La calidad en la educación superior artística en España

Una metodología para las escuelas superiores de arte dramático

Máster en Evaluación y Gestión de la Calidad en la Educación Superior

Trabajo Final de Máster

Tipo de documento: Informe final de TFM

Autor: José Manuel Teira Alcaraz

Tutora: Eva Fernández de Labastida Amurrio

Fecha: 28/06/2018

Profesor responsable de asignatura: Marcelo Fabián Maina

Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de *Creative Commons*. Para ver una copia de esta licencia, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ (inglés) o https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es (castellano).

Resumen

En este trabajo se realiza un análisis normativo de la educación superior artística en España, observando su distinción de la educación superior universitaria a causa a sus diferentes regulaciones. Estas, además, tienen un dispar grado de desarrollo, no habiéndose desplegado los procedimientos a tal efecto previstos en la ley para la educación superior artística como sí lo han sido para la educación universitaria. Consecuentemente, aunque el marco de evaluación de la calidad habría de ser para ambas derivado del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), su estado de aplicación es manifiestamente desigual.

Se estudia, por tanto, el marco español de evaluación de la calidad en la educación superior universitaria, que a su vez implementa los *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) a través de los sistemas de verificación, seguimiento y acreditación de títulos, que no cuentan con un equivalente en la educación superior artística. No obstante, existen iniciativas para la evaluación de títulos superiores artísticos en algunas comunidades autónomas y centros de educación superior artística, que son tomadas como referentes.

Derivado del análisis realizado y siguiendo los fundamentos teóricos de la garantía de la calidad en educación superior descritos por varios autores, se propone un modelo de evaluación y gestión de la calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior para el caso concreto de escuelas superiores de arte dramático, que da pie a las líneas generales de una metodología de evaluación externa.

PALABRAS CLAVE: educación superior, educación artística, calidad, legislación, arte dramático, metodología, trabajo fin de máster, máster calidad educación superior.

Abstract

In this master thesis I perform a normative analysis of the higher arts education in Spain, observing its distinction from the university education because of its different regulations, which have dissimilar grades of development. Consequently, the quality assessment framework is noticeably different between both as the procedures envisaged in the law have not been deployed for the arts education as they have for the university education.

Therefore, I study the Spanish quality assessment framework for the university higher education, which in turn implements the *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) through the systems of verification, monitoring and accreditation of programmes, which do not have an equivalent in arts higher education. However, some initiatives do exist for the assessment of higher arts education programmes in some autonomous communities and higher arts education centres that are taken as referents.

Based on the realised analysis and following the theoretical foundations of quality assessment in higher education from some authors, I propose a model of assessment and management of quality in the framework of the European Higher Education Area for the particular case of the higher schools of dramatic arts, which gives rise to the general lines of a methodology of extern evaluation.

KEYWORDS: higher education, arts education, quality, legislation, dramatic arts, methodology, master's thesis, master quality higher education.

Agradecimientos

Gracias a mis padres por estar a mi lado siempre y a mi tutora por el apoyo sostenido a lo largo de todo el trabajo.

En especial, este TFM no sería el mismo sin dos personas:

Adrián Pradier, por los largos correos, la disposición y el calado de nuestros debates, desde aquel foro que probablemente fuese el germen de este trabajo. Gracias por ayudarme a unir puntos.

Amanda Mendoza, por la oportunidad de pasar un tiempo entre vosotros, el interés y el apoyo desde nuestra primera conversación. Gracias por tener siempre la puerta abierta.

Declaración de autoría

Declaro que el trabajo presentado en este Trabajo de Fin de Máster *La calidad en educación superior artística en España* ha sido desarrollado conforme a la normativa de la Universitat Oberta de Catalunya, no habiendo sido presentado en ningún otro contexto académico de ninguna otra institución. Excepto por lo indicado mediante referencias específicas en el texto, el trabajo es propio del autor. El trabajo realizado en colaboración con, o con el apoyo de otros, está expresamente indicado. Todos los puntos de vista expresados en este documento son propios del autor.

Contenido

Resumen ii

Abstract iii

Agradecimientos iv

Declaración de autoría v

Contenido vi

Lista de abreviaturas viii

1. Contextualización 1

1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior 1

1.2. La garantía de la calidad 4

1.3. La educación superior que no es del todo superior 5

2. Objetivos 11

3. Diseño metodológico 12

4. Aspectos éticos 14

5. Fundamentación teórica 15

5.1. Hoja de ruta para la educación artística 15

5.2. La situación actual 17

5.3. Calidad en la educación superior artística 18

5.4. Perspectivas de calidad 20

5.5. Dimensiones de calidad 21

6. Resultados: Una propuesta de metodología de evaluación 23

6.1. El centro como objeto de evaluación 23

6.2. Un modelo de acreditación institucional 24

6.2.1. La acreditación como modelo de evaluación 24

6.2.2. La acreditación institucional 25

6.3. Momento y alcance de la evaluación 27

6.4. Grupos de interés 28

6.4.1. Grupos gubernamentales ... 28

6.4.2. Grupos internos ... 29

6.4.3. Grupos externos ... 30

6.5. Criterios y directrices de evaluación ... 30

6.6. Evaluación interna y riesgos ... 41

6.7. Evaluación externa ... 42

6.7.1. Órganos que intervienen en la evaluación ... 42

6.7.2. Ejecución de la evaluación ... 44

7. Conclusiones y futuras líneas de trabajo ... 48

Referencias ... 50

Anexo: Otros aspectos del proceso de evaluación ... 56

A. Funciones y roles dentro de la comisión de evaluación ... 56

B. Gestión y formación de expertos ... 57

- Captación ... 57
- Selección ... 58
- Nombramiento y documentación administrativa ... 59
- Formación ... 59
- Modelos de documentos ... 60
- Evaluación de la formación ... 61

C. Publicación de la información sobre la evaluación externa ... 61

D. Evaluación de la ejecución ... 62

Referencias del Anexo ... 65

Lista de abreviaturas

ECTS: European Credit Transfer System.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

ESAD: Escuela Superior de Arte Dramático.

ESG: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

I+i+C: Investigación, innovación y creación.

LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

LOU: Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

MECES: Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

SGIC: Sistema de Garantía Interna de la Calidad.

1. Contextualización

Es indiscutible que a lo largo de los últimos diez años hemos vivido uno de los cambios más significativos en la educación superior española, fruto en primera instancia de la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A raíz de ella, no solo cambiaron nuestros títulos, sino nuestra forma de afrontarlos, tanto desde la labor docente y estudiantil como desde la gestión y, en particular, su evaluación, con la implantación profunda de sistemas de garantía de la calidad interna y externa. Pero eso no es todo, ya que la profunda crisis económica que hemos vivido recientemente, con una contención del gasto público en educación y tasa de desempleo histórica, ha condicionado tanto la visión social de la educación superior como las prioridades y forma de hacer en el seno de las instituciones académicas.

Nuestras instituciones son las mismas que antes del EEES, por lo que siguen presentando buena parte de sus potencialidades previas, pero también sus debilidades. El énfasis está en los títulos, pero se han reformado poco o nada las instituciones, que tampoco son sometidas al mismo control que los programas educativos que imparten.

Se da también una situación particular en la existencia de títulos de educación superior que no son universitarios, del que son un buen ejemplo los de educación artística. Estos son títulos superiores que parecen haber quedado atrás respecto de la evolución de los universitarios, a los que no pertenecen. No parece, además, que tal divergencia vaya a tener subsanación razonable en el medio plazo.

A lo largo de esta sección viajaremos por algunos de los cambios y características más significativas de nuestro sistema de educación superior, lo que permitirá trazar un primer mapa desde el que abordar los retos que plantea el futuro, tanto a nivel general como en el caso particular que nos ocupa: las discrepancias entre la educación superior universitaria y la educación superior artística.

1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior

Nuestra primera parada obligada es la definición del Espacio Europeo de Educación Superior y la adscripción de España a este. Someramente, podemos decir que el EEES nace de una voluntad de convergencia educativa de varios países de Europa —no necesariamente pertenecientes a la UE—, de forma que se puedan alcanzar equivalencias comunes entre títulos que fomenten la movilidad de los estudiantes y los egresados y, con ella, la comprensibilidad mutua de los sistemas educativos. Para ello, tras varias reuniones definiendo lo que se quería que fuera, se

firmó la Declaración de Bolonia en 1999, dando el pistoletazo de salida a lo que luego serían los títulos de grado y máster universitario, los créditos ECTS (European Credit Transfer System), la cooperación en garantía de la calidad y el aprendizaje centrado en el estudiante, como principales novedades significativas (EHEA, 1999).

Para entender lo que el EEES supuso en España creo importante revisar, aunque sea de manera superficial, con qué nos encontrábamos antes de su implantación. Los llamados títulos «prebolonia» (MECD, 2018) tenían asignaturas troncales, que se compartían en todo el estado; obligatorias, que decidía la universidad, y optativas, en función de la oferta posible y/o las especialidades. Pero el Licenciado en Filología Hispánica lo era así tanto en la Universidad de Alicante como en la Universidad de Castilla-La Mancha, así como el Ingeniero Técnico Industrial Especialidad en Mecánica lo era tanto en la Miguel Hernández de Elche como en la Alfonso X el Sabio, por poner algunos ejemplos concretos.

Con la desregularización de titulaciones fruto de la adaptación al EEES, que culminó en 2010, las universidades podían (y pueden) configurar libremente sus títulos con el nombre que más conveniente les pareciese, siempre que abarcasen 240 ECTS los grados y de 60 a 120 ECTS los másteres, y su propuesta de título —justificación del título, plan de estudios, recursos disponibles, etc.— fuese aprobada por la agencia de calidad correspondiente (verificación) y, consiguientemente, por el Consejo de Universidades. Todo ello en pro de la evaluación continua, la medida del trabajo del estudiante fuera del aula y la definición y medida del aprendizaje del estudiante en forma de resultados de aprendizaje (Chávarri, 2010; Bustillo, 2015).

Muchos críticos, como Vera (2014), alegaban contra el EEES que no había convergencia en Europa, por, entre otros motivos, ser los grados en la mayoría de los países de 180 ECTS en lugar de los 240 de España. A mi juicio, la convergencia perfectamente podría haberse logrado con una adaptación de los títulos anteriores que no hubiese alterado su duración (pues eran de 3 y 5 cursos). Sin embargo, en la mayor parte de Europa conviven grados de 180 y de 240 ECTS, algo que en España se introdujo a partir de la modificación del Real Decreto 1393/2007 con el Real Decreto 43/2015. Un modelo «mixto» con grados de ambas duraciones en función de los ámbitos de conocimiento parece la opción más conveniente (Sigalés, 2016), siempre y cuando su convivencia sea consensuada y coherente, habida cuenta de que, según Eurydice (2013), en 2012 más del 60 % de los grados europeos eran de 180 ECTS. Muchas voces, como la de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP, 2014) y la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE, 2015), alertaron frente a la ausencia de debate previa a la aprobación de la norma y las dificultades que planteaba la apertura de esa

puerta cuando la mayoría de grados apenas acababan de terminar de implantarse y, por tanto, sus resultados estaban aún por medir. Autores como Tiana (2016) refieren muy acertadamente que la libertad a la hora de plantear las titulaciones de una u otra duración supone la ruptura de un marco cohesionador que, una vez fragmentado, podría resultar difícil de recomponer.

A pesar de todo lo que se hizo mal o no se hizo, es indiscutible que la convergencia europea de los nuevos títulos adaptados al EEES supone una ventaja notable respecto de la situación anterior a su implantación, que requería la homologación de los títulos por parte del Ministerio con competencias en educación, lo que, si bien en muchos casos acababa dando la correspondencia razonable con el sistema educativo del país de destino, suponía costes económicos, temporales y personales. Actualmente, sabemos con inmediatez qué es un grado y qué es un máster universitario —más allá de las discusiones sobre su duración, necesidad o correspondencia con títulos anteriores—, lo que contribuye positivamente a la comprensibilidad y supone un salvoconducto casi directo hacia y desde los países de nuestro entorno inmediato.

Además, y no menos importante, el EEES pone el acento en el aprendizaje activo del estudiante, en el trabajo personal y continuo, que de hecho se valora dentro de los ECTS (que, si corresponden a 25-30 horas, solo unas 10 de ellas son de presencia en el aula, lo que decrece en los estudios de máster universitario). Atrás quedan aquellos tiempos en que había quienes —lícitamente— se jugaban todo al examen final sin haber pisado el aula. En los títulos adaptados al EEES eso es harto difícil, pues la entrega de trabajos, exámenes parciales, prácticas, exposiciones y resto de sistemas de evaluación continua se suman y, en algunos casos, sustituyen por completo, al examen final. Creo que hay grandes avances en este sentido en ambas direcciones, como la normativa de la Universidad Carlos III de Madrid que exige un mínimo del 40 % de evaluación continua en cualquier asignatura o la de la Universidad Politécnica de Cartagena o la misma Carlos III, por la que se puede solicitar ser evaluado totalmente por el examen final (UPCT, 2011; UC3M, 2011). Desafortunadamente, aunque se haga de facto una evaluación continua en prácticamente cualquier asignatura de nuestro sistema universitario y se permita en algunas ser evaluado solo por el examen final bajo circunstancias concretas, en pocas más universidades existen tales normas escritas con tal concreción sobre el papel, cuya combinación podría dar realmente al estudiante las herramientas normativas para organizar su propio aprendizaje.

En todo caso, estamos ante un marco cohesionador que, con sus limitaciones, permite encuadrar en él adecuadamente nuestras enseñanzas superiores. Cosa diferente es que esto se haya logrado con éxito en todos los casos, como veremos más adelante.

1.2. La garantía de la calidad

Con un claro antecedente en el mundo industrial, la evaluación de la calidad en la educación superior toma gran importancia en un momento en donde se deben asegurar acciones para acreditar los programas educativos y la certificación de sus egresados (Valenzuela, 2007), como es la transición al nuevo modelo de educación superior que suponía el EEES. En España, los primeros pasos dados con la verificación de títulos fueron continuados con la acreditación del profesorado, la introducción de los sistemas de garantía interna de la calidad y el seguimiento de títulos, viéndose consumados con la acreditación de programas; un proceso de evaluación externa en el que un equipo de expertos externos analiza los aspectos clave de una titulación para otorgarle (o no) la «renovación de la acreditación» (Real Decreto 1393/2007, Art. 27bis) concedida con su verificación. Esto conlleva que el título puede seguir impartiéndose, siendo sometido otra vez al proceso al paso de unos años. En caso de no ser renovada su acreditación, el título habrá de extinguirse. No obstante, en la mayoría de los casos en los que se han dado deficiencias reseñables, se ha impuesto la obligatoriedad de plantear un plan de mejora y acometerlo en un plazo determinado antes de ser sometido nuevamente al proceso de evaluación externa (ANECA, 2018), ya que, al fin y al cabo, la calidad en educación tiene como objeto contribuir a la mejora continua de aquello que se evalúa.

Los procesos de garantía de la calidad no han estado exentos de rechazo por la comunidad universitaria por su irreversible necesidad burocrática que, sumada a su imposición normativa, los puede hacer parecer meros mecanismos de rendición de cuentas —que también lo son—. Cuando en 2014 empezaba el proceso de renovación de la acreditación, los criterios a evaluar requerían de la recopilación y aportación de una ingente cantidad de evidencias por parte de las universidades que acrecentaba esa sensación. Sistematizar progresivamente la recogida de indicadores y hacer más precisa su evaluación son acciones que han aliviado un tanto esa carga.

Afortunadamente, unos años más tarde, estamos más cerca que nunca de lo que se ha venido a llamar «cultura de calidad», pues los grupos de interés están cada vez más integrados —en especial, ha habido un avance enorme en los últimos diez años en la integración de los estudiantes en las estructuras de decisión, evaluación y gestión, aunque aún queda trabajo por hacer—, y cada vez se asume más por los trabajadores de la universidad que hay que medir y presentar resultados para poder mejorar el desempeño de su actividad. El objetivo final debe ser implicar a todos los colectivos en todas las instituciones para que la garantía de la calidad dé frutos desde dentro, y desde fuera se trate de una simple comprobación de estándares.

Ahora que está terminando de acreditarse la primera hornada de grados y másteres de todas las universidades españolas y comienza la segunda, se suman dos retos importantes a los ya existentes en la garantía de la calidad universitaria: la potencial modificación de los títulos de grado para tener 180 ECTS (CRUE, 2015) y la acreditación de centros definida en el Real Decreto 420/2015. Con este sistema de acreditación, si el 50 % de grados y el 50 % de másteres de títulos de un centro y la implantación de su sistema de garantía interno de la calidad, consecuentemente se acredita el centro y sus titulaciones. El proceso está aún por desplegarse, generando dudas sobre su implantación y su relación con el sistema de acreditación de titulaciones a algunos expertos, ya que los ejemplos de países de nuestro entorno son mixtos y dispares (Hang, 2018). Este modelo de acreditación presenta, en cualquier caso, un enorme potencial que nos pueden llevar a desviar ligeramente el énfasis en la evaluación de la calidad de los títulos para compartirlo con las instituciones; algo que considero tan conveniente como saludable.

1.3. La educación superior que no es del todo superior

He hablado a lo largo de todo el texto anterior de educación universitaria, cosa diferente de educación superior. Esto se debe a que nuestra Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), distingue de las enseñanzas universitarias las enseñanzas artísticas superiores (arte dramático, música, danza, artes plásticas, diseño, conservación y restauración). Si en su lugar hubiese integrado todas ellas como aparecen las titulaciones universitarias en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, no se hubiese producido tal frontera, que redunda en el desarrollo de las titulaciones universitarias en el Real Decreto 1393/2007 y en el de las titulaciones superiores artísticas en el Real Decreto 1614/2009. Sí son «equivalentes a efectos legales al título universitario de grado» —que no grados, por cuanto Europa no tiene por qué cumplir una norma española— de 240 ECTS, enmarcándose en el nivel 2 del Marco Español de Cualificación de la Educación Superior (MECES, Art. 55 de la citada L.O. 6/2001), pero las similitudes terminan ahí. Considero que una enseñanza superior que comparte nivel con otra que se imparte en las universidades no tiene razón de estar distinguida de ellas, ya que esto genera problemas en aspectos como: la autonomía de gestión, ya que los centros de enseñanzas artísticas superiores son gestionados directamente por las comunidades autónomas; el acceso a máster, que no es prioritario al no ser grados; la ausencia formal de sistemas de gestión de calidad, al no existir, en general, procesos de evaluación o aseguramiento; el acceso del profesorado, que al no ser universitario, es equivalente a los institutos de enseñanza secundaria; y, en definitiva, el reconocimiento que a una educación plenamente superior le correspondería.

La causa reciente del problema se encuentra en que las enseñanzas artísticas superiores quedaron prácticamente fuera del rico debate que se estableció en torno al EEES (Vieites, 2016), desaprovechándose la excelente oportunidad de integrar la educación superior bajo un marco común. Pero su origen se remonta mucho más atrás. La Ley General de Educación de 1970 ya las quiso situar en la universidad en el apartado cuatro de su disposición adicional segunda:

> Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan.

Desafortunadamente, la visión negativa de la universidad que se construía en los centros superiores y el escaso interés de las administraciones en desarrollar las propias normas que habían dictado hicieron que no se llevara a término (Vieites, 2016).

Hubo que esperar hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 para que se estableciera la equiparación de las enseñanzas artísticas superiores a licenciaturas y diplomaturas, pudiéndose incluso contar con estudios de tercer ciclo para arte dramático, danza y música en convenio con las universidades. Siguiendo esa línea, la Ley Orgánica de Educación de 2006 las equiparó a grado, apareciendo con tal denominación en el Real Decreto 1614/2009, cuyo artículo 7 dictamina:

> Los centros de enseñanzas artísticas superiores a los que se refiere el artículo 58.3 de la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación podrán ofertar enseñanzas de Grado y Máster.

Sin embargo, en 2012 se publica la sentencia del Tribunal Supremo en que se acepta parcialmente el recurso de la Universidad de Granada cuestionando que centros no universitarios puedan ofrecer titulaciones de grado y posgrado (Marzal, 2012). Con esto, se eliminó la denominación de grado en pro de la de título superior con la llegada de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), volviendo hacia atrás no solo el paso dado en la LOE sino también en la LOGSE.

Al menos, permanece el texto en la LOE en el que se indica que el título superior artístico es equivalente al título universitario de grado, y se utiliza el ECTS (*European Credit Transfer System*) para medir las asignaturas de los títulos superiores artísticos. Pero ahí acaba la integración en el EEES de estos, que resulta, consecuentemente, más nominal que efectiva.

Además del problema de reconocimiento de las titulaciones, es determinante la ausencia general de tradición en la evaluación del ejercicio docente propia de la mayoría de los centros de enseñanzas superiores artísticas, muchas veces sentida como un atentado contra la libertad

de cátedra (Vieites, 2016). Todo ello lleva a una constante demanda por parte del sector, con propuestas dispares como la creación de institutos de artes de las comunidades autónomas, o la creación de una universidad de las artes, que en todo caso reclaman una reforma de su actual situación (Pastor, 2015). Por su parte, Zaldívar (2005) estima que la integración en la universidad capacitaría para en el medio plazo segregarse de ella para formar una «Universidad Poliartística» a la germana, o a la inversa; un modelo paralelo al universitario podría servir como fase de maduración para una integración posterior plena.

La LGE de 1970 sí llevó a trasladar las bellas artes a la universidad, y hay propuestas de grados relacionados con el diseño, la música o el arte dramático por parte de algunas universidades —algunas públicas y la mayoría privadas—, y también de posgrados o títulos propios, que hacen dudar de la necesidad de que los centros superiores de enseñanzas artísticas sean entes ajenos a la universidad. No en vano Marzal (2012) considera la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores como una de las «categorías más confusas de cuantas comprende el sistema educativo» derivado de la LOE. En mi opinión, carece por completo de sentido que existan titulaciones superiores del mismo nivel que las universitarias pero distintas de ellas al estar regladas de diferente manera, sometidas a distintos procesos, en centros gestionados de manera diferente a los universitarios y con diferente consideración académica.

Por otro lado, además de los criterios de calidad derivados de la integración —aun parcial— en el EEES, la UNESCO en su *Hoja de Ruta para la Educación Artística* remarca la necesidad de la calidad en las enseñanzas artísticas en tanto que programas formativos para difundir, fomentar y formar en la cultura (UNESCO, 2006). Sin embargo, en España no existe un marco metodológico que haya desarrollado procedimientos de gestión y evaluación de la calidad en títulos y centros de enseñanzas artísticas superiores a nivel global, más allá de algunos ejemplos particulares y concretos.

Uno de los principales escollos que se extrapola del marco regulatorio existente es que las titulaciones de enseñanzas superiores artísticas no son objeto de verificación, seguimiento y acreditación en el modo en que lo son las enseñanzas universitarias (Real Decreto 1393/2007), del que quedan expresamente fuera al ceñirse este a la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Existe no obstante una excepción, en base al Real Decreto 1614/2009, por el que puede haber enseñanzas de máster y doctorado mediante convenios con las universidades, que sí son sometidas a verificación, seguimiento y acreditación. Algo a todas luces insuficiente si comparamos con el desarrollo de los procesos de garantía de la calidad en torno a los títulos universitarios.

La paradoja de existencia de grados en arte dramático, música, danza o diseño en algunas universidades difumina la frontera entre la garantía de la calidad para enseñanzas superiores artísticas de grado no universitarias y universitarias, pues las primeras no se encuentran sometidas a los procesos de garantía de calidad que las segundas sí. Existen, no obstante, antecedentes notables. Por ejemplo, el programa de acreditación de las enseñanzas superiores que AQU Catalunya está llevando a cabo, en el que propone la evaluación de todos los programas de un mismo centro de forma simultánea (AQU, 2017); o el sistema de garantía interna de la calidad de la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) de Castilla y León, evaluado por la agencia de calidad de dicha comunidad autónoma (ESADCyL, 2018). Fuera de nuestras fronteras son destacables la evaluación de centros de arte dramático en Reino Unido (CDMT, 2018) y la evaluación a nivel europeo de centros de educación musical (MusiQuE, 2018). Sin embargo, en comunidades autónomas como la Región de Murcia, la Comunidad de Madrid o Galicia —por poner algunos ejemplos—, las enseñanzas superiores de grado integradas en las ESAD no son sometidas a ningún proceso de evaluación similar a las enseñanzas de grado universitarias. Algo que para mí solo resulta explicable como error prolongado en el tiempo que redunda en un déficit obvio de calidad en tanto que ausencia de aseguramiento de esta.

Con todo, la educación superior artística queda desgajada de la educación superior universitaria a causa de una serie de decisiones tanto «no tomadas» como erróneas. El Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pone de manifiesto algunas carencias evidentes a partir del análisis anterior, que he podido corroborar y detalladas en mis conversaciones con el doctor Adrián Pradier, profesor de la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León y profesor en el Máster Universitario en Estudios Avanzados de Teatro de la Universidad Internacional de La Rioja:

- Los títulos superiores artísticos no son grados ni másteres universitarios, por más que tengan una equivalencia legal —a nivel estatal, recordemos— con ellos. Esto redunda en las siguientes disfunciones:
    - Los titulados no tienen por qué ser considerados titulados conforme al EEES fuera de España.
    - Los titulados superiores en enseñanzas artísticas no tienen prioridad de acceso a máster universitario frente a graduados universitarios, algo especialmente notorio en másteres de gran demanda como los de Formación de Profesorado.

- El desarrollo en asignaturas de los planes de estudios depende directamente de las Consejerías con competencias en materia de educación, con autonomía mínima por parte de los centros, salvo quizá en el caso de las asignaturas optativas.

- El profesorado de los centros de educación superior artística tiene más carácter secundario que superior, no contando con herramientas administrativas para la investigación o la creación.
- La selección del profesorado es dependiente de la comunidad autónoma y tiene lugar de manera dispar, pues no se exige capacitación docente como en secundaria ni acreditación como en la universidad, al no encontrarse definido el perfil de profesor de centro superior de enseñanzas artísticas. Existen por tanto legislaciones *ad hoc*, como sucede en la ESADCyL o aplicación de legislaciones generalistas, como en la RESAD. Esto, en cualquier caso, redunda en una dependencia del criterio particular en cada caso, al no haberse definido criterios objetivos.
- Los títulos están descritos conforme a la legislación, no sufriendo ningún proceso de verificación, seguimiento o acreditación.
- No hay recursos humanos especializados que permitan un diseño y gestión de la calidad, llevándose a cabo —cuando se hace—por los propios profesores, que lógicamente se exponen a las inquietudes personales y profesionales asociadas.
- Los procesos de evaluación de la calidad no se han desarrollado a nivel normativo, por lo que queda a criterio de la comunidad autónoma en particular o del centro.

Autores como Antonio Embid Irujo o Manuel Francisco Vieites, director de la ESAD de Galicia y catedrático de la Universidade de Vigo, después, han discutido ampliamente el problema del reconocimiento de las enseñanzas superiores artísticas. Incluso se han formalizado propuestas legislativas concretas en la *Ley Nacional de Enseñanzas Artísticas Superiores* que la Asociación Española de Centros y Superiores de Enseñanzas Artísticas ha trasladado al Congreso de los Diputados recientemente (ACESEA, 2018), aunque tiene años de recorrido, o en las *Bases para un Proyecto de Ley del Teatro* de la Asociación de Directores de Escena de España (ADE, 2006), en sintonía con la anterior. De estos trabajos se extraen varias posibilidades para que la educación superior artística deje de tener ese carácter a caballo entre lo medio y lo superior:

- Creación de Institutos del Teatro autonómicos para que los centros se adscriban a ellos. Estos entes, implantados en algunas comunidades como la Comunidad Valenciana, solo

caben como una especie de dirección general y a efectos meramente organizativos, ya que la LOE impide que tengan mayor entidad (Vieites, 2016).

- Creación de una gran universidad o centro superior de las artes a nivel estatal que las integre. Algo de lo que se habló a raíz del trabajo de referencia de Embid (1997), pero particularmente complejo por el carácter disperso de tal ente.
- Integración de las enseñanzas superiores artísticas en las universidades, asumiéndose los títulos o adscribiéndose los centros, lo que implica un reajuste institucional y organizativo de unos y otros, así como el reajuste normativo que haga desaparecer la condición de título superior para recuperar la de grado (Zaldívar, 2005).
- El pleno desarrollo de las condiciones expuestas en la LOE para que los centros superiores de enseñanzas artísticas adquieran plenamente su condición de superiores y desarrollen plenamente sus competencias en los ámbitos de la docencia, la investigación y la creación (Hormigón y Vieites, 2006).

Ninguna de estas soluciones parece viable inmediatamente, lo cual es consecuencia directa de que el marco regulatorio de las enseñanzas artísticas superiores se encuentre en la LOE, junto con la jurisprudencia de la exclusividad de los grados y másteres universitarios en las universidades. Será necesario, pues, modificar esta regulación, heredada durante años, para que aquello que es superior nominalmente lo sea también en la práctica. La dirección de dicha reforma, a mi juicio, habría de ser dotar de competencias a los centros superiores de enseñanzas artísticas para desarrollar su carácter de superior a todos los efectos, en especial, en cuanto a docencia, investigación y creación, en vistas a una posterior integración en la universidad, ya fuere en las existentes o en la Universidad Poliartística mencionada por Zaldívar (2005).

Dado que la extensión de este trabajo es limitada y se halla en un ámbito de evaluación y gestión de la calidad en la educación superior, se centrará en el último de estos puntos; el único que es posible subsanar sin abundar en cambios legislativos ya sean estatales o autonómicos. Como caso de estudio concreto se tomarán las enseñanzas superiores de arte dramático, aunque las conclusiones que se alcancen serán, en términos generales, válidas para el resto de enseñanzas superiores artísticas.

Puesto que los títulos de máster en educación superior artística sí se hallan sometidos a un proceso de acreditación por Ley, me referiré en todo caso en los títulos superiores de nivel de grado, con el objeto de, una vez implantado el sistema, integrar en él también las enseñanzas de máster.

2. Objetivos

Los objetivos generales del trabajo son los siguientes:

- Efectuar un estudio riguroso del marco normativo que regula la educación superior artística en España.
- Analizar la evaluación y gestión de la calidad en titulaciones superiores de arte dramático y afines en España y otros países del EEES.
- Proponer una metodología de evaluación de la calidad en titulaciones superiores de arte dramático conforme a los ESG.

Como objetivos específicos podemos referir:

- Alcanzar un grado de conocimiento detallado del marco normativo de la educación superior artística en España.
- Desarrollar una valoración formada y argumentada del marco regulatorio de la educación superior artística en España.
- Plantear las bases teóricas para la definición de una metodología de evaluación de la calidad.
- Definir con solvencia las líneas generales de una metodología de evaluación de la calidad.
- Realizar un trabajo investigador que pueda ser comunicado en foros de interés científico y pueda tener continuidad.

3. Diseño metodológico

Si bien la modalidad de trabajo se ha descrito como teórica, lo es en tanto que se trata de un trabajo de investigación, no obstante, es esperable que los resultados que de él se obtengan pudieran ser aplicados en la práctica en el contexto de la educación superior artística. Se va a elaborar, pues, un constructo aplicable a cualquier Escuela Superior de Arte Dramático de España (ESAD), en tanto que son tales centros los que —por el momento— imparten las titulaciones superiores de arte dramático.

El trabajo se ha articulado a lo largo de cuatro fases:

Fase 1: Estudio del marco normativo que aplica a la educación superior artística.

- Observación y análisis de las normas jurídicas en vigor que aplican a la educación superior no universitaria.
- Observación y análisis de las normas jurídicas en vigor que aplican a la educación superior artística.
- Observación y análisis de los posibles desarrollos normativos autonómicos de la educación superior artística.
- Observación y análisis de las normas jurídicas en vigor que regulan las titulaciones superiores de arte dramático.
- Observación y análisis de la implantación y regulación de las titulaciones superiores de arte dramático en España.
- Estudio de trabajos previos sobre la regulación de las enseñanzas superiores artísticas en España.
- Análisis de las propuestas de reforma planteadas a las enseñanzas superiores artísticas.

Fase 2: Análisis de modelos de evaluación y gestión de la calidad de educación superior artística y, en particular, de arte dramático.

- Análisis de sistemas de gestión de la calidad en educación superior artística en España.
- Análisis de modelos de evaluación externa de la calidad en educación superior artística en España.
- Análisis de ejemplos paradigmáticos de modelos de evaluación externa de la calidad en educación superior artística en otros países del EEES.
- Estudio comparativo de sistemas de evaluación externa aplicados al ámbito universitario en España para valorar su aplicabilidad a la educación superior artística.

Fase 3: Propuesta de los elementos básicos de una metodología de evaluación externa de enseñanzas superiores de arte dramático coherente con los aspectos abordados a lo largo de las fases anteriores que ayudaría a diseñar un sistema de garantía interno de calidad (SGIC) en un mínimo nivel.

- Descripción de un concepto de calidad objetivo.
- Definición del objeto de evaluación, alcance y finalidad de la evaluación.
- Definición de dimensiones y perspectivas de calidad a evaluar.
- Propuesta de evidencias e indicadores que permitan evaluar las directrices.
- Descripción de los grupos de interés intervinientes.
- Definición de las líneas básicas de un procedimiento de evaluación:
    - Criterios y directrices de evaluación.
    - Selección y formación de evaluador/es.
    - Desarrollo de la evaluación.
    - Evaluación del proceso de evaluación.

Fase 4: Revisión del trabajo realizado y conclusiones.

- Revisión del trabajo.
- Conclusiones.
- Líneas futuras de trabajo.

A lo algo de estas fases, se han presentado sucesivamente los correspondientes informes de avance, el informe de avance final y la entrega final del trabajo para su defensa, previo a la defensa en sí misma.

4. Aspectos éticos

Al no tratarse de un trabajo realizado en el seno de una organización, no se ha tratado con datos confidenciales procedentes de análisis ajenos al ámbito de este trabajo. He recurrido, en cambio, a la literatura científica del ámbito y a expertos con él relacionados. En este sentido, la protección de datos obliga a en ningún caso revelar datos que expresamente se hallen protegidos (como identidades de los encuestados) excepción hecha de que esta sea relevante y sea dado consentimiento expreso, como es el caso de los expertos externos consultados.

Originalmente se habían definido dos niveles de consulta: el primero a expertos externos que tengan a bien realizar una aportación a modo de consulta científica, que en todo caso sería tratada con rigor y convenientemente citada; el segundo a estudiantes, egresados y/o profesores que, como actores de la realidad de las titulaciones superiores de arte dramático, transmitirían su visión de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de sistemas sin gestión de la calidad o con una gestión escasa, y de sistemas con gestión de la calidad implantada. Al no haberse realizado formalmente tales consultas por no haber sido necesarias (sí informalmente), solo cabe destacar la mención expresa de los expertos externos consultados en aquello que es fruto directo de su interacción con este trabajo, así como el tratamiento confidencial de cualquier información, valoración o dato que no sea de dominio público.

5. Fundamentación teórica

Partamos del capítulo VI, *Calidad y evaluación de los títulos de las enseñanzas artísticas superiores*, del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el cual establece que:

> Artículo 19. Calidad y evaluación.
>
> 1. Las Administraciones educativas impulsarán sistemas y procedimientos de evaluación periódica de la calidad de estas enseñanzas. Los criterios básicos de referencia serán los definidos y regulados en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, los órganos de evaluación que las Administraciones educativas determinen, en el ámbito de sus competencias, diseñarán y ejecutarán en colaboración con los Centros de enseñanzas artísticas superiores los planes de evaluación correspondientes.
>
> 2. La evaluación de la calidad de estas enseñanzas tendrá como objetivo mejorar la actividad docente, investigadora y de gestión de los centros, así como fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesorado.

Nada de esto ha sido llevado a cabo —o no lo ha sido de manera común, coordinada y soportada por las administraciones públicas. Por tanto, de manera coherente con las propuestas de ACESEA (2018) y ADE (2006), y con base en UNESCO (2006), considero la evaluación y gestión de la calidad en la educación superior artística como algo esencial e incuestionable. De este modo, más allá de volver a proponer un ordenamiento jurídico nuevo, del que ya hay un prolijo trabajo realizado que está en manos de los estamentos decisores, considero necesario en prioritariamente el establecimiento de un sistema de evaluación y gestión de la calidad en dichas enseñanzas conforme se hallan regladas actualmente. Esto desplegar una metodología concreta al amparo de los ESG (ENQA, 2015), dando respuesta ya no solo a las demandas del sector estudiantil y académico del sector ni a las propuestas legislativas de las organizaciones mencionadas, sino a lo planteado en la propia legislación que regula las enseñanzas artísticas superiores.

5.1. Hoja de ruta para la educación artística

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propuso una hoja de ruta para la educación artística en la Conferencia Mundial sobre la

Educación Artística de la UNESCO celebrada en Lisboa, del 6 al 9 de marzo de 2006. Considero que dicho documento tiene un valioso contenido aplicable en el contexto de este trabajo, por tanto, presento una breve síntesis de sus puntos más relevantes a continuación (UNESCO, 2006):

- La educación artística elemental y media debe convertirse en obligatoria, extendiéndose a lo largo de todos los años de formación de cada individuo.
- Las distintas artes han de presentarse progresivamente, resaltando su multidisciplinariedad y tomando como base la propia cultura.
- Se ha de valorar tanto el resultado como el proceso.
- Los docentes deben contar con formación específica. En los profesores de asignaturas artísticas se deben potenciar aspectos como la expresión artística o las metodologías de enseñanza de las artes y a través de las artes, mientras que los profesores de asignaturas generales deben conocer la producción o representación de obras de arte.
- Los artistas han de contar con formación para mejorar su habilidad pedagógica y adquirir competencias para colaborar con los profesores y comunicarse eficazmente con los estudiantes
- Es necesario establecer colaboraciones que exploten las sinergias entre organismos gubernamentales, centros de enseñanza, centros culturales, docentes y artistas. Para ello es fundamental hacer ver a los responsables políticos con capacidad decisoria que el medio clave para desarrollar la creatividad es la educación artística de calidad, lo que se ha de sustentar mediante la investigación científica sobre la educación artística como ámbito educativo.
- En suma, la educación general de calidad puede transmitir a través de la educación artística valores, capacidades, actitudes, creatividad, iniciativa y pensamiento crítico.

Así, la educación superior artística se construiría sobre un sistema educativo que diese valor a la educación artística a lo largo de todos sus niveles, algo que en España no es tal, reduciéndose su papel a lo testimonial en la LOMCE. Además, el profesorado requiere de mecanismos formativos y de selección que en la actualidad tampoco existen.

Estos objetivos y limitaciones serán tomados en consideración en la elaboración de la propuesta de evaluación de la calidad que se construye posteriormente.

5.2. La situación actual

Jeliazkova y Westerheijden (2011) definen un modelo de la evolución de los sistemas de garantía de la calidad a lo largo de cinco fases. Tomando como referencia el Espacio Europeo de Educación Superior, se basan en los principios de aseguramiento de la calidad externo e interno, a partir de una reflexión sistemática sobre países con un desarrollo históricos, así como en la experiencia de países en los que la garantía de la calidad ha entrado en la agenda política recientemente. Refiero este modelo en la Tabla 1**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, en la que se describe para cada fase el problema de partida, el papel de la garantía de la calidad conforme a tal problema, la base de información y la naturaleza de la evaluación externa.

Tabla 1. Fases en los sistemas de garantía de la calidad (Jeliazkova y Westerheijden, 2011, traducción propia)

Problemas	Papel de la garantía de la calidad	Base de información	Naturaleza de la evaluación externa
Fase 1: Serias dudas sobre estándares educacionales	Identificar programas educativos por debajo del estándar	Informes descriptivos. Indicadores de rendimiento.	Sumativa: acreditación y comprobación de estándares. Informe a las administraciones públicas.
Fase 2: Dudas sobre la eficiencia del sistema de educación superior y/o las instituciones	Responsabilidad pública. Crear conciencia de calidad en las instituciones.	Informes descriptivos/ estratégicos cubriendo: a) Rendimiento b) Procedimientos	*Ranking* de instituciones. Un informe para las administraciones públicas y las instituciones. Identificación de buenas prácticas.
Fase 3: Dudas sobre la capacidad de innovación y la capacidad de aseguramiento de la calidad de las instituciones.	Dividido entre: - Mejora basada en la autorregulación. - Rendición de cuentas.	Informes de autoevaluación sobre: a) Procedimientos. b) Rendimiento.	Informe de auditoría a: - La institución. - La administración pública.
Fase 4: Necesidad de estimular una cultura de la calidad sostenible en las instituciones.	Dividido entre: - Mejora basada en la autorregulación. - Rendición de cuentas.	Dividida entre: - Autoinformes de evaluación sobre procesos y estrategias basados en DAFO y el análisis comparativo. - Autoinformes de evaluación sobre indicadores de rendimiento.	Dividida entre: - Informe de auditoría a la institución. - Verificación de datos para incorporarse en bases de datos públicas.
Nuevo reto: Transparencia en los sistemas de educación superior	Regulación de mercado, i.e., informar a clientes (estudiantes, empleadores).	Indicadores de rendimiento sobre «productos» (conocimiento y habilidades de los graduados)	Publicación de indicadores de rendimiento públicos. ¿Estandarización de la evaluación de graduados?

Puesto que no existe un marco de aseguramiento de la calidad en la mayoría de Escuelas Superiores de Arte Dramático —como en el resto de centros superiores de educación artística—, la situación actual se correspondería con un problema de calidad en su primera fase según la definición de Jeliazkova & Westerheijden (2011): «serias dudas sobre los estándares educacionales». En esta fase en la que la garantía de la calidad debe contrastar los programas respecto de estándares, deben elaborarse informes descriptivos e indicadores de rendimiento y la naturaleza de la evaluación externa es sumativa y acreditativa, para verificar el cumplimiento de determinados estándares. Efectivamente, no suele existir un sistema interno de garantía de la calidad, no se recogen indicadores ni se elaboran planes de mejora, y no todos los colectivos se hallan implicados, entre otras muchas carencias que habrán de ser subsanadas antes de pasar al siguiente nivel.

5.3. Calidad en la educación superior artística

¿Qué es calidad? Se trata de un concepto polisémico, complejo y cuya interpretación depende de la óptica y posición del que observa. A fin de sentar una base coherente sobre la que sustentar el resto del trabajo, planteo a continuación una definición propia del concepto de calidad, fundamentada en los trabajos de Harvey y Green (1993) y Rodríguez (2013):

«La calidad en la educación superior es la técnica que hace uso de un conjunto de criterios que parametricen la realidad educativa de una determinada institución o programa concreto con el fin de hacerlo comparable con otros en aspectos tanto cualitativos como cuantitativos. Para llevar esto a cabo, se evalúa la concordancia entre aquellos resultados que se pretenden obtener, los que se obtienen en la realidad y la satisfacción con ellos por parte de los colectivos implicados. Se construye, así, un sistema que permita, en primera instancia, monitorizar el funcionamiento y los resultados de dicha institución o programa concreto, y, en segunda instancia, detectar sus desviaciones, así como sus márgenes de mejora. Para ello, se han de desplegar procesos de estandarización consensuada a lo largo de los diferentes niveles (de programa, de institución, nacional, internacional), pero también de participación activa y productiva de todos los agentes».

Para adaptarla al objeto de evaluación concreto que supone la educación superior artística, sirven de apoyo las valiosas aportaciones sobre la calidad en la educación artística que da UNESCO (2006), en particular, la consideración de que la educación de calidad se centra en la persona que aprende, siguiendo tres principios básicos: útil para el destinatario, equitativa en

acceso y resultados e inclusiva. Estos tres principios deben ir encauzados a las vidas, aspiraciones e intereses de los estudiantes y sus familias y sociedades, y debe potenciar el aprendizaje activo, un plan de estudios adaptado al entorno, el compromiso con las comunidades y cultura locales y la presencia de docentes formados y motivados.

Además, Vieites (2012) plantea tres retos que las escuelas superiores de arte dramático deben afrontar en su actividad, derivados de la situación legal descrita en el capítulo 1:

I. Incidencia. Respuesta con eficiencia, rigor y eficacia a las necesidades del tejido teatral y generadora de nuevas necesidades en otros sectores y ámbitos.

II. Calidad y legitimidad. La exigencia de calidad debe generar referentes para la enseñanza y para la creación.

III. Investigación. Los centros de formación deben alimentar programas de desarrollo e innovación vinculados con la creación (I+i+C).

Sumado todo ello, propongo la siguiente definición de calidad en educación superior artística:

«La calidad en la educación superior artística es la técnica que hace uso de un conjunto de criterios que parametricen la realidad educativa en y desde un centro en particular de formación artística con el fin de hacerlo comparable con otros en aspectos tanto cualitativos como cuantitativos, y, al mismo tiempo, garantice su contribución a la motivación e inclusión de los estudiantes, la creación de la cultura, y el compromiso y concienciación de la sociedad. Para llevar esto a cabo, en primer lugar, se evalúa la concordancia entre aquellos resultados que se pretenden obtener, los que se obtienen en la realidad y la satisfacción con ellos por parte de los colectivos implicados. En segundo lugar, es necesario determinar la influencia de la sociedad en el centro y viceversa, así como su capacidad creadora, incluyendo proyectos de desarrollo e innovación vinculados con la creación (I+i+C). Se construye, así, un sistema que permita, en primera instancia, monitorizar el funcionamiento y los resultados de dicho centro, y, en segunda instancia, detectar sus desviaciones, así como sus márgenes de mejora para, en tercera instancia, la preparación de egresados capacitados para la creación artística y la influencia cultural en su sociedad. Para ello, se han de desplegar procesos de estandarización consensuada a lo largo de los diferentes niveles (de programa, de institución, nacional, internacional), pero también de participación activa y productiva de todos los agentes implicados, de apertura y de visibilidad».

5.4. Perspectivas de calidad

Planteada la definición, corresponde dar respuesta a la misma, desarrollándola mediante las perspectivas que indiquen la óptica desde la que observar el constructo de calidad con que trabajamos. Es decir, «cómo entendemos calidad» a la hora de evaluarla. Harvey y Green (1993) y Rodríguez (2013) describen las siguientes perspectivas de calidad en educación superior:

- Calidad como excelencia, consistente en ser mejor que otros, gozando de los mejores estudiantes y los mejores egresados.
- Calidad como perfección, entendida como cero errores, esto es, contar con procesos conforme a determinados estándares, ya que no se puede hablar de graduados con cero defectos.
- Calidad como FFP (*fitness for purpose* o adecuación a objetivos), lo que requiere objetivos coherentemente definidos, consensuados y compartidos por los colectivos.
- Calidad como eficiencia, relacionada con optimizar la relación coste-beneficio, admisión, éxito, rendimiento, inserción laboral…
- Calidad como adecuación al mercado laboral, en referencia a la adecuación de los egresados al mercado laboral en cuanto a volumen y formación.
- Calidad como satisfacción del usuario, que se centra en el estudiante como materia prima y productor del resultado tras el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Calidad como transformación, entendida como competencias transversales, actitudes y valores personales aportados a los graduados, esto es; todo aquello que contribuye a la formación personal y humana.
- Calidad como innovación organizativa, relacionada con la autonomía, planificación, financiación y evaluación de la calidad dentro de la estructura de la organización.

De todas ellas, vamos a elegir aquellas perspectivas que nos permitan evaluar la calidad desde la base que hemos definido y conforme a los objetivos planteados. Por tanto, no se va a considerar en esta evaluación la calidad como perfección, ya que, no siendo posible obtener "graduados con cero errores" (Watty, 2003, citado en Rodríguez, 2013, p. 39), esta dimensión se ceñiría a la perfección de los procesos, que considero que queda cubierta en su valoración de adecuación a objetivos. Descartamos también la calidad como eficiencia, integrando la eficacia

en el primer epígrafe, pero considerando que el ajuste a mínimo coste debería entrar en una fase de evaluación posterior. Tampoco se va a tratar la calidad como excelencia, ya que nos encontramos con el primer problema según la clasificación de Jeliazkova y Westerheijden (2001), y parece carecer de sentido hablar de excelencia cuando lo que estamos cuestionando es la mera existencia de estándares educativos conforme a los que desplegar la estrategia del centro. Por tanto, hablaremos de calidad como:

• Adecuación a objetivos.

• Adecuación al mercado laboral.

• Satisfacción del usuario.

• Transformación.

• Innovación organizativa.

5.5. Dimensiones de calidad

Una vez que han sido descritas aquellas perspectivas desde las que mirar la calidad hemos de definir sus dimensiones, es decir «qué vamos a evaluar».

A partir de varias fuentes, Rodríguez (2013) sistematiza las dimensiones clave de la siguiente forma, que se ilustra en la figura 1:

- Calidad contextual del mercado de referencia.
- Calidad potencial del sistema de ingreso.
- Calidad de entrada.
- Calidad del proceso.
- Calidad del producto.

De ellas, tomaremos las que más se adecúan a la propuesta de evaluación a realizar, conforme a los condicionantes ya descritos. Estimo que un análisis contextual del mercado de referencia queda lejos del alcance asumible en este trabajo, pero en cualquier caso la pertinencia de los centros y sus titulaciones se dan por asumidas a partir de las leyes de las correspondientes comunidades autónomas por las que se implantan los planes de estudios en el centro, teniendo la mayoría una historia reseñable antes del EEES. Por otro lado, los aspectos

de calidad potencial que pudieran directamente afectar a una evaluación se van a integrar junto con la calidad de entrada.

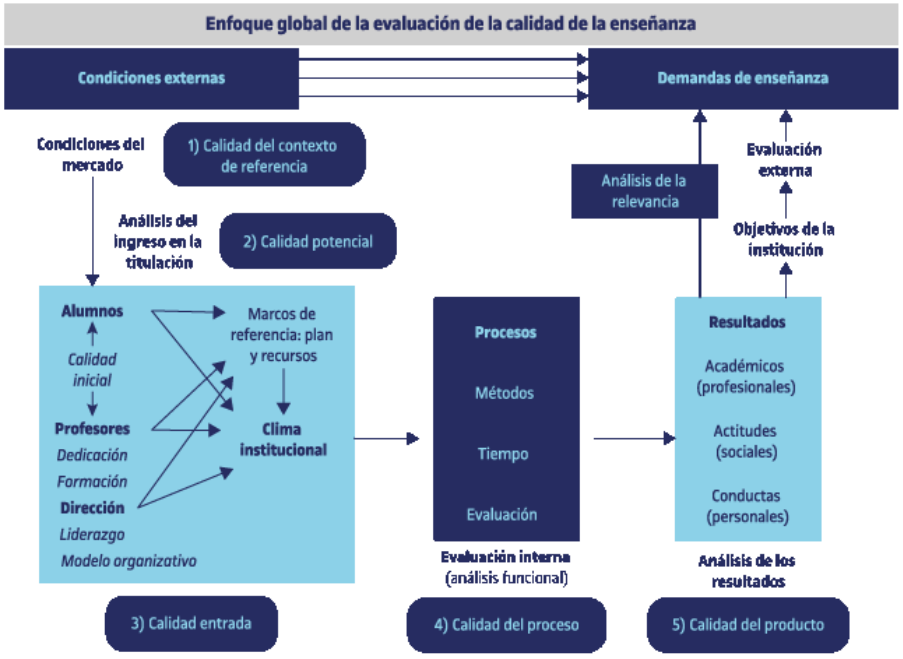

Figura 1. Marco de referencia para la evaluación de la calidad (Rodríguez, 2013)

Por lo tanto, a efectos de diseñar este procedimiento de evaluación, redefinimos las perspectivas de Rodríguez (2013) como sigue:

- Calidad de entrada, donde se integra la pertinencia de la actividad del centro en su entorno inmediato y todos aquellos aspectos relacionados con el acceso de los estudiantes a la Escuela.
- Calidad de recursos, que hace referencia a los recursos materiales y humanos de que dispone el centro para impartir sus enseñanzas.
- Calidad del proceso, diseño de programas, actividades formativas, metodologías docentes, sistemas de evaluación y todos aquellos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Calidad de los resultados, en referencia a los resultados de aprendizaje, indicadores de rendimiento, satisfacción e inserción laboral.

La metodología de evaluación que propongamos surgirá de cruzar estas perspectivas de calidad con las dimensiones de calidad planteadas en la sección anterior, teniendo en consideración los ESG (ENQA, 2015) así como los retos de Vieites (2012) descritos previamente.

6. Resultados: Una propuesta de metodología de evaluación

A partir de la contextualización del problema a resolver mediante nuestra metodología de evaluación y una vez desarrollada una definición teórica clara de calidad y sus implicaciones, corresponde entrar en las características de un modelo de evaluación concreto dirigido a un determinado objeto de evaluación, con un cierto alcance. Asimismo, en la descripción y desarrollo de dicha evaluación será necesaria la participación de los principales grupos de interés. A partir de todo ello se describirán las líneas generales de una metodología de evaluación para educación superior artística.

6.1. El centro como objeto de evaluación

En un sistema educativo en que el énfasis de diseño y desarrollo está puesto en los títulos, parece tener sentido que el objeto de evaluación primario sean los propios programas, como sucede en el sistema universitario español. En particular, el núcleo de nuestro sistema de evaluación está en los procesos de verificación, seguimiento y acreditación de títulos, si bien es cierto que a ello se suma la evaluación de los sistemas de garantía interna de la calidad y el profesorado.

Recientemente se ha incorporado a la legislación la posibilidad de acreditar los centros universitarios, como se ha dicho anteriormente, algo que considero muy acertado, máxime cuando la inmensa mayoría de títulos ya han pasado por al menos un proceso de acreditación y algunos incluso por un segundo.

En el caso que nos ocupa, no existe previamente una evaluación de la calidad a ningún nivel, lo que a priori da cierta libertad de decisión, pero sí existen ciertos condicionantes, algunos de los cuales ya se han adelantado:

- El centro no diseña sus títulos, sino que imparte aquellos determinados en la norma.
- El centro contrata a su profesorado, pero los criterios definidos para ello divergen respecto de otros centros.
- Los recursos del centro le son propios, pero por medio de la consejería con competencias en educación correspondiente.
- Los sistemas de acceso de los estudiantes están reglados por la comunidad autónoma.

- Los títulos comparten buena parte del profesorado, infraestructuras y recursos materiales, siendo esta segunda parte algo crítico en las enseñanzas de arte dramático, pues se requieren aulas de ensayo, equipos de iluminación y sonido, cámaras y un teatro.

Por lo tanto, el objeto de evaluación escogido es el centro, como referente organizativo de las enseñanzas que acoge y responsable último de la gestión de los recursos. No habiendo otro objeto evaluado, es conveniente incluir aspectos de la evaluación de programas como parte de la evaluación del centro, lo que también es coherente con las dimensiones de calidad que se van a emplear. Asimismo, el centro no es plenamente autónomo en todas sus decisiones, siendo responsabilidad de la comunidad autónoma por medio del ente correspondiente llevar a cabo acciones como la elaboración de planes de estudio o criterios de admisión de estudiantes, por poner dos ejemplos. Así pues, la evaluación del centro tiene una doble función:

- La revisión conjunta de la formación impartida en todos los títulos propios a lo largo de varias dimensiones: acceso, recursos, proceso y resultados.
- La definición clara de responsabilidades en las posibles carencias o puntos de mejora, siendo algunos propios del centro y otros de la comunidad autónoma.

6.2. Un modelo de acreditación institucional

6.2.1. La acreditación como modelo de evaluación

La acreditación como modelo de evaluación externa, conforme la definición básica del glosario analítico de Harvey (2004-17), es una evaluación orientada a determinar si una institución o programa alcanza o no un determinado estatus. Dicho estatus tendrá implicaciones sobre el objeto de evaluación —en este caso, la institución, permitiéndole operar como centro de enseñanza para impartir titulaciones oficiales y/o recibir financiación gubernamental. Ahondando en dicho glosario, es destacable por su fundamentación y complementariedad la primera definición de la UNESCO:

> El proceso por el cual una institución no gubernamental o privada evalúa la calidad de una institución de educación superior como un todo o un programa educativo específico con el objeto de reconocer formalmente su cumplimiento de ciertos criterios o estándares mínimos predeterminados. El resultado de dicho proceso es usualmente la obtención de un estatus

> (decisión de sí o no), o reconocimiento, y en ocasiones la licencia para operar con una validez limitada en el tiempo (Vlăsceanu, *et al.*, 2007).

Sobre la que conviene decir que en este caso las instituciones son todas dependientes de la administración pública y, al no haber un marco regulatorio que exija esta acreditación, se otorgará (o no) un sello y no una licencia o retirada de ella.

Completa todos los aspectos relevantes la definición de la Asociación Europea de Universidades (EUA, *European University Association*):

> La acreditación es una declaración formal y publicada de la calidad de una institución o programa, tras seguir un ciclo de evaluación basado en estándares aceptados. (EUA, 2001, citado en Harvey, 2004-17).

Considero relevante destacar que las definiciones dadas desde todas las perspectivas que se han consultado y expuesto se refieren tanto a la acreditación de instituciones como a la acreditación de programas, siendo cada una de ellas un posible submodelo dentro de la acreditación. Así, en función del contexto regional, predomina uno sobre otro. Una característica clave de la acreditación en cualquiera de sus modalidades es que su foco está en las entradas al proceso de enseñanza-aprendizaje (recursos, profesorado y planificación). Si bien pudiera esperarse que la acreditación permitiera asegurar que la institución goza de mecanismos internos que le permiten mantener niveles de calidad satisfactorios —de hecho, en la práctica, así suele suceder—, este enfoque es más propio del modelo de auditoría (Basart, 2017), por lo que aquí hablaremos únicamente del cumplimiento de estándares.

6.2.2. La acreditación institucional

La acreditación institucional es el proceso de evaluación de una institución entera, que, en caso de ser superado, le permite seguir operando. Superar una acreditación institucional comporta asumir que la institución dispone del potencial para continuar formando a graduados que cumplirán con los requisitos académicos y/o profesionales en el futuro (Basart, 2017). En la acreditación institucional el peso de la evaluación suele estar más decantado por aspectos como el gobierno, la estrategia, la gestión, la financiación, las infraestructuras, el profesorado y la satisfacción de los grupos de interés, de los que hablamos expresamente en adelante.

Resulta conveniente reseñar la definición que de acreditación institucional da Vlăsceanu, et al. (2004):

> Los términos referidos a la acreditación de una institución completa, incluyendo todos sus programas, lugares y métodos de impartición, sin ninguna implicación para la calidad de los programas de estudio de la institución.

Se deriva de esto que, si bien la acreditación institucional garantiza la acreditación de los programas de la institución evaluada, esta no es expresamente evaluada en este modelo, sino que se «asume» a partir de los elementos que comporta esta evaluación. Sin embargo, la carencia de calidad de partida y las dimensiones descritas hacen conveniente incluir en el modelo ciertos aspectos de la evaluación de programas, ya que el problema según la primera fase de Jeliazkova y Westerheijden (2011) incluye, como hemos visto, el análisis del cumplimiento de estándares en los programas de educación superior. En cualquier caso, la evaluación de los programas sería conjunta y no tan exhaustiva como en un modelo de acreditación de titulaciones. Se hace énfasis, así, en la mejora continua y en el desarrollo de procesos de evaluación de calidad internos que redunden en una mejora sistemática de la actividad y resultados del centro, que también comprenda su contexto y su particularidad.

La pertinencia de proponer un sistema de acreditación institucional para una escuela superior de arte dramático se motiva en dos aspectos fundamentales. Por un lado, la complejidad de evaluar objetivamente estándares artísticos, sumado a la intensa interrelación entre programas y especialidades (Úcar, 2000), lo que ha conllevado a que en los referentes en los que se acreditan enseñanzas artísticas este proceso tenga lugar a nivel de institución, como es el caso de las enseñanzas artísticas superiores en Cataluña, en Castilla y León y en Reino Unido (AQU, 2017; ESADCyL, 2018; CDET, 2018). Por otro, la conveniencia de analizar la gestión y resultados de la institución por no haber sido sometida en ningún momento a proceso alguno de evaluación de la calidad, lo que sobre todo le puede dotar de herramientas para autoevaluarse y desarrollar planes de mejora internos. Los centros son los que responsables de los recursos (profesorado e infraestructuras) y también de los procesos comunes para todos sus títulos (admisión, matriculación, prácticas, movilidad, asignación docente, resolución de quejas, evaluación de resultados, recogida de indicadores, etcétera).

Westerheijden *et al.* (2014) habla del modelo de política de garantía de la calidad que denomina de «próxima generación» refiriéndose a un proceso pedagógico de mejora de la enseñanza-aprendizaje, aprendizaje de capacidades mutuo y relaciones armónicas entre instituciones, sociedad e instituciones. Elementos determinantes para su consecución son la acreditación de la calidad por un organismo externo, la existencia de canales para recibir

aportaciones de todos los grupos de interés y la relación coherente con las autoridades gubernamentales.

Para que el modelo que se propone vaya enfocado a esta «nueva generación» en cuanto al organismo de evaluación se ha de seguir la segunda parte de los ESG, referida a la evaluación externa. Al respecto de los grupos de interés, en una negociación del sistema de acreditación creado se tendría que contar con su consenso, de modo que no lo tomen como un sistema impuesto y se encuentren dispuestos a su necesaria colaboración en él.

Asimismo, la metodología propuesta debe estimular el compromiso institucional de los órganos decisores, profesorado y estudiantes (Harvey y Newton, 2007, citado en Westerheijden *et al.*, 2014, p. 422), algo que se busca al darle el alcance de centro, y ha de potenciar el aprendizaje mutuo entre instituciones que contribuya decisivamente a una mejora continua, algo que como se ha descrito es objeto fundamental de esta evaluación.

6.3. Momento y alcance de la evaluación

El proceso de acreditación conlleva una visita a modo de *peer review* cuando los títulos ya cuentan con algunos años de recorrido y tienen egresados (evaluación *ex post*). Por lo tanto, estimo que un ciclo de cinco años para la acreditación del centro puede ser suficiente y adecuado para poder observar la evolución de la calidad en el mismo, sin un consumo de recursos excesivo.

A pesar de que no se trata de una evaluación minuciosa del desarrollo de la actividad académica, se debe garantizar la recogida de evidencias y la descripción de indicadores que permitan valorar el ciclo de cinco años de actividad del centro, las debilidades que se han debido afrontar, los puntos fuertes que se han podido impulsar y las mejoras que se han llevado a cabo.

Para afrontar la evaluación con garantías, sería conveniente definir el modelo de evaluación dialogando con los principales grupos de interés, para entonces iniciar un calendario de implantación del programa. Conocidos los criterios que este establece por parte de todos los centros a evaluar, habría un plazo de tres años que les permitiese diseñar y comenzar la implantación de sus sistemas de garantía interna de la calidad a los centros que no los tuvieran. Para ello necesariamente contarían con el soporte continuado de la agencia de calidad correspondiente, que les facilitaría unas directrices iniciales y su asesoramiento continuado para lograrlo con éxito. Así, con la recogida de evidencias e indicadores cualitativos y cuantitativos y, sobre todo, su análisis, se buscaría alcanzar dos objetivos fundamentales:

- La capacitación del centro en la evaluación interna de la calidad.
- La obtención de datos relevantes para la autoevaluación y la evaluación externa conforme a los criterios de la metodología.

6.4. Grupos de interés

Los grupos de interés o *stakeholders*, —palabra que proviene del inglés *stake*, apuesta y *hold*, mantener, literalmente «los que mantienen una apuesta» (Fernández, 2012)—, son aquellos colectivos que tienen un interés, en este caso en particular, en la educación superior artística. En palabras de Harris (2017), todos aquellos que se hallan implicados de manera directa o indirecta en la función académica o investigadora tienen en mayor o menor medida un interés que, además, puede ser cambiante con el tiempo, y puede o no ser compartido por la institución. Cada grupo cuenta con diferente grado de urgencia, legitimitad y poder que lo caracteriza (Fernández, 2012), así como una visión distinta (Westerheijden *et al.*, 2014) que, no obstante, puede ser complementaria y enriquecer los procesos de evaluación y la actividad del centro.

Resulta conveniente analizar aun someramente su papel, puesto que son los primeros portadores de información para la mejora de los centros. También será con ellos con quien se acordarían los criterios de evaluación, de modo que se les haga partícipes de las decisiones y puedan realizar una contribución desde la definición del sistema.

6.4.1. Grupos gubernamentales

Gobierno autonómico

Es el responsable por medio de la Consejería con competencias en materia de educación de la actividad de la ESAD correspondiente —como del resto de centros de educación superior artística—. Tiene sobre todo legitimidad y poder, y también urgencia.

Ministerio con competencias en educación

Regula, financia y supervisa la educación estatal. Tiene sobre todo legitimidad y poder, si bien su urgencia inmediata es relativa al global de la educación superior en España.

Ministerio con competencias en investigación

Financia y apoya la investigación mediante organismos específicos, distribuyendo financiación para investigación a proyectos en los que se hallan implicados directa o indirectamente los

grupos de investigación de la institución. Tiene sobre todo legitimidad y poder, y su urgencia directa es relativa, al abarcar toda la investigación universitaria y no universitaria financiada con fondos públicos. En general es particularmente complejo financiar la actividad de investigación teórica y la actividad de creación.

Agencia evaluadora

Acreditaría la calidad de la ESAD. Por una cuestión de autonomía, podría ser el órgano con competencias en evaluación de la calidad universitaria en la comunidad autónoma en cuestión, aunque también podría hacerse cargo un mismo órgano en toda España. Tiene legitimidad, poder y la urgencia derivada de los procesos que ejecuta.

6.4.2. Grupos internos

Dirección del centro

Responsable inmediata de la actividad de la Escuela, de su funcionamiento y día a día. Tiene urgencia, legitimidad y poder dentro del marco que la ley le otorga, en el que, como veíamos anteriormente, ciertas decisiones han de pasar por la comunidad autónoma.

Estudiantes

Estudian un título superior en la Escuela con el que aspiran a ejercer una profesión artística cualificada. Tienen urgencia y legitimidad, pero escaso poder.

Profesores

Imparten docencia en una ESAD, muchas veces adscritos a un departamento concreto y en algunos casos forman parte de grupos de investigación y, sobre todo, de creación artística. Gozan de urgencia y legitimidad, su poder es relativamente limitado, aumentando si están implicados en gestión.

Personal de administración y servicios

Prestan servicio en una ESAD, buscando la mejora de su actividad y su desarrollo profesrional. Tienen urgencia y legitimidad, pero poder limitado.

6.4.3. Grupos externos

Compañías profesionales y centros de creación autonómicos

Empresas distribuidoras, compañías teatrales, productoras, teatros, salas, etcétera. O bien las gestionan egresados, o bien contratan a egresados, o ambas, siendo quienes mejor pueden dar la visión del mundo profesional. Tienen algo de legitimidad y cierto poder derivado de la tutorización de prácticas en empresa y su participación en las comisiones, su urgencia es relativa a los puestos que desean cubrir.

Egresados

Han terminado una titulación en el centro y se encuentran en el mercado laboral trabajando o buscando oportunidades. Pueden formar parte del grupo anterior. Tienen legitimidad, pero poco poder y escasa urgencia.

6.5. Criterios y directrices de evaluación

Combinando las perspectivas de calidad con las dimensiones de calidad descritas en el capítulo 5, y teniendo en consideración los ESG (ENQA, 2015) así como los retos de Vieites (2012) descritos, se propone la Tabla 2, en la que se sistematizan algunos aspectos concretos a evaluar dentro de cada dimensión conforme a cada una de las perspectivas elegidas, junto con algunas posibles evidencias a modo de ejemplo que le darían respuesta total o parcialmente. Se refleja, además, con qué criterio de los ESG se encuentra directamente asociado.

A partir de la descripción de las directrices de evaluación, los centros serían conscientes de qué se va a evaluar, lo que les permitiría dotarse de herramientas para diseñar los procesos de sus sistemas de gestión interna de la calidad. Las evidencias propuestas son algunas que se considera podrían dar información para evaluar los criterios, pero quedaría en manos del centro estimar si le conviene hacer uso o dispone de otras distintas. En ese sentido, puesto que la orientación de esta evaluación es capacitar al centro más que la rendición de cuentas, no sería completamente restrictiva en el modo de afrontar cada elemento a evaluar, siempre y cuando el centro acredite el cumplimiento de la directriz conforme al estándar.

Tras la tabla se refiere la relación concreta de directrices que se desprende de ella, a partir de cada una de las cuales se propone un posible estándar a evaluar.

Tabla 2. Sistematización de perspectivas y dimensiones de calidad para una metodología de evaluación en una ESAD

		PERSPECTIVAS DE CALIDAD A EVALUAR				
		Adecuación a objetivos	**Mercado laboral**	**Satisfacción de usuarios**	**Transformación**	**Innovación**
DIMENSIONES DE CALIDAD	**Calidad de entrada**	Perfil de ingreso de estudiantes adecuado a requisitos y número de plazas **(ESG 1.4).** Evidencias: Definición del perfil de ingreso, expedientes de admisión de los estudiantes, número de plazas, publicidad de la información de acceso en el centro.	Adecuación de la oferta de plazas a la inserción laboral relativa, habida cuenta de que el régimen laboral de artistas es específico **(ESG 1.4, ESG 1.8).** Evidencias: Estudios de inserción laboral, informes de seguimiento de egresados.	Satisfacción con la información y atención recibida en el proceso de acceso y matrícula **(ESG 1.2).** Evidencias: Resultados de encuestas de atención e informes sobre estos, descripción de los procesos de sistematización de su recogida y publicidad.	Sistematización y no presencialidad de todo el proceso de información y matrícula **(ESG 1.4).** Evidencias: Plataforma web conteniendo toda la información y procesos necesarios.	Procedimiento para la toma de decisiones en la admisión de estudiantes (**ESG 1.4**). Evidencias: Descripción del procedimiento y ejemplos documentales de su aplicación en la admisión de estudiantes.
		Pertinencia de las pruebas de acceso a las diferentes titulaciones **(ESG 1.4).** Evidencias: Actas de constitución de los tribunales que elaboran y evalúan las pruebas de acceso, rúbricas para las mismas.	Reconocimiento de créditos por estudios previos afines o experiencia profesional **(ESG 1.4).** Evidencias: Normativa de reconocimiento de créditos, expedientes tramitados, expedientes de admisión de los estudiantes.		Acogida y atención de estudiantes de nuevo ingreso por estudiantes de últimos cursos durante su primer año. Evidencias: Informes de jornadas de acogida, informes de tutorización de los estudiantes, expedientes de reconocimiento de créditos por dicha actividad.	

	Adecuación a objetivos	Mercado laboral	Satisfacción de usuarios	Transformación	Innovación
Calidad de recursos	Especialización del profesorado con las asignaturas que imparte **(ESG 1.5).** Evidencias: currículum académico del profesorado, proyectos de grupos de investigación, informes de trabajos de creación realizados.	Programas de movilidad nacional e internacional. Evidencias: Acuerdos bilaterales, expedientes de estudiantes Sicue y Erasmus.	Satisfacción del personal académico con las infraestructuras y recursos materiales **(ESG 1.6).** Evidencias: Encuestas generales sobre infraestructuras y resultados de estudios basados en las mismas, descripción de procesos de su recogida y publicidad.	Compromiso con la comunidad y la cultura local mediante la participación en actos, firma de acuerdos, etc. Evidencias: Actas o informes de actos institucionales con presencia de la ESAD, acuerdos de colaboración.	Normativa de selección y contratación de personal de administración (ESG 1.6). Evidencias: Descripción de los procedimientos y muestras documentales de su aplicación en la contratación de personal.
	Soporte institucional a las titulaciones y recursos del centro, incluyendo el teatro de la Escuela **(ESG 1.1, ESG 1.6).** Evidencias: Información financiera, participación de la dirección en actividades propias de los títulos, apoyo económico a acciones concretas, asignación de presupuesto y gestor para el mantenimiento y actualización del teatro.		Satisfacción del personal administrativo con las infraestructuras y recursos materiales **(ESG 1.6).** Evidencias: Encuestas generales sobre infraestructuras y resultados de estudios basados en las mismas, descripción de procesos de su recogida y publicidad.	Celebración en el teatro de la Escuela de representaciones teatrales que contribuyan a su visibilidad y su mantenimiento. Evidencias: Programación de actividades en el teatro e informes de resultados de ellas.	Procedimiento para la revisión y actualización del equipamiento técnico de las aulas (en especial la de caracterización y el taller de escenografía) y el teatro **(ESG 1.6).** Evidencias: Procedimiento de revisión y resultados de su aplicación, ejecución del capítulo de equipamiento de su presupuesto.

	Adecuación a objetivos	Mercado laboral	Satisfacción de usuarios	Transformación	Innovación
Calidad de proceso	Estructura de planes de estudios coherentes: materias, asignaturas, resultados de aprendizaje previstos **(ESG 1.2).** Evidencias: Informes y planes de mejora elaborados por las comisiones de seguimiento de los títulos del centro.	Participación de profesionales en el seguimiento de los planes de estudios del centro **(ESG 1.1, ESG 1.9).** Evidencias: Presencia y aportaciones de profesionales de las artes escénicas en las comisiones de seguimiento de los títulos.	Satisfacción de estudiantes con la actividad académica **(ESG 1.3).** Evidencias: Encuestas por profesor-asignatura y resultados de estudios basados en ellas, descripción de procesos de su recogida y publicidad.	Competencias transversales referidas en los programas académicos **(ESG 1.2).** Evidencias: Actas de resultados de asignaturas e informes de asignaturas del profesorado.	División clara de tareas y responsabilidades, coordinadas por el gobierno de la institución de manera coherente **(ESG 1.1)** Evidencias: Organigrama de la dirección del centro, actas de los órganos colegiados de decisión,.
	Coordinación horizontal y vertical entre las asignaturas de los programas (ESG 1.1, ESG 1.2). Evidencias: Actas de reuniones colegiadas entre profesores de curso, con presencia de coordinadores de título y curso.	Trabajos de clase orientados a la práctica como directores o actores (montajes teatrales) **(ESG 1.2)**. Evidencias: Montajes obligatorios contemplados en los planes de estudios, montajes optativos, número de montajes en los que participa cada estudiante.	Mecanismos de participación de los colectivos. Buzón de quejas, sugerencias y felicitaciones **(ESG 1.1, ESG 1.3, ESG 1.9).** Evidencias: Actas de órganos de decisión, publicidad del buzón y procedimiento de tratamiento de consultas recibidas.	Variedad de actividades formativas, metodologías docentes y criterios de evaluación, reflejando y midiendo evaluación continua como trabajos individuales, en grupo, foros… incluyendo proyectos de creación **(ESG 1.2, ESG 1.3)** Evidencias: Normativa que exija un mínimo de evaluación continua en las asignaturas. Guías docentes donde se recojan dichas actividades, metodologías formativas, criterios de evaluación y su aporte relevante a la calificación de la asignatura, rúbricas de evaluación de estas.	Adecuación de las actividades de evaluación a los objetivos que persiguen, los contenidos que desarrollan y los resultados de aprendizaje que pretenden lograr **(ESG 1.3).** Evidencias: Sistematización documentada de las relaciones actividades formativas-metodologías docentes-sistemas de evaluación, relacionadas con resultados de aprendizaje y asignaturas.

	Adecuación a objetivos	Mercado laboral	Satisfacción de usuarios	Transformación	Innovación
	Carga docente del profesorado adecuada **(ESG 1.5).** Evidencias: ratio estudiante/profesor, créditos medios por profesor.	Participación en la docencia de profesionales en activo mediante colaboraciones **(ESG 1.2).** Evidencias: Informes de celebración de jornadas o seminarios, contratos de profesorado externo.	Satisfacción del profesorado con la actividad académica **(ESG 1.3).** Evidencias: Resultados de encuestas por profesor-asignatura y resultados de estudios, sistematización de su recogida y publicidad.	Supervisión por la dirección de la actividad académica, coordinación y elaboración y seguimiento de mejoras a nivel de centro **(ESG 1.1, ESG 1.9).** Evidencias: Descripción del órgano colegiado de gobierno de la Escuela, plan de mejora.	
Calidad de resultados	Tasas de rendimiento, éxito, eficiencia, graduación y abandono **(ESG 1.7, ESG 1.8).** Evidencias: Proceso de recogida y análisis de dichas tasas y publicidad del proceso y el contenido.	Inserción laboral de los egresados en su ámbito de estudio **(ESG 1.8).** Evidencias: Estudios de empleabilidad a egresados, proceso de seguimiento a estos.	Satisfacción de egresados con su formación **(ESG 1.7, ESG 1.8).** Evidencias: Encuestas de satisfacción a los egresados y estudios de estas, descripción de procesos de su recogida y publicidad.	Profesionalidad y capacitación de los estudiantes **(ESG 1.3)**. Evidencias: Trabajos escénicos de los estudiantes que han sido mostrados fuera de la Escuela.	Planes de mejora del funcionamiento de la institución derivados de los procesos de evaluación interna **(ESG 1.1, ESG 1.10).** Evidencias: Planes de mejora existentes, con asignación de tareas, responsables, plazos y recursos.
	Evolución de los resultados académicos de los estudiantes en las asignaturas **(ESG 1.3)**. Evidencias: Notas de los estudiantes a lo largo de las asignaturas.		Satisfacción de tutores de prácticas externas con los estudiantes que las han realizado **(ESG 1.2)**. Evidencias: Encuestas a tutores externos y estudios, descripción de procesos de su recogida y publicidad.	Colaboración de egresados con actividades de creación de la Escuela. Evidencias: Convocatorias de becas o contratos para egresados para colaboración en tareas dentro del centro.	

Dimensión 1: Calidad de la entrada

1.1. Perfil de ingreso, pruebas de acceso y admisión.

Para los títulos superiores de arte dramático, el acceso es similar al universitario, salvo por la existencia de pruebas de acceso específicas. Pueden solicitar el acceso los estudiantes que hayan superado las pruebas de acceso a la universidad, posean un ciclo formativo de grado superior o hayan superado la correspondiente prueba de madurez para mayores de 25 años. Las pruebas de acceso para cada título son convocadas por la comunidad autónoma, pero su definición concreta y los tribunales de evaluación los establece la Escuela. Los estudiantes que mejor calificación obtengan de los que las superen serán admitidos hasta alcanzar el número de plazas establecido por la comunidad autónoma.

Estándar: Los criterios y pruebas de admisión a los programas del centro y el perfil de ingreso se encuentran claramente definidos, responden a las características de los programas formativos y garantizan la preparación de los estudiantes de nuevo ingreso al centro.

1.2. Oferta de plazas y reconocimientos previos.

Si bien la comunidad autónoma establece el número de plazas a ofertarse para cada título, corresponde a la Escuela respetarlas. Asimismo, serán objeto de evaluación los sistemas de reconocimiento de créditos por estudios previos, experiencia profesional, etcétera.

Estándar: La oferta de plazas para cada uno de los programas es coherente con su demanda, los recursos del centro y la potencialidad de egreso. Los criterios de reconocimiento que se aplican en el centro son coherentes.

1.3. Satisfacción con la información y la atención.

Se incluirá este criterio para implementar desde el mismo acceso sistemas de consulta a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Desde el propio programa, se propondrán las directrices a valorar: tiempo de atención, presencialidad, costes generados, calidad del trato, dificultad de los trámites y eficacia en atención de dudas.

Estándar: Los estudiantes de nuevo ingreso se encuentran razonablemente satisfechos con la atención recibida y se toman las medidas oportunas para mejorar los procesos de admisión del centro.

1.4. Sistematización y no presencialidad del sistema de acceso, acogida y atención a estudiantes de nuevo ingreso.

Se propone valorar el sistema de matriculación en sus dimensiones procedimentales, físicas e informáticas, a fin de impulsar la implantación de las tecnologías de la información y comunicación y la sencillez de los procesos para la mayor eficiencia del centro.

Estándar: Los trámites más relevantes que han de realizar los estudiantes en el centro se encuentran sistematizados e informatizados, en particular los procesos de información, matrícula y admisión.

1.5. Procedimiento formal para la toma de decisiones en la admisión de estudiantes.

Establecimiento de un órgano colegiado para recoger las valoraciones de los tribunales y evaluar la admisión de los estudiantes. Este mismo órgano será el encargado también de los reconocimientos referidos en la directriz 1.2.

Estándar: Existe un órgano colegiado formado por personal perteneciente al centro y, en su caso, con personal externo relevante, que cuenta con un procedimiento formalmente establecido para la admisión de estudiantes al centro.

Dimensión 2: Calidad de los recursos

2.1. Especialización del profesorado y soporte institucional.

Especialización de cada profesor en la materia que imparte, incluyendo actividad creadora en dicha área. Esto incluye el apoyo del centro para la realización de proyectos de creación en él y para la formación del profesorado.

Estándar: El profesorado es suficiente y adecuado para las necesidades de los programas que imparte, siendo docentes en aquellas materias en que tienen acreditada formación y experiencia.

2.2. Prácticas externas y movilidad.

Cantidad y calidad de los centros con convenio para que los estudiantes realicen prácticas, y su movilidad nacional e internacional.

Estándar: Existen acuerdos con centros de prácticas externas para los títulos del centro suficientes para dar cobertura a los estudiantes de todos los programas en puestos coherentemente relacionados con su título.

2.3. Satisfacción de los estudiantes, personal académico y administrativo con las infraestructuras y los recursos materiales.

Evaluación de la calidad del equipamiento, la dotación de aulas, salas de ensayo y teatro, materializadas también por el soporte institucional a ellas. Encuestas de satisfacción sencillas y breves sobre el equipamiento, así como entrevistas a los grupos de interés.

Estándar: Los estudiantes, personal académico y personal de administración y servicios se encuentran satisfechos con las infraestructuras y recursos materiales puestos a su disposición por el centro.

2.4. Actividad investigadora, compromiso con la cultura y la sociedad y desarrollo de proyectos en torno al teatro.

La actividad no expresamente formativa del centro como muestra de su compromiso social viene dada en dos elementos fundamentales: la creación de grupos de investigación, desarrollo de proyectos propios, captación de proyectos, colaboración con otros centros, etc. y la actividad en el teatro tanto de proyectos propios como ajenos. A esto se une la dotación del teatro y su mantenimiento.

Estándar: El centro desarrolla actividad artística relevante fuera del ámbito formativo, en particular, cuenta con un teatro adecuadamente equipado al que da un uso tanto formativo como atendiendo a la cultura y la sociedad de su entorno.

2.5. Procedimientos de selección y contratación de profesorado y de revisión y actualización de equipamiento.

Directriz dividida en dos subdirectrices claras. Para ambas existe un condicionante claro por parte de la comunidad autónoma: la financiación del centro es la que limita su capacidad de mantenimiento de equipamiento e infraestructuras y la adquisición de otras nuevas, pero también de las convocatorias para contratación de personal. Es incluida para evaluar la relación entre comunidad autónoma y centro a este respecto.

Estándar: El centro cuenta con procedimientos de selección y contratación del profesorado coherentes y formalizados, así como procedimientos de actualización de equipamiento docente en particular y artístico en general.

Dimensión 3: Calidad del proceso

3.1. Estructura académica, coordinación y carga docente.

Asignación de los profesores a las asignaturas, de modo que un solo profesor no imparta varias asignaturas mientras haya muchos compartiendo otras. Carga docente equilibrada que permita la dedicación a la investigación y la creación.

Estándar: La carga docente del profesorado del centro es equilibrada y coherente, existiendo coordinación entre las diferentes materias y cursos de los títulos.

3.2. Participación de profesionales y trabajos prácticos orientados al desempeño profesional como actores o directores.

Apoyo del centro a la realización de trabajos prácticos de creación, normalmente en el teatro, e incluso con potencial proyección mediante giras locales o nacionales. Es relevante que aquellas obras realizadas en el seno del centro no queden solo como una muestra de trabajo de clase, sino que puedan ver la luz en el exterior. La colaboración de profesionales en activo mediante seminarios o en aspectos concretos de un espectáculo teatral también son significativas.

Estándar: Existen en número suficiente trabajos prácticos para los estudiantes orientados al desempeño profesional en relación con su título y participan en ellos profesionales de reconocido prestigio en la medida de lo posible.

3.3. Satisfacción de los estudiantes y del profesorado con la actividad académica, existencia de mecanismos de participación.

Existencia de órganos de representación como delegación de estudiantes, delegados de curso, etcétera, para poder remitir sus dudas y necesidades particulares. Encuestas de satisfacción a profesores y a estudiantes sobre la actividad académica, de manera preferentemente *online*, voluntaria y garantizando el anonimato.

Estándar: Los estudiantes y el profesorado se encuentran satisfechos con la actividad académica del centro, contando con mecanismos formales de participación para la aportación de sus valoraciones, en particular, encuestas y un buzón público de quejas, sugerencias y felicitaciones con procesos formalizados.

3.4. Competencias transversales, evaluación continua y variedad de actividades formativas adecuadas a los contenidos de las materias.

La evaluación continua impulsa el aprendizaje continuado del estudiante mediante su propia acción, pero no debe subvertirse a la celebración de algunos parciales o a la realización independiente de trabajos sin el debido seguimiento. Por tanto, se evaluará la existencia de una normativa que exija un determinado porcentaje de evaluación continua —y su cumplimiento—, la variedad de pruebas de evaluación diferentes con un peso adecuado y equilibrado para cubrir todos los resultados de aprendizaje debidamente.

Estándar: En los títulos del centro se evalúan de manera efectiva las competencias transversales, existe evaluación continua en todas las asignaturas y las actividades formativas son diversas y coherentes con los contenidos de cada una de ellas, encontrándose publicado todo ello en las guías docentes.

3.5. Adecuación de las actividades de evaluación a los objetivos de los programas.

Los títulos nacen con unos objetivos concretos. Estos se materializan en competencias que, a su vez, son desarrolladas en las asignaturas mediante actividades concretas. Aunque este aspecto es propio de la evaluación de programas, necesariamente debe ser incluido aquí ya que la traslación a la realidad de la voluntad del centro es parte de su actividad continua, y la docencia es la razón de ser del centro.

Estándar: Los objetivos de los programas están claramente definidos, son públicos y son coherentes con la misión del centro, estando las actividades de evaluación de las asignaturas de los títulos dirigidas a la consecución de tales objetivos.

Dimensión 4: Calidad de los resultados

4.1. Tasas de rendimiento, éxito, graduación y abandono. Resultados académicos.

Notas de las asignaturas y principales tasas que permitan evaluar la evolución de los estudiantes. Se plantea a nivel macro, es decir, sobre la generalidad de cada titulación, para poder tener una imagen de los distintos programas, las peculiaridades de cada uno y así detectar debilidades o potencialidades de mejora.

Estándar: Las tasas de rendimiento, éxito, graduación y abandono de los títulos son públicas y coherentes con su contexto, y los resultados académicos de los estudiantes son adecuados y garantizan la adquisición de los resultados de aprendizaje.

4.2. Inserción laboral.

Estudios de inserción laboral y entrevistas con egresados del centro de los diferentes títulos, para valorar la preparación para el entorno laboral.

Estándar: El índice de ocupación de los egresados del centro es coherente con el entorno laboral de cada uno de los títulos y, en su caso, se llevan a cabo medidas para la mejora.

4.3. Satisfacción de egresados y tutores de prácticas externas.

Seguimiento de egresados para conocer su evolución y encuestas a los tutores de prácticas que han acogido estudiantes. También se entrevistará a empleadores a este efecto.

Estándar: Los egresados del centro se encuentran satisfechos con el título y su desarrollo profesional, y los tutores de prácticas externas que acogen estudiantes se encuentran satisfechos con estos.

4.4. Profesionalización y capacitación para el trabajo. Colaboraciones de egresados en trabajos del centro.

Proyectos desarrollados por egresados y colaboraciones que hayan tenido con el centro. Creo que se deben impulsar las Escuelas como centros de creación, no solo en el contexto académico, sino también profesional. Por ello, que una Escuela prepare un espectáculo profesional, e implique para ello a estudiantes, egresados y profesores, ha de ser un elemento relevante que evaluar.

Estándar: Existen proyectos artísticos en el centro fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje propio de los títulos en los que se encuentran implicados egresados del centro.

4.5. Planes de mejora derivados de los procesos de evaluación interna.

Como sistematización de los procesos internos, estos deben dar lugar a planes de mejora en los que se establezcan tareas, responsables, plazos y recursos. Por tanto, con el énfasis puesto en la mejora continua, se valorará la calidad de los procesos de evaluación interna.

Estándar: Existen procesos de evaluación interna de resultados en el centro que permiten extraer planes de mejora, los cuales son públicos, contienen tareas concretas con responsables asignados y son seguidos por la institución.

6.6. Evaluación interna y riesgos

Previamente a la realización de la evaluación externa por parte del correspondiente órgano evaluador conforme a los criterios y directrices anteriormente descritos, el centro habría de realizar un amplio proceso de evaluación interna conforme a diferentes aspectos que le permitirían reflexionar sobre su situación. El primero de los elementos que esta evaluación incluiría sería un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) fundamentado en un análisis crítico y realista de la realidad interna y externa del centro. De acuerdo con Trujillo (2010), esta herramienta es relevante en educación al ser un potente mecanismo para el análisis de la realidad. También analizaría el plan estratégico, incluyendo sus relaciones con la administración regional y el grado de implicación de cada uno de los grupos de interés en la actividad del centro

Junto con este análisis, se efectuaría por el órgano de evaluación interna correspondiente una valoración conforme a las directrices descritas, conformando un informe de autoevaluación al que se adjuntarían todas aquellas evidencias que las sustentasen, así como el plan de mejora institucional, elemento fundamental (Basart, Edo y Huertas, 2017) y que en función de la valoración recibida por el órgano de evaluación externa podrá sufrir ajustes.

El desarrollo de esta evaluación no está exento de riesgos, como no lo está ningún proceso de evaluación (Basart *et al.*, 2017), en tanto que podrá enfrentarse a disconformidades o no ejecución de algunos elementos del procedimiento. Se exponen a continuación aquellos riesgos identificados que habrán de ser tenidos en cuenta a la hora de realizar la evaluación para poder actuar en consecuencia.

- Ausencia casi absoluta de gestión de la calidad en el centro a evaluar. Conocemos esta situación, y de hecho es nuestro punto de partida, siendo nuestro objetivo revertirla.
- Inexistencia de órganos específicos para la gestión de la calidad. Cuando se busquen estructuras formales o documentos escritos, podrá ser difícil identificarlos si no se han desplegado o su estado es incipiente.

- Potencial rechazo de la evaluación, al no haber sido evaluado antes. Debe hacerse un proceso cómodo, bidireccional, bien informado y gradual, para que todos los grupos de interés conozcan, valoren y participen en el proceso.
- Ausencia casi total de historia de indicadores por no haberse recogido. El desarrollo de la evaluación habrá de preverse con un margen que permita organizar las estructuras necesarias y recoger los indicadores mínimos durante varios cursos académicos.
- Falta de formación en materia de calidad por parte de los gestores, del profesorado y el personal. Se habrán de articular charlas, cursos u otros mecanismos que permitan dar a conocer la calidad y sus procesos propios, en particular los de esta metodología, a los agentes del centro implicados. También se deben abrir a estudiantes.
- Falta de integración de los grupos de interés en las decisiones. Será necesario estructurar la integración de todos los colectivos en los órganos decisorios.
- Ausencia global de cultura de la calidad. En base a la formación, la participación y el desarrollo del proceso se irá conformando progresivamente un entendimiento de la calidad que, a futuro, podrá desembocar en una aceptación, integración, y, por último, una cultura de calidad real.

6.7. Evaluación externa

6.7.1. Órganos que intervienen en la evaluación

En la evaluación intervendrían tres actores fundamentales: la comisión de autoevaluación del centro, la comisión de evaluación externa y la comisión de acreditación. En las acreditaciones universitarias hay que sumar el órgano colegiado que da carácter oficial a la evaluación, generalmente el Consejo de Universidades (ANECA, 2016). En nuestro caso, la acreditación no tendría tal carácter oficial por cuanto no existe una exigencia legal para ella, por lo que serviría para dar un sello de calidad al centro, sin poder retirarle en caso contrario la facultad para seguir desarrollando su actividad.

- Comisión de autoevaluación. Equipo de trabajo del centro responsable de emitir una valoración fundamentada sobre cada uno de los criterios de evaluación, en base a diferentes indicadores y evidencias. Formarían parte de ella todos los grupos de interés internos: responsables, profesores, administración y estudiantes, junto con las

aportaciones de profesionales, egresados y empresas colaboradoras que, de no formar parte expresa de la comisión, podrán aportar información mediante *focus groups* o encuestas

- Comisión de evaluación externa. Equipo de expertos encargados de evaluar el informe de autoevaluación junto con las evidencias que soportan las valoraciones en él contenidas, visitar el centro responsable de la titulación y emitir el informe de visita externo. Pertenecerían a ella:
    - Presidente y vocal académico, responsable de las decisiones de la comisión, coordinador de esta y aportando el punto de vista del profesorado. Habría de ser un profesor de ESAD o universitario en artes, con al menos cinco años de experiencia docente y, experiencia en gestión y, a ser posible, experiencia en gestión o evaluación de la calidad.
    - Vocal estudiante, aportando del punto de vista de los estudiantes. Habría de ser un estudiante de ESAD con experiencia en representación estudiantil o en procesos de evaluación interna del centro.
    - Vocal profesional, aportando el punto de vista del mercado laboral. Habría de tener al menos cinco años de experiencia en una profesión relacionada con las artes escénicas y, a ser posible, con experiencia en evaluación o gestión de la calidad.
    - Vocal de calidad actuando como secretario. Habría de ser un metodólogo con al menos dos años de experiencia en procesos de gestión o evaluación de la calidad, a ser posible en el ámbito universitario.
- Comisión de acreditación. Es la encargada de emitir el informe final, teniendo en cuenta el informe de visita de la comisión de evaluación externa. Estaría formada por los mismos perfiles que la comisión de evaluación externa, contando con expertos en evaluación de la calidad universitaria, que en todo caso sería la referencia para desarrollar la nueva metodología.

6.7.2. Ejecución de la evaluación

Procedimiento de evaluación

Una vez finalizada la formación de los expertos, se lleva a cabo la evaluación del programa correspondiente, consistente en:

1. Acuerdo entre la agencia y el centro de los plazos de evaluación.
2. Elaboración de un autoinforme sustentado en evidencias por parte de la comisión de autoevaluación del centro, incluyendo DAFO y plan estratégico.
3. Constitución por parte de la agencia de la comisión de evaluación externa comprobando que no se produzcan conflictos de intereses y comunicación al centro, que podrá recusar a algún miembro de forma motivada.
4. Evaluación individual por parte de la comisión de evaluación del autoinforme, las evidencias aportadas por el centro, el plan de mejora y cualesquiera otros elementos de juicio relevantes en relación con el centro y el procedimiento.
5. Elaboración del informe previo de visita de manera individual por cada evaluador, incluyendo posibles preguntas a las audiencias —aunque en el momento de la visita se puedan incluir otras— y, en su caso, solicitud de evidencias adicionales.
6. Consenso entre los evaluadores del informe previo de visita global, así como de las preguntas a las audiencias y la solicitud de evidencias adicionales.
7. Visita a las instalaciones del centro a evaluar y celebración de audiencias con todos los colectivos de interés en dicho centro.
8. Informe oral para exponer a los responsables del centro las conclusiones de la visita.
9. Redacción del informe de visita y remisión de este a la comisión de acreditación de la agencia, responsable de la emisión del informe final.
10. En su caso, alegaciones al informe por parte del centro en el plazo de un mes.
11. Si el centro es acreditado, se le otorgará un sello de calidad que así lo indique.
12. El informe final habrá de ser publicado por la agencia de evaluación y por el centro.

Valoración de los criterios de evaluación y valoración final del centro

Cada criterio podría evaluarse mediante las calificaciones semicuantitativas que ya son empleadas en la acreditación de títulos universitarios (ANECA, 2016; Madri+d, 2014; AQU, 2016) y se exponen en la Tabla 3. Se busca, así, emplear un sistema ya utilizado ampliamente en un contexto donde ha probado su eficacia, lo que además facilitará la comprensión de la rúbrica por parte de todos los agentes implicados.

En el informe de evaluación externa se valoraría cada criterio con una de estas calificaciones. También se otorgará una calificación global al centro evaluado, de forma que quedase acreditado (B) o acreditado hacia la excelencia (A), acreditado con condiciones (C) o no acreditado (D), como ocurre en AQU (2016). En el caso de quedar acreditado con condiciones, sería propuesta la presentación de un plan de mejora por parte del centro, que sería sometido a seguimiento por la agencia evaluadora, para volver a evaluar en dos años y no en los cinco que determinaría el ciclo.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación

A. Se supera el estándar con claros ejemplos de buenas prácticas	Si la descripción dada como mínima para el criterio es satisfecha, y además se pueden aportar ejemplos concretos de su superación.
B. Se alcanza el estándar suficientemente	Si la descripción dada como mínima para el criterio es satisfecha en términos generales.
C. Se alcanza parcialmente el estándar o se alcanza con limitaciones	Si la descripción dada como mínima para el criterio no es satisfecha en algunos extremos, pudiendo ser satisfechas en un tiempo limitado, pero otros muestran su consecución.
D. No se alcanza el estándar	Si la descripción dada como mínima para el criterio no es satisfecha en la mayoría o todos sus extremos.

Para obtener una acreditación en progreso hacia la excelencia, habría que cumplir las tres condiciones siguientes:

- No tener ningún criterio valorado con C o con D.
- Tener como mínimo dos criterios valorados con A y, entre ellos, obligatoriamente el 2 (recursos) o el 4 (resultados).

Se acreditaría el centro con condiciones en los siguientes casos:

- Cuando existan tres criterios valorados con C.
- Cuando existan al menos dos criterios valorados con C y uno de ellos sea el 2 o el 4.

Un centro no se acreditaría cuando alguno de los criterios obtuviese una D.

Trabajo de evaluación de los expertos

Una vez se formasen las comisiones de evaluación, los expertos participarían en tres fases de la evaluación: la realización de un informe individual y preparación de la visita, la evaluación en la visita propiamente dicha y la realización del informe final. La evaluación de los expertos previa a la visita se realizaría de manera individual, para que cada evaluador basara en sus propios criterios y conocimientos los juicios que realizase, de manera que no hubiese influencia por parte de los otros evaluadores. Puesto que la evaluación en general es un trabajo en equipo, una vez finalizados los informes individuales, se procedería a una puesta en común, tanto de las valoraciones, como de las preguntas a realizar a las audiencias, la agenda y las evidencias adicionales necesarias.

Visita de evaluación

El núcleo de la acreditación es la visita al centro. En ella se tiene acceso a las evidencias *in situ*, pudiendo confirmar o refutar aquellas valoraciones realizadas en la fase previa, y se celebran audiencias con todos los colectivos clave: responsables, profesores, estudiantes, administración, egresados y empleadores. Estas audiencias habrían de ser cuidadosamente planificadas conforme a una serie de preguntas que busquen aclarar aspectos que en base a las evidencias no hayan podido ser determinados, de tal forma que sustentasen la emisión del juicio por parte de la comisión de evaluación externa. También en la visita se evaluarían las instalaciones del centro, a saber; las aulas, espacios de trabajo, el teatro, etcétera, que de otra manera no podrían valorarse con certeza.

En la visita, también, los evaluadores trabajan físicamente juntos, lo cual no habría sucedido previamente, por lo que es el mejor momento para el intercambio de impresiones, el debate y la aclaración de aspectos que de otra forma podrían ser más difíciles de abordar.

La visita comenzaría con la recepción de los evaluadores por parte de los responsables del centro, con los que tendría lugar una reunión de recepción formal, dando paso a una reunión preliminar de intercambio de opiniones y revisión de evidencias. Entonces se sucederían las audiencias con los colectivos, separadas por tiempos de debate y descanso para la comisión evaluadora. Tras la última audiencia se efectuaría la visita a las instalaciones del centro, y entonces tendría lugar un tiempo para que los evaluadores recogiesen sus impresiones y diesen forma al informe final.

La visita de evaluación concluiría con la comunicación a los responsables del centro de las conclusiones preliminares de la misma. Considero que el informe también debe ser terminado en la visita, para aprovechar la presencialidad de los evaluadores trabajando juntos, ya que el intercambio telemático siempre es más frío y dilatado en el tiempo. No obstante, llegado el caso, cada evaluador podría encargarse de la redacción final de un criterio concreto, teniendo lugar una vuelta de revisión y aprobación final que sería validada por el presidente.

También en la visita los evaluadores firmarían el acta que certifica su realización y el acuerdo con lo expuesto en el informe final conjunto.

7. Conclusiones y futuras líneas de trabajo

Partíamos de un problema particularmente complejo, como es la ausencia de un modelo común de evaluación de la calidad en la educación superior artística española. Una primera observación ha permitido establecer su principal causa en el no reconocimiento pleno de esta como educación superior, así como el no desarrollo del marco de evaluación de la calidad previsto en la ley. Se ha impuesto realizar un estudio para describir con detalle el contexto del problema, lo que ha permitido identificar su origen y la regulación que lo enmarca.

Se ha seguido un proceso inductivo a fin de diseñar una propuesta de metodología de evaluación que subsane la situación. A partir de una categorización del problema, se ha planteado una definición de calidad como base conceptual sobre la que definir objetivos, junto con la elección de dimensiones de evaluación de calidad y perspectivas desde las que observarla.

El modelo de acreditación institucional da una respuesta directa, justificada desde su definición terminológica hasta su potencial aplicación. Asimismo, es matizado mediante elementos de la acreditación de programas, más conocido por ser el imperante en el ámbito universitario, y suponiendo por tanto un referente indiscutible al que atender. No se ha buscado, no obstante, un calco de las directrices de evaluación de otros modelos. Las dimensiones y perspectivas descritas trazan una matriz cuyas intersecciones dan lugar a los criterios y directrices de evaluación, incluyendo ejemplos de posibles evidencias para evaluarlos. Se ha procurado en todo caso dotar a cada decisión del suficiente rigor teórico, de modo que cada paso se sustente en el anterior, buscando consolidar un constructo con suficiente entidad y coherencia interna. Atender a la participación de los grupos de interés también ha sido conveniente en vistas a buscar una metodología consensuada por todos ellos, cuyo fin último sea ayudar a la mejora continua del centro. El escaso nivel de calidad inicial y la no obligatoriedad del procedimiento requieren que la posible rendición de cuentas deje paso al objetivo con que se ha definido: construir un sistema de garantía interna de la calidad que permita desplegar todos los procesos aún ausentes para dar los primeros pasos hacia una cultura de la calidad.

Con todo, se ha llegado a una descripción con cierto nivel de detalle de una metodología de evaluación externa para escuelas superiores de arte dramático que, a su vez, con mínimas modificaciones podría servir a otros centros de educación superior artística. Así, se ha dado al problema investigado una solución que bien pudiera implementarse a corto plazo, sin afectar a

la regulación vigente y con una inversión de recursos equivalente a la acreditación de algunos títulos universitarios, lo que la hace viable y funcional.

Este trabajo se encuadra en un interesante campo de investigación, donde los estudios que se han elaborado lo han sido de manera muy concentrada. Dos líneas primarias se abren:

- Volver a la definición de partida para plantear soluciones de mayor calado al problema de base.
- Desarrollar con mayor detalle o complementar la propuesta de evaluación de calidad aquí planteada.

Respecto a la primera línea, varias y ricas son las opciones de estudio, siendo las principales:

- Profundizar en las causas históricas que han distinguido las enseñanzas artísticas de las universitarias, a fin de conocer la motivación de las decisiones que han llevado a la situación actual. Así se tendrían más elementos de juicio para revertirla o justificarla.
- Plantear un análisis normativo más exhaustivo que detallase posibles reformas legislativas para dar lugar a un mayor reconocimiento formal de la educación superior artística de manera autónoma.
- Definir las vías para la integración de la educación superior artística en la universidad.

En cuanto a la segunda línea, posibles trabajos que darían continuidad a este pueden ser:

- Concreción detallada de los elementos a evaluar conforme a cada criterio y de las evidencias e indicadores que le darían respuesta.
- Diseño de un modelo de sistema de garantía interna de la calidad para centros de educación superior artística.
- Elaboración de un manual de calidad marco, describiendo con detalle los procesos que atiendan a cada una de las acciones pertinentes.

En suma, considero que este trabajo supone una aportación concreta y significativa al campo de estudio en que se enmarca, pudiendo ser tomado como punto de partida o complemento para otros trabajos posteriores. Más aún, llevar a la práctica cualquiera de las aproximaciones posibles podría hacer que la evaluación y gestión de la calidad en la educación superior artística en España dejara de ser, al fin, una asignatura pendiente.

Referencias

ACESEA: ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS (2018). *Propuesta de Ley Nacional de Enseñanzas Artísticas Superiores.* Recuperado el 11 de abril de 2018 de: http://www.acesea.es/wp-content/uploads/2017/12/2017-propuesta-Ley-Nacional-de-Ense%C3%B1anzas-Art%C3%ADsticas-Superiores1.pdf

ADE: ASOCIACIÓN DE DIRECTORES DE ESCENA DE ESPAÑA (2017). *Bases para un Proyecto de Ley del Teatro.* Recuperado de: http://www.adeteatro.com/gestor/documentos/bloques/Basesproyecley_de_teatro.pdf

AQU: AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2017). *Guía de acreditación de las enseñanzas artísticas superiores*. Recuperado de: http://www.aqu.cat/universitats/eas/index_es. html#.Wgs5OIhryUk.

ANECA: AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN (2016). *Guía de Evaluación Externa: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Programa ACREDITA*. Madrid.

ANECA: AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN (2018). *¿Qué estudiar y dónde?* Recuperado de: http://srv.aneca.es/ ListadoTitulos/.

BUSTILLO, A. (2015, 9 de junio). «¿Para qué sirve el Plan Bolonia?» *Expansión*. Recuperado de: http://www.expansion.com/emprendedores-empleo/desarrollo-carrera/2015/06/09/5577279f46163f19198b4593.html.

CDMT: COUNCIL FOR DANCE, DRAMA AND MUSICAL THEATRE (2018). *About us.* Recuperado de: https://cdmt.org.uk/about-us.

CHÁVARRI, I. P. (2010, 19 de septiembre). «¿Qué es el plan Bolonia?» *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2010/09/19/paisvasco/ 1284925215_850215.

CREUP: COORDINADORA DE REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS (2014). *Campaña #Info3mas2*. Recuperado de: https://www.creup.es/campanacreup.

CRUE: CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2015). *Acuerdos de la Asamblea General de 2 de febrero de 2015.* Recuperado de: http://www.um.es/documents/ 1422711/2145807/ComunicadoCRUE02.02.2015sobreRD.pdf/2d044e0d-f990-4ec6-8e59-e179085e9895.

BASART, A. (2017). *Los modelos de evaluación de la calidad en la educación superior*. Material no publicado. Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

BASART, A., EDO. C. HUERTAS, E. (2017). *Desarrollo de una metodología de evaluación externa.* Material no publicado. Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

EMBID, A. (1997). *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autónomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*. Madrid, España: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.

EHEA: EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999.* Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf

EHEA: EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (2018). *Members*. Recuperado de: http://www.ehea.info/pid34249/members.html

ENQA: EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [ESG].* Bruselas, Bélgica.

ESADCyL: ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO DE CASTILLA Y LEÓN (2018). *Calidad.* Recuperado de: https://fuescyl.com/calidad.

EURYDICE: AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL [Eurydice] (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Bruselas, Bélgica: EACEA P9 Eurydice.

FERNÁNDEZ, J. L. (2012). «La Teoría del Stakeholder o de los Grupos de Interés, pieza clave de la RSE, del éxito empresarial y de la sostenibilidad». En: *aDResearchESIC*, 6 (6), Segundo semestre, pp. 130-143.

MADRI+D: FUNDACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO MADRI+D (2017). *Guía de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster.* Madrid.

HANG, G. (2018). «La acreditación institucional y de programas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)». *Universidad*. Recuperado de: http://www.universidadsi.es/la-acreditacion-institucional-programas-marco-del-espacio-europeo-educacion-superior-eees/.

HARRIS, N. (2017). «Groups with interests». Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya. Material audiovisual. Recuperado de: http://materials.cv.uoc.edu/cdocent/PID_00253101/player-2.html.

HORMIGÓN, J. A. y VIEITES, M. F. (2006). «Justificación y necesidad de unas Bases para un Proyecto de Ley del Teatro». *ADE-Teatro*, 113, pp. 6-13.

JELIAZKOVA, M. y WESTERHEIJDEN, D. F. (2001). «A next generation of quality assurance models: On phases, levels and circles in policy development». En: *CHER 14th Annual Conference 'Higher education and its clients: institutional responses to changes in demand and in environment'.* Dijon.

LEY 14/1970, DE 4 DE AGOSTO, GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA. *Boletín Oficial del Estado de España,* de 6 de agosto de 1970.

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. *Boletín Oficial del Estado de España,* 106, de 4 de diciembre de 2006. Última modificación publicada el 29 de julio de 2015.

LEY ORGÁNICA 6/2001, DE 21 DE DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES. *Boletín Oficial del Estado de España,* 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425. Última modificación publicada el 28 de junio de 2017.

LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. *Boletín Oficial del Estado de España,* 295, de 10 de diciembre de 2013.

MARZAL, R. (2012). «Las enseñanzas artísticas superiores en el sistema educativo general». *Justicia administrativa,* 57, pp. 43-74.

MECD: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2018). *Correspondencia entre títulos universitarios oficiales ('pre-Bolonia') y nivel MECES.* Disponible en: https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/202058/ficha/202058.html

MUSIC QUALITY ENHANCEMENT C/O AEC [MusiQuE] (2017). *About MusiQUE*. Recuperado de: http://www.musique-qe.eu/about-musique.

PASTOR, V. (2015). Estudio y análisis de los posibles modelos de gestión y organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España. *Artseduca*, 11, pp. 46-71.

PRADES, A. (2017). *La evaluación del impacto de los procesos de evaluación de la calidad*. Material no publicado. Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

REAL DECRETO 303/2010, DE 15 DE MARZO, POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS REQUISITOS MÍNIMOS DE LOS CENTROS QUE IMPARTAN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS REGULADAS EN LA LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. *Boletín Oficial del Estado de España*, 86, de 9 de abril de 2010, pp. 32100-32114.

REAL DECRETO 420/2015, DE 29 DE MAYO, DE CREACIÓN, RECONOCIMIENTO, AUTORIZACIÓN Y ACREDITACIÓN DE UNIVERSIDADES Y CENTROS UNIVERSITARIOS. *Boletín Oficial del Estado de España,* 144, pp. 50365-50380.

REAL DECRETO 1000/2012, DE 29 DE JUNIO, POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS UMBRALES DE RENTA Y PATRIMONIO FAMILIAR Y LAS CUANTÍAS DE LAS BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO, PARA EL CURSO 2012-2013 Y SE MODIFICA PARCIALMENTE EL REAL DECRETO 1721/2007, DE 21 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL RÉGIMEN DE LAS BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO PERSONALIZADAS. *Boletín Oficial del Estado de España,* 160, de 5 de julio de 2012, pp. 47978-47994.

REAL DECRETO 1393/2007, DE 29 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS OFICIALES. *Boletín Oficial del Estado de España,* 260, de 30 de octubre de 2007. Última modificación publicada el 3 de junio de 2016.

REAL DECRETO 1614/2009, DE 26 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES REGULADAS POR LA LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. *Boletín Oficial del Estado de España,* 259, de 27 de octubre de 2009, pp. 89743-89752.

REAL DECRETO-LEY 14/2012, DE 20 DE ABRIL, DE MEDIDAS URGENTES DE RACIONALIZACIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. *Boletín Oficial del Estado de España,* 96, de 21 de abril de 2012, pp. 30977-30984.

RODRÍGUEZ, S. (2013). *La evaluación de la calidad en la educación superior. Fundamentos y modelos.* Madrid: Síntesis.

SIGALÉS, C. (2016, 17 de marzo). «3+2: el modelo universitario que se sigue en Europa». *UOC News*. Recuperado de: https://www.uoc.edu/portal/es/news/ actualitat/2016/058-modelo-universitario.html

TIANA, A. (2016, 2 de noviembre). «4+1, 3+2 y otras consideraciones». *UNED*. Recuperado el 6 de febrero de 2018 de: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,54787013&_dad=portal&_schema=PORTAL.

TRUJILLO, F. (2010, 16 de septiembre). «El análisis DAFO en el diseño de proyectos educativos: una herramienta empresarial al servicio de la educación». *EducaconTIC.* Recuperado de: http://www.educacontic.es/blog/el-analisis-dafo-en-el-diseno-de-proyectos-educativos-una-herramienta-empresarial-al-servicio

UC3M: UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID (2011). *Normativa reguladora de los procesos de evaluación continua en los estudios de Grado.* Recuperado de: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/15840/normativa-evaluacion-continua-31-05-11_FINALx.pdf;jsessionid=6928DD617940B2D85E0D99490967A4D8?sequence=1

ÚCAR, X. (2000). «La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral». En: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE),* 6 (1). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_3.htm.

UNESCO: ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2006). «Hoja de Ruta para la Educación Artística». En: *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.* Lisboa, Portugal.

UPCT: UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (2011). *Reglamento de las pruebas de evaluación de los títulos oficiales de grado y de máster con atribuciones profesionales.* Recuperado de: https://lex.upct.es/download/ba248efe-81bc-44ec-86ba-a3d425cd2b7f

VALENZUELA, G. A. (2011). «Evaluación de la calidad: ejercicio indispensable en la educación superior». En: J. A. Fernández Pérez, (coord.), *Educación superior y globalización. Reflexiones y perspectivas.* Puebla: D. R. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

VERA, J. L. (2014, 13 de enero). «Los exámenes y la evaluación continua». *La voz de Galicia*. Recuperado de: https://www.lavozdegalicia.es/noticia/ opinion/2014/01/13/examenes-evaluacion-continua/0003_201401G13P13995.htm

VIEITES, M. F. (2012). «Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI». En: *Don Galán. Revista de investigación teatral*, 2. Madrid, España: Centro de Documentación Teatral. Recuperado de: http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=1_4

VIEITES, M. F. (2016). «Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica». En: *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), pp. 499-516.

ZALDÍVAR, A. (2005), «Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), pp. 95-122. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419107

Anexo: Otros aspectos del proceso de evaluación

A. Funciones y roles dentro de la comisión de evaluación

Tomando como referencia las funciones de la comisión de evaluación externa de los programas de renovación de la acreditación universitaria en la Comunidad de Madrid (Madri+d, 2017), las funciones de la comisión son:

- Conocer los criterios del proceso de acreditación recogidos en la Guía de Evaluación.
- Leer, analizar y evaluar el Informe de autoevaluación señalando las ausencias significativas de documentos o evidencias que justifiquen las valoraciones realizadas por la institución o de aquellos aspectos que haya pasado por alto.
- Fijar, si es necesario, las pautas y principios específicos a aplicar por la comisión.
- Realizar una puesta en común del análisis del contenido del Informe de autoevaluación y determinar las pautas a seguir durante la visita
- Establecer las fechas posibles para la visita.
- Participar en el diseño de la agenda de visita.
- Participar en el desarrollo de la visita conforme a las indicaciones adoptadas, especialmente en las audiencias.
- Poner en común de las conclusiones generales y más relevantes de la visita.
- Garantizar la coherencia en las decisiones adoptadas.
- Redactar el Informe de visita externo que recoja el conjunto de las valoraciones y argumentaciones hechas por cada uno de los miembros de la comisión y que estén debidamente justificadas.
- Remitir el informe de visita externo a la agencia para su elevación a la comisión de acreditación.

Los miembros de los órganos de visita son variables en función de las agencias, pero, en general, pueden ser:

- Presidente.
- Secretario.
- Vocal académico.
- Vocal estudiante.

- Vocal de calidad.
- Técnico de la agencia.
- Vocal profesional.
- Vocal internacional (en aquellas evaluaciones conducentes a un sello de calidad internacional y a propuesta de la institución).

En general, coincide un presidente, un vocal académico y un vocal estudiante junto con un técnico de calidad que actúa como secretario del órgano evaluador. En algunos casos, el vocal académico puede coincidir con el presidente, y, en otros, el vocal académico o el vocal estudiante hacer las funciones de secretario. En aquellas evaluaciones conducentes a un sello de calidad internacional se incluye un vocal internacional a petición de la universidad. La propuesta para esta evaluación ha sido la siguiente:

- Presidente y vocal académico.
- Vocal estudiante.
- Vocal profesional.
- Vocal de calidad actuando como secretario.

B. Gestión y formación de expertos

La primera fase para poder realizar una evaluación externa es la convocatoria, selección, formación y organización de la actividad de los expertos que conforman las comisiones de evaluación. Estas serán las encargadas de hacer una primera evaluación individual, ponerla en común, realizar la visita de evaluación y generar el informe final de visita. Presento en adelante una propuesta de diseño de una formación propia enfocada al programa concreto que se desarrolla en este trabajo.

• Captación

Consiste en la búsqueda de evaluadores capacitados por su formación y/o experiencia para el correcto desarrollo de la evaluación (ACPUA, 2018; ANECA, 2018; AQU, 2018; AVAP, 2018; CDMT, 2018; Madri+d, 2018; MusiQuE, 2018; UNIBASQ, 2018). A lo largo del mismo se ha de garantizar la transparencia en todas sus fases, de tal manera que cualquier interesado pueda acceder a toda la información del proceso, y que cualquier experto pueda optar a formar parte del procedimiento.

Esta etapa se compone de las siguientes fases:

- Publicación de información sobre la metodología de evaluación, su desarrollo, procedimientos internos y requisitos de personal.
- Captación directa de los diferentes perfiles necesarios para la evaluación:
  - Profesionales: mediante asociaciones profesionales estatales y regionales (Uniones de Actores, Asociaciones de Directores, Asociaciones de Dramaturgos, etc.).
  - Estudiantes: mediante órganos de representación estudiantil o asociaciones de estudiantes de centros superiores de arte dramático o universidades.
  - Personal académico: compartiendo bases de datos con otras agencias, con captación directa en centros superiores y en universidades.
  - Expertos en calidad: de centros superiores, universidades u otras agencias/organismos de calidad, compartiendo bases de datos.
- Captación de evaluadores mediante sistema de inscripción (normalmente, una aplicación informática) en una base de datos de evaluadores.
- Encuentros de expertos, en forma de jornadas o congresos, donde tenga lugar el intercambio y también acudan expertos que puedan unirse al proceso de evaluación que se convoca.

- ## Selección

En esta fase se establecen los criterios que han de cumplirse por parte de los candidatos para poder optar al puesto. De esta manera, se establece el siguiente protocolo de actuación:

1. Definición y publicación del protocolo de selección, así como de sus criterios.
2. Comprobación de que los datos de los candidatos sean correctos.
3. Selección de los evaluadores por parte de una comisión de selección, en función de la valía de los mismos, de los programas concretos que se vayan a evaluar y teniendo en cuenta el desarrollo de otras evaluaciones en las que han participado. Para objetivar el sistema proponemos realizar un informe de baremación con la puntuación de todos los participantes para cada perfil (profesional, estudiante, académico o experto metodólogo) conforme a su currículum y las evidencias aportadas, donde se incluye su experiencia. Dicho informe seguirá una rúbrica

concreta y pública. Esta fase es iterativa, con un ciclo por cada proceso de evaluación que se produzca.

- ## Nombramiento y documentación administrativa

Para formalizar el nombramiento de cada uno de los expertos evaluadores se seguirá el siguiente procedimiento:

1. Comprobación de la disponibilidad del candidato seleccionado de cada perfil para cada evaluación en particular e información al mismo de todos los elementos de gestión de la evaluación: código ético, honorarios, gestión de viajes, manutención y gastos, metodología de evaluación, duración del nombramiento, duración de la actividad y derecho de recusación.
2. En caso de que el seleccionado no tenga disponibilidad, se seleccionará al siguiente de la lista.
3. Aceptación escrita del código ético de la agencia, por el que se prohíbe la divulgación de información interna, así como se requiere rigor, formalidad, comunicación, disponibilidad y discreción; y declaración jurada de no estar inhabilitado ni tener incompatibilidad para el normal desarrollo del proceso.
4. Propuesta de evaluadores al centro evaluado, para que confirme que no se producen incompatibilidades. Tiene potestad para recusar un evaluador.
5. Nombramiento formal de los evaluadores como parte de una comisión por el tiempo que dicha comisión se encuentre activa desde el comienzo de la evaluación previa hasta la remisión del informe de visita a la agencia (aunque en el caso del presidente, existe la posibilidad de ser contactado posteriormente sobre algún elemento del informe). Ausencia en todo caso de vínculo contractual con los expertos para garantizar su independencia.

- ## Formación

Existirá un proceso de formación tanto presencial como no presencial. Se trata de una parte importante que, al permitir el intercambio entre evaluadores y responsables de las agencias, potencia el buen desarrollo de la evaluación. Si el evaluador ya cuenta con experiencia en el mismo procedimiento a priori puede no tener lugar una fase de formación, excepción hecha de que si el procedimiento haya sufrido cambios, el evaluador lo solicite.

- Formación previa online, obligatoria para homogeneizar la preparación de los evaluadores y conformar las comisiones de evaluación.
- Formación presencial, con resolución de casos prácticos y resolución de dudas. En ella participarán los evaluadores que nunca han tomado parte en la evaluación para la que se les convoca
- Remisión de la guía de evaluación que explique los procedimientos, así como los criterios y directrices a evaluar, el sistema de valoración, la legislación aplicable, etc., las transparencias de las presentaciones utilizadas y la guía de uso de la aplicación informática de evaluación.

Se estructura la formación en torno a los siguientes elementos:

- Objetivo de la evaluación a desarrollar.
- Órganos que intervienen en la evaluación.
- Funciones y roles dentro de la comisión o panel de evaluación.
- Procedimiento de evaluación.
- Valoración de los criterios a evaluar y valoración final de la titulación.
- Dimensiones y criterios del proceso.
- Evidencias relevantes para cada uno de los criterios a evaluar.
- Modelos de documentos: informe de evaluación individual e informe de visita externo.

En todos los casos será relevante contar con casos de estudio y ejemplos prácticos que permitan a los evaluadores visualizar el alcance y la realidad de los procesos de evaluación. La experiencia y la reflexión sobre ella son la fundamental palanca para la mejora continua del propio sistema.

- ## Modelos de documentos

Se aportarán modelos de documento y plantillas, de forma que los evaluadores puedan conocer ejemplos empleados en otros casos para que los puedan utilizar en su trabajo. Algunos documentos de los que se les mostrarán modelos son:

- Informe previo de visita.
- Informe de visita externo.
- Agenda de visita.

- ### Evaluación de la formación

Encuesta a cada uno de los evaluadores que ha asistido a la formación, para conocer su valoración de esta en relación con los objetivos propuestos y poder conducir así a la mejora de la propia formación (Gillian, 2012). Esta encuesta se efectúa según la modalidad, presencial o a distancia, de forma presencial o virtual, respectivamente.

Los aspectos a evaluar son los siguientes:

- Satisfacción con los contenidos de la formación.
- Claridad de los conceptos explicados.
- Satisfacción con los ejemplos propuestos.
- Valoración de la formación del docente.
- Satisfacción con la duración de la formación.
- Satisfacción con el material aportado.
- Valoración del procedimiento de evaluación.
- Posibles mejoras para las formaciones futuras y para el propio programa explicado.

C. Publicación de la información sobre la evaluación externa

La transparencia y publicidad de la información siempre es objeto de debate (Basart *et al.*, 2017). Considero que toda la información sobre los procesos de evaluación externa e interna de la calidad debe ser clara y accesible por los grupos de interés que así lo demanden. En el caso de la evaluación interna, al menos, deberían poder acceder los grupos de interés internos a la institución, esto es, responsables, profesores, estudiantes y personal de administración. El caso de la evaluación externa es distinto, en tanto que acceden a información interna del centro personas ajenas a este, lo que requiere de una confidencialidad y un rigor en el tratamiento de la información, sin embargo, la información de la celebración de un proceso de evaluación, así como los cauces de participación en el mismo y cualquier resultado que del mismo se emita, es importante que sea comunicado públicamente, ya que muchos de los grupos de interés, como se ha visto, son ajenos al sistema educativo y tienen derecho de acceso a la información. En particular, la información pública es un elemento muy importante dentro de los ESG. Tanto es

así que aparece reflejada, además de en el criterio específico que le da cabida (ESG 1.8), en otros referidos a la política de calidad (1.1), diseño y aprobación de programas (1.2), admisión, reconocimiento y certificación (1.4). También es significativo el criterio de gestión de la información, distinto de la información pública (1.7), y el que afecta definitivamente al aspecto que aquí exponemos, el criterio de aseguramiento de la calidad cíclica (1.10), el cual establece que la información sobre los procesos de aseguramiento de la calidad externa ha de ser pública y accesible a los grupos de interés que así lo requieran (ENQA et al., 2015). A mi entender, esto es independiente de las circunstancias particulares de cada informe, sea más o menos favorable, una vez se emita, entendemos que procede su publicación, junto con el plan de mejora del centro, si lo hubiera.

D. Evaluación de la ejecución

Los expertos serán consultados sobre el desarrollo de la evaluación, así como el centro será consultado sobre el desarrollo de la actividad de los expertos durante la visita, de forma que pueda ponerse de manifiesto cualquier incidencia, así como las buenas prácticas que se hayan dado por ambas partes. En ese sentido, tanto cada uno de los expertos como los intervinientes en la evaluación por parte del centro realizarán un cuestionario donde valorarán la disponibilidad de la información, el trato recibido, la accesibilidad de la otra parte, la comunicación, la puntualidad, el rigor, etc.

Otro elemento decisivo en este punto es la evaluación de los expertos por sus compañeros, valorando elementos determinantes como la comunicación, disponibilidad, habilidad, conocimientos, trato, puntualidad, responsabilidad, mediante un cuestionario. Asimismo, el presidente presentará informe escrito sobre el desempeño de sus compañeros.

En base a la información recogida por ambos medios, la agencia podrá introducir ajustes en la gestión de los expertos, siendo el más determinante no contar con alguno de ellos si hubiesen obtenido un informe negativo.

El proceso de evaluación también debe ser evaluado en sí mismo, por lo que aparecen las metaevaluaciones como sistema para analizar todos los elementos del proceso. Una propuesta de metaevaluación ha de ser adecuada y suficiente para permitir la mejora del proceso de evaluación que se ha llevado a cabo. En ese sentido, hay diversas formas de obtener información

para la mejora, y diversos aspectos sobre los que puede ser centrada la atención para obtener una realimentación por parte de aquellos actores implicados en el proceso.

A partir de los elementos que propone Kajaste et al. (2015), he seleccionado las siguientes acciones a desarrollar, que justifico seguidamente:

- Reuniones cualitativas de evaluación y mejora (grupos de discusión). A pesar de que están enfocadas más en el proceso que en el resultado y tienen un mayor coste económico y temporal (Kajaste et al., 2015; Prades, 2017), consideramos que son la forma más efectiva para aportar información y debatirla, y de que dicha información tenga la mayor fiabilidad. Se organizarían por los sectores de procedencia de cada grupo: evaluadores por un lado y evaluados por otro.
- Cuestionarios en línea. Sencillos de elaborar y rellenar, conforman la primera forma de aportar valoraciones por parte de los agentes implicados. Debe prestarse atención a que los elementos reflejen tanto el proceso como los resultados (Kajaste et al., 2015; Prades, 2017). Por tanto, si bien al terminar el proceso los evaluadores los pueden responder, los responsables de los centros deberían hacerlo pasado cierto tiempo que les permita aportar información sobre las mejoras desarrolladas. Los cuestionarios a los responsables del centro pueden extenderse a profesorado y estudiantes.
- Análisis documental. Conlleva el análisis de las propuestas de mejora detalladas en los informes de evaluación externa, si bien esto no implica que se hayan llevado finalmente a cabo (Kajaste et al., 2015; Prades, 2017). También consideramos necesario incluir aquí el análisis de resultados de los estudios de impacto. En cualquier caso, dan una buena panorámica de las debilidades detectadas y las recomendaciones y propuestas de mejora que han sido efectuadas por los evaluadores externos. Se harían por parte de la agencia a partir del resto de acciones.

Para combinar los tres mecanismos y no duplicar procedimientos, se organizaría un calendario con el proceso de metaevaluación que permita optimizar el tiempo y recursos destinados al mismo.

No he incluido otros elementos como entrevistas, por considerar que en las reuniones de los grupos se encuentran los colectivos mejor representados, ni el taller DAFO por no considerarlo sistemático (Prades, 2017) y entender que la información que de él puede extraerse es posible recogerla por medio de otros mecanismos.

A la hora de remitir cuestionarios, propongo uno para los evaluadores externos y otro para los responsables de centros evaluados, que se incluyen, respectivamente, en la **¡Error! No s e encuentra el origen de la referencia.** y la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**.

Tabla 4. Cuestionario de metaevaluación para evaluadores (elaboración propia a partir de Prades, 2017).

Elemento	Detalles
Guía de evaluación, rúbrica de evaluación	Claridad, utilidad, comprensibilidad.
Plantillas de informes	Claridad, utilidad.
Secuenciación del proceso de evaluación	Duración adecuada, sus fases permiten el desarrollo adecuado del trabajo.
Aplicación informática	Usabilidad, utilidad.
Autoinforme	Calidad del análisis, adecuación a la realidad, disponibilidad y calidad de las evidencias.
Desarrollo del trabajo previo a la visita	Calidad de la comunicación y de las aportaciones de los miembros del panel.
Desarrollo de la visita	Disponibilidad y calidad de las evidencias adicionales.
Informe externo	Proceso de elaboración consensuado y práctico, en tiempo y forma.
Colaboración con el resto de miembros	Conocimiento técnico, participación, puntualidad, trabajo en equipo.
Propuestas de mejora	Propuestas de mejora libres en todos los aspectos anteriores
Satisfacción global con el proceso de evaluación	En escala de 0 a 10.

Tabla 5. Cuestionario de metaevaluación para evaluados (elaboración propia a partir de Prades, 2017).

Elemento	Detalles
Guía de evaluación, rúbrica de evaluación	Claridad, utilidad, comprensibilidad.
Plantillas de informes	Claridad, utilidad.
Secuenciación del proceso de evaluación	Duración adecuada, sus fases permiten el desarrollo adecuado del trabajo.
Aplicación informática	Usabilidad, utilidad.
Evidencias solicitadas	Suficiencia, adecuación, facilidad para su adquisición.
Actuación del panel de expertos	Adecuación de las preguntas, puntualidad, cortesía, pertinencia de las valoraciones.
Propuestas de mejora	Propuestas de mejora libres en todos los aspectos anteriores
Satisfacción global con el proceso de evaluación	En escala de 0 a 10.

Referencias del Anexo

ACPUA: GOBIERNO DE ARAGÓN. AGENCIA DE CALIDAD Y PROSPECTIVA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE ARAGÓN (2018). *Banco de evaluadores de la Agencia de Calidad y Prospectiva del Sistema Universitario de Aragón*. Recuperado de: http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/ACPUA/NP/ci.Banco_evaluadores_new.detalleInaem?channelS

AQU: AGÉNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2018). Banco de evaluadores. Disponible en: http://www.aqu.cat/experts/banc_avaluadors_es.html.

ANECA: AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN (2017). *Paneles de expertos y Comisión de acreditación.* Disponible en: http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/ACREDITA/Paneles-de-expertos-y-Comision-de-Acreditacion

AVAP: AGÈNCIA VALENCIANA D'AVALUACIÓ I PROSPECTIVA (2017). *Selección de evaluadores*. Recuperado de: https://avap.es/seleccion-de-evaluadores/.

MADRI+D: FUNDACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO MADRI+D (2018). *Banco de evaluadores*. Recuperado de: http://www.madrimasd.org/universidades/evaluacion-acreditacion-verificacion/banco-evaluadores.

GILLIAN, K. (2012). «Handbook for the Training of Panel Members for External Quality Assurance Procedures. ECA Occasional Paper». En: T. Hague, *European Consortium for Accreditation in higher education.*

KAJASTE, M.; PRADES, A.; SCHEUTHLE, H. (2015). «Impact evaluation from quality assurance agencies' perspectives: methodological approaches, experiences and expectations». En: *Quality in Higher Education*, 21 (3), pp. 270-287.