



V *foro* ANECA

“ACREDITACIÓN DE INSTITUCIONES VS TITULACIONES”

06 de febrero de 2006

V FORO ANECA

ACREDITACIÓN DE INSTITUCIONES VS TITULACIONES

6 de febrero de 2006

Agencia Nacional de Evaluación
de la Calidad y Acreditación

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Francisco Marcellán Español Director de ANECA	
LA GARANTIA DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DEL REINO UNIDO	7
Peter Williams Director de la QAA y presidente de ENQA	
LA GARANTIA DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR HOLANDESA	11
Liesbeth van Welie Inspección de Educación del Ministerio de Educación de los Países Bajos	
ACREDITACIÓN DE INSTITUCIONES vs ENSEÑANZAS	13
Javier Vidal Coordinador del Programa de Acreditación de ANECA	
LISTADO DE ASISTENTES	17

INTRODUCCIÓN

Francisco Marcellán Español

Se define habitualmente el concepto de acreditación de programas, servicios o instituciones como “una constatación pública de que existe una cierta calidad básica soportada en estándares o criterios predeterminados, transparentes y aceptados ampliamente”. En el ámbito de las políticas y terminologías de calidad en educación superior están insuficientemente definidos conceptos como evaluación, certificación, acreditación, re-homologación y otros, a pesar de tener significados muy distintos, como demuestra el articulado de la Ley Orgánica 6 /2001 de Universidades.

Concebida como un proceso de evaluación ex-post, en el que se constata el grado de cumplimiento por un programa académico o por una institución de unos objetivos fijados de antemano y de conocimiento público y una resolución de carácter binario sobre la vigencia de su actividad futura, la acreditación constituye una novedad en el panorama educativo de nuestro país, en el que la regulación de las enseñanzas encaminadas a la obtención de títulos oficiales contemplaba una adecuación y el cumplimiento de unos requisitos ex-ante frente al propio desarrollo de los procesos y la medida de los resultados derivados del mismo.

Conceptos como la rendición de cuentas por parte de las instituciones de educación superior, el énfasis en el papel de los evaluadores externos, la gestión de la información orientada a la comparación entre las instituciones y a la mejora en sus actividades así como sus repercusiones en la ciudadanía a la hora de acudir a las mismas, constituyen algunos aspectos que serán tratados en esta nueva edición del foro ANECA que lleva por título Acreditación de Instituciones versus Titulaciones y en la que pretendemos reflexionar sobre las prácticas de acreditación en el ámbito europeo y su correlación con los modelos que se quieren implantar en nuestro país en un futuro cada vez más próximo.

Este enunciado pone de manifiesto que a la hora de abordar la calidad de una institución de educación superior, se puede proceder en varias aproximaciones a aquellos elementos que la caracterizan (docencia, investigación y gestión) bien desde una perspectiva parcial o bien integral. Dependiendo del objetivo propuesto (y en ese sentido, las necesidades de un mejor autoconocimiento por parte de las propias universidades y los compromisos derivados de una planificación a medio y a largo plazo son elementos centrales) los procesos de evaluación y sus consecuencias, de los que la acreditación es una buena muestra, pueden contribuir a la mejora interna de las instituciones, a un incremento del compromiso de los miembros de la comunidad universitaria con los valores que autónomamente ésta se dote y, fundamentalmente, a que la sociedad contemple la institución universitaria como una garantía e identidad de ciudadanía y compromiso socio-político con la transformación de una realidad sometida a presiones que la gran mayoría de los ciudadanos y ciudadanas contemplan sin disponer de instrumentos propios de información, reflexión y acción tanto en el plano individual como en el colectivo.

LA GARANTIA DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DEL REINO UNIDO

Peter Williams

La opción por uno u otro enfoque (acreditación de programas o instituciones) tiene mucho que ver con el carácter del sistema educativo, el papel de la regulación estatal y la tradición de las universidades; cada enfoque con sus respectivos modelos de garantía de la calidad: evaluación, acreditación, calificación o revisión para el primero y evaluación, auditoría, revisión y acreditación para el segundo. Al mismo tiempo, hay pluralidad de métodos: revisión por pares, inspección, expertos, aplicación de estándares, modelos cuantitativos de cumplimiento, autorregulación institucional, de umbral mínimo, de excelencia o, finalmente, híbridos de todo o parte de los anteriores. De todo ello, saldrá, a su vez, una variedad de resultados de garantía de calidad externa: informes públicos o confidenciales, recomendaciones, juicios en términos de confianza institucional, resoluciones en materia de acreditación y, finalmente, clasificaciones. En definitiva, de lo que se trata es que el proceso tiene que perseguir un objetivo, ser claro y el adecuado para tal fin.

En la propia tradición británica hay distintas etapas. En la primera (la década de los 90) nos movíamos entre la auditoría institucional o académica, realizada por las propias universidades a partir de estándares académicos y de calidad, y la inspección externa por temas o programas que afectaba a todas las universidades y que culminaba en un dictamen aprobatorio o no (parecido a la acreditación, aunque no se denominase como tal). Ambos muy diferentes, por tanto, en sus características y métodos.

Al final de esta primera etapa se habían realizado unas 2.500 evaluaciones, mayormente en Inglaterra, y de cuyo análisis se puede obtener un balance ("Aprender a partir de la revisión por temas") de puntos fuertes y débiles de cada uno.

En la auditoría institucional las fortalezas eran, sobre todo, el reforzamiento de la autonomía y la responsabilidad universitaria, el desarrollo de sistemas internos de garantía de la calidad, menor coste, menos burocracia y mayor aceptabilidad para la comunidad académica, en tanto que sus debilidades se referían a la menor especificidad de la garantía de calidad de los programas o temas, menor utilidad pública de la información para estudiantes o empleadores, mayor dependencia de un buen sistema interno de calidad y, finalmente, mayor compromiso de la administración que de la comunidad universitarias.

En cuanto a la inspección externa por temas o programas, sus puntos fuertes eran, sobre todo, la especificidad de su enfoque en la docencia, la utilidad pública de sus informes, su influencia en el comportamiento de los académicos por sus consecuencias, mayor concienciación general por la calidad y un mayor control institucional de las universidades, mientras que las debilidades se cifraban en su derroche en tiempo y costes, la desconfianza de la comunidad universitaria, su pérdida de autonomía, validez temporal limitada de los informes, funcionamiento de la picaresca para garantizar un buen resultado y, finalmente, pérdida de compromiso con las mejoras.

La segunda etapa se inicia en 2001, cuando se paraliza el sistema de revisión externa de programas y temas, motivado por la centralización del proceso en la NQA desde 1997, por la generosidad de los resultados (nadie suspendía), por el altísimo coste del procedimiento

y por el rechazo de las universidades. En el 2001 este procedimiento de revisión por temas y programas se sustituyó por la auditoría institucional, que, por lo demás, ya había estado funcionando paralelamente. Seguía manteniendo la autoevaluación, la revisión por pares, las visitas institucionales y la publicación de resultados, pero se implementaban algunos cambios: se reduce a un muestreo la revisión de materias, se introduce el principio de intervención en proporción inversa al éxito, aprovechamiento de la documentación ya existente y mayor utilización de las evaluaciones de los estudiantes.

¿Qué es lo que hemos aprendido en estos años? 1º que solo los que prestan la docencia pueden garantizar la calidad; 2º que los objetivos deben ser los que determinen el proceso; 3º que es para cambiar e innovar, no para repetir; 4º pasar de lo específico a lo genérico; 5º obtener el compromiso, la confianza y la colaboración de la universidad, en lugar de actuar en contra; 6º con menos burocracia y complejidad se obtienen más y mejores resultados; 7º no son lo mismo los criterios o estándares que la calidad; 8º la calidad necesita tiempo y es cara; y 9º la garantía de la calidad no es la respuesta a todos los problemas.

En el Reino Unido hay cuatro finalidades claras para la garantía de la calidad en la educación superior: 1ª seguridad en los criterios académicos de evaluación; 2ª mejora de las oportunidades y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes; 3ª rendición de cuentas de los resultados en relación a los medios empleados; y 4ª información pública útil para las decisiones de todos los actores y, muy especialmente, los estudiantes. Y a tal fin lo que hace la QAA con la auditoría institucional básicamente es: en primer lugar, comprobar que las instituciones de educación superior están atendiendo de manera adecuada a la calidad académica y a los criterios de sus cursos académicos y calificaciones a través de sus propias políticas y procedimientos de garantía de calidad y, en segundo lugar, comprobar que la información que publican acerca de su calidad y sus criterios es cierta y no está distorsionada.

En resumen, hemos pasado de de la revisión por materias o programas a la auditoría institucional, de la inspección a la garantía de calidad, de los estándares externos a la exigencia interna, del proceso a los resultados, de lo implícito a lo explícito, de lo declarado a lo verificado, de la rendición de cuentas a la mejora y, de las sospechas a la confianza.

Temas Abiertos para el Debate

1. Tanto en el ámbito europeo, como en los nacionales, vamos a tener que movernos entre la autonomía y autorregulación universitarias y el control gubernamental o estatal o, en su caso, europeo, con un, más que probable, sesgo a favor de las primeras.
2. Hay que resolver la tensión entre la rendición de cuentas por el cumplimiento de estándares y la obtención de resultados institucionales y la auditoría encaminada a la mejora, como objetivo principal.
3. Otro de los problemas que se nos plantea es la distribución de responsabilidades y de cooperación funcional entre las instituciones universitarias con su autonomía y el papel de los poderes gubernamentales multinivel (europeo, nacional y regional).

4. Desde el punto de vista del, aparente o posible, "conflicto de intereses" entre el bien público de la sociedad, por el que velan los gobiernos y sus agencias, y las instituciones universitarias, que prestan el servicio de educación superior, lo importante es la cooperación y la confianza entre ambos grupos de actores.

5. En todo caso, se trata de responder a las siguientes preguntas:

5.1. Qué es lo que queremos hacer, cuáles son sus objetivos y a qué coste, para ver si merece la pena.

5.2. Por qué hacemos esto, cuáles son las razones de peso para hacerlo.

5.3. Cómo lo vamos a hacer o cuál es el mejor método para alcanzar los objetivos previstos.

5.4.Cuál es la mejor forma de hacerlo para la optimización del proceso.

5.5. Cómo sabemos que funciona o cuál es su efectividad.

5.6. Qué hemos de hacer para introducir mejoras.

LA GARANTÍA DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR HOLANDESA

Liesbeth van Welie

En la conferencia europea de 2003 en Berlín los ministros de Educación, desarrollando la Declaración de Bolonia, apostaban: 1º por una definición clara de responsabilidades entre los gobiernos e instituciones implicadas en la calidad de la enseñanza superior; 2º por una evaluación, ya sea de programas o instituciones, que incluya revisiones externas y diagnósticos internos, con participación de los estudiantes y publicación de los resultados; 3º por un sistema de acreditación y certificación con procedimientos comparables; 4º y por una participación internacional cooperativa mediante el establecimiento de redes.

Sin embargo, el camino recorrido para alcanzar estos objetivos es muy corto y la realidad europea es muy diversa. Francia, el Reino Unido, Portugal, Suecia, Finlandia y Dinamarca garantizan su calidad mediante sistemas de auditoría institucional, mientras que la mayoría utilizan la acreditación. Por otro lado, los países escandinavos, Francia, el Reino Unido y Austria utilizan la evaluación o acreditación institucional, mientras que la mayoría lo hacen por programas. Por lo tanto, hay países que optan por la auditoría institucional (Francia, Reino Unido, Suecia y Finlandia), otros por la acreditación institucional (Austria y Noruega), otros por la evaluación de programas (Portugal y Dinamarca) y, finalmente, el grupo más numeroso por la acreditación de programas. Esta diversidad europea convive con un cambio rápido en muchos países y la acreditación está ganando terreno. Se considera el punto final de la evaluación y los gobiernos son sus motores. En todo caso, lo importante son los estándares básicos de calidad.

En los Países Bajos desde el año 2002 se ha sustituido el anterior sistema de revisión por pares (cursos de grado, paneles de expertos, burocracia institucional e inspecciones) por otro de acreditación de grados y másteres. Sus objetivos son claros: 1º mejorar la garantía de la calidad; 2º procurar una referencia internacional; 3º mayor transparencia; 4º independencia de los evaluadores; 5º claridad en las decisiones; y 6º valorar la diversidad. El problema surge con las consecuencias de una decisión negativa y, sobre todo, con la forma de su implementación (por ejemplo, si hay que clausurar un título).

El sistema de evaluación holandés se fija en 6 grandes temas (la finalidad o los objetivos de un curso, su programa, el personal docente, las instalaciones los medios, la garantía de calidad interna y los resultados), subdivididos a su vez en 21 epígrafes con sus correspondientes estándares, así como unas normas de puntuación para cada uno de ellos. Cada tema puede ser calificado como suficiente o insuficiente a partir de la calificación de sus epígrafes (insuficiente, aprobado, bueno o excelente) y para obtener un suficiente por tema solo puede haber un máximo de un insuficiente entre sus epígrafes. El resultado del sistema, después de tres años y más de 500 cursos evaluados (221 diplomaturas, 51 programas de formación profesional, 57 titulaciones universitarias, 77 másteres de formación profesional superior y 207 másteres universitarios), es que hay muy poca variación en las calificaciones y que casi ninguno suspende (solo tres).

El sistema en estos años tiene elementos positivos y negativos. Entre los primeros, se pueden destacar: 1º una mejora de la calidad, sobre todo, en las universidades clásicas (las

politécnicas tienen otra lógica más avanzada en materia de gestión de la calidad); 2º) mayor transparencia del proceso; y 3º) claridad en las decisiones y sus consecuencias. Entre los segundos, se pueden señalar: 1º) el exceso de burocracia y papeleo; 2º) el excesivo consumo de tiempo y recursos; 3º) el carácter experimental; 4º) su rigidez; 5º) dificultades de comparación de las evaluaciones de los cursos; y 6º) un menor compromiso institucional.

A la vista de esta experiencia de tres años, los criterios que nos hemos fijado para asegurar la calidad de la educación superior son: la transparencia, la independencia, la internacionalización, la claridad, el enfoque integral y el carácter intensivo de las evaluaciones.

Temas Abiertos para el Debate

1. La primera cuestión que se nos plantea es si la gran diversidad de políticas y sistemas de calidad en Europa representa un obstáculo para el futuro de la calidad de la educación superior.
2. Sea cual sea el sistema que escojamos, tiene que haber una base común para la garantía de la calidad: existencia de estándares o criterios base, autoevaluación, revisión externa, informe y publicación de resultados.
3. Cómo podemos definir un sistema transparente para Europa que sea a la vez diverso y robusto.
4. Quizá debiéramos plantearnos si no estamos gastando tiempo y dinero de forma innecesaria desarrollando tantos organismos nacionales y regionales o, simplemente, tanta burocracia.
5. Puede que la solución venga por un mayor protagonismo de las propias universidades.
6. Cómo vamos a poder conjugar la rendición de cuentas y la perspectiva de la mejora de la calidad.
7. Como optar entre el enfoque de la auditoría y la revisión por pares o entre la acreditación de programas y la de instituciones.

ACREDITACIÓN DE INSTITUCIONES vs ENSEÑANZAS

Javier Vidal

Desde los años 90 el espíritu de la evaluación para la mejora era lo que impregnaba Europa y por aquel entonces en el entorno más cercano no aparecía la idea de acreditación. Se hablaba de salvaguardar la calidad, de mejorar la calidad de la enseñanza, de intercambios de información y de cooperación. Desde entonces la Declaración de Bolonia o la de Praga insisten en la misma idea. Es en Berlín cuando aparece por primera vez la palabra acreditación, y coincide en el tiempo con la implantación de la LOU. Para España esto supuso un cambio peligroso. La acreditación había sido tan potente, como idea, dentro del sistema que focalizó el interés, desviando la atención de la evaluación para la mejora hacia sí.

En Bergen, este año pasado del 2005, se suaviza otra vez la perspectiva. La acreditación europea rígida, estricta, válida para el reconocimiento mutuo no está clara. Se vuelve a la idea de la evaluación para la mejora y se resalta la necesidad de mecanismos internos, como queda de manifiesto en los estándares y criterios de la ENQA.

Pero éstos son medios para crear el EEES, no un objetivo. En la UE el objetivo está en la Estrategia de Lisboa, que es crear un sistema competitivo hacia afuera, no competitivo entre la propia UE, que sea atractivo para el resto de los países del mundo con el objetivo de aumentar la influencia que Europa tiene en el mundo. En este marco deberían entenderse los procedimientos de reconocimiento mutuo o acreditación y de garantía de calidad. Desde Europa se observa que las instituciones de educación superior llevan a cabo procesos de garantía de calidad con apoyo externo y que hay un incremento del interés por la acreditación. Sin embargo, en aquellos sistemas en los que se lleva más tiempo con procesos de acreditación, la acreditación externa suele considerarse, más bien, como una carga burocrática de escasa utilidad para el desarrollo institucional. Este es un riesgo que debemos evitar.

En España debemos plantearnos el para qué y el cómo, la parte estratégica y la parte técnica del problema. Debemos preguntarnos si están bien definidos los objetivos, si el procedimiento establecido permite cumplir los objetivos, si es viable, si podemos seguir con algunas modificaciones o debe hacerse un replanteamiento de fondo, si podemos plantear algún otro escenario más adecuado, etc. Es necesario obtener respuestas a estas preguntas cuanto antes.

¿Qué es lo que buscamos con un modelo de acreditación: el reconocimiento interno dentro del país o buscamos que sea reconocido internacionalmente? La segunda opción es la más interesante. Sin embargo, cuando en España se empezó a hablar de la LOU había un consenso bastante grande sobre el hecho de que los títulos después de ser aprobados inicialmente deben ser revisados con cierta periodicidad y el mecanismo que se encontró fue la acreditación.

¿Cumple el modelo con los objetivos? El modelo que se ha planteado es un modelo obligatorio, ex-post, en el que la consecuencia es la eliminación de un derecho adquirido. Esto no parece demasiado adecuado para lo que es un sistema de acreditación. El sistema de acreditación puede ser obligatorio pero debería al menos tener beneficios para aquel que lo

supera. En un servicio público la mejora es inexcusable y el control podría ser un sistema de alertas para garantizar que el dinero público que se está poniendo en la educación superior se está gastando adecuadamente. ¿Y debe tener consecuencias negativas o positivas? Si hay que elegir, es preferible señalar, potenciar y reconocer el trabajo de aquellas personas, instituciones, grupos que están haciendo las cosas bien.

Tal y como está planteado en España, la acreditación debe ser de mínimos y la decisión final binaria. Acreditar con un doble objetivo, el de mínimos y luego el de niveles supone que hay que ampliar los criterios de acreditación, porque para poder señalar la excelencia tienes, necesariamente, que preguntar más cosas. Al ampliarlos lo que conseguimos es hacer todavía más complejo y largo el sistema de evaluación. El proceso que está definido es ya bastante largo y bastante complejo. Es un proceso costoso en cuanto a tiempo e inversión económica. Además, es un proceso que no garantiza una publicidad de los resultados. Para un informe negativo, pueden pasar dos años y medio desde que el informe es negativo hasta que esto es público, con lo cual, cuando se publican los resultados, estos ya no están actualizados.

El sistema de acreditación sirve para controlar que se están haciendo las cosas bien. Pero la pregunta es ¿es necesario un amplio sistema de control? En el sistema público Español, ¿cuántas cosas tenemos ya controladas y qué queda para la acreditación? Una universidad pública no es autónoma para hacer el diseño de sus programas de enseñanza, ni para decidir cuándo va a empezar a impartir esas enseñanzas. Tampoco pueden las universidades decidir cuántos alumnos van a aceptar por titulación y en qué forma van a seleccionar a sus estudiantes. Tampoco pueden decir mucho sobre los principales ingresos que se tienen, las tasas o las aportaciones de la Administración. La selección del profesorado, sistemas y procedimiento, viene controlada de manera externa. Diversos aspectos de la organización interna, los centros, los departamentos, el consejo de gobierno, el consejo social, están también regulados de manera externa. También está regulado externamente cómo se tienen que tomar determinadas decisiones, en qué órganos, con qué votaciones y con qué porcentajes de pesos de uno u otro colectivo. Por ello, deberíamos ser prudentes al seleccionar qué nos queda para la acreditación (control) de las enseñanzas.

El modelo que está desarrollando ANECA ha tenido varias fases. En este momento, se trabaja con 9 criterios y 33 evidencias (y se está intentando simplificarlo más). De estos nueve criterios que tenemos, hay tres que en las universidades públicas ya están controlados. Ahora a la pregunta sobre evaluación de enseñanzas frente a instituciones, ¿cuántos de estos podrían ser evaluados a través de una evaluación de centro, de grupo de titulaciones o de una universidad en su conjunto. Veamos varios ejemplos.

Cómo se definen los objetivos de un plan de estudios o cómo se informa al alumno de estos objetivos del plan de estudios normalmente no es una decisión de cada titulación, sino es una decisión como mínimo de centro o de institución. Los procedimientos de admisión de estudiantes en el grado están regulados y en el posgrado normalmente serán decisiones al menos de centro o decisiones de carácter homogéneo para una institución. La planificación de la enseñanza también es de carácter global, es decir, no es titulación por titulación, sino también, en un centro, los horarios, calendarios, exámenes, comisiones de decisión, etc., tienen cierto carácter institucional. El desarrollo de la enseñanza sí sería propio de cada titu-

lación, porque depende ya del profesorado y de las características propias de la enseñanza, la orientación a los estudiantes también es una decisión de carácter institucional. La adecuación del personal académico, por supuesto. Los recursos y servicios normalmente son de carácter genérico, ordenadores, bibliotecas, laboratorios, etc. Los resultados de aprendizaje (hablábamos en la insistencia de acreditar por resultados) ya serían propios de la enseñanza, y los sistemas de garantía de calidad también suelen ser sistemas que son organizados por las instituciones en su conjunto. Como puede verse, un sistema de evaluación institucional cubriría casi todos los criterios básicos de acreditación de una enseñanza y las ventajas de un procedimiento de acreditación institucional frente a una de enseñanzas son muchas.

En síntesis, el modelo de acreditación que actualmente está regulado por la normativa española no cumple con los objetivos y es muy complejo. Las modificaciones pueden ser varias, pero hay una fundamental: debería plantearse un escenario en el que la acreditación tuviese consecuencias positivas. Debería abordarse la creación de un modelo mixto en el que pudiese haber acreditación obligatoria de enseñanzas, aquellas que por su contenido profesional o social necesiten mayor control, acreditación obligatoria de centros o instituciones que sea extensiva a sus enseñanzas (una facultad acreditada supondría automáticamente la acreditación de todas las enseñanzas que se imparten) y en cualquier caso vinculada a un mayor grado de autonomía. Si no hay autonomía no hace falta el sistema de acreditación. Por último, debería empezarse por una acreditación voluntaria de centros o enseñanzas, pero solo con consecuencias positivas, vinculado a ayudas que la Administración Pública decida implantar.

Aunque los plazos en los que nos estamos moviendo establecen que el primer máster implantado se empezaría a acreditar en octubre del 2008 y que el primer grado implantado se empezaría a acreditar en octubre de 2012, no debemos esperar tanto. Hay que tomar algunas decisiones urgentes y deberíamos tener un calendario con el fin de que el sistema sepa, cuanto antes, qué va a pasar con la acreditación, aunque sea dentro de varios años.

Temas abiertos para el debate

1. La acreditación tal y cómo está regulada actualmente en España, ¿cumple con sus objetivos de control y mejora de la calidad?, ¿es viable?, ¿podemos seguir tal y como está o podemos plantear otro escenario? ¿puede mantenerse un sistema de acreditación que sólo tenga consecuencias negativas?
2. ¿Podemos pasar a un modelo de acreditación de instituciones o un modelo mixto enseñanzas-instituciones?
3. ¿Puede convertirse la acreditación en un largo y complejo proceso burocrático de alto coste con escasas consecuencias?
4. ¿Qué sistema puede establecerse para coordinar la aprobación de la implantación de una enseñanza con su posterior acreditación y cómo se podrán coordinar la acción de las distintas agencias y Administraciones Públicas implicadas?

LISTADO DE ASISTENTES V FORO ANECA

NOMBRE	CARGO
Francesc Abad	Grupo de Acreditación de Aneca
Julio Abalde Alonso	Director Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia
Sergio Adaya	Doctorando
María José Alonso	Aneca
Carlos Arias	Jefe de Servicio de Gestión Universitaria. DG de Universidades del Principado de Asturias
Beatriz Arizaga	Vicerrectora de Calidad e Innovación Educativa. Universidad de Cantabria
Pablo Arranz	Grupo de Acreditación de Aneca
Jaume Avellaneda	Comisionado del Espacio Europeo de Educación Superior. Universitat Politècnica de Catalunya
Esther Balboa	Aneca
José M ^a Barja Pérez	Rector de la Universidade da Coruña
Juan José Berzas Nevado	Director de la Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha
José Ramón Busto Saiz	Rector de la Universidad Pontificia de Comillas
Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo	Presidenta de la Comisión de Educación del Congreso
Antonio Calvo Bernardino	Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado. Universidad San Pablo-CEU
Eduardo Candel Parra	Panel de Expertos. Universidad de Castilla La Mancha
Ramón Carreras	Vicerrector de Planificación Estratégica, Bibliotecas y Política Lingüística. UPC
Rafael Cid	Aneca
Eduardo Coba Arango	Aneca
Fidel Corcuera Manso	Aneca
Adelaida de la Calle Martín	Rectora de la Universidad de Málaga
Francisco del Pozo Martínez	General de División. Subdirección General de Enseñanza Militar
Eva Díaz	Aneca

LISTADO DE ASISTENTES V FORO ANECA

NOMBRE	CARGO
Elías Díaz García	Miembro del Consejo Asesor de Aneca
Enrique Díez Barra	Viceconsejero de Universidades, Investigación e Innovación. Castilla-La Mancha
Eugenio Domínguez Vilches	Rector de la Universidad de Córdoba
Marimar Duque	Secretaria Ejecutiva del Consejo Asesor de Aneca
Juan Francisco Duque Carrillo	Rector de la Universidad de Extremadura
Javier Echevarria	Panel de Expertos. C.S.I.C.
Tomás Escudero Escorza	Panel de Expertos. Universidad de Zaragoza
Pedro Faraldo	Grupo de Acreditación de Aneca
Carmen Fenoll Comes	Vicerrectora de Convergencia Europea y Ordenación Académica. Universidad de Castilla-La Mancha
Juan Franco	Asesor externo de Aneca
María José Frau Llinares	Vicerrectora de Calidad y Armonización Europea. Universidad de Alicante
Manuel Galán Vallejo	Asesor Externo de Aneca
Alejandro Gallego Rodríguez	Asesor Externo de Aneca
Eduardo García	Grupo de Acreditación de Aneca
Urbano González Santos	Presidente del Consejo Social. Universidad de León
Rosa María Grau	Vicerrectora de Ordenación Académica. Universidad Jaime I
Enrique Gutiérrez Bueno	Miembro del Consejo Asesor de Aneca
Rafael Irastorza	Director de la Agencia de Calidad de la Comunidad de Madrid
Mercedes Jaime Siso	Asesor Externo de Aneca
Jesús Jiménez Sánchez	Director General de Enseñanza Superior. Gobierno de Aragón
Victoria Ley	Directora General de la ANEP
Rafael Llavori	Aneca

LISTADO DE ASISTENTES V FORO ANECA

NOMBRE	CARGO
Francisco J. Llera Ramo	Asesor Externo de Aneca
David López Fernández	Presidente de Consejo de Estudiantes. Universidad de Oviedo
Ana Lozano Vivas	Vicerrectora de Ordenación Académica de la Universidad de Málaga
Francisco Marcellán Español	Aneca
Juan Antonio Maroto Acín	Panel de Expertos. Universidad Complutense de Madrid
Juan Ignacio Martín Castilla	Asesor Externo de Aneca
María José Martín Delgado	Vicerrectora de Docencia e Integración Europea. Universidad de Extremadura
Guillermo Martínez Massanet	Miembro del Consejo Asesor de Aneca
Ricardo Martínez-Cabañas Español	Capitán de Navio. Subdirección General de Enseñanza Militar
Francisco Michavila Pitarch	Panel de Expertos. Universidad Politécnica de Madrid
Joaquín Molins López-Rodó	Panel de Expertos. Universidad Autónoma de Barcelona
Juan P. Montañés	Grupo de Acreditación de Aneca
Francisco José Mora Mas	Vicerrector de Coordinación y Planificación Económica. Univ Politécnica de Valencia
Ana María Munar Chacártegui	Directora de l'Oficina de Convergència i Harmonització Europea.Univ Illes Balears
Ana Muñoz	Responsable Programas Institucionales. Universidad Politécnica de Valencia
Rosa Nonell	Vicerrectora de Política Académica. Universidad de Barcelona
Vicente Ortega Castro	Panel de Expertos. Universidad Politécnica de Madrid
Eduardo Osuna Carrillo de Albornoz	Vicerrector de Calidad y Convergencia Europea. Universidad de Murcia
Gabriel Ovejero Escudero	Asesor Externo de Aneca
Montserrat Palma i Muñoz	Portavoz de la Comisión de Educación del Congreso
Carolina Pérez	Grupo de Acreditación de Aneca
Alfredo Pérez Boulosa	Director del Gabinete de Evaluación

LISTADO DE ASISTENTES V FORO ANECA

NOMBRE	CARGO
María del Carmen Pineda	Directora General de Enseñanzas Universitarias. Junta de Extremadura
Miguel Ángel Quintanilla Fisac	Panel de Expertos. Universidad de Salamanca
Climent Ramis Noguera	Director General de Universidades. Govern de les Illes Balears
Marta Reguero	Aneca
Esperanza Roca	Aneca
Pilar Roca Morey	Directora Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears
JoanRodés	Miembro del Consejo Asesor de Aneca
José Adolfo Rodríguez	Director General de Universidades e Innovación Tecnológica. Principado de Asturias
Gaspar Roselló Nicolau	Aneca
Carmen Ruiz-Rivas Hernando	Directora General de Universidades
Rodolfo Salinas Zarate	Vicerrector de Convergencia Europea. Universidad de La Rioja
Victoria Eugenia Sánchez	Aneca
Manuel Sánchez Pérez	Director de la Unidad de Calidad. Universidad de Almería
José Simón	Director de la Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico. UCM
Elena Tejedor Viñuel	Directora de la Agencia para la Calidad del Sistema Univ. de Castilla y León
Ana María Tejera	Aneca
Néstor Torres	Director ACECAU
Javier Uceda Antolín	Rector de la Universidad Politécnica de Madrid
Miguel Valcárcel Cases	Panel de Expertos. Universidad de Córdoba
Liesbeth van Welie	Chief Inspector for Higher Education in the Netherlands
Enrique Vicario	Aneca
Javier Vidal García	Panel de Expertos. Universidad de León

LISTADO DE ASISTENTES V FORO ANECA

NOMBRE	CARGO
Antonio Villariño Marín	Presidente del Sector de Universidades de CSI-CSIF
Peter Williams	Chief Executive The Quality Assurance Agency for Higher Education. ENQA
Agustín Zapata González	Panel de Expertos. Universidad Complutense de Madrid

