

Percepción del alumnado sobre los procesos de evaluación de la calidad

Mercedes Cano Sánchez¹, Francisco Javier Ibáñez-López.

Universidad de Murcia

Resumen

El presente trabajo aborda los beneficios del buen funcionamiento de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad, y su repercusión en las titulaciones en Educación Superior. Mediante un trabajo de investigación cuantitativo, descriptivo no experimental, y el uso del cuestionario tipo escala Likert como instrumento de recogida de datos, se abordaron asuntos como el grado de información que poseen los discentes del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia sobre estos procesos, así como la percepción que tienen sobre su utilidad, implementación y contribución a la mejora de las condiciones académicas del alumnado y al aumento real de la calidad de sus estudios. Los resultados obtenidos coincidieron con la bibliografía consultada, si bien esta es escasa, ya que reflejaron que el alumnado es más ajeno a estos procedimientos de calidad que el resto de grupos de interés y su participación en los mismos es escasa. Además, los estudiantes manifestaron contar con escasa información sobre estos procesos y confirmaron que no detectan una contribución de los mismos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la mejora general de la calidad de la titulación y la mejora en la integración en el mercado laboral de los egresados.

Palabras clave: EEES, acreditación, evaluación de la calidad, alumnado.

1 Primera autora: Prácticas en IES Emilio Pérez Piñero (Calasparra). Segundo autor: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia. fjil@um.es

Student perception of quality assessment processes

Abstract

This paper addresses benefits of well-functioning quality assurance and accreditation processes and their impact on higher education qualifications. Through a quantitative, descriptive, non-experimental research work and the use of a Likert scale questionnaire as a data collection instrument, we addressed issues such as the degree of information that students of the Degree in Pedagogy at the University of Murcia have about these processes, as well as their perception of their usefulness, implementation and contribution to the improvement of the academic conditions of students and the real increase in the quality of their studies. The results obtained coincided with the bibliography consulted, although this is scarce, as it showed that the students are more alien to these quality procedures than the rest of the interest groups and their participation in them is scarce. Moreover, the students stated that they have little information on these processes and confirmed that they do not detect a contribution of these processes to the improvement of the teaching-learning processes, the general improvement of the quality of the degree and the improvement in the integration of graduates in the labour market.

Keywords: EHEA, accreditation, quality assessment, students.

Introducción

En 1999, los Ministros de educación de 29 países europeos firman la Declaración de Bolonia para la creación, desarrollo e implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El proceso de integración en el EEES, conocido como *Proceso de Bolonia*, es el marco de referencia actual básico para todas las universidades en el ámbito de la Unión Europea y tiene como origen un importante cambio en la cultura de la universidad que lleva a ésta a impulsar el aprendizaje activo y comprometido del estudiante, a organizar la educación alrededor de las competencias que el estudiante debe alcanzar y, como fondo, a propiciar el desarrollo del pensamiento crítico que es, el gran valor añadido y el auténtico sello de identidad de la enseñanza universitaria (Calderón Partier y Escalera Izquierdo, 2008; Ibáñez-López, Hernández-Pina, y Monroy-Hernández, 2020). Igualmente, la creación del EEES, significó

adoptar políticas y actuaciones dirigidas a la armonización de los sistemas de educación superior en Europa con el fin de mejorar la transparencia, compatibilidad y comparabilidad de los estudios, de los títulos y de los diplomas (Raposo Rivas y González Sammamed, 2010).

Todo ello ha supuesto para la Educación Superior un importante proceso de transformación, pasando de unas estructuras ancladas en modelos docentes centrados casi con exclusividad en la figura del profesor, como depositario y transmisor único del saber, y con los estudiantes como meros espectadores y receptores del mismo. Esta evolución supone una respuesta desde la Universidad a cambios que se manifiestan en la transformación de la “universidad del enseñar” a la “universidad del aprender” (Martínez Lirola y Crespo Fernández, 2008).

En España, la promulgación de la LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) introdujo la implantación en el sistema universitario de mecanismos externos de evaluación de su calidad, conforme a criterios objetivos y procedimientos transparentes. Para ello, se creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que, de manera independiente, desarrolla la actividad evaluadora propia de los sistemas universitarios avanzados y que es tan necesaria para medir el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior y reforzar su calidad, transparencia, cooperación y competitividad. La Agencia evalúa tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de las Universidades (LOU, 2001).

Aunque inicialmente la implantación de los procedimientos de evaluación generó ciertas resistencias, poco a poco se fue abriendo paso la cultura de la evaluación en pro de la calidad, con el objetivo de contribuir al desarrollo del EEES en España. ANECA realiza dicha promoción y aseguramiento de la calidad mediante la aplicación de procesos de evaluación, certificación y acreditación (ANECA, 2019; Ibáñez-López et al., 2020).

Con el desarrollo de la LOU 6/2001, la LOMLOU 4/2007 y el Real Decreto 1393/2007 se establecieron las bases para llevar a cabo las acreditaciones de las nuevas titulaciones, se implantaron los Sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad en las instituciones universitarias (SAIC) y se crearon unidades con personal técnico especializado en la realización de los procedimientos entorno a la Calidad. Estos sistemas están dentro del proceso de transparencia exigida por el EEES para garantizar la consecución de los objetivos establecidos. Actualmente, la práctica totalidad de las universidades y, por lo tanto, sus titulaciones, está implicada en procesos de evaluación y acreditación. Para llevar a cabo este aseguramiento de la calidad, se crearon agencias internacionales también dedicadas a la supervisión de los procesos de convergencia tendentes a la consolidación del EEES y a la implantación

de los sistemas de calidad, a nivel autonómico, nacional e internacional (Ibáñez-López, 2020).

La Universidad de Murcia ha realizado un gran esfuerzo para adaptar todos sus títulos al nuevo modelo formativo establecido como consecuencia de la implantación del Proceso de Bolonia. En este sentido existen varios servicios encargados de colaborar en el establecimiento de programas y acreditaciones para la convergencia hacia el EEES. La Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia se creó en el curso 2000/2001 y está en posesión de numerosas certificaciones (EFQM, ISO, ANECA-MEC). Su objetivo es asegurar la calidad de los procesos llevados a cabo en esta institución, basándose en la atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora (Ibáñez-López, 2020).

Por otro lado, la Comisión de Calidad del Claustro de la Universidad de Murcia y la Comisión de Calidad del Consejo de Gobierno, promueven la implicación de la comunidad universitaria en la mejora de la calidad, proponen los principios de calidad y evalúan la actividad docente, investigadora y de gestión del profesorado. Son, por tanto, también las encargadas de analizar los informes de resultados académicos que les remiten las distintas facultades y que ya han debido ser analizados por sus distintas comisiones de aseguramiento de la calidad de los centros. La gestión de los sistemas de calidad abarca al profesorado, al PAS, las titulaciones y proporciona en gran manera la consecución de certificaciones internacionales para las facultades y la acreditación internacional de investigadores (Universidad de Murcia, 2022).

Entre los cometidos del profesorado universitario está la docencia, la gestión y la investigación, los tres pilares básicos de las instituciones universitarias. Con respecto a la docencia, el objetivo último de esta debe ser la transmisión de conocimientos, valores, habilidades y actitudes que fomenten en el alumnado el pensamiento crítico, para que este pueda seguir aprendiendo durante toda la vida de forma autónoma. El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza mediante el ciclo didáctico, que integra fases que van desde, el método docente y su organización, y como no puede ser de otra manera, la evaluación de su actividad como docente (Calderón Partier y Escalera Izquierdo, 2008). Santos Guerra (1990) ya indicó cuál debía ser el propósito de la evaluación:

El propósito principal de la evaluación, tal y como aquí la entendemos, es conocer cómo y por qué funcionan de una manera determinada los centros, para comprender y explicar su naturaleza (formulación de teorías) y para mejorar su práctica, enriqueciendo la toma de decisiones. Para mejorar la práctica es preciso conocerla en profundidad. Reconstruir la realidad desde una perspectiva crítica no sólo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa. Es necesario interpretarla, saber dónde están las raíces de los comportamientos, las causas de las actuaciones,

Así, el alumnado como receptor del producto generado por la docencia, tiene un importante papel en el proceso de evaluación de la calidad de todos los procedimientos realizados en la Educación Superior. Se debe mencionar que, desde el punto de vista del estudiantado, los factores más destacados que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria son la orientación y el asesoramiento educativo, la internacionalización y la empleabilidad, que constituyen elementos de preocupación creciente para el alumnado (González Pérez, 2015).

Ya en 2001, durante el transcurso de la asamblea de los representantes de estudiantes europeos, la National Unions of Students in Europe (ESIB), se resaltó la importancia de los estudiantes en el Proceso de Bolonia como elemento que participa en la construcción del EEES, y que se percibe como una fuerza capaz de impulsar los cambios necesarios en los sistemas educativos. Según la Unión de Estudiantes Europeos (ESU), desde 2018 se ha producido un aumento en el número de estudiantes que participa en su *Grupo de Expertos para el Aseguramiento de la Calidad* y en actividades de capacitación sobre los procesos de calidad externos. Se asume que el compromiso de los estudiantes como parte interesada en dichos procesos mejora la calidad en las Instituciones de Enseñanza Superiores. Sin embargo, mientras se afirma que los estudiantes deben ser parte del gobierno e implementación de los sistemas de calidad, la realidad es otra bien diferente. Desde 2018 se viene detectando que un menor número de estudiantes eran considerados parte interesada en los procesos internos de garantía de calidad, como también ocurre con la participación del resto de grupos de interés. Desafortunadamente, se observa la misma tendencia en el proceso de gobernanza de la garantía de calidad a nivel nacional y entre agencias de control de calidad (Romero et al., 2020).

En las últimas tres versiones de las publicaciones de *Bologna with Student Eyes* (BWSE), algunas asociaciones nacionales de estudiantes comunican que el *Proceso de Bolonia* es considerado cada vez menos como un factor decisivo para promocionar la participación de los estudiantes. La voz del estudiantado es cada vez más silenciada, ignorada o no suficientemente empoderada (Romero et al., 2020).

Por otra parte, en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes sobre la implantación del EEES, se debe decir que conocen relativamente bien las nuevas metodologías que se pretenden incorporar, así como la estructura en créditos ECTS y la homologación de títulos a nivel europeo; sin embargo, no tienen el mismo conocimiento en cuanto a la organización de las titulaciones y, aún mucho menos, en lo relativo a los aspectos relacionados con la financiación de sus estudios y del *Plan Bolonia*. Asimismo, la valoración que hace el alumnado sobre la

implantación del EEES no es buena (Expósito-Langa, Tomás-Miquel, y Torres-Gallardo, 2012).

Estos resultados coinciden con los trabajos de Otero Neira, Ferro Soto y Vila Alonso, (2012), donde afirman que la adaptación del Sistema Universitario Español al EEES ha supuesto cambios positivos en la percepción del alumnado en lo que a su satisfacción se refiere. Aunque estos cambios no son de gran calado, permiten comprobar que el nuevo marco europeo de Educación Superior mejora el grado de satisfacción de los discentes respecto al profesorado y la aplicación de los conocimientos. Otros aspectos como la titulación elegida, el grado de cumplimiento de sus expectativas antes de entrar en la carrera, los conocimientos aprendidos y en general la calidad de la docencia no muestran cambios significativos con respecto al anterior marco universitario.

Con este estado de la cuestión, una vez superada la implantación del EEES y conseguidos la mayoría de objetivos propuestos en la agenda 2020, se plantea la necesidad de ahondar en la percepción del alumnado sobre los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en la Educación Superior, y particularmente, en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Murcia, como herramientas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la titulación y de las problemáticas detectadas en torno al alumnado.

Método

Objetivos

El objetivo general de la presente investigación fue analizar el conocimiento y la percepción del alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de sus estudios, a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar el conocimiento y la actitud del alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación de su titulación.
2. Conocer la percepción del alumnado sobre la incidencia de estos procesos en la mejora de su titulación.

Diseño

Con el fin de dar respuesta a los objetivos de esta investigación, se optó por un enfoque de investigación cuantitativo, descriptivo no experimental, en el cual se utilizaron técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo (Creswell, 2012). En concreto, se empleó la técnica del cuestionario mediante una encuesta tipo escala

Likert.

Contexto y participantes

Esta investigación contó con la participación de 50 estudiantes matriculados en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia durante el curso académico 2021/2022. Por género, la muestra contó con 42 mujeres (84%) y 8 hombres (16%), de los cuales 6 pertenecían a primer curso (12%), 10 a segundo curso (20%), 9 al tercero (18%) y, por último, 25 a cuarto curso (50%). Además, 32 de los participantes (64%) afirmaron haber participado cumplimentando alguna encuesta de calidad referida al Grado en Pedagogía en algún momento de su vida universitaria frente a 18 (36%) que contestaron no haberlo hecho nunca. Finalmente, 15 (30%) afirmaron haber participado en alguna ocasión en un proceso de evaluación y acreditación de su titulación, frente a 35 (70%) que confirmaron no haberlo hecho hasta ahora.

Instrumento para la recogida de información

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se empleó, como técnica de recogida de información y de datos, la administración de un cuestionario elaborado *ad hoc*, que constaba de cuatro cuestiones de recogida de información sociodemográfica y de 15 preguntas cerradas tipo escala Likert con cinco opciones de respuesta (donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo”, 2 “En desacuerdo”, 3 “Indiferente”, 4 “De acuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”). Este instrumento fue elaborado a partir de la revisión de la bibliografía consultada para la realización de este trabajo. Posteriormente, se le calculó la fiabilidad y consistencia interna a través de diferentes índices. Así, se obtuvo un *Alfa de Cronbach* de .817, resultado considerado bueno (George y Mallery, 2003). También se obtuvo un índice de *Fiabilidad Compuesta* de .819, considerado excelente (Hair, 2009) y una *Omega* de .877, cercana a ser considerada como excelente (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Por último, se comprobó la validez de constructo mediante un *Análisis Factorial Exploratorio (AFE)* de componentes principales con rotación *varimax*. Se obtuvo un *p-valor* significativo de .000 para la prueba de esfericidad de *Bartlett* que descartó la semejanza con la matriz identidad y un valor del coeficiente de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* de .65 (se considera una buena adecuación muestral a partir de .5). El análisis factorial dividió el cuestionario en dos grandes dimensiones que abordaban el conocimiento del alumnado de los procesos de evaluación y acreditación de la titulación y la percepción de los estudiantes respecto a la mejora de sus estudios gracias a la aplicación de estos procedimientos, explicando un total del 36% de la varianza total.

Procedimiento

El cuestionario fue administrado al alumnado participante en esta investigación vía correo electrónico a través de la aplicación Web de la Universidad de Murcia *Encuestas* (ATICA, 2018), acompañado de una carta de presentación en la que se explicaban los objetivos de investigación y se solicitaba la colaboración del encuestado.

Análisis y tratamiento de los datos

Con respecto al tratamiento y análisis de los datos obtenidos con el cuestionario, se realizó el volcado de datos desde la aplicación de encuestas y su análisis mediante el programa estadístico de software *libre R* (R Core Team, 2021). Para detectar diferencias significativas en los ítems según las variables sociodemográficas consultadas en el cuestionario, se aplicaron test no paramétricos, por ser estos test los más robustos para datos ordinales (Ibáñez-López, Maurandi López y Castejón Mochón, 2022). En concreto, se empleó el test de la *U* de *Mann-Whitney* para variables independientes con dos niveles de respuesta (género, haber participado en encuestas, haber participado en procesos) y el test de *Kruskal-Wallis* (ANOVA no paramétrica) para variables con más de dos niveles (curso). Se tomó *p-valor* inferior a .05 y nivel de significación $\alpha = .05$.

Resultados

Conocimiento y la actitud del alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación de su titulación

El análisis de las cuestiones realizadas sobre el conocimiento y la actitud que tiene el alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación (Figura 1), reveló que un 62% de los participantes indicaron no conocer los servicios de la Universidad encargados del aseguramiento de la calidad (ítem 2) y que no consideran que el personal encargado de elaborar los programas de calidad conozca la problemática del alumnado (ítem 6). Además, el 60% indicó no estar interesado en la evaluación de la calidad (ítem 2) y el 54% y 50% aseguró que los programas de aseguramiento de la calidad no ayudan a mejorar la calidad de la docencia ni la calidad de los aprendizajes (ítems 4 y 5 respectivamente). Por lo tanto, no tienen una buena actitud hacia estos procesos (el 54% de los participantes así lo indica en el ítem 7) y el 48% cree que está suficientemente informado sobre el *Proceso de Bolonia* y la creación del EEES.

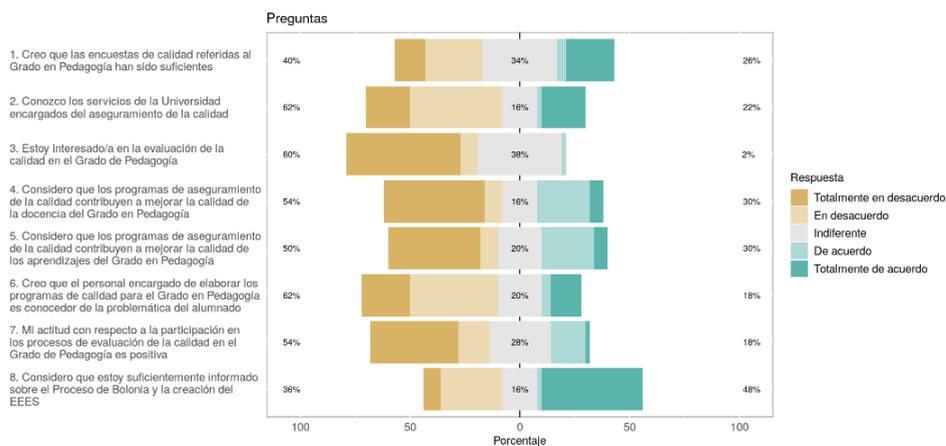


Figura 1. Cuestiones sobre el conocimiento y actitud del alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación.

La Tabla 1 muestra los principales estadísticos descriptivos de estas cuestiones, así como el porcentaje de respuestas obtenidas en cada uno de los niveles. Si bien es cierto que los test no paramétricos se basan en la mediana, se muestra también la media de las cuestiones para facilitar su interpretación.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre el conocimiento y actitud del alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación

Ítem	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
1	50	1	5	2.94	3.0	14	26	34	4	22	1.33
2	50	1	5	2.60	2.0	20	42	16	2	20	1.39
3	50	1	4	1.90	1.0	52	8	38	2	0	.99
4	50	1	5	2.36	2.0	46	8	16	24	6	1.43
5	50	1	5	2.44	2.5	42	8	20	24	6	1.40
6	50	1	5	2.48	2.0	22	40	20	4	14	1.28
7	50	1	5	2.26	2.0	40	14	28	16	2	1.21
8	50	1	5	3.50	3.0	8	28	16	2	46	1.50

En la búsqueda de diferencias significativas de estas cuestiones respecto al género del participante, su curso y las variables “haber participado cumplimentando alguna encuesta” y “haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación de la calidad”, solo se

detectaron respecto al curso en la cuestión 4 (p -valor = .049), sobre la mejora de la calidad de la docencia, existiendo diferencias entre la opinión de los estudiantes de 1.º curso (\bar{x} = 1, *mediana* = 1) y el resto de cursos (\bar{x} = 2.7, *mediana* = 3 para 2.º curso; \bar{x} = 3, *mediana* = 3 para 3.º curso; y por último, \bar{x} = 2.32, *mediana* = 2 para 4.º curso) y en la cuestión 8 (p -valor = .032), sobre la información que tiene el alumnado de la creación del EEES y el *Proceso de Bolonia*, existiendo diferencias entre la opinión de los estudiantes de 1.º y 4.º curso (\bar{x} = 2.83, *mediana* = 2.5 y \bar{x} = 3.04, *mediana* = 2 respectivamente) y los estudiantes de los cursos 2.º y 3.º (\bar{x} = 4.20, *mediana* = 5 para 2.º curso, \bar{x} = 4.44, *mediana* = 5 para 3.º curso).

Los datos indican el bajo conocimiento que tienen los estudiantes sobre las estructuras desarrolladas para el aseguramiento de la calidad, y ponen de manifiesto, la lejanía y la poca confianza que tiene respecto a la eficacia de estos procesos. Desde la implantación de las nuevas titulaciones de Grado, el alumnado no se ha sentido informado y tampoco ha acudido a las fuentes de información existentes (Coterón López et al., 2012). Igualmente concluye el Grupo de Investigación Cualitativa (Psicopedagogía) de la Universidad de Cantabria (2009), “que afirman que predomina el porcentaje de personas que no han mostrado interés en obtener conocimientos y también reconocen que su esfuerzo por conocer aumenta a medida que la fecha de implantación del plan se acerca”. (pág. 29)

En cuanto a la participación del alumnado en estos procesos de calidad, los resultados obtenidos están en línea con otros estudios que remarcan la poca participación de los grupos de interés en estos procesos (Ibáñez-López et al., 2020; Mainero, Noriega y Mazzola, 2014; Martínez Iníguez, Tobón y Romero Sandoval, 2017). La afirmación de los representantes europeos del alumnado, que indican que se debería contar con estudiantes para el diseño de las técnicas de evaluación y acreditación, ya que estas poseen una serie de ítems insuficientes o que no permiten valorar adecuadamente aspectos relevantes para el estudiantado. Se aprecia que el gran problema que ha existido hasta el momento no versaba sobre el diseño de las encuestas sino sobre su utilidad (Pastor-Valcárcel et al., 2013; Romero et al., 2020).

Percepción del alumnado sobre la incidencia de estos procesos en la mejora de su titulación

Con respecto al segundo objetivo de investigación, el análisis de las cuestiones correspondientes (Figura 2) mostró un descontento general de los participantes. El 54% de los participantes aseguró que los procesos de evaluación de la Calidad no ayudan a mejorar su titulación. En esta misma línea, el 52% indicó que tampoco mejoran la reputación de los estudios y el 50% confirmó que tampoco inciden en la mejora de las instalaciones.

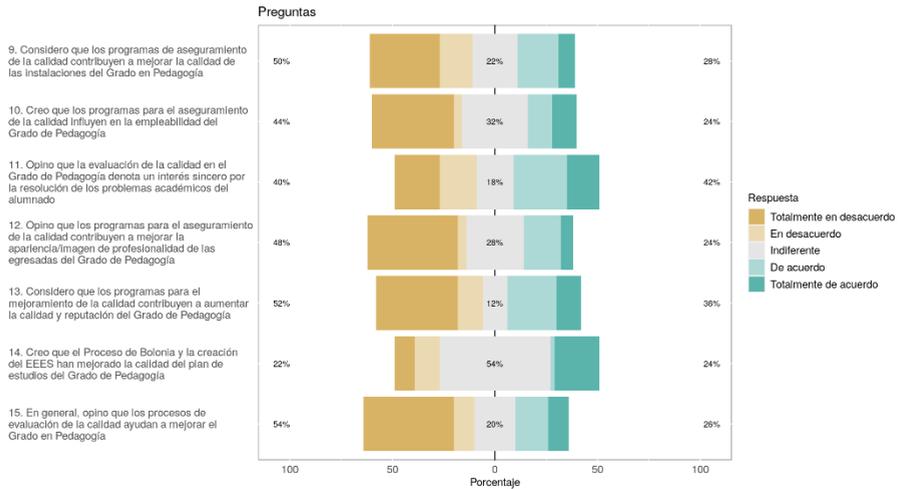


Figura 2. Cuestiones sobre la percepción del alumnado en la mejora de su titulación gracias a los procesos de evaluación y acreditación.

La Tabla 2 muestra los principales estadísticos descriptivos de estas cuestiones junto con los porcentajes de selección de respuestas de los participantes.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre el conocimiento y actitud del alumnado hacia los procesos de evaluación y acreditación

Ítem	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
9	50	1	5	2.52	2.5	34	16	22	20	8	1.36
10	50	1	5	2.52	3.0	40	4	32	12	12	1.43
11	50	1	5	2.96	3.0	22	18	18	26	16	1.41
12	50	1	5	2.38	3.0	44	4	28	18	6	1.37
13	50	1	5	2.56	2.0	40	12	12	24	12	1.51
14	50	1	5	3.14	3.0	10	12	54	2	22	1.20
15	50	1	5	2.38	2.0	44	10	20	16	10	1.44

Nuevamente, se analizaron los datos para tratar de encontrar diferencias significativas de estas cuestiones respecto al género del participante, su curso y las variables “haber participado cumplimentando alguna encuesta” y “haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación de la calidad”. En este caso, solo se detectaron respecto al

género en la cuestión 10 (p -valor = .048), sobre la influencia de los procesos de calidad en la empleabilidad (\bar{x} = 1.38, *mediana* = 1 para el género masculino y \bar{x} = 2.74, *mediana* = 3 para el femenino) y en la cuestión 13 (p -valor = .024), sobre la mejora de la calidad y la reputación de la titulación (\bar{x} = 1.38, *mediana* = 1 para género masculino y \bar{x} = 2.79, *mediana* = 3 para el femenino).

Nuevamente, los resultados obtenidos indican la baja expectativa del alumnado sobre la mejora de la calidad de su titulación a través de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Existe una gran división en cuanto a la mejora de los estudios gracias a la implantación de las nuevas titulaciones de grado, con una ligera inclinación de la balanza hacia la percepción positiva en esta mejora, en coincidencia con Álvarez Suárez et al. (2014) y Romero et al. (2020).

Conclusiones

En el contexto del EEES, el papel asignado al estudiante universitario es el de una participación activa y constructiva. El alumnado ha de poseer una información clara y coherente de lo que significa el EEES, y cómo los procesos de evaluación y acreditación de la calidad se convierten en herramienta indispensable para la integración definitiva de la universidad en el EEES, y redundan en la mejora de la docencia, las titulaciones y las instituciones.

Pero los estudios evidencian el bajo índice de información que los estudiantes aseguran tener sobre estos procedimientos y sobre las estructuras desarrolladas o el personal formado y especializado en su implementación. Se podría pensar que la cantidad de información que los estudiantes reciben es suficiente para alentar y concienciar de la importancia de su participación para la mejora de los estudios, pero la realidad confirma que no es así. La participación estudiantil es muy baja, incluso cuando se trata de cumplimentar una sencilla y rápida encuesta. Muestra de ello es la poca bibliografía que recoge las inquietudes sobre la calidad de los estudios de los estudiantes.

Se hace necesario implementar campañas de formación e información entre el alumnado para revertir esta situación. La *Declaración de Bolonia* y los tratados posteriores suscritos por el Estado Español, al igual que al Estatuto del Estudiante, recogen el derecho a la participación en los procesos de evaluación institucional y en las Agencias de Aseguramiento de la Calidad Universitaria del alumnado, y establecen que, para la plena efectividad de estos derechos, las universidades informarán a los estudiantes sobre los mismos y les facilitarán su ejercicio (Real Decreto 1791/2010). No parece, que a la vista de los datos aportados por este estudio se esté dando pleno cumplimiento a dicho estatuto, ya que el nivel de información sobre la implantación del EEES y del *Proceso de Bolonia*

es a todas luces insuficiente. Igualmente, parece que el Sistema Universitario Español hubiera declinado toda su responsabilidad en cuanto a evaluación y acreditación en las agencias de calidad externas. Frente a un papel del estudiante en el marco del EEES que implica la cooperación estudiantil como miembros de la comunidad universitaria para garantizar una universidad de calidad, se observa que la Universidad actual, a través de la información que traslada a los estudiantes, parece no considerar a este colectivo como artífice del propio desarrollo institucional (Méndez, 2008).

La solución a esta demanda estudiantil de información pasaría por la puesta en valor de sus representantes, como agentes activos con un alto nivel de conocimiento del EEES, el proceso de implantación, funcionamiento y sus características fundamentales ya que de otra forma su papel de garante no será el adecuado. La formación y el conocimiento del sistema de calidad se convierten así en una característica fundamental para sus representantes. A la vez estos representantes deberían de gozar de los espacios suficientes y otros recursos para organizar eventos donde esta información fuera trasladada al resto del alumnado (Romero et al., 2020).

No debemos perder de vista que estudiantes han de desempeñar una tarea fiscalizadora del sistema para poder detectar los puntos fuertes y débiles del mismo que habrán de trasladarse a un posible plan de mejora. No se debe olvidar que los nuevos planes de estudio suponen un compromiso formal con la sociedad, por tanto, han de llevarse a cabo todas las actuaciones previstas en dicho compromiso (Pastor-Valcárcel et al., 2013).

Por otro lado, respecto a la percepción del alumnado sobre la mejora de la calidad, la resolución de algunos de sus problemas académicos y la contribución al prestigio y empleabilidad mediante los procesos de evaluación y acreditación de la calidad, como es sabido, en los últimos años, el interés por la calidad de las universidades está creciendo considerablemente. Tanto es así, que los estudiantes necesitan información actualizada sobre la calidad educativa de las universidades para poder elegir entre los distintos cursos o estudios. Las administraciones han de recabar información que les ayude a hacer un seguimiento y mejorar sus cursos y programas. De esta forma la calidad en la educación superior se ha convertido en parte fundamental de los sistemas de educación superior.

Con respecto a las limitaciones de este trabajo, hubiera sido deseable la participación de más estudiantes en la cumplimentación del instrumento de recogida de datos. Pero estos procesos implican la participación voluntaria en los mismos de la población objeto de estudio. Seguramente hubiera sido conveniente introducir ítems para medir el uso por parte del alumnado de los servicios de asesoramiento y orientación de nuestra Universidad, y de esta forma, saber cuál es la base real de la percepción estudiantil sobre la mejora en la atención al alumnado gracias a la

evaluación y acreditación de la calidad.

Para finalizar, este trabajo puede servir de introducción para futuras investigaciones más ambiciosas en las que se pueda contar con las garantías estadísticas de mayor participación del alumnado y otros grupos de interés, para poder así llevar a cabo una mejor valoración de cómo los procesos de evaluación y acreditación ayudan a mejorar el sistema universitario. Por otro lado, también es importante señalar, que esta investigación es un estudio innovador en el campo del estudio de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad, puesto que, en la revisión bibliográfica realizada, no se han encontrado suficientes estudios publicados a nivel nacional que aborden la información y la percepción que tiene el alumnado de estos procedimientos. Por lo tanto, esta investigación supondría una contribución que ayuda a conocer mejor la aplicación de los procesos de aseguramiento de la calidad de las enseñanzas universitarias.

Referencias

- Álvarez Suárez, A., González García, J. A., Alonso Álvarez, J., y Arias Pérez, J. L. (2014). Indicadores Centinela para el Plan Bolonia. *Revista de Investigación Educativa*, 327-338. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.171751>
- ANECA (2019). *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster Universitario. PROGRAMA ACREDITA*. Madrid: ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion>
- Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas de la Universidad de Murcia (ATICA) (2018). *Web de ENCUESTAS versión 2.5.6*. Universidad de Murcia.
- Calderón Partier, C., y Escalera Izquierdo, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, 11, 237-256. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/316>
- Coterón López, J., Franco Álvarez, E., y Gil Ares, J. (2012). Opinión del

alumnado sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 191-206. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39109

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research, 4th edition*. Massachusetts: Pearson.

Expósito-Langa, M., Tomás-Miquel, J. V., y Torres-Gallardo, G. (2012). Percepción y conocimiento de los estudiantes universitarios de Administración y Dirección de Empresas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 265-283. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39114

George, D., y Mallery P. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference*. Pearson Education - India.

González Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 259-276. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222591>

Grupo de Investigación Cualitativa (2009). *Opinión de los Estudiantes Universitarios sobre el Proceso de Bolonia*. Universidad de Cantabria, Facultad de Educación, Santander. Recuperado el 18 de 1diciembre de 2021, de https://grupos.unican.es/mide/masterinnova/rincon_alumnos/proyecto_00/los%20estudiantes%20y%20Bolonia.doc

Hair, J. F. (2009). *Multivariate Data Analysis. 7th edition*. Pearson Prentice Hall.

Ibáñez-López, F. J. (2020). *La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones*. (Tesis doctoral): Universidad de Murcia.

Ibáñez-López, F. J., Hernández-Pina, F., & Monroy-Hernández, F. (2020). Análisis del conocimiento y la percepción del profesorado sobre los

- procesos de evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en educación. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(4), 61-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79417>
- Ibáñez-López, F. J., Maurandi-López, A., y Castejón-Mochón, J. F. (2022). Docencia práctica virtual y adquisición de competencias en la formación estadística de maestros durante el confinamiento sanitario. *PNA*, 16(2), 99-113. <https://doi.org/10.30827/pna.v16i2.21364>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Mainero, N., Noriega, J., y Mazzola, C. (2014). Evaluación y acreditación universitaria. El caso de la Universidad Nacional de San Luis. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 165–197). Madrid: GIPES-UAM. Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662788/evaluacion_monarca_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la Educación Superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79–96. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es
- Martínez Lirola, M., y Crespo Fernández, E. (2008). La evaluación en el marco del EEES: el uso del portfolio en filología inglesa. *Revista de docencia universitaria*, 5(2). Recuperado de <https://revistas.um.es/redu/article/view/3351>
- Méndez, R. M. (2008). Los jóvenes universitarios y su (des)orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 26, 197-224. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46681/44711>

- Otero Neira, C., Ferro Soto, C., y Vila Alonso, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del Modelo de EEES. Análisis comparativo. *Revista Educativa Hekademos*, 12, 35-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4161903>
- Pastor-Valcárcel, C., Lafuente-Sánchez, V., De la Peña Esteban, J. I., y Alcaide García, M. (2013). La opinión de los representantes de los estudiantes sobre la puesta en marcha de las titulaciones adaptadas al EEES y el funcionamiento de los SGIC. En M. T. Ramiro Sánchez, T. Ramiro Sánchez, M. P. Bermúdez Sánchez, y U. d. Granada (Ed.), *X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)* (págs. 1146-1152). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Recuperado de <http://www.ugr.es/~aepc/XFORO/FECIES2013.pdf>
- Raposo Rivas, M., y González Sammamed, M. (2010). La creación del EEES desde el punto de vista de equipos directivos y profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 28(1), 79-95. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/129816>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>
- Romero Rodríguez, C., Altman, D., Hovhannisyán, G., Mariaud, H., Grodecki, J., Paluoja, M., . . . y Leban, U. (2020). *Bologna With Student Eyes 2020*. (E. S. (ESU), Ed.) Bruselas: Caroline Sundberg, Chiara Patricolo, Nicole Butterfield, Nikola Baketa. Recuperado de <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2021/03/0037-Bologna-Publication-2021-WEB3.pdf>

la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid: Akal.

Universidad de Murcia (2020). *Reglamento del Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia.* Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <https://sede.um.es/sede/normativa/reglamento-del-consejo-de-gobierno/pdf/4939.pdf>

Ventura-León, T., & Caycho-Rodríguez, J. L. (2017). El Coeficiente Omega: Un Método Alternativo Para La Estimación de La Confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud.* Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>