose formal criteria for the actual duration of the studies in order to reduce failure rates.

A high proportion of student dropout means, on one hand, that those who stay on are the best, since they have been "filtered out"

4. Recommendations of the Council of Experts

4.1. Teaching evaluation

1st ACAP Council of Experts: Report

Madrid, 14 July 2004

One of the aims of the ACAP and a key issue consists of carrying out the evaluation of the teaching staff of the Madrid Universities. In this context, a homogeneous survey, useful to all institutions and backed by all of them, would be of great help. In the short term it is a priority to define criteria for the evaluation of the teaching staff in the light of the distribution of the complementary teaching bonus. In the mid and long term it shall be a teaching staff evaluation tool with a view to the improvement of their teaching and also research activities.

With regard to teaching evaluation, both in the U.S.A. and in Germany teachers are no longer assessed individually but as part of the learning environment, which includes taking into account the role of the student and the organisation of the learning process, as well as the available means. The purpose is to help teachers to get organised, to provide them with means for improvement, such as seminars, pedagogic training, updating of teaching methodologies, etc. and achieve a feedback rather than a control.

This change therefore shifts from the teacher centred approach towards focusing on monitoring the teacher in the classroom, and towards a teaching focused on the student and on the learning process, the learning environment and learning outcomes.

Thus, when undertaking an evaluation, the objective should not be the individual teacher, but the institution's capacity to foster improvement and provide a better pedagogical approach. In this sense the role of the Agency shall be to *help* the universities.

The initiative for improvement has to come from the universities themselves. The Agency will consider options as to how the different institutions should be stimulated in this process in an individual

4

recommendations
of the council
of experts

3. Members of the Council of Experts (2004-2007)

- **Dr. Luis Cabra Dueñas (Spain)**, director of Technology of Repsol YPF, in charge of the R&D activities of the group; associate professor of the Complutense University, Madrid.
- **Prof. Dr. Charles Cook (U.S.A.)**, Senior Vice President for University Affairs at Johnson and Wales University, Ex Director of the Commission of Institutions of Higher Education of the New England Association of Schools and Colleges (CIHE-NEASC), the regional accrediting body for the six New England states (Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island, and Vermont).
- **Prof. Dr. Chester Haskell (U.S.A.)**, President of Cogswell College, Sunnyvale (California); Ex Associate Director to the President, Harvard University (Massachusetts); Ex President of Monterey Institute of International Studies (California).
- **Dr. Guy Haug (France)**, European expert in Higher Education; Ex Principal Administrator - General Direction of Culture and Education, European Commission (EU), Brussels, Belgium; Member of the Austrian accreditation council and of the Spanish national accreditation commission (ANECA).
- **Prof. Dr. Julio Iglesias de Ussel (Spain)**, Professor of Sociology of the University of Granada, Ex Secretary of State for Education and Universities of the Spanish Government, Madrid.
- **Prof. Dr. Rainer Künzel (Germany)**, Professor of Economics and Higher Education Policies at the University of Osnabrück, Department of Economic Sciences and Business Administration; Ex President of the University of Osnabrück; Academic Director of the Central Agency for the Evaluation and Accreditation of Academic Programmes (ZEvA), Hanover (Germany).
- **Jesús Martín Sanz (Spain)**, Vice President of the Confederation of Independent Companies of Madrid (CEIM); member of the Social Council of the University of Alcalá.

3

members
of the council
of experts
(2004-2007)

- b) Propose the development of plans for the quality improvement of the Madrid University system.
- c) Collaborate in the organisation of national and international expert meetings dealing with key or future aspects for the proper functioning of the universities.
- d) Propose the development of plans for the improvement of the Agency's activities.

2. The Council of Experts' mission

The Council of Experts of the ACAP is composed of specialists among national and international independent experts, its members being appointed by the Board of Governors of the ACAP. The Council's function is to assess the management and activities of the Agency. It can suggest organisational innovations based on the experience of other advanced university systems and Higher Education institutions' management, and develop plans for the improvement of the Agency's activities.

Law 15/2002 of 27 December on the Constitution of the ACAP of the Autonomous Community of Madrid states in its articles 18 and 19:

Article 18. The Council of Experts

1. The Council of Experts' function is to assess the running and activities of the Agency. It shall be called by the President to meet on an annual basis and shall produce a report which is forwarded to the Board of Governors.
2. The Council of Experts is composed of a minimum of five and a maximum of nine members, consisting of specialists appointed by the Board of Governors following a proposal of the President of the Agency, among national and international independent experts of recognised professional competence.
3. The running and organisation of the Council of Experts will be agreed on by the members themselves in the constituting session. The Agency will provide the economic and administrative support needed by the Council.

Article 19. Functions of the Council of Experts

The functions of the Council of Experts, apart from those mentioned in article 18, are among others to:

- a) Suggest organisational innovations based on the experience of other advanced university systems liable to be introduced for the improvement of the management quality of Higher Education institutions.

2

the council
of experts' mission

traditional forms of instruction) would be included in the system of quality assurance in Higher Education, or existing institutions could provide education in line with these training systems.

Finally the experiences based on student surveys that can define meaningful results in learning outcomes are worth noting. The interpretation requires a process of linking each item on the survey with gains in student learning. As we learn more from cognitive science, the questions in the survey can pay more attention to elements of the educational practice¹¹ than to direct tests of knowledge. However, the knowledge tests will remain essential to certify learning outcomes.

The second issue that will determine the future developments of our Agency is the Spanish regulations for the adjustment to EHEA conditions. The new legislation recognises degree authorisation as an exclusive competence of Autonomous Communities. At the same time it grants their participation in accreditation processes. The explicit recognition of these capacities opens the door to deepen along the lines above. On the other hand, the tradition of national cooperation of our Agency is a guarantee for the maintenance of unity in the Spanish university system.

I can not conclude without expressing my appreciation to all members of the Council of Experts for their splendid work. Their achievements in the past open a window of hope for the new challenges faced by the universities of Madrid.

JOSÉ EUGENIO MARTÍNEZ FALERO

President of the ACAP
Madrid, January 2008

¹¹ Experiences That Matter: Enhancing Student Learning and Success. Annual Report 2007. National Survey of Student Engagement.

and can only be measured by aggregating individual data. There are experiences of learning outcomes based on the overall performance of a programme⁹, however these experiences analyse the evolution or improvement in the learning process, and therefore are more applicable to the accreditation of an institution than to the knowledge of the current learning outcomes.

Without prejudging the viability of the different systems of accreditation of learning, the existence of experiences that are valid starting points for the certification of learning outcomes should be noted.

Certainly, the most contrasted experience is the individual test of knowledge, well regarded in the Spanish tradition as “grade exam” (faculty-designed comprehensive or capstone examinations) or considered as performance on external or licensure examinations¹⁰.

Another useful experience has been developed within the framework of the National Qualifications System for Vocational Training (SNQFP). The usefulness of this experience is that, in addition to recognising their results both in the assessment of learning outcomes and in the aggregation of different ways of learning; SNC-QFP results will have to be taken into account because of the need of their connection in the future with the proposals of the Spanish Framework for Qualifications in Higher Education (MECES). Along this line there are other international experiences in accreditation of higher education qualifications (such as the programmes of the State of New York that are being implemented by the Excelsior College). Additionally, these programmes show that if learning outcomes would be incorporated to the accreditation, then a wider range of institutions (distance learning institutions and other non-

⁹ The Collegiate Learning Assessment Consortium in collaboration with the Council for Aid to Education (CAE) has developed and is implementing a new tool to assess the cognitive evolution of students (http://www.cic.edu/projects_services/coops/cla.asp)

¹⁰ As the tests conducted by the National Council of Examiners for Engineering and Surveying (NCEES) in order to access to the engineering license (<http://www.ncees.org>) or those of the Federation of State Medical Boards (FSMB) and the National Board of Medical Examiners (NBME) for the United States Medical Licensing Examination (USMLE) (<http://www.fsmb.org/> and <http://www.nbme.org/re> spectively)

dards⁴ (particularly useful for distance education) and this is the system currently adopted in the UK⁵. On the other hand, the objective determination of academic performance (learning outcomes) is of general interest, because the very legitimacy of the university system would be called into question if this fails. In particular, students, the administration, universities and the instructors need detailed information on what has been learned⁶.

So far accreditation has focused on the achievements of the institutions and has developed assessment methodologies appropriate to this goal, but not the same did happen to assess what students have learned as a result of their stay at university. So numbers of graduates, numbers of credits produced through instruction or efficiency are results of what an institution does and can be used as a valid measure of the overall quality of a programme⁷. But they are not relevant to what happens to each student as a result of the learning process. Measurements to be performed on certain consequences of the learning processes are not relevant for the learning outcomes either. However these consequences can provide certain information about the learning process and they could be as important as improving employability or occupational mobility or enhancing incomes or quality of life. Moreover the same applies to another of the most frequently used indicators: the level of student satisfaction, important to encourage learning, but in no case an indicator of the learning outcomes.

The learning outcomes are to be defined in terms of levels of knowledge, skills and attitudes that each student has achieved as a result of his or her attendance at a higher education institution⁸

⁴ The Competency Standards Project: Another Approach to Accreditation Review. NCHEMS. 2000

⁵ Handbook of academic review: England. The Quality Assurance Agency for Higher Education. 2004 and specifically The handbook for a pilot study of an integrated quality and enhancement review. Id. 2006

⁶ An analysis of the relevance of learning outcomes in the aforementioned groups can be seen in Accreditation and Accountability: CHEA Occasional Paper December 2006

⁷ Although these are precisely the indicators recommended by the Spanish accreditation system to measure learning outcomes (see Guideline number 8 in the above mentioned Spanish Royal Decree)

⁸ Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departure. Peter T. Ewell. NCHEMS. 2001

But anniversaries are also benchmarks for formulating new challenges in response to ever-changing social demands. In this context two facts that have come to change the university landscape should be noted. The first is the report of the US Department of Education on the future of Higher Education in the United States². The second is the development of the Spanish legislation for the adjustment to EHEA conditions³.

The report on the American system claims for the need to harmonise their system with the quality systems throughout the world, while it reveals the need to reduce bureaucracy and puts the emphasis on certifying student learning outcomes. This is a very relevant report since both the systems used in the US and those expected to be developed in Europe, require a tedious process of self-study and filling out forms that do not always add value to universities. In addition there is a need for subsequent visits of several days with the participation of a large team of evaluators who sometimes are not adequately documented and whose trials can be overly particular. It would be appropriate, therefore, to take advantage of this opportunity to introduce a methodology that builds on existing materials in universities (at least in most of them) and provides greater consistency and rigour in the decision-making process.

The predictable result is the evolution of accreditation systems to simpler models, integrating the “Program Reviews” carried out in the USA and the Academic Audits of the EU. These new accreditation systems (Academic Standards Audit) would be completed with the third-party certification of knowledge of the students, because it is the most solid system of providing evidence about the learning process. The need to use both is justified in that the mere certification of results may overlook areas of great importance to improve the performance of an institution.

There are examples of accreditation based on Academic Standards Audit: The National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS) has developed a set of easily applicable stan-

² A test of leadership: Charting the future of US Higher Education. US Department of Education. 2006.

³ Especially the Spanish Royal Decree number 1393/2007.

1. Reflections on the implementation of quality systems at the Universities of Madrid*

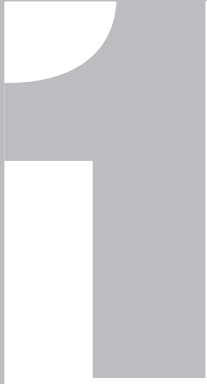
This year's January 20 marks the fifth anniversary of the Law on the creation of the Agency for Quality Accreditation and Prospective of the Universities of Madrid (Law number 15/2002 of the Community of Madrid). Like any anniversary this is a reference point for outlining progress completed to date.

During this period, the Agency has developed an intense accreditation activity. It has indeed evaluated in four annual calls¹ 10,679 applications for accreditation of persons who try to become faculty members. This activity has helped to solve the problem of incorporating junior professors at universities in Madrid, which with 14 universities and more than 250,000 students represent the largest contribution to the Spanish university system.

The Council of Experts has been the counterpoint to the management task by developing both the external assessment of the Agency and an intensive reflection on the nature of its activities. This publication is a compilation of the reports of the Council of Experts in its advisory function on the Agency's activities and on the university system in Madrid. A review of the topics covered reflects the Council's concern about the coordination of the Agency with the national and the state university policies as well as its harmonisation with the European Higher Education Area (EHEA). Along the same line comes, at the end of this compilation, the reflection conducted by Professor Calleja, who was the first President of the Agency and developed his activity during the period of five of the Councils covered here. The efforts to align the university policies applicable to our Community are reflected in the depth of the contributions present in this publication.

* Most of these ideas are developed in the presentation starting on page 60.

¹ The monitoring indicators of the first three calls are available at the website of the Agency and those of the fourth call will be shortly available.



reflections on the implementation of quality systems at the universities of madrid

Prof. Dr. José Eugenio Martínez Falero
President of the ACAP

Presentation

Composed of independent national and international experts from universities and industry, the Council of Experts of the Agency for Quality Accreditation and Prospective of the Universities of Madrid (ACAP) has played an important role since its creation. Its function is to assess the management and activities of the Agency, to suggest organisational innovations based on the experience of other advanced higher education systems, and to develop plans for improvement.

In the meetings held issues of general interest have been addressed, such as teaching evaluation, prospective policy studies, student failure rates and overlong study duration, university teacher training in the light of new methodologies, simplification and specialisation of quality assurance systems, and learning outcomes assessment.

This publication gathers the group's recommendations and other complementary reflections, thus aiming to contribute to the dialogue about the requisites for a university of quality, not only in the context of Madrid but also with a view to the entire European Higher Education Area.

Table of Contents

Presentation	7
1. Reflections on the implementation of quality systems at the Universities of Madrid. Prof. Dr. José Eugenio Martínez Falero, <i>President of the ACAP</i>	11
2. The Council of Experts' mission	19
3. Members of the Council of Experts (2004-2007)	23
4. Recommendations of the Council of Experts:	27
4.1. Teaching Evaluation (1 st Council, 14 July 2004)	27
4.2. Quality of Teaching (2 nd Council, 31 January 2005)	30
4.3. Prospective Studies in a University Quality Assurance Agency: What can be done by a Quality Assurance Agency? (3 rd Council, 7-8 July 2005)	36
4.4. Student Failure, dropouts and overlong study duration in the Spanish University (4 th Council, 11-12 May 2006)	38
4.5. University Teacher Training in the light of the new methodologies of the European Higher Education Area (5 th Council, 5-6 February 2007)	43
4.6. Quality Assurance Systems to be implemented at the Universities of Madrid: Simplification and Specialisation; Learning Outcomes Assessment (6 th Council, 17-18 January 2008)	47
5. Complementary Documents	83
5.1. "Why quality? The point of view of the university quality agencies", by Prof. Dr. Guillermo Calleja Pardo, First President of the Agency for Quality, Accreditation and Prospective of the Universities of Madrid (2003-2007), January 2005	83
5.2. Glossary Spanish-English	87

Edita:

**Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva
de las Universidades de Madrid (ACAP)**

Alcalá 21. 3.º Izda. E-28014 Madrid

Tel. +34 91 701 25 00 • Fax +34 91 701 25 55

www.madrid.org/acap

Imprime

Gráficas Arias Montano, S.A.

Puerto Neveros, 9. 28935 Móstoles (Madrid)

www.ariasmontano.com

ISBN: 978-84-612-4003-6

Depósito legal: M-24.021-2008

agency for quality, accreditation and prospective of the universities of madrid

recommendations of the council
of experts

- Teaching Evaluation
- Quality of Teaching
- Prospective Studies in a University Quality Assurance Agency
- Student Failure, dropouts and overlong study duration
- University Teacher Training and new methodologies in the EHEA
- Quality Assurance Systems at the Universities of Madrid