

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 72
Número, 4
2020

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO Y LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS EN EDUCACIÓN

Teachers' opinions about the evaluation and the accreditation processes of Education degrees

FRANCISCO JAVIER IBÁÑEZ-LÓPEZ, FUENSANTA HERNÁNDEZ-PINA
Y FUENSANTA MONROY
Universidad de Murcia (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.79417

Fecha de recepción: 23/04/2020 • Fecha de aceptación: 10/11/2020

Autor de contacto / Corresponding author: Francisco Javier Ibáñez-López. E-mail: fjil@um.es

INTRODUCCIÓN. Todas las universidades españolas han de someter sus titulaciones a procesos de evaluación y acreditación, si bien se tiene aún escasa información sobre la opinión de los profesores sobre el desarrollo de dichos procesos. Esta investigación tuvo por objetivo conocer la percepción del profesorado de una facultad de educación de una universidad estatal sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones en educación, y el conocimiento que tienen sobre tales procesos. El centro consiguió en 2018 la acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de los dos últimos másteres en su oferta de estudios, por lo que en ese momento todas sus titulaciones habían superado la primera evaluación y acreditación de este organismo. **MÉTODO.** El estudio fue descriptivo y se abordó con un enfoque de investigación mixto mediante la recogida de información cuantitativa y cualitativa, con una encuesta tipo escala Likert y entrevistas semiestructuradas. **RESULTADOS.** A pesar de que los procesos de evaluación y acreditación se entienden como necesarios, los resultados mostraron que también se perciben como burocratizados. El profesorado no se siente formado y participar en ellos supone una carga de trabajo no reconocida. **DISCUSIÓN.** Las conclusiones apuntan a la necesidad de simplificar y modificar los procesos de evaluación y acreditación, de contar con más medios materiales y humanos para un correcto desarrollo y de buscar la intervención y participación activa de todos los grupos de interés implicados con el fin de mejorar la calidad de las titulaciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Acreditación (educación), Evaluación, Educación superior, Calidad de la educación.

Introducción

Los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de educación superior suponen un complejo e intenso procedimiento de preparación de datos, documentación e información para la elaboración de memorias, autoinformes, preparación de visitas de paneles externos y aplicación de modificaciones y propuestas de mejora, llevados a cabo por todo el personal relacionado con los títulos, alumnado, profesorado, egresados, empleadores y personal de administración y servicios (grupos de interés).

Antecedentes y evolución hacia los programas de evaluación y acreditación

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1988 supuso una profunda variación en los enfoques educativos, dando lugar a un cambio en la estrategia docente, y estableciendo al estudiante como protagonista de la enseñanza y el aprendizaje. El proceso implicó cambios estructurales y de fondo en las universidades europeas (Hernández-Pina, 2014). Con las firmas de la *Magna Charta Universitatum* en la Universidad de Bolonia en 1988, la Declaración de La Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) se sentaron las bases para la construcción del EEES conforme a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, y teniendo como objetivos principales la generación de empleo y el posicionamiento de la educación superior de Europa como referente para estudiantes y profesorado de otras partes del mundo.

En España, el *Informe universidad 2000* (Bricall, 2000), elaborado a partir de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), apuntó en su eje central las modificaciones que se estaban produciendo en el ámbito de la educación superior, y que su comprensión era fundamental para afrontar los problemas de organización y de financiación del sistema universitario español.

Por otro lado, los procesos de globalización e internacionalización dieron lugar a una implementación de las formas de actuar en las empresas y en el mercado dentro de prácticamente todos los estamentos de las Administraciones públicas en combinación con las actuaciones burocráticas tradicionales, llevando los procesos de calidad al sector público (Monarca, 2015). Así, enmarcados en la educación superior, y como consecuencia de estas nuevas formas de gobernanza, surgieron las agencias externas de evaluación con varias funciones, entre las que destacan el control y la autorización de la implantación de titulaciones, su seguimiento y posterior acreditación, y la acreditación de profesorado e instituciones.

La fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) fue creada el 19 de julio de 2002 por acuerdo de Consejo de Ministros, siendo asumidas sus funciones por el Organismo Autónomo ANECA a partir del 1 de enero de 2016, en el que se aprobaron sus estatutos por el Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre. En su estatuto se indica que:

El objeto de la ANECA es la promoción y el aseguramiento de la calidad del Sistema de Educación Superior en España mediante procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación, contribuyendo al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, así como contribuir a la información y la transparencia frente a la sociedad, de acuerdo con lo establecido en los artículos 31 y 32 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, y cualquier otra que le sea de aplicación (Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, p. 6).

Por lo tanto, el objetivo de crear el EEES se ha alcanzado (Michavila Pitarch, 2011) y la implantación de una cultura de calidad y de evaluación en el sistema universitario español en los últimos años, así como la puesta en marcha de instrumentos y sistemas para poder llevarla a cabo son metas ya alcanzadas (Vázquez García, 2015).

Algunas comunidades autónomas tienen su propia agencia autonómica encargada de realizar los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones, programas y profesorado de educación superior de su ámbito. España es el único país de todos los que cuentan con un sistema de aseguramiento de la calidad que, además de la agencia nacional, posee agencias autonómicas que trabajan en el ámbito regional (Lemaître y Zenteno, 2012).

Sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad

Los Sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad (SAIC), anteriormente conocidos como Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC), están dentro del proceso de asimilación de los nuevos procedimientos de buen gobierno, calidad en la educación y rendición de cuentas (Feldfeber, 2009). Los SAIC están establecidos en consonancia con la normativa estatal y conforme a los *Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ESG, 2015), creados en la reunión de Bergen en 2005 y modificados y aprobados en la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea celebrada en Ereván en 2015. De esta forma, las universidades tienen la responsabilidad de garantizar que sus actuaciones son coherentes con las necesidades y expectativas generadas en la sociedad, aportar recursos económicos y focalizar esfuerzos en lograr los objetivos asociados a las enseñanzas que se imparten (Ríos, 2014).

Diferentes estudios sobre la aplicación de los SAIC han llegado a la conclusión de que estos implican procedimientos percibidos como muy burocratizados (Buendía Espinosa, 2011, 2013; Leal, Robin, Maidana y Lazarte, 2014; Monarca, Thoilliez, Garrido y Prieto, 2018; Zapata y Tejada, 2009) que conllevan la elaboración de una ingente cantidad de documentos e informes ajenos a las labores de docencia e investigación habituales entre las personas que los llevan a

cabo. No obstante, se ha concluido en muchas ocasiones que se trata de sistemas que ayudan a mejorar los procesos realizados en las instituciones y el trabajo docente (Fernández Lamarra y Aiello, 2014; González, 2008; Martínez Íñiguez, Tobón y Romero Sandoval, 2017; Monarca *et al.*, 2018). Sin duda, el diseño y aplicación de estos sistemas de aseguramiento de la calidad “ha provocado el fomento de la cultura de la calidad, así como la actualización y desarrollo de iniciativas sistemáticas de trabajo y mejora continua” (Ríos, 2014, p. 30).

Procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones

Para la evaluación de las enseñanzas, ANECA cuenta con los programas VERIFICA, MONITOR, ACREDITA y SIC para la obtención de sellos internacionales de calidad.

El programa VERIFICA evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con el EEES, tanto títulos universitarios oficiales como títulos oficiales de educación superior no universitaria, tal y como está establecido en el Real Decreto 1393/2007 en su artículo 25. Una vez diseñada la propuesta, para que se pueda implantar la titulación se tiene que contar con dos informes positivos: del Consejo de Universidades (verificación) y de la comunidad autónoma (autorización). Por lo tanto, el Consejo de Universidades es el encargado de verificar el título, mediante la emisión de un informe favorable o desfavorable. Para ello, solicita a una de las agencias competentes, ya sea ANECA o la agencia autonómica correspondiente, la evaluación de la propuesta del título, de acuerdo con los criterios y estándares que el EEES establece. Una vez conseguida la aprobación por parte del Consejo de Universidades y de la comunidad autónoma, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes elevará al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

Mediante el programa MONITOR se proporciona a las universidades una herramienta de evaluación externa sobre el proceso de implantación de los títulos oficiales que han sido verificados, con el objetivo de que esta pueda ser utilizada como un elemento de mejora más en la formación que ofertan hasta que se sometan a la renovación de la acreditación, tal y como se establece en el artículo 27 del Real Decreto 1393/2007.

Por último, a través del programa ACREDITA se realiza de forma cíclica la evaluación de la renovación de la acreditación de los títulos con dos objetivos: 1) constatar que la titulación se está llevando a cabo en los términos que se establecieron en su proyecto inicial, y gracias a los cuales el título obtuvo la condición de oficial, y 2) confirmar que la titulación contribuye a la formación de los estudiantes y a la consecución de los objetivos definidos.

La legislación española establece los plazos de aplicación de esta evaluación a contar desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación, siendo de 6, 7 y 8 años para grados de 240, 300 y 360 créditos, respectivamente, de 4 años para másteres y de 6 años para doctorados.

En el procedimiento de esta evaluación intervienen 4 agentes: a) universidad, que es la institución que oferta la titulación y que decide qué títulos de su oferta académica deben realizar la renovación de la acreditación; b) comunidad autónoma, que autoriza la presentación de las titulaciones a la renovación de la acreditación; c) ANECA, o en su caso, los órganos de evaluación que la ley de las comunidades autónomas determine, que realiza la evaluación para la renovación de la acreditación y presenta el correspondiente informe final al Consejo de Universidades; y d) Consejo de Universidades, que dictamina mediante resolución favorable o desfavorable la renovación de la acreditación de la titulación.

En la evaluación de la renovación de la acreditación, la universidad debe elaborar un informe

de autoevaluación para cada una de las titulaciones de acuerdo con los criterios y directrices del modelo de acreditación y aportar evidencias del correcto desarrollo y la consecución de los objetivos de la titulación, que además justifiquen las valoraciones emitidas en el informe de autoevaluación. Una vez elaborado, deberá ser entregado en tiempo y forma a ANECA o a la agencia de evaluación competente (ANECA, 2019). Además, se constituye un panel de expertos que, analizada toda la información de la titulación y la autoevaluación, realiza una visita a la universidad en la que mantiene audiencias con todos los grupos de interés de la titulación (profesorado, personal de administración y servicios, estudiantes, egresados, empleadores, coordinadores, equipo decanal) para finalmente emitir un informe de evaluación. ANECA es la que finalmente realiza la evaluación de la titulación a partir del informe de autoevaluación emitido por la universidad, el informe de evaluación del panel de expertos y toda la documentación e información que dispone de la titulación. Inicialmente se emite un informe provisional en términos favorables o bien se indica qué aspectos deben subsanarse para la obtención de un informe favorable. Dicho informe también puede incluir recomendaciones de mejora del título.

Tras la llegada del EEES, la Facultad de Educación de este estudio se planteó la necesidad de actualizar todas sus titulaciones, pasando de las antiguas diplomaturas y licenciaturas a los actuales grados. Para ello se formaron comisiones encargadas de elaborar los nuevos planes de estudios, que fueron verificados por ANECA en 2009 (en el caso de los grados en Educación Infantil, en Educación Primaria, en Educación Social y en Pedagogía) y en 2010, 2013 y 2014 (en el caso de sus 8 másteres oficiales).

Tras llevar a cabo los correspondientes exámenes de monitorización de todas las titulaciones, el centro ha pasado la renovación de la acreditación de todas sus titulaciones con éxito en los últimos tres años. El aseguramiento externo de

la calidad consiste en evaluar la calidad de las titulaciones ofertadas en el centro, garantizando que se cumplen unas determinadas normas de calidad que se han definido con anterioridad, y conceder sellos de calidad al reconocimiento de una alta calidad o excelencia (Rodríguez Espinar, 2013).

Todas las universidades españolas han de someter sus titulaciones a procesos de evaluación y acreditación, si bien se tiene aún escasa información sobre la opinión y la percepción del profesorado sobre el desarrollo de dichos procesos. Este estudio tuvo como objetivo analizar el conocimiento y la percepción que tenía el profesorado de la Facultad de Educación sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de esa facultad, una vez que estas habían sido acreditadas por ANECA, con el fin de conocer si realmente inciden en la mejora de la calidad de las propias titulaciones y de la institución.

Método

Diseño

Para analizar el conocimiento y la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación se implementó un enfoque de investigación descriptivo, de corte mixto mediante el uso de técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo y cualitativo. Se siguió un diseño explicativo secuencial (Creswell, 2012) en el que en una primera etapa se recababan y analizaban los datos cuantitativos, y en función de los resultados obtenidos, estos se refrendaban mediante datos cualitativos. Los resultados cualitativos ayudan a explicar y elaborar los resultados cuantitativos iniciales, refinándolos y aumentándolos.

Población y muestra

La población objeto de estudio para la parte cuantitativa fue el profesorado de la Facultad de

Educación de una universidad estatal que impartió clase durante el curso académico 2017-2018. Para la recogida de datos cuantitativos la muestra invitada coincidió con la población ($n=334$), de los que participaron 210 individuos. Finalmente, 203 encuestas fueron correctamente completadas, lo que representa la muestra real o productora del presente estudio, siendo una muestra representativa de la población con un error del 5% ($\alpha=.05$, $z=1.96$, $p=q=.5$). Del total de profesorado participante, 82 eran profesores asociados (40.59%), 8 ayudantes doctor (3.96%), 51 contratados doctor (25.25%), 52 profesores titulares (25.74%) y 9 catedráticos (4.46%). Además, 119 (58.62%) individuos no había participado antes en procesos de evaluación y acreditación de una titulación, frente a 84 (41.38%) que sí lo había hecho en alguna ocasión.

Para la recogida de datos cualitativos se realizó una selección deliberada e intencional para lograr la máxima representatividad en cuanto a la categoría profesional y el hecho de haber participado en procesos de evaluación y acreditación. Finalmente, cinco profesores accedieron a ser entrevistados, a los cuales se les asignó un código de referencia para el análisis, como se indica a continuación:

- Código TUED: docente titular de universidad, mujer con 30 años de experiencia docente, que había colaborado en varios procesos de evaluación y acreditación de títulos en la Facultad de Educación.
- Código TUCA: docente titular de universidad, varón con 26 años de experiencia docente, que ocupó un cargo de gestión en el área de calidad.
- Código CDCG: docente contratado doctor interino, varón con 8 años de experiencia docente, que había colaborado en un proceso de evaluación y acreditación de un título de la Facultad de Educación.
- Código TUCO: docente titular de universidad, varón con 37 años de experiencia

docente, que era miembro de la Comisión de Calidad del Centro.

- Código ASOC: docente asociado, varón con 6 años de experiencia docente, que nunca había participado en procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.

Instrumentos

En cuanto a la recogida de información, por un lado, se administró una escala Likert *ad hoc* de cinco valores (“totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “indiferente”, “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”). Después una exhaustiva revisión de la literatura, se estructuraron 41 ítems agrupados en cinco bloques temáticos (conocimiento, percepción, dificultades, participación y cargo/comisión), si bien en este estudio se exponen los dos primeros. Los ítems fueron sometidos a juicio de expertos, lo que condujo a una reducción de ítems a 35. Se calculó la fiabilidad y consistencia interna de la última versión del instrumento con 35 ítems mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose un resultado de $\alpha=.85$ ($\alpha=.72$ para el primer bloque y $\alpha=.87$ para el segundo). Según George y Mallery (2003), este resultado es “bueno”, considerándose excelente a partir de $\alpha=.9$.

Seguidamente, se realizó una validez de constructo mediante un análisis factorial de componentes principales, con rotación Varimax, obteniéndose una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas de .853, coeficiente cercano a la unidad, que es lo más aconsejado para este tipo de análisis (a partir de .5 se considera que es buena la adecuación muestral para un análisis factorial), y un *p-valor* de .000 para la prueba de esfericidad de Bartlett. Esto permitió rechazar la hipótesis nula de esfericidad. El análisis factorial también mostró una clasificación de los ítems en 9 dimensiones, tomando

los *eigenvalues* por encima de 1, explicando un 63.51% de la varianza total.

Por otro lado, con el fin de ahondar en las percepciones sobre los procesos de evaluación y acreditación de los participantes, se diseñó un único guion de entrevista *ad hoc* para llevar a cabo entrevistas en profundidad semiestructuradas a nivel individual, una vez obtenido el consentimiento informado. Las preguntas versaron sobre el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación, su participación en ellos, el procedimiento de los mismos, plazos, impresión sobre su realización, etc., y permitieron obtener información individualizada y personal sobre sus experiencias, opiniones, valoración, actitud frente a las situaciones, etc., con preguntas abiertas (Massot, Dorio y Sabariego, 2014).

Análisis de datos

Los datos numéricos obtenidos mediante la escala Likert se procesaron y analizaron con el paquete estadístico de *software* libre R, con el cual se realizó el volcado de datos desde la aplicación *online* de encuestas y se creó la matriz de datos. Para identificar diferencias significativas en los ítems según variables sociodemográficas se aplicó la *u* de Mann-Whitney para la variable de dos niveles de respuesta “haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación” y el test de Kruskal-Wallis (ANOVA no paramétrica) para la variable “categoría profesional” con más de dos niveles (en concreto cinco: asociado, ayudante doctor, contratado doctor, profesor titular y catedrático), por ser estos test los más robustos en datos ordinales (se tomó *p-valor* inferior a .05 y nivel de significación $\alpha=.05$). En el *post hoc*, se realizó el Pairwise Wilcoxon Rank Sum Test con corrección de Bonferroni.

El contenido de las cinco entrevistas en profundidad se transcribió con un procesador de textos y se analizó inductivamente tras la lectura

pormenorizada del contenido. La organización semiestructurada del guion de entrevista permitió la identificación de códigos, sus frecuencias y porcentajes, lo cual fue gestionado con el programa Atlas.ti v.8.1.28.0 para Windows (Scientific Software Development GmbH, 2017).

Resultados

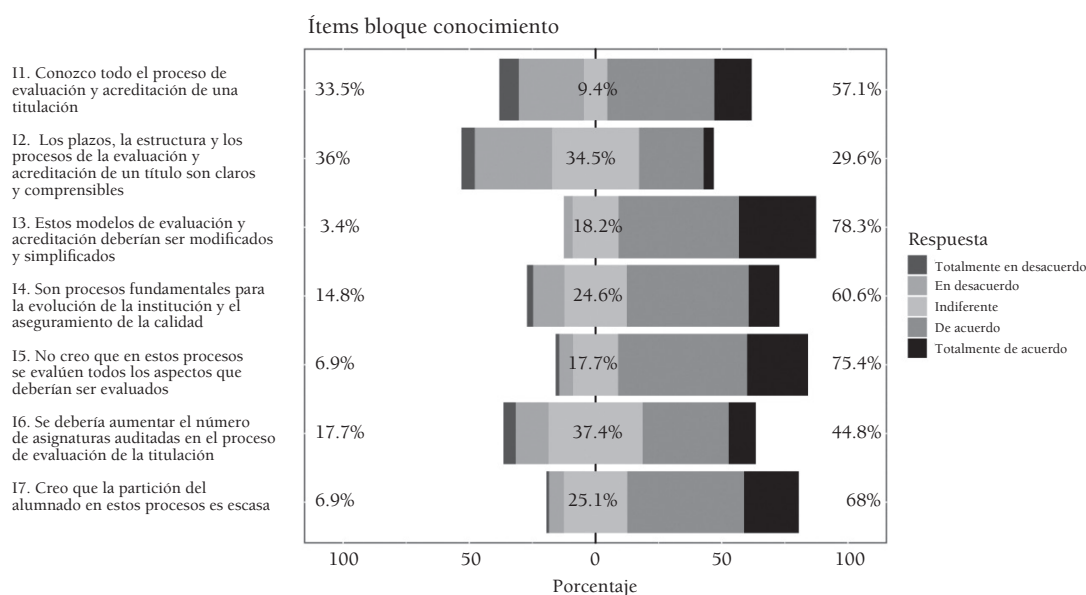
Conocimiento de los participantes sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones

Con respecto a este primer bloque, la figura 1 muestra un alto grado de acuerdo entre los encuestados sobre el hecho de que los procesos de evaluación y acreditación deben ser modificados y simplificados (78.3% en ítem 3), y que estos no evalúan todos los aspectos que deberían evaluar (75.4% en ítem 5). Además, un 68% opinó que la participación del alumnado es escasa (ítem 7), y un 60.6% consideró que estos procesos

contribuyen a la evolución de la institución y al aseguramiento de la calidad (ítem 4). Por el contrario, el 36% de los participantes estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con los plazos y la estructura de los procesos (ítem 2), y un 33.5% admitió no conocer el funcionamiento de los mismos (ítem 1). En cuanto a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los docentes participantes en función de la categoría profesional y de la participación en procesos de evaluación y acreditación, las mayores diferencias se observaron entre profesorado asociado y el resto de las categorías profesionales (tablas 1 y 2).

De las entrevistas realizadas para ahondar en el conocimiento de los participantes sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, se generaron códigos en relación con esta dimensión, sus frecuencias y porcentajes, destacando los códigos de *proceso de evaluación* (33.3%, $f=22$), *titulaciones acreditadas* (16.7%, $f=1$) y *mejora de la calidad* (15.2%,

FIGURA 1. Ítems que miden el conocimiento de los participantes sobre los procesos de evaluación y acreditación



$f=10$). Se percibió que hay un conocimiento de las titulaciones acreditadas, especialmente cuando el entrevistado tiene un cargo de gestión o es miembro de la Comisión de Calidad del Centro o de alguna titulación. Cuando no es así, no se identificaron todas las titulaciones que habían superado el proceso de acreditación, sino únicamente las titulaciones en las que el entrevistado impartía docencia.

Han pasado todos ya una primera etapa de acreditación, y enseguida creo que ya están

orientándose para el segundo ciclo de evaluación (CDCG).

Pues sé que el Máster de MIECE ha pasado este año la acreditación de la ANECA (ASOC).

Cuando fueron preguntados sobre el proceso de evaluación y acreditación, los encuestados indicaron que creían que estos debían ser modificados, incluyendo aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como ilustran las siguientes citas:

TABLA 1. Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento según la variable “categoría profesional”

Cuestión	p-valor	Diferencias entre grupos de docentes	Tamaño efecto
Ítem 1	.000	Asociado ($med=3$) con profesor titular ($med=4$) Asociado ($med=3$) con catedrático ($med=4$)	.356 .286
Ítem 2	.006	Catedrático ($med=4.00$) con asociado ($med=3$) Catedrático ($med=4.00$) con contratado doctor ($med=3$) Catedrático ($med=4.00$) con profesor titular ($med=3$)	.329 .469 .109
Ítem 3	.009	Asociado ($med=2$) con contratado doctor ($med=2$)	.302
Ítem 4	.183	-	-
Ítem 5	.160	-	-
Ítem 6	.034	Asociado ($med=2$) con contratado doctor ($med=3$)	.243
Ítem 7	.580	-	-

Nota: se indica la mediana de cada categoría profesional en las diferencias detectadas en cada ítem. Tamaño del efecto: .1 pequeño; .3 mediano; .5 grande.

TABLA 2. Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento según la variable “haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación”

Cuestión	p-valor	Diferencias entre grupos	Tamaño efecto
Ítem 1	.000	No ($med=3$) con sí ($med=4$)	.535
Ítem 2	.675	-	-
Ítem 3	.006	No ($med=4$) con sí ($med=4$)	.241
Ítem 4	.760	-	-
Ítem 5	.029	No ($med=4$) con sí ($med=4$)	.189
Ítem 6	.468	-	-
Ítem 7	.280	-	-

Nota: se indica la mediana de cada contestación en las diferencias detectadas en cada ítem. Tamaño del efecto: .1 pequeño; .3 mediano; .5 grande.

Sé que es con la ANECA, que vienen, van viéndose las guías docentes, lo que se va haciendo, no se va haciendo, seleccionan a determinados profesores, les piden exámenes, se reúnen con ellos, pero... poco más la verdad (ASOC).

Tanto el modelo de ANECA como el modelo interno de calidad son parecidos en cuanto a su planteamiento general, aunque luego, como te digo, no se ajustan todos los parámetros entre sí. Se fundamentan, excesivamente a mi juicio, en lo que es la recogida de datos: tasas, parámetros objetivos... Lo que se llama evidencias. Y no todo puede y debe basarse en las evidencias (TUCA).

Sobre los objetivos de mejora de la calidad y de rendición de cuentas a la sociedad, los entrevistados mencionaron que estos procesos en

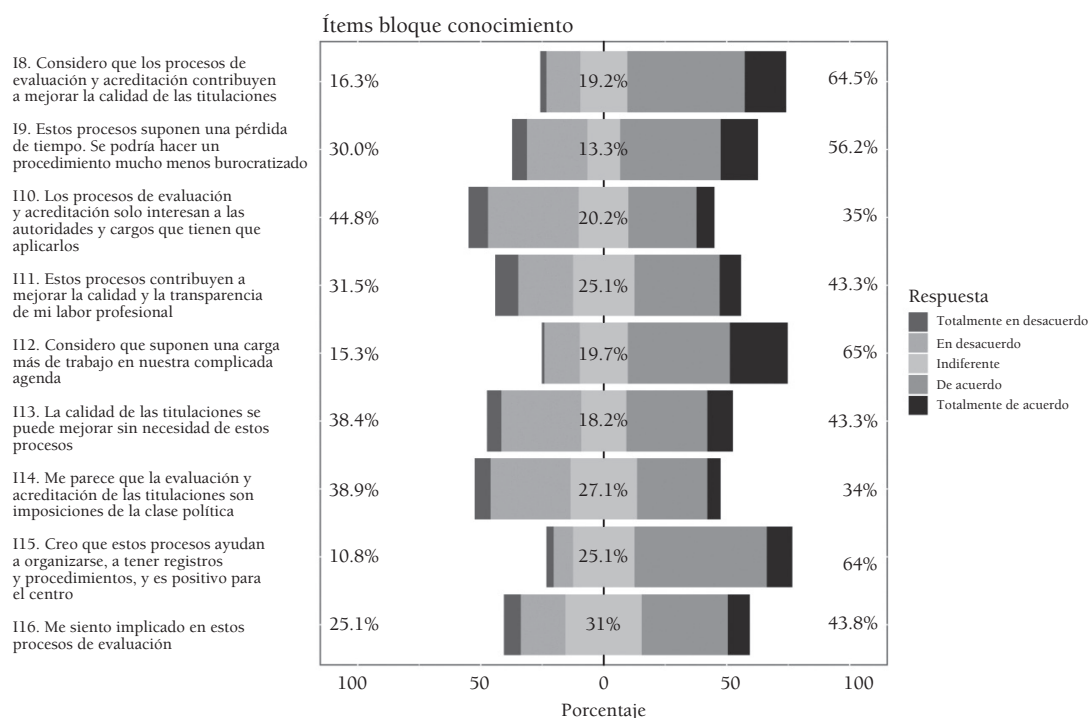
general ayudan a mejorar los procedimientos del centro y el proceso enseñanza-aprendizaje, como se aprecia en los siguientes comentarios:

La evaluación debe formar parte de ese proceso de enseñanza-aprendizaje que es en definitiva para el que se pone en marcha, para que el que se verifica inicialmente. Si tengo que poner la balanza, sí que aprendemos con este proceso. Aprendemos muchísimo. Y sabemos cuáles son los puntos débiles que hay que mejorar (TUED).

Nos obliga a tener actualizados los procesos vía Vicedecanato de Calidad (CDCG).

Entonces se hace un esfuerzo muy grande, pero que tiene muy poca incidencia en la mejora de la calidad (TUCO).

FIGURA 2. Ítems que miden la actitud del profesorado ante los procesos de evaluación y acreditación



Percepciones de los participantes sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones

El análisis descriptivo de los ítems que medían la percepción de los participantes sobre los procesos de evaluación y acreditación mostró que el 65% de los participantes opinaron que estos procesos contribuyen a mejorar la calidad de las titulaciones, si bien son una carga más en su complicada agenda de trabajo (ítems 8 y 12, figura 2). Además, un 64% cree que los procesos ayudan a organizarse y son positivos para el centro (ítem 15). Por otro lado, el 56.2% del profesorado participante opinó que estos procesos suponen una pérdida de tiempo y están muy burocratizados (ítem 9), y solo el 43.8% de ellos aludía a sentirse implicado en los mismos (ítem 16).

En cuanto a la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las cuestiones sobre la percepción de estos procesos, estas solo se observaron en función de la variable “categoría profesional”, concretamente entre el profesorado asociado y el profesorado contratado doctor y titular en los ítems 11, 12 y 16, siendo el profesorado asociado el que opinó en menor grado que los procesos contribuyen a mejorar la calidad o la transparencia y reflejando también en mayor grado que suponen una carga más y que no se sienten implicados en su realización.

De las entrevistas realizadas para ahondar en la opinión y percepción de los participantes sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones se generaron códigos junto con sus frecuencias y porcentajes, destacando los códigos de *proceso burocratizado* (23.1%, $f=12$), *no reflejan realidad de titulaciones* (21.2%, $f=11$) y *mejora de la formación del alumnado* (19.2%, $f=10$), como ejemplifican las siguientes citas:

Es un proceso que está excesivamente burocratizado (CDCG).

[...] en vez de ayudar muchas veces suponen un lastre, aunque sea teóricamente calidad,

pero requiere demasiada burocratización y demasiado encorsetamiento. Esa es mi impresión (CDCG).

Parcialmente. Reflejan más la dimensión estructural o formal de las titulaciones. Como para dar la garantía de que formalmente las titulaciones cumplen unos mínimos de calidad (TUCA).

En cuanto a la *mejora de la formación del alumnado*, se puso de relieve que los procesos de evaluación y acreditación no contribuyen a una mejora real en este aspecto, ni siquiera en la evaluación de la adquisición de las competencias de la titulación, como ilustran los siguientes comentarios:

Supuestamente cuando nosotros decimos en el proceso de evaluación y acreditación que hay una tasa de éxito del tanto por ciento, estamos diciendo que sí, que los alumnos han alcanzado las competencias, porque viene en las guías docentes (TUCO).

Hace falta otro modelo que sustituya o complementa al anterior, orientado a la mejora de la calidad pedagógica de la formación, no tanto a aspectos formales y estructurales de las titulaciones (TUCA).

En cuanto a la cultura de la evaluación, se puso de manifiesto que todavía es un campo en el que se debe seguir avanzando y que no existe una predisposición del profesorado hacia ella:

Esa cultura de la evaluación no la tenemos todavía... creo que ni incluso por la ANECA, no fomenta esa cultura de la evaluación, en el sentido de que deberían de ser procesos inherentes al igual que cuando hacemos una evaluación al alumnado (TUED).

Pero si tú evalúas, diagnosticas y después no existen mecanismos de mejora, pues entonces no sé para qué estamos haciendo todo esto (TUCO).

Discusión

Con respecto al conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, los participantes de este estudio, de manera general, saben que las universidades y las agencias de evaluación, respectivamente, diseñan y verifican enseñanzas, y también que estas evalúan y acreditan el producto del trabajo de los estudiantes (García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2016). Sin embargo, el conocimiento de estos procedimientos disminuye entre el profesorado asociado, que representa casi la mitad del profesorado de esta Facultad de Educación y supone el 40.4% del profesorado participante en el presente estudio (datos cuantitativos). Este colectivo suele tener un conocimiento limitado de lo que ocurre en la titulación en la que imparte docencia, lo que explicaría las diferencias estadísticamente significativas al compararlo con el resto de grupos docentes.

Existe un sentimiento generalizado entre el profesorado de que los procesos de evaluación y acreditación deberían ser modificados y simplificados (78.3% está de acuerdo o totalmente de acuerdo) para cubrir aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y la correcta adquisición de las competencias de las titulaciones por parte del alumnado, y no estar tan centrados en la estructura de las titulaciones, el cumplimiento de plazos y la entrega de informes y evidencias, tal y como indica Vázquez García:

Pese a los indudables logros y a los valiosos esfuerzos desplegados, se requiere, sin embargo, un fortalecimiento y una reorientación del sistema de acreditación, cuyo foco principal está puesto ahora en los procesos, operación y funcionamiento, más que en los aspectos verdaderamente académicos y de rendimiento social [...] y que recomiendan una reorientación de los esquemas de garantía de la calidad hacia los aspectos más estratégicos, con menos burocracia evaluativa (2015, p. 20).

Por otro lado, en cuanto a la percepción que tiene el profesorado sobre estos procedimientos, más del 50% de los participantes —concretamente un 56.2%— mantiene la consideración de los procesos de evaluación y acreditación como procesos burocratizados, encorsetados en un determinado procedimiento y con una estructura poco flexible. Esta percepción está en consonancia con algunos estudios anteriormente realizados (Buendía Espinosa, 2011, 2013; Leal *et al.*, 2014; Monarca *et al.*, 2018; Zapata y Tejeda, 2009), que precisamente concluyen que los procesos de evaluación y acreditación son percibidos por el profesorado como procedimientos administrativos lentos y ceñidos a plazos y presentación de datos. Además, los procesos suponen, según el 65% del profesorado, una carga más de trabajo, precisamente por su racionalidad técnica y procedimental, como señalan Buendía Espinosa (2013) y Leal *et al.* (2014) en sus investigaciones, donde indican la sobresaturación del profesorado al añadir entre sus obligaciones la tramitación de estos procedimientos.

Conclusiones

Los principales resultados apuntan a que, en general, el profesorado tiene un buen conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones y está familiarizado con los procedimientos. Los datos son mejores cuando se trata de profesorado a tiempo completo que ha participado activamente en alguno de los procesos llevados a cabo en el centro.

Los procesos de evaluación y acreditación evidencian la forma en la que las titulaciones están organizadas, los planes de estudios, así como las condiciones de acceso, de permanencia, de promoción y de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no reflejan otros aspectos de la realidad, que es el día a día de la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de esos planes en la práctica cotidiana de los cursos académicos. Sería, por tanto, necesario implementar otros modelos de

evaluación y mejora, mecanismos y condiciones. El problema esencial está en conseguir cambiar la rigidez por la agilidad en el funcionamiento, lo que implicaría que la evaluación de los resultados docentes e investigadores conseguidos predominara sobre los controles formales *a priori* (Michavila Pitarch, 2011).

Tal como indica Rodríguez Espinar (2013), la evaluación se centra en los programas de formación, su planificación y desarrollo y en los resultados obtenidos, e involucra a estudiantes, profesorado y gestores, revelando las fortalezas y debilidades del desarrollo de las titulaciones universitarias y permitiendo recabar información que facilita su supervisión. Sin embargo, además del coste económico y la complejidad logística, no se incentiva la innovación en los programas como consecuencia del “temor” a perder la acreditación, por lo que la evaluación tiene un limitado efecto en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, incomoda al profesorado, especialmente si los comités expertos “interfieren” en el desarrollo de su actividad docente, y los visitados se sienten inspeccionados por “pares académicos”, que aunque iguales a ellos despliegan un dominio de poder en estas situaciones.

Por otro lado, los resultados del presente estudio permiten afirmar que la mayoría de los participantes está de acuerdo en que los procesos son necesarios y fundamentales para la evolución de la institución, contribuyen a mejorar la calidad de las titulaciones y ayudan a organizarse, tener registros y procedimientos estandarizados.

Pero si para algo sirven los procesos de evaluación y acreditación es para profundizar en la cultura de la evaluación. Se ha pasado de una esporádica preocupación por la actividad de la evaluación institucional enmarcada en la educación superior al establecimiento de un marco de actividad evaluativa casi “febril”, dando lugar a la creación de múltiples estructuras orgánicas, la elaboración de la correspondiente normativa y

la generación de un ámbito disciplinar específico para su aplicación (Rodríguez Espinar, 2013).

Por lo tanto, los datos obtenidos en este estudio invitan a reflexionar sobre estos modelos de evaluación y acreditación. A pesar de que se perciben como fundamentales en la mejora de la calidad de titulaciones e instituciones, y de que la cultura de la evaluación está siendo interiorizada por todos los grupos de interés implicados en las titulaciones de educación superior, sería necesaria una revisión y reflexión sobre los procedimientos empleados, buscando una simplificación y mejora, así como alternativas a su aplicación sin que su implementación suponga una dedicación extraordinaria.

Además, sería deseable que se realizaran acciones de formación e información sobre estos procesos con el fin de que el profesorado comprendiese la importancia de la evaluación y acreditación de las titulaciones de su facultad. Esto permitiría conseguir una mayor implicación y coordinación de todos los implicados en los mismos. Es fundamental hacer partícipe al profesorado asociado del centro e involucrarlos en los órganos del centro y departamentos para que colaboren en las diferentes comisiones y consejos realizados. Asimismo, es necesario plantearse la modificación del modelo actual para que este se oriente hacia la mejora de la calidad pedagógica de la formación y que no esté tan centrado en los aspectos formales y estructurales de las titulaciones.

Con respecto a las limitaciones de este estudio, cabe destacar que se contó con una muestra limitada, tanto en la parte cuantitativa como, muy especialmente, en la parte interpretativa de las entrevistas, donde solo se consiguió la realización de 5 entrevistas, si bien se contó con las personas que quisieron participar de forma voluntaria en esta investigación. En ningún caso los resultados obtenidos de estas entrevistas persiguen generalizar la opinión de esos 5 profesores al resto de profesorado del centro.

Para finalizar, se debe destacar que los procesos de evaluación y acreditación son procedimientos necesarios para la mejora de las titulaciones universitarias, a pesar de los defectos y complejidades que entrañan. Es primordial implicar a todos los grupos de interés en estos procesos para conseguir una mejora real y genuina, y que

la calidad total llegue a todos los ámbitos. La evaluación y acreditación de la formación universitaria es un proceso fundamental para poder rendir cuentas no solo al alumnado sino a la sociedad en general, que espera una educación de calidad en una universidad innovadora y con futuro.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2019). ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/ANECA>
- Bricall, J. (2000). *Informe universidad 2000*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Buendía Espinosa, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3).
- Comunicado de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/8/2005_Bergen_Communique_Spanish_580538.pdf
- Comunicado de Everán (2015). Recuperado de http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Massachusetts: Pearson.
- Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Declaración de La Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo argentino. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43.
- Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En H. Monarca y J. Valle (coords.), *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 21-48). Madrid: GIPES-UAM.
- García-Jiménez, E. y Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: una cuestión de alfabetización académica. *Educación XXI*, 19(2), 19-43.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- González, L. E. (2008). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. CINDA-IESALC/UNESCO.
- Hernández-Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198821>
- Hernández Pina, F. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En M. P. Colás Bravo, L. Buendía Eisman y F. Hernández Pina, *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 31-62). Barcelona: Davinci.

- Leal, M., Robin, S., Maidana, M. y Lazarte, M. (2014). Las universidades nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. En H. Monarca y J. Valle (coords.), *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 93-123). Madrid: GIPES-UAM.
- Lemaitre, M. J. y Zenteno, M. E. (eds.) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*. Santiago de Chile: CINDA-Universia.
- Magna Charta Universitatum (1988). Recuperado de <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>
- Martínez Íñiguez, J., 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.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra et al., *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.) (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.
- Michavila Pitarch, F. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 9(3), 15-27. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monarca, H., Thoilliez, B., Garrido, R. y Prieto, M. (2018). Percepciones del profesorado sobre el seguimiento y la evaluación de la calidad en la Universidad Autónoma de Madrid. En H. Monarca y M. Prieto (coords.), *Calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 123-161). Madrid: Dykinson.
- Murillo, F. J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- R Core Team (2019). *R: a language and environment for statistical computing*. Viena: R Foundation for Statistical Computing.
- Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de diciembre de 2015, n.º 302.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, n.º 260.
- Ríos de Deus, M. P. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 17-34. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204021>
- Rodríguez Espinar, S. (2013). *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Scientific Software Development GmbH (2017). Atlas.ti for Windows, versión 8.1.28.0. Berlín: Scientific Software Development GmbH.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Bruselas, Bélgica.
- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. Recuperado de 10.6018/rie.33.1.211501
- Zapata, G. y Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. *Calidad en la Educación*, 31, 192-209.

Anexo

Información de los ítems del cuestionario

Ítems positivos	1, 2, 5, 6, 9, 10, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34 y 35
Ítems negativos	3, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 22, 27, 30, 32 y 33

Ítems en función de los objetivos de la investigación

Actitud	1. Conocimiento	2. Percepciones	3. Dificultades
+	1. Conozco todo el proceso de evaluación y acreditación de una titulación 5. Los plazos, la estructura y los procesos de la evaluación y acreditación de un título son claros y comprensibles 10. Son procesos fundamentales para la evolución de la institución y el aseguramiento de la calidad	2. Considero que los procesos de evaluación y acreditación contribuyen a mejorar la calidad de las titulaciones 6. Estos procesos contribuyen a mejorar la calidad y la transparencia de mi labor profesional 14. Creo que estos procesos ayudan a organizarse, a tener registros y procedimientos, y es positivo para el centro 17. Me siento implicado en estos procesos de evaluación	21. Es muy arduo recopilar todas las evidencias que se solicitan en el proceso de evaluación 23. Opino que los evaluadores externos son completamente competentes para realizar la función de evaluar nuestras titulaciones 25. Es muy complicado contar con alumnado egresado y empleadores que participen en estos procesos de evaluación 26. Considero que estos procesos deben implicar a todo el profesorado de la facultad 31. Creo que se debería aumentar el personal dedicado exclusivamente al apoyo a la implementación de los procesos de evaluación y acreditación 34. Aunque es un proceso complejo y laborioso, merece la pena porque ayuda a mejorar las titulaciones
-	7. Estos modelos de evaluación y acreditación deberían ser modificados y simplificados 13. No creo que en estos procesos se evalúen todos los aspectos que deberían ser evaluados 15. Se debería aumentar el número de asignaturas auditadas en el proceso de evaluación de la titulación 22. Creo que la participación del alumnado en estos procesos es escasa	3. Estos procesos suponen una pérdida de tiempo. Se podría hacer un procedimiento mucho menos burocratizado 4. Los procesos de evaluación y acreditación solo interesan a las autoridades y cargos que tienen que aplicarlos 8. Considero que suponen una carga más de trabajo en nuestra complicada agenda 11. La calidad de las titulaciones se puede mejorar sin necesidad de estos procesos 12. Me parece que la evaluación y acreditación de las titulaciones son imposiciones de la clase política	16. Se debería evaluar a más profesores y tener en cuenta las encuestas de evaluación realizadas por el alumnado 27. Los evaluadores externos no conocen la realidad de nuestras titulaciones, sus problemas y sus puntos fuertes

Actitud	4. Participación	5. Cargo/comisión
+	9. Creo que es voluntario participar en la tramitación de los mismos 18. Deseo colaborar y participar más en estos procesos 28. Colaborar en estos procesos ayuda a entender las necesidades y puntos fuertes de las titulaciones 29. Me gustaría llegar a ser una persona experta en procesos de evaluación y acreditación	19. El equipo decanal y los coordinadores de las titulaciones están totalmente implicados en los procesos, motivando al resto del profesorado 24. Los coordinadores de las titulaciones y los miembros de las comisiones de calidad mantienen bien informados al resto del profesorado de los procesos de evaluación y acreditación 35. El equipo decanal y los coordinadores de las titulaciones lideran y controlan los procesos de evaluación
-	20. Considero que no tengo la información y formación suficiente para colaborar en estos procesos 30. Prefiero no participar en los procesos de evaluación y acreditación 32. Si tengo que participar, cumpliré con lo que me soliciten, pero sin implicarme más allá de lo necesario	33. Las comisiones de calidad del centro y de las titulaciones deben ser las encargadas de realizar estos procesos de evaluación sin necesidad de implicar a más profesorado

Abstract

Teachers' opinions about the evaluation and the accreditation processes of Education degrees

INTRODUCTION. Spanish universities must undergo evaluation in order to be allowed to continue offering undergraduate and master's degrees. At this point, there is yet little knowledge about the opinion of academic and administrative staff regarding the evaluation processes. This study aimed at finding out about the opinion of lecturers from the Faculty of Education in a state university about the evaluation process implemented in their faculty and completed in 2018. The center obtained the accreditation of the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) of the last two masters' degrees in its offer of studies, so at that time all its degrees had passed the first evaluation and had gained accreditation from this organism. **METHOD.** A mixed method approach was used so opinions would be collected from a large number of teachers via a Likert scale, as well as from a small sample of teachers in face-to-face interviews. **RESULTS.** They showed that both evaluation and accreditation are perceived as necessary, yet also as bureaucratized processes. Teaching staff does not feel properly trained and informed about such procedures and often complain about the heavy workload they are involved in which is not officially recognized or accounted for. **DISCUSSION.** There is a need

for simpler evaluation processes, additional resources, and greater involvement and active participation of all stakeholders in order to improve the quality of university degrees and the teaching-learning process.

Keywords: *Accreditation (education), Evaluation, Higher Education, Quality of education.*

Résumé

Analyse de la connaissance et de la perception des professeurs des universités sur les processus d'évaluation et d'accréditation des diplômes universitaires en éducation

INTRODUCTION. Toutes les universités espagnoles doivent soumettre leurs diplômes à un processus d'évaluation et d'accréditation, cependant, il n'y a encore beaucoup d'information sur l'opinion qu'ont les professeurs des universités par rapport au déroulement de ces processus. Cette recherche avait comme objectif de connaître la perception des professeurs d'une faculté d'éducation d'une université publique par rapport aux processus d'évaluation et d'accréditation des diplômes en éducation, ainsi que les connaissances qu'ils possèdent sur ces processus. La faculté avait obtenu en 2018 l'accréditation de l'Agence Nationale de la Qualité et l'Accréditation (ANECA en espagnol) des deux derniers masters qui font partie de son offre de programmes d'études, c'est pourquoi, à ce moment-là, tous ses diplômes avaient réussi la première évaluation et accréditation de l'ANECA. **MÉTHODE.** L'étude a été descriptive et a été abordée d'un point de vue de recherche mixte à travers la collecte d'informations quantitatives et qualitatives par le biais d'un sondage de type échelle de Likert, accompagné d'entretiens semi-structurés. **RÉSULTATS.** Les processus d'évaluation et d'accréditation sont considérés comme étant nécessaires, néanmoins les résultats ont montré qu'ils sont également perçus comme fortement bureaucratisés. Les professeurs ne se sent pas assez formés et, d'ailleurs, le fait de participer dans ce genre de processus leur suppose une charge de travail non reconnue. **DISCUSSION.** Les conclusions montrent la nécessité de simplifier et de modifier les processus d'évaluation et d'accréditations, de disposer de plus de moyens matériels et humains pour un déroulement correct, et de chercher l'intervention et la participation active de tous les groupes d'intérêt impliqués afin d'améliorer la qualité des diplômes universitaires et des processus d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés: *Accréditation (éducation), Evaluation, Éducation Supérieur, Qualité de l'éducation.*

Perfil profesional de los autores

Francisco Javier Ibáñez-López (autor de contacto)

Matemático Facultativo de Estadística en la Sección de Apoyo Estadístico del Área Científica y Técnica de Investigación de la Universidad de Murcia. Doctor en Educación por la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación son la calidad en la educación superior, los procesos de evaluación y acreditación, métodos de investigación y el análisis de datos.

Correo electrónico de contacto: fjil@um.es

Dirección para la correspondencia: Área Científica y Técnica de Investigación. Edificio SACE, Campus de Espinardo, s/n. 30100 Espinardo, Murcia (España).

Fuensanta Hernández-Pina

Doctora en Pedagogía y catedrática emérita en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación son la evaluación institucional, enseñanza y aprendizaje universitario y métodos de investigación en educación. Asesora de reconocido prestigio. Es experta evaluadora de titulaciones universitarias y ha presidido comités vinculados a los procesos de acreditación y calidad.

Correo electrónico de contacto: fhpina@um.es

Fuensanta Monroy

Doctora en Educación y profesora contratada doctora (DEI) en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación son los enfoques de enseñanza, los enfoques de aprendizaje y formación inicial del profesorado.

Correo electrónico de contacto: fuensanta.monroy@um.es