



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**La Percepción del Profesorado de
la Universidad de Murcia sobre los Procesos
de Evaluación y Acreditación de sus Titulaciones**

D. Francisco Javier Ibáñez López

2020



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones

D. Francisco Javier Ibáñez López
2020



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

TESIS DOCTORAL
Murcia 2020

Dirección: Dra. Fuensanta Hernández Pina y
Dra. Fuensanta Monroy Hernández
Doctorando: Francisco Javier Ibáñez López

Aclaración: Dado que una de las manifestaciones de la desigualdad entre hombre y mujeres es el lenguaje, se opta por el género gramatical masculino para referirse a ambos sexos, con el único fin de simplificar la lectura del texto.

Resumen

Uno de los pilares sobre los que se sienta el Espacio Europeo de Educación Superior es el aseguramiento de la calidad en todos los procedimientos realizados en las instituciones de la Educación Superior. Sobre este fundamento, el Proceso de Bolonia trajo consigo una serie de cambios, estructurales y en las metodologías docentes, para adaptar la Educación Superior al nuevo paradigma educativo. Fruto de estos cambios estructurales es la creación de una serie de organizaciones para velar por la calidad de las actividades universitarias.

Las agencias de evaluación y acreditación tienen como misión garantizar la calidad de los procedimientos y las enseñanzas que se ofertan en las universidades europeas y, por ende, en las españolas. Para ello, cuentan con programas de evaluación y acreditación ajustados a la normativa comunitaria europea y a la legislación estatal, que son aplicados durante toda la vida de una titulación. Las nuevas enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado son implantadas después de una evaluación de verificación de sus memorias académicas, posteriormente son monitoreadas, y finalmente, acreditadas conforme a la correcta ejecución de los objetivos marcados en su memoria verificada.

Paralelamente, estas agencias dan soporte a las universidades para la creación, implantación y evaluación de su Sistema Interno de Garantía de la Calidad como marco guía en los procedimientos de calidad que la institución debe llevar a cabo y como herramienta facilitadora para la superación con éxito de las evaluaciones de sus titulaciones y sus centros.

En este contexto, la presente investigación tuvo los objetivos de conocer la percepción que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones que se imparten en sus centros, analizar el desarrollo y el impacto de estos procesos en los centros, el profesorado y la enseñanza, y examinar el modelo de Aseguramiento Interno de la Calidad de la

Universidad de Murcia y los modelos de evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Desde un enfoque de investigación mixta y mediante la utilización de instrumentos cuantitativos y cualitativos, se puede afirmar que los resultados obtenidos refrendan los estudios previos, ya que el análisis de los datos mostró que estos procesos se perciben como procedimientos complejos, poco flexibles y burocratizados, para los que el profesorado no se siente formado y que perciben como una carga más de trabajo no reconocida. Se remarca la necesidad de simplificar y modificar los procedimientos, contar con más medios materiales y humanos para su correcto desarrollo, y potenciar las acciones de formación e información de todos los colectivos implicados en su realización. El fomento de la intervención y la participación activa de todos los grupos de interés implicados en las titulaciones es fundamental para mejorar la calidad de las enseñanzas. También sería necesario reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la revisión de las metodologías docentes, con el objetivo de focalizarlas hacia un contexto en el que el estudiante sea el centro de las actividades académicas, en aras de conseguir una universidad innovadora y de calidad.

Palabras clave (extraídas del Tesauro de la UNESCO):

acreditación (educación); evaluación; Educación Superior; calidad de la educación.

Abstract

One of the cornerstones of the European Higher Education Area is quality assurance in all the procedures carried out in higher education institutions. The Bologna Process involved a number of changes in structures and teaching methodologies with the aim of adapting higher education to a new education paradigm. The result of such structural changes was the foundation of organizations which would guarantee quality at university level.

Evaluation and accreditation agencies have the mission of guaranteeing the quality of procedures and teaching in European universities and, therefore, in Spanish universities. Thus, agencies have evaluation and accreditation programs adapted to European area regulations and state legislation, which are implemented so long degrees are offered. New undergraduate and master degrees, as well as doctoral programs, are available once their course description reports have been positively evaluated, then monitored, and finally, accredited if all objectives outlined in the course description have been fully reached.

Evaluation agencies support universities in the creation, implementation and evaluation of their Internal Quality Assurance System, which function as a guiding framework in the quality procedures that each institution must follow and as a facilitating tool in evaluation processes.

This research study aimed at: a) finding out about the perception of teachers from the University of Murcia about the evaluation and accreditation processes of degrees at various faculties, b) analyzing the development and impact of such processes on faculties, teaching staff, and teaching, and c) examining the Internal Quality Assurance model implemented by the University of Murcia and the evaluation models of the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA).

With a mixed method approach and the use of quantitative and qualitative instruments this study found results which support those in previous studies. Thus,

evaluation and accreditation processes are perceived as complex, inflexible and bureaucratic procedures. Teachers are not trained to accomplish such evaluation tasks and feel they are engaged in an unrecognized workload. They highlight a need to simplify and modify such procedures, count on more resources that would allow adequate implementation, and promote training actions targeted to all stakeholders. Involvement and active participation of all parties involved are crucial to improve the quality of teaching. In addition, a thorough reflection about the teaching-learning process with a review of teaching methodologies is needed in order to make methodologies focus on a context in which students are at the center of academic activities, which may ultimately lead to an achievement of innovation and quality at university.

Keywords (extracted from the UNESCO Thesaurus):

accreditation (education); evaluation; Higher Education; educational quality.

Agradecimientos

Me gustaría tener unas palabras de agradecimiento a todas las personas que han contribuido de alguna u otra manera en la realización de este trabajo.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directoras de tesis la profesora Dra. D.^a Fuensanta Hernández Pina y la profesora Dra. D.^a Fuensanta Monroy Hernández, por su dedicación, su profesionalidad, el apoyo que me han brindado durante estos años y la pasión que ponen en todo lo que hacen. A ti Fuensanta Hernández, por haber confiado en mí desde el primer momento, por tu aliento y tus sabios consejos, fruto de muchos años de trabajo y experiencia. Gracias por regalarme esta oportunidad y esta experiencia inolvidable para mí. A ti Fuensanta Monroy, gracias por todo el tiempo que has dedicado a este trabajo, en momentos tan complicados como los que nos ha tocado vivir y especialmente en este último año repleto de bonitos cambios para ti. Gracias por todo lo que me has enseñado, por tu rigurosidad y buen hacer. Gracias por tus palabras de ánimo y de confianza tan reconfortantes en los momentos complicados. Es un privilegio trabajar con profesionales como vosotras. Nunca lo olvidaré y os estaré agradecido toda mi vida. Gracias.

También quiero dar las gracias a mi tutor de tesis el profesor Dr. D. Tomás Izquierdo Rus, por su predisposición, su diligencia y su ayuda en todo el proceso, así como por sus consejos y su apoyo constante. Muchas gracias de corazón.

Quiero agradecer a todo el profesorado de la Universidad de Murcia que ha participado en esta investigación sacando tiempo de donde apenas se puede sacar. Gracias por vuestra colaboración y por el cariño que me habéis demostrado sin apenas conocerme, por vuestros ánimos y por vuestra ayuda. Gracias porque sin vosotros este trabajo no hubiera sido posible.

Agradecer también a todos mis compañeros del Área Científica y Técnica de Investigación de la Universidad de Murcia su ayuda y ánimo, en especial a Irene por

su colaboración. También quiero agradecer a todos mis compañeros de la Facultad de Educación, tanto personal de administración y servicios como profesorado, la ayuda y el constante apoyo que me dais. Gracias por esos cafés matutinos que hacen que la jornada comience siempre con una sonrisa. A todos muchas gracias por estar ahí.

En segundo lugar, también quiero agradecer a todas las personas que me han acompañado a lo largo de mi vida, me han guiado, me han apoyado y, en algunas ocasiones, hasta me han soportado.

A mi suegra Sari, a mis hijos Irene y Jorge, porque habéis pasado muchos días encerrados esperando que terminara este trabajo, y lejos de enfadaros, me habéis empujado y animado con vuestro cariño. Gracias de corazón, os quiero.

A mis padres, Pablo y Maravillas, porque todos los días os tengo presentes, todos los días os siento a mi lado ayudándome y animándome a conseguir todo lo que me propongo. Estoy seguro de estáis orgullosos de mí. Gracias papá y mamá por darme la vida y por haber hecho de mí lo que soy. Os echo mucho de menos y os quiero.

A mis padrinos, Paco y Carmen, porque siempre habéis estado ahí, siempre habéis creído en mí y siempre me habéis ayudado en todo. Sois un ejemplo a seguir. Gracias por todo, os quiero.

A mis hermanos, Pablo, Juan Diego y Eva María, porque soy consciente de lo mucho que habéis sacrificado para que llegue donde he llegado. Es algo que tengo muy presente. Muchas gracias, os quiero.

Finalmente, por supuesto, a ti Inma, porque jamás podré devolverte todo lo que me has dado, porque me has apoyado sin reparos en esta locura, porque me has empujado cada día a no rendirme y seguir luchando. Por la fe que tienes en mí, por tu enorme sacrificio y por tu bondad. Por tantas veces que me has levantado y me has puesto en pie. Te lo debo todo y todo lo que tengo es gracias a ti. Gracias Inma, te adoro.

Índice

INTRODUCCIÓN	7
---------------------------	----------

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES).....	11
--	-----------

1.1. Origen y evolución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	11
--	-----------

1.1.1. Carta Magna de la Universidad de Bolonia (1988).....	13
1.1.2. Declaración de La Sorbona (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo	14
1.1.3. Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior ..	16
1.1.4. Declaración de los Estudiantes en Göteborg (2001)	17
1.1.5. Comunicado de Praga (2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea	20
1.1.6. Comunicado de Berlín (2003). Educación Superior Europea	23
1.1.7. Comunicado de Bergen (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior – Alcanzando las metas	26
1.1.8. Comunicado de Londres (2007). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado	29
1.1.9. Comunicado de Lovaina-la Nueva (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década.....	32
1.1.10. Comunicado de Bucarest (2012). Aprovechando al máximo nuestro potencial: la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior	36
1.1.11. Comunicado de Ereván (2015).....	38
1.1.12. Comunicado de París (2018)	40
1.1.13. Situación actual	43

1.2. La implantación del EEES en España	43
1.2.1. Ley Orgánica de Universidades, LOU (2001).	47
1.2.2. Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003).....	49
1.2.3. Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, que establece el procedimiento para la expedición por las universidades europeas del Suplemento Europeo al Título.....	50
1.2.4. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez para todo el territorio nacional	50
1.2.5. Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado	51
1.2.6. Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado	52
1.2.7. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales	53
1.2.8. Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.....	54
1.2.9. Libros Blancos de la ANECA	54
1.2.10. Resumen.....	55
1.3. La adaptación de las titulaciones de la Universidad de Murcia al EEES	55
1.3.1. Proceso de adaptación e implantación de las titulaciones	55
1.3.2. La Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia	59
1.3.3. La Comisión de Calidad del Claustro de la Universidad de Murcia	60
1.3.4. La Comisión de Calidad del Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia ..	61
CAPÍTULO II. CREACIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y NACIONALES PARA GARANTIZAR LA CALIDAD	63
2.1. Creación de las agencias internacionales	63
2.1.1. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), 1991.....	63

2.1.2. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2000	65
2.1.3. European Consortium for Accreditation (ECA), 2003.....	69
2.1.4. European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), 2008.....	70
2.2. Creación de las agencias nacionales y autonómicas	72
2.2.1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2001 ...	72
2.2.2. Agencias autonómicas	75
CAPÍTULO III. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS TITULACIONES	79
3.1. Programas de evaluación y acreditación de las enseñanzas	79
3.1.1. Programa VERIFICA	80
3.1.2. Programa MONITOR.....	84
3.1.3. Programa ACREDITA.....	86
3.1.4. Programa SIC.....	91
3.2. Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad en la Universidad de Murcia ..	94
3.2.1. Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad	96
3.2.2. Procedimientos para el Aseguramiento Interno de la Calidad.....	109
CAPÍTULO IV. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	111
MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO V. JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	117
5.1. Pertinencia de esta investigación y preguntas de investigación	117
5.2. Objetivos de la investigación.....	119
CAPÍTULO VI. MÉTODO	123
6.1. Diseño.....	123
6.2. Contexto y participantes	124
6.2.1. Facultad de Filosofía	130

6.2.2. Facultad de Química	134
6.2.3. Facultad de Veterinaria	140
6.2.4. Facultad de Derecho	145
6.2.5. Facultad de Informática	151
6.3. Recogida de información	156
6.3.1. Cuestionario	156
6.3.2. Grupos de discusión.....	172
6.3.3. Rejilla de indicadores	174
6.4. Plan de tratamiento y análisis de la información.....	174
6.5. Procedimiento	175
6.5.1. Fase 1. Planteamiento del problema	176
6.5.2. Fase 2. Revisión de la literatura	176
6.5.3. Fase 3. Establecimiento de objetivos y diseño de la investigación	176
6.5.4. Fase 4. Diseño de los instrumentos de recogida de información	176
6.5.5. Fase 5. Validez de contenido de los instrumentos. Pilotaje	176
6.5.6. Fase 6. Informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación	177
6.5.7. Fase 7. Recogida de información	177
6.5.8. Fase 8. Validez interna y fiabilidad del cuestionario.....	178
6.5.9. Fase 9. Análisis de datos.....	178
6.5.10. Fase 10. Interpretación de los resultados e informe final	178
6.5.11. Fase 11. Informes finales para las facultades participantes	179
6.6. Aspectos éticos de la investigación.....	179
CAPÍTULO VII. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	181
7.1. Objetivo 1.1. Analizar el conocimiento que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones según su categoría profesional y centro.....	182

7.2. Objetivo 1.2. Conocer la actitud y satisfacción del profesorado de la Universidad de Murcia ante los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones según su categoría profesional y centro	195
7.3. Objetivo 1.3. Comprobar y analizar si el conocimiento y la actitud del profesorado cambia cuando se trata de personas que han participado en algún proceso de evaluación y acreditación de un título, o que ocupan o han ocupado un cargo de gestión y/o de coordinación de titulación, o en la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación	207
7.3.1. Haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación.....	207
7.3.2. Ocupar o haber ocupado un cargo de gestión o coordinación de una titulación	213
7.3.3. Haber formado parte de la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación	218
7.4. Objetivo 2.1. Identificar las facilidades y dificultades que existen a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.....	224
7.5. Objetivo 2.2. Analizar el grado de participación activa del profesorado y el impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la mejora de la calidad de las titulaciones, los centros y de los resultados académicos	244
7.6. Objetivo 2.3. Comprobar el grado de liderazgo ejercido por los equipos de dirección de los centros y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.....	261
7.7. Objetivo 3.1. Comparar el Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia con el modelo de evaluación y acreditación de las titulaciones de la ANECA	271
7.8. Objetivo 3.2. Elaborar propuestas de mejora que faciliten el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones conforme a los modelos de garantía de calidad interna y de la agencia evaluadora ANECA	277
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES	281
8.1. Resumen y conclusiones finales	281
8.2. Fortalezas de esta investigación	285
8.3. Limitaciones de esta investigación	287
8.4. Prospectiva	288

Referencias.....	293
Anexos	313
Anexo A: LISTADO DE ABREVIATURAS	313
Anexo B: AUTORIZACIÓN COMISIÓN DE ÉTICA.....	316
Anexo C: CUESTIONARIO CVPEAT	317
Anexo D: VALIDACIÓN DE CONTENIDO CVPEAT.....	328
Anexo E: CONSENTIMIENTO INFORMADO	333
Anexo F: PAUTAS GRUPOS DE DISCUSIÓN	336
Anexo G: VALIDACIÓN DE CONTENIDO GUION GRUPOS DE DISCUSIÓN	338
Anexo H: REGISTRO DE GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	343
Anexo I: REJILLA DE INDICADORES PARA EL ANÁLISIS TEXTUAL	344
Índice de figuras.....	355
Índice de tablas	359

INTRODUCCIÓN

*“La Calidad nunca es un accidente,
es siempre el resultado de un esfuerzo inteligente”
John Ruskin (1819 - 1900)*

Los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de Educación Superior son un complejo e intenso procedimiento que conlleva la recogida de información (evidencias) y su procesado e interpretación, para la elaboración de memorias, autoinformes y preparación de visitas de paneles externos. Son llevados a cabo por todo el personal relacionado con las titulaciones, alumnado, profesorado, egresados, empleadores y personal de administración y servicios (grupos de interés). Una vez finalizados, se debe aplicar las modificaciones y propuestas de mejora necesarias, con el objetivo de mejorar la calidad de los estudios y las prestaciones que son propias de las instituciones universitarias, lo cual permite perseguir alcanzar la excelencia (Rodríguez Espinar, 2013).

Estos procesos tienen su origen en la década de los 90 del siglo pasado y en el desarrollo de programas piloto para evaluar la Calidad de la enseñanza superior. Fueron consolidados con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999, que supuso un importante cambio estructural de las instituciones universitarias y un esfuerzo de alianza de las diferentes naciones que se sumaron a este proyecto europeo. Además, estos cambios propulsaron la consiguiente revisión de los enfoques educativos, situando al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández-Pina, 2014).

La necesidad de comparar y compatibilizar los estándares de las enseñanzas universitarias en los diferentes países, dio lugar a la generación de una serie de directrices comunes, enfocadas a potenciar la calidad de la oferta formativa, y el impulso de la movilidad de los estudiantes, el personal docente e investigador, y el personal de administración y servicios.

El establecimiento del aseguramiento de la calidad como pilar fundamental del EEES, originó la creación de una serie de estructuras y organizaciones adicionales, como las agencias de evaluación y acreditación nacionales, europeas e internacionales, encargadas de velar por el correcto funcionamiento de los centros y de las titulaciones impartidas. Son las encargadas de evaluar las nuevas titulaciones en el momento de su implantación, las posibles modificaciones realizadas a posteriori, y ejecutar la renovación de la acreditación, certificando que se cumplen las directrices que inicialmente se reflejaban en la memoria de la titulación en su implantación.

Esta investigación se centra en el conocimiento y la percepción que tiene el profesorado de diferentes centros de la Universidad de Murcia sobre estos procesos, como participantes fundamentales en la realización de los mismos, una vez que la gran mayoría de las titulaciones de sus centros han superado el proceso de renovación de la acreditación por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Se presenta esta investigación organizada en dos grandes bloques. El primero, en el que se expone la **Fundamentación Teórica**, está estructurado en cuatro capítulos. En el Capítulo I se hace un recorrido por el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, su origen y evolución, su implantación en España, y la adaptación realizada por la Universidad de Murcia como consecuencia del Proceso de Bolonia, con el desarrollo de las estructuras y normativas consiguientes. El capítulo II recoge la creación de los organismos europeos e internacionales para el aseguramiento de la calidad, y la creación de las agencias de acreditación nacionales y autonómicas. En el Capítulo III se hace un recorrido por los programas de evaluación y acreditación de las enseñanzas en la Educación Superior y el Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia. Finalmente, este bloque termina con el Capítulo IV, con una relación de los estudios anteriores sobre la percepción del profesorado de estos procedimientos de evaluación y acreditación. Por lo tanto, se realizó una profunda revisión de la literatura, desde el plano más internacional hasta llegar a la aplicación de estos procedimientos en la Universidad de Murcia.

En el segundo bloque de esta investigación, el **Marco Empírico**, se desarrolla la investigación llevada a cabo en cuatro capítulos más. El Capítulo V muestra la justificación, las preguntas de investigación y los objetivos de la investigación. El Capítulo VI, sobre el método, especifica el diseño mixto empleado, el contexto y la muestra participante, la recogida de información, el procedimiento seguido, el plan de tratamiento y análisis de la información, y los aspectos éticos de la investigación. En el Capítulo VII se presentan los resultados estructurados según los objetivos de la investigación. Finalmente, en el Capítulo VIII, se exponen las conclusiones finales, las fortalezas y las limitaciones, y la perspectiva para futuros estudios relacionados con la investigación desarrollada.

Por último, se pueden encontrar las referencias y los anexos, entre los que se incluyen un listado con las abreviaturas utilizadas, la autorización de la Comisión de Ética de la Universidad de Murcia para la realización de esta investigación, el cuestionario administrado, la guía de validación para el mismo, el modelo de consentimiento informado para los participantes en los grupos de discusión, las pautas seguidas en la realización de los grupos de discusión y su validez de contenido, el registro de la realización de las sesiones y la rejilla utilizada para la evaluación de contenido del Manual de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia y el Programa ACREDITA de ANECA. También se proporciona un índice de figuras y un índice de tablas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

I. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES).....	11
II. CREACIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y NACIONALES PARA GARANTIZAR LA CALIDAD.....	63
III. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS TITULACIONES.....	79
IV. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	111

CAPÍTULO I

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

En este primer capítulo, se presenta la creación y el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante la revisión de los diferentes comunicados realizados por los responsables de la Educación Superior de los países europeos firmantes del Proceso de Bolonia. Con estos comunicados se fue marcando la senda para la creación de las estructuras y las normativas necesarias para la correcta puesta en marcha del EEES, tomando como base la calidad de las enseñanzas y de la actividad universitaria, la movilidad, la diversidad y la competitividad. También se aborda una revisión del desarrollo legislativo que sirvió de base para el establecimiento del EEES en España, la adaptación de las titulaciones y la creación de los órganos colegiados para el aseguramiento de la calidad en la Universidad de Murcia.

1.1. Origen y evolución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La creación del EEES supuso un profundo cambio en los enfoques educativos, llevando a un cambio en la estrategia docente y estableciendo al estudiante como protagonista de la enseñanza y el aprendizaje (Michavila y Zamorano, 2007). Este cambio ha supuesto por lo tanto, un proceso de adaptaciones estructurales y de fondo en las universidades españolas y europeas (Hernández-Pina, 2014), en el que todavía nos encontramos inmersos. En este contexto, la evaluación adquiere una nueva dimensión constituida al situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y al requerir que se implemente un enfoque docente basado en competencias, que conlleva un

replanteamiento en el diseño de todos los elementos estructurales, así como en las herramientas y métodos de evaluación que lo conforman (Delgado y Oliver, 2006).

Todos estos cambios provocaron un aumento del número de estudiantes, con el consiguiente aumento de centros universitarios y de la oferta formativa, no solo en las titulaciones oficiales, sino también con la creación de titulaciones propias dentro de las universidades (Casani y Rodríguez Pomedá, 2015). Además, se incrementó y valoró la actividad investigadora, produciéndose un aumento en la movilidad del profesorado para compartir y afianzar esta actividad con profesorado de otros países. También provocó un aumento en la movilidad del alumnado, que de esta manera cumplía con la adquisición de competencias culturales y relativas a la tolerancia, así como la creación de planes de evaluación y de mejora de la calidad de titulaciones, centros y actividad docente (Buendía Eisman, 2003).

En España, en el año 2000, a partir del informe «Universidad 2000» (Bricall, 2000), la Conferencia de Rectores (CRUE) aprobó un documento para adaptar el sistema universitario español al EEES, en el que se indicaban los primeros pasos a dar, que consistían en la implantación del sistema de créditos europeos, la adopción de un sistema de calificaciones que permitiera una conversión fácil al sistema de calificaciones y grados ECTS (European Credit Transfer System) y la implantación del Suplemento al Diploma. En una segunda fase, se debía abordar la posible revisión e introducción de nuevos currícula basados en competencias, la definición de los contenidos y el perfil profesional por áreas de conocimiento, la homogeneidad en titulaciones de la misma área y la valoración de los niveles de calidad.

Gracias a los programas ERASMUS y SÓCRATES/ERASMUS se extendió y adoptó el sistema de transferencia de créditos ECTS desde su puesta en funcionamiento en 1989 como fase piloto, conviviendo con los sistemas de créditos nacionales de los diferentes países comunitarios. Como apuntó la CRUE (2000):

Su aplicación por los centros facilita el reconocimiento de los resultados académicos de los estudiantes gracias a la utilización de sistemas de ponderación que pueden ser comprendidos por todos - créditos y calificaciones - y permite un mejor conocimiento de los sistemas nacionales de enseñanza superior. (p. 4)

De la misma manera, el sistema de calificaciones español tuvo que perfeccionarse y adaptarse para permitir su lectura en todos los países de la Unión Europea, introduciendo notas numéricas con un decimal e indicando el tanto por ciento relativo de cada curso para su adaptación al cálculo del sistema en el ECTS. Gracias a estos cambios, se pudo iniciar la promoción del Suplemento al Diploma, que representaría un instrumento indispensable para que las titulaciones fueran reconocidas en cualquier país de la Unión Europea (Edwards Schachter, Ballester Sarrias, Fuentes Durá, y Donderis Quíles, 2005).

Todos estos cambios vinieron de la mano del desarrollo por parte del gobierno español de la normativa correspondiente a su implementación y adaptación. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en febrero de 2003, resaltó la positividad del reto que suponía implantar el EEES en nuestro país, y subrayó la mayor transparencia y comparabilidad de los estudios y los grandes beneficios que para los estudiantes reportaría la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. Con el establecimiento del suplemento europeo al título, se conseguiría un reconocimiento más fácil y transparente de las titulaciones por parte de otras universidades y organismos europeos de formación. Pero igual de importante era conseguir estos objetivos mediante la máxima colaboración y participación de todas las instituciones de enseñanza superior, que el respeto a la diversidad de culturas y a la autonomía universitaria.

1.1.1. Carta Magna de la Universidad de Bolonia (1988)

El 18 de septiembre de 1988, reunidos en Bolonia (Italia) con ocasión del IX aniversario de la universidad más antigua, 388 rectores y responsables de universidades de toda Europa firman la *Magna Charta Universitatum*, que fue el primer paso del proceso de evolución y creación del EEES, en la que se establecen como principios fundamentales cuatro puntos:

- La universidad es una institución autónoma responsable de producir y transmitir la cultura de manera crítica a través de la investigación y la enseñanza. Se exige disponer de una independencia moral y científica frente a cualquier poder político, económico e ideológico

- La actividad docente y la actividad investigadora son inseparables, a fin de que la enseñanza integre las necesidades sociales y los conocimientos científicos
- El principio básico de la vida universitaria es la libertad de investigación, de enseñanza y de formación. Así, los poderes públicos y las universidades deben garantizar y promover este principio, rechazando la intolerancia y mediante el diálogo profesor-estudiante como eje
- El enfoque internacional e intercultural de la universidad es fundamental para el progreso y la estimulación continuada del conocimiento

De esta manera, según Michavila y Parejo (2008), se consideró necesario resaltar la importancia que la Universidad, a lo largo de su existencia, ha tenido en el desarrollo cultural, científico y técnico, pues ha contribuido a la formación de una conciencia social y ecológica de los estudiantes. Se apostó no solo por la unión de Europa en la economía, sino también por una Europa del conocimiento.

Así, el Observatorio de la *Magna Charta Universitatum* (2020) en su plan estratégico para 2015-2020 establece como objetivo principal ser la organización mundial líder en el apoyo de los valores fundamentales para la Educación Superior, marcando como metas a alcanzar, entre otras, los 1.000 o más signatarios de la carta, una conferencia anual y 3 talleres anuales en diferentes regiones del mundo, particularmente en lugares con situaciones donde existe la voluntad de promover valores, publicaciones sobre aspectos específicos de los principios fundamentales y los medios para cumplirlos, y una base financiera sólida.

1.1.2. Declaración de La Sorbona (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo

El 11 de abril de 1997 se firma el *Convenio de Reconocimiento de Lisboa*, cuyo nombre completo es «Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea» (1997). Se trató de un convenio internacional del Consejo de Europa, elaborado conjuntamente con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO), en el que se estableció el reconocimiento de las titulaciones universitarias y mecanismos de control de calidad más comparables y compatibles en toda Europa. Su entrada en vigor fue prevista para el 1 de febrero de 1999, aunque se aplazó en diversos países hasta la ratificación del convenio. En España este convenio no entró en vigor hasta diciembre de 2009.

Posteriormente, en la Declaración de La Sorbona firmada el 25 de mayo de 1998 por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, reunidos esta vez en la celebración del 740.º aniversario de la Universidad de París (Francia), se instó al desarrollo del EEES y se establecieron las siguientes propuestas:

- Un área europea abierta a la Educación Superior, que permitiera suprimir las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza-aprendizaje común, favoreciendo la movilidad y una estrecha colaboración
- Un sistema común compuesto de dos ciclos, universitario y de posgrado. En el ciclo de posgrado cabía la elección entre una titulación de máster de corta duración y una titulación de doctorado más extensa, con posibilidad de cambiar entre uno y otro, y fijando la investigación y el trabajo autónomo como base fundamental en el desarrollo de la titulación
- Flexibilidad con el sistema de créditos ECTS y los semestres, que permitiera la convalidación de créditos, y el acceso a la formación de los estudiantes en cualquier momento de su vida y desde diversos campos
- Facilitar el acceso a una gran variedad de programas con estudios multidisciplinares, el perfeccionamiento de idiomas y la enseñanza en las nuevas tecnologías informativas
- Fomento de la movilidad de estudiantes, al menos durante un semestre, y del profesorado

Se inicia, pues, un proceso de carácter político a largo plazo para cambiar la enseñanza superior europea y construir la «Europa del conocimiento», conocida como la «tercera misión de la universidad», después de la formación y la

investigación (Bueno Campos, 2007). Este proceso se desarrolló a través de los ejes fundamentales establecidos en este documento, movilidad, sistema común de titulaciones y evaluación, y facilitación de acceso a los programas y las nuevas tecnologías (De Juanas Oliva, 2010).

1.1.3. Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior

La Declaración de Bolonia firmada el 19 de junio de 1999, junto a los dos documentos anteriores, la *Magna Charta Universitatum* y la Declaración de La Soborna, están considerados como el inicio y creación del EEES y sientan las bases para su construcción conforme a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. Además, se tienen 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. Refrendada por representantes de 29 Estados Europeos, la Declaración de Bolonia establecía el cumplimiento de las siguientes propuestas antes de la finalización de la primera década del nuevo milenio:

- Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, mediante la implementación de una serie de medidas, como el suplemento europeo al título, promoviendo la empleabilidad y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, siendo el primero de una duración mínima de tres años y habilitante para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo debería culminar con la obtención de un título final o doctorado
- El establecimiento de un sistema de créditos como podía ser el sistema ECTS
- La promoción de la movilidad de estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios de las universidades

- La promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con vistas al desarrollo de criterios y metodologías comparables
- La promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, fundamentalmente en elaboración de programas de estudios, cooperación interinstitucional, programas de movilidad y programas integrados de estudios, formación e investigación

Mientras que la Declaración de la Sorbona en 1998 fue firmada y ratificada por cuatro países (Alemania, Francia, Italia y Reino Unido), la Declaración de Bolonia de 1999 fue firmada por 29 países: Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, Eslovaquia, Rumanía, Suecia y Suiza. Se puso de manifiesto, “en sintonía con la tendencia a la globalización de la sociedad, también la necesidad de fomentar la cooperación entre universidades y la flexibilidad de los sistemas educativos, teniendo siempre como telón de fondo los procesos de garantía de calidad” (Montero Curiel, 2010, p. 22).

Estas fueron en sus inicios las bases fundamentales del origen del EEES, que de hecho adoptó el nombre de «Proceso de Bolonia», sentadas sobre la adopción de un mismo sistema de transferencia de créditos, la estructura común en las titulaciones y el aseguramiento de la garantía de la calidad, y marcando como objetivo el establecimiento del EEES para el año 2010.

1.1.4. Declaración de los Estudiantes en Göteborg (2001)

Entre el 22 y el 25 de marzo de 2001 se produce la reunión de los representantes de estudiantes europeos, *National Unions of Students in Europe* (ESIB), en la que se resaltó la importancia de los estudiantes en el Proceso de Bolonia como organización que participaba activamente en la construcción del EEES, y que se percibía como una de las fuerzas más potentes en el impulso de los cambios en los campos de la educación. Se debía ver este proceso como una oportunidad de avance hacia una Europa sin límites, en la que el EEES incluyera a todos los estudiantes europeos en igualdad de condiciones. Era fundamental

garantizar que todos los ciudadanos tuvieran el mismo acceso a la Educación Superior, independientemente de su origen social, mediante becas de estudio y dotando con fondos suficientes a las instituciones para ejercer sus tareas públicas.

Se remarcó la necesidad de un marco común de criterios para la acreditación y un sistema compatible de titulaciones, así como el impulso de una fuerte cooperación europea en los sistemas nacionales de garantía de calidad. Asimismo, se indicó la necesidad de promover la movilidad física de los estudiantes y el personal docente e investigador, para implementar el entendimiento cultural y la tolerancia y garantizar los derechos de los estudiantes extranjeros en los países anfitriones. Además, se debía alentar el suministro de información general, con el apoyo a la transparencia mediante la creación de una base de datos accesible sobre la información relevante a la Educación Superior y la implementación de un Suplemento al Título Europeo.

Con el fin de preparar la reunión de Praga, más de trescientos representantes de Instituciones Europeas de Educación Superior se reunieron en Salamanca (España) los días 29 y 30 de marzo de 2001 (Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior de Salamanca, 2001) para crear la *European University Association* (EUA, Asociación Europea de la Universidad) y ratificar su compromiso en la creación del EEES antes de la finalización del decenio. En ese evento se estableció como principios fundamentales:

- La autonomía con responsabilidad de las Universidades para poder establecer sus prioridades en cuanto a docencia, investigación, asignación de recursos, desarrollo de currícula y criterios de admisión de estudiantes y profesorado
- La educación como servicio público, con un acceso amplio y abierto y estableciendo la educación a lo largo de toda la vida para la ciudadanía
- La enseñanza superior basada en la investigación con el fin de impulsar la creación del Espacio Europeo de Investigación

- La articulación de la diversidad, con el objetivo de reconocer los diferentes idiomas, sistemas nacionales, tipos de instituciones y desarrollo curricular, para generar ventajas y evitar inconvenientes.

Además, se planteó como principales temas a tratar:

- La calidad como pilar esencial, al tiempo que se respeta el equilibrio entre tradición e innovación, excelencia académica, pertinencia social y económica, y coherencia entre los planes de estudio elaborados y la libre elección de los estudiantes
- Fomento de la confianza mediante mecanismos de reconocimiento mutuo entre las diferentes instituciones de los diferentes países
- Pertinencia de la oferta de enseñanza, que debía estar adaptada a las necesidades de mercado con el fin de mejorar la empleabilidad gracias a contenidos diversos, flexibles y con competencias transversales como idiomas, capacidad de manejo de información, trabajo en equipo y dotes sociales
- Movilidad de estudiantes y profesorado, tanto «horizontal» como «vertical»
- Compatibilidad de las cualificaciones a nivel de pregrado y de postgrado mediante los ECTS
- Establecimiento de un modelo atractivo, con campañas de información y marketing adecuadas, y la eliminación de restricciones a la inmigración y de acceso al mercado de trabajo

Los representantes de la Educación Superior participantes en esta convención reiteraron su apoyo al proceso iniciado con la Declaración de Bolonia, sustentado en la calidad y en la premisa de otorgar al estudiante la libertad de decisión en un sistema de titulaciones coherente con las necesidades del mercado de trabajo (González López, 2006).

1.1.5. Comunicado de Praga (2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea

A la reunión de Praga, capital de la República Checa, celebrada el 19 de mayo de 2001, asistieron Ministros Europeos en funciones de 32 países y se dio la bienvenida a Croacia, Chipre y Turquía. Todos los países se reafirmaron en su compromiso de establecer el Área de Educación Superior de Europa para el año 2010. Además, teniendo en cuenta la Convención de Salamanca y las recomendaciones de la Convención de Estudiantes Europeos de Göteborg, así como la ayuda constructiva de la Comisión Europea, concordaron avanzar con más acciones en los seis objetivos establecidos en el Proceso de Bolonia:

- Adoptar un sistema de reconocimiento profesional y académico fácilmente legible y comparable, que permitiera que los ciudadanos pudieran usar sus cualificaciones, competencias y habilidades a lo largo del EEES
- Adoptar un sistema basado en dos ciclos principales, pregrado y postgrado. Se detectó que algunos países ya habían implementado esta estructura y otros estaban en vías de estudio para su adopción. Además de planes de estudios orientados a profesiones específicas y al acceso al mercado laboral, debían establecerse planes orientados a preparar los estudios posteriores. Así, se esperaban planes más cortos que redujeran la tasa de abandono y mejoraran la transición hacia la maestría y la interdisciplinariedad (The Bologna Process Seminar on Bachelor-level Degrees, 2001)
- Establecer un sistema de créditos común, como el ECTS u otro compatible, y del Suplemento del Diploma, que garantizara la calidad mutuamente reconocida, el acceso de los estudiantes al mercado laboral europeo y la compatibilidad y competitividad de la Educación Superior europea
- Promover y mejorar la movilidad de estudiantes, profesorado, investigadores y personal administrativo, mediante la eliminación de todos los obstáculos para el libre movimiento. Así se refrendó también en el

anexo V del Consejo Europeo de Niza (2000) sobre el plan de acción para la movilidad, que establecía medidas para el desarrollo del multilingüismo, con la creación de accesos a fuentes europeas de información en materia de movilidad, el reconocimiento de los períodos de movilidad en las titulaciones, la formación de profesorado y personal administrativo en el asesoramiento y orientación para la elaboración de planes de movilidad, la elaboración de un inventario de movilidad y buenas prácticas y la articulación de la financiación de la movilidad a lo largo de todos los estados miembros

- Fomentar la cooperación europea en la garantía de la calidad como herramienta de transparencia y comparabilidad de las calificaciones. Se instó a las instituciones, a las agencias estatales de aseguramiento de la calidad y a la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) a trabajar conjuntamente en la creación de un marco común de referencia de buenas prácticas
- Promover las dimensiones europeas en Educación Superior con el desarrollo de módulos, cursos y currícula con contenido «europeo»

Además de estos objetivos, se marcaron como fundamentales los siguientes puntos:

- El aprendizaje a lo largo de toda la vida como elemento esencial del EEES e instrumento para afrontar los desafíos de competitividad, el uso de las nuevas tecnologías y la mejora de la calidad de vida
- La participación de las instituciones de Educación Superior y sus estudiantes en la construcción del EEES con un papel proactivo continuado
- La promoción del atractivo del EEES con el desarrollo de un marco común de calificaciones, el aseguramiento de la calidad y los mecanismos de acreditación/certificación

- El seguimiento continuado del desarrollo de los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia, teniendo en cuenta las particularidades y el beneficio que supone la gran variedad de culturas, lenguas y sistemas nacionales

Por lo tanto, es a partir de ese momento que la participación de los estudiantes en el proceso de creación del EEES se contempla como necesaria y fundamental, y se introduce por primera vez el concepto de *Aprendizaje a lo largo de toda la vida* que será desarrollado en posteriores reuniones y comunicados.

Seguidas a este encuentro, se produjeron diversas conferencias, foros y seminarios para desarrollar las propuestas establecidas hasta ese momento y preparar la siguiente reunión ministerial, algunas de ellas auspiciadas por la UNESCO, como el Foro para el impacto de la Globalización de la Educación Superior, celebrado en París en septiembre de 2001, el Foro para el Aseguramiento de la Calidad y el reconocimiento de Calificaciones, celebrado también en París en octubre de 2002, y la conferencia junto con la EUA sobre la Dimensión Externa del Proceso de Bolonia, celebrada en Bucarest en marzo de 2003.

En mayo de 2003, la EUA celebró su segunda convención en Graz (Austria) con el fin de hacer una revisión del papel de las instituciones de Educación Superior en el Proceso de Bolonia, llegando a las siguientes conclusiones:

- Equidad y acceso; investigación y erudición en todas las disciplinas como parte integral de la Educación Superior; alta calidad académica; diversidad cultural y lingüística
- Las universidades como responsabilidad pública. Los gobiernos debían fortalecer la autonomía de las instituciones de Educación Superior
- La mejora de la calidad académica mediante la construcción de instituciones fuertes
- Dar un impulso al EEES, mediante la consolidación del sistema de créditos ECTS, el desarrollo de definiciones comunes para los marcos de titulaciones y resultados de aprendizaje, la involucración de todos los

grupos de interés en la definición de los nuevos títulos, la introducción del Suplemento del Diploma y el aumento del acceso laboral

- En movilidad y dimensión social, se estableció que los gobiernos debían fomentar la movilidad de estudiantes y personal, y las instituciones debían desarrollar programas conjuntos

Es preciso destacar también, por la importancia que comenzaba a otorgársele, el seminario sobre el *Aprendizaje a lo largo de toda la vida* que se celebró en Praga en junio de 2003 y el seminario sobre participación de estudiantes en el gobierno de la Educación Superior, celebrado en Oslo en junio de 2003.

1.1.6. Comunicado de Berlín (2003). Educación Superior Europea

Tomando en cuenta los acuerdos alcanzados en las diferentes reuniones realizadas hasta ese momento, en el Comunicado de Berlín firmado el 19 de septiembre de 2003, se estableció una serie de prioridades a desarrollar durante los dos años siguientes con el fin de fortalecer los esfuerzos en promover sistemas efectivos para avanzar en la utilización de un sistema basado en dos ciclos y para mejorar el reconocimiento del sistema de grados y los periodos de estudios. Se estableció, por tanto, un periodo de seguimiento de dos años. En la reunión se aceptaron las peticiones para subscribir el Proceso de Bolonia de Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Rusia, Serbia y el Vaticano. Los puntos clave firmados por los 40 representantes asistentes fueron:

- Se reconocieron las iniciativas llevadas a cabo desde la anterior reunión ministerial, se valoró positivamente la cooperación y compromiso de todos los involucrados, instituciones, estudiantes y otros, y se resaltó la necesidad de dar al proceso un carácter trascendental y la promoción de estas prioridades para los siguientes dos años
- La calidad se situó como el corazón del establecimiento del EEES, mediante el establecimiento de criterios compartidos y metodologías dirigidas a su aseguramiento. ENQA, junto con EUA, *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) y ESIB,

desarrollaron y acordaron conjuntos de procedimientos y guías para la garantía de la calidad. En estos procedimientos se estableció la evaluación de la calidad, de la acreditación de las agencias y de los informes realizados. Se marcó un plazo de dos años para que los sistemas de garantía de calidad nacionales desarrollaran planes de evaluación de programas e instituciones y de los sistemas de acreditación y certificación, a la vez que se fomentaba la participación internacional, la cooperación entre países y el networking

- Se estableció comenzar con la implantación de los dos ciclos en 2005 y se acordó elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, en el que las enseñanzas debían tener definidos diferentes objetivos. Las titulaciones de primer grado debían dar acceso a las titulaciones de segundo ciclo, y estas al doctorado, incluyendo al doctorado como tercer ciclo. La Educación Superior debía ser accesible para todos según su capacidad
- Aunque las figuras de movilidad se habían incrementado desde la última reunión, se acordó reforzar la movilidad de todo el personal de las universidades y de los estudiantes, mediante el acceso a préstamos y becas
- El establecimiento de los créditos ECTS como base de sistemas de crédito nacionales no solo era un sistema de transferencia, sino que se podía ver como un sistema de acumulación para poder ser aplicado en el EEES
- Se continuó avanzando en el reconocimiento de las enseñanzas iniciado en la convención de Lisboa en el año 2000, y se estableció que a partir de 2005, cada estudiante que finalizara sus estudios debía recibir el Suplemento del Diploma automática y gratuitamente
- La participación constructiva de las instituciones de Educación Superior y las organizaciones estudiantiles en el Proceso de Bolonia era una realidad, pero se remarcó la necesaria implicación estudiantil en la gobernanza de las instituciones

- Se apreciaban avances en la promoción de la dimensión de la Educación Superior europea, a través de la optimización de los recursos académicos y culturales, para el desarrollo de programas de estudio y mediante la unión de títulos de primer, segundo y tercer nivel. También se confirmó la necesidad de asegurar un periodo substancial de estudio en el extranjero, como medio para el conocimiento de la diversidad lingüística y el aprendizaje de una segunda lengua
- Se debía avanzar en la promoción del atractivo del área de Educación Superior europea con el refuerzo de programas de becas para estudiantes del tercer mundo y con la apertura de los seminarios y las conferencias de Bolonia a los representantes de estas regiones
- Se constató la contribución del EEES a establecer el aprendizaje para toda la vida como una realidad que engloba la variedad de caminos flexibles de aprendizaje, oportunidades y técnicas, y que ensalza la necesidad de mejora de las oportunidades para todos los ciudadanos. Así, según Montero Curiel (2010), “ese «aprendizaje vitalicio» constituye un elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, mejorar el rendimiento profesional, adaptarse a los cambios sociales que se vayan produciendo e ir conociéndolos para superar paulatinamente la calidad de vida” (p. 22)

Adicionalmente, se acordó promocionar puentes de entendimiento más cercanos entre el Área de Educación Superior Europea y el Área de Investigación Europea, mediante el énfasis en la importancia de la investigación y a través del incremento de la movilidad en los niveles de doctorado y postdoctorado para jóvenes investigadores. Era fundamental establecer redes a nivel doctoral para el desarrollo de la excelencia (Hernández Pina y Díaz Martínez, 2010).

También se planteó realizar un inventario del progreso alcanzado en el Proceso de Bolonia, mediante el desarrollo de informes detallados sobre el aseguramiento de la Calidad, el sistema de dos ciclos y el reconocimiento de titulaciones y de periodos de estudio. Todos los países participantes debían facilitar

el acceso a la información y los datos para la comprobación del alcance de los objetivos.

Por lo tanto, se decidió crear el grupo de seguimiento de Bolonia (BFUG, *The Bologna Follow-Up Group*) compuesto por representantes de todos los implicados en el Proceso de Bolonia y de la Comisión Europea, y por miembros consultivos del Consejo de Europa, EUA, EURASHE, ESIB y de la UNESCO. Este grupo debía ser convocado al menos dos veces al año, presidido por la presidencia europea y con un representante del país que acoge la siguiente conferencia ministerial como vicepresidencia.

También se estableció crear un consejo para revisar el trabajo realizado por el grupo de seguimiento. Estaría compuesto por la presidencia europea como presidente, el país de la siguiente conferencia ministerial como vicepresidente, las presidencias de la EU precedentes y siguientes, tres países participantes elegidos por un año, la Comisión Europea y como miembros consultivos, el Consejo de Europa, EUA, EURASHE y ESIB. El seguimiento sería soportado por un secretariado del país anfitrión de la siguiente reunión ministerial. Sus tareas se definirían en la reunión de Bergen.

La primera reunión del BFUG y del consejo se celebró en Roma el 14 de noviembre de 2003.

1.1.7. Comunicado de Bergen (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior – Alcanzando las metas

El Comunicado de Bergen (Noruega) fue ratificado por 45 países tras la incorporación de Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania como nuevos países participantes en el Proceso de Bolonia. Reunidos los días 19 y 20 de mayo de 2005 y con los antecedentes establecidos en el Informe General 2003-2005 del Grupo de Seguimiento (BFUG), en el informe de *Tendencias IV* de la EUA y en el informe de ESIB *Bolonia desde el punto de vista de los Estudiantes*, los Ministros Europeos responsables de la Educación Superior marcaron un nuevo punto de partida para el establecimiento de condiciones que fueran similares para todos los países de la Unión Europea. De esta manera, el desarrollo y nacimiento de las

nuevas estructuras de enseñanza debían ser reconocidas y comparadas dentro del marco del EEES (Marcellán Español, 2005). Se destacaron los importantes avances realizados en las tres áreas establecidas como prioritarias en la anterior reunión de Berlín: el sistema de titulaciones, la garantía de la calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio.

La Figura 1 muestra de forma detallada el proceso de incorporación de los diferentes países participantes en el Proceso de Bolonia desde la Declaración de La Sorbona en 1998, hasta la conferencia de Bergen de 2005, reunión realizada a mitad del camino establecido hasta el 2010.

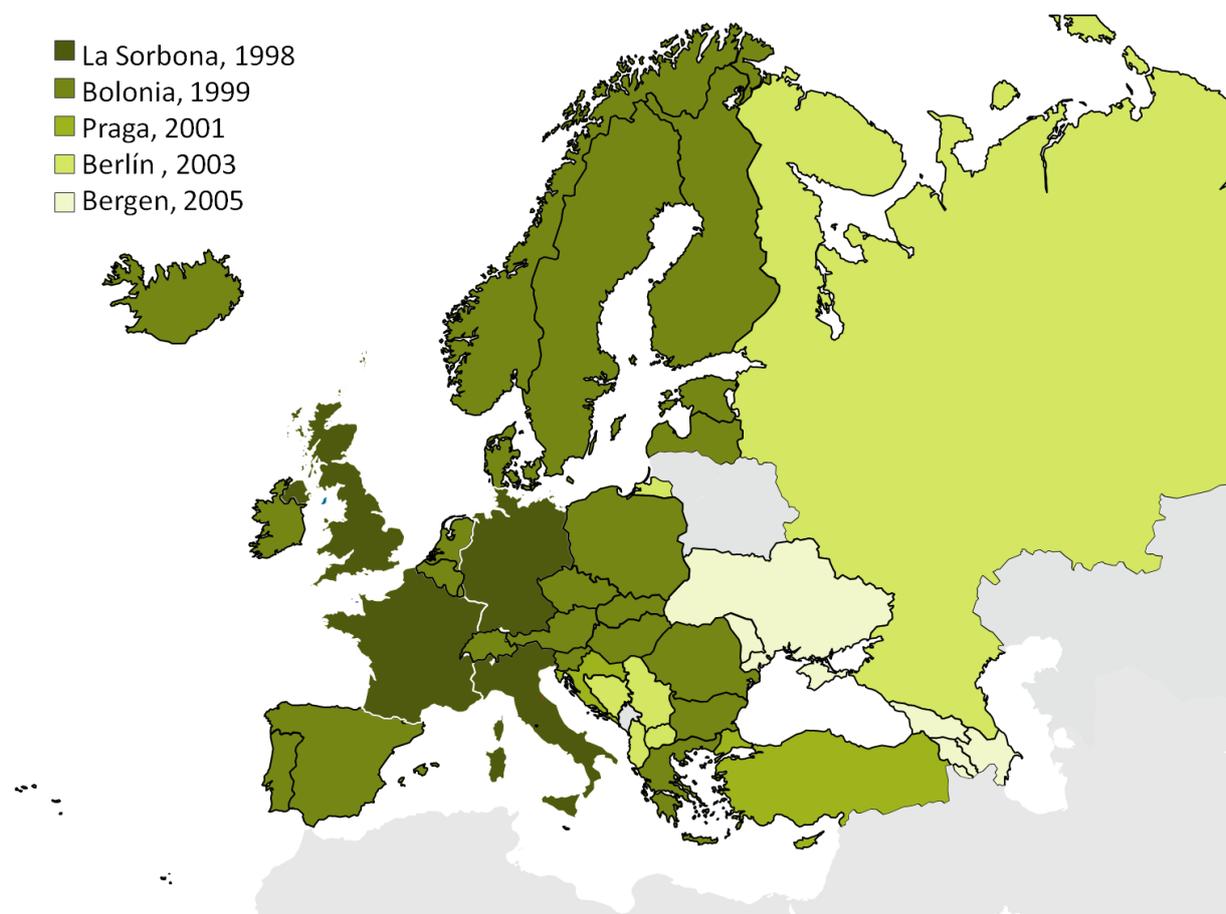


Figura 1. Evolución de los países participantes en el Proceso de Bolonia (elaboración propia).

Se reconoció una amplia aplicación del sistema de dos ciclos y se refrendó el compromiso con la aplicación del marco general de cualificaciones en el EEES para el año 2010, con el establecimiento de tres ciclos y con la presentación de los

avances realizados en la siguiente reunión en el 2007. Se solicitó que el Grupo de Seguimiento informara sobre su puesta en marcha y que la Comisión Europea consultara a todos los grupos participantes (instituciones, profesorado y estudiantes) para poder informar de su correcta implantación.

En cuanto a la garantía de calidad, casi todos los países habían comenzado a implantar y establecer sus sistemas de garantía de calidad, mediante la adopción de los estándares y directrices propuestas por ENQA. Se refrendó el compromiso de introducir mecanismos internos y externos de evaluación en las universidades. Asimismo se acogió el establecimiento de un registro europeo de agencias de calidad, cuya aplicación debía ser desarrollada por ENQA en cooperación con EUA, EURASHE y ESIB, que presentarían un informe de evaluación a través del Grupo de Seguimiento.

Por último, en el reconocimiento de títulos y periodos de estudio, se resaltó que 36 de los 45 países participantes habían ratificado el Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea de Lisboa (1997) y se instó a aquellos que todavía no lo habían hecho, a que lo ratificaran sin demora.

Además, se establecieron como prioridades futuras los siguientes desafíos:

- La importancia de la investigación y la innovación para el desarrollo económico y cultural de las sociedades, el mantenimiento y la mejora de la calidad y el fortalecimiento de la competitividad y el atractivo del EEES. Se remarcó la importancia de adaptar el marco de cualificaciones del nivel doctoral al marco global del EEES, con una duración de 3-4 años a tiempo completo y con una formación interdisciplinar. Se encargó el seguimiento del desarrollo de los estudios de doctorado para el 2007
- En la dimensión social, se insistió en la necesidad de establecer las condiciones apropiadas para que los estudiantes pudieran completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico
- Se reconoció la movilidad de estudiantes y del personal universitario entre todos los países participantes como objetivo clave del Proceso de Bolonia,

mediante la portabilidad de becas y créditos, la concesión de visados y de permisos de trabajo y con el fomento de la participación en programas de movilidad

- El EEES debía estar abierto a cooperar con otras partes del mundo y ser atractivo, insistiendo en la importancia del entendimiento y del respeto intercultural. Se solicitó al Grupo de Seguimiento que elaborara una estrategia para la dimensión externa

Además, se avanzaron sobre las áreas fundamentales que se tratarían en la siguiente reunión, que se celebraría en Londres (Reino Unido) en 2007:

- Puesta en práctica de los estándares y las directrices en cuanto a garantía de calidad del informe de ENQA
- Puesta en práctica de los marcos de cualificaciones nacionales
- Expedición y reconocimiento de títulos conjuntos, incluido de doctorado
- Creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la Educación Superior

Se encargó al Grupo de Seguimiento que presentara datos comparables sobre movilidad del personal docente, de administración y servicios, y de los estudiantes, así como un informe sobre la situación económica y social de los estudiantes. Finalmente, se confirmó la inclusión como nuevos miembros consultivos del Grupo de Seguimiento de ENQA, de la *Educational International Pan-European Structure* (EI) y de la *Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe* (UNICE).

1.1.8. Comunicado de Londres (2007). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado

El 18 de mayo de 2007, en el comunicado de Londres, tras la inclusión de la República de Montenegro en el Proceso de Bolonia, los 46 países participantes confirmaron que en conjunto se habían producido avances positivos durante esos

dos últimos años. Remarcaron la existencia de una conciencia creciente respecto a las bondades de una transición hacia una Educación Superior centrada en los estudiantes y no en el profesor. Se destacó la importancia de las Instituciones de la Educación Superior, su diversidad y la necesidad de ofrecerles una financiación adecuada para contribuir a su autonomía y responsabilidad. Punto por punto se trataron los avances alcanzados desde el último comunicado y se trazaron las líneas sobre las que avanzar hasta una nueva reunión en 2009.

Para comenzar, en movilidad se remarcó la necesidad de seguir trabajando para eliminar los obstáculos en cuestiones relacionadas con la inmigración, el reconocimiento de títulos y diplomas, los incentivos económicos insuficientes o las disposiciones rígidas sobre jubilación. Además, se instó a alentar el incremento de los programas conjuntos entre diferentes instituciones y a crear planes de estudios flexibles y adaptables entre diferentes centros.

Con respecto a la estructura de los estudios, se advirtió de avances significativos en cuanto al objetivo de crear un EEES basado en un sistema de estudios de tres ciclos, con el aumento de programas de doctorado estructurados. Se remarcó la necesidad de mejorar la empleabilidad de los titulados.

En cuanto al reconocimiento de materias y a los marcos de cualificaciones, 38 países habían ratificado el Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea de Lisboa (1997). Se estableció el compromiso de poner en práctica por completo los marcos nacionales de cualificaciones acreditados por el modelo global del EEES en el año 2010.

Dentro del aprendizaje a lo largo de la vida, se estableció la necesidad de desarrollar sistemáticamente itinerarios de aprendizaje más flexibles, que pusieran de manifiesto la importancia de la Educación Superior en la formación a lo largo de la vida. Se encargó al Grupo de Seguimiento que fomentara el intercambio de buenas prácticas y propuestas de mejora para conseguir este fin.

En la certificación de la calidad, se constató que todos los países habían comenzado a poner en práctica los criterios y directrices para la certificación de la Calidad en el EEES (ESG, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the*

European Higher Education Area) aprobados en Bergen en 2005. El grupo E4 (EUA, ENQA, EURASHE y ESIB) organizó en 2006 el primer Foro Europeo de Certificación de la Calidad y analizó los detalles para el establecimiento de un Registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad en Educación Superior, la *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR). De esta manera, se conseguiría el mutuo reconocimiento de los certificados de calidad y de acreditación.

Enmarcados en la dimensión social, se insistió en el papel fundamental de la Educación Superior para reducir desigualdades, reflejar la diversidad de los pueblos e implantar competencias en la sociedad, para contribuir a su sostenibilidad y carácter democrático. Para ello, los estudiantes debían completar sus estudios sin tener obstáculos relacionados con su situación socio-económica.

Por último, se adoptó la estrategia «El EEES en un escenario global» para trabajar en la información, el fomento del atractivo y la competitividad del EEES.

Se establecieron las siguientes prioridades a desarrollar para el 2009:

- Informes nacionales de cada país sobre medidas para fomentar la movilidad
- Informes nacionales sobre las estrategias y políticas en la dimensión social
- Mejora de la disponibilidad de datos
- Se encargó al Grupo de Seguimiento el estudio para el incremento de la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos y de los progresos globales a nivel europeo, estatal e institucional con respecto al contexto global del EEES. También se le pidió un balance total del Proceso de Bolonia y un informe de perspectivas más allá del año 2010

Según Antequera Gallego (2007), el Proceso de Bolonia había recibido el espaldarazo definitivo y se había convertido en una «marca registrada europea», ya que:

Las estrategias propuestas se conciben teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad actual, que depende del conocimiento, de la explotación adecuada de los

sistemas de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información. Asimismo, se considera que son las universidades, a través de la educación disciplinada y la práctica fundamentada en la investigación, las que propicien el espacio idóneo para el desarrollo de estas habilidades. (p. 138)

1.1.9. Comunicado de Lovaina-la Nueva (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década

El siguiente comunicado fue el de Lovaina-la Nueva (Bélgica) en 2009. La reunión congregó a los ministros responsables de la Educación Superior de los 46 países involucrados en el Proceso de Bolonia durante los días 28 y 29 de abril, y sirvió para evaluar los logros alcanzados durante la primera década del presente siglo y establecer las prioridades para la siguiente década.

Enmarcados en una crisis financiera y económica global, los ministros se comprometieron plenamente con los objetivos del EEES y a dotar a las instituciones de Educación Superior con los recursos necesarios para continuar con sus actuaciones en la formación de ciudadanos activos en una sociedad democrática, mediante la preparación de los estudiantes en su carrera profesional y su desarrollo personal, con el estímulo de la investigación y la innovación.

Se remarcó la contribución de las instituciones, las organizaciones europeas, el alumnado, el profesorado, los empleadores y los demás partícipes en el proceso de reforma llevado a cabo. Se había alcanzado una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación, mayor facilidad en la movilidad, una estructura más moderna en tres ciclos y la adopción de normas y directrices europeas para la calidad de la educación (ESG). También se había creado un registro de agencias de calidad y un marco global común de cualificaciones, así como el suplemento al Diploma Europeo. Pero se debía seguir implementando una serie de prioridades durante la siguiente década, relacionadas con las diferentes áreas trabajadas hasta ese momento.

Con respecto a la dimensión social, se remarcó la necesidad de ampliar el acceso a la Educación Superior de una manera equitativa entre los estudiantes, con la eliminación de barreras y la creación de las condiciones económicas apropiadas

para que pudieran terminar sus estudios. Se debía ampliar la participación de los grupos menos representados en la Educación Superior.

Mediante el aprendizaje permanente a lo largo de la vida se logra una mayor participación. Implica adquirir nuevas habilidades y competencias en el desarrollo personal. Para su implantación era fundamental el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones, por lo que se estableció la fecha de 2012 como límite para tener completamente implementados estos marcos.

Se tenía que mejorar la empleabilidad, con la provisión, accesibilidad y calidad de los servicios de orientación profesional y de empleo para el alumnado, la incorporación del empleo a los programas de estudio y el aprendizaje dentro de un puesto de trabajo.

Subrayaron la importancia del aprendizaje basado en el estudiante, mediante el reforzamiento de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, de estructuras de apoyo y orientación y de un plan centrado en el alumnado. Se remarcó la enseñanza como misión fundamental de la Educación Superior. Y es que la educación, la investigación y la innovación son los pilares básicos del EEES (*Magna Charta Universitatum*, 1988).

Con respecto a la accesibilidad internacional y a la movilidad, se hizo un llamamiento a las instituciones de Educación Superior europeas para internacionalizar sus actividades y colaborar internacionalmente en el desarrollo sostenible de los programas de movilidad, siguiendo siempre las normas establecidas en el ESG. La participación de estudiantes, investigadores y personal de otros países mejora la calidad de los programas y la excelencia en la investigación, con un aumento del pluralismo lingüístico, el respeto a la diversidad y la capacidad de tratar con otras culturas (Jiménez Hernández, Sancho Requena, y Sánchez Fuentes, 2019).

Además, se indicó que la recogida de datos estaba mejorando la supervisión de los progresos en la consecución de los objetivos y que había que desarrollar mecanismos para ofrecer más información sobre las instituciones y favorecer a la transparencia multidimensional.

Se confirmó la financiación pública como la principal prioridad para garantizar el acceso equitativo y el desarrollo autónomo de las instituciones.

Finalmente, se le encomendó al BFUG que realizara una serie de informes para la siguiente reunión:

- Definir indicadores para medir movilidad y la dimensión social
- Realizar una reflexión para alcanzar la movilidad equilibrada
- Desarrollar mecanismos de transparencia
- Mejorar la información y promoción del Proceso de Bolonia
- Efectuar el seguimiento de los planes nacionales de reconocimiento de calificaciones

El comunicado de Lovaina-la Nueva situó en primer plano la potenciación de la dimensión y estableció la Agenda Lovaina para 2020. Dentro del contexto de crisis económica mundial, el Proceso de Bolonia buscaba la formación de profesionales capacitados para acceder al mercado laboral, cada vez más global, y el desarrollo de una economía inteligente y sostenible. Con la Agenda 2020, se estableció como objetivo que el 40% de los jóvenes de entre 30 y 40 años fueran titulados en una titulación superior. Para ello, el 75% de la población de entre 20 y 64 años debía estar empleada, el 3% del PIB de la Unión Europea debía ser invertido en I+D y el porcentaje de abandono escolar debía ser inferior al 10% (Colomo Magaña y Esteban Bara, 2020). Según Gutiérrez-Solana (2016), el sistema universitario español tenía la oportunidad histórica para dar un salto de calidad y desarrollar un proceso de «convergencia en la diversidad» que permitiera asegurar el futuro de Europa como un espacio de bienestar social y económico.

La Tabla 1 muestra un resumen de los principales hitos de las reuniones de los responsables de la Educación Superior durante la primera década del S. XXI. Durante estos años se generaron todas las estructuras necesarias y se tomaron los acuerdos para poner en marcha el EEES.

Tabla 1

Acuerdos más relevantes en el Proceso de Bolonia durante los años 2000-2010

Comunicado de Praga 2001	Comunicado de Berlín 2003	Comunicado de Bergen 2005	Comunicado de Londres 2007	Comunicado de Lovaina-la Nueva 2009
Estructura común de titulaciones: dos ciclos.	Inclusión del doctorado como tercer ciclo	Aplicación del sistema de titulaciones. Puesta en marcha del marco general de cualificaciones	Marcos nacionales de cualificaciones para 2010. Estudios en tres ciclos.	-
Sistema de créditos ECTS	ECTS como sistema de acumulación	-	Avances en reconocimiento de créditos	-
Dimensión social de movilidad	Refuerzo de la movilidad	Movilidad de estudiantes y trabajadores entre todos los países	Eliminar obstáculos (inmigración, reconocimiento de títulos). Incentivos económicos	Accesibilidad internacional
Cooperación en la garantía de la calidad	La calidad como eje principal del desarrollo del EEES	Adopción de estándares y directrices europeos. Evaluación interna y externa	Creación de EQAR	Toma de datos para la mejora de la calidad
Promoción de dimensiones europeas en Educación Superior	Se crean el Área de Educación Superior y de Investigación europeas	Cooperación internacional	-	Tres pilares: Educación, investigación e innovación
Dimensión social de la Educación Superior	Igualdad de acceso	Eliminar obstáculos económicos y de origen social en el acceso	Elaboración de planes nacionales	Herramientas de Transparencia Multidimensional y demanda de financiación pública
Aprendizaje a lo largo de la vida	Aprendizaje permanente	-	Itinerarios flexibles	Aprendizaje permanente como parte del sistema Educativo. Mejora de la empleabilidad

Nota. Elaboración propia.

1.1.10. Comunicado de Bucarest (2012). Aprovechando al máximo nuestro potencial: la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior

Los ministros responsables de la Educación Superior de los países participantes en el Proceso de Bolonia crearon la *European Higher Education Area* (EHEA) en la conferencia organizada conjuntamente por Austria y Hungría en Budapest y Viena con motivo del aniversario de Bolonia, los días 11 y 12 de marzo de 2010, en la que además se reafirmaron en los compromisos adquiridos hasta el momento y se comprometieron a realizar la completa implementación de los objetivos finales del Proceso de Bolonia durante la siguiente década.

En 2012, se desarrolló el proyecto europeo *Mapping the Implementation and Application of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (MAP-ESG) con el que se llevó a cabo una revisión de todo el proceso de implantación del EEES. Mediante este proyecto, se analizaron los sistemas de Garantía de Calidad de los diferentes países participantes y se realizó una revisión de los criterios y directrices de ENQA (Duclos, 2013). Consecuentemente, el grupo E4 (EUA, ENQA, EURASHE y *European Students' Union* (ESU), anteriormente denominada ESIB) recomendó la revisión de los criterios y directrices aplicados por los países en la implantación de los ESG.

En la reunión de Bucarest (Rumanía) celebrada los días 26 y 27 de abril de 2012, se aprobó el informe realizado por el E4 y nuevamente se hizo una puesta en común de los avances realizados y los objetivos que había que seguir trabajando. Así, se remarcó la inversión en Educación Superior como solución para superar la crisis económica y financiera que estaba desolando toda Europa y el mundo. Se adquirieron compromisos de financiación de apoyo a las instituciones que debían mantenerse para asegurar la evolución del establecimiento del EEES.

Se puso de manifiesto que las estructuras de la Educación Superior en Europa eran más compatibles y comparables. Las cualificaciones eran más reconocibles entre los países y se había ampliado la participación de todos los grupos de interés. Había más posibilidad de participar en programas de movilidad y los sistemas de aseguramiento de la calidad habían contribuido a crear confianza.

Por lo tanto, había que consolidar estos logros proporcionando una Educación Superior de calidad para todos, aumentando la empleabilidad de los egresados y reforzando la movilidad para un mejor aprendizaje. Facilitar el acceso a la Educación Superior era fundamental para el progreso económico y social. Por ello, se decidió multiplicar el esfuerzo en el desarrollo de la dimensión social, para reducir desigualdades y proporcionar asesoramiento y orientación. Se reiteró el compromiso con la promoción del aprendizaje enfocado en el alumnado.

Dentro del aseguramiento de la calidad, se debían revisar los criterios y directrices del ESG para mejorar su claridad, aplicabilidad y utilidad. Se estableció una evaluación externa de las agencias nacionales mediante su registro en EQAR.

La mejora de la empleabilidad y el desarrollo personal y profesional para hacer frente a las necesidades de la sociedad y el mercado laboral, nuevamente fueron indicados como objetivos primordiales, mediante el proceso de aprendizaje continuo. Igualmente se remarcó el apoyo a los programas de doctorado, promoviendo la calidad, transparencia, empleabilidad y movilidad en el tercer ciclo.

Por primera vez, se remarcó la necesidad de implementar los resultados de aprendizaje como camino para asegurar el éxito de los ECTS, el suplemento al título, los reconocimientos entre planes de estudios, los marcos de cualificación y la calidad de la formación impartida. Todavía algunos países estaban desarrollando sus marcos nacionales y de compatibilidad de calificaciones en el EEES, y fueron instados a beneficiarse del apoyo y experiencia de los demás países para conseguir este objetivo.

Dentro de la movilidad como eje fundamental para mejorar el aprendizaje, se adoptaron estrategias recogidas en el documento *Mobility for Better Learning; Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)*, (EHEA Ministerial Conference, 2012), que establecía la movilidad como parte fundamental para promover la internacionalización en toda la Educación Superior. Para ello, se debía apoyar la portabilidad de las becas y los créditos EEES, reconocer el aprendizaje formal y el informal, eliminar obstáculos y establecer reconocimientos automatizados. Se animó a las instituciones universitarias a desarrollar y ejecutar

programas y titulaciones conjuntas, y a abrir internacionalmente a otros estados y áreas el desarrollo del EEES.

La mejora de la calidad en la recogida de datos e indicadores y la mejora de la transparencia estaban ayudando a la mejora de todos los aspectos analizados en el desarrollo del Proceso de Bolonia. Solo aclarando lo que cada título ofrece, las instituciones de Educación Superior podrían implicarse en procesos comunes de compatibilización, reconocimiento mutuo y homologación (Canel, 2012).

Finalmente, se marcaron como prioridades de cara a la siguiente reunión ministerial en 2015 continuar avanzando y revisando todos los puntos tratados en este comunicado.

1.1.11. Comunicado de Ereván (2015)

El 14 y 15 de mayo de 2015, los responsables de la Educación Superior en Europa, se volvieron a reunir nuevamente, esta vez en Ereván, capital de Armenia. A su finalización, se emitió el Comunicado de Ereván, con el que una vez más, se hizo una recopilación del proceso llevado a cabo para la implantación del EEES, las metas alcanzadas y los objetivos venideros. Vistos los avances conseguidos en cada una de las parcelas del Proceso de Bolonia y constatados los serios retos que había que afrontar (la por aquel entonces profunda crisis económica y social, el desempleo, el aumento de la marginalidad, los cambios demográficos, los conflictos entre países o el extremismo y radicalización de muchos de ellos), la gobernanza y las metodologías de trabajo fueron reconocidas como las mejores herramientas para superar la complicada situación (Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017). Se solicitó al BFUG que revisara y simplificara los métodos de trabajo y la elaboración de propuestas para trabajar los compromisos clave del EEES que aún no se habían implantado en todos los países.

Dieciséis años después del pistoletazo de salida para la constitución del EEES, los asistentes a la reunión de Ereván dieron la bienvenida a un nuevo país miembro: Bielorrusia. Por lo tanto, se alcanzó la cifra de 47 países participantes, cifra que se mantiene hasta hoy en día, quedando el mapa de naciones incluidas en el EEES completado (Figura 2).

Países participantes en el EEES
2015 – Hasta la actualidad

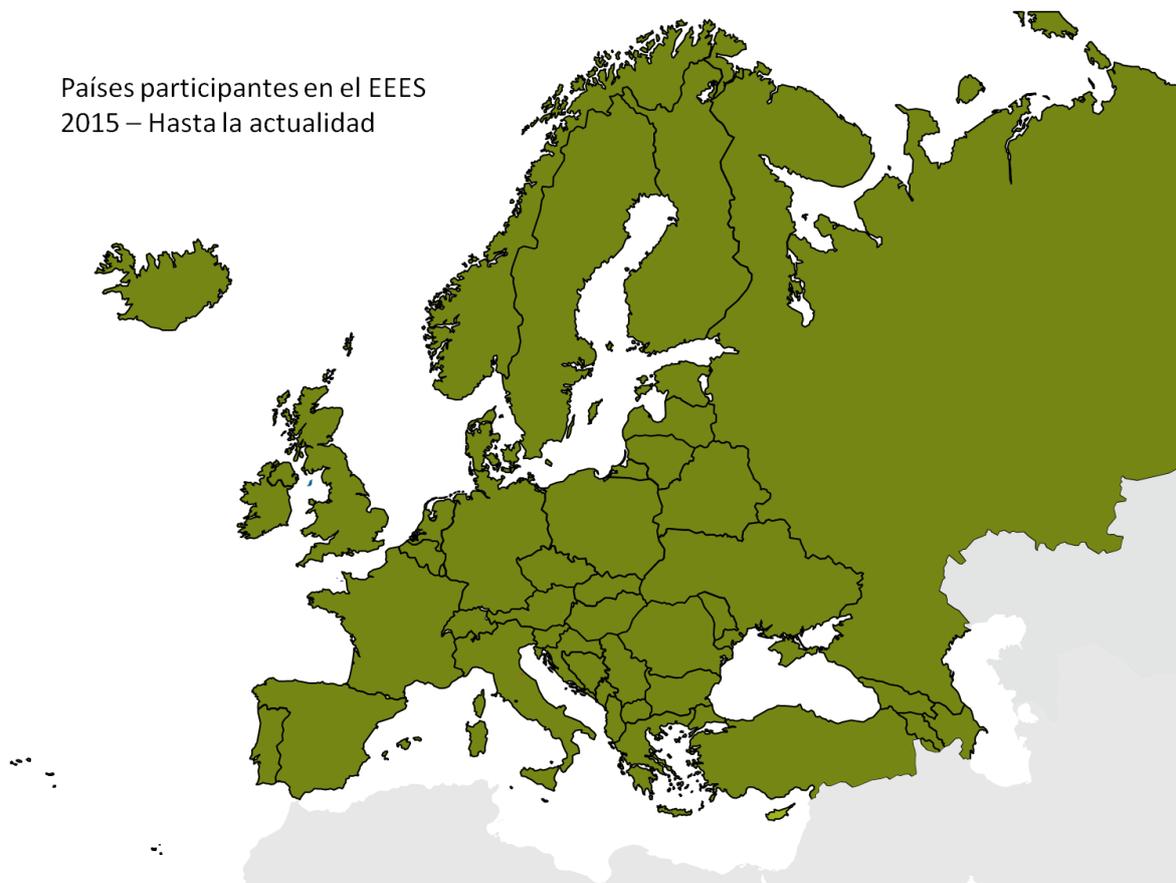


Figura 2. Países participantes en el Proceso de Bolonia desde 2015 (elaboración propia).

En esta reunión ministerial se establecieron las siguientes prioridades con el fin de alcanzar los objetivos comunes para el año 2020:

- Incrementar la calidad y relevancia del aprendizaje y la enseñanza como misión principal del EEES, mediante la promoción de la innovación pedagógica en entornos orientados al estudiante y el uso de las TIC. Se debía introducir activamente al alumnado en la vida académica, y por lo tanto, los estudiantes debían contribuir al diseño curricular y al aseguramiento de la calidad
- Fomentar la empleabilidad a lo largo de su vida laboral de las personas egresadas, asegurando que al finalizar cualquiera de los ciclos formativos, el alumnado poseía las competencias necesarias para su inserción laboral.

Se incentivaría el emprendimiento y la innovación, así como la movilidad internacional en el estudio y en el empleo

- Adoptar sistemas más inclusivos como respuesta a la diversificación de la población y los cambios demográficos, con la mejora del equilibrio entre géneros y del acceso a estudiantes procedentes de entornos complicados y desfavorecidos
- Implantar reformas estructurales para consolidar el EEES y asegurar su éxito a largo plazo. Se instó a aquellos países que no habían terminado de implantar las reformas necesarias para su completa adaptación al EEES, a que lo hicieran cuanto antes

Mientras que hasta el momento las reformas originales adoptadas desde el inicio del Proceso de Bolonia habían sido de carácter estructural, las reformas adoptadas en esta reunión proponen una orientación de la educación encaminada a la empleabilidad de los egresados en su entorno socio-profesional, a través de la introducción de las competencias en los programas educativos como modelo de aprendizaje en tres aspectos fundamentales: conocimiento declarativo, conocimiento actitudinal y sobre todo, conocimiento procedimental (Martínez-Carrasco, 2017).

Asimismo, establecieron que la siguiente reunión se celebraría en 2018 en Francia, haciéndose cargo este país del Secretariado del EEES desde julio de 2015 hasta junio de 2018.

1.1.12. Comunicado de París (2018)

El 24 y 25 de mayo de 2018 se produce la última reunión hasta la fecha de los responsables de la Educación Superior, viendo la luz el Comunicado de París (2018), con el que se hace una revisión del desarrollo de la implantación del EEES estructurada en cinco apartados. El primero de ellos, trató el avance en la implantación de las reformas acordadas. A la luz del informe sobre el Proceso de Bolonia realizado por el BFUG en 2018, se constató que la implantación del EEES no había sido uniforme en todos los países. Se remarcó el aseguramiento de la calidad como llave para la consecución de la confianza mutua, así como el

incremento de la movilidad y el reconocimiento justo de las cualificaciones. También se constató que el avance en la implantación del ESG a nivel nacional y la creación del Banco de Datos de los Resultados de Aseguramiento Externo de la Calidad (*Database of External Quality Assurance Results, DEQAR*) eran pasos en aras de mejorar el aseguramiento de la calidad. Por otro lado, se renovó el compromiso de garantía de implantación de los ECTS como vía de mejora de la movilidad y se adoptaron las recomendaciones de la Convención del Reconocimiento de Lisboa del Consejo de Europa/UNESCO de 1997 para el reconocimiento de las cualificaciones de los refugiados y personas desplazadas. Se aprobó también una revisión del Suplemento al Título y el avance del proyecto piloto de la Tarjeta Estudiantil Europea (*European Student Card*). Por último, se incluyeron las calificaciones de los ciclos cortos como cualificaciones de derecho propio dentro del marco del EEES y se establecieron los siguientes compromisos para los grupos de trabajo a realizar entre los años 2018-2020:

- Establecer un ciclo de tres años compatible en el marco de cualificación del EEES y un primer y segundo grado medidos en ECTS
- Afianzar la adhesión a la Convención para el Reconocimiento de Lisboa
- Cumplir con el ESG

En el apartado de innovación en el aprendizaje y la enseñanza, se alentó al desarrollo de iniciativas conjuntas de prácticas innovadoras, sustentadas en prácticas exitosas ya existentes en países miembros. Se debía impulsar programas interdisciplinares que conjugaran educación, investigación e innovación. Se exhortó a un buen uso de las nuevas tecnologías en la docencia y se encargó al BFUG un informe sobre la digitalización de la universidad. Por último, se indicó la necesidad de promover iniciativas de formación pedagógica continua en el profesorado de Educación Superior.

Finalmente, y pensando ya más allá del 2020, se remarcó la necesidad de intensificar la cooperación interdisciplinar e internacional, a la vez que la inclusión y la innovación del aprendizaje y la enseñanza. Además, se estableció el compromiso

del EEES con el futuro sostenible del planeta mediante la promoción de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2020).

De cara a la siguiente reunión en Roma, en noviembre de 2020, se pidió al BFUG informes sobre el proceso de implantación del EEES y el grado de movilidad acordado en Lovaina (2009) y la elaboración de propuestas para abordar las prioridades de la siguiente década.

En la Tabla 2 se puede observar las principales conclusiones de las reuniones ministeriales realizadas entre 2012 y 2018, entre las que destaca el desarrollo de la dimensión social y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Tabla 2

Acuerdos más relevantes en el Proceso de Bolonia en el periodo 2012 - 2018

Comunicado de Bucarest 2012	Comunicado de Ereván 2015	Comunicado de París 2018
Estructura compatible y comparable	-	Revisión del Suplemento Europeo
Cualificaciones reconocibles	Reconocimiento automático	Aceptación de los ciclos cortos
Reforzar la movilidad para un mejor aprendizaje	Mejor movilidad de estudiantes	Grandes avances en movilidad
Revisión de criterios y directrices aplicables a todos los países	Objetivos: mejorar la calidad y la relevancia del aprendizaje y la enseñanza	Aseguramiento de la calidad e innovación en el aprendizaje y en la enseñanza
La Educación Superior como solución a la crisis	Oportunidades educativas	Aseguramiento del futuro sostenible del planeta
Refuerzo de la Dimensión social de la Educación Superior	Construcción de sociedades inclusivas con valores democráticos	Reflejar la diversidad de Europa
Aprendizaje a lo largo de la vida. Aumento de la empleabilidad	Mejora de la empleabilidad con competencias y habilidades requeridas para la innovación y el empleo	Aprendizaje continuo y flexible

Nota. Elaboración propia.

1.1.13. Situación actual

En la actualidad, el uso del ECTS en el EEES nos sirve de instrumento para medir la implantación de las reformas iniciadas con el Proceso de Bolonia en los países signatarios. La mayoría de países ha adoptado este método de medida, aunque todavía hay ocho países que conservan un sistema nacional de créditos, entre los que encontramos a Bielorrusia, Bulgaria, Kazajstán, Letonia, Suecia y Reino Unido. Igualmente y pese a contar con su sistema nacional, el ECTS también es utilizado en estos países en el contexto de la movilidad internacional (Toledo-Lara, 2019).

Siguiendo las orientaciones acordadas en las reuniones y conferencias realizadas a nivel europeo, un crédito equivale entre 25 y 30 horas, por lo que un curso académico equivale a 60 créditos ECTS. Aunque no todos los países adoptan esta cifra. Por ejemplo, Bélgica cuenta 24 horas por crédito (Comisión Europea, 2018).

También se ha acordado que el primer ciclo se sitúe entre 180 y 240 créditos, pero no hay una uniformidad entre todos los estados. Hay muchos países, casi un 60% respecto al total, que ofrecen grados con una duración de tres años y no todos los grados tienen el mismo número de créditos ECTS.

Por lo tanto, y pese a que se ha avanzado en muchas facetas, se detecta un estancamiento en la unificación de criterios. La dinámica reformista en Europa ha proporcionado muchos cambios, la mayoría de naturaleza estructural, a través de la estandarización de los procedimientos, pero sin dejar de considerar las particularidades propias de cada sistema universitario de los países participantes (Escudero y Trillo, 2015).

1.2. La implantación del EEES en España

En España, el Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000), elaborado a partir de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) apuntaba en su eje central a las modificaciones que se estaban produciendo en el ámbito de la Educación Superior. Su comprensión era fundamental para afrontar los problemas

de organización y de financiación del sistema universitario. Además, buena parte de sus aportaciones estaban en concordancia con las conclusiones emanadas de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO celebrada en Lisboa (Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea, 1997). Este informe intentó dar respuesta a muchos de los interrogantes que surgieron, dando apuntes sobre el nuevo escenario de la investigación, la difusión del conocimiento (formar para aprender), la financiación, la gestión de los recursos humanos, la calidad, evaluación y acreditación de instituciones, personal y programas, y las redes tecnológicas y universitarias.

Tras el informe, se produjo la reacción del gobierno y se hizo patente la adaptación de la ley educativa a la nueva situación, para favorecer la aplicación del EEES en las universidades españolas. La política de la Unión Europea pone en manos de los estados miembros el desarrollo de normativas propias que son de obligado cumplimiento por parte de las instituciones educativas. Los compromisos adquiridos en las diferentes reuniones de los representantes de la Educación Superior para el establecimiento del EEES, tienen un pronunciado carácter político, y necesitan ser plasmados y llevados a cabo mediante el establecimiento de las correspondientes normativas nacionales en cada uno de los estados participantes (Lazari, 2006).

La Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001, aunque surgió con esta intención, no llegó a desarrollar todos los instrumentos para impulsar la integración real del EEES en el sistema universitario español, y autores como Palma (2012) indicaron que la LOU fue “una oportunidad perdida en un momento clave de transformación de las universidades de toda Europa” (p. 89).

El vacío legal que se generó con respecto a algunas cuestiones clave para el desarrollo del EEES se cubrió con una serie de Reales Decretos que fueron resolviéndolas. Ahora sí, mediante esta política de Reales Decretos, se consiguió dar un impulso al Plan Bolonia en las universidades españolas, al tiempo que se realizaron otras actividades, como el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) o la elaboración por parte de ANECA en 2005 de los *Libros Blancos de ANECA* para las nuevas titulaciones.

Tras varios años de incertidumbre política, el Gobierno de España impulsó la reforma de la LOU, aprobando en 2007 la LOMLOU, que establecía los tres ciclos en las enseñanzas universitarias (grado, máster y doctorado) y definía un nuevo procedimiento de diseño, verificación, evaluación e implantación de las titulaciones oficiales, en el que se fortaleció el papel de las agencias de evaluación de la calidad universitaria.

Nuevamente, a partir de la LOMLOU, se reforzó el marco legal de este proceso de reforma del sistema universitario español con un conjunto de Reales Decretos que fueron dando forma a la nueva situación y completando el cumplimiento de las directivas europeas. El impulso definitivo vino de la mano del RD 1393/2007 de 29 de octubre de 2007, que estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y que inició la implantación de los grados de 240 créditos y los másteres de entre 60 y 120 créditos. El resto de iniciativas fueron encaminadas a completar dos grandes líneas de actuación: finalizar el proceso de transformación de las enseñanzas según lo acordado en las ideas de Bolonia y promover la modernización e internacionalización de las universidades españolas (Palma, 2012).

En definitiva, las principales normas publicadas desde el año 2001 para la implantación y adaptación de nuestro sistema universitario fueron, entre otras:

- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
- Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003)
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, que establece el procedimiento para la expedición por las universidades europeas del Suplemento Europeo al Título
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez para todo el territorio nacional

- Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional
- Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, que regula las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior, modificado por el Real Decreto 1830/2004 de 27 de agosto y el Real Decreto 309/2005 de 18 de marzo, y matizado por la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) de 3 de noviembre
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado
- Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
- Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de

grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas

- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios
- Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias de Grado
- Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado

1.2.1. Ley Orgánica de Universidades, LOU (2001).

Esta ley fue, sin duda, el punto de partida de la adaptación del sistema universitario español al EEES. En su Preámbulo, establece que:

El Estado ejercerá su responsabilidad de vertebración del sistema universitario mediante la financiación de programas orientados a dar cumplimiento a los objetivos previstos en la Ley, como los de mejorar la calidad del sistema universitario, fomentar la movilidad y promover la integración de las Universidades en el espacio europeo de enseñanza superior. (LOU, 2001, p. 13)

La LOU indicaba que se debía llevar a cabo las modificaciones estructurales necesarias en las titulaciones y era necesario prepararse para la llegada de nacionales de los diferentes estados miembros de la Unión Europea a puestos docentes y de investigación, como personal funcionario o contratado. Remarcó como objetivos principales la mejora de la calidad y la excelencia en el desarrollo de la labor universitaria, el impulso de la movilidad y la promoción de la integración de las universidades en el EEES. De hecho, en el Título XIII de la ley, se describen las acciones a desarrollar, partiendo de un primer artículo que indica:

En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades adoptarán las medidas necesarias para completar la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior. (Art. 87, LOU, 2001, p. 45)

Los puntos más importantes que destacan en este título son:

- Acompañamiento del suplemento europeo al título en todos los títulos expedidos por las universidades españolas
- Establecimiento del ECTS
- Fomento de la movilidad a través de programas de becas y ayudas, y créditos al estudio
- Acreditación del profesorado de universidades de los Estados miembros de la Unión Europea cuya posición sea equivalente a Catedrático o Profesor Titular de Universidad
- A efectos de concurrencia a los procedimientos de acreditación, los nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea gozan de idéntico tratamiento al de los nacionales españoles

- Fomento de la movilidad del profesorado y del personal de administración y servicios a través de programas y convenios
- Impulso de programas para la renovación metodológica de la enseñanza europea

1.2.2. Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003)

Con este documento, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Estado Español, desarrolló de manera más pormenorizada, las medidas conducentes a la reforma de la estructura y organización de las enseñanzas universitarias españolas para favorecer la construcción del EEES, destacando los beneficios que este hecho conllevaría para la sociedad española, y en particular, para los estudiantes.

Por lo tanto, el documento contiene un conjunto de propuestas orientadas a servir como punto de partida para la necesaria reflexión que debía de producirse en las instituciones universitarias y las administraciones educativas, para posibilitar la toma de acuerdos necesarios sobre los principales aspectos de integración, y que además, contribuirían a orientar el desarrollo de la normativa jurídica necesaria que los promulguen y ejecuten (Aguilera Jiménez y Gómez del Castillo Segurado, 2004).

Los principales puntos a debatir y propuestas a desarrollar eran:

- La implantación del sistema de créditos europeos (ECTS), procedimiento que implicaba importantes diferencias con respecto al crédito vigente hasta aquel entonces (se contaba medida de duración temporal de clases impartidas por el profesor)
- La adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios, mediante el establecimiento del Grado como primer nivel, y el postgrado como segundo, donde quedarían encuadrados los títulos de Máster y/o Doctor
- El Suplemento Europeo al Título como elemento de transparencia para hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa

- La acreditación académica y de calidad como pieza fundamental en la construcción del nuevo sistema
- La corresponsabilidad institucional en la puesta en marcha del proceso
- La transición de las titulaciones actuales al nuevo sistema de las enseñanzas universitarias presidida por dos criterios principales: la flexibilidad y la simplificación

1.2.3. Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, que establece el procedimiento para la expedición por las universidades europeas del Suplemento Europeo al Título

En este real decreto se detallan las condiciones y el proceso a seguir para adjuntar e incluir en las titulaciones universitarias españolas una vez finalizadas, el Suplemento Europeo al Título.

Se trata de un documento que contiene toda la información del estudiante, la titulación y su nivel, el contenido y resultados obtenidos, la función de la titulación, información adicional sobre el sistema nacional de Educación Superior y la certificación del suplemento. En sus anexos, contiene los modelos a seguir para la expedición del Suplemento Europeo. Las universidades españolas comenzaron a expedir este suplemento a petición del alumnado a partir del curso 2003/2004.

1.2.4. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez para todo el territorio nacional

Con esta norma se estableció el crédito europeo como la unidad de medida en las enseñanzas universitarias y en el sistema de calificaciones de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes, y fijó como plazo obligatorio para su implantación, el 1 de octubre de 2010.

Por un lado, estableció que la duración de cada curso académico sería de 60 créditos, con una correspondencia en horas para el estudiante entre 25 y 30, y que debía extenderse entre un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas.

Por otro lado, estableció un sistema de calificaciones de 0 a 10, donde:

- 0 – 4.9: Suspenso (SS)
- 5.0 – 6.9: Aprobado (AP)
- 7.0 – 8.9: Notable (NT)
- 9.0 – 10: Sobresaliente (SB)

Además, especificaba que la mención de «Matrícula de Honor» sería otorgada a estudiantes con una calificación igual o superior a 9.0, no pudiendo otorgarse más de un 5% del total del alumnado matriculado en la asignatura, siempre y cuando hubiera más de 20 estudiantes. Si el número de matrículas era menor, solo se podría conceder una «Matrícula de Honor».

1.2.5. Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado

En su artículo 1, este Real Decreto indica que:

...tiene por objeto establecer la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales españolas, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior... y regula los aspectos básicos de la ordenación de los estudios universitarios de primer ciclo conducentes a la obtención del correspondiente título oficial. (RD 55/2005, 2005, p.21)

Por lo tanto, el documento puso luz sobre la nueva estructura general que las titulaciones oficiales universitarias debían tener, distinguiendo entre las enseñanzas de Grado y las enseñanzas de Posgrado (segundo ciclo con el título de Máster y tercer ciclo con el título de Doctor, enseñanzas que se abordan en otras normas), para centrarse en las enseñanzas de Grado. Este Real Decreto determina, entre otros, los siguientes aspectos:

- Denominación del título, número total de créditos, contenidos formativos comunes y número de créditos asignados a cada uno de ellos
- Objetivo del título y competencias que deben adquirirse para su obtención

- Perfil profesional asociado al título
- Relevancia del título para el desarrollo del conocimiento y idoneidad para el mercado español y europeo
- Justificación de su incorporación al Catálogo de títulos universitarios oficiales

También indica que el número de créditos estará comprendido entre 180 y 240, teniendo los planes de estudios conducentes a la obtención de una misma titulación el mismo número de créditos.

Los planes de estudios deberán ser elaborados y aprobados por las universidades, previa autorización del órgano competente y tendrán una vigencia temporal mínima equivalente al número de años académicos en el que estén organizados. Contendrán contenidos formativos comunes y contenidos formativos específicos y podrán ser modificados por las universidades. Finalmente, los planes de estudios se podrán extinguir por implantación de un nuevo plan de estudios o por cese de la impartición de las enseñanzas acordado por la comunidad autónoma.

Se reconoce la opción de establecer planes de estudios conjuntos entre universidades españolas o extranjeras mediante convenios.

Por último estableció un plazo máximo de tres años para elaborar y homologar los nuevos planes de estudios y los criterios generales de convalidación y adaptación de enseñanzas.

1.2.6. Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado

Con este Real Decreto, se regularon “los aspectos básicos de la ordenación de los estudios oficiales de Posgrado, comprensivo del segundo y tercer ciclos del sistema español de educación universitaria” (art. 1), enseñanzas que tienen por finalidad la especialización del estudiante y conducen a la obtención de los títulos de Máster y Doctorado.

El documento estableció que los programas de Máster deben tener una extensión de entre 60 y 120 créditos y están dedicados a la formación avanzada. Una vez en posesión del título oficial de Máster, se puede solicitar la admisión al doctorado, siempre y cuando se haya completado un mínimo de 300 créditos cursados entre los estudios de Grado y Posgrado. Por último, detalla los procesos de elaboración y autorización de defensa de la tesis doctoral, el tribunal de evaluación de la tesis, su defensa y evaluación, y la tramitación de la mención europea en el título de Doctor.

1.2.7. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

En su preámbulo, se puede leer:

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española. Así, entre otras importantes novedades, el nuevo Título VI de la Ley establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales. (RD 1393/2007, 2007, p. 44037)

Siguiendo esta premisa, el Real Decreto estableció los principios para que fueran las propias universidades, como máxima expresión de la autonomía universitaria, las que crearan y propusieran las enseñanzas y títulos a impartir y expedir, y las medidas compatibles con el EEES para promover la diversificación curricular.

Desarrolla los procedimientos de verificación y acreditación a superar por los planes de estudios, previa inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Los nuevos planes deben incluir sistemas de Garantía de la Calidad, para asegurar su correcto funcionamiento y para generar confianza, que es el sustento del proceso de acreditación de los títulos.

Pero además de una nueva organización de las enseñanzas, el documento impulsó un cambio en la metodología docente, indicando que las titulaciones deben centrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante a lo largo de toda la vida, en la adquisición de competencias y en su evaluación final mediante el crédito europeo.

También pretende establecer vínculos con el Espacio Europeo de Investigación, mediante una mayor apertura en la organización de las enseñanzas de doctorado, con su actualización y/o modificación.

Por último, se refuerza la idea de que cualquier enseñanza debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos de igualdad entre hombres y mujeres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz. Se estableció que en el curso académico 2010-2011 no se podrían ofertar plazas de nuevo ingreso en las antiguas titulaciones.

1.2.8. Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior

Mediante este nuevo Real Decreto, se fundamentaron los cuatro niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y su correspondencia con el Marco Europeo de Cualificaciones:

- Nivel 1 (Técnico Superior) del MECES correspondiente al nivel 5 del Marco Europeo de Cualificaciones
- Nivel 2 (Grado) del MECES se corresponde con el nivel 6 del Marco Europeo de Cualificaciones
- Nivel 3 (Máster) del MECES se corresponde con el nivel 7 del Marco Europeo de Cualificaciones
- Nivel 4 (Doctor) del MECES se corresponde con el nivel 8 del Marco Europeo de Cualificaciones

1.2.9. Libros Blancos de la ANECA

Para concluir esta sección de normativa desarrollada en la implantación de las nuevas titulaciones, es importante señalar la contribución realizada por una red de universidades españolas junto con la ANECA, con la elaboración de los Libros Blancos de las titulaciones de grado adaptadas al EEES.

Todos los proyectos de nuevas titulaciones elaborados presentan aspectos fundamentales a la hora de diseñar un nuevo título de grado, mediante un análisis de los estudios correspondientes o afines en el resto de países de Europa, las características principales del título, perfiles y competencias profesionales, análisis de la inserción laboral, etc.

1.2.10. Resumen

Desde el comienzo de la construcción del EEES, España adoptó las principales líneas de acción que se iban aprobando en las reuniones ministeriales. Se impulsó el ECTS para asumir un sistema de titulaciones compatible y comparable, se reforzó la reglamentación de tercer ciclo, se establecieron planes nacionales para mejorar la calidad, alianzas entre el sector de la educación y las empresas públicas y privadas, y el reconocimiento de la autonomía universitaria. Todo ello refrendado por la normativa desarrollada y aplicada con el paso de los años (Ruè Domingo y De Corral Manuel de Villena, 2007).

Sin embargo, y pese a que la instauración del EEES implicó cambios en la metodología docente, no se ha conseguido una aplicación total del sistema de enseñanza-aprendizaje más allá de la contabilidad del trabajo del estudiante. De hecho, todos los documentos remarcan la necesidad de avanzar hacia un proyecto formativo que realmente reconozca al estudiante en el centro de la formación, y que ayude al crecimiento social y económico de nuestra sociedad (Toledo-Lara, 2019).

1.3. La adaptación de las titulaciones de la Universidad de Murcia al EEES

1.3.1. Proceso de adaptación e implantación de las titulaciones

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 y la participación de España en el EEES, mostrando su interés en colaborar y con el firme propósito de participar en todo el

procedimiento, en aras de ofrecer una enseñanza de calidad fundamentada en los pilares de la firma de la Declaración de Bolonia.

De hecho, ya en el curso 2002/2003, algunas de las titulaciones de la Universidad de Murcia participaron en los proyectos aprobados por la Comisión de Selección de la ANECA en la I Convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado:

- Biblioteconomía y Documentación
- Fisioterapia
- Historia
- Magisterio
- Química
- Veterinaria
- Física
- Geografía y Ordenación del Territorio
- Ingeniería en Informática
- Matemáticas
- Turismo

En el curso 2003/2004, se creó el Vicerrectorado de Calidad y Convergencia Europea para dar soporte a la política de calidad y coordinar los diferentes procesos en los que estaba implicada la Universidad de Murcia relacionados con la construcción del EEES. Se organizaron jornadas informativas, seminarios, debates y talleres de trabajo bajo la normativa que se estaba desarrollando con respecto al proceso.

Durante el curso 2004/2005, este Vicerrectorado continuó participando en Jornadas Nacionales organizadas en torno al Proceso de Bolonia, organizó acciones propias y lanzó la convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la Convergencia Europea para el curso 2005/2006, con el objetivo de promover de forma simultánea la reflexión y la acción sobre los cambios metodológicos que el nuevo marco implicaba, con la puesta en marcha del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. En los sucesivos años, se realizarían

convocatorias de innovación en el marco del EEES durante todos los cursos académicos hasta el curso 2008/2009.

En el curso 2005/2006 se creó la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad de Murcia, con la finalidad de ejecutar y dar apoyo a las acciones proyectadas por el Vicerrectorado, dar asesoramiento, soporte técnico y seguimiento a los programas piloto, difundir información de las acciones encaminadas a impulsar el proceso de convergencia y organizar jornadas informativas. Se elaboró el Plan Estratégico para la incorporación de la Universidad de Murcia en el EEES con cuatro fases diferenciadas: planificación del proceso; análisis del entorno; análisis interno; y definición de objetivos. Además, se realizaron acciones informativas y formativas dirigidas al personal docente e investigador, a los estudiantes y al personal de administración y servicios. Se lanzó una convocatoria para la movilidad de profesorado, alumnado y personal de administración y servicios, con el fin de implicarse en los procesos de convergencia y se participó en la convocatoria del Ministerio de Educación y Ciencia (O.M. 21-3-2005) para la facilitación e impulso de la adaptación de las universidades españolas al nuevo EEES. Durante este curso se pone en marcha también la gestión y expedición del Suplemento Europeo al Título.

Ya en el curso 2006/2007 se creó el Boletín «QUEEES» para poder dar información de todas las actividades que, tanto a nivel nacional como europeo, se estaban llevando a cabo en materia del EEES, así como la documentación que se estaba generando a nivel institucional. Su primera publicación fue en noviembre de 2006. También se creó el Portal de Convergencia, impulsando nuevamente la transparencia y puesta a disposición de todos los grupos de interés de la información disponible, entre la que destacaba, materiales de apoyo a la docencia elaborados por proyectos de innovación educativa, y las mejores prácticas universitarias nacionales y europeas.

En el curso 2007/2008 se constituyeron las 46 comisiones encargadas de la elaboración de los nuevos títulos de Grado y estuvieron trabajando durante 8 meses. Se redactaron las normativas de implantación de Grados y de reconocimiento académico en los títulos de Grado. Además, a raíz del Real Decreto 1393/2007, de

29 de octubre, se elaboraron los nuevos reglamentos para regular los estudios oficiales de Máster y Doctorado. También se constituyeron las comisiones de Grado.

Una de las líneas estratégicas durante ese curso, fue el desarrollo del Campus Virtual de la Universidad de Murcia, con el diseño de materiales digitales en red como recurso docente. Además, se dio apoyo a los centros que participaron en el programa AUDIT de ANECA: la Facultad de Comunicación y Documentación, la Facultad de Química y la Facultad de Veterinaria.

En el curso 2008/2009 se realizaron los primeros programas piloto con cursos adaptados al EEES. Se aprobaron los nuevos títulos de Grado, Másteres y Doctorado, con un total de 42 títulos de Grado, 14 de Másteres y 11 programas de Doctorado.

Finalmente, en el curso 2009/2010 se implanta el primer curso de los 42 nuevos Grados en todos los centros de la Universidad de Murcia y se implanta el Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) en los centros.

En el curso 2010/2011 se implantan 14 nuevos títulos de Grado, 1 programa de estudios simultáneos de Grado (Administración y Dirección de Empresas y Derecho), 6 nuevos títulos de Máster y 15 itinerarios de adaptación para obtener el título de Grado. En este curso académico se presentó y consiguió la propuesta conjunta de la Universidad de Murcia y de la Universidad Politécnica de Cartagena para Campus de Excelencia Internacional 2010, el Campus Mare Nostrum 37/38 (CMN). Tenía como objetivos conseguir que las universidades españolas estuvieran académicamente más preparadas y por consiguiente, fueran más competitivas internacionalmente, conseguir mejores cuotas de eficiencia en la gestión y mejorar su posición en panorama investigador internacional. De la mano de la internacionalización, se consiguió una mejora docente y una mejor adaptación al EEES, una mejora científica y de la transferencia del conocimiento, y una transformación del campus para el desarrollo de un modelo social integral y su interacción con el entorno territorial.

En el curso 2011/2012 se aprobó un programa de estudios simultáneos de Grado y uno de Máster, 5 nuevos títulos de Máster y 23 programas de Doctorado; en

el curso 2012/2013 se aprobó 4 programas de estudios simultáneos de máster, 6 nuevos títulos de máster y 23 programas de doctorado; en el curso 2013/2014 se aprobó 1 programa de estudios simultáneos de Grado, 9 títulos de Máster y 5 programas de Doctorado; en el curso 2014/2015 se aprobó 5 nuevos títulos de Máster, 1 título de Máster interuniversitario y 2 programas de Doctorado; en el curso 2015/2016 se aprobó 5 nuevos títulos de Máster, 1 título de Máster interuniversitario, 2 programas de Doctorado y 1 programa de Doctorado europeo, con la participación de 5 universidades europeas y 10 instituciones y empresas internacionales; en el curso 2016/2017 se aprobó 2 nuevos títulos de Grado, 2 títulos de Máster y 2 programas de Doctorado; en el curso 2017/2018 se aprobó 2 nuevos títulos de Grado y 2 títulos de Máster; por último, en el curso 2018/2019 se aprobó 2 nuevos programas conjuntos de Grado y 7 títulos de Máster.

1.3.2. La Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia

La Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia se creó en el curso 2000/2001, a partir de la Unidad de Evaluación, que estuvo operativa desde el curso 1995/1996. En febrero de 2007 consiguió la certificación conforme a la aplicación de la norma ISO 9001:2000, que fue adaptada a la norma ISO 9001:2008 en marzo de 2008, mediante la implantación de otros modelos de gestión de la calidad (EFQM, otras certificaciones ISO, ANECA-MEC) para asegurar la calidad de los procesos llevados a cabo (Universidad de Murcia, 2020).

El aseguramiento de la calidad que realiza esta Unidad, se basa en la atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de su mantenimiento y mejora. Enmarcadas dentro de las políticas y procesos formativos que se desarrollan en las universidades, las políticas de aseguramiento de la calidad remarcan la preocupación de las instituciones universitarias en la calidad de sus programas y títulos, y su compromiso a poner en marcha los medios que aseguren y demuestren esa calidad y mejora continua (Scharager y Aravena, 2010).

Es a partir de la implantación del Proceso de Bolonia, cuando esta unidad comienza a tener una gran importancia en el desarrollo de la implantación de las nuevas titulaciones.

Dentro de la política de Calidad que sigue esta unidad se puede encontrar como objetivos generales los siguientes:

- Promocionar de la cultura de la calidad en el entorno universitario
- Colaborar en la elaboración, desarrollo y ejecución del Plan de Calidad de la Universidad de Murcia
- Proporcionar información, asesoramiento, formación y apoyo
- Coordinar las actividades de evaluación-certificación-acreditación y seguimiento
- Apoyar en la elaboración e implantación de planes de mejora
- Difundir sus objetivos, funciones y actuaciones a todos los estamentos internos y externos
- Servir de modelo en Gestión de la Calidad para el resto de servicios universitarios

En la actualidad la Unidad depende del Vicerrectorado de Calidad, Cultura y Comunicación, y cuenta con un Coordinador de Calidad y 9 técnicos. Al menos un técnico de la Unidad para la Calidad participa en las Comisiones de Calidad de los centros y servicios de la Universidad de Murcia.

1.3.3. La Comisión de Calidad del Claustro de la Universidad de Murcia

En la sesión del 19 de diciembre de 2005, el Claustro de la Universidad de Murcia aprobó su reglamento de Régimen Interno. En su artículo 36, se define la composición y funciones de la Comisión de Calidad del Claustro.

Esta comisión estará integrada por 10 miembros del grupo A (funcionarios docentes universitarios), 3 miembros del grupo B (resto del personal docente e investigador), 5 miembros del grupo C (alumnado) y por último, 2 miembros del grupo D (Personal de Administración y Servicios).

Sus funciones son:

- Promover la implicación de la comunidad universitaria en la mejora de la calidad
- Proponer el Plan de Calidad para su aprobación por Consejo de Gobierno. En este plan se detallan todas las actividades de evaluación, certificación y acreditación que se realizan en la Universidad de Murcia
- Proponer los principios de calidad
- Elaborar informes sobre los resultados del Plan de Calidad
- Evaluar la actividad docente, investigadora y de gestión del profesorado
- Recibir los informes anuales de resultados académicos elaborados por los centros

Durante los dos últimos años, esta comisión está trabajando muy activamente junto con la Comisión de Calidad del Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia, en la creación y difusión del Modelo para la evaluación de la Actividad Docente del Profesorado “DocentiUM”, como programa para garantizar la capacitación y competencia del profesorado. Esta responsabilidad es tarea de las universidades, que deben contar con procedimientos que evalúen el desempeño profesional de sus docentes y su formación, como medida de garantía de calidad de sus estudios (Tejedor y García-Varcárcel, 2010).

1.3.4. La Comisión de Calidad del Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia

En el artículo 20 del reglamento del Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia, se indica que “el Consejo de Gobierno organizará en su seno comisiones de trabajo, encargadas del debate, estudio y elaboración de propuestas sobre aspectos temáticos, en orden a su posterior tratamiento y adopción de acuerdos” (Universidad de Murcia, Reglamento del Consejo de Gobierno, p. 10).

Esta comisión está compuesta por los mismos miembros de la Comisión de la Planificación de las Enseñanzas, sustituyendo la coordinación por un coordinador de Calidad, y la representación del área de Gestión Académica por el área de Calidad.

La preside el vicerrector con competencias en el área de Calidad. Cuenta por tanto con 26 Decanos/Directores de centros, 1 directora de departamento, 4 representantes de los cuerpos docentes del grupo A, 1 del grupo B, 2 del grupo C y 1 del grupo D.

Sus funciones principales son:

- Desarrollo coordinado del nuevo Sistema de Aseguramiento Interno de Calidad de la universidad
- Desarrollo de acreditaciones internacionales
- Desarrollo del plan de Calidad de los servicios
- Planificación del nuevo programa “DocentiUM”

CAPÍTULO II

CREACIÓN DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y NACIONALES PARA GARANTIZAR LA CALIDAD

En este capítulo se presenta la evolución de la creación de las agencias de evaluación y acreditación y las estructuras necesarias a nivel europeo y nacional, que surgen para poder implementar los acuerdos y objetivos propuestos en cada uno de los diferentes comunicados del EEES, referentes al control y aseguramiento de la calidad en las enseñanzas y las instituciones de la Educación Superior.

2.1. Creación de las agencias internacionales

2.1.1. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), 1991

La *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE) fue creada en 1991 con tan solo ocho miembros. Hoy día es una asociación mundial sin ánimo de lucro que engloba a más de 300 organizaciones de 140 países, dedicadas a controlar el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. INQAAHE no solo agrupa agencias, sino que también son miembros de esta, otras organizaciones o afiliados preocupados por la calidad de la Educación Superior. Su labor, impacto e influencia están reconocidos a nivel mundial (Chiyevy Garwe y Gwati, 2018).

Su propósito principal es promover y avanzar en la excelencia en la Educación Superior a través del apoyo a la comunidad internacional de agencias para el aseguramiento de la calidad. Para ello, desarrolla buenas prácticas en el

aseguramiento de la calidad mediante el apoyo del intercambio de políticas y acciones de sus miembros y la promoción de los beneficios del aseguramiento de la calidad en las instituciones, en los estudiantes y en la sociedad en general (INQAAHE, 2017).

Con el reconocimiento de la riqueza que supone la gran diversidad de sus afiliados, INQAAHE ha trabajado en la identificación de elementos comunes y principios fundamentales que guían el funcionamiento de las agencias de aseguramiento de la calidad, para unificar criterios y avanzar en el control de la calidad. Este trabajo se desarrolla sin dejar de lado y teniendo muy presente, que es responsabilidad de las instituciones de Educación Superior la labor de velar por la calidad y la búsqueda de la excelencia, respetando la libertad académica y la integridad institucional.

Son miembros de pleno derecho de INQAAHE las siguientes agencias de evaluación y acreditación españolas:

- ANECA
- AAC-DEVA, Agencia Andaluza del Conocimiento
- ACPUA, Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón
- AQU Catalunya, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña
- Unibasq, Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco

Tras el estudio de impacto realizado en 2017, INQAAHE se centró en la aparición de los nuevos modelos de aseguramiento de la calidad, las redes y desafíos generales, así como en la necesidad de posicionarse mejor en el apoyo y servicio hacia sus miembros. Así, se identificaron las siguientes áreas como primordiales para el desarrollo de nuevas estrategias y la promoción del control de la calidad (INQAAHE, 2017):

- Sostenibilidad de las acciones dirigidas a mejorar el aseguramiento de la calidad

- Promoción de la Cultura de la Calidad
- Fomento del conocimiento, la investigación y la innovación de los procedimientos en materia de calidad entre sus miembros
- Relevancia de las acciones y enfoques desarrollados en todo el mundo

Estas nuevas estrategias se deben desarrollar desde la diversidad de culturas y las diferentes metodologías y enfoques que impulsan el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en todo el mundo. Se pretende establecer lazos de colaboración y de trabajo en red, que brinden la oportunidad de aprender e intercambiar las mejores prácticas a nivel internacional, sin olvidar la promoción y el reconocimiento de las diferentes agencias nacionales.

Para las instituciones, los estudiantes y la sociedad en general, estas acciones suponen dar credibilidad a las acreditaciones y las cualificaciones realizadas, lo que proporciona credibilidad en el propio sistema de Educación Superior con la obtención de mejores resultados de aprendizaje (Martínez Iñiguez, Tobón, y Romero Sandoval, 2017).

2.1.2. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2000

La *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) nace en el año 2000 como la *Red Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior* siguiendo las recomendaciones del Consejo Europeo (Recomendación del Consejo Europeo, 1998) y la Declaración de Bolonia (1999). El objetivo era impulsar la cooperación europea en el ámbito de la calidad y se transformó en la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) en el año 2004 (ENQA, 2020).

Esta organización representa a todos sus miembros a nivel europeo e internacional, especialmente en la toma de decisiones políticas y en las cooperaciones con otras organizaciones. Por lo tanto, su objetivo principal es promover la cooperación europea en el campo del aseguramiento de la calidad en la

Educación Superior, mediante la difusión de información y experiencias entre sus miembros.

Las agencias de evaluación y acreditación españolas que son miembros de ENQA son:

- ANECA
- AAC-DEVA, Agencia Andaluza del Conocimiento
- ACPUA, Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón
- ACSUCYL, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León
- ACSUG, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia
- AQU Catalunya, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña
- madri+d, Fundación para el Conocimiento madri+d
- Unibasq, Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco

ENQA trabaja para contribuir a que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y que sus calificaciones sean reconocidas en todo el mundo, bajo los valores de transparencia en sus políticas, procedimientos y criterios, la independencia operativa de las agencias, la colaboración con sus miembros, afiliados y socios, y la integridad en sus actuaciones enmarcadas en la responsabilidad social. Además, ENQA colabora estrechamente con las asociaciones clave dentro del sector del aseguramiento de la calidad: la Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Enseñanza Superior (EURASHE), la Unión Europea de Estudiantes (ESU), la Federación Europea de Organizaciones Patronales (BusinessEurope) y la Internacional de la Educación – Sindicato Europeo de Profesionales de la Enseñanza Superior (Education International).

ENQA forma parte del Grupo E4 junto con EUA, EURASHE y ESU, los cuales fueron los encargados en el contexto del Comunicado de Berlín (2003) de establecer un conjunto de normas, procedimientos y directrices sobre el aseguramiento de la calidad, con el fin de crear un sistema de evaluación por pares. La primera versión del ESG fue presentada y aprobada en la Conferencia Ministerial de Bergen, en 2005. La segunda versión vigente hasta día de hoy, fue aprobada por los asistentes a la Conferencia Ministerial de 2015 en Ereván. Este documento está estructurado en tres partes:

- Parte 1. Estándares para la garantía interna de la calidad (diez criterios):
 - Política de aseguramiento de la calidad
 - Diseño y aprobación de programas
 - Aprendizaje, enseñanza y evaluación centrados en el estudiante
 - Admisión, progreso, reconocimiento y certificación de los estudiantes
 - Profesorado
 - Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes
 - Gestión de la información
 - Información pública
 - Seguimiento continuo y revisión periódica de programas
 - Aseguramiento externo de la calidad cíclico

- Parte 2. Estándares para el aseguramiento externo de la calidad (siete criterios):
 - Consideración de garantía interna de calidad
 - Diseño de metodologías adecuadas a los objetivos

- Aplicación de los procesos
 - Expertos evaluadores externos
 - Criterio para los resultados
 - Elaboración de informes
 - Reclamaciones y apelaciones
- Parte 3. Estándares para las agencias de garantía de la calidad (siete criterios):
 - Actividades, políticas y procesos para el aseguramiento de la calidad
 - Estatus oficial
 - Independencia
 - Análisis temático
 - Recursos
 - Aseguramiento interno de la calidad y conducta profesional
 - Evaluación externa cíclica de las agencias

Aunque ENQA es poco conocida, su papel en el desarrollo del EEES y en el aseguramiento de la calidad en la enseñanza superior en Europa es fundamental, si bien, sus actuaciones se sitúan en la trastienda de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El reto es trasladar los procesos implantados y los resultados conseguidos a la sociedad, y demostrar que la labor de las agencias resulta en una mejora de las titulaciones de la Educación Superior, mediante el reconocimiento de las calificaciones a nivel europeo y mundial, lo que supone uno de los principales objetivos del Proceso de Bolonia (Sánchez Chaparro, 2016).

2.1.3. European Consortium for Accreditation (ECA), 2003

La *European Consortium for Accreditation* (ECA) es una asociación de agencias reconocidas en la acreditación y en el aseguramiento de la calidad en Europa.

Se fundó en el año 2003 con la finalidad de lograr el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación y garantía de calidad, y poder de esta manera conseguir el reconocimiento de las cualificaciones en la Educación Superior. Pasó a ser asociación en 2014 (ECA, 2020). Antes del Proceso de Bolonia, en los diferentes países europeos existían procesos de evaluación para la mejora, que fueron sustituidos por sistemas de acreditación que permitían el reconocimiento y la comparabilidad entre instituciones (Haug, 2005).

ECA impulsa activamente el reconocimiento internacional de la innovación en los procedimientos de acreditación en la Educación Superior, lo cual contribuye a la implantación del EEES. Sus objetivos principales son:

- Lograr el reconocimiento mutuo de las evaluaciones y decisiones efectuadas en la acreditación de la garantía de la calidad
- Proporcionar una plataforma de aprendizaje mutuo y difusión de experiencias y prácticas similares
- Proporcionar información transparente sobre calidad
- Facilitar la internacionalización de instituciones y estudiantes

Para conseguir estos objetivos se realizan actividades mediante la formación de grupos de trabajo, cuyas tareas se describen en el Plan de Trabajo Anual de ECA.

Las agencias de evaluación y acreditación españolas que son miembros de ECA son:

- ANECA
- ACPUA, Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón

- ACSUCYL, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León
- ACSUG, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia
- Unibasq, Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco

Este consorcio proporciona documentación para realizar el reconocimiento mutuo de las agencias colaboradoras, la cooperación con otras redes de trabajo, los resultados de los grupos de trabajo y sus asambleas generales.

En su documento “Actualización estratégica de ECA para 2018-2023”, se establecen las prioridades a desarrollar durante este periodo de años, entre las que destaca:

- Trabajar en la internacionalización del aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Un ejemplo es el proyecto *eQuatic* para un certificado de calidad en internacionalización o la implementación del enfoque europeo para el aseguramiento de la calidad de programaciones conjuntas
- Avanzar en el aprendizaje basado en el trabajo, con el desarrollo de la formación profesional y la educación vocacional
- Fomentar la empleabilidad
- Potenciar la innovación en el aseguramiento de la calidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el reconocimiento de la enseñanza online, *blended-learning* y otras formas innovadoras de aprendizaje en la Educación Superior formal y no formal
- Desarrollar políticas únicas sobre equidad, investigación e innovación, y sus implicaciones para en el aseguramiento de la calidad

2.1.4. European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), 2008

La *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR) es un registro de las diferentes agencias de los países europeos que realizan revisiones

externas de las instituciones de Educación Superior y de sus titulaciones oficiales, y velan por los principios del aseguramiento de la calidad reflejados en el ESG (ENQA, 2015).

El grupo E4 (EUA, ENQA, EURASHE y ESIB), a solicitud de los ministros responsables de la Educación Superior en su reunión de Bergen (2005) y Londres (2007), creó EQAR para mejorar la calidad del EEES y promover la movilidad de los estudiantes, siendo la primera entidad legal creada en el contexto del Proceso de Bolonia. Como miembros fundadores, el grupo E4 son miembros de su Ejecutiva y de la Asamblea General.

La misión de EQAR es proporcionar información pública y veraz sobre el aseguramiento de la calidad de las agencias que operan en Europa, y tiene por objetivos:

- Promover la movilidad de estudiantes en base a la consolidación de la confianza entre las instituciones de la Educación Superior
- Proporcionar credibilidad a las agencias de acreditación
- Constituir una base de agencias para que los gobiernos autoricen a las instituciones de Educación Superior a la elección de cualquier agencia, siempre que sea compatible con la legislación nacional
- Servir como instrumento para mejorar la calidad de las agencias y la confianza entre ellas

El establecimiento y creación de EQAR permitió alcanzar el objetivo de promocionar la cooperación europea para el aseguramiento de la calidad, con el reconocimiento mutuo basado en cinco medidas (Michavila y Zamorano, 2008):

- El desarrollo de mecanismos internos de aseguramiento de la calidad en las instituciones
- La elaboración de normas, procedimientos y directrices comunes

- El establecimiento del registro europeo de agencias de evaluación y acreditación
- La autonomía de las instituciones de la Educación Superior para elegir organismo de evaluación
- El reconocimiento de la competencia de aceptar las evaluaciones y extraer conclusiones

Las agencias españolas que son miembros de EQAR son:

- ANECA
- AAC-DEVA, Agencia Andaluza del Conocimiento
- ACPUA, Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón
- ACSUCYL, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León
- ACSUG, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia
- AQU Catalunya, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña
- madri+d, Fundación para el Conocimiento madri+d
- Unibasq, Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco

2.2. Creación de las agencias nacionales y autonómicas

2.2.1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), 2001

La Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es el órgano encargado de realizar las actividades de evaluación, certificación y acreditación del sistema universitario español con el fin de su mejora continua y adaptación al EEES (ANECA, 2020).

ANECA fue creada por la LOU (2001) como fundación adscrita al Ministerio de Educación, y se autorizó su creación como agencia de acuerdo a la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos en la LOMLOU (2007). Con el artículo 8 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, se estableció como organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la Secretaría General de Universidades.

El 1 de enero de 2016 entró en vigor su estatuto establecido por el Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, en el que se definen sus objetivos:

- Promocionar y asegurar la calidad en la enseñanza superior y particularmente en las universidades españolas, tanto en el contexto nacional como en el internacional
- Llevar a cabo la medición del rendimiento del sector público de la enseñanza superior y la rendición de cuentas a la sociedad
- Fomentar la transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las universidades
- Promover la mejora de las actividades docentes e investigadoras y de la gestión universitaria
- Proporcionar información suficiente para la toma de decisiones, el fomento de la excelencia y la promoción de la movilidad
- Establecer la adopción de criterios de aseguramiento de la calidad conforme a las directrices y estándares internacionales

Se le atribuyen las funciones de orientación, evaluación, certificación y acreditación de:

- Las enseñanzas conducentes a la obtención de titulaciones universitarias oficiales

- Los méritos de los aspirantes a los cuerpos docentes y a profesorado contratado de las Universidades
- Las actividades docentes, investigadoras, de transferencia de conocimiento y de gestión
- Las instituciones universitarias
- Las actividades, planes de desarrollo de titulaciones, programas, servicios y gestión de los centros de Educación Superior
- Los títulos universitarios extranjeros en base a criterios de homologación y reconocimiento de equivalencia a títulos universitarios españoles
- La correspondencia con los niveles del marco español de cualificaciones para la Educación Superior (MECES)

Además, ANECA tiene también entre sus funciones:

- La realización y difusión de estudios y prospectiva en materia de orientación, evaluación, certificación y acreditación de las Universidades españolas, actuando como observatorio de la calidad del sistema español de universidades
- La promoción, evaluación y certificación de los Sistemas de Garantía Internos de Calidad de las universidades y sus centros
- La formación de evaluadores y técnicos en garantía de calidad
- La investigación en el área de la calidad dentro de la enseñanza superior
- La difusión de experiencias y proyectos, así como la realización de programas de capacitación
- Informar y asesorar a los Consejos Sociales de las universidades públicas españolas
- La realización de actividades y programas con el objeto de fomentar la calidad de las actividades académicas

- Establecer convenios, acuerdos y contratos con instituciones y organismos públicos, universidades y entidades privadas
- Promover la edición de publicaciones y la organización de actividades de carácter científico de ámbito nacional e internacional
- Representar a la Administración General del Estado ante los Órganos y Organismos de carácter de ámbito nacional e internacional
- Impulsar la cooperación en las áreas de su competencia con las Comunidades Autónomas
- Desarrollar programas y actividades de cooperación internacional

ANECA es la responsable de realizar la evaluación y la renovación de la acreditación de las titulaciones de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, la Universidad Pontificia Comillas, la Universidad de Navarra, la Universidad Pública de Navarra, la Universidad de La Rioja, la Universidad Internacional de la Rioja, la Universidad de Murcia, la Universidad Politécnica de Cartagena, la Universidad Católica de San Antonio, la Universidad Cantabria, la Universidad Europea del Atlántico, la Universidad de Oviedo, la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Extremadura.

ANECA fue miembro fundador de ECA y ENQA en 2003, miembro de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación (RIACES) también en 2003, e ingresó en INQAAHE ese mismo año. En 2006 se convirtió en miembro fundador de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), en 2008 ingresó en EQAR y en 2010 fue la primera agencia europea con certificado de Buenas Prácticas de INQAAHE.

2.2.2. Agencias autonómicas

Algunas comunidades autónomas tienen su propia agencia autonómica, la cual se encarga de realizar los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones, los programas y el profesorado de Educación Superior de su ámbito. Todas las agencias autonómicas se ajustan a los criterios y directrices establecidos

en el ESG. Por lo tanto, ANECA se encarga de evaluar y acreditar las instituciones, los programas y el profesorado en aquellas comunidades autónomas que no cuentan con agencia propia. España es el único país de todos los países con un sistema de aseguramiento de la calidad en el que además de la agencia nacional, existen agencias autonómicas (Lemaitre y Zenteno, 2012).

Las siguientes Comunidades Autónomas de España desarrollaron la normativa y la aprobación de los estatutos de sus propias agencias de evaluación y acreditación (Tabla 3):

Tabla 3

Agencias autonómicas para el aseguramiento de la calidad

Agencia	Comunidad Autónoma
AAC-DEVA – Agencia Andaluza para la Conocimiento, Dirección de Evaluación y Acreditación	Andalucía
ACCUEE – Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa	Canarias
ACPUA – Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón	Aragón
ACSUCYL – Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León	Castilla y León
ACSUG – Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia	Galicia
AQU – Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña	Cataluña
AQUIB – Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears	Islas Baleares
AVAP – Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva	Valencia
FMID – Fundación para el Conocimiento Madri+d	Madrid
UNIBASQ – Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco	País Vasco

Nota. Elaboración propia.

Para finalizar este capítulo, se presenta una tabla resumen con la membresía de las agencias nacionales en los organismos internacionales de aseguramiento de la calidad:

Tabla 4

Membresía de las agencias nacionales en los organismos internacionales de aseguramiento de la calidad

Agencia	Comunidad Autónoma	Miembro de
ANECA	-	INQAAHE, ENQA, EQAR
AAC-DEVA	Andalucía	INQAAHE, ENQA, EQAR
ACCUEE	Canarias	-
ACPUA	Aragón	INQAAHE, ENQA, EQAR
ACSUCYL	Castilla y León	ENQA, EQAR
ACSUG	Galicia	ENQA, EQAR
AQU	Cataluña	INQAAHE, ENQA, EQAR
AQUIB	Islas Baleares	-
AVAP	Valencia	-
Madrid+d	Madrid	ENQA, EQAR
UNIBASQ	País Vasco	INQAAHE, ENQA, EQAR

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS TITULACIONES

En este capítulo se hace una revisión de los programas de evaluación y acreditación de las enseñanzas de la ANECA y del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia, como antesala de los estudios elaborados sobre la percepción que tiene el profesorado universitario de los mismos, la justificación y el planteamiento del problema de esta investigación.

3.1. Programas de evaluación y acreditación de las enseñanzas

En el Estatuto de Creación del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre) 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. (p. 6)

De esta manera, para la evaluación de las enseñanzas ANECA cuenta con los programas VERIFICA, MONITOR, ACREDITA y SIC, mientras que para la evaluación del profesorado y de su actividad investigadora existen los programas PEP, ACADEMIA y CNEAI. Por último, la agencia ofrece los programas DOCENTIA,

AUDIT, ACREDITACIÓN Institucional y AUDIT Internacional para la evaluación de los centros universitarios (ANECA, 2020).

Esta investigación se centra en los programas de evaluación de las enseñanzas de Educación Superior. En cumplimiento con las directrices establecidas por la LOMLOU y los reales decretos que la desarrollan, todas las titulaciones oficiales de las universidades deben someterse a un proceso de evaluación y acreditación, tanto inicialmente en el momento de presentar la propuesta de un nuevo plan de estudios –verificación o acreditación inicial–, como una vez que la nueva titulación está completamente implantada y se comprueba su correcto desarrollo –acreditación– (Hernández Pina, 2014).

En el proceso de evaluación y acreditación de las enseñanzas de grado, máster y doctorado, los programas VERIFICA, MONITOR y ACREDITA cuentan con objetivos claramente secuenciados y diferenciados, y el programa SIC evalúa los títulos para la obtención de Sellos Internacionales de Calidad.

3.1.1. Programa VERIFICA

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 (como la homologación de los másteres en enseñanzas artística, la equivalencia con el máster en estudios de Inspector del Cuerpo Nacional de Policía y la evaluación de títulos de la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE)).

Las universidades cuentan con autonomía para diseñar y generar propuestas de titulaciones oficiales, que deben estar adaptadas a las características establecidas por la normativa dictada por el gobierno de España a partir de las directivas europeas en la materia, esto es la LOU (2001) y su modificación con la LOMLOU (2007), y muy especialmente, el Real Decreto 1393/2007 y su versión consolidada con las modificaciones realizadas hasta el 3 de junio de 2016.

Una vez diseñada la propuesta, el Real Decreto 1393/2007 en su artículo 25 establece el procedimiento para que se pueda implantar la titulación, que parte

inicialmente de la necesidad de contar con dos informes positivos para la nueva titulación: uno del Consejo de Universidades (verificación) y otro de la Comunidad Autónoma correspondiente (autorización). Por lo tanto, el Consejo de Universidades es el encargado de verificar el título, mediante la emisión de un informe favorable o no favorable. Para ello, solicita a una de las agencias competentes en materia de evaluación y acreditación, ya sea ANECA o uno de los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen, la evaluación de la propuesta del título en base a los criterios y estándares que el EEES establece (ESG). Estos organismos de evaluación deben haber superado la evaluación externa que les permite ser miembros de pleno derecho de ENQA y deben estar inscritos en el registro EQAR.

Una vez realizado el trámite de evaluación por parte de ANECA o el órgano de evaluación que corresponda, la agencia remitirá el informe a la universidad solicitante al Consejo de Universidades y al Ministerio de Educación. El Consejo de Universidades dictará resolución de verificación, contra la que podrá recurrir la universidad, mediante escrito dirigido a la Presidencia del Consejo de Universidades.

Tras 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) (ANECA, 2020).

Para garantizar el proceso de rigor en la evaluación de la implantación de un título existen dos tipos de comisiones: *comisiones de evaluación* y *comisiones de emisión de informes*. Las primeras se organizan por ramas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura) y se encargan de hacer la evaluación de las propuestas de las nuevas titulaciones procedentes de las universidades para que las segundas puedan emitir el informe de verificación. Se trata de comisiones plurales, integradas por expertos del ámbito académico, estudiantes, y, siempre que sea posible, evaluadores profesionales y evaluadores internacionales. Cuentan con un presidente (que debe ser un catedrático de reconocido prestigio con amplia trayectoria docente e investigadora y con experiencia en gestión), un secretario, vocales académicos,

estudiantes, profesionales con experiencia en el campo evaluado, y expertos en sistemas internos de garantía de calidad que actúan de manera colegiada.

La Figura 3 presenta un esquema resumen de todo el proceso del programa VERIFICA.

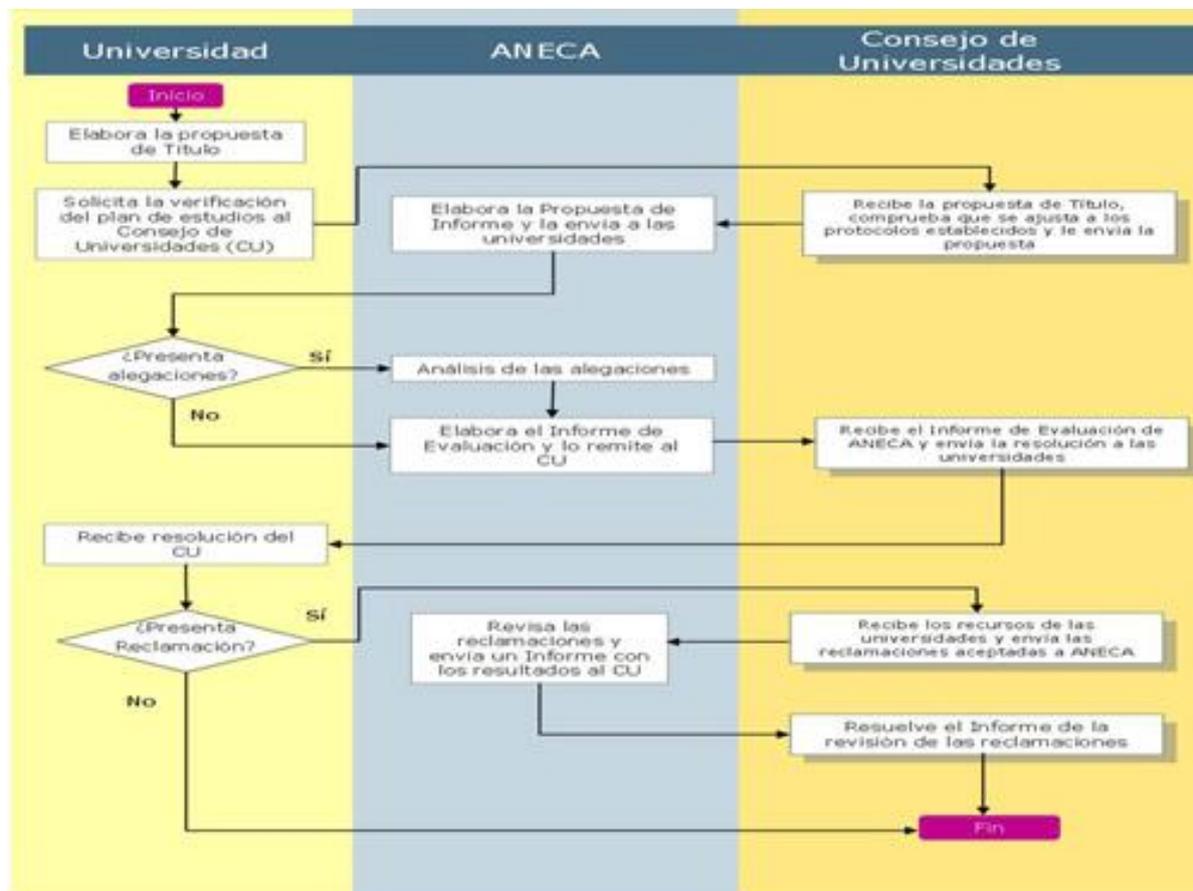


Figura 3. Proceso de verificación para la implantación de una nueva titulación. Fuente: ANECA (2020).

En el sitio Web de ANECA está publicada una serie de documentos con protocolos de evaluación para la verificación de títulos (elaborado por la REACU) y guías y plantillas de apoyo a la elaboración de una Memoria para la solicitud de verificación de títulos con el fin de ayudar a las universidades en la presentación de las propuestas. En ellos se puede comprobar los criterios y directrices en los que se basan la evaluación para la verificación y se establece la estructura básica de las propuestas:

1. Descripción del título. Se establecen los datos básicos, denominación, rama de conocimiento, códigos ISCED (*International Standard Classification of Education*, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación), la distribución de los créditos y los datos asociados al centro
2. Justificación del título propuesto, argumentando su interés académico, científico o profesional, la descripción de los procedimientos de consulta internos y externos utilizados para la elaboración del plan de estudios, y la diferenciación de títulos dentro de la misma universidad
3. Competencias
4. Acceso y admisión de estudiantes, especificando los sistemas de información previos a la matriculación, los requisitos de acceso y criterios de admisión, el apoyo y orientación a los estudiantes y los sistemas de transferencia y reconocimiento de créditos
5. Planificación de las enseñanzas, con la descripción general del plan de estudios y su estructura
6. Personal académico disponible y otros recursos humanos
7. Recursos materiales y servicios. Se debe aclarar la adecuación de los medios materiales y servicios disponibles
8. Resultados previstos, especificando los valores cuantitativos estimados para los indicadores y su justificación, el progreso y los resultados de aprendizaje
9. Sistema de la Garantía de la Calidad. Se indican los responsables del Sistema de Garantía de Calidad del plan de estudios, los procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado, las prácticas externas y los programas de movilidad. También se deben establecer procedimientos de análisis de la inserción laboral y de la satisfacción de los distintos colectivos implicados y con la formación recibida. Por último, se especifican criterios en el caso de la extinción del

título y mecanismos para asegurar la transparencia y la rendición de cuentas

10. Calendario de implantación y cronograma de adaptación, en su caso, al nuevo plan de estudios por parte de los estudiantes que proceden de una anterior ordenación universitaria

Además, ANECA pone a disposición de los usuarios dos aplicaciones informáticas en línea que facilitan el proceso de la evaluación y la presentación de solicitudes de aprobación de nuevas titulaciones.

3.1.2. Programa MONITOR

Mediante este programa 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. Tal y como se establece en la *Guía de Apoyo para el proceso de seguimiento de títulos oficiales de Grado y Máster* (ANECA, 2016), el programa MONITOR tiene por objetivos:

- Asegurar el despliegue e implantación de las enseñanzas conforme a la memoria de verificación de las mismas y en consecuencia a lo establecido en el RUCT
- Asegurar la disponibilidad pública de información sobre el sistema universitario
- Detectar deficiencias en el desarrollo de las enseñanzas y proceder a su subsanación
- Aportar recomendaciones y/o sugerencias para la mejora en la implantación del plan de estudios
- Identificar buenas prácticas para su difusión

El seguimiento de los títulos oficiales se realiza desde el curso académico siguiente a la implantación de la nueva titulación y su inscripción en el RUCT hasta el momento en el que se realiza la evaluación para la renovación de la acreditación.

Las universidades deben realizar este seguimiento de sus títulos anualmente y, por su parte, ANECA realizará al menos un seguimiento de la implantación del título antes de someterlo a la evaluación para la renovación de la acreditación. Los criterios evaluados en este seguimiento son:

- Criterio 1. Organización y desarrollo. Se evalúa el perfil de ingreso, los criterios de admisión, la normativa de permanencia, reconocimiento y transferencia de créditos, las guías docentes y la coordinación docente
- Criterio 2. Información y transparencia. Se revisa la actualización y adecuación de la información pública sobre la titulación
- Criterio 3. Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC). Se comprueba que existen procedimientos de recogida de información para la evaluación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el título
- Criterio 4. Personal académico. Se comprueba que el personal y su dedicación son suficientes para el desarrollo de la titulación
- Criterio 5. Recursos materiales y servicios. Se evalúa la realización de las prácticas externas, si la titulación las contempla, y en el caso de titulaciones con modalidad a distancia o semipresencial, se evalúan las infraestructuras tecnológicas y materiales didácticos empleados
- Criterio 6. Indicadores de rendimiento: número de nuevos ingresos, tasa de graduación, tasa de abandono, tasa de eficiencia, tasa de rendimiento y tasa de éxito
- Criterio 7. Recomendaciones, observaciones y compromisos adquiridos. Se comprueba que se han hecho efectivos los compromisos incluidos en la memoria de implantación de la titulación, y las recomendaciones u observaciones realizadas en el momento de la verificación, modificación y/o seguimiento de la titulación

Para ello, con carácter anual ANECA comunica a las universidades las titulaciones que van a ser evaluadas para realizar este seguimiento. Las universidades deben aportar toda la información que se requiere mediante un formulario de recogida de datos disponible en la aplicación informática desarrollada para llevar a cabo este proceso. Recibida toda la documentación, ANECA asigna el procedimiento de evaluación a los diferentes evaluadores implicados en este programa, que son los encargados de emitir los informes de seguimiento de la siguiente manera:

- A cada título se le asigna, al menos, un evaluador académico próximo al ámbito del plan de estudios para evaluar los criterios 1, 4, 5, 6 y 7
- Un miembro de la Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones de ANECA para evaluar el criterio 2
- Los expertos en evaluación de Sistemas Internos de Garantía de Calidad seleccionados por ANECA para evaluar el criterio 3

Valorados los títulos por los evaluadores, ANECA revisa la coherencia de estos informes, realiza el informe definitivo de seguimiento y lo remite a las universidades, habilitando un plazo de 10 días naturales para la comunicación de posibles errores materiales detectados en el informe. Finalmente, estos informes de seguimiento son publicados por ANECA en su página web y son remitidos a las comunidades autónomas correspondientes.

Las comisiones de evaluación son las mismas comisiones del programa VERFIFICA. En la web de ANECA, se pueden consultar los informes de resultados elaborados mediante el programa MONITOR.

3.1.3. Programa ACREDITA

Como se está poniendo de manifiesto, el marco normativo actual combina la autonomía de las universidades en la implantación de su oferta de títulos con un sistema de control y aseguramiento de la calidad externo. Hecha la evaluación inicial conducente a la verificación y puesta en marcha de una titulación y realizada la comprobación y seguimiento periódico, finalmente se lleva a cabo la evaluación que

supone la rendición de cuentas del programa educativo una vez implantado, a través del proceso de renovación de la acreditación (ACREDITA). Mediante esta evaluación se realiza de forma cíclica la evaluación de la renovación de la acreditación de los títulos con dos objetivos (ANECA, 2020):

- 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
- Confirmar que la titulación contribuye a la formación de los estudiantes y a la consecución de los objetivos definidos

La legislación española establece los siguientes plazos de aplicación de esta evaluación a contar desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación: antes de seis años para títulos oficiales de Grado de 240 créditos ECTS, antes de siete años para los títulos de Grado de 300 créditos ECTS, antes de ocho años para los títulos de Grado de 360 créditos ECTS, antes de cuatro años para títulos oficiales de Máster, y antes de seis años para los programas de Doctorado.

En el procedimiento de esta evaluación intervienen 4 agentes:

- Universidad: institución que oferta la titulación y que decide qué títulos de su oferta académica deben realizar la renovación de la acreditación
- Comunidad Autónoma: autoriza la presentación de las titulaciones a la renovación de la acreditación
- ANECA o, en su caso, el órgano de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determine: realiza la evaluación para la renovación de la acreditación y presenta el correspondiente informe final al Consejo de Universidades
- Consejo de Universidades: dictamina mediante resolución favorable o desfavorable la renovación de la acreditación de la titulación

Así, las universidades establecen de manera anual cuáles de sus titulaciones se van a someter a la evaluación de la renovación de la acreditación y establecen junto con ANECA o la agencia de evaluación competente el calendario de evaluación de cada una de las titulaciones en base a la normativa vigente.

Para cada una de las titulaciones la universidad debe elaborar un informe de autoevaluación en base a los criterios y directrices del modelo de acreditación, y debe aportar una serie de evidencias referentes al correcto desarrollo y a la consecución de los objetivos de la titulación, y 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 a través de la *Aplicación informática para la presentación de solicitudes* del programa ACREDITA.

Seguidamente 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 diversas audiencias con todos los grupos de interés de la titulación (profesorado, personal de administración y servicios, estudiantes, egresados, empleadores, coordinadores y equipo Decanal) para finalmente emitir un informe de evaluación. La agencia de evaluación remite a la universidad el certificado de realización de la visita, que debe ser entregado ante la Comunidad Autónoma para que sea esta, en función de su normativa, la que tramite la solicitud de renovación de la titulación.

Es ANECA, o la agencia de evaluación competente, la que finalmente realiza la evaluación de la titulación mediante la Comisión de Acreditación en base al 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, emitiendo un informe provisional de evaluación para la renovación de la acreditación en términos favorables o indicando qué aspectos deben subsanarse para la obtención de un informe favorable. También en el informe se pueden incluir recomendaciones de mejora del título. Se abre entonces un periodo de 20 días hábiles en los que las universidades pueden aceptar este informe provisional o establecer alegaciones y/o planes de mejora. Transcurrido este plazo, la Comisión

de Acreditación procede a emitir el informe definitivo de renovación de acreditación, que puede ser favorable o desfavorable. Se envía al Consejo de Universidades, que dictará resolución favorable o desfavorable, informando a la universidad y a la Comunidad Autónoma.

Contra esta resolución la universidad puede recurrir ante la Presidencia del Consejo de Universidades en un plazo de un mes desde su notificación. Si la reclamación es aceptada, se designará una comisión por este órgano encargada de revisar el expediente del título y ratificar la resolución, o admitir a trámite la reclamación y remitirla a ANECA o a la agencia de evaluación competente. La Comisión de Asesoramiento para la Evaluación de Enseñanzas e Instituciones será la encargada de revisar el expediente y emitir un informe en el plazo máximo de un mes, con el que el Consejo de Universidades emitirá resolución definitiva (ANECA, 2020).

En la Figura 4 se presenta un esquema resumen de todo el proceso.

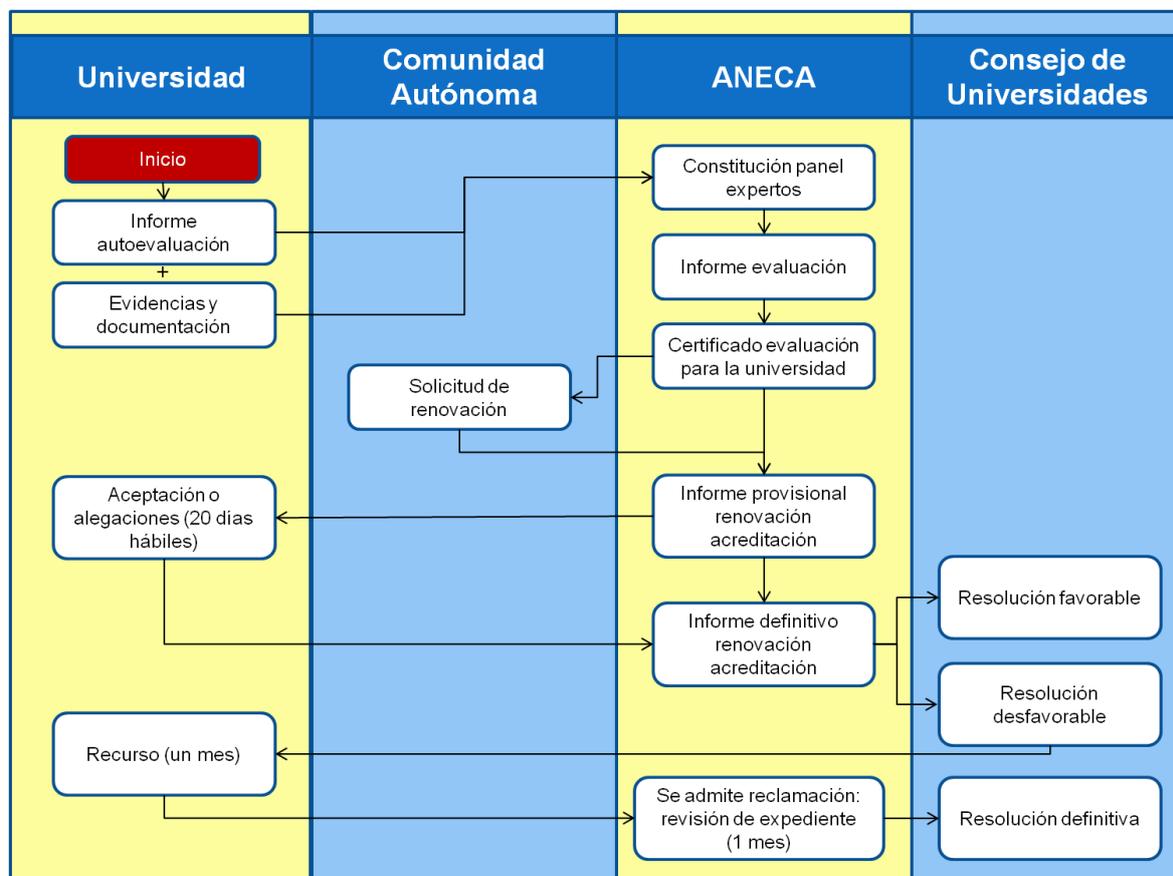


Figura 4. Proceso de renovación de la acreditación de una titulación. Fuente: Elaboración propia.

Sin duda, una de las etapas más importantes en el proceso de renovación de la acreditación de una titulación es la elaboración por parte de la universidad del *informe de autoevaluación*. ANECA cuenta entre su documentación de soporte a las universidades con una *Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster Universitario*, que está actualizada en su versión 6 el 8 de enero de 2019. En ella se explicitan los criterios y las diferentes directrices del modelo de evaluación junto con los aspectos de mayor relevancia a tener en cuenta en la valoración durante el proceso de autoevaluación y evaluación externa de la titulación. Todas las afirmaciones establecidas en este informe deben ir acompañadas de información disponible y auditable (evidencias).

Se trata de un proceso complejo que debe contar con la participación de todos los grupos de interés por lo que se recomienda constituir una *Comisión de Autoevaluación*. Es fundamental, más aún cuando se trata de segundas o posteriores renovaciones de una titulación, haber realizado una reflexión sobre los anteriores informes de renovación y, en su caso, haber ejecutado correctamente y en tiempo, el plan de mejoras comprometido.

Los criterios evaluados son similares a los criterios que se revisan en el programa MODIFICA, aunque con modificaciones en los criterios 5, 6 y 7. Los tres primeros criterios están encuadrados en la Dimensión 1, de gestión del título, los criterios 4 y 5 en la Dimensión 2, de recursos y, por último, los criterios 6 y 7 en la Dimensión 3, de resultados:

- Criterio 1. Organización y desarrollo. Se evalúa que el programa formativo esté actualizado y se haya implantado de acuerdo con las condiciones establecidas en la memoria verificada y/o posteriores modificaciones
- Criterio 2. Información y transparencia. Se revisa que la institución disponga de mecanismos para publicitar las características de la titulación y los procesos que garantizan su calidad
- Criterio 3. Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC). Se comprueba que la institución dispone de un sistema interno de garantía de la calidad

establecido e implementado, para asegurar la mejora continua de la titulación

- Criterio 4. Personal académico. Se confirma que el personal y su dedicación son suficientes para el desarrollo de la titulación
- Criterio 5. Personal de apoyo, recursos materiales y servicios. Se evalúa que el personal de apoyo, los recursos materiales y servicios puestos a disposición para el correcto desarrollo de la titulación, sean los adecuados según la naturaleza, modalidad de enseñanza, número de estudiantes y competencias a adquirir de la titulación
- Criterio 6. Resultados de aprendizaje. Se comprueba que los egresados de la titulación alcancen los resultados de aprendizaje marcados por el perfil de egreso de la titulación, y se corresponden con el nivel de MECES
- Criterio 7. Indicadores de resultados. Los resultados deben ser congruentes con el diseño, la gestión y los recursos establecidos para llevar a cabo la titulación y satisfacen las demandas sociales

Por tanto, la acreditación trata de juzgar y, consecuentemente, asegurar que las actuaciones realizadas reúnen las suficientes cualidades para el reconocimiento, apoyo, financiación y promoción de la titulación como forma de habilitar los procedimientos y rendir cuentas e informar a los estudiantes y a la sociedad en general con el fin de contribuir a un mejor funcionamiento de las instituciones. Así, se identifican fortalezas y debilidades, se reorientan las decisiones y las acciones que se deben realizar, y se optimizan recursos (Caride Gómez, 2011). Según Michavila y Zamorano (2008, p. 236), “la razón fundamental que justifica el diseño y desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación en el contexto universitario es la búsqueda y mejora de la calidad de todo el sistema”.

3.1.4. Programa SIC

ANECA, junto a las instituciones nacionales profesionales más representativas, ofrece la posibilidad de obtener un *Sello Internacional de Calidad* (SIC) de reconocido prestigio a través del Programa de Sellos Internacionales de

Calidad (desde octubre de 2017), en el que queda integrado el anterior programa ACREDITA PLUS: los sellos EUR-ACE® para títulos de Ingeniería y Euro-Inf para los de Informática. Además de estos dos, también se evalúa el Sello Chemistry Quality Eurabel® para los títulos de Química. La importancia de la obtención de estos sellos radica en que:

- Se garantiza que el título cumple con los criterios de calidad acordados por agencias internacionales de aseguramiento de la calidad en Educación Superior basados en estándares internacionales reconocidos por empleadores de Europa
- Se reconoce la calidad de un título dentro y fuera del país en el que se imparte
- Se asegura a los empleadores que los egresados de un título adquieren conocimientos y competencias prácticas que alcanzan los estándares internacionales de la educación en el ámbito del título

Como se ha indicado, ANECA está autorizada a evaluar los siguientes Sellos Internacionales de Calidad:

- Sello EUR-ACE® de Ingeniería, certificado autorizado por la *European Network for the Accreditation of Engineering Education* (ENAE) para una titulación de Ingeniería de Grado o Máster. El Instituto de la Ingeniería de España (IIE), junto con ANECA, colabora en la promoción de la calidad y el reconocimiento internacional de las titulaciones del ámbito de la Ingeniería.



- Sello Euro-Inf de Informática, autorizado por la *European Quality Assurance Network for Informatics Education* (EQANIE) para una titulación

de Informática de Grado o Máster. El Consejo General de Colegios de Ingeniería en Informática (CCII), el Consejo General de Colegios Oficiales de Ingeniería Técnica en Informática (CONCITI), instituciones nacionales representativas de la profesión informática y ANECA colaboran promocionando la calidad y reconocimiento internacional de titulaciones de Informática.



- Sellos Chemistry Quality Eurabel®, autorizado por la *European Chemistry Thematic Network Association* (ECTN) respecto a una titulación de Química de Grado o Máster. La Real Sociedad Española de Química (RSEQ) y ANECA trabajan en el reconocimiento internacional de las titulaciones del ámbito de la Química.



Esta evaluación del SIC se puede realizar al mismo tiempo que se realiza la evaluación de renovación de acreditación del título, o en un proceso de evaluación independiente a esta (Sánchez Carracedo, 2014). Una vez completado el proceso de evaluación existen tres posibles decisiones:

- Obtención del sello en aquellas titulaciones que sean calificadas con una valoración de A (supera excelentemente) o B (se alcanza) en todos los criterios. Tendrá una validez de 6 años para los Grados y 4 para los Másteres
- Obtención del sello con prescripciones cuando se obtiene una mayoría de criterios calificados con A o B, y se cuenta con alguna C (se alcanza parcialmente) en algún criterio. Se establece un plazo para cumplir las

prescripciones y el sello se otorga en función de la aceptación de las mismas. Tendrá validez de 3 años para los grados y 2 para los másteres. Finalizado este plazo, y tras la comprobación del cumplimiento de las prescripciones, se extiende la validez del sello según corresponda en cada caso

- Denegación del sello en aquellos procedimientos de evaluación en los que no se alcancen los criterios y estándares establecidos

Durante el año 2018 se realizó un total de 138 evaluaciones dentro del programa SIC (93 primeras evaluaciones, 23 observaciones a planes de estudios, 19 cumplimientos de prescripciones y 3 renovaciones). En la página Web de la ANECA se puede encontrar la documentación técnica del procedimiento de evaluación del Sello, herramientas y precios de coste de evaluación.

3.2. Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad en la Universidad de Murcia

En este apartado se analiza el Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad (SAIC) de la Universidad de Murcia, anteriormente conocido como Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC). La disposición de un SAIC en los centros e instituciones universitarios facilita la verificación y, sobre todo, el seguimiento y la acreditación de los títulos oficiales de Grado y Máster que se imparten en ellos, puesto que el SAIC está desarrollado siguiendo los requerimientos normativos para superar los procesos de evaluación (López Gutiérrez y Jaya Escobar, 2016). De hecho, la ANECA considera evaluado positivamente el punto 9 de la memoria de verificación de una titulación si el SAIC del centro donde se oferta ha obtenido, al menos, la aprobación de su diseño. Posteriormente, tener certificada la implantación del SAIC es un requisito para que el centro aspire a obtener la Acreditación Institucional (Universidad de Murcia, 2020).

El SAIC de la Universidad de Murcia está diseñado siguiendo la normativa universitaria vigente y el ESG establecido. A pesar de las diferentes estrategias existentes para garantizar la calidad de la Educación Superior, hay una tendencia

hacia el aseguramiento interno de la calidad basada en la responsabilidad de las instituciones universitarias de velar por garantizar sus procedimientos junto con el aseguramiento externo responsabilidad de las agencias de evaluación. Ambos enfoques, el interno y el externo, abalan el establecimiento del SAIC (Figura 5). 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 de Deus, 2014).

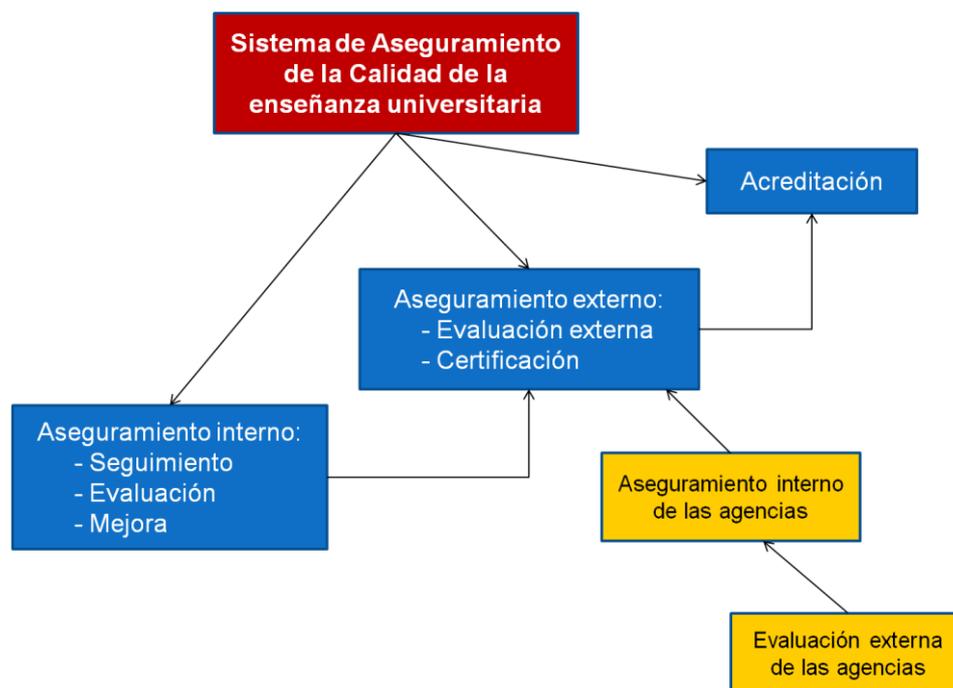


Figura 5. Sistema de aseguramiento interno de la calidad en la Educación Superior. Fuente: Adaptado de la Guía para el diseño de SAIC de la formación universitaria (ANECA, 2020).

El SAIC de las escuelas y facultades de la Universidad de Murcia está constituido por el Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad (MSAIC) y los procedimientos a los que se hace referencia en él, en concordancia con la legislación española y siguiendo las indicaciones del Programa AUDIT de la ANECA (Ríos de Deus, 2014). Así, se opta por un diseño transversal en el que cada centro y facultad cuenta con sus procedimientos e indicadores específicos, proporcionados por la universidad, que es la encargada de coordinar todos los SAIC.

3.2.1. Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad

El Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de los centros de la Universidad de Murcia se presenta como el documento marco para el aseguramiento de la calidad de las actividades académicas realizadas, como respuesta a la demanda de información y transparencia, y como rendición de cuentas a la comunidad universitaria y a la sociedad en general (Universidad de Murcia, 2020).

El MSAIC de la Universidad de Murcia está estructurado en 11 capítulos detallados a continuación:

3.2.1.1. Capítulo 1. Es sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad (SAIC) del centro

En su introducción se remarca la ventaja y facilitación que supone en los procesos de verificación y, sobre todo, en los procesos de seguimiento y acreditación de las titulaciones oficiales que se imparten en el centro, el hecho de tener un SAIC, ya que suele atender a los requerimientos normativos para superar estos procedimientos de evaluación. Se trata de un conjunto integrado por todas las actividades que lleva a cabo el centro para garantizar y asegurar la calidad de las enseñanzas.

La Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia apoya a los centros en el proceso de elaboración, gestión y actualización del MSAIC, aportando la documentación particularizada y completa correspondiente al centro (indicadores, informes, encuestas,...), y realizando auditorías internas. Así pues, los objetivos del SAIC son:

- Remarcar que sobre el centro, como responsable de las titulaciones oficiales que oferta, recae la obligación del aseguramiento de la calidad
- Revisar, modificar en su caso, y atender las propuestas de sus titulaciones, atendiendo a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés
- Mantener actualizado su SAIC

- Mantener informados de todos los procedimientos llevados a cabo en relación con las titulaciones a todos los grupos de interés

Para de esta manera:

- Satisfacer las necesidades y expectativas generadas por la sociedad
- Ofrecer la transparencia exigida en el marco del EEES
- Incorporar estrategias de mejora continua
- Ordenar sus iniciativas docentes de un modo sistemático para que contribuyan de modo eficaz al aseguramiento de la calidad
- Facilitar el proceso de seguimiento y acreditación de las titulaciones de grado y máster implantadas en el centro
- Dar publicidad, transparencia y fomentar la participación de todos los grupos de interés implicados

El desarrollo del SAIC establece una serie de mecanismos enmarcados en el aseguramiento interno de los centros y la creación de los que fueran necesarios, para garantizar la creación de enseñanzas universitarias en función a las necesidades de la sociedad en general, y de los potenciales estudiantes en particular, su seguimiento y revisión de las mismas, con la consecuente toma de decisiones para avanzar en la mejora de la formación universitaria (López Gutiérrez y Jaya Escobar, 2016). La Figura 6 muestra el ciclo de mejora de la formación universitaria basado en el establecimiento de políticas y procesos formativos, su implementación orientada a los estudiantes, su seguimiento y medición, y la toma de decisiones final con el objetivo de la mejora continua. Este procedimiento está basado en la filosofía PDCA conocida como el círculo de Deming (Plan, Do, Check, Act – Planificar, Hacer, Verificar, Actuar) (Sánchez Carracedo, 2014).



Figura 6. Esquema del desarrollo del SAIC. Fuente: Guía para el diseño de SAIC de la formación universitaria (ANECA, 2020).

3.2.1.2. Capítulo 2. Presentación del centro

En este capítulo se realiza una introducción y presentación del centro mediante un recorrido por su historia, creación, infraestructuras y titulaciones oficiales. También se proporciona un organigrama del equipo directivo y de las coordinaciones y comisiones existentes.

3.2.1.3. Capítulo 3. Estructura del centro para la gestión de la calidad

Estructurado en cuatro subapartados, establece las responsabilidades del Equipo de Dirección, el Coordinador de Calidad, la Comisión de Aseguramiento de la Calidad (CAC) y la Junta de Centro.

El Equipo de Dirección, y particularmente el Decano o Director del centro, asume las competencias y responsabilidades que el SAIC le otorga, nombra al Coordinador de Calidad, propone a la Junta de Centro la composición y funciones de

la CAC, promueve acciones de mejora y lidera el proceso de aseguramiento de la calidad estableciendo las políticas y objetivos a alcanzar.

El Coordinador de Calidad del centro es el responsable de actualizar el MSAIC y proporcionar las evidencias a la CAC del centro para su análisis. Las evidencias se estudiarán y revisarán agrupadas en cursos académicos. Se apoyará en los coordinadores de las titulaciones. La CAC del centro tiene como funciones y objetivos:

- Verificar que el SAIC del centro se ajusta a la política y los objetivos de calidad y a los requisitos establecidos en los procedimientos de evaluación y acreditación
- Trabajar y monitorear los objetivos anuales del centro en materia de calidad
- Realizar el seguimiento de los procesos de calidad
- Conocer las acciones de respuesta a las sugerencias, quejas y reclamaciones
- Realizar las campañas para la recogida de datos de satisfacción de los grupos de interés
- Proponer propuestas de mejora, conocidos los resultados de los procesos

La CAC de los centros estará compuesta, al menos, por:

- El Decano o Director del centro, que actuará como Presidente
- El Coordinador de Calidad
- Los responsables de cada una de las titulaciones oficiales de Grado y Máster del centro
- Una representación del profesorado, estudiantes y personal de administración y servicios en los términos que los Estatutos y el Reglamento de Régimen Interno plantean sobre la composición de las comisiones. En todo caso se procurará que todas las titulaciones oficiales de los centros estén representadas en el profesorado y el alumnado

- Un miembro de la Unidad para la Calidad
- Es recomendable contar con algún representante de los grupos de interés externos (empleadores, colegios profesionales, organismos afines, etc.)
- El Secretario del centro, que actuará como Secretario de la comisión

Por último, la Junta de Centro, como representante y gobierno del centro, tiene responsabilidad en muchos procesos del SAIC.

3.2.1.4. Capítulo 4. Política y objetivos de calidad

Se definen las directrices a seguir en la política y objetivos de calidad del centro:

- Definir los mecanismos para aprobar y revisar la política y objetivos de calidad en consonancia con el modelo de enseñanza-aprendizaje del centro
- Incluir la defensa de la libertad académica, los aspectos éticos y de lucha contra el fraude, y la prevención de la intolerancia o discriminación de estudiantes y personal
- Indicar el papel de los grupos de interés en cada fase de la política y objetivos de calidad
- Difundir su política y objetivos de calidad
- Coordinar los diferentes órganos y sus procedimientos para aplicar la política y objetivos de calidad
- Determinar la sistemática de rendición de cuentas a los grupos de interés

Para ello, se deben identificar los grupos de interés y los aspectos concernientes a cada uno de ellos, sus necesidades y expectativas, a ser considerados en el SAIC, así como sus cauces y cuotas de participación en los órganos de representación.

Los procesos desarrollados y que deben ser analizados como evidencias correspondientes a este capítulo son:

- PE01 Establecimiento, revisión y actualización de la política y los objetivos de la calidad
- PC05 Resultados académicos
- PC09 Información pública y rendición de cuentas
- PA03 Satisfacción, expectativas y necesidades
- PA04 Gestión de incidencias (S-Q-R-F)

3.2.1.5. Capítulo 5. Aseguramiento de la Calidad de los Programas Formativos

El centro debe contar con procedimientos de seguimiento y renovación de sus titulaciones, desarrollando metodologías de diseño, aprobación, control y revisión (interna y externa) de las mismas, en base a las siguientes directrices:

- Establecer procedimientos de toma de decisión en las fases del ciclo de vida de sus titulaciones
- Enfocar los objetivos de las titulaciones con la estrategia institucional y las necesidades de la sociedad
- Establecer qué órganos y grupos de interés deben estar implicados en cada fase de desarrollo de un programa formativo
- Disponer de sistemas de recogida y análisis de información para mantener y mejorar su oferta formativa
- Implementar las propuestas de mejora derivadas de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, y que conformarán el «Plan de Mejoras del Centro»
- Determinar cómo, quién y cuándo, debe rendir cuentas a los grupos de interés sobre el desarrollo de las enseñanzas impartidas en el centro

Los procesos desarrollados y que deben ser analizados como evidencias correspondientes a este capítulo son:

- PE01 Establecimiento, revisión y actualización de la política y los objetivos de la calidad
- PE02 Ciclo de vida de las titulaciones
- PC01 Planificación y desarrollo de las enseñanzas. Evaluación del aprendizaje
- PC03 Perfiles de ingreso, captación, selección y admisión de estudiantes
- PC05 Resultados académicos
- PC09 Información pública y rendición de cuentas
- PA03 Satisfacción, expectativas y necesidades
- PA04 Gestión de incidencias (S-Q-R-F)

3.2.1.6. Capítulo 6. Orientación al aprendizaje

El centro debe poder comprobar que todas sus actuaciones tienen como finalidad fundamental favorecer al aprendizaje de su alumnado, siguiendo las siguientes directrices:

- Valorar y responder a las necesidades de apoyo y orientación de los estudiantes
- Establecer propuestas de mejora en la captación, acceso, admisión y matrícula; en el reconocimiento de calificaciones; en la planificación y coordinación docente; en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; en la evaluación del aprendizaje y las competencias alcanzadas; en la realización de prácticas externas; en la movilidad; en la gestión de reclamaciones, quejas, sugerencias y felicitaciones; y por último, en la orientación profesional

- Determinar los procesos de toma de decisiones sobre cuestiones del proceso de aprendizaje
- Identificar los grupos de interés que deben colaborar en los procesos de aprendizaje
- Difundir toda la normativa relativa a los estudiantes
- Determinar cómo, quién y cuándo, debe rendir cuentas a los estudiantes sobre los resultados de aprendizaje

Los procesos desarrollados y que deben ser analizados como evidencias correspondientes a este capítulo son:

- PE02 Ciclo de vida de las titulaciones
- PC01 Planificación y desarrollo de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje
- PC03 Perfiles de ingreso, captación, selección y admisión de estudiantes
- PC04 Orientación a estudiantes
- PC05 Resultados académicos
- PC06 Movilidad de los estudiantes
- PC07 Prácticas externas
- PC08 Inserción laboral
- PC09 Información pública y rendición de cuentas
- PA03 Satisfacción, expectativas y necesidades
- PA04 Gestión de incidencias (S-Q-R-F)

3.2.1.7. *Capítulo 7. Personal Académico y de Apoyo a la Docencia*

La Universidad de Murcia debe articular los procedimientos que sean necesarios para asegurar el acceso, gestión y formación de su personal académico y de apoyo a la gestión, según las siguientes directrices:

- Definir, revisar y mejorar su política en relación a este personal
- Establecer cómo los grupos de interés participan en esta política
- Identificar los procedimientos de recogida de datos y valoración de la información referente a las necesidades de este personal
- Recoger y analizar información, con el objetivo de mejorar los procesos de acceso, formación, evaluación del desempeño, promoción y reconocimiento de este personal, de una manera justa y transparente
- Establecer mecanismos de vínculo entre docencia e investigación, de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, su evaluación y uso de nuevas tecnologías
- Determinar cómo, quién y cuándo, debe rendir cuentas al personal académico y de apoyo a la docencia

Los procesos desarrollados y que deben ser analizados como evidencias correspondientes a este capítulo son:

- PE02 Ciclo de vida de las titulaciones
- PC01 Planificación y desarrollo de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje
- PC09 Información pública y rendición de cuentas
- PA03 Satisfacción, expectativas y necesidades
- PA04 Gestión de incidencias (S-Q-R-F)
- PA05 Gestión del personal académico y de apoyo a la docencia

3.2.1.8. *Capítulo 8. Recursos materiales y humanos y servicios*

La Universidad de Murcia y sus centros son responsables de dotarse de recursos humanos y materiales, como son aulas, salas de estudio, bibliotecas, laboratorios, salas de reunión, etc., para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, siguiendo las siguientes directrices:

- Definir, revisar y mejorar su política en relación al personal de administración y servicios
- Establecer cómo los grupos de interés participan en la política de gestión de recursos materiales y la prestación de servicios
- Recoger y analizar información, con el objetivo de mejorar los procesos de dotación de recursos materiales e inmateriales, y los servicios de apoyo y orientación
- Determinar los procesos de toma de decisiones sobre cuestiones relacionadas con los recursos y servicios
- Establecer procedimientos de mantenimientos, actualización y mejora de los recursos y servicios ofrecidos
- Determinar cómo, quién y cuándo, debe rendir cuentas sobre la adecuación, uso y satisfacción de los grupos de interés con los recursos y servicios de apoyo

Los procesos desarrollados y que deben ser analizados como evidencias correspondientes a este capítulo son:

- PE02 Ciclo de vida de las titulaciones
- PC01 Planificación y desarrollo de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje
- PC09 Información pública y rendición de cuentas
- PA03 Satisfacción, expectativas y necesidades

- PA06 Gestión de los recursos materiales y servicios

3.2.1.9. Capítulo 9. Resultados de la formación

El centro debe establecer procedimientos para medir y analizar los resultados obtenidos gracias al SAIC con la finalidad de tomar decisiones para mejorar la calidad de las titulaciones impartidas y, en general, las actividades realizadas siguiendo las siguientes directrices:

- Desarrollar de forma objetiva, transparente y equitativa los procesos de toma de decisiones ejecutados en función de los resultados del SAIC
- Establecer cómo los grupos de interés participan en la medición, análisis y mejora de los resultados
- Habilitar procedimientos de recogida de información cuantitativa y cualitativa para dar validez a los datos obtenidos con el SAIC
- Establecer el control, revisión y mejora de los indicadores del SAIC
- Introducir mejoras en el SAIC para mejorar los resultados obtenidos
- Determinar cómo, quién y cuándo, debe rendir cuentas sobre los resultados obtenidos

Se debe realizar un análisis anual de los resultados académicos de todas las titulaciones ofertadas por el centro, en el que, además, se deben incluir propuestas de mejora tal y como establecen los Estatutos de la Universidad de Murcia en su artículo 108 (Universidad de Murcia, 2020). Dado que las titulaciones han sido creadas a partir de competencias, los resultados de aprendizaje deben aportar evidencias de que los estudiantes han adquirido estas competencias en el grado que se estableciera en la formulación de la titulación (Sánchez Carracedo, 2014).

Los procesos desarrollados y que deben ser analizados como evidencias correspondientes a este capítulo son:

- PE01 Establecimiento, revisión y actualización de la política y los objetivos de la calidad
- PE02 Ciclo de vida de las titulaciones
- PC01 Planificación y desarrollo de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje
- PC05 Resultados académicos
- PC08 Inserción laboral
- PC09 Información pública y rendición de cuentas
- PA03 Satisfacción, expectativas y necesidades
- PA04 Gestión de incidencias (S-Q-R-F)

3.2.1.10. Capítulo 10. Información pública

El centro debe contar con mecanismos para garantizar la publicación y difusión de información relativa a las enseñanzas ofertadas y actividades realizadas, de forma fiable, actualizada y accesible siguiendo las siguientes directrices:

- Disponer de sistemas para obtener información sobre el desarrollo y resultados de sus titulaciones oficiales
- Determinar los procesos de toma de decisiones sobre cuestiones de publicación de información
- Informar a los grupos de interés sobre la oferta formativa, los objetivos, planes de estudios y guías docentes de las titulaciones, los resultados de aprendizaje, las políticas de acceso, admisión y orientación a estudiantes, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de evaluación, la movilidad, las reclamaciones, quejas y sugerencias, las opciones de continuidad de estudios, el acceso, evaluación, promoción y reconocimiento del personal académico, los servicios y recursos ofrecidos,

los resultados de enseñanza y por último, los resultados de las evaluaciones externas realizadas a las titulaciones

- Establecer cómo se controla, revisa y mejora la información pública
- Determinar cómo, quién y cuándo, debe rendir cuentas sobre los resultados de la publicación y difusión de información de los títulos, así como de las actividades, del centro

Los procesos desarrollados y que deben ser analizados como evidencias correspondientes a este capítulo son:

- PC09 Información pública y rendición de cuentas

3.2.1.11. Capítulo 11. Mantenimiento y actualización del SAIC

El centro debe dotarse de procedimientos para establecer un SAIC que facilite los procesos de evaluación externa siguiendo las siguientes directrices:

- Definir el responsable del SAIC y cómo se controla, revisa y mejora
- Indicar los grupos de interés implicados en el SAIC
- Establecer un sistema de acceso a la información y documentación del SAIC
- Implementar acciones para el conocimiento del SAIC por parte de los grupos de interés
- Garantizar la conservación de los registros generados como consecuencia de la implementación del SAIC
- Definir y desarrollar las auditorías internas periódicas del SAIC por parte de la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia

Los procesos desarrollados y que deben ser analizados como evidencias correspondientes a este capítulo son:

- PA07 Auditorías Internas al SAIC de centros de la Universidad de Murcia

3.2.2. Procedimientos para el Aseguramiento Interno de la Calidad

A continuación, se presentan todos los procesos establecidos en el MSAIC de la Universidad de Murcia y los capítulos en los que se realiza su evaluación (Tabla 5):

Tabla 5

Procesos del Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia

Tipo	Proceso	Capítulo del MSAIC
PROCESOS CLAVE	PC01. Planificación y desarrollo de las enseñanzas. Evaluación del aprendizaje	5, 6, 7, 8 y 9
	PC03. Perfiles de ingreso, captación, selección y admisión	5 y 6
	PC04. Orientación a estudiantes	6
	PC05. Resultados Académicos	4, 5, 6 y 9
	PC06. Movilidad de los Estudiantes	6
	PC07. Prácticas externas	6
	PC08. Inserción laboral	6 y 9
	PC09. Información Pública y rendición de cuentas	4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10
	PROCESOS DE APOYO	PA03. Satisfacción, Expectativas y Necesidades
PA04. Gestión de Incidencias (SQRF)		4, 5, 6, 7 y 9
PA05. Gestión del personal académico y de apoyo a la docencia		7
PA06. Gestión de los recursos materiales y servicios		8
PA07. Auditorías internas		11

PROCESOS ESTRATÉGICOS	PE01. Establecimiento, revisión y actualización de la política y los objetivos de la calidad	4, 5 y 9
	PE02. Ciclo de vida de las titulaciones	5, 6, 7, 8 y 9

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO IV

ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

En este último capítulo del marco teórico se presentan los estudios previos realizados sobre la evaluación y acreditación de las titulaciones y la evaluación de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, así como las investigaciones realizadas sobre la percepción que tiene el profesorado de la Educación Superior de estos procedimientos.

Tal y como se ha reflejado en los capítulos anteriores del marco teórico de esta investigación, el establecimiento del EEES, junto con los procesos de globalización e internacionalización, dio 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).

Enmarcados en la Educación Superior y como consecuencia de estas nuevas formas de gobernanza surgieron las agencias externas de evaluación con diversas funciones, detalladas en el Capítulo II de esta investigación, entre las que destacan el control y autorización de la implantación de titulaciones, su seguimiento y posterior acreditación, y la acreditación de profesorado e instituciones.

Los Sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad (SAIC) descritos en el Capítulo III están dentro del proceso de asimilación de los nuevos procedimientos de buen gobierno, calidad en la educación y rendición de cuentas (Feldfeber, 2009), al

igual que los programas de evaluación y acreditación de las titulaciones implementados por las agencias externas de evaluación.

Existen diferentes estudios sobre la aplicación de los SAIC y los procesos de evaluación y acreditación en la Educación Superior. Un reducido número de los mismos reflejan la percepción general que tienen sobre estos procedimientos los diferentes grupos de interés y, en particular, el profesorado. En España, solo existe un estudio sobre la percepción del profesorado de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, contextualizado en la Universidad Autónoma de Madrid y cuyos autores son Monarca, Thoilliez, Garrido, y Prieto (2018), mientras que es en Latinoamérica donde se enmarca un mayor número de investigaciones en este sentido (ej., Fernández Lamarra y Aiello, 2014; Leal, Robin, Maidana, y Lazart, 2014; Mainero, Noriega, y Mazzola, 2014; Martínez Iñiguez et al., 2017; Stubrin, 2018). De manera general, la mayoría de estas investigaciones coinciden en destacar las siguientes conclusiones:

1. Estos procesos implican procedimientos encerrados y encorsetados en la lógica administrativa, sin entrar a valorar los procesos curriculares y las metodologías de enseñanza, evaluación y fomento de emprendimiento de proyectos (Martínez Iñiguez et al., 2017; Sánchez Carracedo, 2014; Stubrin, 2018). La gran demanda de información necesaria para la toma de decisiones ha significado el consiguiente aumento de trámites administrativos, como la gestión de cuestionarios, documentos tipo y formularios diversos (Buendía Espinosa, 2011)
2. Por lo tanto, se perciben como procedimientos muy burocratizados (Fernández Lamarra y Aiello, 2014; Monarca et al., 2018; Zapata y Tejeda, 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 y que redundan en un impacto negativo en la gestión de la institución (Buendía Espinosa, 2011)
3. Se trata de procedimientos complejos, en los que participan muchos actores (Zapata y Tejeda, 2009), que no contribuyen a la evaluación de la transmisión

y aplicación del conocimiento y que están distorsionados por su excesivo formalismo basado en indicadores cuantitativos (Buendía Espinosa, 2013)

4. Se pone de manifiesto la falta de recursos humanos y materiales para la realización de los procesos de evaluación y acreditación (De Juanas Oliva, 2010; Pérez Ferra, Quijano López, y Ocaña Moral, 2013; Rodríguez Espinar, 2013; Vázquez García, 2011)
5. En muchas ocasiones, no se puede suponer neutralidad en el proceso de diseño y aplicación de las políticas de aseguramiento de la calidad por parte de los poderes políticos, ya que este proceso se desarrolla en ese contexto, el de los poderes públicos y políticos, y es posible encontrar en el discurso empleado algunos intereses y presiones (Zapata y Tejeda, 2009)
6. También se remarca la falta de formación del personal encargado de realizar estos procesos (Buendía Espinosa, 2011; De Juanas Oliva, 2010)
7. Se destaca la participación dispar del profesorado en los procesos de evaluación, ya que si bien en momentos puntuales se cuenta con la labor y el trabajo de muchos voluntarios, en general, la participación es reducida (Mainero et al., 2014; Martínez Iñiguez et al., 2017)
8. Otro problema destacado es la falta de calidad en la información proporcionada sobre los procesos de evaluación y acreditación en cuanto a su fiabilidad y agilidad para facilitar la gestión de los centros, las evaluaciones externas y el control de las instituciones (Fernández Lamarra y Aiello, 2014)
9. Existe una falta de cultura de evaluación, ya que tal y como indican Leal et al. (2014, p. 103):

En el nuevo contexto, la evaluación queda fuera del dominio de la universidad, porque las instituciones de la reforma generaron mecanismos de diferente naturaleza para la evaluación externa y todas ellas involucran a la comunidad científica y académica como agentes de la misma, pero cooptados en un ejercicio de autoridad estatal que los enfrenta a la universidad. El problema está en que los criterios de evaluación tienden a adquirir rigidez universal y los evaluadores contratados son

disciplinados por criterios preconcebidos y con frecuencia la evaluación de raíz académica recibe el auxilio de consultorías no académicas.

Por tanto, aunque se reconoce la necesidad de realizar estas evaluaciones, desde las instituciones universitarias hay una importante resistencia a ciertos aspectos del procedimiento, sobre todo los relacionados con la evaluación externa y el control, ya que en ocasiones son vistos como injerencias en la autonomía universitaria (Fernández Lamarra y Aiello, 2014). Este hecho se remarca como la posible justificación de la baja participación del profesorado en los procesos de evaluación y acreditación (Mainero et al. 2014)

10. No obstante, se ha concluido en muchas ocasiones que se trata de sistemas que ayudan a mejorar los procesos llevados a cabo en las instituciones y el trabajo docente (Fernández Lamarra y Aiello, 2014; Mainero et al., 2014; Martínez Iñiguez et al., 2017; Monarca et al., 2018; Stubrin, 2018). La implementación de los procedimientos de aseguramiento de la calidad ha marcado un nuevo sentido en las actuaciones llevadas a cabo en materia de evaluación de las enseñanzas, los servicios ofertados y el profesorado, así como en el análisis de la satisfacción de los grupos de interés y la inserción laboral (Ríos de Deus, 2014)
11. 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 de Deus, 2014, p. 30)
12. Pese a contar con una baja participación, los sistemas de aseguramiento de la calidad han contribuido a una mayor colaboración y participación de todos los actores intervinientes en la Educación Superior (Buendía Espinosa 2011), a una mejor formalización de las políticas y las orientaciones estratégicas, y a la generación de información para la toma de decisiones (Zapata y Tejeda, 2009)
13. Se ha puesto de manifiesto uno de los principales objetivos de los procedimientos de evaluación y acreditación, que no es otro que el de

fomentar que el aseguramiento de la calidad está vinculado a la rendición de cuentas (Buendía Espinosa, 2011), máxime cuando es la sociedad la que ha depositado su confianza en las instituciones de Educación Superior y ha aportado cuantiosos recursos económicos (Ríos de Deus, 2014)

MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

V. JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	117
VI. MÉTODO.....	123
VII. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	181
VIII. CONCLUSIONES.....	281

CAPÍTULO V

JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Pertinencia de esta investigación y preguntas de investigación

Este estudio surge a partir de una reflexión personal en torno a los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de Educación Superior, su preparación y ejecución, y la implicación de estudiantes, egresados, profesorado, empleadores y personal de administración y servicios en los mismos.

Gracias a mi experiencia, primero laboral como personal de administración y servicios en el Decanato de una facultad de la Universidad de Murcia y miembro de la Comisión de Garantía de Calidad de la facultad (2010-2017), y después como estudiante del Programa de Doctorado en Educación (2019), he tenido la oportunidad de colaborar en diferentes procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones que se imparten en la facultad y del programa de Doctorado en Educación. Una consecuencia directa de esto ha sido tener la oportunidad de participar en la elaboración de los autoinformes y en la preparación de la documentación requerida para las visitas de los paneles de expertos, así como en las sesiones programadas dentro de la acreditación de estas titulaciones. Asimismo, he asistido a intensos debates sobre la idoneidad de estos procesos, su forma y su contenido, desde el punto de vista de personas fielmente creyentes en los procesos de calidad (entre los que me incluyo) y también desde el punto de vista contrario, desde la perspectiva de personas que consideran estos procedimientos como puros trámites, que no conllevan mejora alguna en las actividades realizadas en el día a día universitario.

Sin duda, los procesos de evaluación y acreditación son fundamentales para la mejora de las titulaciones y de las actividades universitarias, por lo que es necesario comprender cómo se siente el profesorado en su aplicación para intentar adaptarlos y fomentar la participación esencial de este grupo de interés. Es fundamental conocer la percepción que tienen de estos procedimientos para poder analizar las fortalezas y debilidades del sistema actual, en aras de mejorar su aplicación y apostar por la excelencia de los programas de Educación Superior. Además, tal y como se ha detallado en el marco teórico de esta investigación, son muy pocos los estudios realizados en este sentido e inexistentes a nivel nacional al inicio de esta investigación.

El planteamiento del problema de investigación es la parte más importante de una investigación, puesto que sienta las bases entorno a las que se va a desarrollar un estudio. Inicialmente, se deben plantear cuestiones de investigación para enfocar el objetivo a resolver con el desarrollo del estudio. Una pregunta de investigación es “el desencadenante de cualquier investigación que siempre se enmarca bajo un paradigma de investigación y, por lo tanto, condiciona el método y la metodología” (Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2015, p. 13).

Así pues, como principio de reflexión para poder establecer posteriormente los objetivos de investigación de este estudio, se plantearon las siguientes cuestiones:

¿Qué percepciones tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones?

¿Considera el profesorado que es fundamental aplicar estos procesos de evaluación y acreditación?

¿Qué actitud muestra el profesorado ante los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones?

¿Reflejan estos procesos la realidad de las titulaciones? ¿Influyen en la calidad de la enseñanza?

¿Participan el profesorado con total voluntad y concienciación de la necesidad de su aplicación? ¿O considera que se trata de un proceso burocrático a realizar sin más?

¿Es similar o diferente esta actitud entre los participantes que ocupan o han ocupado un cargo de gestión o de coordinación de alguna titulación? ¿Y entre los que pertenecen a la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación?

¿Influye en la actitud del profesorado la facultad, la categoría o los años de experiencia profesional?

¿Influye en la actitud del profesorado haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación en la percepción del proceso? ¿Cómo?

¿Cómo cambiarían o mejorarían los procesos de evaluación y acreditación?

¿Cómo funciona el Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia? ¿Se ajusta a las directrices y modelos de evaluación y acreditación de la ANECA?

Todas estas cuestiones están orientadas a conocer las percepciones del profesorado, grupo de interés que participa como evaluador y como evaluado, en una situación que antes de la instauración de los actuales procesos de evaluación y acreditación nunca se había producido. Servirán estas cuestiones, transformadas en objetivos de investigación, para abordar y analizar esta temática.

5.2. Objetivos de la investigación

Tras contextualizar esta investigación en el marco teórico y presentar la justificación de la misma, es pertinente presentar los objetivos que guiarán este estudio. Definidos para la búsqueda de la descripción de la realidad que se pretende estudiar (Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2015), se concretan tres objetivos principales y los objetivos específicos que se presentan a continuación:

Objetivos generales y específicos:

1. Analizar y comparar las percepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de sus centros.
 - 1.1. Analizar el **conocimiento** que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones según su categoría profesional y centro.
 - 1.2. Conocer la **actitud** y grado de **satisfacción** del profesorado de la Universidad de Murcia ante los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones según su categoría profesional y centro.
 - 1.3. Comprobar y analizar si el conocimiento y la actitud del profesorado cambia cuando se trata de personas que han participado en algún proceso de evaluación y acreditación de un título, o que ocupan o han ocupado un cargo de gestión y/o de coordinación de titulación, o en la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación.
2. Analizar el desarrollo y el impacto positivo de los procesos de evaluación y acreditación en los centros, el profesorado y la enseñanza.
 - 2.1. Identificar las **facilidades** y **dificultades** que existen a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.
 - 2.2. Analizar el grado de **participación** activa del profesorado y el impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la **mejora de la calidad** de las titulaciones, los centros y de los resultados académicos.
 - 2.3. Comprobar el grado de **liderazgo** ejercido por los equipos de dirección de los centros y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.

3. Examinar el modelo de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia y los modelos de evaluación de la ANECA.

3.1. Comparar el Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia con el modelo de evaluación y acreditación de las titulaciones de la ANECA.

3.2. Elaborar **propuestas de mejora** que faciliten el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones conforme a los modelos de garantía de calidad interna y de la agencia evaluadora ANECA.

CAPÍTULO VI

MÉTODO

Este capítulo presenta los aspectos metodológicos en los que se fundamenta la presente investigación mediante la exposición y reflexión sobre el diseño de investigación empleado, el contexto y los participantes en el estudio, la recogida de información y los instrumentos utilizados, el procedimiento seguido, el plan de tratamiento y análisis de los datos y finalmente, los aspectos éticos que ha seguido esta investigación.

6.1. Diseño

Con el fin de dar respuesta a los objetivos de investigación, se optó por un enfoque de investigación mixto convergente o paralelo, en el cual se utilizaron técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo y cualitativo. Con este diseño las etapas de recogida y análisis de los datos cuantitativos y de los datos cualitativos se producen de manera paralela, y a continuación se comparan e interpretan para comprobar si se apoyan o contradicen (Figura 7). Según Creswell (2012), los mixtos son diseños que consisten en fusionar, integrar, vincular o incorporar el enfoque cuantitativo y cualitativo. Por eso, es necesario conocerlos, pues permiten un mejor abordaje del problema de investigación. Los resultados cualitativos ayudan a explicar y elaborar los resultados cuantitativos, y viceversa, otorgando igual importancia a ambos tipos de datos. Por lo tanto, la comparación directa de los dos conjuntos de datos proporciona una «convergencia» en los resultados obtenidos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), los diseños mixtos permiten combinar enfoques cualitativos y cuantitativos, y aportan lo mejor de cada uno de ellos.

Diseño Convergente

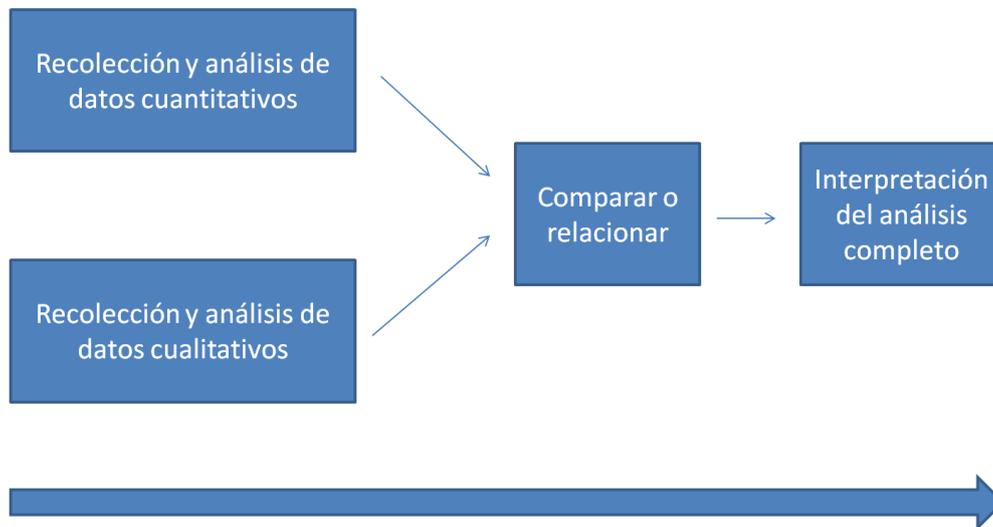


Figura 7. Proceso de investigación con un diseño mixto convergente.

6.2. Contexto y participantes

La población objeto de estudio en esta investigación estuvo constituida por el profesorado de las facultades de Derecho, Filosofía, Informática, Química y Veterinaria de la Universidad de Murcia (una facultad de cada una de las ramas de conocimiento) que impartió docencia durante el curso académico 2019/2020, esto es, un total de 651 docentes. De acuerdo con Hernández Pina y Maquilón Sánchez (2009), se debe distinguir tres tipos de muestras:

- Muestra invitada, como aquella compuesta por los sujetos de la población a quienes ofrecemos participar en la investigación
- Muestra participante, integrada por los sujetos que aceptan participar en la investigación
- Muestra real o productora, que es la que aporta los datos y la información para poder realizar el estudio con el que se responderán los objetivos, y se llegarán a las conclusiones

Así pues, para la recogida de los datos de la parte cuantitativa, la muestra invitada fue el total de la población, es decir, los 651 docentes de los cinco centros. De estas invitaciones, la muestra participante fue de 251 personas, disminuyendo a un total de 245 docentes que finalmente representaron la muestra real o productora del presente estudio, distribuidos en las cinco facultades. El procedimiento de selección de la muestra, tanto a nivel de facultad como de los participantes pertenecientes a cada facultad, fue por conveniencia.

Para comprobar si esta muestra real era significativa, se cálculo el tamaño muestral con un nivel de significación $\alpha = .05$ ($z = 1.96$), $p = q = .5$ y un error del 5% para una población de $N = 651$ profesores, tomando como base la fórmula de Vallejo (2008):

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2pq}}$$

donde:

- n = tamaño de la muestra que deseamos conocer
- N = tamaño conocido de la población
- pq = varianza de la población
- e = el error muestral

Según este cálculo, se averiguó que era necesaria al menos una muestra de $n = 241.83$, es decir, eran necesarios un total de 242 profesores, cifra que se superó con los 245 docentes finales de la muestra real.

Por género, la muestra contó con 166 hombres (67.76%) y 79 mujeres (32.34%), distribuidos según los intervalos de edad y años de experiencia profesional presentados en las Figuras 8 y 9, en las que se aprecia que, tanto en hombre como en mujeres, la mayoría de participantes tenía entre 41 y 60 años, y contaban con una experiencia de entre 16 y 35 años.

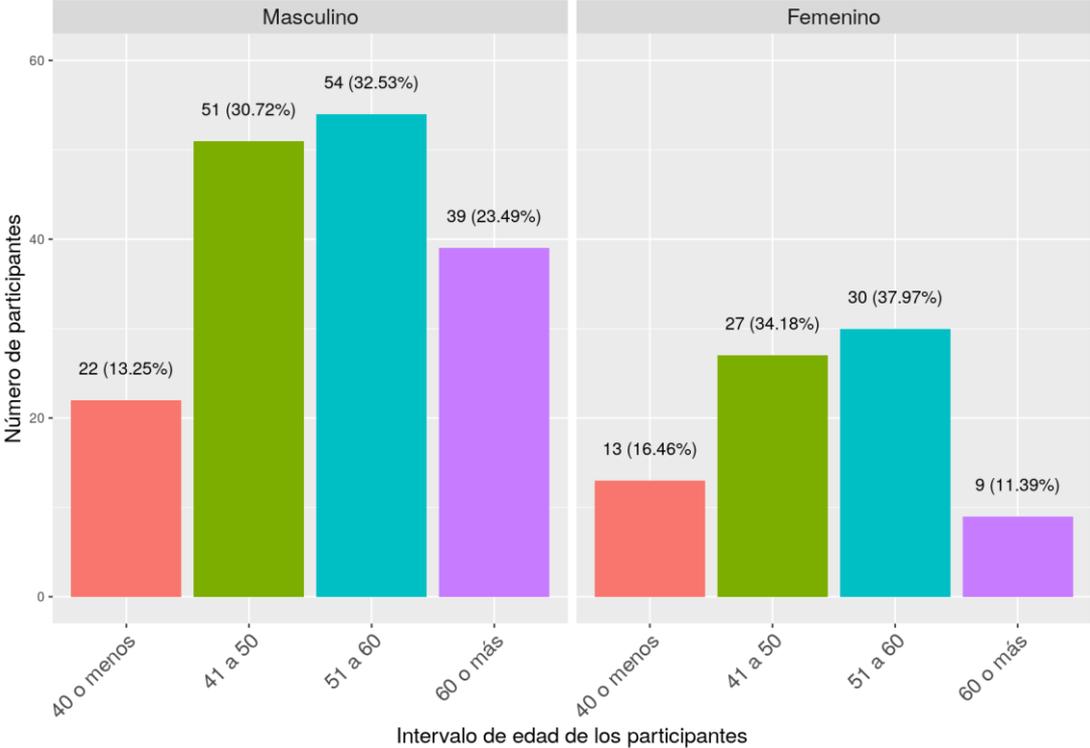


Figura 8. Participantes en función del género y el intervalo de edad.

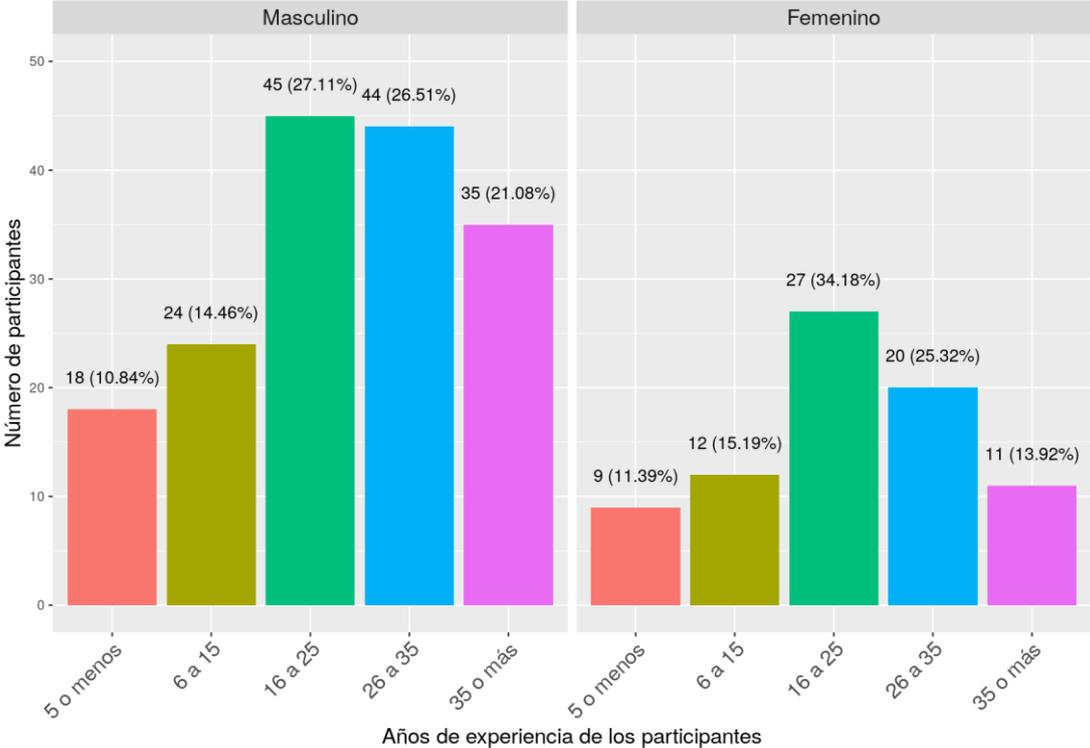


Figura 9. Participantes en función del género y los años de experiencia.

En la Tabla 6 se presenta la distribución de los participantes en función de la facultad de pertenencia.

Tabla 6

Número y porcentaje de participantes por facultad

Facultad	N.º y porcentaje de participantes
Derecho	55 (22.45%)
Filosofía	20 (8.16%)
Informática	42 (17.14%)
Química	63 (25.72%)
Veterinaria	65 (26.53%)
Total	245 (100.00%)

La Tabla 7 y la Figura 10 muestran el número de profesores que participaron en función de la categoría profesional del profesorado y su distribución entre las cinco facultades.

Tabla 7

Número y porcentaje de participantes por categoría profesional

Categoría profesional	N.º y porcentaje de participantes
Asociado, Asociado CCSS, Colaborador u otro	46 (18.78%)
Ayudante, Ayudante Doctor o Contratado Doctor	25 (10.20%)
Profesor Titular	96 (39.18%)
Catedrático o Emérito	78 (31.84%)
Total	245 (100.00%)

En la distribución del profesorado participante en función de la facultad perteneciente y la categoría profesional, como norma general, se contó con una mayoría de participantes que eran profesores Titulares de Universidad, Catedráticos de Universidad o Eméritos. También destacó el número de profesores Asociados participantes en la Facultad de Derecho, con un porcentaje mucho mayor (más del doble) que el de participantes de esa misma categoría profesional en el resto de facultades. En todas las facultades, el grupo de profesores Ayudantes, Ayudantes Doctores y Contratados Doctores fue el menos numeroso.

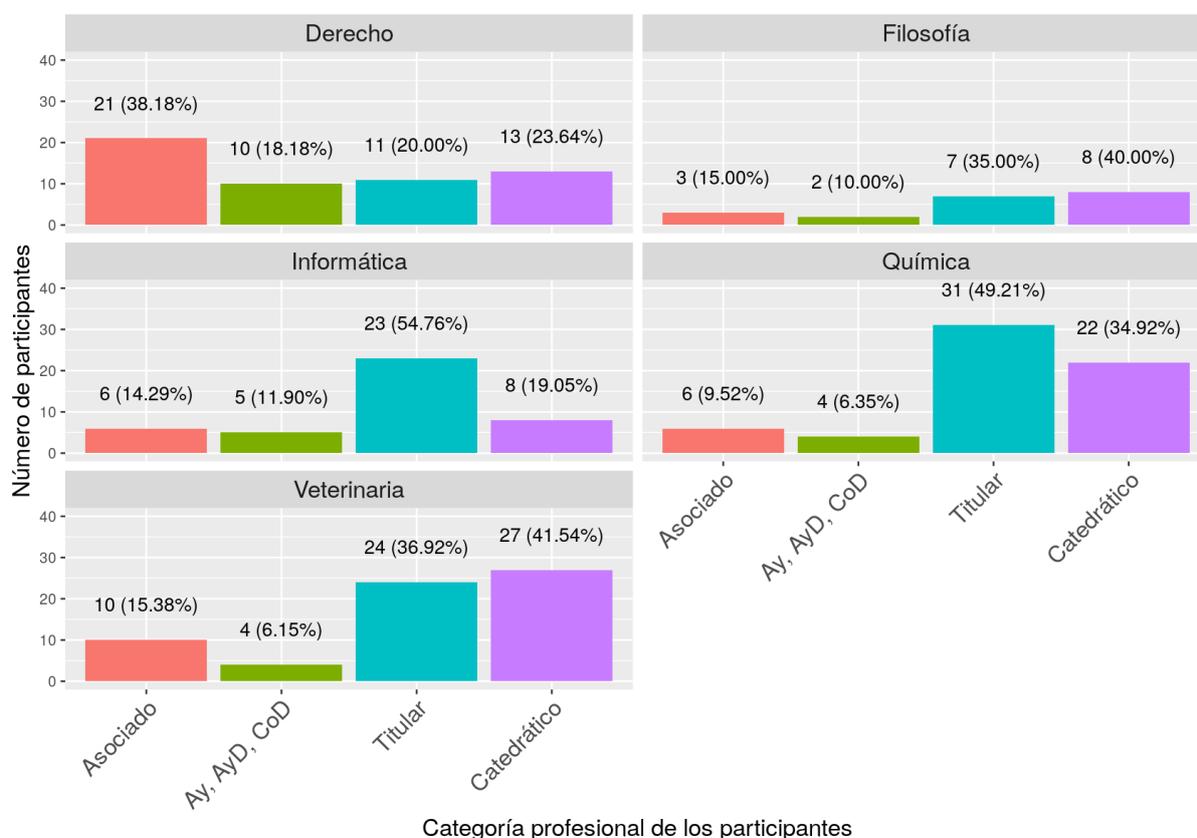


Figura 10. Participantes en función de la facultad y la categoría profesional.

La Figura 11 muestra el número y porcentaje de participantes en función de las cuestiones iniciales formuladas en el instrumento (cuestionario) y que trataban de determinar si se formaba o se había formado parte de la Comisión de Calidad de la facultad o de alguna de las Comisiones Académicas y de Calidad de las titulaciones, si se había participado o no en algún proceso de evaluación y acreditación de las titulaciones, y si se ocupaba en el momento de la recogida de datos o se había ocupado en algún momento, un cargo de gestión o coordinación de titulaciones.

Aproximadamente un tercio de los participantes había participado en la Comisión de Calidad del Centro (36.73%), o en la Comisión de Calidad de alguna titulación (38.37%), o estaba ocupando un cargo de gestión o coordinación de titulación en el momento de la recogida de información (30.61%). La mitad de los participantes había participado en alguna ocasión en un proceso de evaluación y acreditación (52.65%), y un 62.86% había ocupado un cargo de gestión o coordinación en algún momento de su carrera profesional.

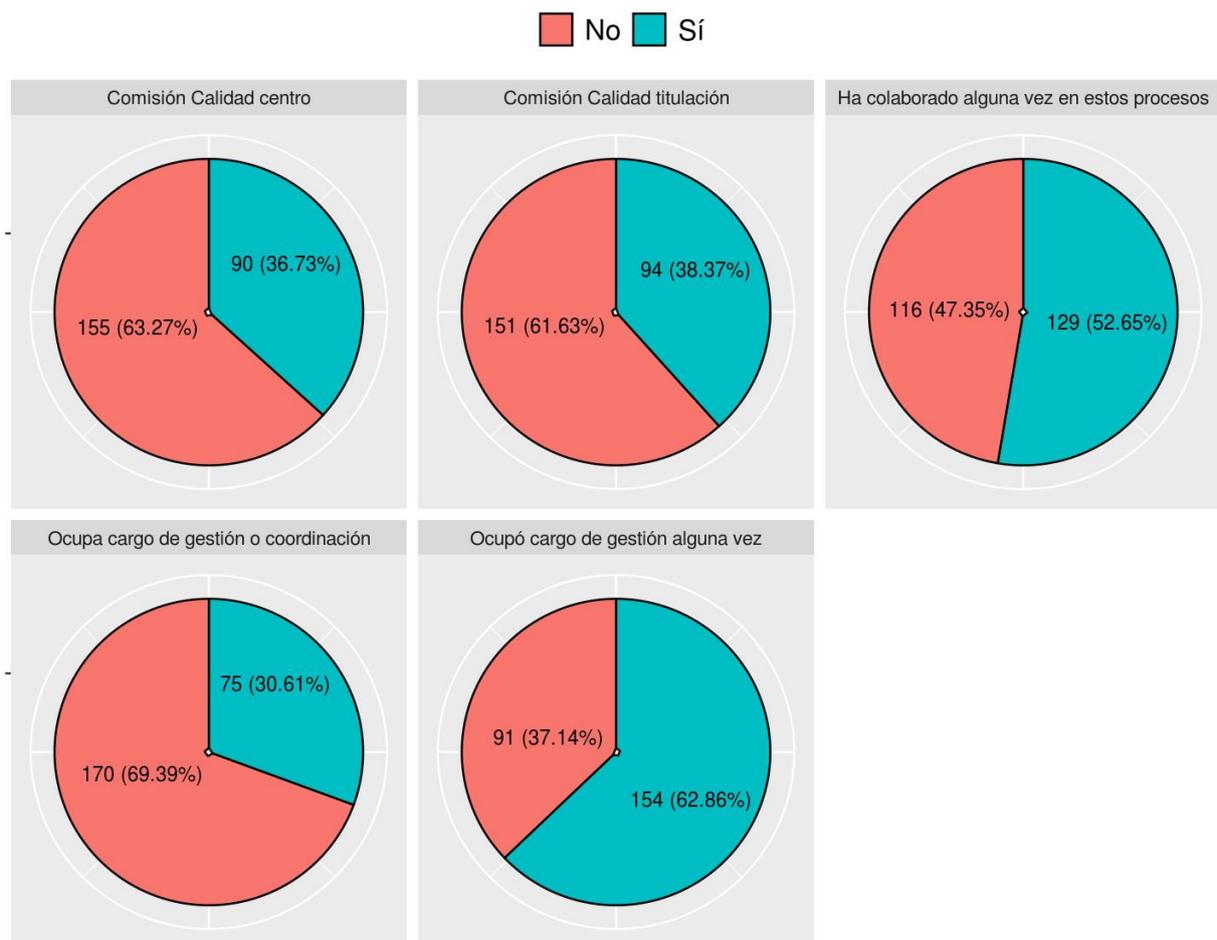


Figura 11. Participantes en función de las cuestiones iniciales.

En esta investigación se seleccionó una facultad de cada una de las ramas de conocimiento: Filosofía (de la rama de Artes y Humanidades), Química (de la rama de Ciencias), Veterinaria (de la rama de Ciencias de la Salud), Derecho (de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas) e Informática (de la rama de Ingeniería y Arquitectura). De esta manera, con esta selección por conveniencia motivada por la limitación de la participación voluntaria de otros centros, se contó con facultades de

los dos principales campus de la Universidad de Murcia, el campus de Espinardo y el campus de la Merced, así como con facultades con un gran número de profesores y con facultades más pequeñas en cuanto a número de titulaciones ofertadas y profesorado.

6.2.1. Facultad de Filosofía

La Facultad de Filosofía fue la facultad escogida de la rama de conocimiento de Arte y Humanidades. Esta facultad está ubicada en el Campus de Espinardo de la Universidad de Murcia y durante el curso 2019/2020 contó con 26 profesores, de los que 20 (76.92%) participaron en la recogida de información de corte cuantitativo de este estudio, 17 hombres (85%) y 3 mujeres (15%).

En la Figura 12 se presenta la categoría profesional, el intervalo de edad y los años de experiencia laboral de los participantes de esta facultad por género. La mayoría de participantes de la Facultad de Filosofía eran profesores Titulares de Universidad, Catedráticos de Universidad o Eméritos, con una edad comprendida entre los 51 y los 60 o más años y con una experiencia laboral superior a los 25 años e incluso por encima de los 35.

Seguidamente, la Figura 13 muestra el número de participantes con respecto a las cuestiones iniciales formuladas en el instrumento de recogida de información de corte cuantitativo. Destaca que la mitad del profesorado participante había participado en la Comisión de Calidad de la facultad, en la Comisión de Calidad de alguna titulación, o en la realización de algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación. Un 40% estaba ocupando un cargo de gestión o coordinación de una titulación en el momento de la recogida de datos para esta investigación y un 60% afirmó haber ocupado un cargo de esta índole en algún momento de su carrera profesional.

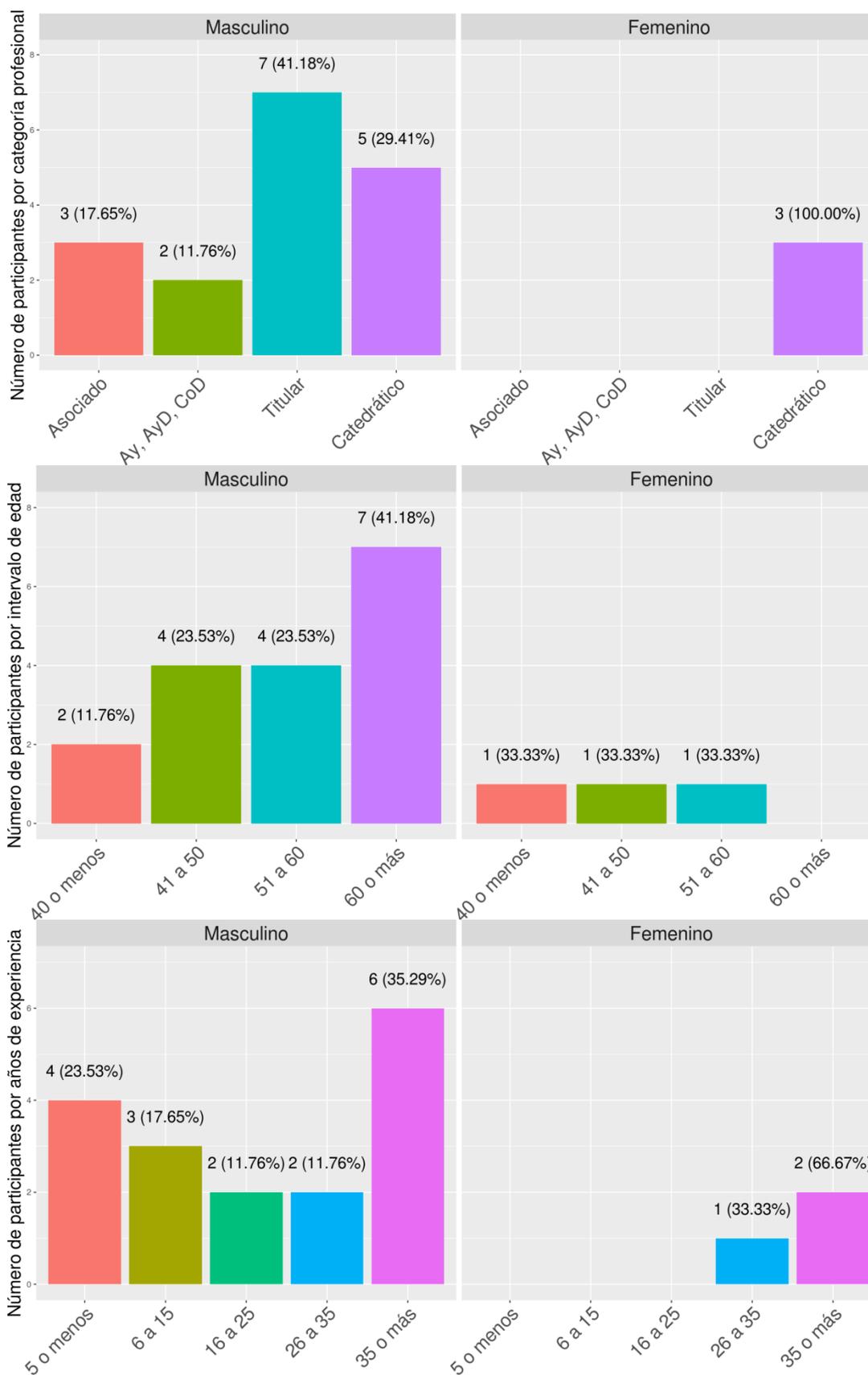


Figura 12. Participantes de la Facultad de Filosofía en función de la categoría profesional, edad y años de experiencia laboral.

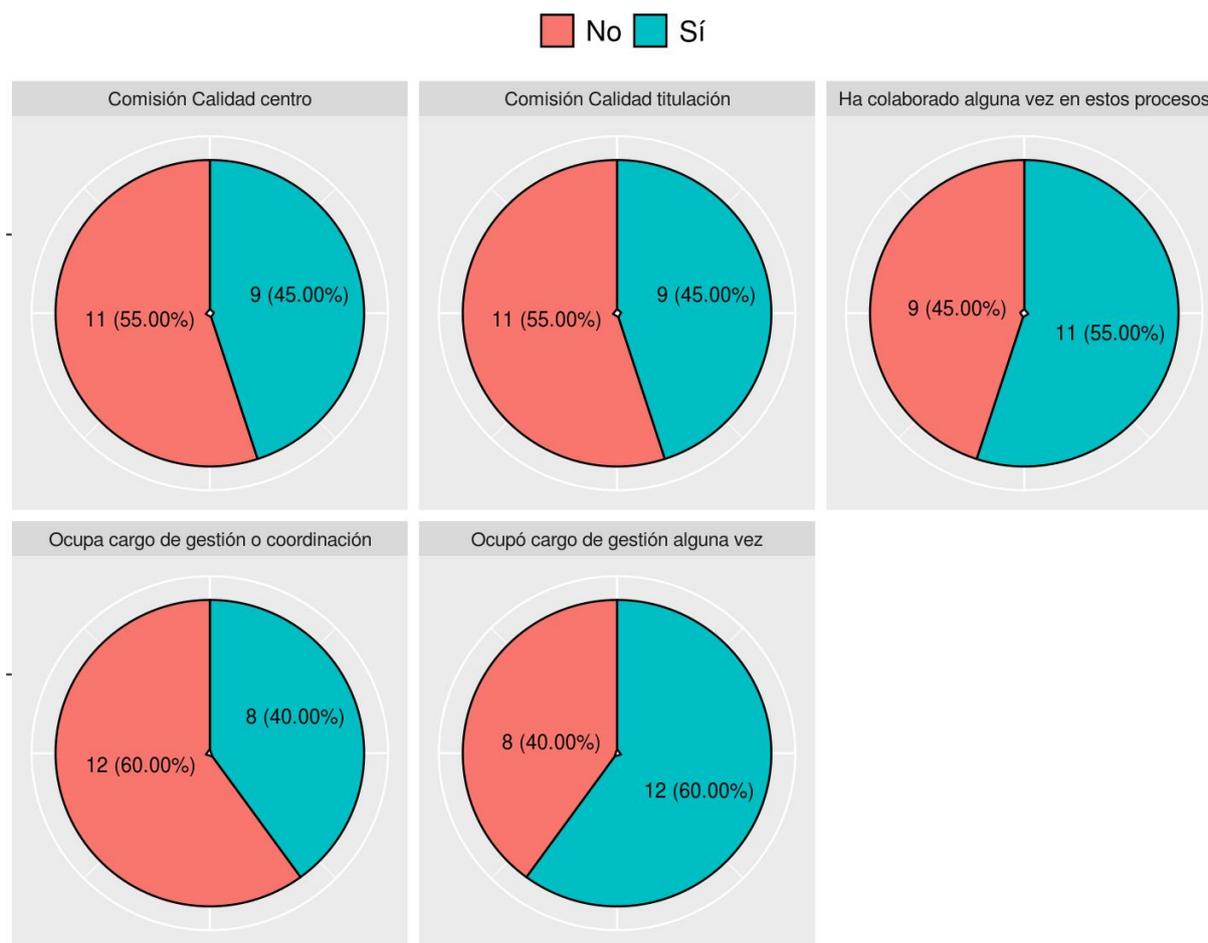


Figura 13. Participantes de la Facultad de Filosofía en función de las cuestiones iniciales.

La Comisión de Calidad de la Facultad de Filosofía cuenta con 15 miembros, de los que 12 son profesores de la facultad, 1 es Personal de Administración y Servicios, 2 son estudiantes y 1 es representante de la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia.

Este centro oferta un Grado y un Máster Oficial:

- Grado en Filosofía
- Máster Interuniversitario en Investigación en Filosofía (con la Universidad de La Laguna y la Universidad de Zaragoza). Este Máster permite continuar estudios a nivel de doctorado a través del Programa de Doctorado Interuniversitario en Filosofía, ofertado por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, junto con las

universidades de Zaragoza, La Laguna, Castilla-La Mancha, Almería y Alicante

Con la llegada del EEES se planteó la necesidad de actualizar todas las titulaciones que se ofertaban en este centro, pasando de la antigua licenciatura y másteres, al actual grado y máster interuniversitario. En concreto, se han extinguido las titulaciones de Licenciado en Filosofía, Máster Universitario en Antropología: Cultura, Migración y Salud, y Máster Universitario en Filosofía Contemporánea y sus Presupuestos Históricos.

Una vez que se hubieron realizados los exámenes de monitorización de sus titulaciones, la Facultad de Filosofía superó la renovación de la acreditación de sus dos titulaciones con éxito: el Grado en 2017 y el Máster en 2020. 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).

La Figura 14 muestra los años en los que tuvo lugar la verificación, implantación, modificación y renovación de la acreditación de estas titulaciones.



Figura 14. Proceso de verificación, modificación y acreditación de las titulaciones de la Facultad de Filosofía (V: Verificación; M: Modificación; A: Acreditación).

En la recogida de información de corte cualitativo del estudio participaron tres docentes de la Facultad de Filosofía tras ser seleccionados de forma intencional con el criterio de máxima representatividad en cuanto a la categoría profesional, el hecho de haber tenido algún cargo y haber participado en procesos de evaluación y acreditación. De cara al análisis de datos posterior, a cada uno de ellos se le asignó un código al que se hará referencia en la presentación y discusión de los resultados:

- Una profesora Titular de Universidad, mujer de 44 años de edad y 11 de experiencia profesional, ocupó un cargo de gestión en el equipo Decanal, había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro y de una titulación, y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación de títulos en la Facultad de Filosofía (código FTU)

- Un profesor Ayudante Doctor, hombre de 38 años de edad y 7 de experiencia profesional, ocupaba un cargo de gestión en el equipo Decanal del centro, era miembro de la Comisión de Calidad del centro y de las comisiones de Calidad de las titulaciones y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código FAD)

- Un profesor Asociado, hombre de 50 años de edad y 3 de experiencia profesional, nunca había ocupado un cargo de gestión y nunca había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro, ni de ninguna Comisión de Calidad de las titulaciones. Tampoco había participado nunca en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación (código FAS)

6.2.2. Facultad de Química

La Facultad de Química fue la seleccionada dentro de la rama de conocimiento de Ciencias. Está ubicada en el Campus de Espinardo y durante el curso 2019/2020 contó con 146 profesores, de los que 63 (43.15%) participaron completando el cuestionario sobre percepciones, 39 hombres (61.9%) y 24 mujeres (38.1%).

En la Figura 15 se presenta la categoría profesional, el intervalo de edad y los años de experiencia laboral de los participantes de esta facultad en función del género. Nuevamente, la mayoría de participantes eran profesores Titulares de Universidad, Catedráticos de Universidad o Eméritos, con edades por encima de los 50 años, y con una amplia experiencia profesional, superior a los 26 años e incluso con un gran número de participantes por encima de los 35 años de experiencia laboral.

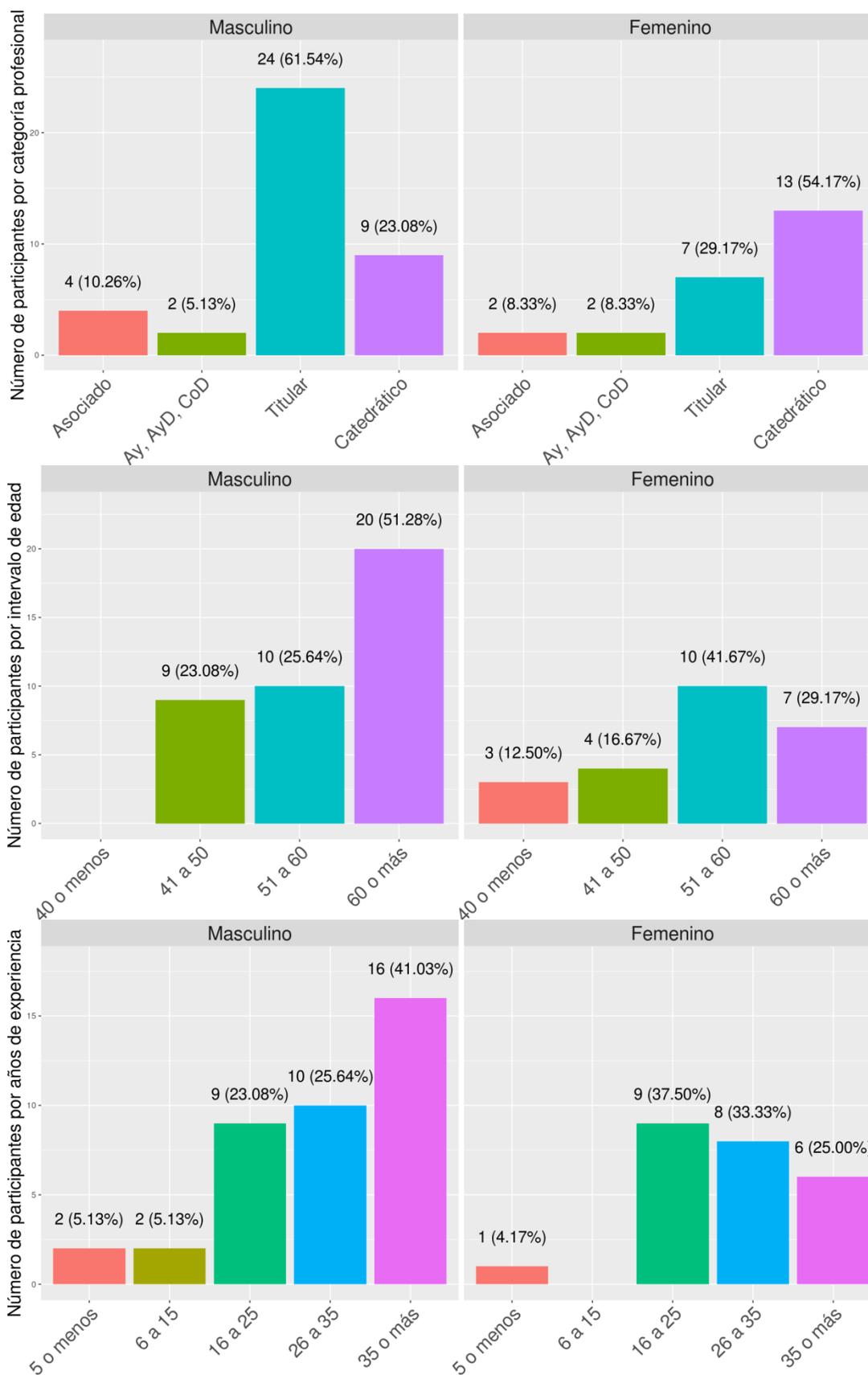


Figura 15. Participantes de la Facultad de Química en función de la categoría profesional, edad y años de experiencia laboral.

La Figura 16 muestra el número de participantes con respecto a las cuestiones iniciales formuladas en el instrumento de recogida de información. Más de la mitad del profesorado participante de la Facultad de Química había participado en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación, mientras que un 61.90% afirmó haber ocupado un cargo de gestión o de coordinación de titulación en algún momento. Por otro lado, menos del 40% había participado en la Comisión de Calidad de la facultad, en la Comisión de Calidad de alguna titulación o estaba ocupando un cargo de gestión en el momento de la cumplimentación del cuestionario sobre percepciones.

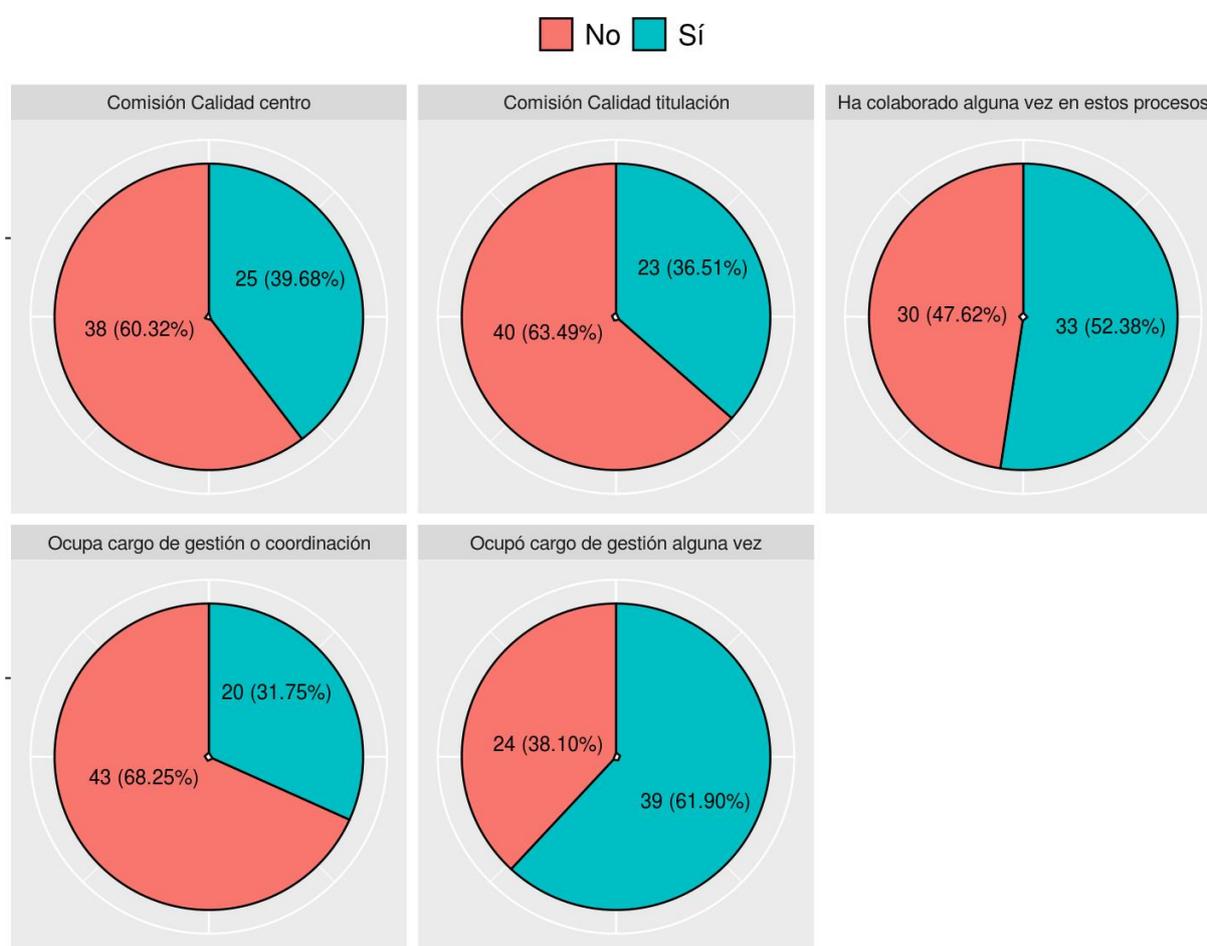


Figura 16. Participantes de la Facultad de Química en función de las cuestiones iniciales.

La Comisión de Calidad de la Facultad de Química está compuesta por 24 miembros, de los que 18 son profesores de la facultad, 1 es Personal de Administración y Servicios, 4 son estudiantes y 1 es el representante de la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia.

Este centro oferta un total de 9 titulaciones; 5 Grados (uno de ellos doble Grado) y 4 Másteres Oficiales (dos de ellos interuniversitarios):

- Grado en Bioquímica
- Grado en Física
- Grado en Ingeniería Química
- Grado en Química
- Máster Universitario en Química Fina y Molecular
- Master's Degree in Physical Science
- Máster Interuniversitario en Química Teórica y Modelización Computacional (con las universidades de Barcelona, Cantabria, Extremadura, Oviedo, Salamanca, Santiago de Compostela, Valladolid, Vigo, Valencia, País Vasco, Jaume I de Castellón, Illes Balears y la Autónoma de Madrid)
- Máster Interuniversitario en Electroquímica; Ciencia y Tecnología (con las universidades de Alicante, Barcelona, Burgos, Córdoba, Valencia, la Autónoma de Barcelona, la Autónoma de Madrid y la Politécnica de Cartagena)

Estos Másteres permiten continuar estudios a nivel de doctorado mediante los Programas de Doctorado en Química Básica y Aplicada, Doctorado Interuniversitario en Química Teórica y Modelización Computacional (ofertado por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, junto con las universidades de Barcelona, Cantabria, Extremadura, Oviedo, Sevilla, Vigo, País Vasco, la Autónoma de Madrid y la Complutense de Madrid) y con el Doctorado en Electroquímica; Ciencia y Tecnología (ofertado por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, junto con las universidades de Alicante, Barcelona, Burgos, Córdoba, Lleida, Sevilla, Valencia, la Autónoma de Barcelona, la Autónoma de Madrid y la Politécnica de Cartagena).

Con la llegada del EEES, la Facultad de Química actualizó todas las titulaciones que ofertaba, pasando de las antiguas diplomaturas, licenciaturas y másteres, a la oferta actual. En concreto, se han extinguido las titulaciones de Diplomado en Óptica y Optometría, Ingeniería Química, Licenciado en Bioquímica, Licenciado en Física, Licenciado en Química, Máster Universitario en Ingeniería Química y Máster Universitario en Química Agrícola.

Llevados a cabo los correspondientes exámenes de seguimiento de sus titulaciones y las modificaciones pertinentes, la Facultad de Química superó la renovación de la acreditación de todos sus Grados en el año 2017 y de sus Másteres en los años 2015, 2016, 2018 y 2020, a excepción del Máster en Ciencias Físicas, que ha sido verificado e implantado recientemente, en el año 2019. La Figura 17 muestra las principales fechas de verificación, implantación, modificación y renovación de la acreditación de estas titulaciones.

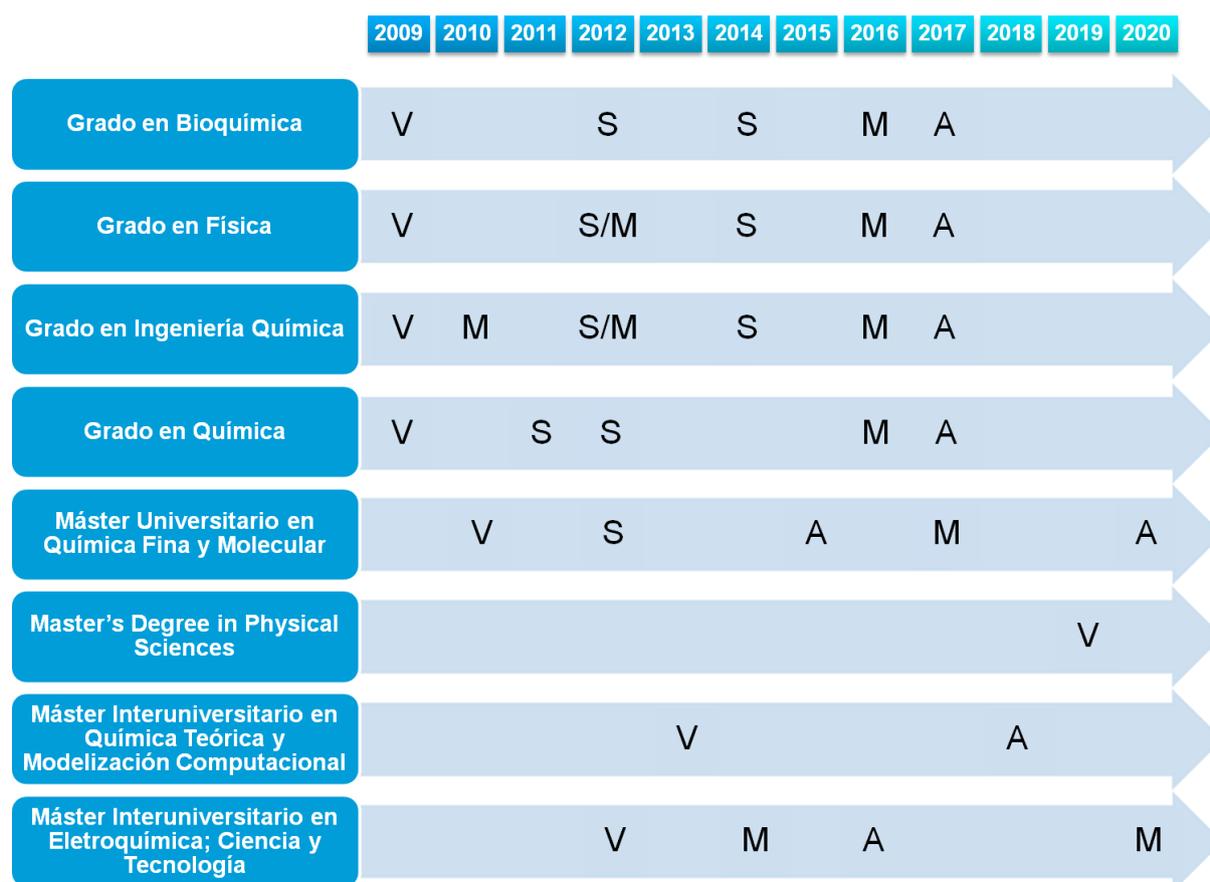


Figura 17. Proceso de verificación, seguimiento, modificación y acreditación de las titulaciones de la Facultad de Química (V: Verificación; S: Seguimiento; M: Modificación; A: Acreditación).

En 2019 la Facultad de Química fue reconocida con el informe favorable de Acreditación Institucional, ya que contaba con todas sus titulaciones acreditadas y había certificado su Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad. La Universidad de Murcia cuenta con cinco centros acreditados institucionalmente: Biología, Veterinaria, Informática, Economía y Empresa, y Química.

Para la recogida de información de corte cualitativo se contó con la participación de cinco docentes de la Facultad de Química seleccionados de forma intencional para lograr la máxima representatividad en cuanto a la categoría profesional, el hecho de haber tenido algún cargo y haber participado en los procesos de evaluación y acreditación. Para el análisis de los datos posterior, se le asignó un código al que se hará referencia en la presentación y discusión de los resultados:

- Un Catedrático de Universidad, hombre de 63 años de edad y 39 de experiencia profesional, ocupó un cargo de gestión y ha sido miembro de comisiones de Calidad de titulaciones, pero nunca había colaborado en procesos de evaluación y acreditación, y nunca había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro (código QCU)

- Un profesor Titular de Universidad, hombre de 61 años de edad y 37 de experiencia profesional, ocupó cargos de gestión, fue miembro de la Comisión de Calidad del centro y de comisiones de Calidad de titulaciones, y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código QTU1)

- Una profesora Titular de Universidad, mujer de 48 años de edad y 17 de experiencia profesional, ocupaba un cargo de gestión en el equipo Decanal, era miembro de la Comisión de Calidad del centro y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código QTU2)

- Una profesora Contratada Doctora, mujer de 40 años de edad y 17 de experiencia profesional, nunca había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro o de las comisiones de Calidad de las titulaciones, ni había ocupado cargos de gestión, aunque sí había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código QCD)

- Una profesora Asociada, mujer de 47 años de edad y 23 de experiencia profesional, nunca había ocupado un cargo de gestión y nunca había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro, ni de ninguna Comisión de Calidad de las titulaciones. Tampoco había participado nunca en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación (código QAS)

6.2.3. Facultad de Veterinaria

La Facultad de Veterinaria fue la facultad escogida de la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud. Está ubicada en el Campus de Espinardo y durante el curso 2019/2020 contó con 163 profesores, de los que 65 (39.88%) participaron en la recogida de información de corte cuantitativo de esta investigación, 41 hombres (63.08%) y 24 mujeres (36.92%).

La Figura 18 presenta la categoría profesional, el intervalo de edad y los años de experiencia laboral de los participantes de esta facultad por género. La mayoría de participantes de la Facultad de Veterinaria eran profesores Titulares de Universidad, Catedráticos de Universidad o Eméritos, con una edad mayoritariamente por encima de los 50 años y con una experiencia laboral superior a 25 años.

Seguidamente, la Figura 19 muestra el número de participantes con respecto a las cuestiones iniciales formuladas en el instrumento de recogida de información. Destaca que más de la mitad del profesorado participante (56.92%) había participado en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación, y un 72.31% había ocupado un cargo de gestión o coordinación de una titulación en algún momento de su experiencia académica. Por otro lado, menos de la mitad de los participantes había participado en la Comisión de Calidad de la facultad (43.08%) o en la Comisión de Calidad de alguna titulación (49.23%) y un 35.38% estaba ocupando un cargo de gestión o coordinación de una titulación en el momento de la recogida de datos para esta investigación.

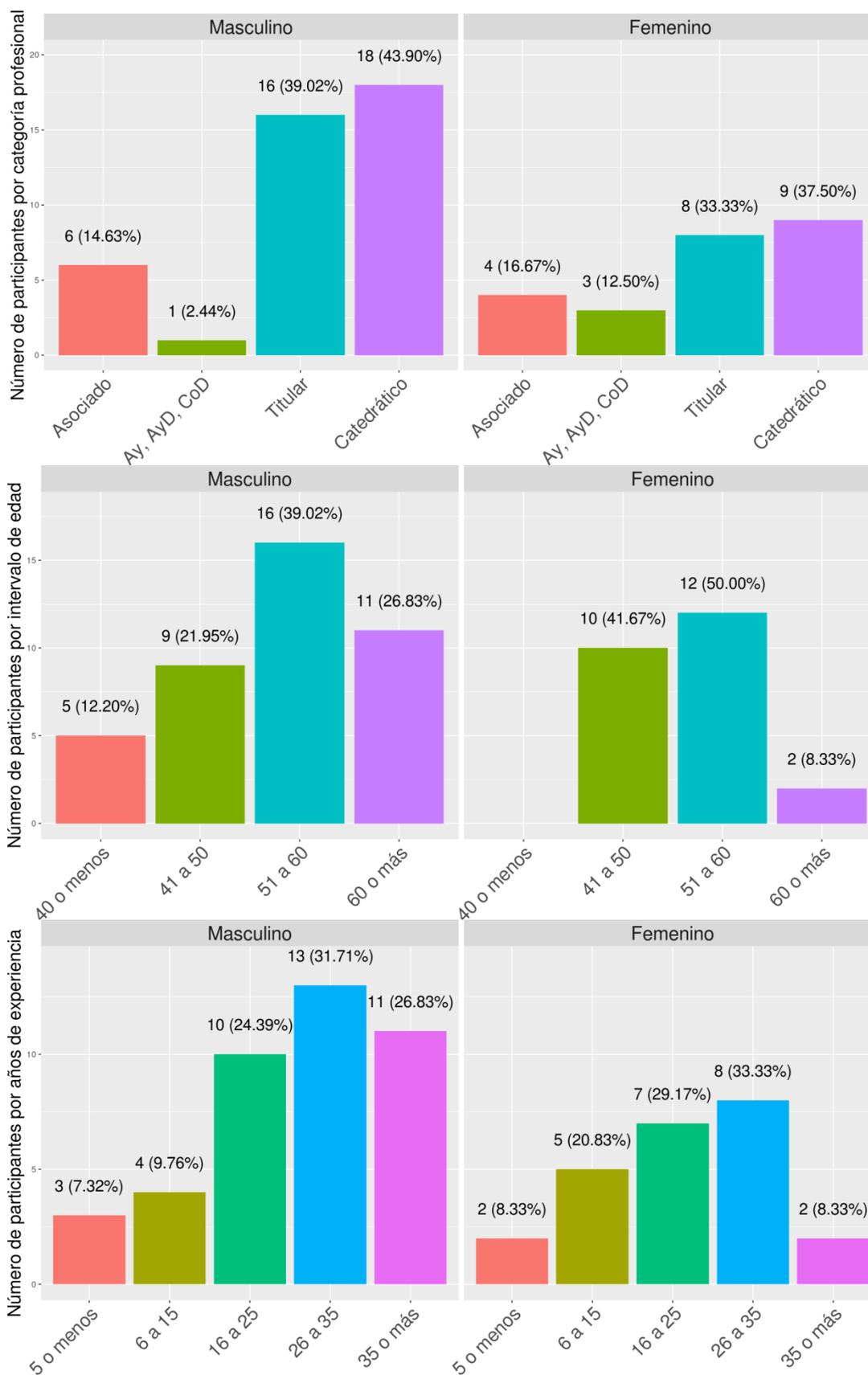


Figura 18. Participantes de la Facultad de Veterinaria en función de la categoría profesional, edad y años de experiencia laboral.

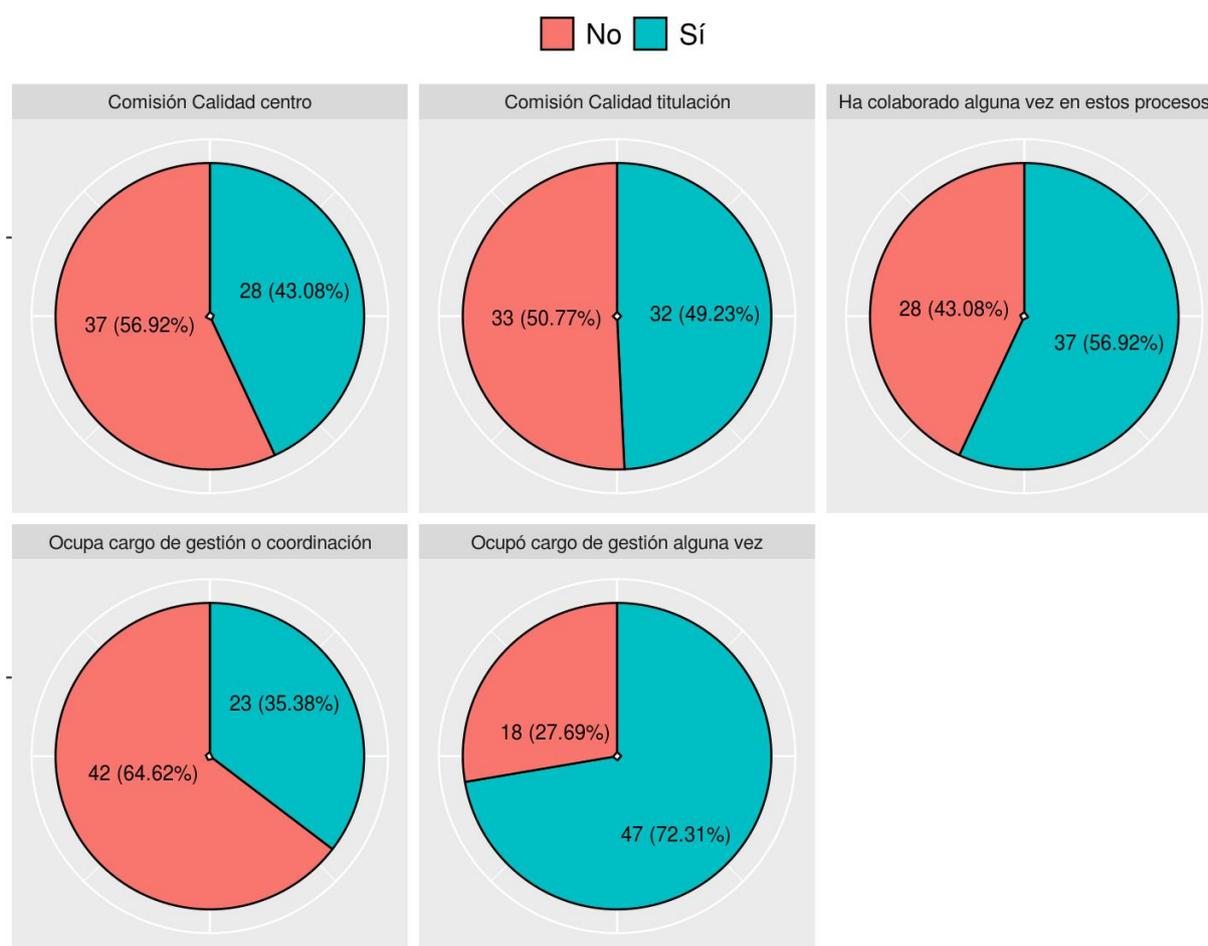


Figura 19. Participantes de la Facultad de Veterinaria en función de las cuestiones iniciales.

La Comisión de Calidad de la Facultad de Química está compuesta por 27 miembros, de los que 17 son profesores de la facultad, 1 es Personal de Administración y Servicios, 5 son estudiantes, 1 es el representante de la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia, 1 es representante del Colegio Oficial de Veterinarios, 1 es representante de la Consejería de Sanidad y 1 es representante de la Consejería de Agricultura y Agua.

Este centro oferta un total de 6 titulaciones, 2 Grados y 4 Másteres Oficiales:

- Grado en Ciencia y Tecnología de los alimentos
- Grado en Veterinaria
- Máster Universitario en Biología y Tecnología de la Reproducción en Mamíferos

- Máster Universitario en Gestión de la Fauna Silvestre
- Máster Universitario en Nutrición, Tecnología y Seguridad Alimentaria
- Máster Universitario en Medicina de Pequeños Animales

Estos Másteres permiten continuar con los estudios de doctorado a través del Doctorado Europeo Interuniversitario Marie Skłodowska-Curie en Biología y Tecnología de la Salud Reproductiva (ofertado por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, junto con la Universiteit Gent, University College Dublin, Universität Bonn y Università degli Studi di Teramo) y con los Programas de Doctorado ofertados por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia: Doctorado en Biología y Tecnología de la Salud (REPROBIOL), Doctorado en Ciencias Veterinarias y Doctorado en Tecnología de Alimentos, Nutrición y Bromatología.

Con la llegada del EEES, en la Facultad de Veterinaria se extinguieron las titulaciones de Licenciado en Veterinaria, Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Máster Universitario en Diagnóstico en Tecnología de la Reproducción y Medicina Veterinarias y Máster Universitario en Porcinocultura, Profesional y Científica.

La Facultad de Veterinaria obtuvo el informe favorable para el reconocimiento de Acreditación Institucional en 2018 como consecuencia de haber superado la acreditación de todos sus títulos y la certificación de su Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad. Además, la facultad cuenta con el sello de Acreditación Europea de la *European Association of Establishments for Veterinary Education* (EAEVE) otorgado para el intervalo de años 2017-2024. Esta asociación cuenta con la autoridad para la acreditación oficial de las Facultades de Veterinaria de Europa y ha sido acreditada por ENQA en 2018.

La Facultad de Veterinaria superó la renovación de la acreditación de sus dos Grados en el año 2017 y de sus Másteres en los años 2015, 2016, 2017 y 2018. La Figura 20 muestra los años en los que tuvo lugar la verificación, implantación, modificación y renovación de la acreditación de estas titulaciones.



Figura 20. Proceso de verificación, seguimiento, modificación y acreditación de las titulaciones de la Facultad de Veterinaria (V: Verificación; S: Seguimiento; M: Modificación; A: Acreditación).

Para la recogida de información de corte cualitativo se contó con cinco docentes de la Facultad de Veterinaria seleccionados de forma intencional con la premisa de lograr la máxima representatividad en cuanto a la categoría profesional, el hecho de haber tenido algún cargo y haber participado en los procesos de evaluación y acreditación. Para el análisis posterior de los datos y su discusión, a cada uno de ellos se le asignó un código con el que se hará referencia a sus aportaciones:

- Un Catedrático de Universidad, hombre de 70 años de edad y 48 de experiencia profesional, ocupaba un cargo de gestión y ha sido miembro de la Comisión de Calidad del centro y de las comisiones de Calidad de titulaciones. También había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código VCU1)

- Una Catedrática de Universidad, mujer de 55 años de edad y 29 de experiencia profesional, ocupaba un cargo de gestión en el equipo Decanal, era miembro de la Comisión de Calidad del centro y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código VCU2)

- Una profesora Titular de Universidad, mujer de 47 años de edad y 16 de experiencia profesional, ocupaba un cargo de gestión en el equipo Decanal, no era miembro de la Comisión de Calidad del centro ni de las comisiones de Calidad de las titulaciones y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código VTU1)

- Una profesora Titular de Universidad, mujer de 53 años de edad y 17 de experiencia profesional, ocupaba un cargo de gestión, era miembro de la Comisión de Calidad del centro y de alguna Comisión de Calidad de una titulación y nunca había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código VTU2)

- Una profesora Asociada, mujer de 44 años de edad y 20 de experiencia profesional, nunca había ocupado un cargo de gestión y nunca había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro, ni de ninguna Comisión de Calidad de las titulaciones. Tampoco había participado nunca en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación (código VAS)

6.2.4. Facultad de Derecho

La Facultad de Derecho fue la seleccionada dentro de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas. Está ubicada en el Campus de la Merced de la Universidad de Murcia y durante el curso 2019/2020 contó con 213 profesores, de los que 55 (25.82%) participaron completando el cuestionario sobre percepciones, 32 hombres (58.18%) y 23 mujeres (41.82%).

En la Figura 21 se presenta la categoría profesional, el intervalo de edad y los años de experiencia laboral de los participantes de esta facultad en función del género. En esta ocasión, la mayoría de profesores participantes de la Facultad de Derecho eran profesores Asociados y Catedráticos de Universidad. Por lo tanto, las edades de los participantes estuvieron más compensadas en esta facultad y no hubo a penas participantes con más de 35 años de experiencia profesional.

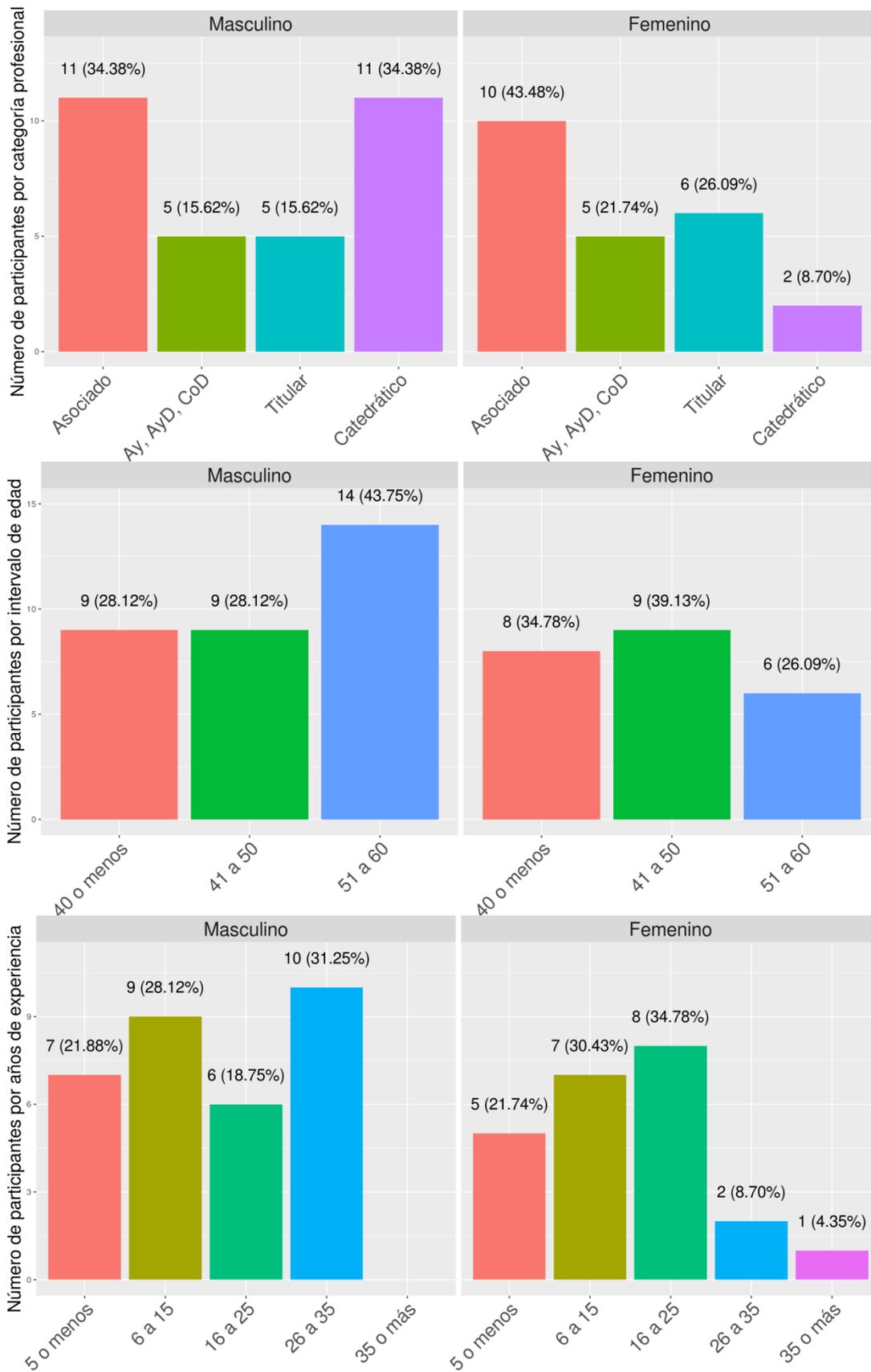


Figura 21. Participantes de la Facultad de Derecho en función de la categoría profesional, edad y años de experiencia laboral.

La Figura 22 muestra el número de participantes de esta facultad con respecto a las cuestiones iniciales formuladas en el instrumento de recogida de datos. Como consecuencia del elevado número de profesores Asociados participantes, los porcentajes de profesorado que había participado en la Comisión de Calidad de la facultad o en la Comisión de Calidad de alguna titulación fueron menores que los obtenidos en el resto de facultades (21.82% y 23.64% respectivamente). Solo el 41.82% de los participantes había colaborado en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación, y el 29.09% estaba ocupando un cargo de gestión o coordinación de titulación en el momento de la recogida de datos. Finalmente, algo más de la mitad de los participantes (56.36%) habían ocupado un cargo de gestión o coordinación de titulación en algún momento de su carrera profesional.

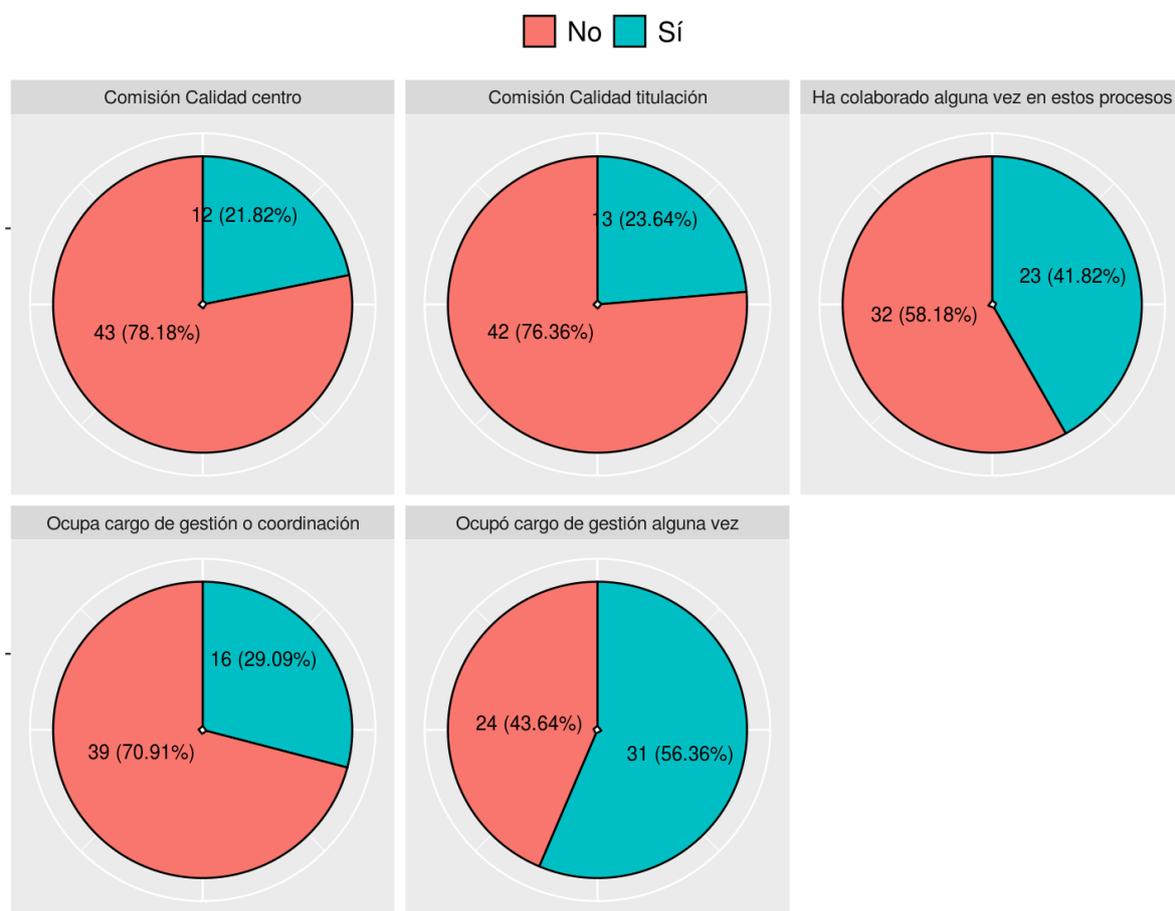


Figura 22. Participantes de la Facultad de Derecho en función de las cuestiones iniciales.

La Comisión de Calidad de la Facultad de Derecho está compuesta por 25 miembros, de los que 13 son profesores de la facultad, 1 es Personal de

Administración y Servicios, 10 son estudiantes y 1 es el representante de la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia.

Este centro oferta un total de 7 titulaciones, 3 Grados y 4 Másteres Oficiales:

- Grado en Ciencias Políticas, Gobierno y Administración Pública
- Grado en Criminología
- Grado en Derecho
- Máster Universitario en Abogacía
- Máster Universitario en Análisis Político Aplicado
- Máster Universitario en Bioderecho: Derecho, Ética y Ciencia
- Máster Universitario en Género e Igualdad

Además, la Facultad de Derecho oferta las Programaciones Conjuntas (dobles grados) de Derecho y Administración y Dirección de Empresas, y Criminología y Seguridad, así como dos Programas Interuniversitarios de Derecho, uno con la Università Roma Tre y otro con la Universidade Estadual do Norte do Paraná. También oferta el Doble Título de Máster Universitario en Bioderecho: Derecho, Ética y Ciencia Hispano-Francés, con la Universidad de Lille.

Estas titulaciones tienen continuidad con estudios a nivel de doctorado mediante los Programas de Doctorado en Derecho, Doctorado en Criminología y Doctorado en Ciencia Política y Administración Pública (ofertados por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia) y con el Doctorado Interuniversitario Internacional en Bioderecho: Bioética, Salud y Derechos Humanos (ofertado por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, junto con las universidades de Navarra, Rovira i Virgili, San Luis de Potosí – México, Sevilla, Santiago de Compostela, Cantabria, A Coruña y la Oberta de Catalunya).

La Facultad de Derecho ha actualizado todas sus titulaciones con la llegada del EEES, pasando de las antiguas diplomaturas, licenciaturas y másteres, a la oferta actual. En concreto, se han extinguido las titulaciones de Diplomado en

Gestión y Administración Pública, Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración, Licenciado en Criminología, Licenciado en Derecho, y Máster Universitario en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. Están en proceso de extinción las titulaciones de Máster Universitario en Criminología Aplicada a la Ejecución de Penas y el Máster Universitario en Investigación Avanzada y Especializada en Derecho, este último con un convenio internacional con la Universidade Estadual do Norte do Paraná, para obtener la doble titulación Hispano-Brasileña.

Una vez que se hubieron realizado las revisiones de seguimiento de sus titulaciones y las modificaciones necesarias, la Facultad de Derecho superó la renovación de la acreditación de todos sus Grados en el año 2017 y de sus Másteres en los años 2015, 2016 y 2019, a excepción del Máster Universitario en Análisis Político Aplicado, que fue verificado e implantado en el año 2017. La Figura 23 muestra los años en los que se realizó la verificación, implantación, modificación y renovación de la acreditación de estas titulaciones.



Figura 23. Proceso de verificación, seguimiento, modificación y acreditación de las titulaciones de la Facultad de Derecho (V: Verificación; S: Seguimiento; M: Modificación; A: Acreditación).

En la recogida de información de corte cualitativo de la investigación participaron cinco docentes de la Facultad de Derecho tras ser seleccionados de forma intencional con el criterio de máxima representatividad en cuanto a la categoría profesional, el hecho de haber tenido algún cargo y haber participado en los procesos de evaluación y acreditación. A cada uno de ellos se le asignó un código al que se hará referencia en la posterior presentación y discusión de los resultados:

- Un profesor Titular de Universidad, hombre de 47 años de edad y 21 de experiencia profesional, ocupó un cargo de gestión anteriormente y ha sido miembro de la Comisión de Calidad de la facultad y de las comisiones de Calidad de titulaciones, y también había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código DTU)

- Un profesor Contratado Doctor, hombre de 46 años de edad y 14 de experiencia profesional, ocupó cargos de gestión, fue miembro de la Comisión de Calidad del centro, y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código DCD1)

- Una profesora Contratada Doctora, mujer de 34 años de edad y 9 de experiencia profesional, ocupaba un cargo de gestión en el equipo Decanal, era miembro de la Comisión de Calidad del centro, pero nunca había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código DCD2)

- Una profesora Ayudante Doctora, mujer de 40 años de edad y 13 de experiencia profesional, nunca había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro o de las comisiones de Calidad de las titulaciones, aunque sí había ocupado cargos de gestión y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código DAD)

- Una profesora Asociada, mujer de 48 años de edad y 6 de experiencia profesional, nunca había ocupado un cargo de gestión y nunca había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro, ni de ninguna Comisión de Calidad de las titulaciones. Tampoco había participado nunca en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación (código DAS)

6.2.5. Facultad de Informática

La Facultad de Informática fue la escogida de la rama de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura. Está ubicada en el Campus de Espinardo y durante el curso 2019/2020 contó con 102 profesores, de los que 42 (41.18%) participaron en la recogida de información de corte cuantitativo de este estudio, 37 hombres (88.1%) y 5 mujeres (11.9%).

En la Figura 24 se presenta la categoría profesional, el intervalo de edad y los años de experiencia laboral de los participantes de esta facultad por género. La mayoría de participantes de la Facultad de Informática eran profesores Titulares de Universidad seguidos por profesorado Catedrático de Universidad o Emérito, con una edad comprendida entre 41 y 60 años y con una experiencia laboral mayoritariamente entre 16 y 35 años. La Facultad de Informática, junto con la Facultad de Filosofía, fueron las dos facultades con menos participación femenina en el estudio.

Seguidamente, la Figura 25 muestra el número de participantes con respecto a las cuestiones iniciales formuladas en el instrumento de recogida de información. Destaca que más de la mitad del profesorado (59.52%) había participado alguna vez en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación y había ocupado un cargo de gestión o coordinación de titulación. Sin embargo, solo el 38.10% de los participantes había participado en la Comisión de Calidad de la facultad, y el 40.48% había participado en la Comisión de Calidad de alguna titulación. Finalmente, el 19.05% de los participantes estaba ocupando un cargo de gestión o coordinación de una titulación en el momento de la recogida de datos para este estudio y el 59.52% había ocupado estos cargos en algún momento de su experiencia laboral.

La Comisión de Calidad de la Facultad de Química cuenta con 19 miembros, de los que 11 son profesores de la facultad, 1 es Personal de Administración y Servicios, 6 son estudiantes y 1 es el representante de la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia.

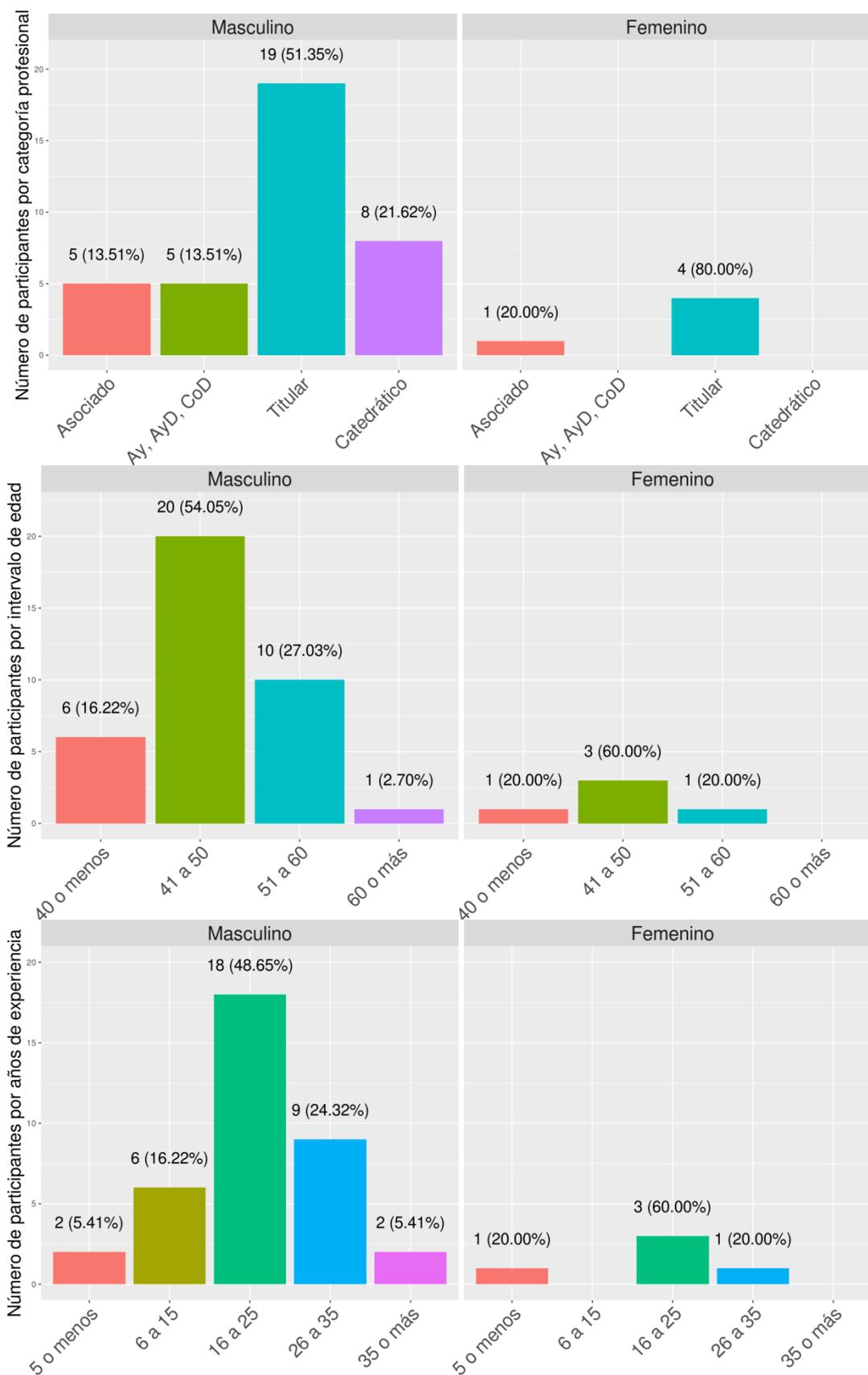


Figura 24. Participantes de la Facultad de Informática en función de la categoría profesional, edad y años de experiencia laboral.

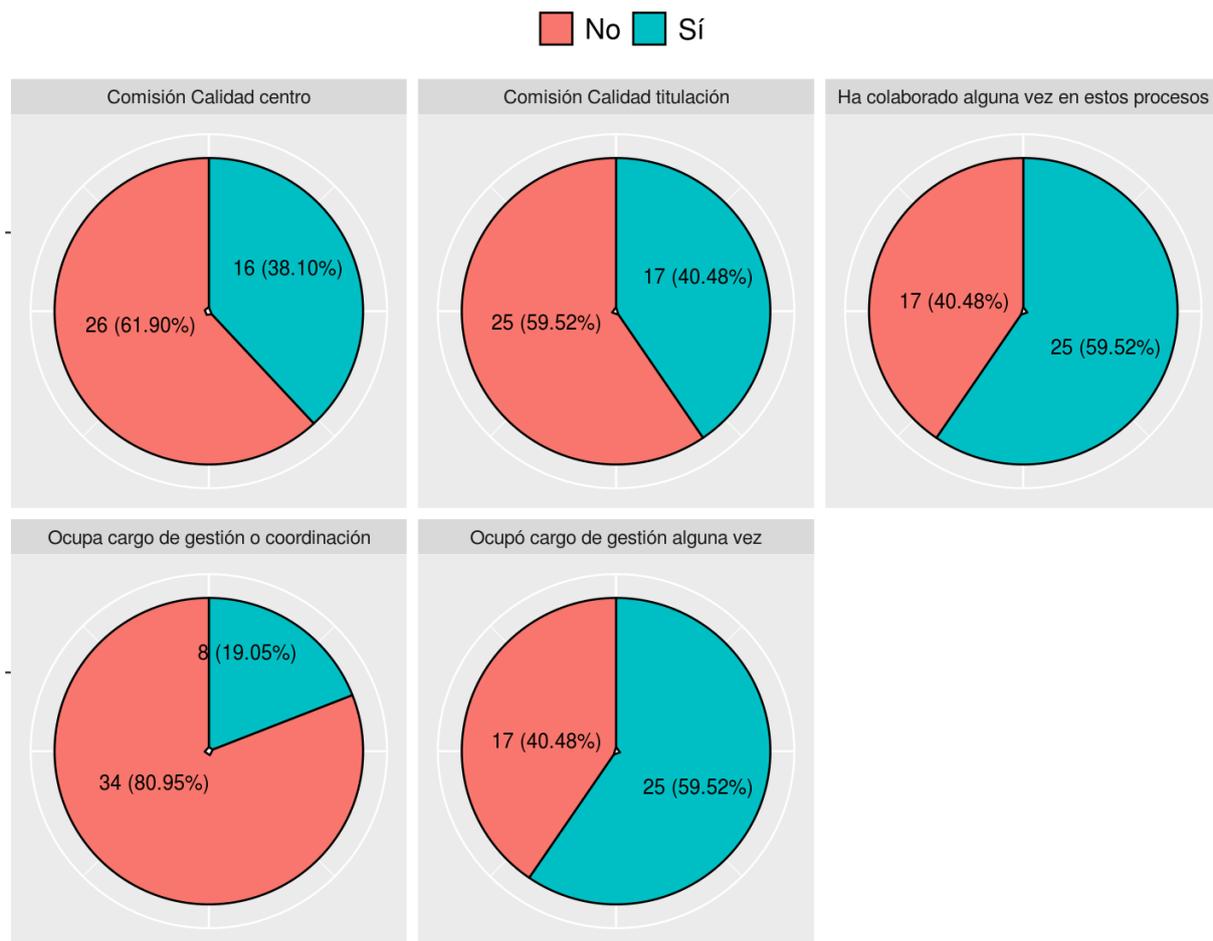


Figura 25. Participantes de la Facultad de Informática en función de las cuestiones iniciales.

Este centro oferta un total de 3 titulaciones, 1 Grado y 2 Másteres Oficiales:

- Grado en Ingeniería Informática
- Máster Universitario en Nuevas Tecnologías en Informática
- Máster Interuniversitario en Tecnologías de Análisis de Datos Masivos: Big Data (con la Universidad de Santiago de Compostela)

Además, oferta la Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales (PCEO) del Grado en Matemáticas y el Grado en Ingeniería Informática. Estas titulaciones permiten continuar estudios de nivel de doctorado a través del Programa de Doctorado en Informática ofertado por la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia.

Con la llegada del EEES, en la Facultad de Informática se han extinguido las Ingenierías Técnicas en Informática de Gestión y en Informática de sistemas, y la titulación de Ingeniería en Informática.

La Facultad de Informática superó la renovación de la acreditación de su Grado en el año 2015 y de sus Másteres en los años 2015 y 2020, estando esta última renovación, correspondiente al Máster Interuniversitario en Tecnologías de Análisis de Datos Masivos: Big Data, pendiente de formalización. La Figura 26 muestra los años en los que tuvieron lugar la verificación, implantación, modificación y renovación de la acreditación de estas titulaciones.

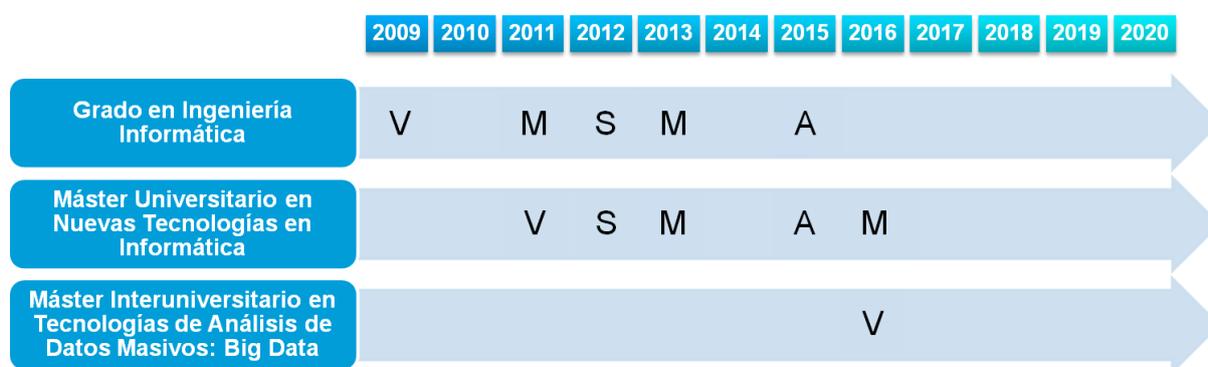


Figura 26. Proceso de verificación, seguimiento, modificación y acreditación de las titulaciones de la Facultad de Veterinaria (V: Verificación; S: Seguimiento; M: Modificación; A: Acreditación).

La Facultad de Informática obtuvo el informe favorable para el reconocimiento de la Acreditación Institucional en 2018, como consecuencia de haber superado con éxito la renovación de la acreditación de todos sus títulos y la certificación de su Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad. Además, cuenta con el sello de Acreditación Internacional de Calidad Euro-Inf, con lo que puede decirse que tiene la «tríada de Calidad».

En la recogida de información de corte cualitativo del estudio participaron siete docentes de la Facultad de Informática seleccionados de forma intencional con la premisa de máxima representatividad en cuanto a la categoría profesional, el hecho de haber tenido algún cargo y haber participado en los procesos de evaluación y acreditación. A cada uno de ellos se le asignó un código al que se hará referencia en la presentación y discusión de los resultados obtenidos:

- Un Catedrático de Universidad, hombre de 44 años de edad y 21 de experiencia profesional, ocupaba un cargo de gestión y ha sido miembro de las comisiones de Calidad de titulaciones. Nunca ha sido miembro de la Comisión de Calidad y nunca ha colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código ICU)

- Una profesora Titular de Universidad, mujer de 47 años de edad y 23 de experiencia profesional, había ocupado un cargo de gestión, había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código ITU1)

- Un profesor Titular de Universidad, hombre de 44 años de edad y 17 de experiencia profesional, había ocupado un cargo de gestión, había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro y de las comisiones de Calidad de las titulaciones y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código ITU2)

- Un profesor Titular de Universidad, hombre de 49 años de edad y 24 de experiencia profesional, había ocupado un cargo de gestión, había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro y de las comisiones de Calidad de las titulaciones y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código ITU3)

- Un profesor Titular de Universidad, hombre de 44 años de edad y 20 de experiencia profesional, ocupaba un cargo de gestión en el equipo Decanal, era miembro de la Comisión de Calidad del centro y de las comisiones de Calidad de las titulaciones y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código ITU4)

- Un profesor Titular de Universidad, hombre de 48 años de edad y 24 de experiencia profesional, ocupaba un cargo de gestión en el equipo Decanal, no era miembro de la Comisión de Calidad del centro ni de las comisiones de Calidad de las titulaciones y había colaborado en procesos de evaluación y acreditación (código ITU5)

- Un profesor Asociado, hombre de 37 años de edad y 6 de experiencia profesional, nunca había ocupado un cargo de gestión y nunca había sido miembro de la Comisión de Calidad del centro, ni de ninguna Comisión de Calidad de las

titulaciones. Tampoco había participado nunca en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación (código IAS)

6.3. Recogida de información

Para dar respuesta a los objetivos de investigación y siguiendo el diseño mixto, se emplearon tres técnicas de recogida de información y de datos: la administración de un cuestionario, la realización de grupos de discusión y el análisis de textos. En concreto, la herramienta para la recogida de datos cuantitativos fue un cuestionario de preguntas cerradas tipo escala Likert, y las herramientas para la recogida de datos cualitativos fueron un guion de grupo de discusión y una rejilla de indicadores para el análisis de textos.

6.3.1. Cuestionario

Mediante un cuestionario se recogen datos a través de la obtención de las respuestas directas de los sujetos estudiados a partir de la formulación de una serie de preguntas relacionadas con nuestros objetivos de investigación (Murillo, 2006). Permite medir el grado de conformidad, las actitudes de los participantes, su nivel de acuerdo con una afirmación, la frecuencia de una actividad, la importancia de un factor, la valoración de un producto, etc. Las cuestiones, elaboradas respecto a una o más variables a medir, deben ser congruentes con el problema de investigación que se quiere investigar (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Diferentes autores (ej., Buendía, Colas y Hernández, 2004; Colas y Buendía, 2012; Hernández Pina y Cuesta Sáez de Tejada, 2009; Ruiz, 1998) señalan como fundamentales las siguientes etapas en la elaboración y aplicación de un cuestionario (Figura 27):

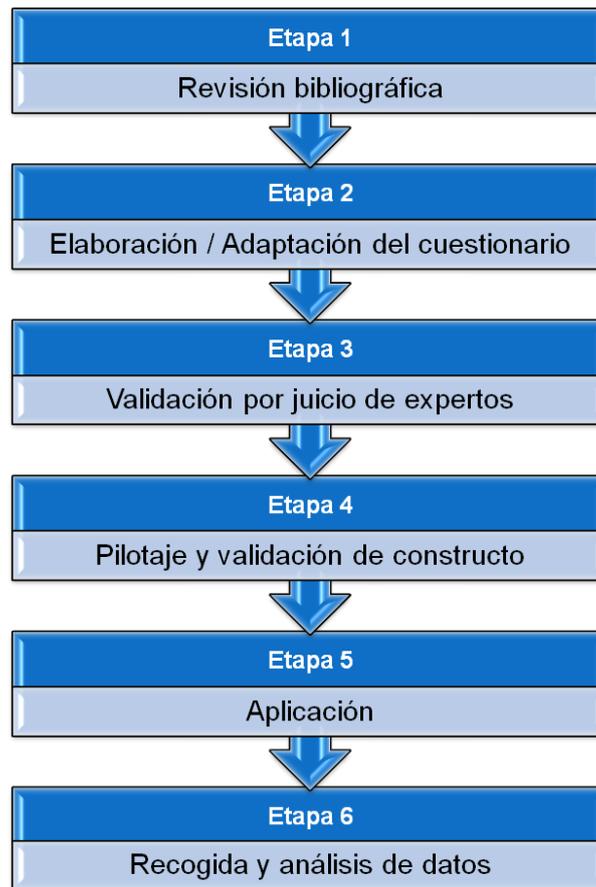


Figura 27. Etapas en la elaboración y aplicación de un cuestionario (elaboración propia).

6.3.1.1. Etapas 1 y 2: Revisión bibliográfica y elaboración del cuestionario

El cuestionario empleado fue realizado *ad hoc* a partir de la exhaustiva revisión de la bibliografía consultada para la realización de este trabajo (véase anexo C) y se denominó «Cuestionario de Valoración de los Procesos de Evaluación y Acreditación de las Titulaciones (CVPEAT)». Para su elaboración, se tuvieron en cuenta las indicaciones de Hernández Pina y Cuesta Sáez de Tejada (2009). Así, se diseñó un cuestionario con cinco posibles respuestas (totalmente en desacuerdo = 1, en desacuerdo = 2, indiferente = 3, de acuerdo = 4, totalmente de acuerdo = 5). Las afirmaciones fueron redactadas de forma breve para evitar la desmotivación de los encuestados y el descenso en la calidad de respuestas.

En un primer momento se elaboró un cuestionario con un total de 41 ítems, presentados en torno a los cinco ejes del trabajo de investigación: la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación; el conocimiento de

estos procesos; participación; liderazgo de los equipos de dirección de los centros y de las coordinaciones de las titulaciones; y finalmente, facilidades y dificultades en la aplicación de los procesos.

6.3.1.2. *Etapa 3: Validación de contenido por juicio de expertos*

El contenido del instrumento inicial fue valorado mediante juicio por expertos. La validez de contenido de un instrumento consiste en evaluar la calidad y precisión de dicho instrumento de medida para obtener evidencias válidas (Juárez-Hernández y Tobón, 2018). Esta validación se realiza comúnmente con el juicio de expertos, mediante el cual se solicita a un conjunto de personas denominadas expertos su opinión sobre un determinado instrumento de medida (Ruiz, 1998). Existen numerosas definiciones de experto, entre las que cabría citar algunas, tales como las que definen al experto como un individuo cuya situación y recursos personales le habilitan para contribuir de manera positiva al fin por el que ha sido reclutado (Landeta, 2002), o las que se refieren al experto como aquella persona o grupo de personas idóneas para ofrecer una máxima competencia, desempeño y valoración en el problema propuesto (Escobar-Pérez y Cuervo, 2008).

El cuestionario fue remitido a dos expertos en la materia (un profesor universitario experto en metodología de la investigación y en procesos de evaluación y acreditación, y un profesor universitario experto en el área de Calidad) para ser evaluado mediante la guía de validación que se elaboró a tal efecto (véase anexo D). Recibidas las evaluaciones, se procedió a calcular la concordancia que existía entre sus valoraciones por medio del cálculo del índice W de *Kendall*. Este índice es particularmente útil cuando se solicita a los expertos que evalúen los ítems mediante rangos (Escobar-Pérez y Cuervo, 2008). La hipótesis nula del coeficiente de concordancia W de *Kendall* establece que los rangos son independientes y no concuerdan ($W = 0$), mientras que la hipótesis alternativa indica que hay concordancia significativa entre los rangos ($W > 0$). Por lo tanto, si se obtiene un *p-valor* inferior a .05 la hipótesis nula se rechaza y se concluye que la concordancia entre los rangos asignados por los jueces es significativa.

La Tabla 8 muestra los resultados del análisis efectuado sobre las valoraciones emitidas por los dos jueces. Puesto que el *p-valor* es superior a .05 en

los cuatro bloques evaluados, se concluyó que existía concordancia entre los jueces en los mismos, pero no era significativa.

Tabla 8

Índices de concordancia entre los jueces (W de Kendall) en la validación del cuestionario CVPEAT

Bloque	W	p-valor
Introducción e instrucciones	.37	.32
Datos de identificación y experiencia académica	.34	.56
Valoración de los procesos de evaluación y acreditación	.48	.17
Valoración general del cuestionario	.20	.48

Finalmente, y gracias a las aportaciones de los expertos, se replantearon algunas cuestiones para incorporar algunas modificaciones, e incluso se fusionaron varios ítems y se volvieron a redactar algunos enunciados para mejorar su comprensión. El cambio más destacable fue la reducción del cuestionario de 41 a 35 cuestiones para agilizar su cumplimentación.

6.3.1.3. *Etapas 4: Pilotaje y validación de constructo*

Tras la validez de contenido se procedió a realizar una prueba piloto. El cuestionario fue administrado a 203 docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia durante el curso 2017/2018. Con los resultados obtenidos se procedió a calcular la fiabilidad y consistencia interna del instrumento mediante el *Alfa de Cronbach*, obteniéndose un resultado de $\alpha = .85$. Según George y Mallery (2003) este resultado es bueno, considerándose excelente a partir de $\alpha = .9$.

Además, se realizó una validez de constructo mediante un análisis factorial, usando *Principal Component Analysis (PCA)* con rotación *Varimax* como método de extracción, 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, con lo que se pudo 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 43.51% de la varianza total. La primera de las dimensiones agrupó la mayoría de cuestiones relacionadas con la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones; en la segunda se agruparon cuestiones de participación en los mismos; en la tercera, dificultades a la hora de la realización de estos procesos; en la cuarta, cuestiones relacionadas con estar ocupando o haber ocupado un cargo de gestión, o ser miembro de la Comisión de Calidad del centro o de una Comisión Académica de alguna titulación; en la quinta, dificultades para obtener tiempo para la participación en estos procesos; en la sexta, conocimiento general de los procesos; en la séptima, percepciones sobre la evaluación externa; en la octava, participación del alumnado; y por último, en la novena, participación voluntaria en los procesos.

6.3.1.4. *Etapas 5: Aplicación*

En base a estos resultados, se realizó una profunda revisión del cuestionario, en la redacción de los ítems y sobre la coherencia de las cuestiones realizadas, lo que llevó a desdoblar algunas de las cuestiones y a aumentar nuevamente el número de preguntas hasta un total de 38 ítems. Estos ítems estaban generados a partir de cinco dimensiones principales y fueron distribuidos de manera aleatoria en el cuestionario:

- *Dimensión 1: Conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación* (ítems 1, 2, 4, 11, 15, 16, 17, 29 y 30)
- *Dimensión 2: Percepción de los procesos de evaluación y acreditación* (ítems 5, 6, 12, 13, 27, 31, 32 y 33)

- *Dimensión 3: Facilidades y dificultades* (ítems 7, 9, 18, 19, 24, 34, 35 y 36)
- *Dimensión 4: Participación en procesos de evaluación y acreditación* (ítems 8, 10, 20, 21, 22, 23, 25, 28 y 37)
- *Dimensión 5: Liderazgo de los cargos de gestión en los procesos de evaluación y acreditación* (ítems 3, 14, 26 y 38)

Además de estas cuestiones, la Tabla 9 muestra los datos sociodemográficos (variables independientes) que también se recabaron con el cuestionario:

Tabla 9

Cuestiones sociodemográficas del cuestionario CVPEAT

Cuestión	Posibilidades de respuesta
Edad	25 años o menos; de 26 a 35 años; de 36 a 45 años; de 46 a 55 años; 56 años o más
Sexo	Mujer; Hombre
Facultad	Derecho; Filosofía; Informática; Química; Veterinaria
Categoría profesional	Profesor Asociado, Asociado Ciencias de la Salud, Colaborador u otro; Profesor Ayudante, Ayudante Doctor o Contratado Doctor; Profesor Titular; Catedrático o Emérito
Años de experiencia profesional	5 años o menos; de 6 a 15 años; de 16 a 25 años; de 26 a 35 años; de 35 o más años
¿Ocupa algún cargo de gestión o coordinación de titulación?	Sí o No
¿Ha desempeñado cargos de gestión o coordinación de titulación?	Sí o No

¿Forma o ha formado parte de la Comisión de Calidad del Centro?	Sí o No
¿Forma o ha formado parte de la Comisión de Calidad de alguna titulación?	Sí o No
¿Ha colaborado en el proceso de evaluación y acreditación de algún título de su centro?	Sí o No

Finalmente, el cuestionario fue administrado al profesorado participante en esta investigación vía correo electrónico a través de la aplicación Web de la Universidad de Murcia *Encuestas*, acompañado de una carta de presentación que explicaba los propósitos de la investigación, solicitaba la colaboración del encuestado, y daba la opción de recibir un informe con los resultados de la investigación a aquellas personas que así lo solicitaran indicando su correo electrónico.

6.3.1.5. *Etapa 6: Análisis del cuestionario*

Con los datos obtenidos nuevamente se calculó la fiabilidad y consistencia interna del instrumento, obteniendo un coeficiente *Alfa de Cronbach* de $\alpha = .86$, considerado bueno. Además, en esta ocasión se calculó también el coeficiente de fiabilidad compuesta (*Composite Reliability*) y la *Omega de McDonald*. El coeficiente de fiabilidad compuesta se considera importante en las escalas con naturaleza ordinal de la matriz de correlaciones de datos, pues analiza las relaciones entre las respuestas a los ítems y la variable latente medida, así como la varianza extraída para estudiar la validez de la escala. Algunos autores lo consideran más adecuado que el *Alfa de Cronbach* porque no depende del número de atributos asociados a cada concepto (Hair, 2009). Se obtuvo un coeficiente de .86 (se considera aceptable a partir de .70).

Otros autores proponen el coeficiente *Omega de McDonald*, también conocido como Rho de Jöreskog, pues este no se ve afectado por el número de ítems, por el número de alternativas de respuesta o por la proporción de la varianza del test (Ventura-León, 2017). El coeficiente Omega está basado en las cargas factoriales, que son la suma ponderada de las variables estandarizadas. Se obtuvo un coeficiente de .85, que se considera aceptable, siendo a partir de .9 excelente.

Nuevamente se analizó la validez de constructo mediante un análisis factorial usando *Principal Component Analysis (PCA)* con rotación *Varimax* como método de extracción, obteniéndose un KMO de .81, coeficiente cercano a la unidad, y un *p-valor* de .000 para la prueba de esfericidad de Bartlett, con lo que se pudo rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Tomando los *eigenvalues* por encima de 1, el análisis factorial mostró una clasificación de los ítems en 5 dimensiones, explicando un 34.82% de la varianza total. La Tabla 10 muestra la matriz de componentes rotados obtenida:

Tabla 10

Matriz de componentes rotados

Ítem	Factores				
	1	2	3	4	5
I1		.16	.57		
I2		.15	-.11		.35
I3			.59	.34	
I4	.29	.15	.29	.11	.12
I5	.57				
I6		.88			
I7	.25	.22	.25	.16	.15
I8	.34	.24	.12	.19	.20
I9			.46	.18	
I10		.84			
I11	.28	.36		.15	.25
I12				.32	.36

I13	.42			.16	.17
I14	.28	.14	.11	.15	.48
I15	.57	.10	.11		.12
I16	.32	.15	.15	-.18	.37
I17	.19	.10	.45		.34
I18			.45		
I19	.19	.46			.39
I20		.68	.16	-.12	.11
I21	-.19	.63	.18		.19
I22	.11	.65			
I23	.13		.39	-.11	.17
I24	.39	.13	.15		
I25	.23		-.20	.37	.31
I26		.26	.31		.11
I27	.35		.33		.18
I28	.18	.39		.32	.36
I29			.47		.48
I30		.20	.11		.47
I31	.66		.30	.13	
I32	.36				
I33	.18		.14		.45
I34		.17	.23	.63	
I35	.18	.17	.11	.53	
I36	.11	.11	.13	.20	
I37	.32		-.14	.30	.23
I38			.57	.38	-.13

Se observó que algunos ítems quedaban claramente asignados a un factor, mientras que muchos de los ítems compartían su peso entre varios factores. Finalmente, las cuestiones quedaron encuadradas según el análisis factorial de la siguiente manera:

- Factor 1: ítems 4, 5, 7, 8, 13, 15, 24, 27, 31, 32 y 37

- Factor 2: ítems 6, 10, 11, 19, 20, 21, 22 y 28
- Factor 3: ítems 1, 3, 9, 17, 18, 23, 26 y 38
- Factor 4: ítems 25, 34, 35 y 36
- Factor 5: ítems 2, 12, 14, 16, 29, 30 y 33

Las cuestiones enmarcadas en el Factor 1 (Tabla 11) muestran reticencia a la participación en los procesos de evaluación y acreditación, y la percepción de estos procedimientos como procesos burocratizados que deben ser simplificados.

Tabla 11

Cuestiones asignadas al Factor 1

N.º	Cuestión	Peso
4	Estos procesos deberían ser simplificados.	.29
5	La calidad de las titulaciones se puede mejorar sin necesidad de estos procesos.	.57
7	Es recomendable que se aumente el personal dedicado exclusivamente a la implementación de estos procesos.	.25
8	Si tengo que participar, cumpliré con lo que me soliciten, pero sin implicarme más allá de lo necesario.	.34
13	Estos procesos solo interesan a las autoridades y cargos que tienen que aplicarlos.	.42
15	La participación en estos procesos es voluntaria.	.57
24	Es difícil que los empleadores participen en estos procesos.	.39
27	Se podría hacer un proceso menos burocratizado que no suponga una pérdida de tiempo.	.35
31	Considero que suponen una carga más de trabajo en nuestra complicada agenda.	.66
32	Me parece que estos procesos son imposiciones de la clase política.	.36
37	Si pudiera elegir, preferiría quedarme al margen de estos procesos.	.32

Sin embargo, las cuestiones agrupadas en el Factor 2 (Tabla 12) remarcan que los procesos de evaluación y acreditación ayudan a entender las necesidades y fortalezas de las titulaciones y, por lo tanto, son fundamentales para la mejora de la calidad de las titulaciones, la labor docente y las instituciones.

Tabla 12

Cuestiones asignadas al Factor 2

N.º	Cuestión	Peso
6	Aunque son complejos y laboriosos, estos procesos merecen la pena porque mejoran las titulaciones.	.88
10	Considero que los procesos contribuyen a mejorar la calidad de las titulaciones.	.84
11	Se debe tener en cuenta las encuestas de evaluación realizadas por el alumnado.	.36
19	Lo recomendable es que estos procesos impliquen a todo el profesorado de la Facultad.	.46
20	Estos procesos son positivos para el Centro porque ayudan a organizarse.	.68
21	Son procesos fundamentales para asegurar la calidad de la institución.	.63
22	Colaborar en estos procesos ayuda a entender las necesidades y puntos fuertes de las titulaciones.	.65
28	Estos procesos contribuyen a mejorar la calidad y la transparencia de mi labor profesional.	.39

En el Factor 3 (Tabla 13) se recogen cuestiones referentes a un buen conocimiento de los procesos, su estructura y plazos, y también remarcan la labor de los gestores de los centros (Equipo Decanal y coordinadores de las titulaciones) en los procedimientos de calidad.

Tabla 13

Cuestiones asignadas al Factor 3

N.º	Cuestión	Peso
1	Los plazos del proceso están claramente definidos.	.57
3	Los coordinadores de las titulaciones y los miembros de las Comisiones de Calidad mantienen informados al profesorado sobre los procesos.	.59
9	Es difícil recopilar todas las evidencias que se solicitan en el proceso.	.46
17	Conozco todo el proceso.	.45
18	Los evaluadores externos poseen toda la información sobre las peculiaridades de la titulación para evaluarla.	.45
23	La información que tengo es suficiente para colaborar en estos procesos.	.39
26	El equipo Decanal y los coordinadores de las titulaciones motivan al profesorado a participar en los procesos.	.31
38	El equipo Decanal y los coordinadores de las titulaciones lideran y controlan los procesos.	.57

El Factor 4 (Tabla 14) queda claramente definido con cuestiones de participación de los diferentes grupos de interés en los procesos de evaluación y acreditación.

Tabla 14

Cuestiones asignadas al Factor 4

N.º	Cuestión	Peso
25	Deseo colaborar y participar más en estos procesos.	.37
34	La participación del alumnado en estos procesos es escasa.	.63
35	Es difícil que el alumnado egresado participe en estos procesos.	.53
36	Los evaluadores externos desconocen la realidad de nuestras titulaciones, sus problemas y sus puntos fuertes.	.20

Por último, las cuestiones del Factor 5 (Tabla 15) muestran el perfil de una persona interesada en los procesos de evaluación y acreditación, y con conocimiento de los mismos.

Tabla 15

Cuestiones asignadas al Factor 5

N.º	Cuestión	Peso
2	Se debe aumentar el número de asignaturas auditadas en el proceso.	.35
12	Me gustaría llegar a ser una persona experta en estos procesos.	.36
14	Las comisiones de Calidad del Centro y de las titulaciones son las encargadas de realizar estos procesos, por tanto de deben implicar al profesorado.	.48
16	Mi formación para colaborar en estos procesos es suficiente.	.37
29	El proceso está bien estructurado.	.48
30	En estos procesos se evalúan todos los aspectos que deberían ser evaluados.	.47
33	Me siento implicado en estos procesos.	.45

La validez de constructo también se comprobó mediante un SEM, *Structural Equation Modeling* (Modelo de Ecuaciones Estructurales) para confirmar la existencia predeterminada de las dimensiones del cuestionario. En un modelo de ecuaciones estructurales básicamente se está haciendo una regresión logística, donde la variable dependiente será el constructo (cada dimensión) y las cuestiones serán las variables independientes. Al calcular el modelo se estiman los valores de los coeficientes de las variables independientes. Una vez establecida la estructura teórica, hay que validarla comparando la *matriz de covarianza derivada* de las variables observadas y la *matriz de covarianzas reproducida* por el modelo. Así, se contrasta la hipótesis de que la diferencia entre la matriz procedente de los datos recogidos con el cuestionario y la matriz teórica definida en el modelo conceptual no es estadísticamente significativa.

Se ejecutó un análisis factorial confirmatorio (CFA, *Confirmatory Factor Analysis*). Al tratarse de una escala Likert, no se cumplía el supuesto de normalidad,

por lo que se realizó una estimación robusta del estadístico χ^2 mediante el estimador DWLS (*Diagonal Weighted Least Squares*), es decir, un estimador ponderado de mínimos cuadrados (Beaujean, 2014). Si se obtiene un *p-valor* significativo para este estimador, significa que el modelo no se ajusta bien a los datos. No obstante, cabe destacar que este resultado es preliminar, pues este estadístico es muy sensible a mínimas diferencias y la decisión final estará basada también en el cálculo de otros índices de ajuste.

Algunos autores no creen que estos índices añadan nada al análisis (Barrett, 2007) y que solo debería ser interpretada la χ^2 , mientras que por el contrario, otros autores (ej., Hayduk, Cummings, Boadu, Pazderka-Robinson, y Boulianne, 2007) abogan por su cálculo y por el uso con precaución de las medidas de reajuste en el caso de detectar un mal ajuste de los datos. Por lo tanto, se decidió ofrecer además del *p-valor* de χ^2 , los índices TLI, CFI y RMSEA. Por un lado, los índices TLI (*Tucker-Lewis Index*, también conocido como NNFI, *Non-Normed Fit Index*) y CFI (*Comparative Fit Index*), toman valores entre 0 y 1, donde valores cercanos a 1 indican un buen ajuste (Kenny, 2006):

- TLI/CFI > .95: el ajuste es bueno
- TLI/CFI > .90: el ajuste es moderado
- TLI/CFI < .90: hay un ajuste pobre

Por otro lado, se comprobó el valor del RMSEA (*Error Medio Cuadrático de Aproximación, Root Mean Square Error of Approximation*), que mide la diferencia absoluta entre la estructura de relaciones del modelo teórico propuesto y los datos observados, teniendo en cuenta el número de estimadores y el tamaño muestral (Steiger, 1990). Este índice también toma valores entre 0 y 1 donde, en esta ocasión, los valores cercanos a 0 indican un buen ajuste:

- RMSEA < .01: el ajuste entre el modelo y los datos es excelente
- RMSEA < .05: el ajuste entre el modelo y los datos es muy bueno
- RMSEA < .1: hay un buen ajuste entre el modelo de medición y la estructura de datos

- RMSEA > .1: hay un ajuste pobre. No se puede aceptar

La Tabla 16 muestra los valores obtenidos en las dimensiones establecidas para el análisis de los resultados:

Tabla 16

Medidas de ajuste de las dimensiones del cuestionario CVPEAT

Dimensión	DWLS <i>p-valor</i>	TLI	CFI	RMSEA
1	.30	1.01	1.00	.00
2	.00	.90	.92	.11
3	.00	.74	.81	.10
4	.17	.94	.96	.05
5	.56	1.09	1.00	.00

Tal y como se puede comprobar en los datos que se obtuvieron, todas las dimensiones marcaron buenos o excelentes índices de ajuste, a excepción de la dimensión 3, en la que algunos índices marcaron un ajuste pobre, hecho a tener en cuenta en una futura aplicación del cuestionario.

A continuación, en la Figura 28 se muestra el Modelo de Ecuaciones Estructurales resultante de cada dimensión. En esta figura las flechas bidireccionales representan las covarianzas entre las variables latentes (elipses), y las flechas unidireccionales simbolizan la influencia que ejerce cada variable latente (constructo) sobre sus respectivas variables observadas (ítems). Por último, las flechas bidireccionales que aparecen encima de los cuadrados (ítems) muestran el error asociado a cada variable observada.

Las relaciones entre las variables latentes y observadas se pueden interpretar como coeficientes de una regresión múltiple, y muestran la influencia de cada constructo sobre sus ítems de modo que, si el factor latente aumenta una unidad, los ítems aumentan según el peso de sus coeficientes.

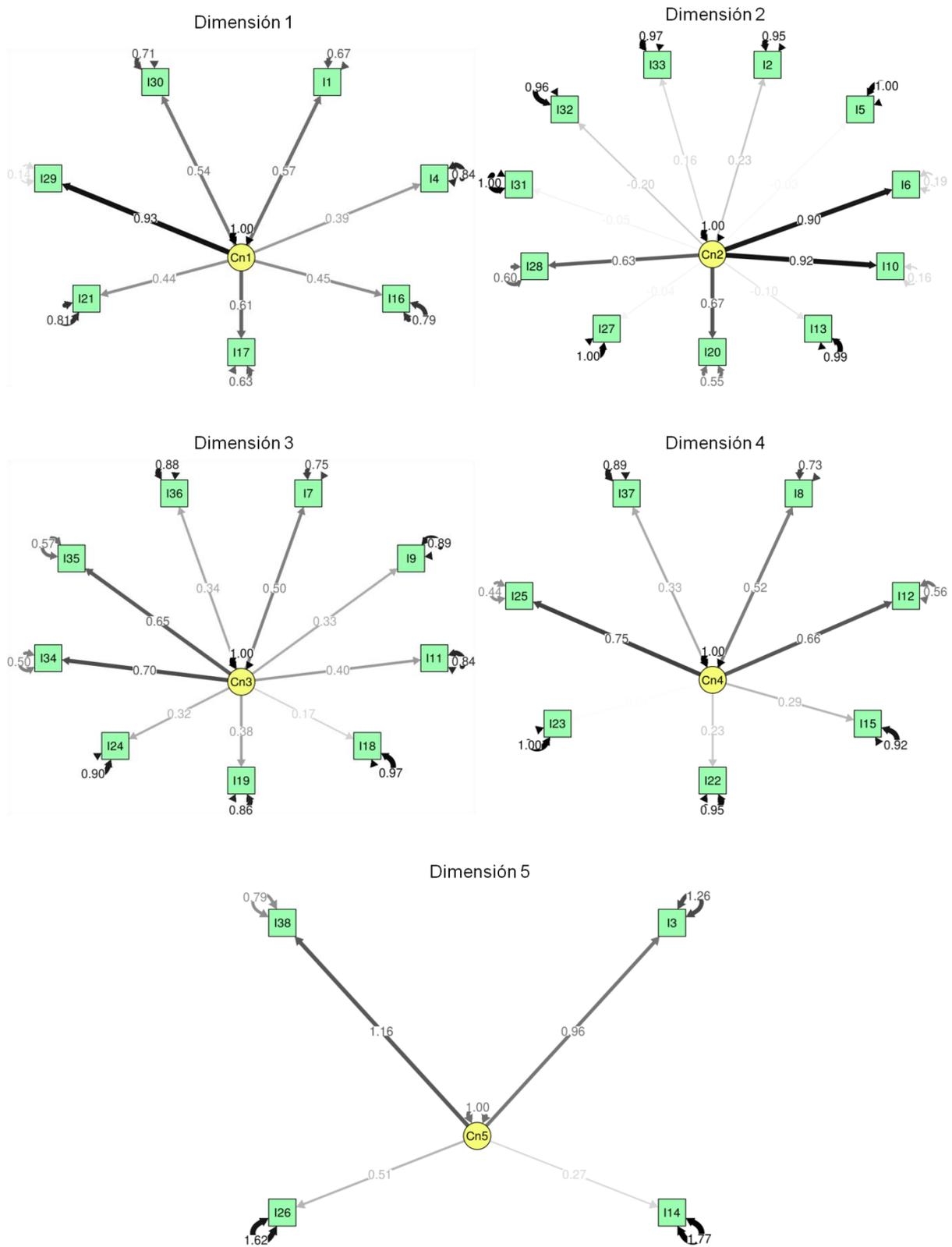


Figura 28. Modelo de Ecuaciones Estructurales en las cinco dimensiones.

6.3.2. Grupos de discusión

Los grupos de discusión o grupos focales son una técnica de recogida de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada que gira sobre una temática propuesta por el investigador (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017). Se genera una conversación e interacción cuidadosamente planeada y diseñada para obtener información de un área determinada, en un ambiente permisivo, con el objetivo de hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones (González y Uris, 1997). A diferencia de una entrevista grupal, que se centra en las cuestiones del entrevistador y respuestas de los participantes, el grupo de discusión se centra en la interacción que se produce dentro del grupo de participantes, dejando al moderador en un segundo plano.

Su utilización es especialmente útil, tal y como indican Beck, Bryman, y Futing (2004), cuando la temática de investigación es complicada e incluye un amplio número de variables, como instrumento para aclarar, refrendar y confirmar los resultados cuantitativos obtenidos mediante una encuesta. Además, sus ventajas quedan resumidas por González y Uris (1997) en los siguientes puntos:

- Permite obtener información que no se obtendría con otra técnica
- Se obtienen experiencias de los participantes gracias a su puesta en común con el resto de asistentes
- Permite la elaboración de nuevas hipótesis
- Hay flexibilidad para desviarse del guion
- Tiene un reducido costo y es fácilmente comprendida
- Se obtienen rápidamente resultados

Se pretendió, por lo tanto, profundizar en los datos obtenidos con el cuestionario realizando grupos de discusión con profesorado que cumplieran diferentes perfiles, tanto de categoría profesional, como en la participación y gestión de los procesos de evaluación y acreditación, buscando la confirmación y la convergencia con los resultados conseguidos con el cuestionario.

6.3.2.1. Validación de contenido del protocolo de los grupos de discusión

El contenido del protocolo seguido en la realización de los grupos de discusión fue validado por juicio de expertos mediante la guía de validación de contenido del guion empleado (véase Anexo G). Esta documentación fue remitida a dos expertos en la materia. Con sus valoraciones se procedió a realizar un análisis de concordancia mediante el cálculo del índice W de *Kendall*. La Tabla 17 muestra los resultados del análisis efectuado sobre las valoraciones emitidas por los dos jueces, concluyendo que había concordancia en las cinco dimensiones evaluadas aunque no significativa (p -valor superior a .05).

Tabla 17

Índices de concordancia entre los jueces (W de Kendall) en la validación de contenido del protocolo de los grupos de discusión

Dimensión	W	p -valor
Conocimiento	.75	.08
Actitud y satisfacción	.50	.16
Profesorado participante o gestor	.51	.39
Facilidades y dificultades	.50	.17
Propuestas de mejora	.50	.16

6.3.2.2. Aplicación del protocolo de los grupos de discusión

Se realizaron cinco grupos de discusión, uno por cada uno de los centros participantes, con un número de participantes que varió desde los tres participantes en el caso de la Facultad de Filosofía a los siete participantes del grupo de discusión de la Facultad de Informática. Una vez firmado por todos los informantes el modelo de consentimiento informado para la grabación de los grupos de discusión para la realización de esta investigación (véase Anexo E), se procedió a grabar las

sesiones. La estructuración empleada como guion en los grupos, así como el registro de las mismas, se encuentra en los Anexos F y H.

6.3.3. Rejilla de indicadores

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos. Su análisis textual ayuda a entender el fenómeno central que se está investigando, ya que proporciona al investigador información sobre los antecedentes de un contexto o temática concretos, su desarrollo y su funcionamiento normal.

Para la evaluación y el análisis textual del Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia (MSAIC) y del Programa ACREDITA de la ANECA en función del cumplimiento de los criterios y directrices establecidos en el ESG, se empleó una rejilla de indicadores elaborada *ad hoc* para tal efecto (véase Anexo I). Posteriormente se realizó una comparación de ambos documentos para poder formular propuestas de mejora en la realización de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones conforme a los modelos de garantía de calidad interna de la Universidad de Murcia y de la agencia evaluadora ANECA.

6.4. Plan de tratamiento y análisis de la información

Con respecto al tratamiento y análisis de los datos obtenidos con el cuestionario se realizó el volcado de datos desde la aplicación *encuestas.um.es* con el fin de generar una base de datos. Los datos se procesaron y analizaron con el paquete estadístico de *software libre R* (R Core Team, 2020). Para detectar diferencias significativas en los ítems según las variables sociodemográficas consultadas en el cuestionario, se aplicaron tests no paramétricos, por ser estos test los más robustos para datos ordinales. En concreto, se empleó el test de *U de Mann-Whitney* para variables independientes con dos niveles de respuesta (ej., sexo, ocupar un cargo de gestión o coordinación de una titulación, haber desempeñado cargos de gestión o coordinación de una titulación, formar o haber formado parte de la Comisión de Calidad de la facultad, formar o haber formado

parte de la Comisión de Calidad de una titulación, y haber colaborado en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación) y el test de *Kruskal-Wallis* (ANOVA no paramétrica) para variables con más de dos niveles (ej., edad, facultad, categoría profesional y años de experiencia profesional). Se tomó *p-valor* inferior a .05 y nivel de significación $\alpha = .05$. Para el análisis post-hoc se implementó el *Pairwise Wilcoxon Rank Sum Test* con corrección de *Bonferroni*.

En cuanto a los datos textuales recogidos mediante los grupos de discusión, se analizaron los contenidos de las cinco sesiones con el programa Atlas.ti v.8.4 para Windows (Scientific Software Development GmbH, 2019). Según Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles, y Herrera Torres (2005), son tres las etapas del análisis de datos cualitativos:

- Reducción de los datos: en ella se realiza una separación de los datos en unidades, mediante su síntesis y agrupamiento, identificando y clasificando los elementos
- Disposición y transformación de los datos, para una mejor comprensión, mediante gráficos, diagramas y matrices de doble entrada
- Obtención y verificación de conclusiones, mediante el uso de metáforas y analogías, con fragmentos narrativos e interpretaciones del investigador

Estas tres etapas están interrelacionadas durante todo el proceso de análisis e interpretación de los resultados.

Finalmente, con la rejilla de indicadores se realizó el análisis textual del MSAIC y del programa ACREDITA mediante la verificación de la adaptación de ambos documentos a los criterios y directrices del ESG, y la elaboración final de propuestas de mejora en la implementación de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.

6.5. Procedimiento

En la realización de esta investigación se siguió un procedimiento estructurado en las siguientes fases:

6.5.1. Fase 1. Planteamiento del problema

Toda investigación surge del planteamiento de un problema de investigación al que se trata de dar respuesta. Como se ha planteado, a través de la experiencia personal de participar en varios procesos de evaluación y acreditación de titulaciones, y en el seno de profundas reflexiones con el resto de participantes en los mismos, surgieron las preguntas de investigación que se relacionan en el epígrafe 5.1 y que sirvieron de pilar para la realización de esta investigación.

6.5.2. Fase 2. Revisión de la literatura

Una vez planteado el problema de investigación, se procedió a realizar una profunda revisión de la literatura con la intención de conocer los estudios precedentes sobre la temática a abordar y el estado de la cuestión. Esta fase fue continua y recurrente a lo largo de todo el procedimiento hasta la finalización de la investigación, buscando actualizar la información e incorporar los últimos estudios.

6.5.3. Fase 3. Establecimiento de objetivos y diseño de la investigación

Tras la búsqueda bibliográfica se fijaron los objetivos de la investigación expuestos en el Capítulo IV y se decidió el diseño que se iba a seguir para dar respuesta a los mismos, los participantes y los instrumentos de recogida de información.

6.5.4. Fase 4. Diseño de los instrumentos de recogida de información

Los instrumentos de recogida de información de esta investigación fueron diseñados *ad hoc* teniendo en cuenta la bibliografía consultada y los objetivos de investigación. Siguiendo estas pautas se elaboró el cuestionario de percepciones, el guion de los grupos de discusión y la rejilla de indicadores para el análisis textual.

6.5.5. Fase 5. Validez de contenido de los instrumentos. Pilotaje

El cuestionario de percepciones y el guion de los grupos de discusión fueron sometidos a una validación de contenido mediante el procedimiento de juicios por

expertos. Con la información recibida, se modificaron y adaptaron para su aplicación definitiva. En el caso de la escala tipo Likert, se realizó un pilotaje para comprobar su correcta administración y se incorporaron las indicaciones y observaciones realizadas por los participantes.

6.5.6. Fase 6. Informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación

Se presentó la solicitud de informe favorable a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia para poder realizar esta investigación, acompañada de un informe sobre el procedimiento de actuación, la muestra participante, la metodología y los instrumentos que iban a ser empleados. Antes del trabajo de campo se recibió la aprobación para el desarrollo de la investigación (véase Anexo B).

6.5.7. Fase 7. Recogida de información

Se concertaron citas con los Decanos y responsables de Calidad de las facultades seleccionadas para plantear el objetivo de investigación y la intención de realizar una encuesta general a todo el profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación realizados en el centro.

El cuestionario se administró a través de la plataforma habilitada por la Universidad de Murcia para estos efectos (*encuestas.um.es*) y estuvo habilitado para su cumplimentación desde el 22 de noviembre de 2019 hasta el 15 de febrero de 2020, periodo en el que se recibieron la totalidad de los cuestionarios completados. Se remitió por correo personalizado a todo el profesorado de la muestra participante en dos ocasiones, espaciadas por un tiempo de 4 semanas, y también se realizaron envíos generales a las listas de correo oficiales de los centros participantes, a los directores y secretarios de los departamentos y a los responsables de Calidad, buscando alcanzar la máxima participación posible.

Con respecto a los grupos de discusión se contactó con los informantes vía correo electrónico y tras su aceptación mediante la cumplimentación de un impreso en el que se explicaba la finalidad, el procedimiento y los términos de la investigación, así como los términos de protección de datos y renuncia a participar,

se concertaron las sesiones para su realización (véase Anexo E). Tras el proceso de transcripción, se les remitieron por escrito sus intervenciones tal y como habían sido transcritas para que tuvieran opción de confirmar o modificar algún aspecto de las mismas.

6.5.8. Fase 8. Validez interna y fiabilidad del cuestionario

Tras la recogida de información se procedió a realizar una validez de la estructura interna y la fiabilidad del instrumento mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) y un modelo de ecuaciones estructurales (SEM). También se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta y la Omega de MacDonald.

6.5.9. Fase 9. Análisis de datos

Con los datos recabados mediante el cuestionario, se confeccionó y codificó la base de datos y se procedió a su análisis. Con respecto a la información obtenida con los grupos de discusión, realizada la revisión correspondiente por parte de los informantes, y recibido su consentimiento, se procedió al análisis textual, generando códigos a partir de las temáticas más repetidas durante la realización de los grupos focales y calculándose sus frecuencias y porcentajes. Finalmente, se realizó la evaluación de los textos mediante la rejilla de indicadores estableciendo semejanzas y divergencias.

6.5.10. Fase 10. Interpretación de los resultados e informe final

En base al análisis de los datos recabados se realizó una reflexión y discusión sobre los resultados obtenidos, que finalmente se presentan en la elaboración final de esta tesis, dando lugar a sus fortalezas, limitaciones y propuestas de continuidad en futuras investigaciones.

6.5.11. Fase 11. Informes finales para las facultades participantes

Asimismo, y tras el compromiso con las diferentes facultades participantes, se elaboraron informes particularizados de cada una de ellas con los resultados obtenidos a fin de que sirvan como una evidencia más en los futuros procesos de evaluación y acreditación del centro.

6.6. Aspectos éticos de la investigación

Este estudio ha seguido rigurosamente procedimientos para asegurar que se respetan los aspectos éticos que toda investigación debe seguir. Por un lado, en la solicitud de informe dirigida a la Comisión de Ética de Investigación del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Murcia se planteó un resumen de la investigación que se iba a llevar a cabo, los objetivos, las hipótesis de investigación, las fechas de recogida de datos, la muestra, la metodología a seguir, los instrumentos de recogida de información y los beneficios esperados. Además, se remarcó la no existencia de contraprestación o de algún efecto adverso o indeseable para los participantes, así como en el cumplimiento de las garantías en materia de protección de datos de carácter personal.

En la recogida de datos mediante el cuestionario, se informó a los potenciales participantes sobre la existencia de *hojas informativas* para los participantes y de *consentimientos informados*, en las que se explicitaba el propósito de la investigación, la duración y el procedimiento de recogida de los datos, su derecho a no participar o a abandonar la investigación en cualquier momento una vez hubiera iniciado su colaboración, y sus derechos como participantes. Asimismo, se reiteró la garantía de plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto profesional en el uso y manejo de la información y materiales obtenidos (véase Anexo E).

Además, siguiendo los Principios Generales del *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct* de la *American Psychological Association (APA)*, se garantizó la integridad de la investigación, pues el autor de este estudio fue el encargado de recoger los datos, lo cual asegura rigurosidad y estandarización en los procedimientos de recolección de datos. Asimismo, se garantizó la honestidad

y veracidad de la información, pues no se fabricaron, falsearon o manipularon los datos obtenidos, y se realizó la comprobación de los participantes en los grupos de discusión para asegurar que los datos eran precisos. Finalmente, en la elaboración del presente informe de investigación, todas las fuentes que se consultaron fueron citadas y referenciadas para evitar plagio.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para analizar y comparar las percepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de sus centros se procedió al análisis de los datos procedentes de las dos primeras dimensiones del cuestionario CVPEAT (sobre conocimiento y percepción de estos procesos) y de los comentarios obtenidos en los grupos de discusión (**Objetivos específicos 1.1, 1.2 y 1.3**).

Con respecto al análisis del desarrollo y el impacto positivo de los procesos de evaluación y acreditación en los centros, el profesorado y la enseñanza, se realizó el análisis de los datos procedentes de la tercera, cuarta y quinta dimensión del cuestionario CVPEAT (sobre facilidades y dificultades en el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación, participación activa del profesorado y su repercusión en la mejora de las enseñanzas, y liderazgo de los equipos directivos y los coordinadores de las titulaciones en estos procesos) junto con los comentarios al respecto recopilados en los grupos de discusión (**Objetivos específicos 2.1, 2.2 y 2.3**).

Finalmente, con respecto a los **Objetivos específicos 3.1 y 3.2**, se procedió a la evaluación del modelo de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia y los modelos de evaluación de la ANECA mediante el análisis textual de la documentación referente al SAIC de la Universidad de Murcia y al programa de evaluación ACREDITA para la renovación de la acreditación de las titulaciones. En dicho análisis se describió los aspectos que son comunes en el desarrollo de ambos procedimientos, sus puntos débiles y fuertes, y se formularon propuestas de mejora en su aplicación.

7.1. Objetivo 1.1. Analizar el conocimiento que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones según su categoría profesional y centro

Para dar respuesta al primer objetivo específico del objetivo general *Analizar y comparar las percepciones que tiene el profesorado de Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de sus centros* se procedió al análisis de los datos procedentes de los ítems creados en la Dimensión 1 del cuestionario de percepciones relativos al conocimiento que tiene el profesorado de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.

El análisis de estas cuestiones (Figura 29) mostró un alto grado de acuerdo entre los encuestados sobre el hecho de que los procesos de evaluación y acreditación deberían ser modificados y simplificados (88.6% en ítem 4) y mostró que los participantes opinan que los plazos de los procedimientos están claramente definidos (59.6% en ítem 1). No obstante, un 44.9% opinaron que no conocen todo el procedimiento que se lleva a cabo en la evaluación y acreditación de una titulación, frente a un 33.5% que afirmó sí conocerlo (ítem 17). Por otro lado, la mayoría de los informantes estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que estos procesos evalúen todos los aspectos que deberían ser evaluados (47.8% en ítem 30), y afirmaron que se debería, por ejemplo, tener en cuenta las encuestas de evaluación realizadas por el alumnado (69.8% en ítem 11).

Se observó una división de opiniones en los ítems 15 y 16 del cuestionario. En el primero de ellos se planteó la cuestión sobre si la participación en estos procesos es voluntaria, a la que el 41.2% contestó en desacuerdo y el 37.1% de acuerdo. En el segundo, preguntados si su formación es suficiente para colaborar en la realización de estos procesos, un 41.6% contestó que estaba de acuerdo y un 31.8% que no.

Por último, en los ítems 2 y 29 se obtuvo un alto número de participantes indecisos (valor 3 de la escala), lo cual indica una falta de conocimiento por parte de los participantes sobre las cuestiones planteadas. Entre los que se sí que se

decantaron por uno u otro grado de acuerdo, en el ítem 2, un 39.2% opinó que se debería aumentar el número de asignaturas auditadas en los procesos de evaluación y acreditación, frente al 20.4% que no estaba de acuerdo, y en el ítem 29, un 25.3% de los docentes participantes, indicó que el proceso no está bien estructurado, mientras que un 22% afirmó que sí.

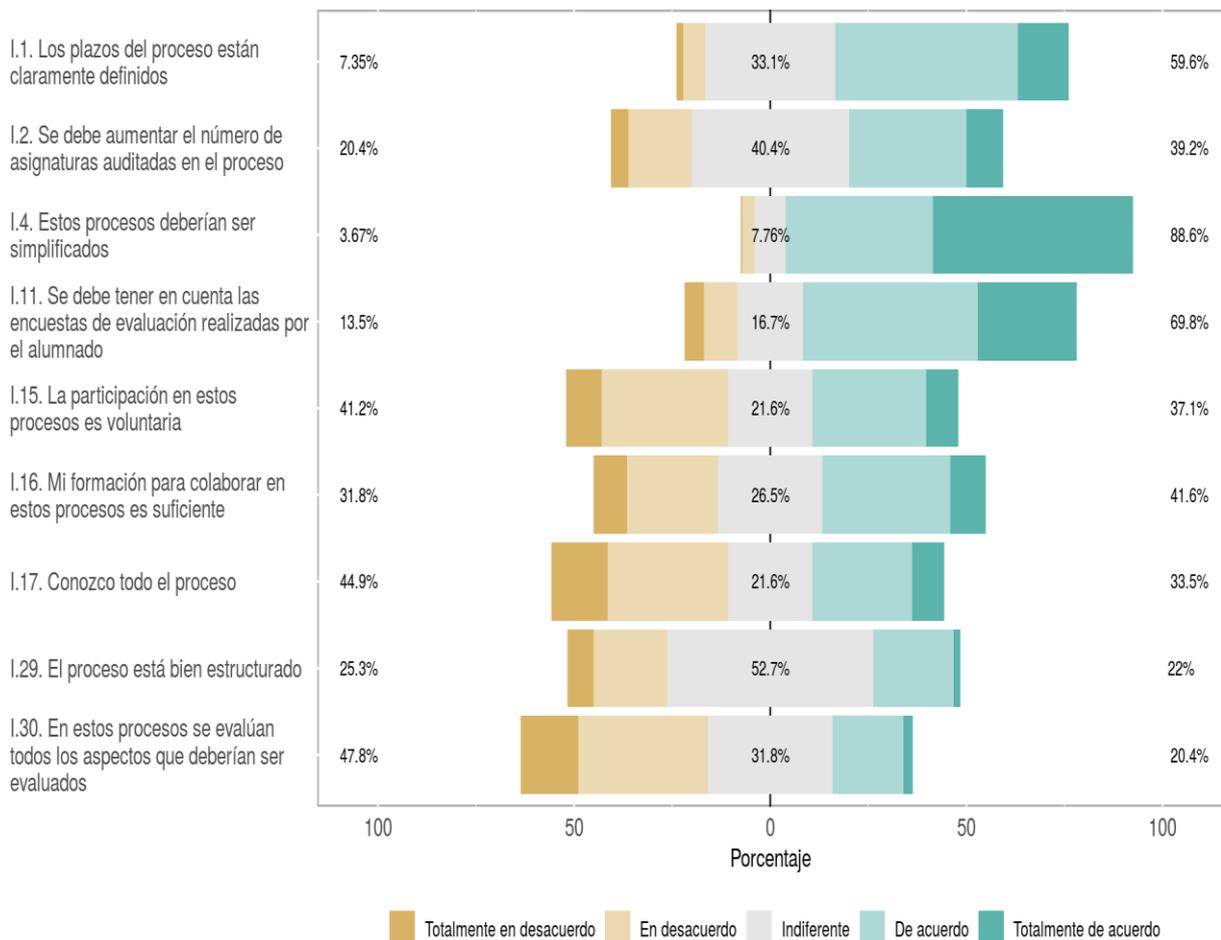


Figura 29. Gráfico de ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación.

En la Tabla 18 se presenta un análisis descriptivo de los ítems estudiados en esta dimensión con los principales estadísticos descriptivos, que ofrecen información sobre el comportamiento de las repuestas obtenidas en cada ítem, así como los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	SD	%TD	%D	%I	%A	%TA
I1	1	5	3.64	4	.84	1.63	5.71	33.10	46.50	13.10
I2	1	5	3.24	3	.98	4.49	15.90	40.40	29.80	9.39
I4	1	5	4.36	5	.79	.41	3.27	7.76	37.60	54.00
I11	1	5	3.77	4	1.07	4.90	8.57	16.70	44.50	25.30
I15	1	5	2.95	3	1.14	8.98	32.20	21.60	29.00	8.16
I16	1	5	3.10	3	1.12	8.57	23.30	26.50	32.70	8.98
I17	1	5	2.82	3	1.20	14.30	30.60	21.60	25.30	8.16
I29	1	5	2.92	3	.85	6.53	18.80	52.70	20.40	1.63
I30	1	5	3.60	3	1.02	14.70	33.10	31.80	18.00	2.45

Nota. Elaboración propia. SD: Desviación Estándar; TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; I: Indiferente; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

También se realizó un análisis descriptivo a modo de gráfico de todos los ítems en función de la facultad de pertenencia y de la categoría profesional de los docentes participantes, cuyos resultados se muestran en las Figuras 30 y 31. Por un lado, respecto a la facultad de pertenencia, se obtuvieron resultados muy similares en todas las cuestiones, a excepción del ítem 2, que preguntaba sobre el aumento de asignaturas que se debían auditar, en el que el profesorado de la Facultad de Filosofía se mostró menos de acuerdo con este aumento con respecto al profesorado del resto de facultades. Por otro lado, respecto a la categoría profesional, destacó que un 24% del profesorado Ayudante Doctor estuvo de acuerdo con el hecho de que la participación en estos procesos de evaluación y acreditación sea voluntaria (ítem 15) frente al 41% del profesorado Catedrático, el 32.3% del profesorado Titular y el 47.8% del profesorado Asociado.

La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones

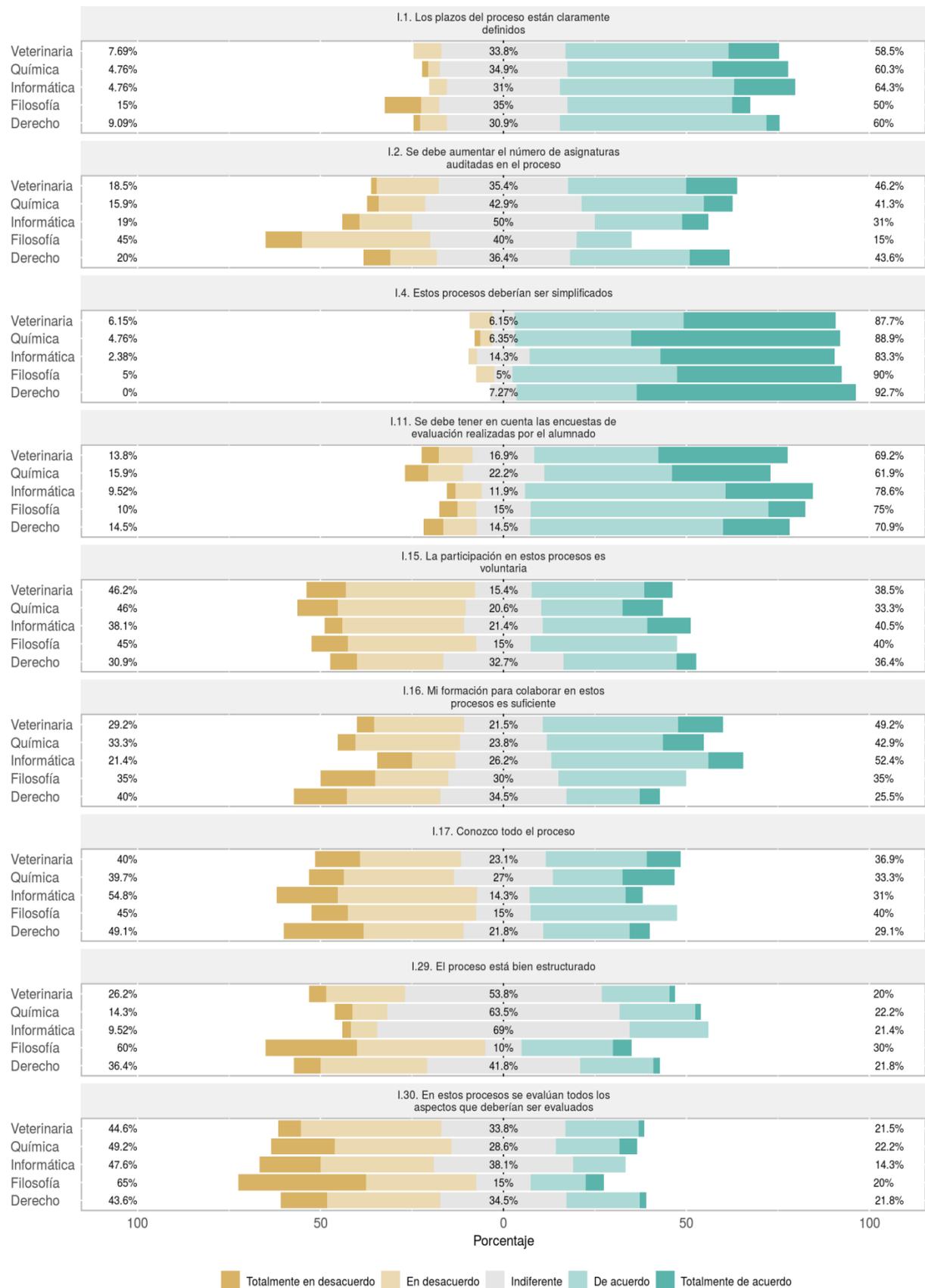


Figura 30. Ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación según facultad.

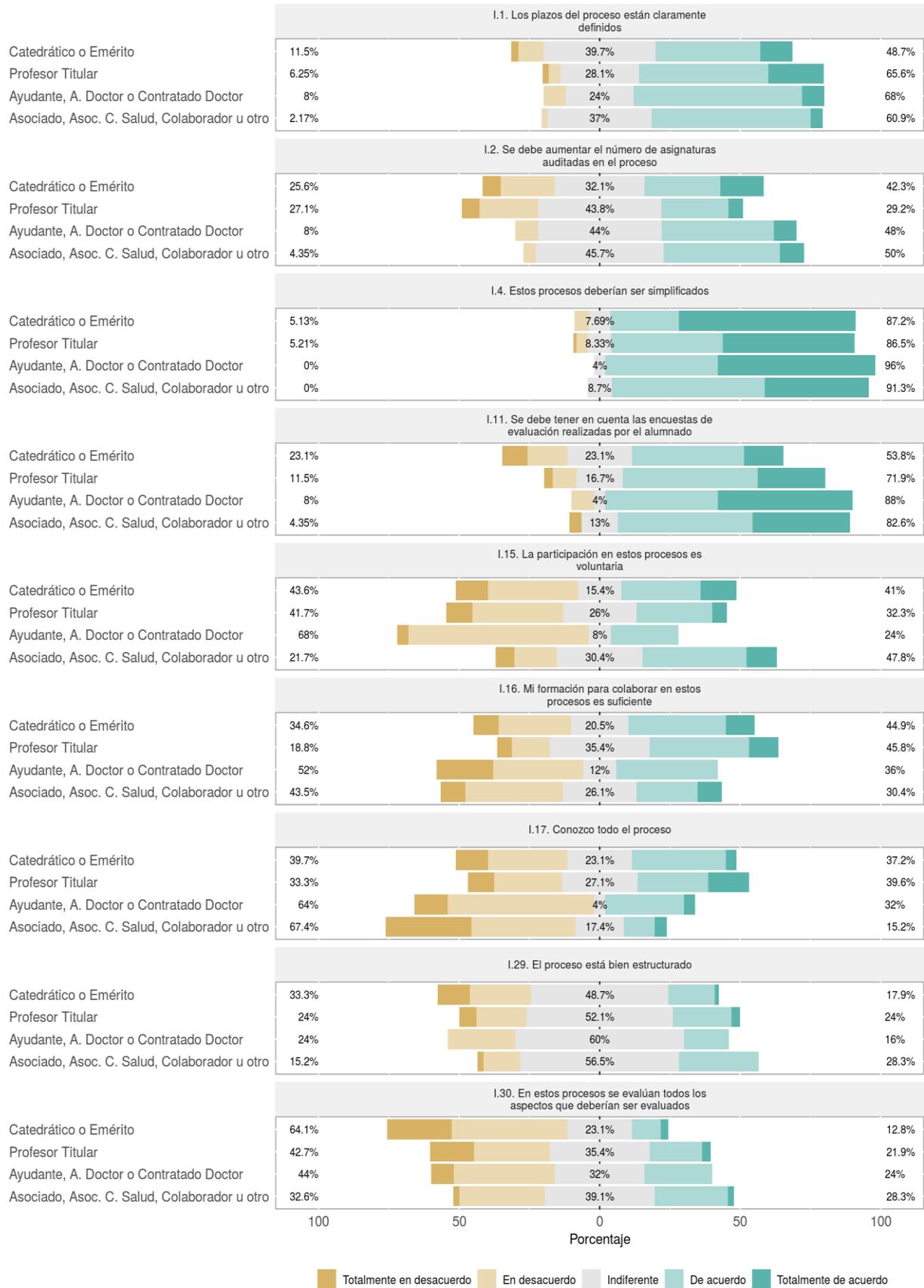


Figura 31. Ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación según categoría profesional.

En cuanto a la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los ítems de esta dimensión en función de la facultad de pertenencia, solo se observaron diferencias en el ítem 2 (p -valor = .028), que preguntaba sobre el aumento del número de asignaturas auditadas, y el post-hoc reveló que estas diferencias existían entre la Facultad de Filosofía (\bar{x} = 2.60) y la Facultad de Química (\bar{x} = 3.30), y entre la Facultad de Filosofía (\bar{x} = 2.60) y la Facultad de Veterinaria (\bar{x} = 3.40). La mayoría del profesorado participante de la Facultad de Veterinaria (46.2%) y de la Facultad de Química (41.3%) estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en aumentar el número de asignaturas evaluadas, frente al 15% del profesorado participante de la Facultad de Filosofía.

Con respecto a la categoría profesional (Tabla 19), se detectaron diferencias significativas en el ítem 2 nuevamente, siendo el profesorado Asociado el que se mostró más a favor del aumento de las asignaturas auditadas en los procesos de evaluación y acreditación (50%) y el profesorado Titular el más reticente (29.2%). En el ítem 11, preguntados si se debía tener en cuenta las encuestas de evaluación del alumnado, el profesorado Catedrático fue el que se mostró más en desacuerdo (solo el 53.8% estuvo de acuerdo), frente al resto de categorías (71.9% del profesorado Titular, 88% del profesorado Contratado Doctor y 82.6% del profesorado Asociado). En el ítem 15, sobre la participación voluntaria del profesorado en estos procesos, el profesorado Asociado opinó en mayor grado de acuerdo que esta participación es voluntaria (47.8%) frente al profesorado Contratado Doctor (24%). En el ítem 16, preguntados sobre su formación, el grupo que se sintió más formado es el del profesorado Titular (45.8% opinó que sí estaba formado) frente al profesorado Asociado (30.4%) y al profesorado Contratado Doctor (36%). En el ítem 17, sobre el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación, el grupo que declaró tener un menor conocimiento fue el del profesorado Asociado (15.2%) frente al profesorado Titular (39.6%) y el profesorado Catedrático (37.2%). Por último, se detectaron diferencias significativas cuando fueron preguntados si en estos procedimientos se evalúan todos los aspectos que deberían ser evaluados (ítem 30), siendo el profesorado Asociado el que estuvo más de acuerdo (28.3%) frente al profesorado Catedrático (12.8%) que opinó que existen aspectos que no son evaluados.

Tabla 19

Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento según categoría profesional

Ítem	<i>p</i> -valor	Diferencias según categoría profesional
I2	.01	Asociado ($\bar{x} = 3.54$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.01$)
I11	.00	Asociado ($\bar{x} = 4.09$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.36$) Contratado Doctor ($\bar{x} = 4.28$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.36$) Profesor Titular ($\bar{x} = 3.81$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.36$)
I15	.03	Asociado ($\bar{x} = 3.30$) con Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.52$)
I16	.03	Asociado ($\bar{x} = 2.87$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.32$) Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.64$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.32$)
I17	.00	Asociado ($\bar{x} = 2.22$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.11$) Asociado ($\bar{x} = 2.22$) con Catedrático ($\bar{x} = 2.90$)
I30	.00	Asociado ($\bar{x} = 2.96$) con Catedrático ($\bar{x} = 2.28$)

Tras el análisis de las sesiones de los grupos de discusión realizados con el profesorado de las cinco facultades se generaron los códigos más importantes inducidos por los participantes, sus frecuencias y porcentajes, tal y como se puede comprobar en la Figura 32. Para continuar con el análisis de este objetivo específico, caben destacar los códigos generados que están relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, y que fueron: *Conocimiento de los procesos* (3.04%, $f = 9$), *Conocimiento de las titulaciones acreditadas* (2.36%, $f = 7$), *Desconocimiento de los procesos* (5.07%, $f = 15$) y *Necesidad de cambiar estos procedimientos* (8.11%, $f = 24$).

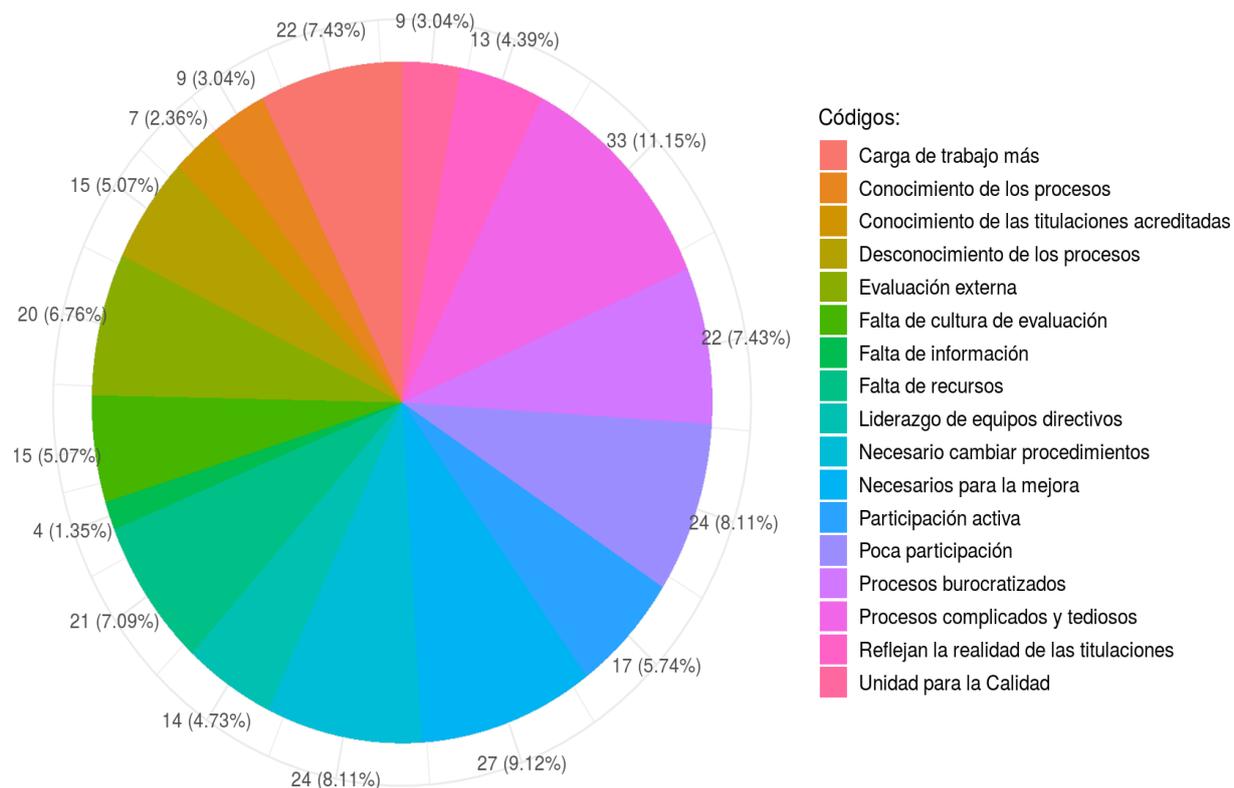


Figura 32. Frecuencia y porcentaje de los códigos relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación.

Se detectó que los participantes conocían las titulaciones que habían superado el proceso de renovación de la acreditación, especialmente cuando se trataba de personas que tenían un cargo de gestión o eran miembros de la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación. Cuando no era el caso, o se trataba de personal asociado a tiempo parcial, este conocimiento resultó más limitado y circunscrito a las titulaciones en las que estos docentes tenían docencia. Destacaron las siguientes afirmaciones:

Todas las titulaciones han pasado procesos de acreditación. (DCD1)

Sí lo ha pasado. Desde que empecé estoy dando clase en el máster y he estado al tanto de este proceso. (FAS)

Todos. Hace 5 años fue el periodo en que empezó la renovación de la acreditación y un máster se tuvo que quitar porque no cumplía los requisitos de la Comunidad Autónoma en cuanto a estudiantes. Ahí fue cuando empezó la renovación de la acreditación. (QTU1)

Yo imaginaba que sí se habían acreditado todas nuestras titulaciones, pero al no estar dentro del procedimiento no te lo podía decir. (QAS)

Preguntados sobre el conocimiento de los diferentes programas de evaluación y acreditación, su estructura y procedimiento, no todos los participantes supieron contestar. Nuevamente, aquellas personas que habían estado en contacto, de una manera u otra, con los procesos, sí declararon conocer los tipos de evaluación y sus procedimientos, como se puede comprobar en los siguientes comentarios:

Yo creo que sí los conocemos. (DTU)

Pienso que te estás refiriendo a la vida de la titulación. VERIFICA se aplica en el nacimiento de la titulación, MODIFICA cuando se cambia, ACREDITA cuando se renueva y luego el proceso de extinción de la titulación. (DCD1)

Más o menos. Si no me equivoco, antes de ofertar un título tienen que pasar por un proceso de aprobación por parte de ANECA. Luego tiene una revisión periódica, no estoy segura si cada 2 o 3 años. Sé que cada cierto tiempo se revisa para comprobar que se está cumpliendo lo que está reflejado en el documento oficial de la titulación. (FTU)

Sí, en líneas generales sí, lo que pasa es que cuando no estás muy metido llevando el tema... Pero es hacer encuestas de autoevaluaciones, informes, autoinformes, etc. que luego se cotejan con todos los factores. Eso sería a rasgos generales, luego el enfoque fino pues ya no... (VCU1)

Pero también se obtuvieron comentarios que dejaban ver un desconocimiento de muchos de los aspectos que se llevan a cabo en los procesos de evaluación y acreditación:

Exactamente lo que entra en cada capítulo de cada uno no lo sé. Pero sé que hay evaluación docente, competencias, seminarios, calidad de publicaciones... Me puedo imaginar en qué casilla pero no dónde exactamente. Yo no me siento invadida, pero sí que me pierdo, me siento perdida completamente. (DAS)

Yo no conozco el proceso de una manera pormenorizada. Pero estoy en contacto con la cuestión de la calidad desde hace bastantes años. Soy consciente de que cualquier tipo de acreditación exige un seguimiento permanente y una revisión de

todos los ítems. No son estadios que se alcanzan para quedarse ahí, sino que necesitan permanente revisión. (FAS)

Yo no conozco los diferentes tipos de procedimientos. (ITU5)

Los conozco más o menos. No sé quién lo hace, se me escapa un poco. Sí que hablamos mucho del MODIFICA y del ACREDITA... (ITU1)

Yo soy totalmente ignorante. (ICU)

Yo hablo desde el desconocimiento de no haber participado en los procesos y no conocer las formas. Digamos que lo único que conozco es la punta del iceberg, que son las encuestas de autoevaluación de los alumnos. Es una parte muy pequeña, pero también hay una fuente muy importante de información para mejorar la calidad. (IAS)

A mí me suenan los nombres de ACREDITA, VERIFICA, etc. pero los distintos plazos y procesos no los conozco. (QCD)

No conocemos todos los procesos. Solo los más importantes. (VTU1)

Los que son necesarios para la viabilidad de la Facultad, esos sí. (VCU2)

Preguntados sobre la percepción que tienen sobre estos procedimientos, destacó que el profesorado participante los describió como procesos muy complicados, tediosos, encorsetados en una sistematización que no permite margen de maniobrabilidad o cambios de muchos aspectos:

Es un lenguaje muy ajeno a nosotros. A mí me costó mucho entender el lenguaje de la calidad, no es nuestro trabajo. (DCD1)

Son necesarios y a veces pesados, tediosos y complicados. Reconozco que me pierdo, muchas veces no sé qué me están pidiendo. (DAS)

Entiendo que hay siempre una tensión. Por un lado está la necesidad de la evaluación y por otro lado el carácter formal de la evaluación. Ese carácter formal es como una camisa que comprime demasiado. Ahí es donde están los desajustes. (FAS)

Siempre he pensado que estos procesos, sobre todo el MODIFICA, son muy rígidos. Me daba cuenta que detectabas un error, lo intentabas solucionar haciendo un MODIFICA, lo mandabas a ANECA, lo aprobaba, lo implantabas y mientras tanto había pasado un año y medio o dos años, y el problema seguía ahí. Mejoraría, y tendría un impacto beneficioso, que fuera más flexible. Que ciertos cambios que no son radicales, se pudieran hacer con mayor facilidad. (FTU)

Es verdad que son muy rígidos. Hay algunas titulaciones que necesitan modificaciones casi de un día para otro, porque a veces su vida, más aún en caso de los másteres, puede ser más breve. Los datos que nos piden están sobre una escala que es difícil encajar en la práctica real. No tienen en cuenta que somos una facultad pequeña. (FAD)

Creo que se centra en aspectos formales. (QCU)

Resulta un proceso largo y tedioso que se podría simplificar sin perderse las conclusiones y la esencia, pero se podría dar una revisión y poder simplificar de cara a quien se dedica a eso. No se gana tanto porque sea un proceso largo y pesado en comparación con hacerlo un poco más práctico, y que se puedan extraer conclusiones mucho más relevantes. (QAS)

Mucho papeleo. (VCU2)

Por un lado está muy bien porque te obliga a seguir unos criterios de calidad y si alguien viene después, ya sabe cómo se hace todo y se homogeniza todo mucho, pero por otro lado te entierra y es un desastre. (VTU1)

Estamos un poco negativos y crea un poco de rechazo, aunque a la larga nos habituemos y esté todo protocolizado, y ahí se empieza a notar el efecto positivo. A la corta noto un poco de rechazo y llegas a dar clase con cansancio, y es lo más importante, y lo hacemos por inercia porque parece que lo más importante es rellenar el papel. Es una percepción de ahora. (VTU2)

Como consecuencia, los participantes destacaron que sería muy importante, plantear un cambio en la estructura que siguen los procesos de evaluación y acreditación, buscando la simplificación de los procesos:

La idea está muy bien, pero se puede depurar mucho. (DTU)

A veces veíamos valoraciones negativas sobre nuestra titulación que no estaban en nuestra mano poder mejorar. Evidencia una mala concepción del sistema. (FTU)

Deberían estar más ceñidos a la realidad del entorno evaluado y tener un carácter más dinámico que implicara una implementación más directa y real, salvando los tiempos que todo procedimiento necesita. (FAS)

ANECA puede optimizar mucho más el trabajo si se hace uso de la información que ya está disponible de los centros. A mí me piden datos que ya saben y están en la web del Ministerio. Sé que la cantidad de trabajo es brutal, pero es algo que si estuviera más automatizado, se podría gestionar de otra manera. (ITU4)

Yo no estoy muy convencido de que los indicadores que utilizan sean necesariamente los correctos. Tampoco los conozco al detalle pero la impresión general que tengo es que hay indicadores importantes y a lo mejor se les da prioridad a aspectos formales o basados en datos que obtienen los propios centros. Tengo la impresión de que hay apoyo en las tasas de éxito y rendimiento, y realmente son obtenidos por los propios centros y esas tasas no reflejan la calidad. Se debería dar más importancia a datos de tipo externo como el número de egresados con plaza en el QIR, o en empresas. Indicadores de este tipo. El éxito es lo que el alumno consigue una vez que es egresado. (QCU)

Creamos un sistema que tiene a la autocomplacencia pero no se autocrítica. Hay que ver si los indicadores son reales y reflejan la calidad. En muchos casos no. Yo creo que no hay mucha confianza en el sistema de calidad, entre otras cosas, porque para la selección de los indicadores de calidad no se ha consultado suficientemente, y entonces tenemos que dar una serie de indicadores en los que no tenemos fe. Un sistema de calidad tiene que integrar al profesorado desde el principio. (QCU)

Los resultados del análisis de los datos cuantitativos referentes al conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación que tiene el profesorado de las facultades participantes indican que no hay un conocimiento generalizado de estos procedimientos. El 44.9% de los participantes afirmaron no conocer los procedimientos de evaluación y acreditación, y este porcentaje se eleva hasta el 67.4% en el caso de profesorado Asociado y hasta el 64% entre el profesorado Contratado Doctor (datos cuantitativos). El profesorado tiene el conocimiento esencial de que las universidades y las agencias de evaluación, respectivamente,

diseñan y verifican enseñanzas, y también evalúan y acreditan la implantación de las titulaciones para asegurar la calidad de su oferta formativa (García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2016).

Los modelos actuales de evaluación y acreditación requieren un conocimiento y dominio de todos los procedimientos llevados a cabo, es decir, un aprendizaje intencionado. Se podría pensar que, al tratarse de profesorado universitario, todo lo que tenga que ver con la evaluación ya está adquirido y dominado, por lo menos de manera intuitiva. Sin embargo, la estructuración de los procesos de evaluación y acreditación es compleja y exigente, y abarca múltiples y diversas variables que afectan a las titulaciones (De Miguel Díaz y Apodaca Urquijo, 2009). Solo el 41.6% de los participantes se sentía formado para poder llevar a cabo estos procesos y, nuevamente, los resultados en profesorado Asociado y Contratado Doctor son menos positivos (30.4% y 36% respectivamente). La formación del personal que participa en estos procesos de evaluación y acreditación es indispensable para una correcta ejecución de los mismos (Buendía Espinosa, 2011).

Los participantes, como en otros estudios anteriores, indicaron que la realización de estos procesos implica ceñirse a una estructura fija, centrada en procedimientos administrativos, que no permite cambios ágiles y no entra en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez Iñiguez et al., 2017; Sánchez Carracedo, 2014; Stubrin, 2018).

Por otro lado, el profesorado funcionario, Catedráticos de Universidad y Profesores Titulares, no ven tan necesario aumentar el número de asignaturas auditadas o tener en cuenta las encuestas del alumnado, como sí lo cree el profesorado Asociado y Contratado Doctor, lo que puede asociarse al conocimiento que tienen de los procesos de evaluación y de la carga de trabajo que suponen (Buendía Espinosa, 2013).

Finalmente, existe un convencimiento unánime entre el profesorado de que los procesos de evaluación y acreditación deberían ser modificados y simplificados (88.6% está de acuerdo o totalmente de acuerdo), hecho que refleja la complejidad en la implementación de estos procesos, con muchas personas implicadas y muchas

evidencias a tener en cuenta (Zapata y Tejeda, 2009) y centrados por tanto en el formalismo de los datos (Buendía Espinosa, 2013).

7.2. Objetivo 1.2. Conocer la actitud y satisfacción del profesorado de la Universidad de Murcia ante los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones según su categoría profesional y centro

Para el estudio de este segundo objetivo específico se realizó un análisis de los ítems relativos a la Dimensión 2 del cuestionario de percepciones orientados a conocer la percepción que tenía el profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación.

La Figura 33 muestra el análisis descriptivo de estas cuestiones, destacando el alto grado de acuerdo entre los participantes sobre el hecho de que se podría hacer un proceso menos burocratizado que no supusiera una pérdida de tiempo (85.3% en ítem 27) y que estos procesos son percibidos por el profesorado como una carga más de trabajo en su complicada agenda (77.6% en ítem 31). Además, el 45.3% de los participantes no quiere llegar a ser una persona experta en estos procesos de evaluación y acreditación (ítem 12) y el 38.4% no se siente implicado en estos procesos (ítem 33).

Más de la mitad de los participantes estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo en el hecho de que, aunque estos procesos son complejos y laboriosos, merecen la pena porque mejoran las titulaciones (54.3% frente a un 28.6% que opinó lo contrario en el ítem 6). También afirmaron que la calidad de las titulaciones se puede mejorar sin necesidad de aplicar estos procedimientos (52.2% frente a un 33.5% que opinó lo contrario en el ítem 5).

Se obtuvo división de opiniones en las cuestiones 13 y 32 relacionadas con la influencia de la clase política en estos procedimientos. En el primero de estos ítems se planteaba que estos procesos solo interesan a las autoridades y cargos que tienen que aplicarlos, contestando un 38.4% de los participantes de acuerdo y el 36.3% en desacuerdo. En el segundo, preguntados si los procesos de evaluación y

acreditación son imposiciones de la clase política, un 41.6% contestó que estaba de acuerdo y un 34.7% que no.

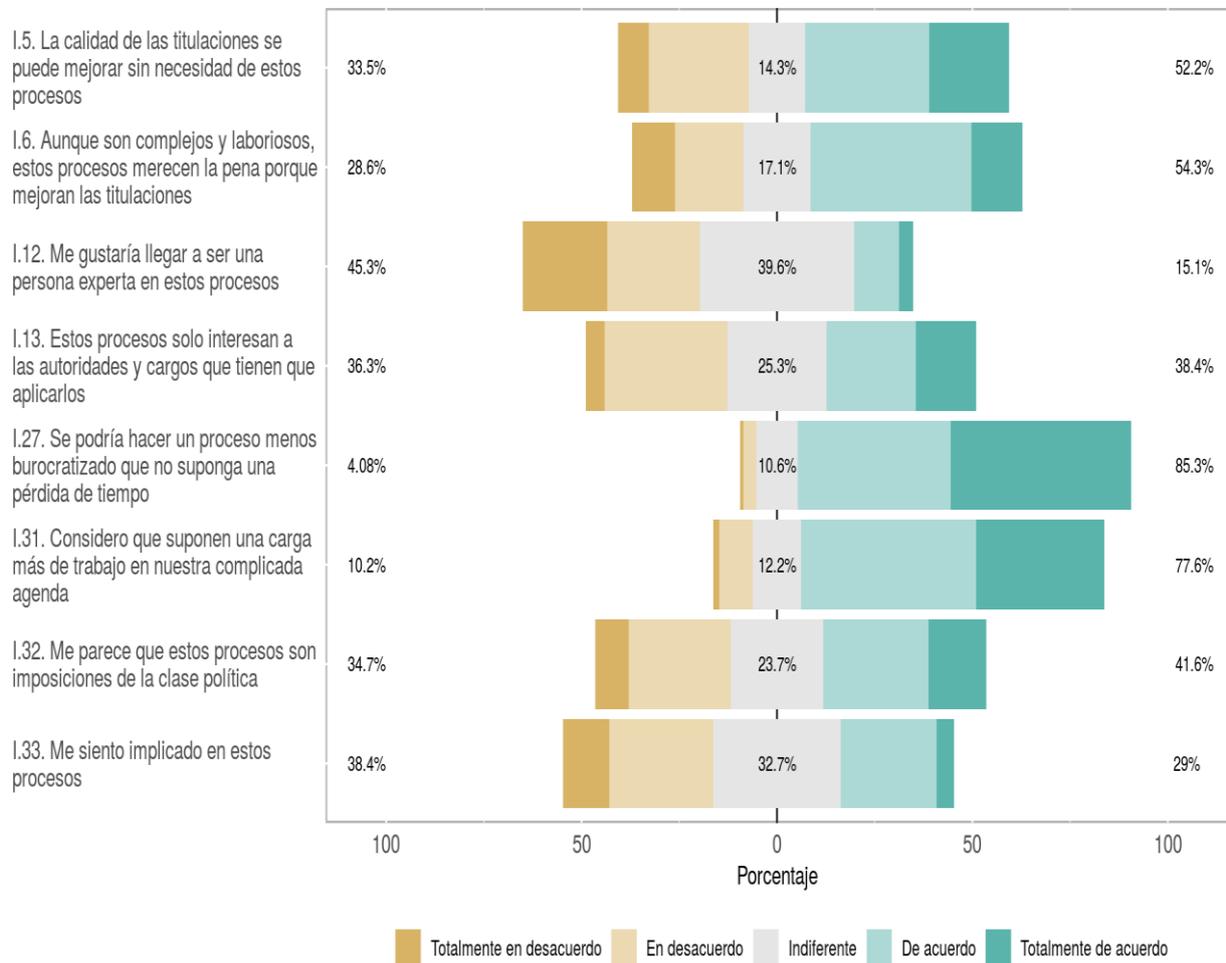


Figura 33. Ítems relacionados con la percepción del profesorado de los procesos de evaluación y acreditación.

En la Tabla 20 se presenta un análisis descriptivo de los ítems estudiados en esta dimensión, con los principales estadísticos descriptivos y los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con la percepción de los procesos de evaluación y acreditación

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	SD	%TD	%D	%I	%A	%TA
I5	1	5	3.31	4	1.27	7.76	25.70	14.30	31.80	20.40
I6	1	5	3.28	4	1.22	11.00	17.60	17.10	41.20	13.10
I12	1	5	2.52	3	1.07	21.60	23.70	39.60	11.40	3.67
I13	1	5	3.13	3	1.16	4.90	31.40	25.30	22.90	15.50
I27	1	5	4.27	4	.84	.82	3.27	10.60	39.20	46.10
I31	1	5	3.98	4	.97	1.63	8.57	12.20	44.90	32.70
I32	1	5	3.13	3	1.20	8.57	26.10	23.70	26.90	14.70
I33	1	5	2.83	3	1.7	11.80	26.50	32.70	24.50	4.49

Nota. Elaboración propia. SD: Desviación Estándar; TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; I: Indiferente; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

También en esta ocasión se realizó un análisis descriptivo a modo de gráfico de todos los ítems en función de la facultad de pertenencia y de la categoría profesional de los docentes participantes, cuyos resultados se pueden ver en las Figuras 34 y 35. Por un lado, respecto a la facultad de pertenencia, el profesorado de la Facultad de Veterinaria se mostró más en desacuerdo que el resto de profesorado con el hecho de que la calidad de las titulaciones se pueda mejorar sin necesidad de aplicar estos procedimientos de evaluación (ítem 5), mientras que la mitad del profesorado de la Facultad de Filosofía (50%) opinó que estos procesos no mejoran las titulaciones (ítem 6). Con respecto a la categoría profesional, se muestran diferencias entre Catedráticos y Titulares con respecto a Contratados Doctores y Asociados en el ítem 12 (llegar a ser experto en calidad) estando los segundos más de acuerdo, en el ítem 13 (los procesos solo interesan a los cargos

políticos) estando los primeros más a favor, y en el ítem 32 (estos procesos son imposiciones políticas) estando nuevamente los primeros más de acuerdo.

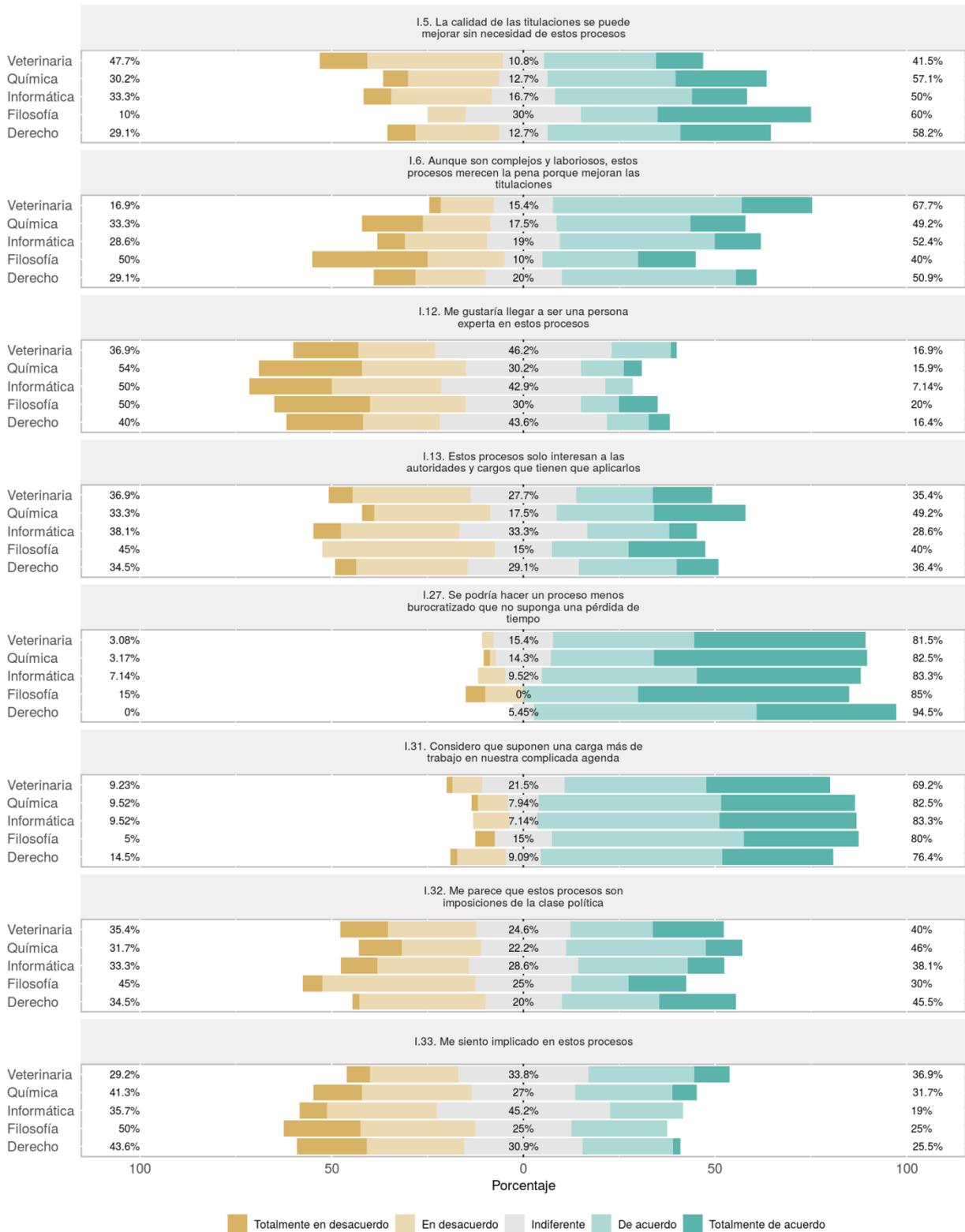


Figura 34. Ítems relacionados con la percepción del profesorado de los procesos de evaluación y acreditación según facultad.

La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones

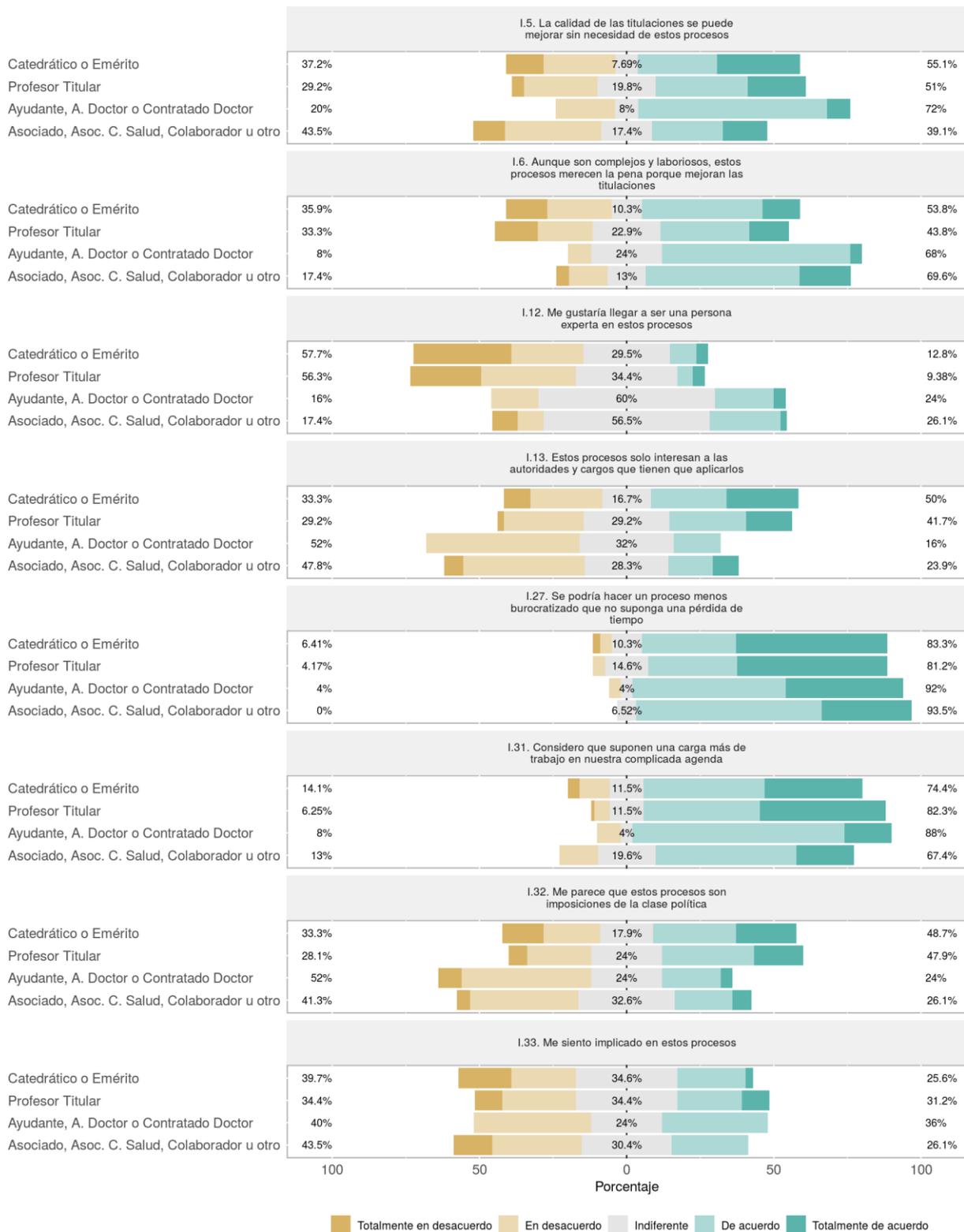


Figura 35. Ítems relacionados con la percepción del profesorado de los procesos de evaluación y acreditación según categoría profesional.

En cuanto a la existencia de diferencias estadísticamente significativas y el post-hoc realizado en los ítems englobados en este objetivo, con respecto a la

facultad (Tabla 21) se detectaron diferencias significativas en el ítem 5, que afirmaba que la calidad de las titulaciones se puede mejorar sin estos procesos de evaluación y acreditación, siendo el profesorado de la Facultad de Filosofía participante el que se mostró más de acuerdo (60%) frente al profesorado de la Facultad de Veterinaria (41.5%). También se detectaron diferencias en el ítem 6, que reflejaba la necesidad de aplicar estos procedimientos para mejorar las titulaciones, siendo nuevamente el profesorado de la Facultad de Filosofía el que se mostró más en desacuerdo (40%) frente al profesorado de la Facultad de Veterinaria (67.7% a favor). El post-hoc también detectó diferencias en esta cuestión entre el profesorado de la Facultad de Química (49.2% estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo) y el profesorado de la Facultad de Veterinaria (67.7%).

Tabla 21

Diferencias significativas en las cuestiones de percepción según facultad

Ítem	<i>p</i> -valor	Diferencias según facultad
15	.02	Filosofía ($\bar{x} = 3.90$) con Veterinaria ($\bar{x} = 2.94$)
16	.04	Filosofía ($\bar{x} = 2.75$) con Veterinaria ($\bar{x} = 3.66$)
		Química ($\bar{x} = 3.14$) con Veterinaria ($\bar{x} = 3.66$)

La búsqueda en función de la categoría profesional (Tabla 22) detectó diferencias significativas en el ítem 6, nuevamente, sobre la necesidad de aplicar estos procedimientos para la mejora de las titulaciones, siendo el profesorado Asociado el que se mostró más de acuerdo (69.6%) frente al profesorado Titular (43.8%). En el ítem 12, preguntados si querrían ser expertos en procesos de evaluación y acreditación, aparecieron dos grupos con una opinión diferente: por un lado, el profesorado Asociado y Contratado Doctor se mostró más abierto a avanzar en los conocimientos de estos procesos (26.1% y 24% respectivamente a favor); por otro lado, el profesorado Titular y Catedrático mostró su escasa intención de llegar a ser experto en estas temáticas (9.38% y 12.8% respectivamente a favor). En el ítem 13, preguntados si estos procesos solo interesan a las autoridades y altos cargos, el

profesorado Titular estuvo más de acuerdo (41.7%) que el profesorado Contratado Doctor (16% tan solo) con esta afirmación. En el ítem 31, que establecía estos procesos como una carga más de trabajo, hubo un sentimiento general de confirmación de este hecho, pero el post-hoc detectó diferencias entre el profesorado Asociado (67.4% a favor) y el profesorado Titular (82.3%). Por último, en el ítem 32, sobre la implicación de los participantes en estos procedimientos, el 36% del profesorado Contratado Doctor se sintió más implicado, frente al 31.2% del profesorado Titular.

Tabla 22

Diferencias significativas en las cuestiones de percepción según categoría profesional

Ítem	<i>p-valor</i>	Diferencias según categoría profesional
16	.04	Asociado ($\bar{x} = 3.65$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.09$)
112	.00	Asociado ($\bar{x} = 3.02$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 2.33$)
		Asociado ($\bar{x} = 3.02$) con Catedrático ($\bar{x} = 2.26$)
		Contratado Doctor ($\bar{x} = 3.12$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 2.33$)
		Ayudante ($\bar{x} = 3.12$) con Catedrático ($\bar{x} = 2.26$)
113	.01	Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.64$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.26$)
131	.03	Asociado ($\bar{x} = 3.74$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 4.18$)
132	.03	Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.68$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.30$)

Con respecto al análisis de las sesiones de los grupos de discusión, los códigos más importantes inducidos por los participantes de los cinco centros, sus frecuencias y porcentajes, relacionados con este objetivo específico fueron: *Carga de trabajo más* (7.43%, $f = 22$), *Falta de cultura de evaluación* (5.07%, $f = 15$) y *Procedimiento burocratizado* (7.43%, $f = 22$).

Sin duda, cabe destacar la percepción que tiene el profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación como procesos burocratizados, que se realizan de forma sistemática con el único fin de conseguir la acreditación y que no tienen en cuenta las particularidades de cada uno de los centros. Se obtuvieron comentarios como:

Hay mucha burocracia, se gastan muchos recursos públicos en cosas muy obvias. (DTU)

Al final es mucho tiempo invertido, en burocracia que se lo restas a investigación, a docencia y que, por otra parte, no queda otra que hacerlo. (DAS)

Pero en ocasiones resulta abrumador en cuanto a la burocracia. (DCD2)

Creo que los procesos de acreditación que van más allá, que son de carácter estatal, implican burocracia que es inevitable. Deberían estar más ceñidos a la realidad del entorno evaluado y tener un carácter más dinámico que implicara una implementación más directa y real, salvando los tiempos que todo procedimiento necesita. (FAS)

Es verdad que son muy rígidos y muy burocráticos. (FAD)

Nunca he estado implicado pero es burocráticamente un infierno y hay gente que se pega un trabajazo enorme y no sé hasta qué punto merece la pena. (ITU5)

Yo llevo aquí 20 años y cuando esto empezó pensé: “ya están mareando papeles”. Y es verdad que lleva una carga a veces no reconocida para todo el mundo. (ITU3)

Yo creo que los procesos estos incluyen mucha burocracia, pero la recopilación de información es necesaria, porque si no tienes la información, cómo vas a evaluar nada. (ITU1)

Hay gente que critica el convertir los alumnos en un producto. Pero no hay un sitio donde se diga que tu centro es bueno por 5 indicadores. No se puede hacer así, no hay definición clara. Aquí se aplica la filosofía de “como no sé qué pedirte te lo voy a pedir todo”. (ITU4)

Desde fuera lo veo un proceso muy burocrático. (QCD)

La burocracia se ha incrementado exponencialmente. A nivel de recabar evidencias te lleva más tiempo que hacerlo y a veces no te merece la pena hacer la actividad. (VTU1)

Por lo tanto, estos procesos que son vistos como procedimientos complejos y burocratizados, suponen una carga de trabajo adicional a las tareas realizadas por el profesorado, tal y como muestran los siguientes comentarios:

Si queremos un proceso riguroso y serio que lleve a la universidad al proceso de la excelencia, tenemos que hacerlo pero hay cosas que... el tiempo es oro. (DAS)

El número que se recibe de informes es abrumador, todas las semanas puedo recibir dos, que tengo que enviar a cada coordinador de cada comisión. (DCD2)

Vamos todos hasta el cuello. Hay que hacerlo y es muy necesario y es un camino que hay que recorrer, pero a costa de no preparar una clase bien o no tener los recursos. Al final el día tiene 24 horas y tienes familia y ya no puedes dar más. A la vista está, y estamos aquí, que el objetivo es común y queremos una facultad cada día mejor. (DAS)

En general la percepción es que es algo que nos quita tiempo y que está muy alejado de nuestra vocación o nuestro trabajo habitual. Eso provoca un rechazo aunque colaboraremos y participaremos, pero con gusto creo que la mayoría no. (DCD1)

Lleva una cantidad de trabajo brutal, hay que encontrar gente dispuesta a llevar la carga que hay que llevar (y siempre he dicho que hay cargos que no están bien pagados como el de Vicedecano de Calidad) y no sabes si la influencia de ese trabajo es tan buena. (ITU3)

El volumen de trabajo es muy grande y la eficiencia es poca. Sí que en evaluaciones sucesivas hemos conseguido mejorar la percepción que el docente tiene acerca de la importancia de su papel como transmisor de su conocimiento de cara al estudiante y que se animen a mejorar sus asignaturas. Un proceso de estos, sin haber estado involucrado en uno, lleva una cantidad de trabajo importante, al final son muchas horas y mucha gente, y mi duda está en si el rendimiento que se obtiene lo justifica lo suficiente. (ICU)

La carga de trabajo es brutal y el sistema no ayuda, no te gratifica cuando te metes en el sistema. No tiene sentido que un centro que tiene un AUDIT periódicamente también tenga que renovar. (ITU4)

Con el tiempo nos han hecho rellenar muchos papeles y la gente, en ese sentido, está cansada y un poco harta. Además de clases, laboratorio, etc. tienes una reunión, rellenar formularios y en eso la gente al final se cansa. (QTU1)

La dificultad principal es que consume tiempo que se lo quitas a otras cosas que te permiten promocionar. Tiene que haber un sistema integrado de calidad, no puede ir la docencia por un lado e investigación por el otro. No hay una visión integrada de la calidad. (QCU)

Yo pienso que siempre que te hagan trabajar más, la percepción es negativa, aunque pueda suponer un cambio positivo a la facultad... Pues más vale que pensemos en eso porque ya que se ha hecho el esfuerzo... Pero no sé si realmente merece la pena. Supone una carga de trabajo que digo ¡madre mía! Porque supone mucho esfuerzo y mucho estrés. No sé si tengo ganas. (VAS)

Esta percepción está reforzada por una falta de cultura de la evaluación que, si bien es cierto que poco a poco va calando en el profesorado, todavía en los resultados y en los comentarios realizados por los participantes, se observan reticencias hacia esta interiorización que haría ver las bondades del sistema de evaluación:

Desde el punto de vista de profesores de la facultad, también se crea como mucho rechazo, porque se lo toman como que has ido a evaluar la calidad de su docencia, se lo toman como un ataque. Vas a allí como a ponerlos a prueba y examinarlos. (DAD)

Pero es lo que debemos hacer y son procedimientos que debemos hacer. Observo poca fe. (FTU)

En cuestiones de Calidad, a excepción de los apóstoles, el resto de la gente lo vive como una formalidad que se ha convertido en necesaria. (FAS)

¿Pero algún grado no está acreditado? Otra cosa es que tengas un sello de calidad, eso es otra historia. (ITU5)

Ayuda a que el profesorado se involucre en acciones de mejora si cree que es necesario, porque que muchas veces, que lleguen quejas o reclamaciones, no quiere decir que lo estés haciendo mal. A nadie le gusta que le digan que se está equivocando, pero hace que el profesorado al menos se pare a pensar, y esto ha llevado a la mejora. (ITU4)

Si hay que hacerlo se hará. Pero quiero cerrar la reunión con una desconfianza hacia el sistema de calidad porque al final lo que voy viendo es una inversión de recursos y materiales muy grandes en el proceso de enseñanza para obtener peores resultados. Me parece que algo gordo falla. (QCU)

Es bueno en el sentido de que a partir de ahora vas a saber cómo está tu casa, que no es poco. Mi duda está, y me queda muy poco en el lugar porque ya me voy este año, es para qué sirve. Es decir, estamos en esa duda metafísica de decir “esto para qué sirve” aparte de para conocer la casa propia. Yo todavía no sé para qué sirve. (VCU1)

A nosotros nos sirve para hacer una revisión e intentar mejorar, porque estas mirando evaluaciones de resultados y siempre hay un movimiento, y creo que mejora, en el fondo, a los que quieren mejorar. A la larga, un impacto a largo plazo no lo sé, porque en el fondo ANECA acredita a todo el mundo, entonces no lo veo yo. (VCU2)

Por lo tanto, del análisis de estos resultados se puede concluir que el profesorado participante consideró los procesos de evaluación y acreditación como procesos burocratizados, encorsetados en un procedimiento muy estricto con una estructura poco flexible. El 85.3%% del profesorado participante así lo cree, alcanzando el 93.5% entre el profesorado Asociado y el 92% en el profesorado Contratado Doctor. Estos resultados están en consonancia con los estudios anteriores de Buendía Espinosa (2011), Fernández Lamarra y Aiello (2014), Monarca et al. (2018) y Zapata y Tejeda (2009).

Asimismo, el 77.6% del total del profesorado participante consideró que estos procesos suponen una carga más de trabajo, amentado al 88% en el profesorado Contratado Doctor y al 82.3% en el profesorado Titular. El resultado es abrumador y Canel (2012, p.19) lo justifica muy claramente:

Huelga decir que en el mundo universitario hay gran controversia sobre la evaluación. Por resumir el «estado de ánimo»: se critica la arbitrariedad de criterios, la ineficacia de las herramientas, la vulnerabilidad a las influencias, el conflicto de escuelas que se libra en las comisiones evaluadoras, la desatención a lo que realmente tiene valor, la absurda obsesión por acumular certificados, y, en fin, el exceso de burocracia que algunos han dado en denominar en busca de la confianza en la evaluación de las universidades la «fatiga evaluadora» que hoy se respira en los despachos y pasillos de nuestras universidades.

Más allá de las fortalezas y debilidades de los procesos de evaluación que se ponen en evidencia, se destaca el importante papel que juega en este proceso la cultura que acompaña a la evaluación. Es necesario sustituir el estatus anclado a la resistencia a la evaluación por otro de participación concienciada y de compromiso. Aunque ya se ha dejado atrás la cultura de la oposición radical a estos procedimientos, ahora queda superar otra: la de la indiferencia, que cobra vigencia en la actualidad (Mainero et al., 2014). En general, se puede constatar que estos procedimientos han servido a lo largo del tiempo para afrontar y realizar cambios importantes en la universidad, aunque la cultura de la evaluación todavía no ha sido instalada definitivamente en toda la comunidad universitaria (Leal et al., 2014)

De cualquier modo, sí que es cierto que estos procesos de evaluación y acreditación han permitido hablar de calidad en el entorno universitario y han hecho que se profundice 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», que ha supuesto 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).

7.3. Objetivo 1.3. Comprobar y analizar si el conocimiento y la actitud del profesorado cambia cuando se trata de personas que han participado en algún proceso de evaluación y acreditación de un título, o que ocupan o han ocupado un cargo de gestión y/o de coordinación de titulación, o en la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación

Para este tercer objetivo específico se procedió a analizar los ítems de la primera y segunda dimensión ya analizados en los dos primeros objetivos específicos, esta vez en función de aspectos que a priori podrían influir en el conocimiento y en la percepción que tiene el profesorado de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones. Estas condiciones fueron haber participado con anterioridad en algún proceso de evaluación, modificación o renovación de la acreditación de una titulación, haber ocupado un cargo de gestión o coordinación de una titulación y, por último, haber formado parte de la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación.

7.3.1. Haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación

Inicialmente, del total de los 245 participantes en el cuestionario de percepciones de esta investigación un 52.65% (129 docentes) afirmó haber colaborado en alguna ocasión en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación, frente a un 47.35% (116 docentes) que aseguró no haberlo hecho nunca.

En el análisis que se realizó de los ítems de la Dimensión 1 sobre conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación en función de la variable «haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación» (Figura 36) se observó un mayor grado de desinterés en el profesorado que nunca había participado en procesos de evaluación y acreditación, que no se mostró de acuerdo sino en desacuerdo en las cuestiones planteadas de forma general, especialmente en preguntas que versaban sobre si el proceso está bien estructurado (69.8% indicaron ser indiferentes al ítem 29), si los plazos del proceso están claramente definidos (48.3% en ítem 1), si se evalúan todos los aspectos que se deben evaluar

(43.1% en ítem 30), o si se debe aumentar el número de asignaturas auditadas en el proceso (44% en ítem 2).

Además, en el ítem 17, preguntados sobre el conocimiento de los procesos, como era de esperar, un 63.8% del profesorado que nunca ha participado en ellos afirmó no conocerlos frente a un 55% del profesorado que sí ha participado y que afirmó sí conocer el procedimiento. Asimismo, en el ítem 16, en el que se preguntaba sobre la formación inicial del profesorado para colaborar y afrontar estos procedimientos, tan solo el 26.7% del profesorado que nunca ha participado en un proceso afirmó estar formado para llevar a cabo las evaluaciones, frente a un 55% del profesorado que sí había participado en alguna ocasión, que sí se sintió preparado.

Independientemente al hecho de contar con la experiencia de haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación, se obtuvieron respuestas muy similares en cuestiones relativas a la simplificación de los procesos (ítem 4), a la inclusión de las encuestas de evaluación realizadas por el alumnado (ítem 11), y a la participación voluntaria del profesorado (ítem 15).

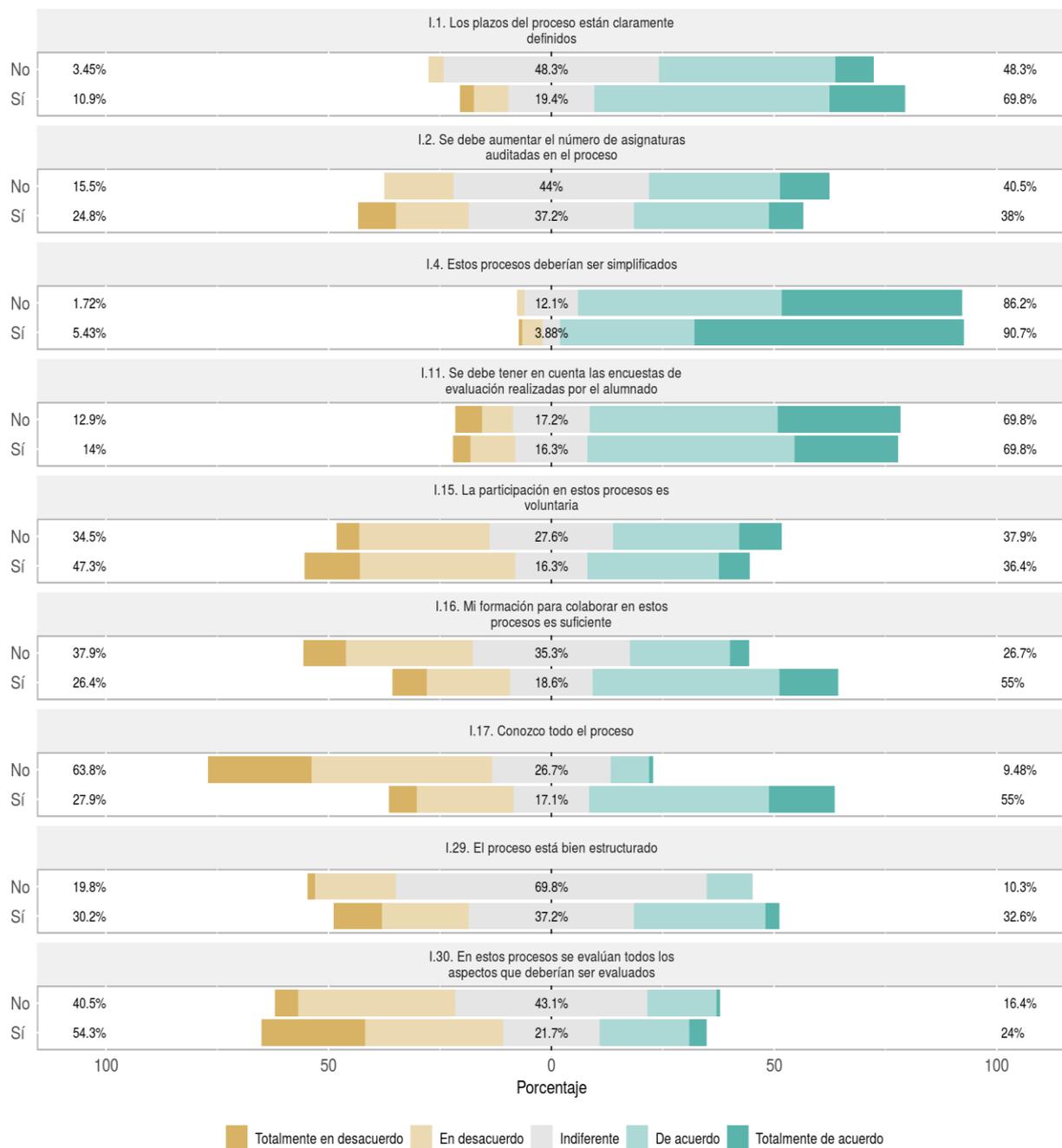


Figura 36. Ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en algún proceso.

Complementario a este análisis descriptivo se realizó un análisis inferencial para comprobar si las diferencias detectadas inicialmente lo eran de manera estadísticamente significativa. Los resultados que se obtuvieron se pueden ver en la Tabla 23.

Tabla 23

Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber participado o no
I1	.01	Sí ($\bar{x} = 3.73$) frente a No ($\bar{x} = 3.53$)
I4	.00	Sí ($\bar{x} = 4.45$) frente a No ($\bar{x} = 4.25$)
I16	.00	Sí ($\bar{x} = 3.34$) frente a No ($\bar{x} = 2.84$)
I17	.00	Sí ($\bar{x} = 3.36$) frente a No ($\bar{x} = 2.23$)

Por otro lado, con respecto al análisis realizado de los ítems de la Dimensión 2 sobre percepción de los procesos de evaluación y acreditación en función de la variable «haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación» (Figura 37) se observó una mayor concordancia en las contestaciones que se obtuvieron del profesorado que nunca había participado en procesos de evaluación y acreditación con los que sí, aunque nuevamente en general, hay un mayor grado de indiferencia en el primer grupo con respecto al segundo.

Como ejemplos de discordancia se puede destacar un menor grado de acuerdo entre los docentes que nunca habían participado en un proceso con respecto al ítem 33, que preguntaba sobre el grado de implicación que se percibe en estos procesos (17.2% en los que no frente a 39.5% en los que sí habían participado con anterioridad en algún proceso). También con respecto al ítem 13, sobre la percepción de que estos procesos solo interesan a las autoridades y los cargos que tienen que aplicarlos (33.6% en los que no frente a 42.6% en los que sí). Y finalmente con respecto al ítem 31, sobre la percepción de estos procesos como una carga más de trabajo (72.4% en los que no frente a 82.2% en los que sí).

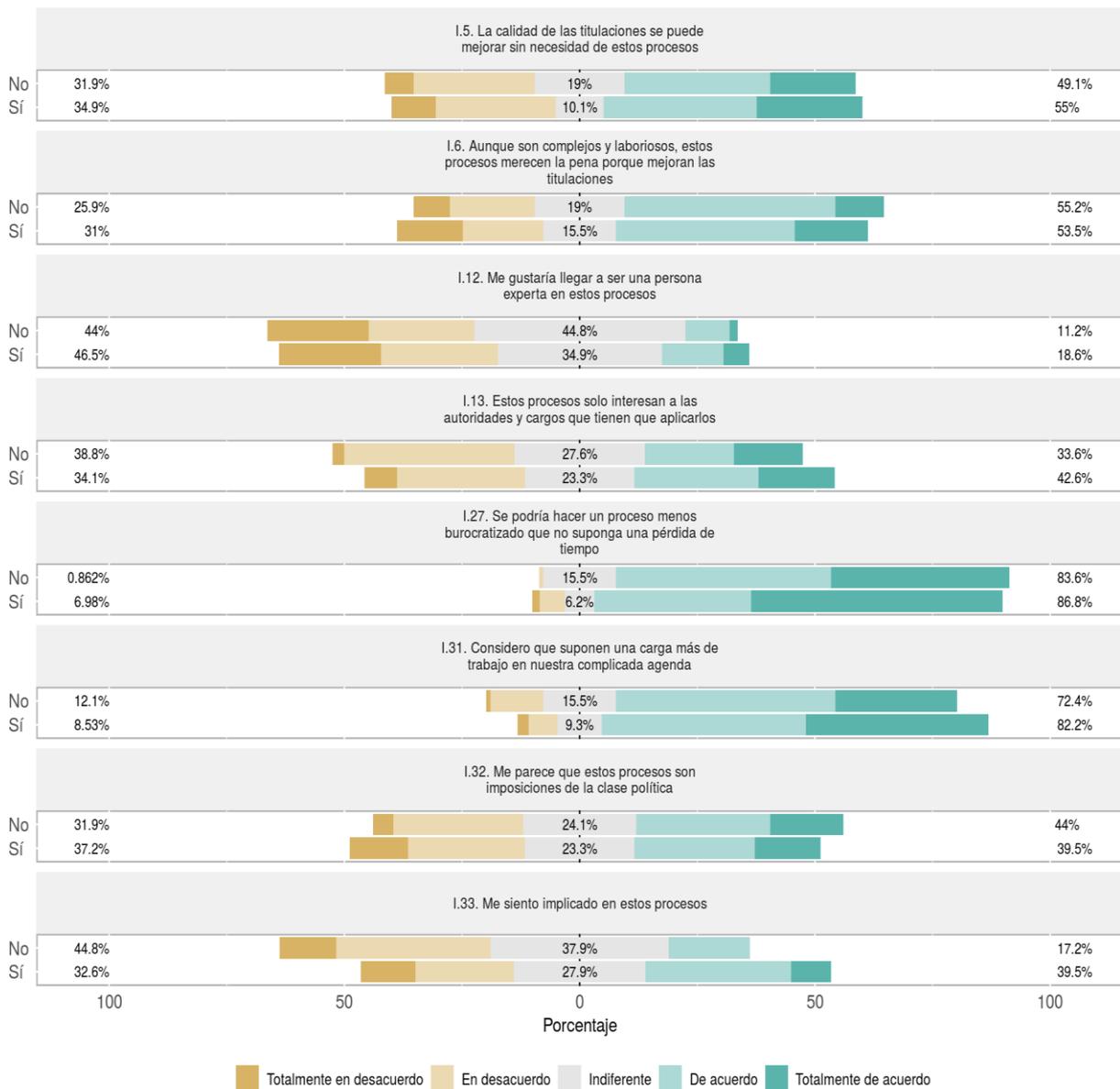


Figura 37. Ítems relacionados con la percepción de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en algún proceso.

Sobre estos ítems también se hizo un análisis de inferencia para complementar la información ofrecida por este análisis descriptivo con el fin de identificar diferencias estadísticamente significativas en función de haber participado o no en algún proceso de evaluación y acreditación. La Tabla 24 muestra los resultados que se obtuvieron.

Tabla 24

Diferencias significativas en las cuestiones de percepción en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber participado o no
I27	.00	Sí (\bar{x} = 4.32) frente a No (\bar{x} = 4.21)
I31	.02	Sí (\bar{x} = 4.10) frente a No (\bar{x} = 3.85)
I33	.00	Sí (\bar{x} = 3.04) frente a No (\bar{x} = 2.60)

De entre los comentarios obtenidos en la realización de los grupos de discusión destacan los más relevantes en cuanto al hecho de haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación:

Sí, de hecho el año pasado se evaluó el máster y yo participé en las entrevistas. Más o menos estoy familiarizada. Luego hay otras cosas que podíamos cambiar y se han cambiado. En el grado se realizaron MODIFICAS y se cambiaron cosas según evolucionaba la titulación. (FTU)

Yo participé con una agencia de evaluación autonómica en la evaluación de una serie de títulos, pero no sé si es como aquí. (DAD)

Yo por haber participado tengo una idea de cómo funcionan los procesos de evaluación y acreditación. Además, aquí hay una persona que participa siempre en los procesos y nos apoyamos mucho en él, y llega y nos refresca la terminología. (ITU3)

Con los resultados aportados queda en evidencia que los docentes que sí habían colaborado en algún proceso de evaluación y acreditación tienen, como era de esperar, un mayor conocimiento de los procesos y se sienten mucho más implicados en su realización, si bien es cierto, que este mayor conocimiento también hace que la percepción que tienen de estos procedimientos en cuanto a carga de trabajo y burocratización sea mayor.

7.3.2. Ocupar o haber ocupado un cargo de gestión o coordinación de una titulación

De los datos obtenidos con el cuestionario, se disponía de información sobre aquel profesorado que en el momento de cumplimentar el instrumento estaba ocupando un cargo de gestión o coordinación de una titulación, y del profesorado que, aunque en ese momento no estuviera ejerciendo estas responsabilidades, sí lo habían tenido que hacer en algún momento de su trayectoria académica. Se decidió generar una nueva variable que agrupara el hecho de estar ocupando en ese momento o haber ocupado en algún momento anterior un cargo de gestión o coordinación de una titulación frente al hecho de no haberlo ocupado nunca. Así, se obtuvo que, del total de los 245 participantes en el cuestionario de percepciones, un 65.31% (160 docentes) habían ocupado un cargo de gestión o coordinación de titulación en alguna ocasión frente a un 34.69% (85 docentes) que aseguraron no haberlo hecho nunca.

Se analizaron los ítems de la Dimensión 1 sobre conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación en función de esta nueva variable (Figura 38), observándose de manera generalizada un mayor grado de indiferencia en el profesorado que nunca había ocupado un cargo de gestión o coordinación de titulación, singularmente en cuestiones como si el proceso está bien estructurado (64.7% se mostraron indiferentes en el ítem 29), si se debe aumentar el número de asignaturas auditadas en el proceso (48.2% en ítem 2), si los plazos del proceso están claramente definidos (43.5% en ítem 1), o si se evalúan todos los aspectos que se deben evaluar (42.4% en ítem 30).

Nuevamente, en el ítem 17, sobre el conocimiento de los procesos, un 58.8% del profesorado que nunca ha ocupado cargo de gestión o coordinación afirmó no conocerlos frente a un 40.6% del profesorado que sí ha ejercido estos cargos y que contestó que sí conoce el procedimiento.

En el resto de cuestiones, se aprecia una mayor concordancia independientemente de contar con la experiencia de haber ocupado un cargo de gestión o coordinación de una titulación o no.

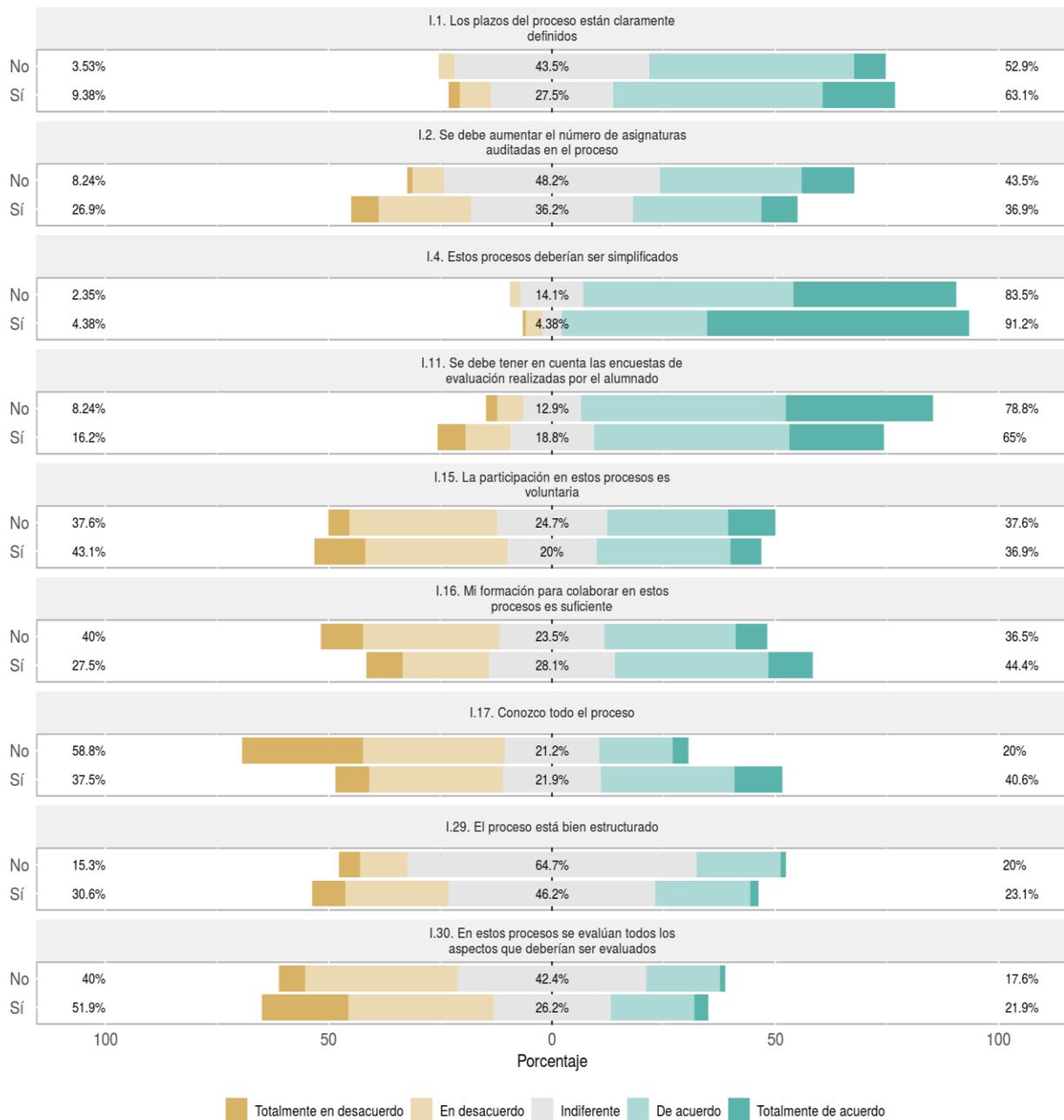


Figura 38. Ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber ocupado o no un puesto de gestión o de coordinación de titulación.

Además, con respecto al complementario análisis inferencial para detectar diferencias estadísticamente significativas se obtuvieron los resultados que se pueden ver en la Tabla 25.

Tabla 25

Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento en función de haber ocupado o no un cargo de gestión y/o coordinación de titulación

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber ocupado o no cargo
12	.02	Sí ($\bar{x} = 3.12$) frente a No ($\bar{x} = 3.46$)
14	.00	Sí ($\bar{x} = 4.45$) frente a No ($\bar{x} = 4.18$)
111	.01	Sí ($\bar{x} = 3.64$) frente a No ($\bar{x} = 4.01$)
117	.00	Sí ($\bar{x} = 3.06$) frente a No ($\bar{x} = 2.38$)

Continuando con el análisis realizado de los ítems de la Dimensión 2 sobre percepción de los procesos de evaluación y acreditación en función de la variable «haber ocupado o no un cargo de gestión o de coordinación de titulación» (Figura 39), se observó mayor discordancia en las contestaciones que se obtuvieron del profesorado que nunca había ocupado un cargo de gestión o de coordinación con respecto a las contestaciones del profesorado que sí lo había ocupado.

Estas diferencias se apreciaron especialmente en el ítem 12, en el que un 51.9% de los docentes que han ocupado un cargo de gestión o coordinación indicaron que no quieren llegar a ser una persona experta en procesos de evaluación y acreditación, mientras que fue el 32.9% de los docentes sin experiencia en cargos el que indicó que no sería experto en estos procedimientos. También en el ítem 13, en el que se les preguntaba si estos procesos de evaluación y acreditación solo interesan a autoridades y cargos, el 25.9% de los docentes sin experiencia en cargos estuvo de acuerdo frente al 45% de los docentes con experiencia en cargos. Así, los participantes que nunca han ocupado cargo de gestión o coordinación, manifestaron que estos procesos merecen la pena porque mejoran la calidad de las titulaciones (65.9% en ítem 6, frente a 48.1% de los docentes con experiencia en cargo de gestión o coordinación) y que no son una imposición de la clase política

(42.4% en ítem 32, frente a 30.6% de los docentes con experiencia en cargo de gestión o coordinación).

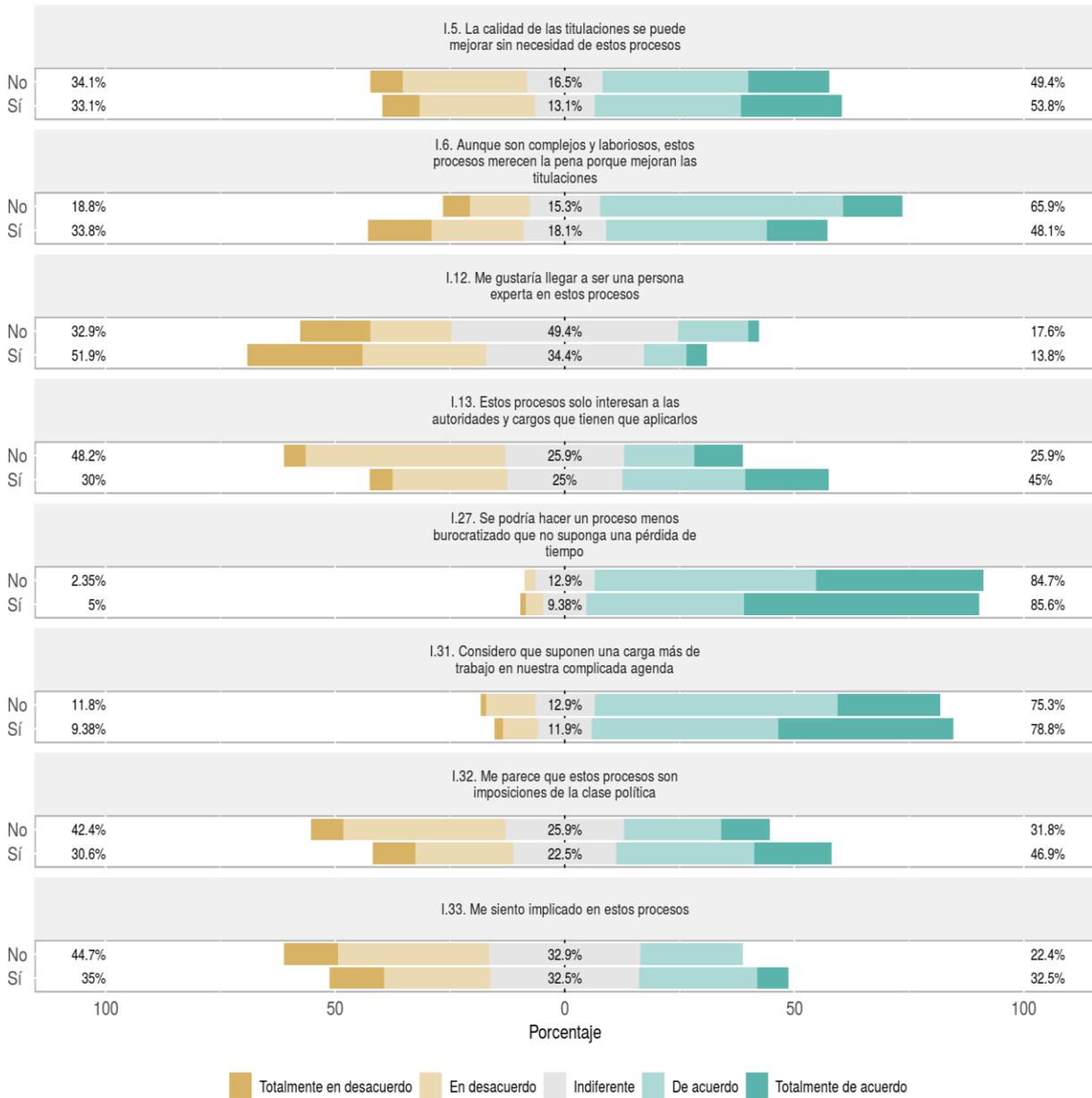


Figura 39. Ítems relacionados con la percepción de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber ocupado o no un puesto de gestión o de coordinación de titulación.

Se presenta ahora en la Tabla 26 los resultados del análisis de inferencia realizado sobre estos ítems en función de haber ocupado o no en algún momento un cargo de gestión o de coordinación de una titulación.

Tabla 26

Diferencias significativas en las cuestiones de percepción en función de haber ocupado o no un cargo de gestión y/o coordinación de titulación

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber ocupado o no cargo
I6	.02	Sí (\bar{x} = 3.14) frente a No (\bar{x} = 3.54)
I12	.01	Sí (\bar{x} = 2.41) frente a No (\bar{x} = 2.72)
I13	.00	Sí (\bar{x} = 3.28) frente a No (\bar{x} = 2.84)
I31	.04	Sí (\bar{x} = 4.06) frente a No (\bar{x} = 3.85)
I32	.04	Sí (\bar{x} = 3.24) frente a No (\bar{x} = 2.93)

Los participantes en los grupos de discusión realizaron comentarios en los que se refleja la importancia de la experiencia que aporta haber ocupado un cargo de gestión o coordinación a la hora de implementar un proceso de evaluación y acreditación de una titulación, tal y como ilustran los siguientes comentarios:

Las funciones de gestionar y documentar, todo eso, recae en el PDI, en los departamentos y equipos decanales, que somos gente que no hemos nacido para hacer esas gestiones y aprenderlo supone muchísimo trabajo. (VTU1)

Sí. Llevo relativamente poco tiempo en la figura de Ayudante Doctor, 6 meses y en el cargo. En el 2018 se inició la evaluación, recibimos el informe en 2019 y la resolución del Consejo de Universidades en mayo de 2020. El proceso de acreditación es reciente y hemos tenido éxito. El proceso arranca desde que la evaluación se pone en marcha, con la autoevaluación, los informes de seguimiento de la titulación, y a lo largo de la vida de la titulación, se pueden hacer modificaciones y los informes de renovación de la titulación. (FAD)

Durante el tiempo que ocupé cargo de gestión, cuando recibíamos informes, mi impresión es que el proceso de evaluación atendía a cuestiones puramente formales, y a menudo, atendía algunos parámetros, que por las circunstancias específicas de la Facultad o de la titulación, eran negativos, y que no teníamos manera de justificar

que el problema no era de la titulación o del centro, sino que era por cuestiones ajenas a nosotros. (FTU)

Los que han pasado por cargos de gestión tienen un mayor nivel de proximidad. Sería como la titulación o la facultad real y la titulación o facultad oficial. La oficial es la de la calidad, pero la vida de la universidad va por otro lado. (FAD)

Nuevamente, con los resultados aportados los docentes que sí habían ocupado un cargo de gestión o coordinación de titulación confirmaron tener un mayor conocimiento de los procesos, junto con una mayor crítica hacia los intereses de las autoridades y las imposiciones políticas en su realización, en consonancia con Zapata y Tejeda (2009). También mostraron una mayor percepción de estos procedimientos enfocada hacia una visión de los mismos como una carga de trabajo y como procesos muy burocratizados.

7.3.3. Haber formado parte de la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación

En las cuestiones iniciales del cuestionario administrado se preguntaba al profesorado participante si en el momento de cumplimentar el instrumento era miembro de la Comisión de Calidad del centro o de la Comisión de Calidad de alguna titulación, y si en algún momento había sido miembro de alguna de estas comisiones. Nuevamente, se decidió agrupar estas contestaciones y generar una nueva variable que indicara la participación, en cualquier momento, en la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación. De esta manera, la nueva variable reflejó que, del total de los 245 participantes en el cuestionario de percepciones, un 43.67% (107 docentes) había participado en una Comisión de Calidad frente a un 56.33% (138 docentes) que aseguró no haberlo hecho nunca.

Una vez más se realizó un análisis descriptivo de los ítems de la Dimensión 1 sobre conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación en función de la variable «haber participado en una Comisión de Calidad» (Figura 40). Se observó un menor grado de conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación en el profesorado que nunca había participado en una Comisión de Calidad (15.2% contestó sí conocerlos en ítem 17, frente a 57% del profesorado que sí ha

participado en una Comisión de Calidad), menor formación para colaborar en la realización de estos procesos (30.4% en ítem 16, frente a 56.1%) y un mayor grado de indiferencia o desconocimiento en cuestiones como si el proceso está bien estructurado (63% en ítem 29, frente a 39.3%) o si los plazos de realización de los procedimientos están claramente definidos (45.7% en ítem 1, frente a 16.8%).

Por otro lado, hay mayor grado de acuerdo entre los docentes que nunca han participado en comisiones de calidad sobre el hecho de que se debería aumentar el número de asignaturas auditadas en el proceso (46.4% opinó estar de acuerdo en ítem 2, frente a 29.9% del profesorado que sí había participado en una comisión) y sobre la participación voluntaria en la realización de los procesos de evaluación y acreditación (40.6% en ítem 15, frente a 32.7%).

Se apreció que el hecho de contar con la experiencia de haber participado en una Comisión de Calidad no influyó en las respuestas a cuestiones referentes a la simplificación de los procesos (ítem 4), a la inclusión de las encuestas de evaluación realizadas por el alumnado (ítem 11), o a la percepción de que en estos procesos se evalúan todos los aspectos que deben ser evaluados (ítem 30).

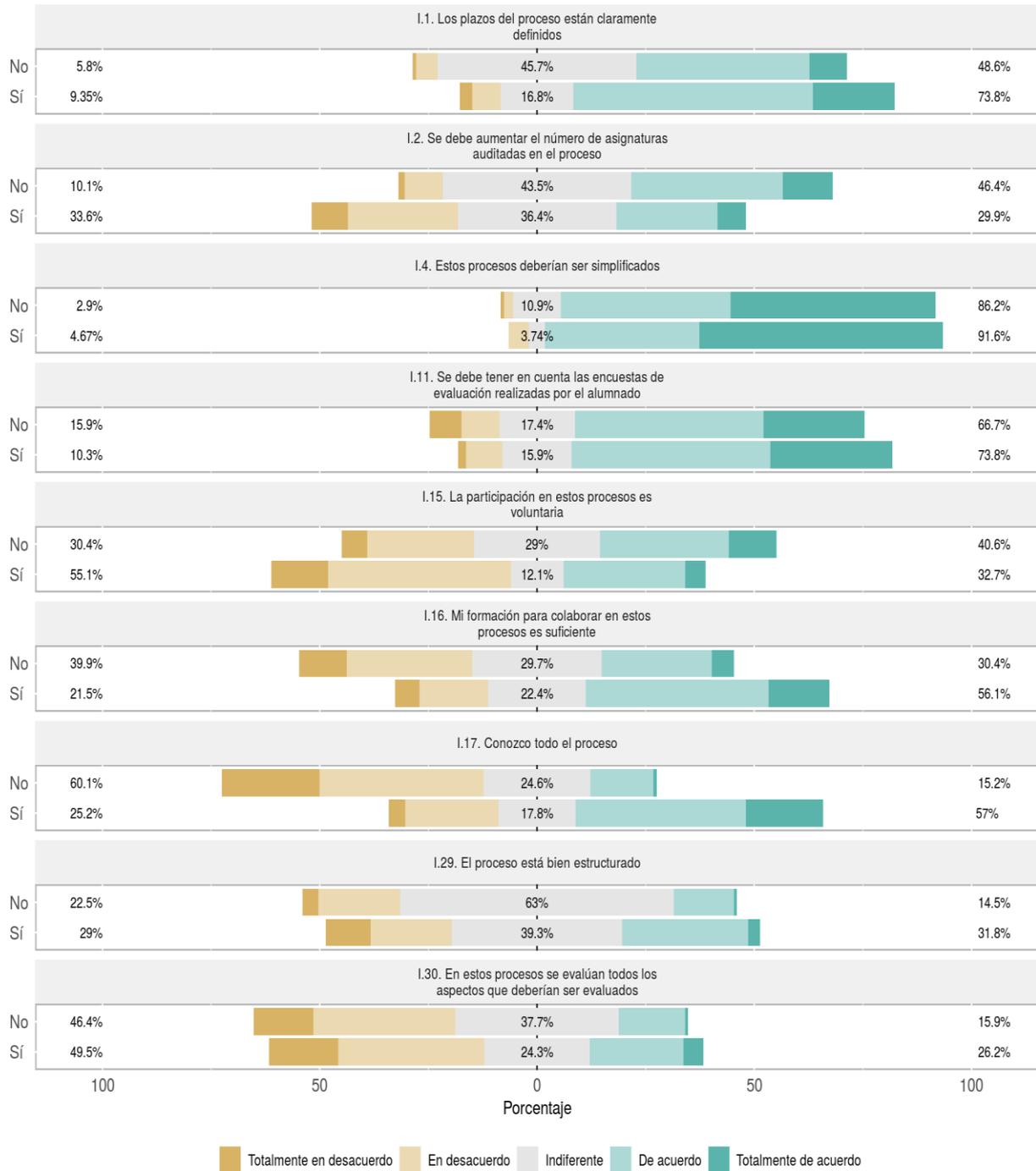


Figura 40. Ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.

Los resultados del análisis inferencial con estos ítems respecto a esta nueva variable se pueden ver en la Tabla 27.

Tabla 27

Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber participado o no
I1	.00	Sí ($\bar{x} = 3.80$) frente a No ($\bar{x} = 3.51$)
I2	.00	Sí ($\bar{x} = 2.94$) frente a No ($\bar{x} = 3.46$)
I15	.00	Sí ($\bar{x} = 2.69$) frente a No ($\bar{x} = 3.15$)
I16	.00	Sí ($\bar{x} = 3.43$) frente a No ($\bar{x} = 2.85$)
I17	.00	Sí ($\bar{x} = 3.46$) frente a No ($\bar{x} = 2.33$)

Con el análisis realizado de los ítems de la Dimensión 2 sobre percepción de los procesos de evaluación y acreditación en función haber participado o no en una Comisión de Calidad (Figura 41) se observó nuevamente una mayor similitud en las contestaciones que se obtuvieron del profesorado que nunca había participado en una de estas comisiones con los que sí.

Dentro de esta igualdad, se encontraron algunas diferencias, como en el ítem 33, sobre la implicación en los procesos de evaluación y acreditación, en el que los docentes que nunca habían participado en una Comisión de Calidad afirmaron estar de acuerdo en un 19.6% frente al 41.1% de los que sí han participado. También en el ítem 32, preguntados sobre la percepción de estos procesos como imposiciones de la clase política, el 44.2% de los que nunca han participado en una Comisión de Calidad estuvo de acuerdo, mientras que solo estuvo de acuerdo el 38.3% de los docentes que sí habían participado en una comisión.

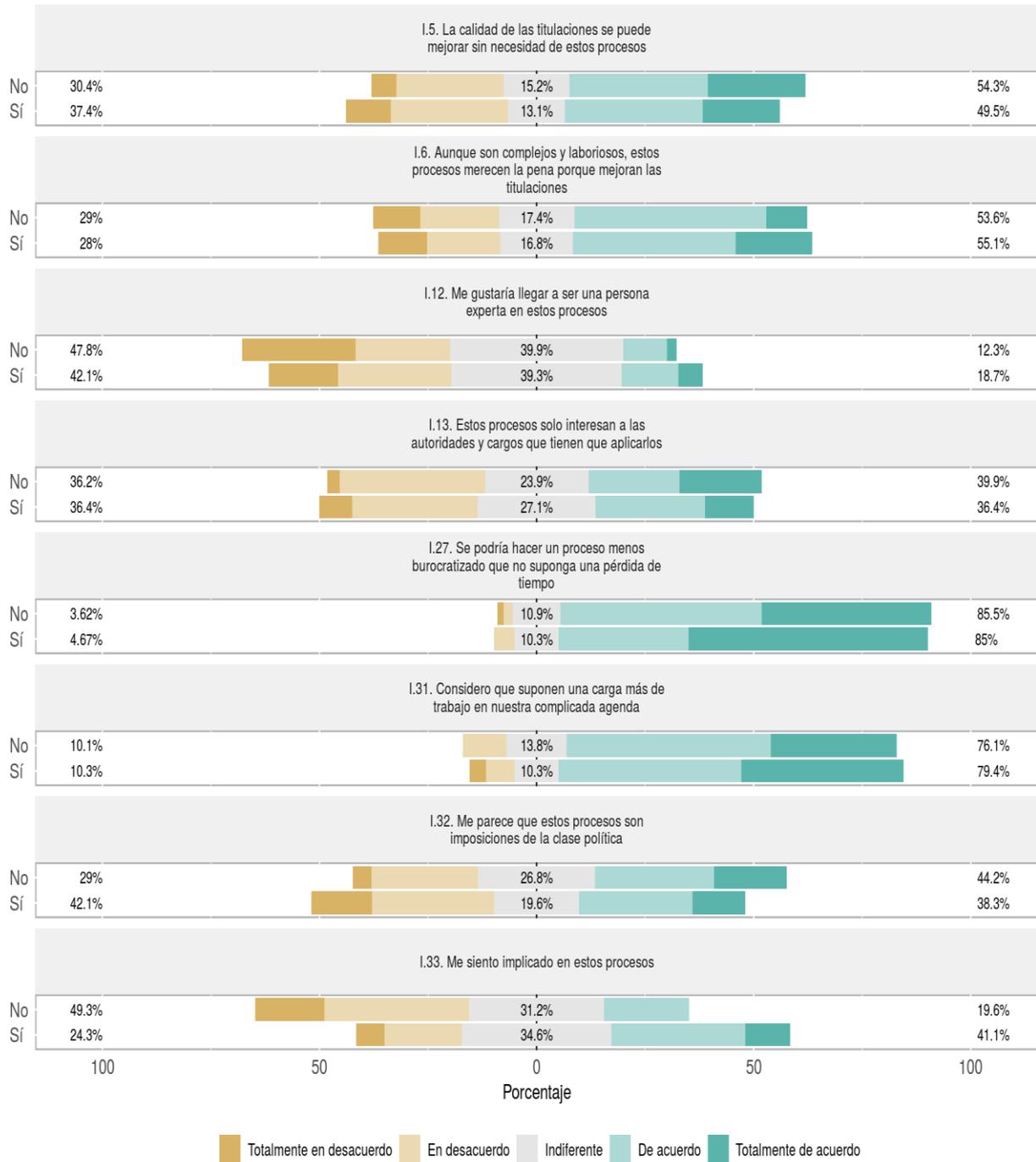


Figura 41. Ítems relacionados con la percepción de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.

Solo en estos dos ítems, 32 y 33, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, tal y como muestra la Tabla 28:

Tabla 28

Diferencias significativas en las cuestiones de percepción en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber participado o no
I32	.04	Sí (\bar{x} = 2.94) frente a No (\bar{x} = 3.28)
I33	.00	Sí (\bar{x} = 3.21) frente a No (\bar{x} = 2.54)

Con respecto a la participación en las comisiones de calidad de los centros o de las titulaciones, de las sesiones de los grupos de discusión destacaron los siguientes comentarios:

Yo puedo hablar de que el hecho de pertenecer a la Comisión de Calidad a mí me ha mejorado, personalmente como docente. No solamente porque entras en el juego de hacer las cosas mejor, sino porque te enteras de mucha información de alumnos, profesores, qué no va bien y por dónde hay que tirar. Me ha hecho mejorar mi asignatura y el conjunto de la facultad. (ITU1)

VERIFICA me pareció un esfuerzo enorme y algo engañoso porque todo el mundo sabía que era muy poco probable que la ANECA rechazara una propuesta de título. Al menos, en la primera fase cuando casi todos los títulos eran adaptaciones de los que ya estaban implantados y, claramente, no había problemas de recursos para poder implantarlos. ACREDITA me pareció un gasto tremendo de esfuerzo, dinero, personal y horas para terminar diciendo que sí a todo el mundo. Lo único interesante de acredita era la visita del panel porque se llevaban una idea interesante, aunque no sea 100% real, de cómo funcionaba la titulación. Todo el papeleo alrededor me pareció innecesario. (ITU2)

Cuando he estado en comisiones de Calidad hay quien se lo toma en serio, y se debaten propuestas, pero siempre queda un poso de hacer las cosas dentro de un marco que no terminamos de ver. (FTU)

Finalmente, se puede concluir que los docentes que sí habían formado parte de la Comisión de Calidad del centro o de una titulación expresaron su compromiso

con la institución y con la realización de los procesos de evaluación y acreditación, resultando tener un mayor conocimiento de los mismos y una mejor percepción.

7.4. Objetivo 2.1. Identificar las facilidades y dificultades que existen a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones

Para analizar y responder al primer objetivo específico del segundo objetivo general *Analizar el desarrollo y el impacto positivo de los procesos de evaluación y acreditación en los centros, el profesorado y la enseñanza*, se procedió al estudio de los ítems incluidos en la Dimensión 3 del cuestionario de percepciones, formulados para identificar posibles facilidades o dificultades encontradas por el profesorado participante a la hora de colaborar en la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de su centro.

De la revisión y estudio de estas cuestiones, tal y como se muestra en la Figura 42, se desprende la falta de motivación y participación de los grupos de interés como una de las mayores dificultades a la hora de ejecutar los procesos de evaluación y acreditación. Así, el análisis mostró un gran nivel de acuerdo entre los encuestados sobre el hecho de que es complicado contar con la participación del alumnado egresado en estos procedimientos (74.3% en ítem 35), como también lo es contar con la participación del alumnado matriculado en estudios oficiales (60.8% en ítem 34) y con la participación de los empleadores (46.9% en ítem 24). También reveló que es fundamental que todo el profesorado de los centros participe en los procesos de evaluación y acreditación (62% en ítem 19) y se remarcó que conseguir todas las evidencias que se solicitan en estos procesos es otra gran dificultad a tener en cuenta (60% en ítem 9).

También se obtuvo un alto grado de acuerdo en el ítem 7, en el que se planteaba que sería recomendable aumentar el personal dedicado exclusivamente a la realización e implementación de los procesos de evaluación y acreditación, con un 53.9% de los docentes participantes que contestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Por último, en las dos cuestiones en las que se preguntaba al profesorado participante sobre el papel de los evaluadores externos en los procedimientos de renovación de la acreditación de las titulaciones, quedó plasmado que existe cierto recelo sobre el papel que desempeñan, ya que el 51% de los encuestados opinó que el panel externo no conoce toda la información y todas las peculiaridades de la titulación que tienen que evaluar (ítem 18) y el 46.5% afirmó que los evaluadores externos no conocen la realidad de las titulaciones a evaluar, su problemática o sus puntos fuertes (ítem 36).

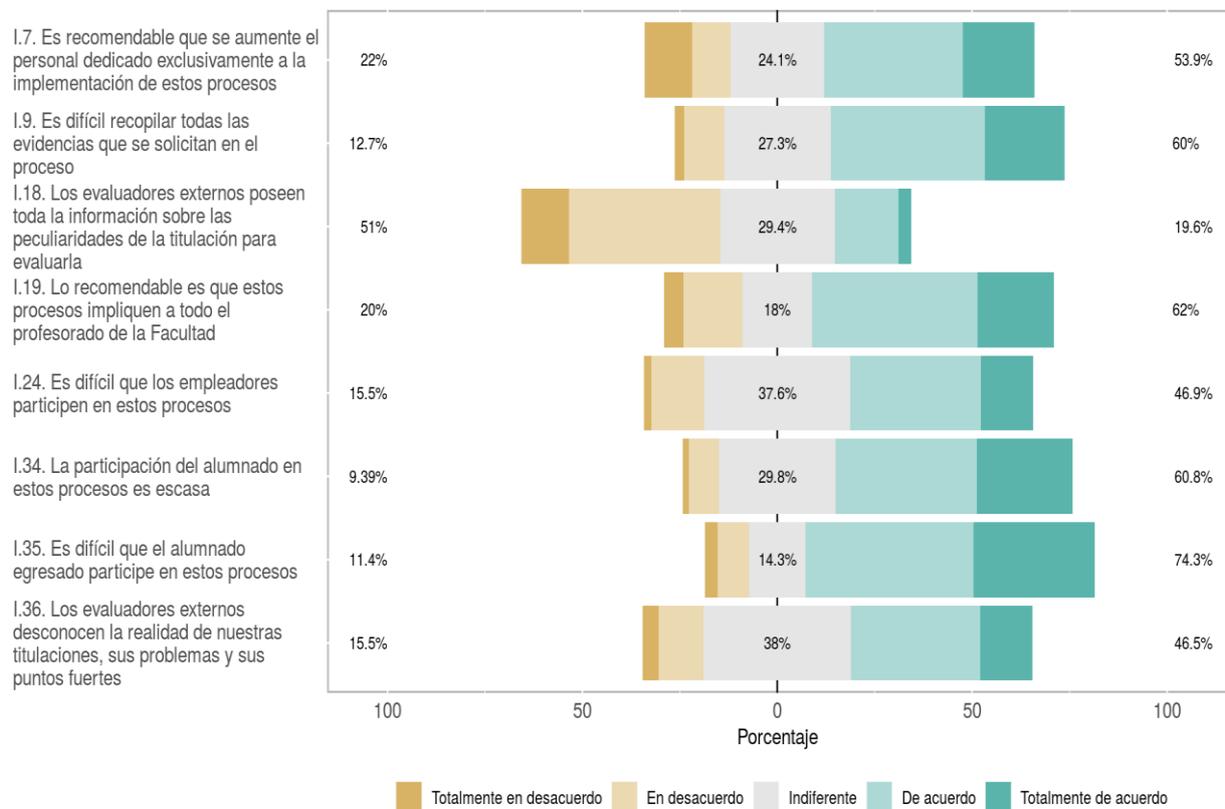


Figura 42. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación.

La Tabla 29 presenta un análisis descriptivo de los ítems de esta dimensión, junto con los porcentajes obtenidos en cada contestación.

Tabla 29

Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	SD	%TD	%D	%I	%A	%TA
I7	1	5	3.38	4	1.24	12.20	9.80	24.10	35.50	18.40
I9	1	5	3.65	4	.99	2.45	10.20	27.30	39.6	20.40
I18	1	5	2.60	2	1.01	12.20	38.80	29.40	16.30	3.27
I19	1	5	3.57	4	1.11	4.90	15.10	18.00	42.40	19.60
I24	1	5	3.43	3	.95	2.04	13.50	37.60	33.50	13.50
I34	1	5	3.74	4	.97	1.63	7.76	29.80	36.30	24.50
I35	1	5	3.91	4	1.03	3.27	8.16	14.30	43.30	31.00
I36	1	5	3.40	3	.99	4.08	11.40	38.00	33.10	13.50

Nota. Elaboración propia. SD: Desviación Estándar; TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; I: Indiferente; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

A continuación, en las Figuras 43, 44, 45, 46 y 47, se presentan los ítems de esta dimensión en función de la facultad de pertenencia, la categoría profesional, el hecho de haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación, ocupar o haber ocupado un cargo de gestión o coordinación de titulación y, por último, haber participado en algún momento en la Comisión de Calidad del centro o de una titulación.

La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones

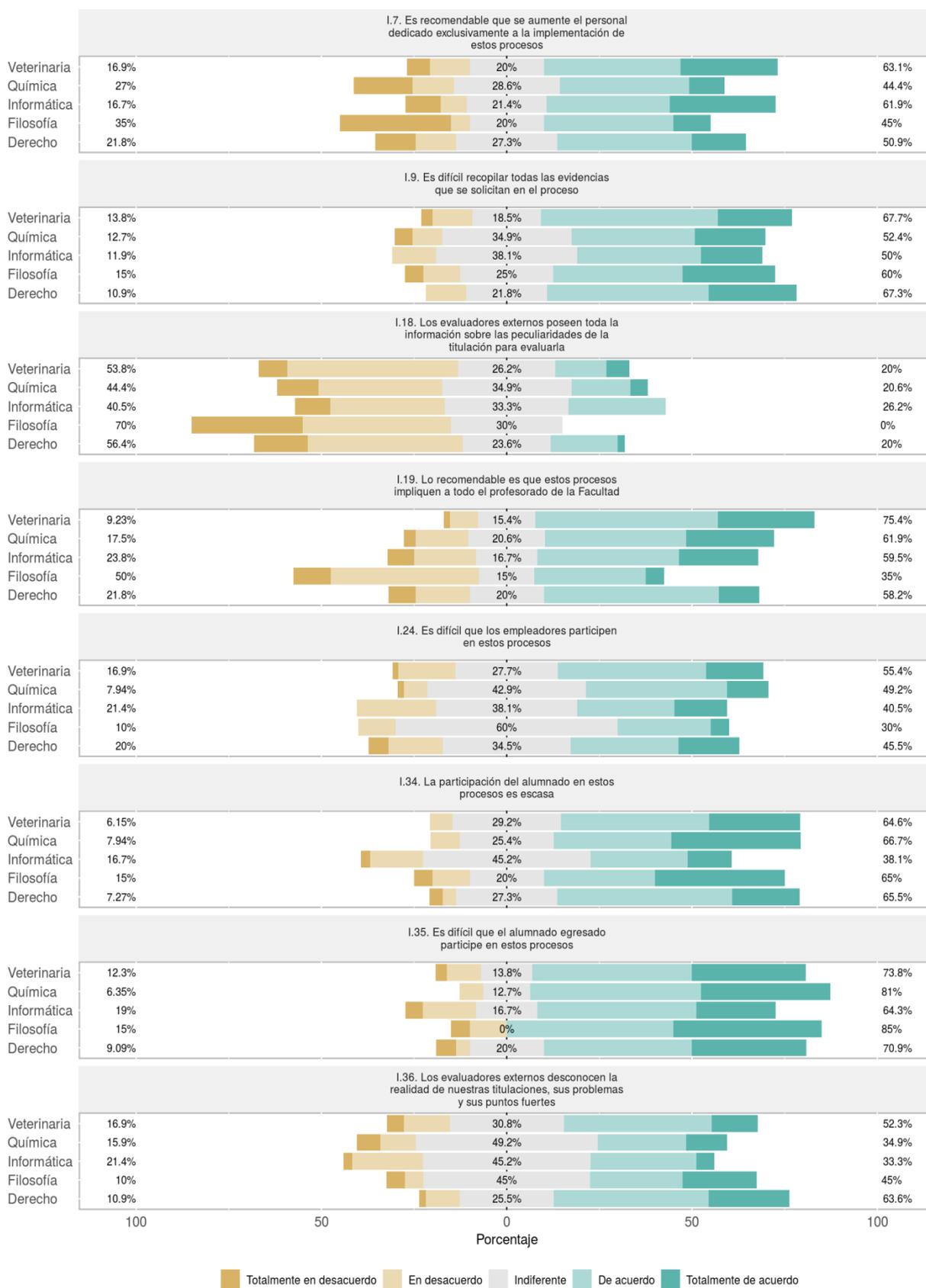


Figura 43. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación según facultad.

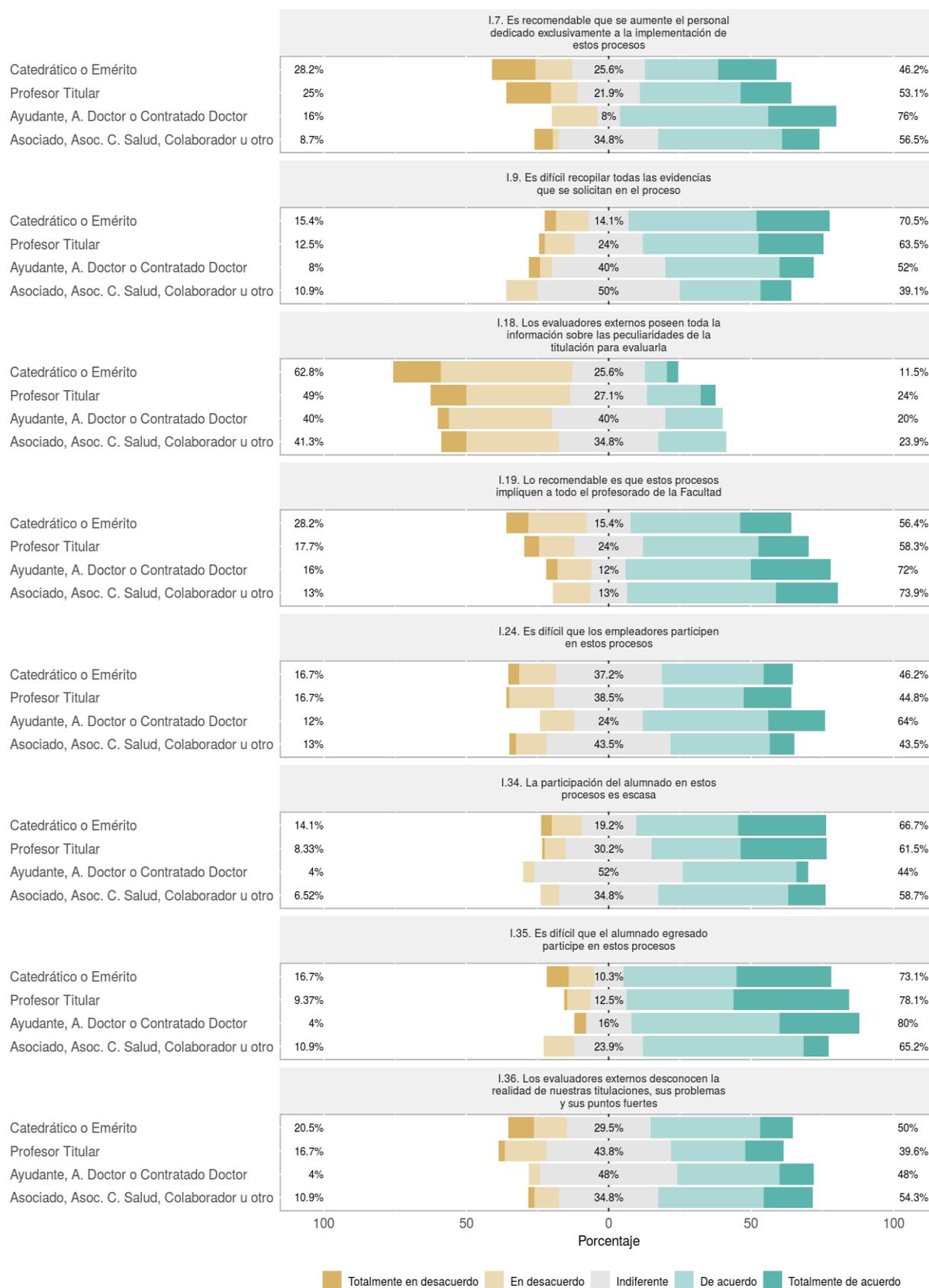


Figura 44. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación según categoría profesional.

La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones

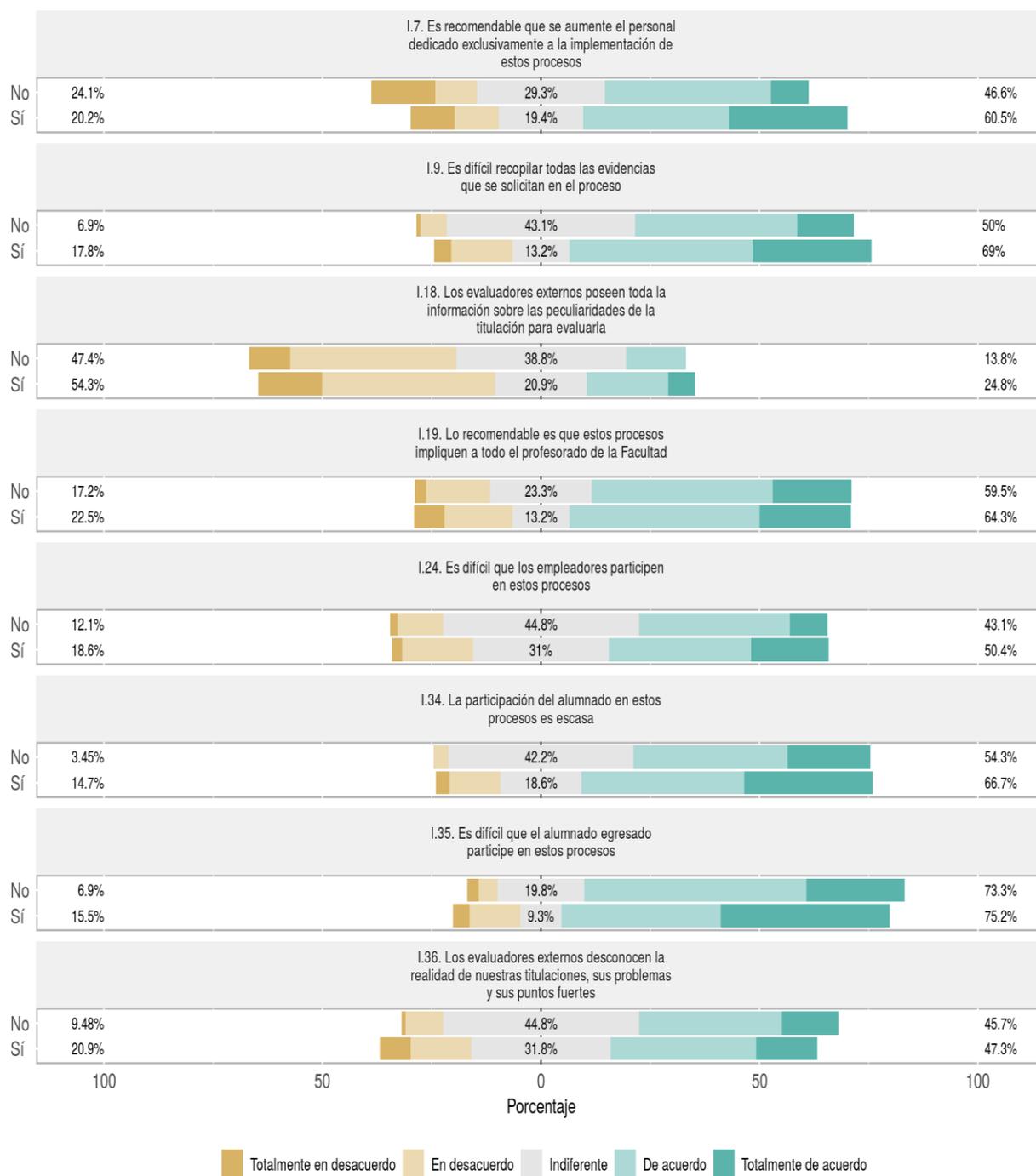


Figura 45. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en algún proceso.

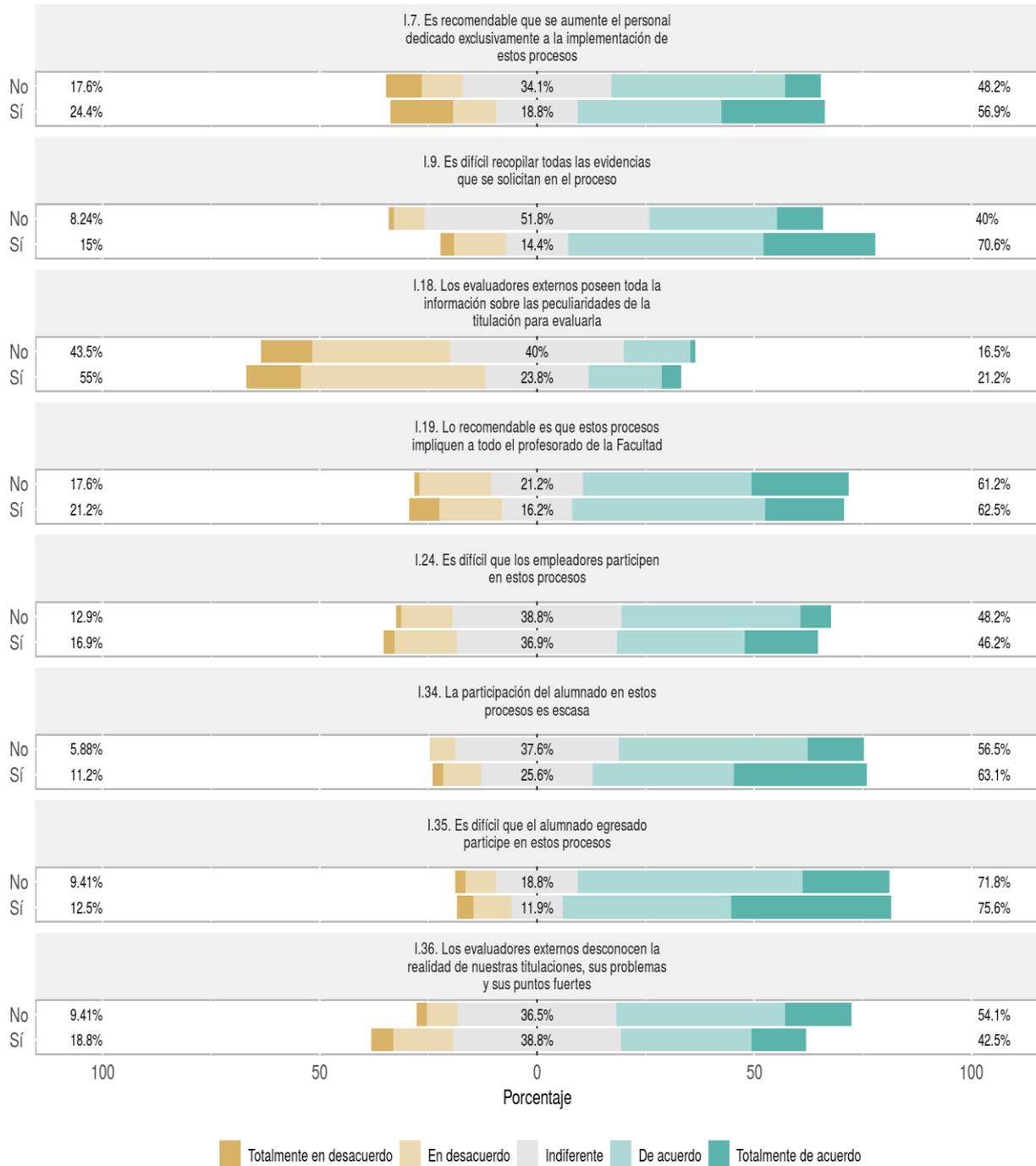


Figura 46. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber ocupado o no un puesto de gestión o de coordinación de titulación.

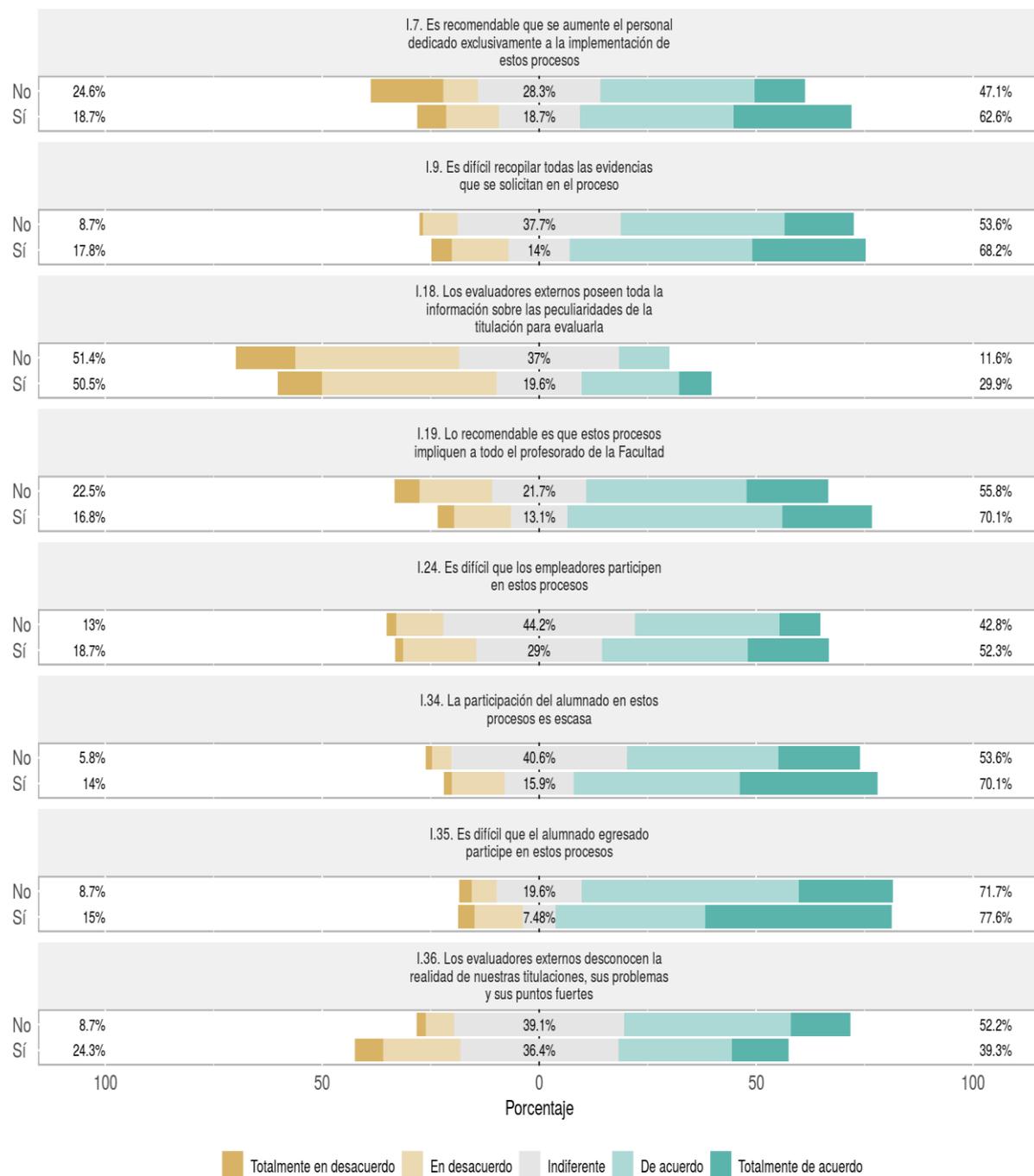


Figura 47. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.

Se realizó una búsqueda de diferencias estadísticamente significativas en los ítems de este apartado en función de las variables sociodemográficas presentadas. Con respecto a la facultad (Tabla 30) se detectaron diferencias significativas en el ítem 7, que recomendaba aumentar el personal dedicado a los procesos de evaluación y acreditación, siendo el profesorado de la Facultad de Veterinaria

participante el que se mostró más a favor de ese aumento (63.1%) y el profesorado de la Facultad de Química el más reticente (44.4%). En el ítem 19, sobre la participación de todo el profesorado en estos procesos, el profesorado de la Facultad de Filosofía fue el que manifestó estar más en desacuerdo (50%) frente al profesorado de las Facultades de Veterinaria (75.4% a favor) y Química (61.9% a favor). En el ítem 34, sobre la participación del alumnado, el profesorado de la Facultad de Informática opinó que no es tan baja (38.1%) frente al profesorado de la Facultad de Veterinaria (64.6% opinó que sí lo es). Por último, se detectaron diferencias en la pregunta sobre el conocimiento de los evaluadores externos de las titulaciones evaluadas (ítem 36), siendo el profesorado de la Facultad de Derecho el que más se decantó por defender que no tienen el suficiente conocimiento (63.3%) con respecto al profesorado de las Facultades de Informática (33.3%) y de Química (34.9%).

Tabla 30

Diferencias significativas en las cuestiones de facilidades y dificultades según facultad

Ítem	<i>p</i> -valor	Diferencias según facultad
17	.02	Química ($\bar{x} = 3.11$) con Veterinaria ($\bar{x} = 3.66$)
119	.00	Filosofía ($\bar{x} = 2.80$) con Química ($\bar{x} = 3.65$)
		Filosofía ($\bar{x} = 2.80$) con Veterinaria ($\bar{x} = 3.91$)
134	.02	Informática ($\bar{x} = 3.31$) con Veterinaria ($\bar{x} = 3.83$)
136	.02	Derecho ($\bar{x} = 3.73$) con Informática ($\bar{x} = 2.94$)
		Derecho ($\bar{x} = 3.73$) con Química ($\bar{x} = 3.24$)

Con respecto a la categoría profesional (Tabla 31), se detectaron diferencias significativas en el ítem 9, sobre la dificultad de recopilar las evidencias, siendo el profesorado Catedrático o Emérito el que consideró una mayor dificultad (70.5%) frente al profesorado Asociado (39.1%). En el ítem 35, sobre la participación del

alumnado egresado, las diferencias se detectaron entre el profesorado Titular (78.1% opinó que es muy complicado contar con su participación) y el profesorado Asociado nuevamente (65.2%).

Tabla 31

Diferencias significativas en las cuestiones de facilidades y dificultades según categoría profesional

Ítem	<i>p</i> -valor	Diferencias según categoría profesional
19	.04	Asociado ($\bar{x} = 3.39$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.77$)
135	.02	Asociado ($\bar{x} = 3.63$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 4.08$)

El análisis en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación (Tabla 32), detectó diferencias en el ítem 7 nuevamente, estando a favor el profesorado que sí había participado en algún proceso de aumentar el personal dedicado a estos procesos (60.5% frente al 46.6% del profesorado que nunca había participado en una evaluación). También en el ítem 9, sobre la recopilación de evidencias, el 69% del profesorado que alguna vez había participado en un proceso de evaluación y acreditación reafirmó la dificultad que existe en esta recopilación, frente al 50% del profesorado que nunca había participado en un proceso.

Tabla 32

Diferencias significativas en las cuestiones de facilidades y dificultades en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber participado o no
17	.00	Sí ($\bar{x} = 3.57$) frente a No ($\bar{x} = 3.16$)
19	.02	Sí ($\bar{x} = 3.74$) frente a No ($\bar{x} = 3.55$)

En función de haber ocupado un cargo de gestión o no (Tabla 33), se detectaron diferencias significativas en el ítem 9 nuevamente, opinando el profesorado que había ocupado un cargo de gestión más favorablemente sobre la dificultad de recabar las evidencias (70.6%) frente al que nunca había ocupado cargo de gestión (40%). En el ítem 36, sobre el desconocimiento de los evaluadores externos de las titulaciones, el profesorado que nunca había ocupado un cargo de gestión opinó más a favor sobre este desconocimiento (54.1%) que el profesorado que sí había ocupado un cargo de gestión (42.5%).

Tabla 33

Diferencias significativas en las cuestiones de facilidades y dificultades en función de haber ocupado o no un cargo de gestión y/o coordinación de titulación

Ítem	<i>p-valor</i>	Haber ocupado o no cargo
19	.00	Sí ($\bar{x} = 3.78$) frente a No ($\bar{x} = 3.41$)
136	.04	Sí ($\bar{x} = 3.31$) frente a No ($\bar{x} = 3.58$)

Por último, en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad (Tabla 34), se detectaron nuevamente diferencias en el ítem 7, sobre el aumento de personal encargado de la realización de los procesos de evaluación y acreditación (a favor 62.6% del profesorado que había participado en alguna Comisión de Calidad frente al 47.1% del que no), en el ítem 34 sobre la poca participación del alumnado (de acuerdo el 70.1% del profesorado que había participado en alguna Comisión de Calidad frente al 53.6% del que no), en el ítem 35, sobre la poca participación del alumnado matriculado en titulaciones oficiales (de acuerdo el 77.6% del profesorado que había participado en alguna Comisión de Calidad frente al 71.7% del que no) y por último, en el ítem 36 nuevamente, sobre el desconocimiento de los evaluadores externos (de acuerdo el 39.3% del profesorado que había participado en alguna Comisión de Calidad frente al 52.2% del que no).

Tabla 34

Diferencias significativas en las cuestiones de facilidades y dificultades en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber participado o no
17	.00	Sí ($\bar{x} = 3.64$) frente a No ($\bar{x} = 3.17$)
134	.03	Sí ($\bar{x} = 3.86$) frente a No ($\bar{x} = 3.65$)
135	.01	Sí ($\bar{x} = 4.02$) frente a No ($\bar{x} = 3.82$)
136	.01	Sí ($\bar{x} = 3.21$) frente a No ($\bar{x} = 3.55$)

Con respecto al análisis cualitativo, los códigos más importantes extraídos de los grupos de discusión en referencia a este objetivo específico fueron: *Poca participación* (8.11%, $f = 24$), *Falta de recursos* (7.09%, $f = 21$) y *Evaluación externa* (6.76%, $f = 20$).

De entre las respuestas y comentarios obtenidos de los participantes en los grupos de discusión en cuanto a las dificultades que existen a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación, destacó sobre todo la referencia a la poca participación, en general, de todos los grupos de interés. En este sentido, destacan los siguientes comentarios:

La participación del alumnado es muy reducida. (DAD)

No se puede generalizar, pero como prioridad, de momento, yo no la tengo, porque vamos muy mal de tiempo. Mi prioridad es la investigación y la docencia. (DTU)

Depende de la implicación que cada profesor tenga con la institución. Unos se centran mucho en el día a día en su investigación, su docencia o su departamento, pero existe ese interés de velar por el desarrollo y mejora de la facultad, pues hay profesores que se toman esto en serio y se implican más y otros para los que es más ajeno. En general varía mucho, según la actitud de cada uno. (DAD)

Tira para atrás a muchos de los integrantes de los equipos de profesorado. Hay gente que nunca se metería en algo así, porque la compilación de papeles hace que no se involucre la gente tanto como debería. Hay de todo. Siempre hay un grupo, un sector mínimo de cada departamento, que no participa en nada. Generalizando, sí. (ITU1)

Vosotros que habéis gestionado el tema de las guías docentes sabéis también lo que cuesta tirar de la gente para determinadas recomendaciones. Luego hay que estar chequeando. (ICU)

Es más por si te piden algo, colaborar y ayudar en lo que haga falta. Es por amistad y muchas veces el que sabes que no, ni lo busques. (QTU1)

Depende de la persona. Hay personas que se implican mucho y otras que no se implican nada. (QCD)

Realmente las personas que van a la Junta de Facultad, muchas veces, se pueden contar con las manos, en general. También es que muchas veces no te interesa y no vas para no perder el tiempo, eso los profesores. Los alumnos no van a no ser que se les obligue. Muchas veces desmoraliza. (QTU1)

Lo más difícil del proceso es que vengan los egresados y los empleadores. (QTU2)

Una dificultad importante es el tema de obtener información del entorno empresarial y de los egresados también. Obtener una información que sería muy valiosa para nosotros. (QCU)

Pese al esfuerzo realizado desde todos los estamentos de la universidad con campañas de información y de fomento de la participación dirigidas a la comunidad universitaria, también se obtuvieron comentarios que hacían referencia a una falta de información de los procesos de evaluación y acreditación llevados a cabo:

Los que estamos un poco fuera de estos procesos muchas veces no nos llega esta información. En general en los dos sentidos, a nivel departamento y a nivel facultad, a mí no me llega esa información o yo no la he sabido recibir mediante las vías, y no sé mediante qué vías podría yo consultar. (QAS)

Este proceso que realizamos, que trabajamos por distintos órganos de la comisión, ¿es conocido por el resto de miembros de la Facultad? Yo creo que el alumnado no conoce estos procesos y algunos profesores tampoco. (FAD)

Periódicamente deberíamos mandar para recordar un poco porque luego la gente nos riñe porque dice que no sabe nada. (QTU2)

El problema viene de un exceso de información y no hacemos una selección adecuada. A veces la solución es meter más información para que llegue. (QCU)

Sin duda alguna, si hay una dificultad que se señaló por encima de las demás fue la falta de recursos materiales y humanos para poder llevar a cabo estos procesos tan laboriosos y a los que hay que dedicar mucho tiempo, tal y como destacan las siguientes afirmaciones:

Si la gestión de la calidad es tan importante para la facultad, no debería quedar en manos del PDI. Es una irresponsabilidad porque el PDI no es experto en calidad. Me parece que la universidad se equivoca estratégicamente al no apostar por tener un cuerpo de calidad suficiente y suficientemente formado para gestionar la calidad de la universidad. Me parece un error. Llegará el día en el que nos cierren un título porque algo hemos hecho mal. (DCD1)

Pero al final para esto se necesitan recursos, es decir, vamos a lo mismo. Mejor será la evaluación del título cuantos más recursos se pongan. (DTU)

Yo creo que haría falta un inspector o un grupo de personas aleatorias que entrara a clase y conociera cómo va el proceso, cómo se recorre el camino, y que dijeran si falta material o que el profesor llega tarde a clase. Toda esa información sí serviría pero costaría mucho dinero. (DTU)

La universidad debería tener un servicio muy potente de gestión de la calidad que pudiera funcionar también a nivel de auditoría y no solamente para preparar toda esa burocracia, sino también auditar. (DCD1)

Yo creo que el sistema ideal es que haya control interno y externo. Hay que poner el listón un poco más alto. Pero en eso, vuelvo a decir, está el tema económico. (DTU)

El control de calidad siempre es muy bueno pero con los medios y los procedimientos ajustados. (DCD1)

Quizá lo que no han puesto sea herramientas ágiles y útiles para los que tienen elaborar todo eso, sobre todo para meter datos. No sé ha puesto infraestructura, no sé si humana, pero por lo menos informática, para automatizar ciertas cosas que al final terminas pagando en tu tiempo. Tampoco lo he sufrido mucho, pero es la sensación que me da. (ITU5)

Esto es un problema en muchos casos de tipo económico porque es muy complicado y costoso que venga un panel para cada titulación. (QTU1)

Nos exigen unos niveles de calidad pero luego no hay personal dedicado exclusivamente a eso. (VCU2)

En todos los datos y en el cocinado de datos, hay una falacia y es que se piensa que hay un PAS por cada PDI, pero en ese PAS entran todos, desde el auxiliar de laboratorio hasta el portero, luego no hay un PAS para cada PDI. La ratio es muy baja en comparación a otros países europeos de técnicos y PAS en general. (VCU1 y VTU2)

Debiera de haber una persona por centro para gestionar y documentar todo eso porque te quita una cantidad de tiempo para imprimir y ordenar documentación, y porque sabemos que cada «x» tiempo va a haber una evaluación. Pero lo recomendable sería que eso lo vaya haciendo una persona de continuo. No podemos llevar tanta sobrecarga de trabajo... Me faltaría el personal que se encargara de meter eso y gestionar todo el tema de encuestas porque, a veces, incluso los coordinadores de máster lo que tienen que hacer es coordinar la docencia y no estar pendientes de lanzar las encuestas. Todo eso debería de haber una persona porque la facultad tiene una serie de titulaciones y debería de ser un proceso continuo porque es una sobrecarga. El coordinador de máster es coordinador académico y tiene que coordinar prácticas y docencia y no el tema de calidad. En las reuniones de calidad que viene una persona de la Unidad de Calidad muchas veces ni aparece. Ellos están sobrecargados y hay que potenciar esa unidad. (VCU2)

Por último, otra dificultad que se detectó a raíz de la realización de los grupos de discusión fue la visión que se tiene de la evaluación externa, ya que, si bien la mayoría opinó que es recomendable hacer esta evaluación con personal externo a la institución, otros comentarios iban muy dirigidos a señalar la lejanía y el desconocimiento de los evaluadores externos de las titulaciones evaluadas:

Hay que confiar en la honorabilidad, la sensatez, la responsabilidad y en el sentido común, de las personas que vengan (a evaluar), tanto internas como externas. (DAS)

El panel de expertos que viene, muchas veces humaniza este proceso. La entrevista que tienen con los grupos de interés, hace que se maticen los datos, y el que vengan evaluadores externos humaniza el proceso y le da una visión que también es interesante. (DCD1)

Lo suyo es que vengan de fuera. Muchas veces las titulaciones están más o menos relacionadas y el panel está más o menos relacionado con la titulación porque evalúan varias titulaciones. Esto es un problema en muchos casos de tipo económico. (QTU1)

Lo que yo vi fue que lo que sabía que estaba bien el panel constató que estaba bien y donde sabía que había un problema, el panel supo detectar que había un problema... En cuanto a los procesos, si se generalizan las visitas virtuales, creo que ANECA se está equivocando. Nos exigen mucho y la visita presencial es importante porque te permite aclarar cosas cara a cara. (QTU2)

En realidad vienen unos pocos días y tienen un montón de papeles, que les enterramos en papeles, pero ellos tienen que ir enfocados, cada uno, a detectar un detalle. (VTU1)

El que vengan a evaluar siempre hace que uno quiera mejorar pienso yo, tenemos que tener la casa limpia. Que venga gente que no conoce la problemática en concreto del centro, tiene sus dificultades porque no se conoce o no entienden por qué se están haciendo las cosas. (VAS)

En cuanto a ANECA, mi sensación es que es una institución lejana, distante, de la que nos llegan las comisiones de evaluación o los informes, pero no tengo la impresión de que como institución ayude a los centros que tienen que hacer estos procesos. (FTU)

ANECA juega con esa distancia, que tiene que ver con esa configuración de elemento disciplinador en la distancia que ejecuta sin nadie detrás. (FAD)

En cuanto a las facilidades en la aplicación de los procesos de evaluación y acreditación, destacan los siguientes comentarios en referencia a la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia, sobre la que se señala y agradece la

colaboración en la recopilación de las evidencias y en la tramitación de los procesos de evaluación y acreditación de los centros:

La unidad de calidad, aunque pequeña, algo ayuda. Y tener un vicedecano específico de calidad también. (DCD1)

Mi impresión es que la Unidad de Calidad ayuda a supervisar todos los procesos, a hacer informes y a la representación de ese servicio en la Comisión de Calidad. A mí siempre me pareció muy útil. Nos ayudaban mucho, con las dudas, los plazos,... Ellos eran de gran ayuda. (FTU)

El trabajo, el seguimiento y la constancia de la Unidad para la Calidad es preciso y adecuado, en el día a día, y en los procesos de evaluación y acreditación. En el día a día es donde se ve el seguimiento más preciso. Todos los días hay que analizar procesos, tareas,... Y ahí el apoyo que brindan es excelente. (FAD)

Yo sé que la Universidad de Murcia tiene una Unidad de Calidad que viene a las reuniones y sí que se implica. (ITU1)

La herramienta que proporciona la universidad es UNICA y ha mejorado mucho. La predisposición por parte de la Unidad de Calidad para mí es total, porque siempre que he pedido algo me lo han dado, ahí no tengo ningún pero. (ITU4)

Hay evidencias que genera directamente la Unidad para la Calidad y luego hay otras evidencias que tenemos que gestionar desde el centro o desde secretaria. (QTU2)

Por tanto, de los datos obtenidos en el estudio se detectaron tres grandes dificultades a la hora de la realización estos procesos. En primer lugar, se destacó la dificultad encontrada en la participación fluida de los grupos de interés. Existe toda una estructura de comisiones, de calidad del centro, académicas y de calidad de las titulaciones, Consejos de Departamentos, Junta de Centro... que están todas interconectadas e interrelacionadas entre sí. Pero la realidad en el día a día en los procesos de calidad es que la implicación del personal que forma parte de las comisiones y que, por tanto, asumen más específicamente la responsabilidad de realizar o participar en las tareas de calidad, deja mucho que desear en términos de compromiso y continuidad en la dedicación, como afirman Marinero et al. (2014) y Martínez Iñiguez et al. (2017). El grado de participación de cada una de las personas que asume el compromiso de formar parte de esas comisiones de forma voluntaria,

es muy variable de un caso a otro y en general es muy bajo. Los inexistentes estímulos proporcionados al profesorado para el desarrollo de unas tareas que requieren mayores dosis de esfuerzo y que demandan mayores niveles de implicación, junto con unos precarios recursos, comprometen el éxito de estos procesos de evaluación (Vázquez García, 2011).

Pese al esfuerzo realizado en la constitución del EEES otorgando mayor presencia del alumnado en los órganos de toma de decisión, los estudiantes no han tomado esta oportunidad, pues se detectó una baja presencia y participación en general en las estructuras de los centros, y en particular, en los procesos de evaluación y acreditación. Esta participación todavía se hace mucho más complicada en el caso del alumnado egresado, ya que una vez que finaliza sus estudios suele haber una desvinculación total de la institución. Sin embargo, son precisamente estos estudiantes los que más y mejor podrían ayudar a la mejora de las titulaciones, dando a conocer su experiencia y los defectos detectados durante la realización y finalización de sus estudios.

De manera similar, también se concluyó que la participación de los empleadores en estos procesos de evaluación y acreditación es muy baja. Nuevamente, poder contar con su participación añadiría un plus en la configuración de los planes de estudios y sus modificaciones para buscar la adquisición de competencias que realmente son necesarias y vinculantes en el desarrollo y formación del oficio para el que se preparan los estudiantes.

En segundo lugar, se remarcó como otra dificultad la escasez de los recursos. Los procesos de evaluación de la calidad, tanto externa como internamente, son muy costosos, en tiempo y en esfuerzo, y los recursos son muy escasos (De Juanas Oliva, 2010; Pérez Ferra et al., 2013). A ello hay que sumarle el contexto actual, en el que aún estamos saliendo de una grave crisis económica, y en el horizonte planea ya la siguiente, además con unas previsiones nada halagüeñas. Si a este contexto le añadimos las políticas tan necesarias de control de gasto, en el que las plantillas en los centros universitarios, tanto de personal docente e investigador como de personal administrativo y de servicios, se han visto reducidas, incluso diezmadas, la realización de estos complejos procesos de evaluación se hace muy complicada.

Como ya se ha indicado en esta investigación, en las facultades de la Universidad de Murcia que participaron en este estudio el número de profesores asociados a tiempo parcial es muy alto, y eso significa que este profesorado no puede ni tiene por qué dedicarse a tiempo completo en estas labores de evaluación y acreditación. Su implicación en labores de investigación y de gestión de los procesos de calidad se ve, no solo dificultada, sino anulada. “No hay reforma sin recursos y la de Bolonia los requería indudablemente” (Vázquez García, 2011, p. 36).

Por último, y como tercera dificultad, se remarcó la falta de información, tal y como indica Fernández Lamarra y Aiello (2014), que, añadida a la falta de formación y a la complejidad del modelo seguido para la evaluación y acreditación de las titulaciones, nuevamente pone trabas en la correcta realización de los procesos de evaluación y acreditación, como afirma Buendía Espinosa (2011). Es una dificultad técnica en lo que atañe a los recursos humanos, a las personas que se van a ver de una manera u otra implicadas en esos procesos, bien como personal técnico que procesa la información o parte de la información para hacerla llegar a las comisiones de calidad, compuestas por las personas más implicadas en el procesamiento, el análisis y la toma de decisiones colegiada, bien como profesorado que participa de una manera u otra en distintos niveles (departamento, comisiones de calidad, centro) en esos mismos procesos. Habría que partir del principio de que el profesorado no tiene por qué conocer la naturaleza de cómo se crean, cómo se procesan todos los datos que hay que recoger y analizar. Si bien las unidades de calidad de las universidades facilitan muchos datos y asesoran a los centros, también es verdad que los propios centros han de generar por sí mismos parte de esos datos, y eso son tareas técnicamente especializadas que requieren un cierto conocimiento. Por lo tanto, la capacitación o formación del profesorado en este tipo de procesos es en sí una dificultad.

Asociada a la baja participación del profesorado en los procesos de evaluación y acreditación y la poca cultura de evaluación destacó la poca confianza que existe en el papel de los evaluadores externos, su conocimiento de la realidad de las titulaciones que deben auditar y los procedimientos que llevan a cabo. No obstante, cada vez se reconoce más su labor y se les otorga más margen de maniobra. Según Stubrin (2018), los paneles de evaluación externa deben ser

seleccionados por su nivel académico, su pluralismo conceptual y la diversidad de sus trayectorias, y las agencias de evaluación deben estar abiertas a la interpretación argumentada de las regulaciones realizadas por los grupos de interés. Es necesario que “el poder de la agencia no sea percibido como incontestable, al estilo de una inspección tradicional, suscitando por lo tanto deferencia en lugar de esfuerzos por la calidad” (p. 90).

En cuanto a las facilidades encontradas, se destaca y pone en valor el trabajo realizado por los técnicos de la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia en su asesoramiento y ayuda a la recopilación de todas las evidencias para la generación de los documentos solicitados por la ANECA. Se trata de un grupo de técnicos reducido, que facilitan y asesoran a todos los centros de la universidad. Pero también se remarcó la necesidad de contar con más efectivos y que, por lo tanto, se debería aumentar el volumen del personal técnico y repensar el perfil de las personas que participan en los procesos de evaluación y acreditación (Rodríguez Espinar, 2013).

La evaluación se centra en los programas de formación, su planificación y desarrollo, y en los resultados obtenidos, implicando a estudiantes, profesorado y gestores, lo cual pone de manifiesto fortalezas y debilidades y permite disponer de información que facilita la supervisión de las titulaciones, según Rodríguez Espinar (2013). Pero, además del coste económico y la complejidad logística, no se incentiva la innovación en los programas como consecuencia del «temor» a perder la acreditación. Tienen un limitado efecto en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que entrar en la metodología 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 al final son iguales a ellos, pero que despliegan un dominio de poder. Los resultados de las evaluaciones de las titulaciones, basados en las evidencias aportadas, no son muy satisfactorios debido a su rápida obsolescencia como consecuencia de la multitud de cambios que se producen en los periodos entre evaluaciones.

Apoyándose en la documentación que elaboran las agencias de evaluación para sus paneles de visita de evaluación externa en los procesos de evaluación y

acreditación, García-Jiménez y Guzmán-Simón (2016) establecen que la escritura académica, en base a los trabajos fin de estudios, es una evidencia fundamental para determinar la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, que tienen como finalidad conducirles hacia la obtención de un título oficial. Pero esta evaluación de la escritura académica plantea importantes retos tanto a las agencias evaluadoras como a las propias universidades.

7.5. Objetivo 2.2. Analizar el grado de participación activa del profesorado y el impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la mejora de la calidad de las titulaciones, los centros y de los resultados académicos

Para este objetivo específico se realizó el estudio de los ítems incluidos en la Dimensión 4 de el cuestionario de percepciones, que analizaban la participación activa del profesorado en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de su centro, y la relación que tiene esta participación activa con la mejora de la calidad de las titulaciones, el centro y los resultados académicos.

Como se muestra en la Figura 48, el análisis mostró un gran nivel de acuerdo entre los encuestados sobre el hecho de que colaborar en los procesos de evaluación y acreditación ayuda a entender las necesidades y puntos fuertes de las titulaciones de sus centros (68.6% en ítem 22), son positivos para ayudar en la organización de los centros (62.9% en ítem 20), en general contribuyen a mejorar la calidad de las titulaciones (58% en ítem 10), y son fundamentales para asegurar la calidad de la institución (49% en ítem 21).

Sin embargo, en la cuestión 25, preguntados si querrían colaborar y participar más en estos procesos, el 48.6% de los participantes contestó de forma negativa. De hecho, el 49% afirmó que, si participaran en algún proceso de evaluación y acreditación, lo harían sin implicarse más allá de lo necesario (ítem 8) y el 44.1% afirmó que, si pudiera elegir, preferiría quedarse al margen de estos procesos (ítem 37).

Por último, se detectó división de opiniones en la cuestión 28, preguntados si estos procesos contribuyen a mejorar la calidad y la transparencia de su labor profesional (39.2% de acuerdo y 32.7 en desacuerdo), y en la cuestión 23, preguntados si la información que tienen para colaborar es suficiente (40.8% de acuerdo y 35.9% en desacuerdo).

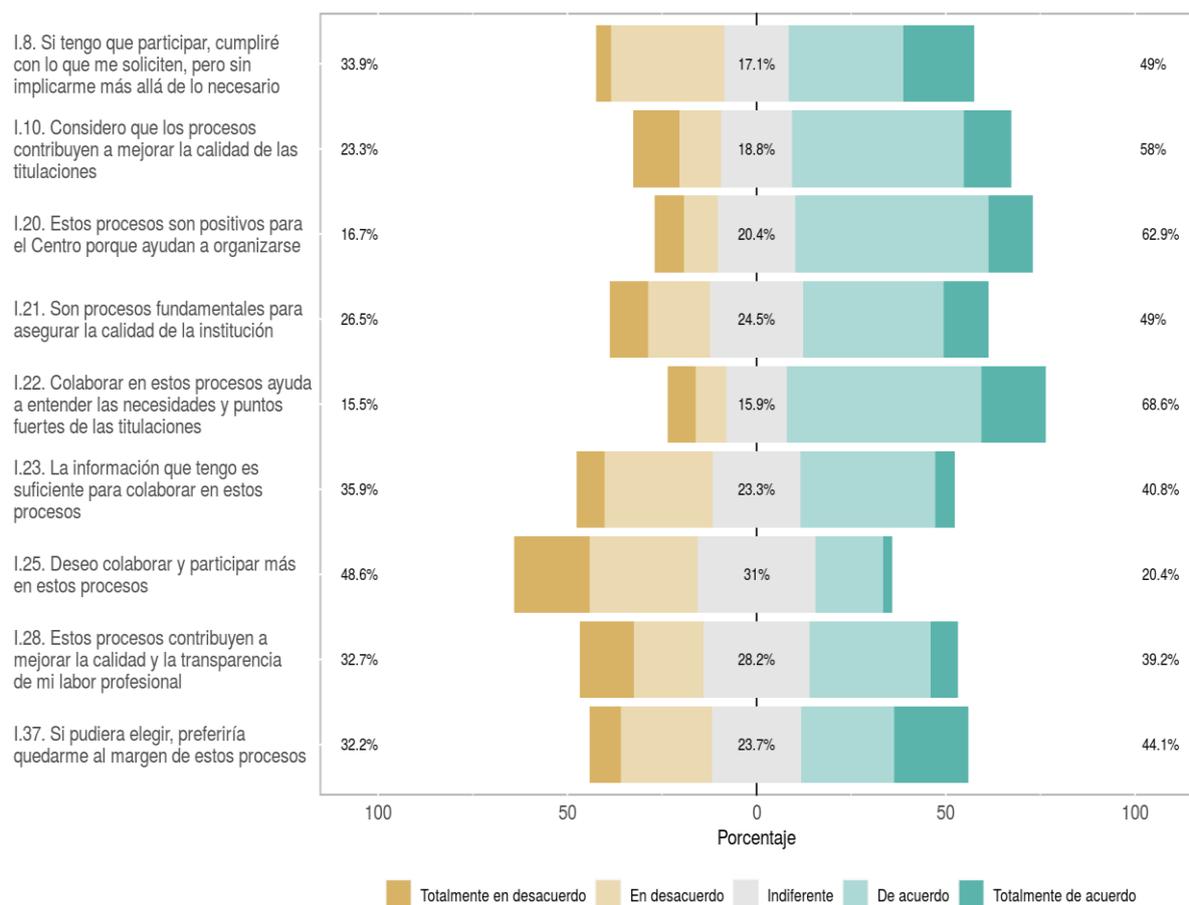


Figura 48. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro.

La Tabla 35 presenta un análisis descriptivo de los ítems de esta dimensión, junto con los porcentajes obtenidos en cada contestación.

Tabla 35

Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	SD	%TD	%D	%I	%A	%TA
I8	1	5	3.30	3	1.20	4.08	29.80	17.10	30.20	18.80
I10	1	5	3.35	4	1.20	12.20	11.00	18.80	45.30	12.70
I20	1	5	3.50	4	1.07	7.76	8.98	20.40	51.00	11.80
I21	1	5	3.24	3	1.17	10.20	16.30	24.50	37.10	11.80
I22	1	5	3.63	4	1.09	7.35	8.16	15.90	51.40	17.10
I23	1	5	3.03	3	1.07	7.35	28.60	23.30	35.50	5.31
I25	1	5	2.54	3	1.08	20.00	28.60	31.00	18.00	2.45
I28	1	5	3.00	3	1.17	14.30	18.40	28.20	31.80	7.35
I37	1	5	3.23	3	1.24	8.16	24.10	23.70	24.50	19.60

Nota. Elaboración propia. SD: Desviación Estándar; TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; I: Indiferente; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

A continuación, en las Figuras 49, 50, 51, 52 y 53 se presentan los ítems de esta Dimensión en función de la facultad de pertenencia, la categoría profesional, el hecho de haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación, ocupar o haber ocupado un cargo de gestión o coordinación de titulación y por último, haber participado, en algún momento, en la Comisión de Calidad del centro o en la Comisión de Calidad de una titulación.

La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones

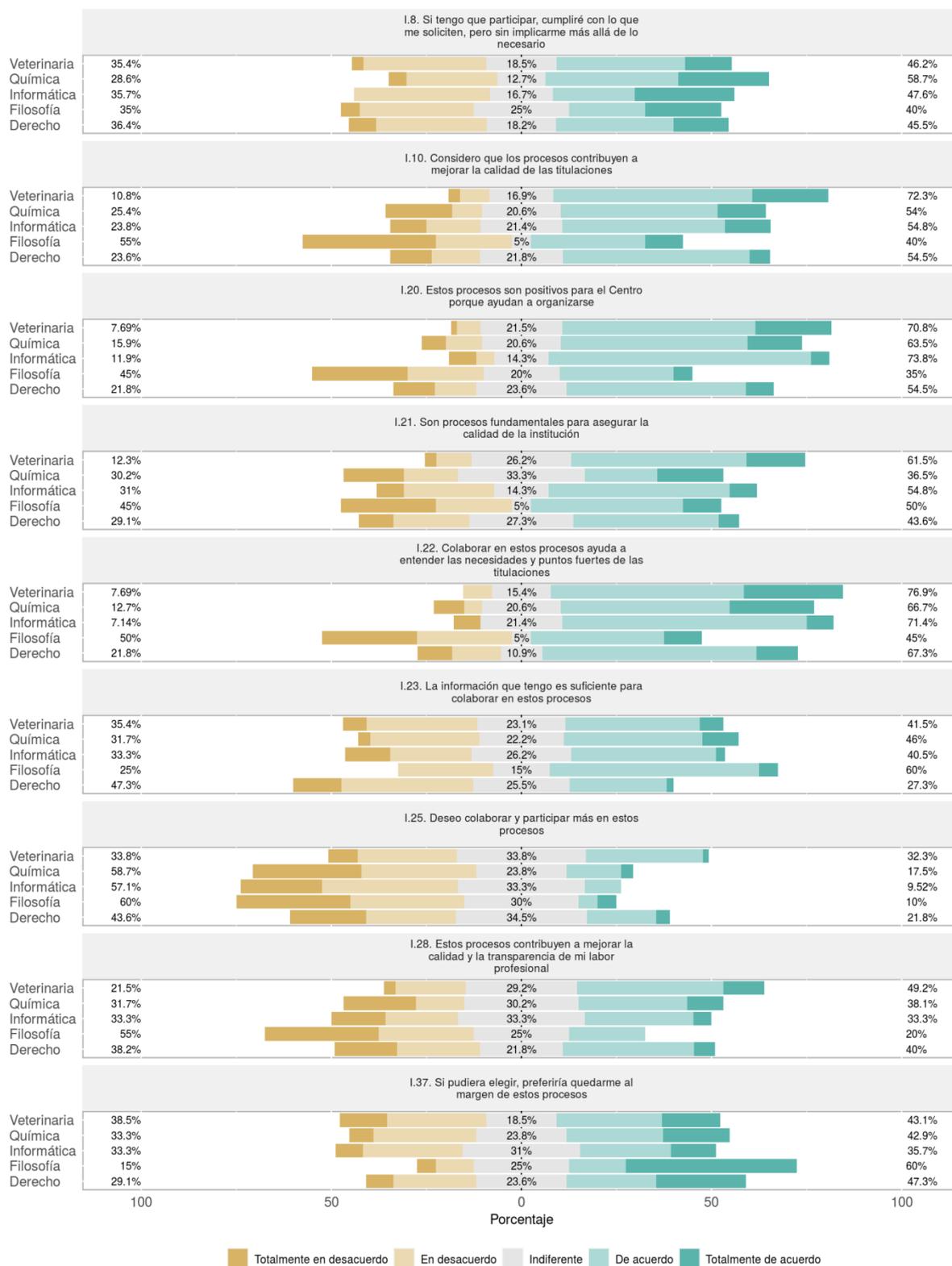


Figura 49. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, según facultad.

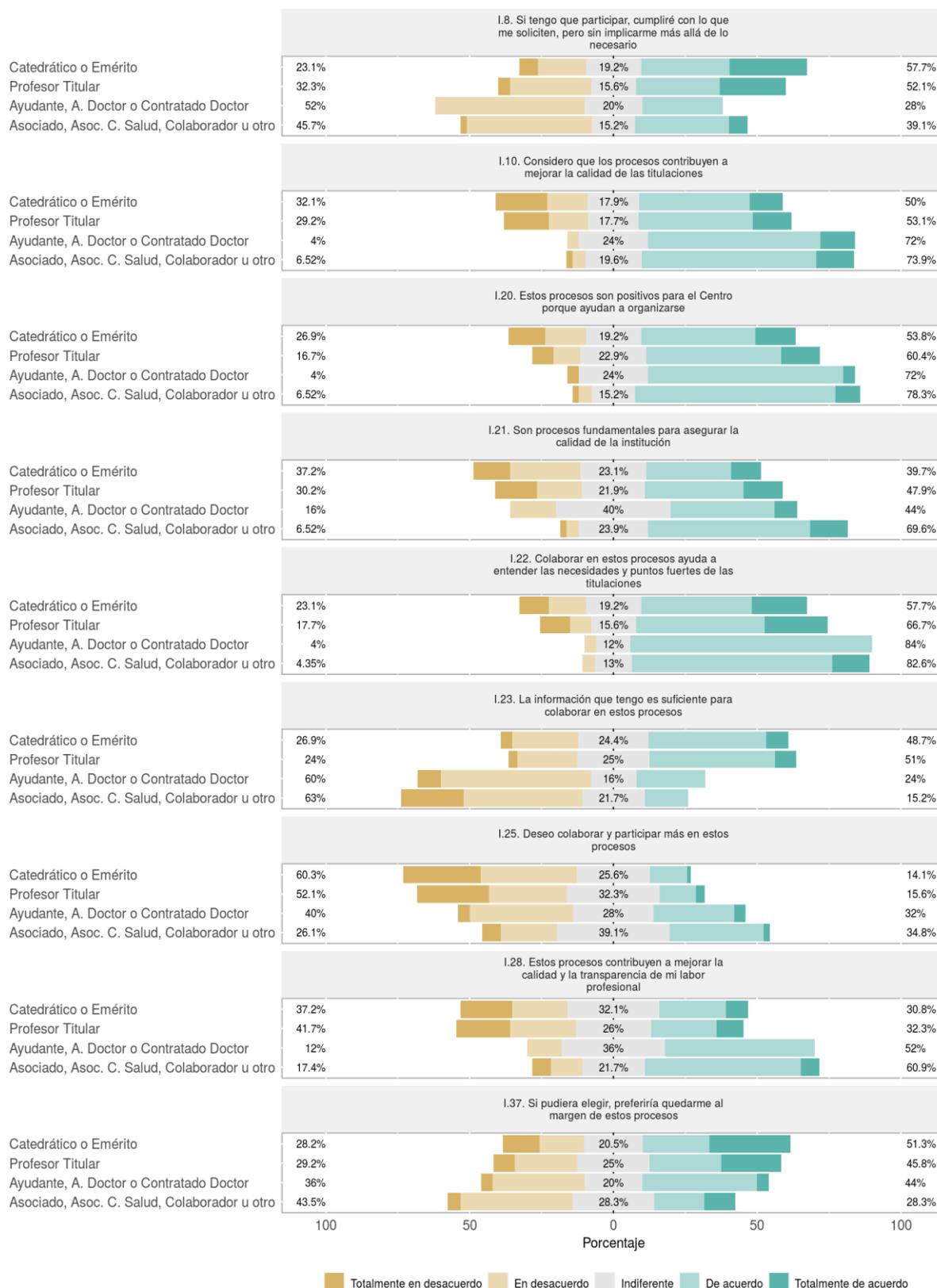


Figura 50. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, según categoría profesional.

La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones

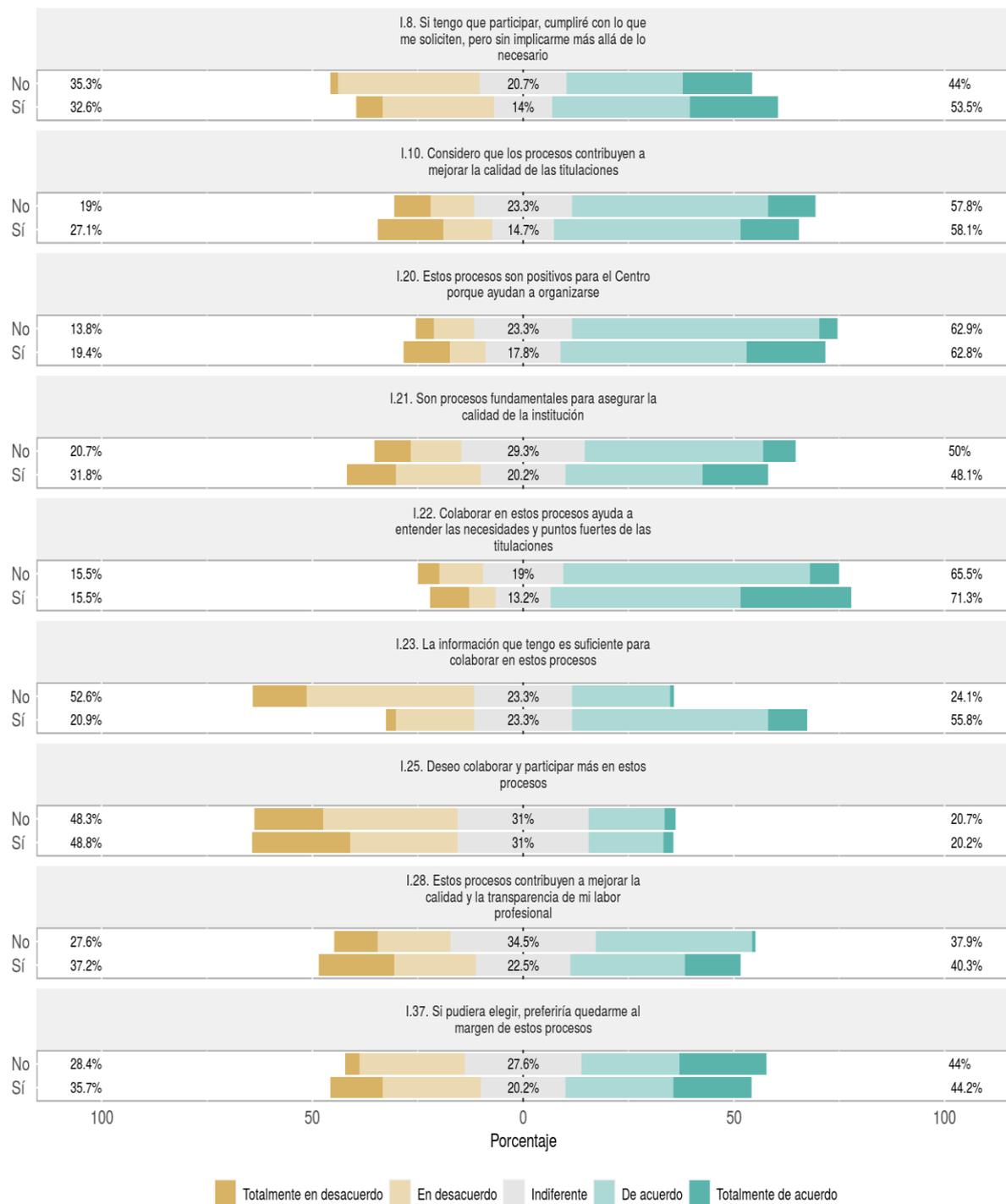


Figura 51. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber participado o no en algún proceso.

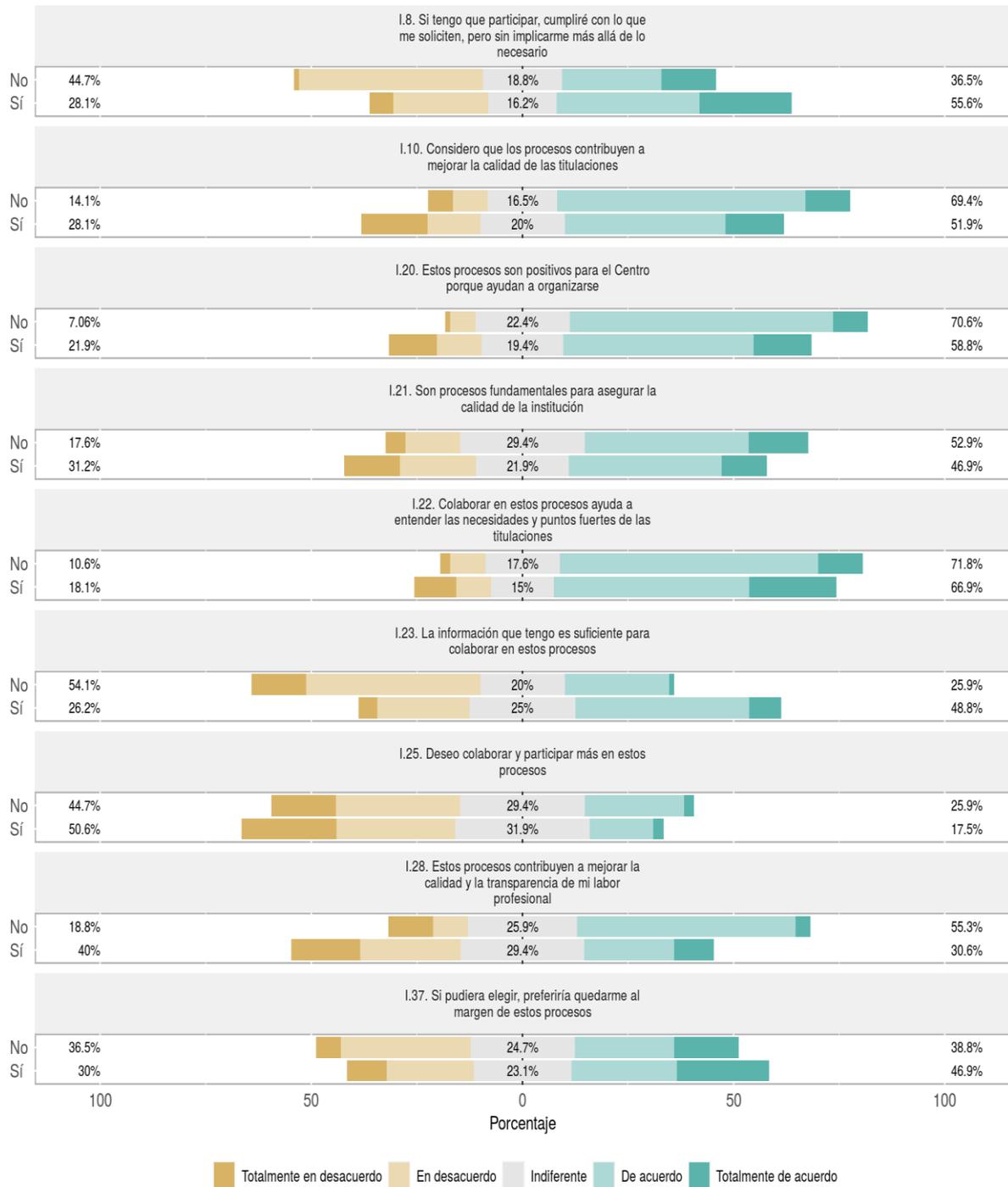


Figura 52. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber ocupado o no un puesto de gestión o de coordinación de titulación.

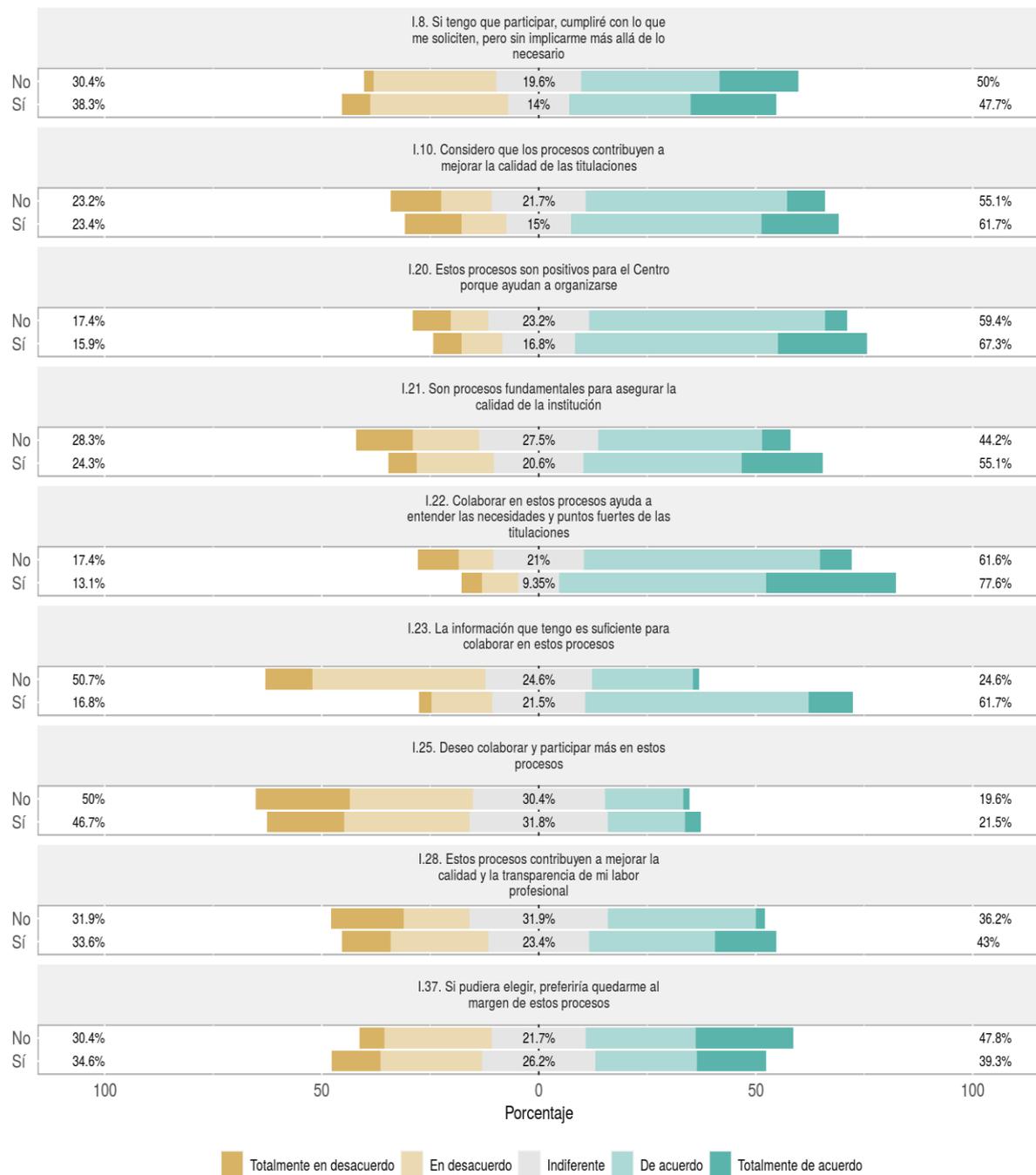


Figura 53. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.

Se realizó una búsqueda de diferencias estadísticamente significativas en los ítems de este apartado en función de las variables sociodemográficas presentadas. Con respecto al centro (Tabla 36) se detectaron diferencias significativas en el ítem 7, que recomendaba aumentar el personal dedicado a los procesos de evaluación y

acreditación, siendo el profesorado de la Facultad de Veterinaria participante el que se mostró más a favor de ese aumento (63.1%) y el profesorado de la Facultad de Química el más reticente (44.4%). En el ítem 19, sobre la participación de todo el profesorado en estos procesos, el profesorado de la Facultad de Filosofía fue el que se mostró más en desacuerdo (50%) frente al profesorado de las Facultades de Veterinaria (75.4% a favor) y Química (61.9% a favor). En el ítem 34, sobre la participación del alumnado, el profesorado de la Facultad de Informática opinó que no es tan baja (38.1%) frente al profesorado de la Facultad de Veterinaria (64.6% opinó que sí lo es). Por último, se detectaron diferencias en la pregunta sobre el conocimiento de los evaluadores externos de las titulaciones evaluadas (ítem 36), siendo el profesorado de la Facultad de Derecho el que más se decantó por defender que no tienen el suficiente conocimiento (63.3%) con respecto al profesorado de las Facultades de Informática (33.3%) y de Química (34.9%).

Tabla 36

Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación, y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, según facultad

Ítem	<i>p</i> -valor	Diferencias según facultad
I10	.01	Filosofía (\bar{x} = 2.60) con Veterinaria (\bar{x} = 3.78)
I20	.00	Filosofía (\bar{x} = 2.70) con Veterinaria (\bar{x} = 3.82)
I22	.01	Filosofía (\bar{x} = 2.80) con Veterinaria (\bar{x} = 3.95)
I25	.01	Informática (\bar{x} = 2.31) con Veterinaria (\bar{x} = 2.92)
I28	.02	Filosofía (\bar{x} = 2.35) con Veterinaria (\bar{x} = 3.35)

Con respecto a la categoría profesional (Tabla 37), se detectaron diferencias significativas en el ítem 9, sobre la dificultad de recopilar las evidencias, siendo el profesorado Catedrático o Emérito el que consideró una mayor dificultad (70.5%) frente al profesorado Asociado (39.1%). En el ítem 35, sobre la participación del

alumnado egresado, las diferencias se detectaron entre el profesorado Titular (78.1% opinó que es muy complicado contar con su participación) y el profesorado Asociado nuevamente (65.2%).

Tabla 37

Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación, y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, según categoría profesional

Ítem	p-valor	Diferencias según categoría profesional
I8	.00	Asociado ($\bar{x} = 2.98$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.55$)
		Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.76$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.55$)
I10	.01	Asociado ($\bar{x} = 3.78$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.12$)
I21	.01	Asociado ($\bar{x} = 3.74$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.00$)
I23	.00	Asociado ($\bar{x} = 2.30$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.26$)
		Asociado ($\bar{x} = 2.30$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.31$)
		Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.56$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.26$)
		Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.56$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.31$)
I25	.00	Asociado ($\bar{x} = 3.04$) con Catedrático ($\bar{x} = 2.28$)
		Asociado ($\bar{x} = 3.04$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 2.42$)
		Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.92$) con Catedrático ($\bar{x} = 2.28$)
I28	.00	Asociado ($\bar{x} = 3.43$) con Catedrático ($\bar{x} = 2.83$)
		Asociado ($\bar{x} = 3.43$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 2.81$)

El análisis en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación (Tabla 38) detectó diferencias en el ítem 7 nuevamente, estando a favor el profesorado que sí había participado en algún proceso de aumentar el personal dedicado a estos procesos (60.5% frente al 46.6% del profesorado que

nunca había participado en una evaluación). También en el ítem 9, sobre la recopilación de evidencias, el 69% del profesorado que alguna vez había participado en un proceso de evaluación y acreditación reafirmó la dificultad que existe en esta recopilación, frente al 50% del profesorado que nunca había participado en un proceso.

Tabla 38

Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación, y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber participado o no
I22	.02	Sí ($\bar{x} = 3.73$) frente a No ($\bar{x} = 3.52$)
I23	.00	Sí ($\bar{x} = 3.42$) frente a No ($\bar{x} = 2.59$)

En función de haber ocupado un cargo de gestión o no (Tabla 39), se detectaron diferencias significativas en el ítem 9 nuevamente, opinando el profesorado que había ocupado un cargo de gestión más favorablemente sobre la dificultad de recabar las evidencias (70.6%) frente al que nunca había ocupado cargo de gestión (40%). En el ítem 36, sobre el desconocimiento de los evaluadores externos de las titulaciones, el profesorado que nunca había ocupado un cargo de gestión opinó más a favor sobre este desconocimiento (54.1%) que el profesorado que sí había ocupado cargo de gestión (42.5%).

Tabla 39

Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación, y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber ocupado o no un cargo de gestión y/o coordinación de titulación

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber ocupado o no cargo
18	.01	Sí ($\bar{x} = 3.44$) frente a No ($\bar{x} = 3.04$)
110	.03	Sí ($\bar{x} = 3.22$) frente a No ($\bar{x} = 3.60$)
123	.00	Sí ($\bar{x} = 3.26$) frente a No ($\bar{x} = 2.60$)
128	.00	Sí ($\bar{x} = 2.84$) frente a No ($\bar{x} = 3.29$)

Finalmente, en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad (Tabla 40), se detectaron nuevamente diferencias en el ítem 20, sobre la positividad de la realización de estos procesos para el centro (estuvo de acuerdo 67.3% del profesorado que había participado en alguna Comisión de Calidad frente al 59.4% del que no), en el ítem 21, en el que se preguntaba si estos procesos son fundamentales para asegurar la calidad de la institución (de acuerdo el 55.1% del profesorado que había participado en alguna Comisión de Calidad frente al 44.2% del que no), en el ítem 22, sobre el conocimiento de las necesidades y puntos fuertes de las titulaciones que proporciona colaborar en la realización de estos procesos (de acuerdo el 77.6% del profesorado que había participado en alguna Comisión de Calidad frente al 61.6% del que no) y, por último, en el ítem 23, que afirmaba que la información que se tiene es suficiente para colaborar en los procesos (de acuerdo el 61.7% del profesorado que había participado en alguna Comisión de Calidad frente al 24.6% del que no).

Tabla 40

Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación, y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber participado o no
I20	.02	Sí ($\bar{x} = 3.65$) frente a No ($\bar{x} = 3.38$)
I21	.02	Sí ($\bar{x} = 3.43$) frente a No ($\bar{x} = 3.09$)
I22	.00	Sí ($\bar{x} = 3.90$) frente a No ($\bar{x} = 3.42$)
I23	.00	Sí ($\bar{x} = 3.52$) frente a No ($\bar{x} = 2.64$)

En cuanto a los códigos relacionados con este objetivo específico en los debates de los grupos de discusión cabe destacar los siguientes comentarios sobre los procesos de evaluación y acreditación: *Necesarios para la mejora* (9.12%, $f = 27$), *Participación activa* (5.74%, $f = 17$) y *Reflejan la realidad de las titulaciones* (4.39%, $f = 13$).

Por un lado, los participantes de los grupos de discusión dejaron muy claro que los procesos de evaluación y acreditación son necesarios para la mejora de las titulaciones, pero siguen teniendo serias dudas en el hecho de que redunden en la mejora de las instituciones, de la labor docente y de los resultados académicos, como muestran los siguientes comentarios:

Yo estoy de acuerdo con que las cosas han cambiado. El proceso es útil y eficiente, y funciona bien. (DCD2)

Son buenos e indispensables, ya no hay vuelta atrás. Otra cosa es cómo se aplica a los centros. La acreditación institucional es un paso muy importante. (DTU)

La cultura de la calidad es necesaria e irreversible. (DCD1)

Pero en todo caso, la información que aportas o no aportas te puede servir para corregir porque si no te acreditan, hay algo sin duda que estás haciendo mal y también te sirve para ponerte las pilas. (DAS)

¿Influyen estos procesos en la calidad de la docencia de la educación? No lo tengo claro. No hemos participado en esa construcción. Quizá se hubieran adaptado los indicadores. (FAD)

Al final cuando se entra un poco en la cultura de la autoevaluación y de la calidad, sí tienen efectos positivos. Luego, como todo, habrá culturas de aplicación de la calidad en distintas facultades. Aquí es verdad que se le ha dado un enfoque más bien práctico y real, no solo rellenar papeles y ya está. (ITU3)

Por lo poco que yo conozco, eso sí que sirve para que los docentes veamos las cosas que estamos haciendo bien y las que no, y cómo cambiar nuestra asignatura siempre en contacto con el coordinador y cómo mejorar la evaluación cuando detectamos fallos en la calidad. (IAS)

El hecho de que el título esté acreditado y tenga un sello yo creo que sí que sirve. Los alumnos saben que van a recibir unos conocimientos que alguien ha dicho que están bien y tienen un mínimo de Calidad. No sé si los alumnos se fijan. (ITU1)

Sí que en evaluaciones sucesivas hemos conseguido mejorar la percepción que el docente tiene acerca de la importancia de su papel como transmisor de su conocimiento de cara al estudiante y que se animen a mejorar sus asignaturas. (ICU)

Estos sistemas ayudan a mejorar porque te obligan a implantarlos, ya que habría centros que lo harían de muto propio y otros que no. Ayudan a que haya una percepción de que el centro se preocupa y a que los profesores que ven que los compañeros se preocupan, entonces ellos también se preocupen, y eso también influye en esto. (ITU4)

El tema es que todos estos procesos, si te implicas, te ayudan a analizar lo que estás haciendo y puedes detectar cosas que haces mal, y si de verdad hay voluntad de corregirlas, puedes corregirlas. Pero tienes que tener una implicación con la temática y con lo que estás haciendo. Sí que es verdad que quizá si no tuvieras que pasar todos estos procesos, hay cuestiones que nunca llegarías a plantearte y que no saldrían, y nadie se preocuparía y no están directamente relacionadas con las tasas.

Si vas más allá de los papeles, sí te puede ir ayudando de alguna manera a que todo pueda ir mejorando, pero tiene que ir más allá de los papeles. (QTU2)

Es bueno en el sentido de que a partir de ahora vas a saber cómo está tu casa, que no es poco. (VCU1)

Por un lado está muy bien porque te obliga a seguir unos criterios de calidad y si alguien viene después, ya sabe cómo se hace todo y se homogeniza todo mucho, pero por otro lado te entierra y es un desastre. (VTU1)

Por ejemplo las evaluaciones externas nos han servido para ir consiguiendo infraestructuras que eran deficientes. (VCU2)

Por otro lado, se hicieron varias referencias a la participación activa del profesorado en los procesos de evaluación y acreditación, como ilustran los siguientes comentarios:

Mi percepción es que mis compañeros colaboran mucho en todo lo que les he pedido hasta ahora. No sé en un proceso de acreditación, porque hasta ahora no he vivido ninguno, pero en todo lo demás, ha sido recibir una pronta respuesta y una muy buena disposición. Que luego exista algún profesor más complicado y con participación limitada..., pero hay otro compañero que sabe que en dos semanas hay una Comisión de Aseguramiento de Calidad y me ha dicho que le interesa asistir y no tiene nada que ver. Mi experiencia de momento es que sí. (DCD2)

La gente es responsable con su trabajo y cumple. (FAS)

Hay profesorado muy responsable y se lo toma en serio. (FTU)

En la Comisión de Calidad de aquí, estamos muy activos solicitando cambios continuamente. La gente en general lo hace de buena gana y el que no, parece que al final le da un poco de palo no hacerlo y aunque no crea en nada de esto, lo hace. Ese efecto se ha generado en nuestra Facultad y es positivo. (ITU3)

Aquí se siguen bastante a rajatabla los distintos procesos y respecto a los procesos de mejora de la calidad se ejercen muy bien. (ICU)

Yo siempre he visto mucha participación. Aunque la gente es crítica por naturaleza, participa y lo hace bien y con ganas. Se esfuerza a tope, aunque piensen que se puede hacer de otra manera. (ITU2)

Depende de la persona. Hay personas que se implican mucho y otras que no se implican nada. (QCD)

Yo como coordinadora creo que sí y hay seriedad, porque no hay un plus para el profesor por preparar todo ese papeleo. (VCU2)

Es mucho trabajo y, sin embargo, lo hacen con gusto. (VAS)

Finalmente, preguntados si creían que los procesos de evaluación y acreditación reflejan la realidad de las titulaciones y los centros, se obtuvieron comentarios que reflejan la división de opiniones en este aspecto:

Los informes son útiles porque dan una visión de la realidad que muchas veces no la tienes, al menos yo hasta que he llegado al Vicedecanato. Depende del informe. He recibido alguno de los que antes no tenía conocimiento y ahora sé más y hay otros que me aportan muy poco, sinceramente. Depende del informe y del contenido, sí que me puede resultar útil y no, para ver si se ajusta a la realidad. (DCD2)

Yo creo que en absoluto se ajusta a la realidad de la docencia. (DTU)

Se buscan indicios que son muy razonables pero llegar realmente a conocer si la docencia que hago es o no buena, pero le falta mucho al proceso. (DCD1)

La gente es responsable con su trabajo y cumple, pero en general no recoge la realidad viva del entorno. (FAS)

Es que el proceso de mejorar la titulación influye en que se mejora asignatura a asignatura si quieres y te involucras como profesor. A mí me ha venido muy bien. Es de la única comisión de la que no me iría, y eso nunca me había pasado con ninguna comisión. (ITU1)

Yo creo que hay algo que se cuela y que el sistema de calidad no detecta y son los excesos, sobretodo en másteres, en las notas. Creamos un sistema que tiene a la autocomplacencia pero no se autocritica. Hay que ver si ese indicador es real y refleja la calidad y en muchos casos no. (QCU)

Tal y como señalaban otros autores (Fernández Lamarra y Aiello, 2014; Mainero et al., 2014; Martínez Iñiguez et al., 2017; Monarca et al., 2018; Stubrin, 2018) el profesorado participante reconoció que los procesos de evaluación y

acreditación son procedimientos necesarios para entender las fortalezas y debilidades de las titulaciones y, por lo tanto, redundan en la mejora de las enseñanzas ofertadas en los centros. Pero los docentes remarcaron la necesidad de que estos procesos también entren a valorar las metodologías docentes empleadas como forma de mejorar también el 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 (2015, p. 20):

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.

Por lo tanto, estos procesos reflejan la dimensión estructural o formal de las titulaciones, sus estructuras, planes de estudios, condiciones de acceso, de permanencia, de promoción, de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no reflejan otro plano 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. Se requeriría de otros modelos de evaluación y mejora, otros mecanismos y condiciones. Es por ello que el problema esencial está en conseguir cambiar la rigidez por la agilidad en el funcionamiento, lo que implica que la evaluación de los resultados docentes e investigadores conseguidos predomine sobre los controles formales a priori (Michavila Pitarch, 2011).

Por otro lado, y en consonancia con Buendía Espinosa (2011), los procesos de evaluación y acreditación fomentan la participación de los grupos de interés para conseguir una mejora real de las enseñanzas y, por lo tanto, de los centros y de la labor docente. Pese a las reticencias a colaborar en estos procesos o la escasa intención de formarse para ser un experto en los mismos, la gran mayoría de participantes reflejó el compromiso de los docentes que participan en la realización de estos procedimientos. La participación sostenida, activa y comprometida en las tareas de análisis al más alto nivel de los centros está circunscrita a las personas

involucradas con las mismas, normalmente participantes en las comisiones de calidad y en los equipos de dirección. La persona que coordina, que gestiona, que dirige todas estas tareas, y que implican recoger datos, sistematizarlos, elaborar informes, comunicar esos datos, ordenarlos, analizarlos, interpretarlos, tomar decisiones orientadas a la comprensión de la realidad, orientadas a la acción futura, es la que suele tener que asumir ese trabajo, y son tareas técnicamente muy complejas que requieren un fuerte compromiso. Es por ello que hay una gran parte del profesorado huye de estas tareas.

No hay duda de que estos procesos han instalado la cultura de la calidad, que poco a poco se va abriendo paso entre los participantes, tal y como indicaba Ríos de Deus (2014). La comunidad universitaria ya no es ajena a esta cultura, y cada vez entiende más la necesidad de estos procesos en la mejora continua de las actividades académicas y de gestión, con la meta final de rendir cuenta a los estudiantes y la sociedad en general (Buendía Espinosa, 2011).

7.6. Objetivo 2.3. Comprobar el grado de liderazgo ejercido por los equipos de dirección de los centros y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones

Para analizar y responder este último objetivo específico del segundo objetivo general se procedió al estudio de los ítems incluidos en la Dimensión 5 del cuestionario de percepciones, que abordan el papel de los equipos directivos y los coordinadores de titulación en la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de su centro.

Del estudio de estas cuestiones, mostrado en la Figura 54, se desprende que una gran mayoría de los participantes creían que el equipo directivo del centro y los coordinadores de las titulaciones lideran y controlan los procesos de evaluación y acreditación (66.5% en ítem 38) y que, asimismo, la Comisión de Calidad del centro y las Comisiones de Calidad de las titulaciones deben encargarse de estos procesos implicando al profesorado (66.1% en ítem 14). Del ítem 3, en el que se planteaba que los coordinadores de las titulaciones y los miembros de las comisiones de

calidad mantienen informados al resto de profesorado sobre estos procesos, se desprende que hay parte del profesorado que no se sentía informado (53.1% de los participantes estuvo de acuerdo, frente al 25.3% que no). Por último, en el ítem 14, en cuanto a la motivación del profesorado por parte del equipo directivo y los coordinadores de las titulaciones, se obtuvo división de opiniones (37.6% estuvo de acuerdo y 32.2% no).

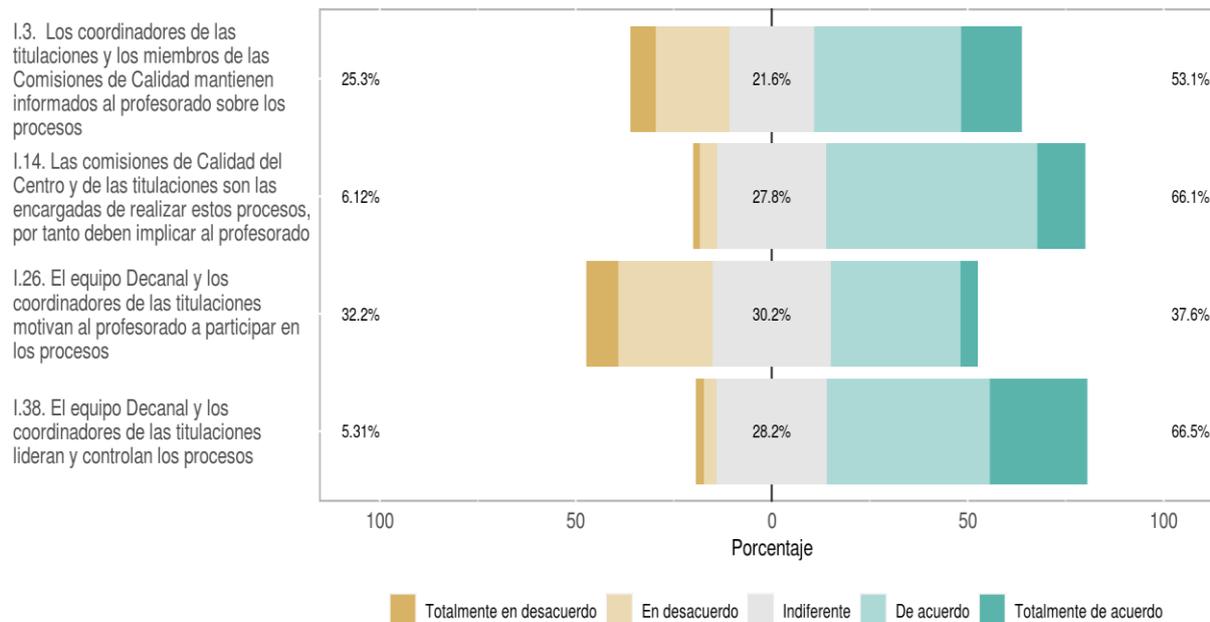


Figura 54. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación.

La Tabla 41 presenta un análisis descriptivo de los ítems de esta dimensión.

A continuación, en las Figuras 55, 56, 57, 58 y 59 se presentan los ítems de esta Dimensión en función de la facultad de pertenencia, la categoría profesional, el hecho de haber participado en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación, ocupar o haber ocupado un cargo de gestión o coordinación de titulación y por último, haber participado, en algún momento, en la Comisión de Calidad del centro o en la Comisión de Calidad de una titulación.

Tabla 41

Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	SD	%TD	%D	%I	%A	%TA
I3	1	5	3.37	4	1.15	6.53	18.80	21.60	37.60	15.50
I14	1	5	3.71	4	.80	1.63	4.49	27.80	53.90	12.20
I26	1	5	3.02	3	1.04	8.16	24.10	30.20	33.10	4.49
I38	1	5	3.84	4	.91	2.04	3.27	28.20	41.60	24.90

Nota. Elaboración propia. SD: Desviación Estándar; TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; I: Indiferente; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

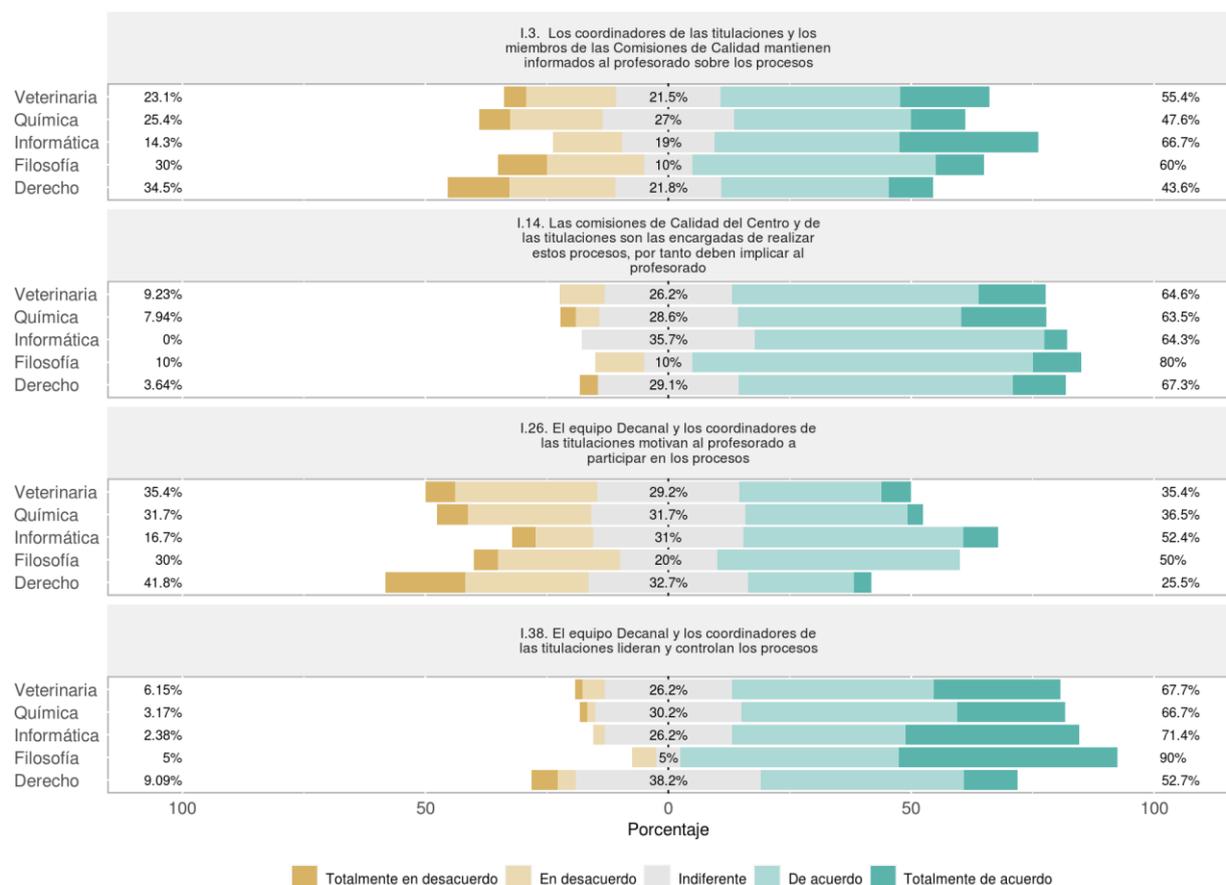


Figura 55. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación según facultad.

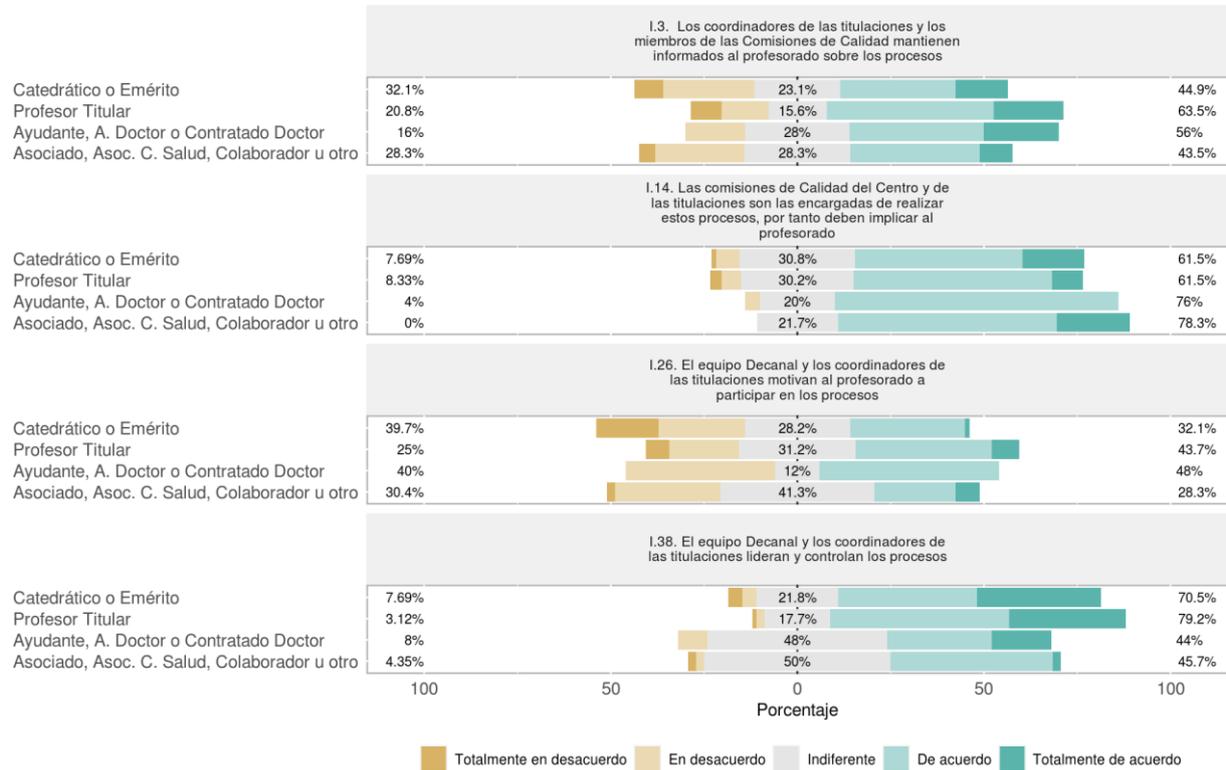


Figura 56. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación según categoría profesional.

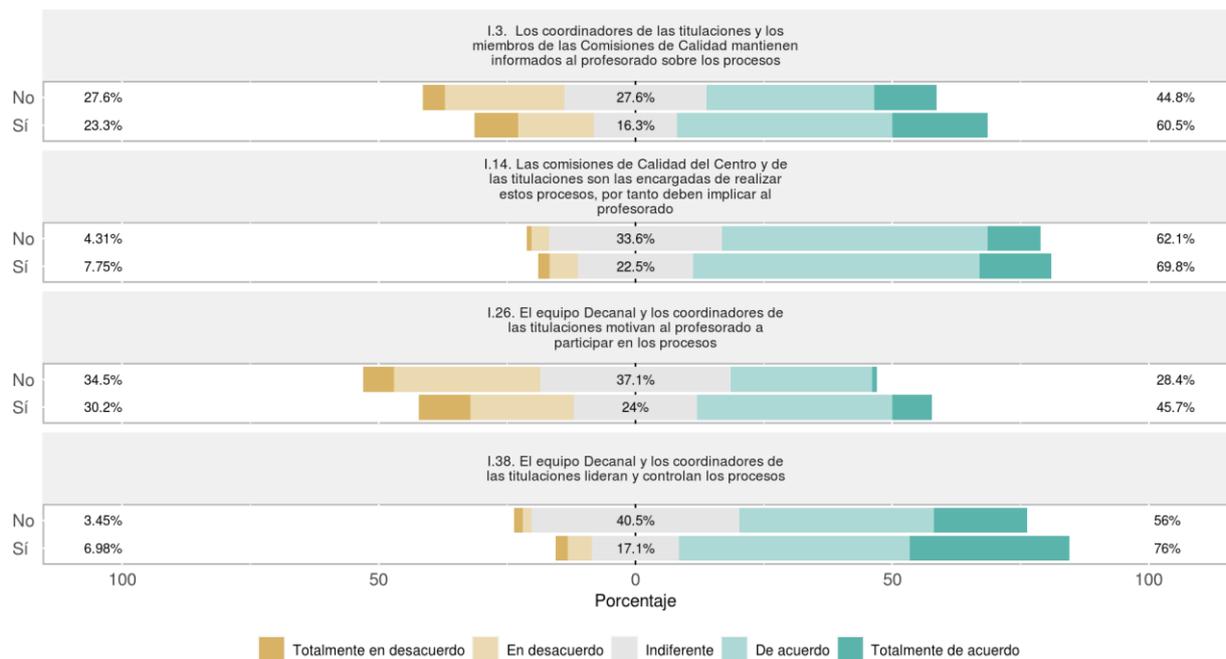


Figura 57. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en algún proceso.

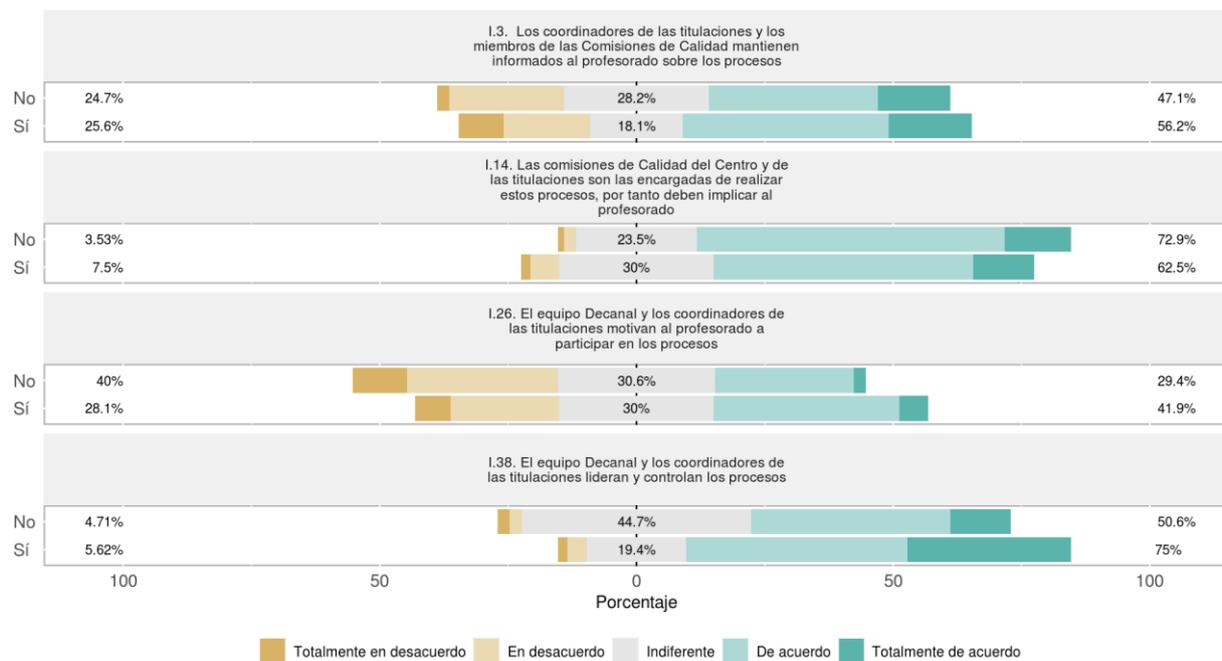


Figura 58. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación en función de haber ocupado o no un puesto de gestión o de coordinación de titulación.

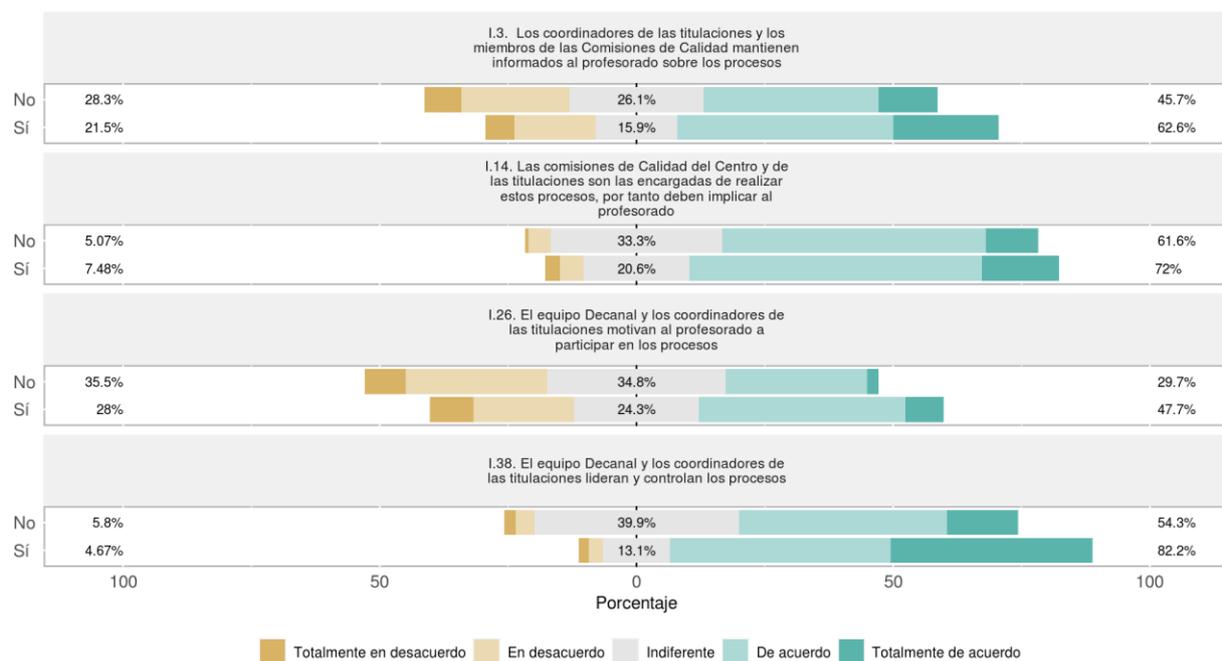


Figura 59. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.

Nuevamente, se realizó una búsqueda de diferencias estadísticamente significativas en los ítems de este apartado en función de las variables

sociodemográficas presentadas. Con respecto a la facultad (Tabla 42), se detectaron diferencias significativas en el ítem 3, que preguntaba si la información que ofrecen los coordinadores y miembros de la Comisión de Calidad de las titulaciones al resto del profesorado era suficiente, siendo el profesorado de la Facultad de Informática participante el que estuvo más de acuerdo (66.7%) y el profesorado de la Facultad de Derecho el que menos (43.6%). En el ítem 26, sobre la motivación hacia el profesorado por parte de los equipos directivos y coordinadores, nuevamente el profesorado de la Facultad de Informática fue el que se mostró más de acuerdo (52.4%) frente al profesorado de la Facultad de Derecho (25.5%). Finalmente, en el ítem 38, sobre el liderazgo y control de los procesos de los equipos directivos, el profesorado de la Facultad de Derecho opinó que no es un liderazgo fuerte (52.7% estuvo de acuerdo) frente al profesorado de la Facultad de Informática (71.4% opinó que sí lo es) y al profesorado de la Facultad de Filosofía (90% opinó que sí lo es).

Tabla 42

Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones según facultad

Ítem	<i>p</i> -valor	Diferencias según facultad
13	.03	Derecho ($\bar{x} = 3.05$) con Informática ($\bar{x} = 3.81$)
126	.03	Derecho ($\bar{x} = 2.71$) con Informática ($\bar{x} = 3.38$)
138	.00	Derecho ($\bar{x} = 3.49$) con Informática ($\bar{x} = 4.05$) Derecho ($\bar{x} = 3.49$) con Filosofía ($\bar{x} = 4.30$)

Con respecto a la categoría profesional (Tabla 43), solo se detectaron diferencias significativas en el ítem 38, sobre el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones, detectándose diferencias entre el profesorado Asociado y Contratado Doctor (estuvieron menos de acuerdo, 44% y 45.7% respectivamente con esta afirmación) y el profesorado Titular y el Catedrático o

Emérito, que se mostraron más de acuerdo con este liderazgo (79.2% y 70.5% respectivamente).

Tabla 43

Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones según categoría profesional

Ítem	<i>p</i> -valor	Diferencias según categoría profesional
		Asociado ($\bar{x} = 3.41$) con Catedrático ($\bar{x} = 3.92$)
138	.00	Asociado ($\bar{x} = 3.41$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 4.06$)
		Contratado Doctor ($\bar{x} = 3.52$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 4.06$)

El análisis en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación (Tabla 44) detectó diferencias en el ítem 26 nuevamente, sobre la motivación del profesorado por parte de los equipos directivos y los coordinadores, (45.7% estuvo de acuerdo de entre los que sí habían participado en una evaluación en algún momento frente al 28.4% del profesorado que nunca lo había hecho), y en el ítem 38, sobre el liderazgo de los equipos directivos y los coordinadores (76% estuvo de acuerdo de entre los que sí habían participado en una evaluación frente al 56% del profesorado que nunca lo había hecho).

Tabla 44

Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber participado o no
126	.04	Sí ($\bar{x} = 3.13$) frente a No ($\bar{x} = 2.89$)
138	.00	Sí ($\bar{x} = 3.98$) frente a No ($\bar{x} = 3.69$)

En función de haber ocupado un cargo de gestión o no (Tabla 45), se detectaron diferencias significativas estos dos ítems nuevamente, el ítem 26 (41.9% estuvo de acuerdo de entre los que sí habían ocupado un cargo de gestión frente al 29.4% del profesorado que nunca lo había hecho) y el ítem 38 (75% estuvo de acuerdo de entre los que sí habían ocupado un cargo de gestión frente al 50.6% del profesorado que nunca lo había hecho).

Tabla 45

Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en función de haber ocupado o no un cargo de gestión y/o coordinación de titulación

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber ocupado o no cargo
126	.03	Sí ($\bar{x} = 3.12$) frente a No ($\bar{x} = 2.81$)
138	.00	Sí ($\bar{x} = 3.99$) frente a No ($\bar{x} = 3.55$)

Por último, en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad (Tabla 46) se detectaron diferencias de nuevo en los dos ítems anteriores, el ítem 26 (47.7% estuvo de acuerdo de entre los que sí habían participado en una Comisión de Calidad frente al 29.7% del profesorado que nunca lo había hecho) y el ítem 38 (82.2% estuvo de acuerdo de entre los que sí habían participado en una Comisión de Calidad frente al 54.3% del profesorado que nunca lo había hecho). Además también se detectaron diferencias significativas en el ítem 3, sobre la adecuación de la información que proporcionan los equipos directivos y los coordinadores al resto del profesorado, obteniéndose que el 62.6% del profesorado que sí había participado en una Comisión de Calidad estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con la información proporcionada, frente al 45.7% del profesorado que nunca había participado en una Comisión de Calidad.

Tabla 46

Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad

Ítem	<i>p</i> -valor	Haber participado o no
I3	.01	Sí ($\bar{x} = 3.56$) frente a No ($\bar{x} = 3.22$)
I26	.02	Sí ($\bar{x} = 3.19$) frente a No ($\bar{x} = 2.88$)
I38	.00	Sí ($\bar{x} = 4.15$) frente a No ($\bar{x} = 3.60$)

Del análisis cualitativo destacó un único código relacionado con este objetivo específico, el *Liderazgo de los equipos de dirección* (4.73%, $f = 14$). Los participantes en los grupos de discusión remarcaron, sin ningún tipo de duda, el liderazgo que ejercen a la hora de implementar los procesos de evaluación y acreditación, con comentarios como los siguientes:

Yo lo que he hecho es confiar en mi equipo Decanal y sí que noto una diferencia desde que era estudiante. (DAS)

La unidad de calidad, aunque pequeña, algo ayuda. Y tener un vicedecano específico de Calidad y un decano también. (DCD1)

Hay compañeros que han pasado por cargos de gestión que tienen más conciencia de lo que significan estos tipos de actividades para la mejora del centro y de las titulaciones. Estos profesores están más comprometidos con estas tareas, tienen más compromiso con la gestión universitaria, que es la parte más fea. (FAD)

Lleva una cantidad de trabajo brutal, hay que encontrar gente dispuesta a llevar la carga que hay que llevar (y siempre he dicho que hay cargos que no están bien pagados como el de Vicedecano de Calidad) y no sabes si la influencia de ese trabajo es tan buena. (ITU3)

Nosotros tiramos mucho del director o secretario del departamento. (ITU1)

Yo como vicedecana me siento apoyada para hacer los procesos, tengo una auxiliar de secretaria que me ayuda con la parte burocrática de los procesos. (QTU2)

Eso lo analizaron aquí el equipo decanal, que estuvieron peleándose con los representantes de la A EVE que venían a valorarnos. (VCU2)

Las funciones de gestionar y documentar todo eso recae en el PDI, en los departamentos y equipos decanales, que somos gente que no hemos nacido para hacer esas gestiones y aprenderlo supone muchísimo trabajo. (VTU1)

Una vez que llevas la inercia ya sabes lo que tienes que preparar y todo se puede recuperar porque hay actas que evidencian eso, pero creo que cae sobre las espaldas de unos cuantos y a veces es duro. (VCU2)

Ha evolucionado todo a mejor y ahora estamos en una universidad del siglo XXI y confío en los decanos porque participar en estos procesos serios es necesario para impulsar una facultad mejor, sana, saludable y transparente. (DAS)

De los datos expuestos, el profesorado participante en la investigación reflejó, tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión, el liderazgo que los equipos directivos y los coordinadores de titulaciones tienen al frente de estos procesos. Stubrin (2018) afirma que, mediante el análisis de los procedimientos de evaluación y acreditación, se puede identificar el liderazgo de las instituciones y de los equipos directivos como eje fundamental en su realización, implicados de forma más directa, y reconocidos por el resto de la comunidad universitaria.

Estos cargos de gestión son los máximos responsables del control de los procesos de evaluación y acreditación de los títulos, y lideran estos procesos, aunque de los resultados obtenidos se aprecia que el profesorado restante no se siente suficientemente informado por los gestores del centro y los coordinadores de las titulaciones.

Están implicados para que todas las titulaciones pasen positivamente todas las evaluaciones a las que son sometidas. Además, son los responsables de aplicar las propuestas de mejora o las posibles modificaciones que resulten de la evaluación final, buscando siempre la mejora de la calidad de las titulaciones. Bajo su

responsabilidad el reto actualmente está en llegar a ser líder de líderes, promoviendo una estructura que facilite que los miembros del centro puedan desarrollar de una manera creativa sus competencias, trabajando todos en un proyecto común. El liderazgo distribuido en el colectivo docente reconoce que diferentes personas, y no necesariamente aquellas que ocupan puestos de gestión en la organización de los centros, pueden emerger como fuentes de influencia (Bolívar, 2011). Desde este punto de vista, deben intentar implicar, no solo al profesorado, sino también al resto de grupos de interés, alumnado, egresados, empleadores y personal de administración y servicios, en la participación en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.

La mayoría de los centros participantes en esta investigación cuentan con un sello de calidad externo e independiente a los procesos de evaluación de las titulaciones. El reconocimiento externo del certificado de calidad obtenido por un centro o una titulación es un orgullo que recompensa a todos los miembros del mismo, profesorado, equipo directivo y estudiantes y, en general la comunidad universitaria en la que se encuentra el centro (Villa Sánchez, Troncoso Ruiz, y Díez Ruiz, 2015).

7.7. Objetivo 3.1. Comparar el Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia con el modelo de evaluación y acreditación de las titulaciones de la ANECA

Dentro ya del tercer objetivo general *examinar el modelo de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia y los modelos de evaluación de la ANECA*, y tras el análisis textual realizado de los modelos de aseguramiento interno de la calidad de la Universidad de Murcia y los modelos de evaluación de la ANECA, y la revisión efectuada de los mismos en el marco teórico de esta investigación, en este primer objetivo específico se presenta una comparativa de los mismos (Tabla 47) en base a los criterios establecidos en el ESG en su parte primera sobre estándares para la garantía interna de la calidad.

Tabla 47

Relación entre los criterios del ESG, las directrices del MSAIC de la Universidad de Murcia y los criterios del programa ACREDITA de la ANECA

ESG	MSAIC	ACREDITA
1.1 Política de aseguramiento de la calidad	<p>Capítulo 1. SAIC del centro</p> <p>Capítulo 2. Presentación del centro</p> <p>Capítulo 3. Estructura del centro para la gestión de la calidad</p> <p>Capítulo 4. Política y objetivos de calidad</p> <p>Procesos: PE01</p>	Criterio 3. Sistema de Garantía Interno de la Calidad (SGIC)
1.2 Diseño y aprobación de programas	<p>Capítulo 5. Aseguramiento de la calidad de los programas formativos</p> <p>Procesos: PE02, PC01 y PC05</p>	Criterio 1. Organización y desarrollo del plan de estudios
1.3 Aprendizaje, enseñanza y evaluación centrados en el estudiante	<p>Capítulo 6. Orientación al aprendizaje</p> <p>Procesos: PC04</p>	Criterio 6. Resultados de aprendizaje
1.4 Admisión, progreso, reconocimiento y certificación de los estudiantes	<p>Capítulo 6. Orientación al aprendizaje</p> <p>Procesos: PC03 y PC05</p>	Criterio 1. Organización y desarrollo del plan de estudios
1.5 Profesorado	<p>Capítulo 7. Personal académico y de apoyo a la docencia</p> <p>Procesos: PA05</p>	Criterio 4. Personal académico

1.6 Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes	Capítulo 8. Recursos materiales y humanos y servicios Procesos: PA06	Criterio 5. Personal de apoyo, recursos materiales y servicios
1.7 Gestión de la información	Capítulo 9. Resultados de la formación Procesos: PC05	Criterio 3. Sistema de Garantía Interno de la Calidad (SGIC) Criterio 7. Indicadores de resultados
1.8 Información pública	Capítulo 10. Información pública Procesos: PC09	Capítulo 2. Información y transparencia
1.9 Seguimiento continuo y revisión periódica de programas	-	-
1.10 Aseguramiento externo de la calidad cíclico	Capítulo 11. Mantenimiento y actualización del SAIC Procesos: PA07	-

Nota. Elaboración propia. ESG: Criterios y directrices para el aseguramiento de la Calidad en el EEES; MSAIC: Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia; ACREDITA: Programa de evaluación para la renovación de la acreditación de las titulaciones de ANECA.

En el análisis más detallado de esta comparación, con respecto al Criterio 1.1, el ESG (2015) establece que las instituciones “deben tener una política pública de aseguramiento de la calidad que forme parte de su gestión estratégica. Los grupos de interés internos deben desarrollar e implantar esta política mediante estructuras y procesos adecuados, implicando a los grupos de interés externos” (p. 12). Este criterio está suficientemente desarrollado en los cuatro primeros capítulos del MSAIC de la Universidad de Murcia, en los que se describe pormenorizadamente la política y los objetivos de calidad de los centros, y los órganos personales y colegiados encargados de su implementación. Además, se especifican los grupos de interés y

los cauces establecidos para su participación en el desarrollo de todos los procesos referentes a la calidad de las titulaciones y las actuaciones llevadas a cabo. En concreto, con respecto a este criterio, en el SAIC se analiza el proceso PE01 *Establecimiento, revisión y actualización de la política y los objetivos de calidad*. Este criterio también es abordado en el programa ACREDITA en su Criterio 3, en el que se comprueba que la institución tiene un sistema de garantía interna de calidad “formalmente establecido e implementado que asegura, de forma eficaz, la mejora continua del título” (ANECA, 2019b, p. 17).

El Criterio 1.2 del ESG (2015) establece:

Las instituciones deben tener procesos para el diseño y la aprobación de sus programas de estudio. Los programas se deben diseñar de manera que cumplan los objetivos establecidos para los mismos, incluyendo los resultados esperados del aprendizaje. La cualificación de un programa debe quedar claramente especificada y ha de ser pública y debe hacer referencia al nivel exacto del marco nacional de cualificaciones de Educación Superior y, por consiguiente, al Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. (p. 13)

Efectivamente, estas indicaciones están revisadas dentro del Capítulo 5 del MSAIC que establece el diseño, la impartición de acuerdo con las memorias verificadas/acreditadas y las guías docentes, y la revisión periódica de los objetivos, los mecanismos de coordinación, evaluación y resultados de aprendizaje de las titulaciones. Estas evidencias se analizan con los procesos PE02 *Ciclo de vida de las titulaciones*, PC01 *Planificación y desarrollo de las enseñanzas*. *Evaluación del aprendizaje* y PC05 *Resultados académicos*, entre otros. El programa ACREDITA verifica dentro de su Criterio 1 la correcta implantación del plan de estudios y su coherencia con el perfil de competencias, objetivos y resultados de aprendizaje pretendidos en su memoria verificada.

Con respecto al aprendizaje, enseñanza y evaluación centrados en el estudiante, el Criterio 1.3 del ESG (2015) establece que las instituciones deben animar a los estudiantes a participar activamente en la creación del proceso de enseñanza-aprendizaje y que “la evaluación de los estudiantes refleja este enfoque centrado en el estudiante” (p. 14). Así, el MSAIC establece que se deben identificar mecanismos para la participación de los grupos de interés en general, y del

alumnado en particular, en el diseño, desarrollo y mejora de los procesos de aprendizaje, evidencia que se mide con el proceso PC04 *Orientación a estudiantes*. El programa ACREDITA, por su parte, no cuenta con una referencia explícita a la metodología centrada en el estudiante. En su Criterio 6, establece que las metodologías docentes y los sistemas de evaluación deben ser los adecuados y ajustarse al objetivo de adquisición de los resultados de aprendizaje previstos, sin entrar y profundizar en el tipo de metodología.

El Criterio 1.4 del ESG (2015), admisión, progreso, reconocimiento y certificación de los estudiantes, establece que las instituciones deben establecer normativas que abarquen todas las fases del “ciclo de vida” de los estudiantes, como así se refleja nuevamente en el Capítulo 6 del MSAIC y se mide con los procesos PC03 *Perfiles de ingreso, captación, selección y admisión de estudiantes* y PC05 *Resultados académicos*, entre otros. Estos requisitos también están contemplados en el Criterio 1 de organización y desarrollo del plan de estudios del programa ACREDITA, en concreto en las directrices 1.4, sobre los criterios de admisión, y 1.5, sobre la aplicación de normativas académicas para mejorar los indicadores de rendimiento académico.

En cuanto al profesorado, el Criterio 1.5 del ESG (2015) indica que las instituciones “deben asegurar la competencia de sus profesores. Asimismo, deben utilizar procesos justos y transparentes para la contratación y el desarrollo de su personal” (p. 16). Este criterio está completamente desarrollado en el Capítulo 7 del MSAIC y en el Criterio 4 del programa ACREDITA, si bien es cierto que ACREDITA indica que “el personal académico que imparte docencia es suficiente y adecuado de acuerdo con las características del título y el número de estudiantes” (ANECA, 2019b, p. 18) sin entrar en los procedimientos de contratación, como sí se hace en el MSAIC, “mejorar los procesos de acceso, formación, evaluación del desempeño, promoción y reconocimiento del profesorado” y se mide con el proceso PA05 *Gestión del personal académico y de apoyo a la docencia*.

El Criterio 1.6 del ESG (2015), sobre los recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes, dispone que las instituciones “deben contar con una financiación suficiente para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje y asegurarse de que se ofrece a los estudiantes apoyo y recursos para el aprendizaje suficientes y

fácilmente accesibles” (p. 17). Estas instrucciones están debidamente detalladas en el MSAIC de la Universidad de Murcia en su Capítulo 8, que establece que se deben disponer mecanismos para la dotación de recursos materiales e inmateriales y de servicios de apoyo y orientación a los estudiantes, circunstancia que se mide mediante el proceso PA06 *Gestión de los recursos materiales y servicios*. Por su parte, el programa ACREDITA también evalúa estos aspectos en su Criterio 5, de personal de apoyo, recursos materiales y servicios, y en el que establece que estos medios deben ser puestos a disposición del desarrollo del título de manera adecuada “en función de la naturaleza, modalidad del título, número de estudiantes matriculados y competencias a adquirir por los mismos” (ANECA, 2019b, p. 19).

Con respecto al criterio referente a la gestión de la información, el Criterio 1.7 del ESG (2015) establece que las instituciones “deben asegurarse de que recopilan, analizan y usan la información pertinente para la gestión eficaz de sus programas y otras actividades” (p. 18). El Capítulo 9 del MSAIC, de resultados de la formación, indica que los centros deben dotarse de procedimientos para medir, analizar y utilizar los resultados generados en el ámbito del SAIC para la toma de decisiones que conduzcan a la mejora de las enseñanzas que oferta y las actividades desarrolladas, en cumplimiento de este criterio. Igualmente, el programa ACREDITA, a través de sus Criterios 3 y 7, Sistema de Garantía Interno de Calidad e Indicadores de satisfacción y rendimiento, desarrollan estos indicadores.

El Criterio 1.8 de información pública del ESG (2015), indica que “las instituciones deben publicar información clara, precisa, objetiva, actualizada y fácilmente accesible sobre sus actividades y programas” (p. 18). Estas indicaciones están cubiertas en el Capítulo 10 del MSAIC de información pública y en el Criterio 2 del programa ACREDITA, de información y transparencia.

En cuanto al Criterio 1.9, seguimiento continuo y revisión periódica de programas, el ESG (2015) fija que:

Las instituciones deben hacer un seguimiento y una evaluación periódica de sus programas para garantizar que logran sus objetivos y responden a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Dichas evaluaciones deben dar lugar a una

mejora continua del programa. Como consecuencia de lo anterior, cualquier medida prevista o adoptada, debe comunicarse a todos los interesados. (p. 19)

Por lo tanto, este criterio tiene su cumplimiento precisamente con la aplicación del programa ACREDITA en las titulaciones, para su evaluación y revisión periódica.

Por último, el Criterio 1.10 del ESG (2015) establece que las instituciones “deben someterse a un proceso de aseguramiento externo de la calidad de naturaleza cíclica y en línea con los ESG” (p. 20), que verifique el aseguramiento interno de la calidad de las instituciones, es decir, su SAIC, para la mejora y el establecimiento de nuevas perspectivas. El MSAIC establece en su Capítulo 11, de mantenimiento y actualización del SAIC, que los centros deben disponer de metodologías que faciliten la evaluación externa con carácter periódico del SAIC. Para ello, la Universidad de Murcia realiza auditorías internas que mide con el proceso PA07 *Auditorías internas al SAIC de los centros de la Universidad de Murcia*.

Como se puede apreciar, tanto el MSAIC como el programa ACREDITA están configurados en base a un cumplimiento estricto de los criterios y directrices del ESG, aunque se detectó que no hay una profundización en la enseñanza enfocada al estudiante (Criterio 1.3) en el modelo de evaluación y acreditación de las titulaciones, hecho que fue remarcado por los participantes de este estudio, tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión.

7.8. Objetivo 3.2. Elaborar propuestas de mejora que faciliten el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones conforme a los modelos de garantía de calidad interna y de la agencia evaluadora ANECA

Tal y como se ha expuesto, ANECA ha sido partícipe de las tres etapas que han vivido hasta ahora los SAIC de las universidades. Inicialmente, proporcionó las directrices y documentos guías a los responsables de calidad de las universidades para que se elaboraran los manuales y los procesos de medición de los SAIC. En una segunda etapa, evaluó los diseños presentados por las universidades para,

finalmente, en la tercera y última etapa en la que nos encontramos inmersos, proceder a la certificación de la implantación de los mismos (Ríos de Deus, 2014).

Del análisis efectuado, y en base a las aportaciones del profesorado participante en esta investigación, destacan los siguientes puntos débiles y fuertes hallados en la aplicación y desarrollo del SAIC de la Universidad de Murcia con respecto a los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones:

Tabla 48

Puntos débiles y puntos fuertes encontrados en la aplicación del SAIC con respecto a los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones

PUNTOS DÉBILES	PUNTOS FUERTES
<ul style="list-style-type: none"> - Terminología y lenguaje de la calidad ajenos a los participantes en los procedimientos de calidad - Definiciones muy genéricas en el SAIC de los centros, sin particularizar o incluyendo acciones que no son propias - No hay una definición clara de los procedimientos de orientación de las metodologías y enseñanzas al alumnado - Se detectan avances en la cultura de la evaluación, pero aún se debe seguir fomentando esta cultura - Escasas acciones de formación e información de los grupos de interés 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso de la universidad y los equipos directivos de los centros con la calidad - Buena definición de las estructuras creadas para la gestión de calidad en los centros. Creación de comisiones de calidad en las titulaciones - Implantación de la cultura de la calidad en todos los centros, como vía de mejora continua de los procedimientos realizados - Accesibilidad a la información generada en los procesos de calidad - Aplicación informática <i>UNICA</i> para la gestión de las evidencias en los procesos de calidad

<ul style="list-style-type: none">- Cumplimiento a medias de las acciones de mejora propuestas a raíz de las encuestas de satisfacción de los grupos de interés - Escasa participación de los grupos de interés, especialmente de los estudiantes egresados y los empleadores - Dotación insuficiente de técnicos para la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación	
--	--

Por lo tanto, teniendo en cuenta los puntos débiles y puntos fuertes que se han expuesto, se pueden plantear las siguientes propuestas de mejora:

- Difundir los procedimientos de calidad relacionados con las enseñanzas y los centros, realizados y por realizar, en todos los foros y reuniones del entorno universitario, para el fomento de la participación de los grupos de interés

- Incorporar un técnico o persona cualificada en cada facultad o centro, como figura responsable de la calidad, y por lo tanto, de la recopilación y preparación de las evidencias para su análisis y propuestas de mejora. Estas tareas no pueden recaer en cargos de gestión del personal docente, que se ven abocados a asumirlas como añadido a sus labores docentes e investigadoras

- Evitar la duplicidad de datos y de petición de informes, centralizando la información de cada centro en una única persona, responsable de la documentación generada sobre los procedimientos de calidad

- Potenciar la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia, como responsable de asesorar y colaborar en todos los procesos de la

institución, y de la generación y tramitación de la mayoría de evidencias empleadas en los procesos de evaluación y acreditación, en contacto continuo con los responsables de calidad de los centros

- Tener en cuenta las propuestas de mejora que emanan de las comisiones de calidad de los centros, muchas de ellas fruto de la experiencia en la elaboración de los procedimientos de calidad
- Evaluar y ejecutar las propuestas de mejora que emanan de las encuestas de satisfacción de los grupos de interés
- Potenciar la aplicación informática *UNICA* y mejorarla teniendo en cuenta la opinión de los usuarios

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

En este último capítulo se presentan las conclusiones finales obtenidas tras analizar los resultados de cada uno de los objetivos de investigación. Se exponen las fortalezas y limitaciones detectadas para, finalmente, plantear la continuación del trabajo realizado en futuras investigaciones con la prospectiva y las implicaciones socioeducativas de la investigación llevada a cabo.

8.1. Resumen y conclusiones finales

Para comenzar, con el primer objetivo general se pretendía *analizar y comparar las percepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de sus centros*. Tal y como muestran los resultados del **Objetivo Específico 1.1**, el profesorado no tiene un conocimiento avanzado y específico de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, sino que se limita al conocimiento básico de la existencia de estos procesos y de la necesidad de superar las evaluaciones ejecutadas por las agencias de acreditación. Deja entrever este resultado la falta de formación e información sobre estos procedimientos entre el profesorado, que influye en la percepción distorsionada que tienen sobre las evaluaciones de las titulaciones oficiales, y que hacen extensiva a las evaluaciones de las instituciones y de la docencia. Los procesos de evaluación y acreditación son vistos como procesos muy complejos, fijos en una estructura sin margen de modificación, y sobre los que habría que hacer profundos cambios en forma y contenido. En forma, para simplificar la tramitación en cuanto a los requerimientos centrados fundamentalmente en procesos administrativos; en contenido, en cuanto a la necesaria focalización de estas evaluaciones, no solo en los datos cuantitativos

estructurales, sino en los resultados de aprendizaje y en las experiencias de los grupos de interés, evidencias fundamentales para asegurar la calidad de las actividades universitarias.

En el **Objetivo Específico 1.2** se concluyó de manera unánime que la percepción que tiene el profesorado de los procesos de evaluación y acreditación es una visión totalmente burocratizada de los mismos, en la que la evaluación es considerada una carga más de trabajo que afrontar, sin los conocimientos y el tiempo suficientes. Esta visión generalizada persiste por no haber conseguido generar una cultura de evaluación que cale en toda la comunidad universitaria debido en parte a las complejidades de los procedimientos y a la baja participación de los grupos de interés en los mismos. A pesar del enorme esfuerzo desplegado por las sucesivas comisiones y por los responsables institucionales en la ejecución satisfactoria de la evaluación de las titulaciones, no se termina de apreciar la gran utilidad que tienen estos procesos. Más bien al contrario, son vistos como algo impuesto, y de ahí que la participación y el grado de compromiso sea dispar (Mainero et al., 2014). En definitiva, los resultados reflejan que los procesos de evaluación y acreditación no están propulsados por los actores del sistema universitario, sino que es la necesidad de cumplimiento con la normativa estatal lo que impulsa a su realización, lo que justifica la poca implicación de los participantes y los resultados logrados.

El análisis efectuado para dar respuesta al **Objetivo Específico 1.3** permitió concluir que el conocimiento y la percepción del profesorado que ha participado en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación, que ocupa o ha ocupado un cargo de gestión y/o de coordinación de titulación, o ha sido miembro en la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación, es mayor y mejor si los comparamos con respecto al profesorado que nunca ha realizado tareas de esta índole o ha vivido esta experiencia. Sin duda, participar en procesos relacionados con el aseguramiento de la calidad, gestionarlos y llevarlos a cabo, permite tener una visión general de los mismos, y lleva a estos docentes a plantearse las carencias y bondades de todo el sistema, y de la estructura generada en torno a la calidad. Sobre la base del conocimiento más avanzado que tienen de estos procedimientos, este colectivo es también el que más critica el modelo y menos cree

en la cultura de la evaluación, poniendo en duda la eficacia y eficiencia de estos sistemas.

Dentro del segundo objetivo general de la investigación, el *análisis del desarrollo y el impacto positivo de los procesos de evaluación y acreditación en los centros, el profesorado y la enseñanza*, con el **Objetivo Específico 2.1** se trató de identificar las facilidades y dificultades que el profesorado universitario encontró en la realización de estos procesos. Los resultados identificaron tres dificultades principales: 1) poca participación activa de los grupos de interés, 2) escasez de recursos materiales y humanos, y 3) falta de información y formación de los participantes en los procesos. Nuevamente, los problemas detectados están estrechamente relacionados e interconectados con la compleja estructuración de los procedimientos y la falta de cultura de evaluación latente entre los grupos de interés y, especialmente, entre el profesorado. La falta de personal cualificado para la realización de estos procesos hace que todo el peso de su ejecución recaiga en personal docente que no se siente preparado para llevarlos a cabo. Como facilidad destacó el buen hacer de la Unidad para la Calidad de la Universidad de Murcia en el asesoramiento para la tramitación de estos procedimientos y en la elaboración de una gran parte de las evidencias que se emplean en los mismos.

El análisis de resultados para dar respuesta al **Objetivo Específico 2.2** mostró que el profesorado reconoce que los procesos de evaluación y acreditación son imprescindibles para la mejora de las titulaciones, pero también remarca la necesidad de ir más allá de la evaluación de la estructura y de la ejecución de las premisas establecidas en las memorias de verificación de las titulaciones, para entrar a valorar las metodologías docentes empleadas. De cualquier modo, se constató que los procesos de evaluación y acreditación han servido para instalar y avanzar en la cultura de la calidad, y para que paso a paso su lenguaje y sus procedimientos estén siendo interiorizados por los miembros de la comunidad universitaria.

Para cerrar este segundo objetivo general, el **Objetivo Específico 2.3** resaltó el importante papel que realizan los equipos de dirección de los centros y los coordinadores de titulaciones en la ejecución de estos procedimientos. Tal y como se ha expuesto en el objetivo específico 1.3, el profesorado que ha ocupado un

cargo de gestión afirmó tener un mayor conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación, y manifestó sentirse más implicado en los mismos. Estos docentes consideraron que tienen la información y formación suficiente para colaborar en estos procedimientos, y que se debería aumentar el personal dedicado exclusivamente al apoyo y a la implementación de los mismos. Además, los resultados obtenidos en este objetivo específico también revelan que las comisiones de calidad del centro deben ser las encargadas de realizar los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, y que los equipos directivos y los coordinadores están totalmente implicados en los mismos, motivando al resto del profesorado.

La revisión realizada con el tercer y último objetivo general, *examinar el modelo de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia y los modelos de evaluación de la ANECA*, comparó en el **Objetivo Específico 3.1** el Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia y el programa de evaluación y acreditación ACREDITA de la ANECA, con respecto al ESG. Se constató que ambos procedimientos están fielmente basados en el ESG, con la única salvedad del Criterio 1.3 del ESG, que establece que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar enfocados al estudiante. El programa ACREDITA no entra a valorar estos procedimientos docentes, sino que presupone que, puesto que las titulaciones están configuradas dentro del nuevo escenario del EEES, este criterio está cumplido de por sí y se ciñe al cumplimiento de lo estipulado en las memorias de implantación de las enseñanzas sin entrar a valorar las metodologías docentes. Este hecho fue remarcado por el profesorado participante en el cuestionario y en los grupos de discusión, que además indicaron que, de alguna manera, los procesos de evaluación y acreditación deberían también evaluar estas metodologías. Este debate está abierto a nivel ministerial, puesto que ya en las últimas reuniones de los representantes de la Educación Superior se ha puesto sobre la mesa la necesidad de revisar los procesos de enseñanza-aprendizaje, toda vez que la implantación y la creación de las estructuras necesarias del EEES ya se ha logrado.

Finalmente, con el **Objetivo Específico 3.2** se han puesto en relieve los puntos débiles y los puntos fuertes detectados en la aplicación del MSAIC con

Siendo conocedores de la importancia de los procesos de evaluación y acreditación, resultaba muy importante contar con la opinión de los actores principales en estos procedimientos, el profesorado universitario, presente en los procedimientos como evaluadores y evaluados. Su percepción es fundamental para ayudar a entender las fortalezas y debilidades del sistema aplicado, con la finalidad de conseguir precisamente lo que persiguen los procesos de evaluación y acreditación, eso es, la mejora y el camino hacia la excelencia, pero en este caso, aplicado a los propios procesos. Si se quiere asegurar la calidad de los procedimientos empleados en la evaluación de la ejecución de las titulaciones, se debe asegurar que estos procedimientos son los correctos, y que realmente detectan las posibles deficiencias sobre las que poder dar soluciones válidas y contrastadas.

Por otro lado, es importante señalar que esta investigación es un estudio innovador en el campo de la evaluación de las titulaciones, puesto que al inicio de la misma no había estudios publicados a nivel nacional que abordaran el conocimiento y la percepción que tiene el profesorado de estos procedimientos. Sí que es cierto que es una temática muy estudiada y profundizada por los investigadores de la comunidad universitaria latinoamericana, pero no en nuestro país. Por lo tanto, esta investigación supone una contribución que ayuda a conocer mejor la aplicación de los procesos de aseguramiento de la calidad de las enseñanzas universitarias.

Cabe señalar también la estrategia de triangulación de técnicas y de agentes empleada en esta investigación, así como los aspectos éticos detallados en el epígrafe 6.6 del estudio, en los que se remarca la integridad de esta investigación, su honestidad y su veracidad.

Los resultados obtenidos invitan a reflexionar sobre los modelos de evaluación y acreditación que se están llevando a cabo y sus objetivos. Como se ha puesto de manifiesto en esta investigación, es totalmente necesario poner el foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje para cumplir con el objetivo de adquisición de competencias por parte del alumnado mediante metodologías enmarcadas en el nuevo paradigma educativo. Este debería ser el principal objetivo a desarrollar durante los próximos años como necesario camino hacia el completo éxito del EEES.

Además, se debe justificar ante los estamentos políticos correspondientes la necesidad de una financiación justa para llevar a cabo de manera correcta estos procedimientos y que permita disponer de personal técnico formado para su realización pues es también su responsabilidad. El poder político y las administraciones públicas, deben rendir cuentas a la ciudadanía sobre cómo se está llevando a cabo la Enseñanza Superior en nuestro país, y en qué y cómo se están invirtiendo los recursos económicos.

8.3. Limitaciones de esta investigación

La primera limitación de este estudio está en el número de participantes, tanto en el cuestionario de percepciones, como en los grupos de discusión. Aunque finalmente se obtuvo una muestra significativa en el cuestionario, hubiera sido deseable contar con más participación del profesorado invitado inicialmente, para poder asegurar unos resultados más potentes. Pese a los reiterados envíos y solicitudes de colaboración individualizados a cada uno de los profesores de la muestra inicial, se hizo muy complicado animar a la colaboración con esta investigación y alcanzar la muestra final participante.

De la misma forma, haber conseguido un número mayor de participantes en los grupos de discusión hubiera generado mayor riqueza en los datos obtenidos, y las conclusiones estarían contrastadas por más criterios y experiencias vividas, a la vez que se hubiera alcanzado una saturación en mayor grado de las contestaciones obtenidas. Pero este tipo de investigaciones se fundamenta en la participación voluntaria de las personas involucradas en las mismas. Por ello, es importante resaltar que en ningún caso los resultados obtenidos en los grupos de discusión persiguen generalizar la opinión de los participantes al resto de profesorado de los respectivos centros.

Otra limitación de este estudio es que se ha centrado en el conocimiento y la percepción de uno de los grupos de interés que participan en los procedimientos de evaluación y acreditación de las titulaciones, y no cuenta con el punto de vista de otros grupos como el de los estudiantes. Este colectivo, sin duda, es otro de los actores principales en la ejecución de estos procesos, y sobre el que mayormente

repercuten las posibles propuestas de mejora de los planes de estudios. Probablemente contar con su opinión, como con la del resto de grupos de interés, aportaría una visión más global de estos procedimientos, y mostraría cuál es el estado real de la cuestión y hacia dónde deben dirigirse las posibles modificaciones del sistema actual. La aplicación de entrevistas al alumnado complementaría esta investigación y además aportaría una explicación a la escasa participación activa de este grupo en los procedimientos de evaluación y acreditación.

De igual forma, contar con la opinión del personal técnico de la Unidad para la Calidad aportaría una visión de la evolución a lo largo de estos años de implantación de las nuevas titulaciones, de los procesos de evaluación y acreditación y del SAIC de la Universidad de Murcia. Conocer su situación, cómo realizan los procesos y sus necesidades de mejora como unidad que soporta la mayor parte de carga de las cuestiones de calidad de la institución ayudaría también a avanzar y a perfeccionar los procedimientos de evaluación y acreditación de las enseñanzas.

Por otro lado, se podría haber ampliado esta investigación a todos los centros de la Universidad de Murcia, de tal manera que las divergencias detectadas por facultades en esta investigación se podrían extender y generalizar, lo que permitiría afirmar que se trata de diferencias significativas en la percepción de los procesos de evaluación y acreditación según rama de conocimiento.

Siendo muy ambiciosos, también se podría haber realizado un estudio comparativo de los modelos de evaluación y acreditación utilizados por las agencias autonómicas de acreditación con los modelos empleados por la ANECA, y que abordara un análisis de la percepción de los grupos de interés de estas comunidades autónomas, en la búsqueda de posibles diferencias en la forma de llevar a cabo un mismo proceso por diferentes agencias de evaluación y acreditación.

8.4. Prospectiva

Los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de Educación Superior tienen numerosas e importantes implicaciones socioeducativas. El EEES ha impulsado la mejora de las oportunidades de los estudiantes, y de los ciudadanos

en general, con el fin de instaurar el aprendizaje a lo largo de toda la vida para alcanzar una mayor competitividad europea y una mejora del rendimiento profesional. Además, se han reducido las desigualdades en el acceso a la formación universitaria y se han implantado enseñanzas que potencian la adquisición de nuevas habilidades y competencias en el desarrollo personal.

La accesibilidad y movilidad internacional es una realidad, gracias a la colaboración de las instituciones de Educación Superior implicadas en el Proceso de Bolonia. La participación de estudiantes, personal docente e investigador, y personal de administración y servicios procedente de otros países ha mejorado la calidad de los programas de enseñanza ofertados y ha facilitado el camino hacia la excelencia en las investigaciones, gracias al respecto a la diversidad, la riqueza multicultural y el pluralismo lingüístico.

Pero esta investigación ha puesto de manifiesto que son diferentes aspectos los que se podrían mejorar buscando una mayor facilidad en la realización de los procesos de evaluación y acreditación, con el fin de asegurar la mejora y el aumento de la calidad de las titulaciones ofertadas. Estas mejoras deben ser la base de futuras investigaciones que analicen su implementación de una forma apropiada y consensuada.

La adecuación de los sistemas internos de garantía de la calidad de las universidades a los modelos que las agencias de evaluación aplican para el control externo de la calidad de las titulaciones, su evaluación y su acreditación, es un gran paso para facilitar la aplicación de estos procedimientos. Pero aún queda mucho trabajo por hacer en la sistematización y facilitación de la realización de estos procesos. Se han generado estructuras internas de gestión de los procesos de evaluación, con mecanismos que buscan la participación de los diferentes grupos de interés internos, y se debe trabajar en adaptar los nuevos mecanismos al ESG y a los requisitos solicitados por las agencias evaluadoras (Grifoll et al., 2012).

Por otro lado, es fundamental realizar acciones de formación e información sobre estos procesos para buscar la concienciación del profesorado sobre la importancia de la evaluación y acreditación de las titulaciones y, por lo tanto, para conseguir la mayor implicación y coordinación de todos los implicados en los

mismos. Es fundamental hacer partícipe al profesorado asociado de los centros para tratar de conseguir su inclusión en los órganos colegiados del centro y de los departamentos, y su colaboración e implicación en las diferentes comisiones y consejos realizados.

De igual manera, es primordial fomentar la participación del alumnado en estos procesos por ser los destinatarios del proceso de aprendizaje-enseñanza, y porque en sus manos está la clave para buscar la mejora de las titulaciones gracias a su aportación mediante las diferentes vías que existen: encuestas de valoración de titulaciones, encuestas de valoración de asignaturas, participación en las visitas de los paneles externos durante la evaluación y acreditación de los títulos, etc.

Las conclusiones de esta investigación evidencian la necesidad de plantear modificaciones del modelo actual de evaluación y acreditación de las titulaciones con el fin de orientar estos procedimientos hacia la mejora de la calidad pedagógica de la formación y conseguir que no estén focalizados solo en los aspectos formales y estructurales de las titulaciones. En general, hay una demanda por parte del profesorado de otro modelo de evaluación que debería orientarse hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, se debe proceder a una revisión con sentido y con rigor de las prácticas pedagógicas dentro del plan de estudios mediante el análisis de los criterios de evaluación. Es importante examinar y simplificar los contenidos mínimos e indispensables de la titulación y las metodologías docentes en relación a las competencias finales que debe adquirir el alumnado, ya que “el modelo educativo que defiende el EEES está centrado en el aprendizaje de competencias por parte del estudiante” (García Sanz, 2014, p. 88).

También es necesario reflexionar sobre los resultados de aprendizaje, satisfactorios o no, obtenidos con las nuevas titulaciones. Los resultados académicos representan la clave a tener en cuenta a la hora de emitir juicios de valor sobre las enseñanzas implantadas. Pero es un reto especialmente sensible y delicado en los procesos de la calidad de las titulaciones, ya que el profesorado debe evaluarse a sí mismo, preguntándose cómo valora los aprendizajes del alumnado en las diferentes asignaturas y cómo sus estudiantes adquieren las

competencias del título. El hecho de que los resultados académicos en las titulaciones sean tan positivos, especialmente en las titulaciones de máster, es un debate que tarde o temprano hay que abordar. Las tasas de éxito son muy altas y no contribuyen a diferenciar los rendimientos de los estudiantes. Este es un aspecto delicado y complejo, pero que hay que abordar porque es un referente fundamental para la calidad de la enseñanza y los resultados de la enseñanza. Por lo tanto, se deben habilitar mecanismos para medir el aprendizaje de los alumnos en términos de aprendizaje académico.

A partir de este punto se pueden generar dinámicas que conduzcan a la introducción de mejoras en los procesos de enseñanza y en los resultados de aprendizaje. Los procesos de evaluación y acreditación deberían centrarse en crear facilidades y condiciones pedagógicas que faciliten este proceso de mejora de las metodologías docentes. Y, si además, toda esta nueva reestructuración se puede hacer colegiadamente en el seno del profesorado, aprendiendo y colaborando unos con otros, mucho mejor.

Con sus defectos y sus complejidades, se ha puesto de manifiesto la importancia que tienen los procesos de evaluación y acreditación en la mejora de las titulaciones, los centros y las instituciones de la Educación Superior. Estos permiten reflexionar sobre la actividad académica, con vistas a la superación y la mejora, poniendo en cuestión los procedimientos llevados a cabo, teniendo en cuenta en cada momento el contexto, las condiciones y posibilidades, las causas y los efectos. La universidad se adapta a los nuevos retos, de manera dinámica y caminando hacia el futuro. Por lo tanto, es necesario mantener vivo el debate sobre la idoneidad y los objetivos de los procesos de evaluación y acreditación para evitar caer en la rutina de una aplicación sistemática de los mismos sin sentido. Es primordial buscar la implicación de todos los grupos de interés, para conseguir una mejora real y un alcance total de la calidad. La evaluación de las titulaciones es fundamental para la rendición de cuentas de cara al alumnado y a la ciudadanía, que espera una educación de calidad en una universidad abierta, innovadora, comprometida con la diversidad y con la sociedad, para avanzar juntos y contribuir al estado del bienestar.

Referencias

- Aguilera Jiménez, A., & Gómez del Castillo Segurado, M. T. (2004). Perspectivas de la universidad española en el espacio europeo de Educación Superior. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7(57), 1–4. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=819/81975711>
- Alonso-Sáez, I., & Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722017000300199&script=sci_arttext
- American Psychological Association (2002). *American Psychological Association Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Recuperado de <https://www.apa.org/ethics/code/>
- ANECA (2016). *Guía de Apoyo para el proceso de seguimiento de títulos oficiales de Grado y Máster. PROGRAMA MONITOR*. Madrid: ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/MONITOR/Documentacion-y-herramientas>
- ANECA (2019a). *Guía de Autoevaluación: 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/Evaluacion-de-titulos/ACREDITA/ACREDITA-Grado-y-master-universitario/Documentacion-y-herramientas-informaticas>
- ANECA (2019b). *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/Evaluacion-de->

[titulos/ACREDITA/ACREDITA-Grado-y-master-universitario/Documentacion-y-herramientas-informaticas](#)

ANECA (2020). *Programas de evaluación*. Madrid: ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion>

Antequera Gallego, G. (2007). Aportaciones del Comunicado de Londres en el Proceso de Bolonia. *Observar*, 1, 133–140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369471>

Barrett, P. (2007). Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit. *Personality and Individual Differences*, 42 (May), 815–24. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>

Beaujean, A. (2014). *Latent Variable Modeling Using R: A Step-by-Step Guide*. Routledge.

Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar 2011*, 47(2), 253–275.

Buendía Eisman, L. (2003). Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes. *Educatio Siglo XXI*, 20, 87–100. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/135>

Buendía, L., Colas, P., & Hernández, F. (2004). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: MC Graw-Hill.

Buendía Espinosa, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3). Recuperado de <https://bit.ly/2CwZu7z>

Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, 35(número especial), 17–32. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500003

Bueno Campos, E. (2007). La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento. *Revista madri+d*, 47(marzo-abril 2007). Recuperado de <http://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp>

Canel, M. J. (2012). En busca de la confianza en la evaluación de las universidades. *Nueva revista*, 141, 118–130. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5225/En%20busca%20de%20la%20confianza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Casani, F., & Rodríguez Pomeda, J. (2015). Cambios y tendencias en la Educación Superior: Los retos para la Universidad. *Encuentros Multidisciplinares*, 49, 1-10. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678635>

Caride Gómez, J. A. (2011). La evaluación-acreditación de la investigación en España: La experiencia de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP). *Educar*, 47(1), 165–179. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n1/0211819Xv47n1p165.pdf>

Chiyevu Garwe, E., & Gwati, L. (2018). The Role of International and Regional Quality Assurance Bodies. *Higher Education Research*, 3(1), 15–22. doi: [10.11648/j.her.20180301.14](https://doi.org/10.11648/j.her.20180301.14)

Colas, P., & Buendía, L. (2012). *Investigación Educativa (3.ª Edición)*. Sevilla: Alfar.

Colomo Magaña, E., & Esteban Bara, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54–73. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/342633084_La_Universidad_Europea_entre_Bolonia_y_la_Agenda_2020

Comunicado de Berlín (2003). *Educación Superior Europea*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

Comunicado de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

Comunicado de Bucarest (2012). *Aprovechando al máximo nuestro potencial: consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>

Comunicado de Everán (2015). Recuperado de <https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/Erev%C3%A1n.pdf>

Comunicado de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>

Comunicado de Lovaina-la Nueva (2009). *El proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>

Comunicado de París (2018). Recuperado de <https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/Par%C3%ADs-1.pdf>

Comunicado de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2001_Prague/47/4/2001_Prague_Communique_Spanish_553474.pdf

Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2000). *Declaración de Bologna: adaptación del sistema universitario español a sus directrices*. Recuperado de <http://www.eees.es/pdf/crue.pdf>

Consejo Europeo de Niza (2000). *Conclusiones de la Presidencia. ANEXO V, Resolución del Consejo sobre el plan de acción para la movilidad*. Recuperado de https://www.europarl.europa.eu/summits/nice2_es.htm#an5

Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior en Salamanca (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/pdf/Salamanca2001.pdf>

Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea (1997). Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13522&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Creswell, J. (2012). *Educational research: planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4.^a ed.). Massachusett: Pearson.

De Juanas Oliva, A. (2010). Contemplando Bolonia. Una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de Educación*, 12, 69–91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600162>

De Miguel Díaz, M., & Apodaca Urquijo, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 349, 295–310. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995075>

Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Declaración de Budapest-Viena (2010). *Declaración del Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de https://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf

Declaración de Göteborg (2001). Recuperado de http://www.aic.lv/ace/bologna/bol_prg/studdec.html

Declaración de Graz (2003). *Después de Berlín: el papel de las universidades*. Recuperado de <http://www.fce.udl.cat/EEES/ees/graz03.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

Delgado, A. M. & Oliver, R. (2006). *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3(1), 1–13.

Duclos, V. (diciembre de 2013). Sistemas de Garantía de Calidad de Programas e Instituciones y Otras Regiones del Mundo. En M. A. Collado Yurrita, *XV Foro de Almagro y Encuentro de Expertos de Bolonia*. Ponencia llevada a cabo en el Foro de Almagro sobre Calidad en la Universidad, Almagro. Recuperado de http://previa.uclm.es/_organos/vic_docencia/eca/foroAlmagro/XVForoalmagro/descargas/Ponencias/SextaSesion-Duclos.pdf

ECA (2018). *ECA About Us*. Bruselas: ECA. Recuperado de <http://ecahe.eu/home/about/>

Edwards Schachater, M., Ballester Sarrias, E., Fuentes Durá, P., & Donderis Quíles, V. (2005). Percepciones y opiniones del profesorado sobre el proceso de convergencia y la adaptación de sus asignaturas al sistema ECTS. *Enseñanza de las Ciencias, número extra*. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp102peropi.pdf

EHEA Ministerial Conference (2012). *Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA)*. Bucharest.

ENQA (2020). *ENQA History*. Helsinki: ENQA. Recuperado de <http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-history/>

ENQA (2015). *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. Helsinki: ENQA. Recuperado de http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf

EQAR (2018). *Quality Assurance Agencies Registered on EQAR*. Bruselas: EQAR. Recuperado de <https://eqar.eu/register/search.html>

- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51–67. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27–36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Escudero, J., y Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educar em Revista*, 31(57), 81–97. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000300081&script=sci_abstract&tlng=es
- European Commision/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo argentino. *Linhas Críticas*, 15(28), 25–43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193514385002.pdf>
- Fernández Lamarra, N., & 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. Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662788/evaluacion_monarca_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García-Jiménez, E., & Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de ciencias de la educación: una cuestión de alfabetización académica. *Educación XX1*, 19(2), 19–43. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/53441>

- García Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87–106. doi: [10.6018/reifop.17.1.198861](https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861)
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gonzalez Barberá, M., & Uris, J (1997). Los grupos focales y su utilidad en el diseño de la calidad. En P. J. Saturno, P. Parra, & J. J. Gascón (Eds), *Tratado de Calidad Asistencia en Atención Primaria* (pp. 40–70). Madrid: DuPont Pharma/Universidad de Murcia.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phaseone*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- González López, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 445–468. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121929001>
- Grifoll, J., Hopbach, A., Kekäläinen, H., Iugano, N., Rozsnyai, C., Shopov, T. (2012). Quality Procedures in the european higher education area and beyond. Visions for the future. Third ENQA Survey. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Gutiérrez-Solana, F. (2016). Políticas universitarias para una nueva década: problemas y oportunidades. *La Cuestión Universitaria*, 0(6), 4–11. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3388/3461>
- Hair Black, J. F. (2009). *Multivariate Data Analysis*. 7th edition. Pearson Prentice Hall.
- Haug, G. (2005). La agenda de modernización de la Educación Superior en el contexto europeo. *Revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 8. Recuperado de <http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/circunstancia/ano-iii---numero-8-->

[-septiembre-2005/ensayos/la-agenda-de-modernizacion-de-la-educacion-superior-en-el-contexto-europeo](#)

- Hayduk, L., Cummings, G., Boadu, K., Pazderka-Robinson, H., & Boulianne, S. (2007). Testing! Testing! One, Two, Three – Testing the Theory in Structural Equation Models!, *Personality and individual differences*, 42(5), 841–50. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.001>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Hernández Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15–32. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198821>
- Hernández Pina, F., & Cuesta Saéz de Tejada, J. D. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En M. P. Colás Bravo, L. Buendía Eisman, & F. Hernández Pina, *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 31–62). Barcelona: Davinci.
- Hernández Pina, F., & Díaz Martínez, E. (2010). La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 69–82. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/32397;jsessionid=13DCC17CC4DA996FB2245B97A56594DE?>
- Hernández Pina, F., & Maquilón Sánchez, J. J. (2009). El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. En M. P. Colás Bravo, L. Buendía Eisman, & F. Hernández Pina, *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 31–62). Barcelona: Davinci.
- Hernández Pina, F., & Maquilón Sánchez, J. J. (2015). El proceso de investigación científica. En F. Hernández Pina, J. J. Maquilón Sánchez, J. D. Cuesta Sáez de Tejada, & T. Izquierdo Rus (Eds.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral* (pp. 11–34). Murcia: Compobell.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- IBM Corp. Released 2016. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- INQAAHE (2017). *INQAAHE Strategic Plan 2018-2020*. Barcelona: INQAAHE. Recuperado de https://www.inqaahe.org/sites/default/files/FINAL%20VERSION%20-%20INQAAHE%20Strategic%20Plan%202018_18Dec2017.pdf
- Jiménez Hernández, D., Sancho Requena, P., & Sánchez Fuentes, S. (2019). Perfil del futuro docente: nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos*, 23, 125–139. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/688570/perfil_jimenez_CE_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Juárez-Hernández, L.G., & Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Espacios*, 39(53), 23–29. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- Kenny, D. A. (2006). Structural Equation Modeling with interchangeable dyads. *Psychological Methods*, 11(2), 127–141. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/7000286_Structural_equation_modeling_with_interchangeable_dyads
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Lazari, A. (2006). Las universidades europeas entre pasado y futuro: reflexiones personales sobre la implantación del EEES. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales (REEI)*, 12. Recuperado de

<http://www.reei.org/index.php/revista/num12/notas/universidades-europeas-entre-pasado-futuro-reflexiones-personales-sobre-implantacion-eees>

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. Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662788/evaluacion_monarca_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lemaitre, M. J., & Zenteno, M. E. (Eds.). (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*. Santiago de Chile: CINDA-Universia.

Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa. *Boletín Oficial del Estado*, 226, de 17 de septiembre de 2014, pp. 72336-72386. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/09/17/pdfs/BOE-A-2014-9467.pdf>

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>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241-16260. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

López Gutiérrez, J., & Jaya Escobar, I. (2016). Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior y su articulación con la gestión institucional. *Revista Científica Ciencia y tecnología*, 2(12). Recuperado de <http://181.39.139.66/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/14/7>

Magna Charta Universitatum (1988). Recuperado de <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>

- Mainero, N., Noriega, J., & 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
- Marcellán Español, F. (2005). Criterios de garantía de calidad en Educación Superior: praxis europea. *Educatio Siglo XXI*, 23, 15–32. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119>
- Martínez-Carrasco, R. (2017). El aprendizaje de la traducción en el seno del EEES: una justificación de la metodología de aula. *Revista Iberoamericana de Lingüística*, 12, 161–180. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174756/58328.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & 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.
- Massot, I., Dorio, I., & 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>
- Michavila, F., & Parejo, J. L. (2008). Student participation policies in the Bologna Process. *Revista de Educación*, número extraordinario: Tiempos de cambio universitario en Europa, 85–118. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:580435e8-e60d-481c-96aa-daa49d618edf/re200805-pdf.pdf>

- Michavila, F., & Zamorano, S. (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Educación y Futuro*, 16, 31–46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2296442>
- Michavila, F., & Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión trasnacional de la acreditación. *Revista de Educación*, número extraordinario: Tiempos de cambio universitario en Europa, 235–263. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/12391/19/01>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- 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., & 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. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685661/percepciones_monarca_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Monroy Hernández, F., & Hernández Pina, F. (2015). Informe escrito de la investigación. En F. Hernández Pina, J. J. Maquilón Sánchez, J. D. Cuesta Sáez de Tejada, & T. Izquierdo Rus (Eds.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral* (pp. 209–227). Murcia: Compobell.

- Montero Curiel, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19–37. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4624>
- Morales Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Murillo, F. J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Naciones Unidas (2018-2020). Objetivos de desarrollo sostenible. New York, EU.: UN. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Observatory Magna Charta Universitatum (2018). *Strategic Plan*. Recuperado de <http://www.magna-charta.org/about-us/strategic-plan>
- Palma, M. (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en España. Análisis de los debates parlamentarios* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/112126>
- Pérez Ferra, M., Quijano López, R., & Ocaña Moral, M. T. (2013). El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 235–254. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187611>
- R Core Team (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Viena: R Foundation for Statistical Computing.
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 185, de 3 de agosto de 2011, pp. 87912-87918. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, que establece el procedimiento para la expedición por las universidades europeas del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 11 de septiembre de 2003, pp. 33848-

33853. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf>

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*, 302, de 18 de diciembre de 2015, pp. 119063-119081. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2015/12/18/pdfs/BOE-A-2015-13780.pdf>

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez para todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003, pp. 34355-34356. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>

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 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 303, de 20 de diciembre de 2005, pp. 41455-41457. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>

Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 297, de 10 de diciembre de 2011, pp. 132391-132399. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>

Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas

universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 33, de 7 de febrero de 2015, pp. 10325-10336. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2015/02/07/pdfs/BOE-A-2015-1158.pdf>

Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, que regula las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 55, de 4 de marzo de 2004, pp. 9886-9891. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, 29, de 3 de febrero de 2015, pp. 8088-8091. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2015/02/03/pdfs/BOE-A-2015-943.pdf>

Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, de 22 de enero de 2004, pp. 2667-2671. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 138, de 7 de junio de 2014, pp. 43307-43323. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2014/06/07/pdfs/BOE-A-2014-6008.pdf>

Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 113, de 8 de mayo de 2010, pp. 40784-40788. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2010/05/08/pdfs/BOE-A-2010-7330.pdf>

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 3 de julio de 2010, pp. 58454-58468. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>

Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 172, de 19 de julio de 2007, pp. 31371-31372. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2007/07/19/pdfs/A31371-31372.pdf>

Recomendación del Consejo Europeo 98/561/EC, de 24 de septiembre, sobre la cooperación europea en el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior.

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. doi: <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.

Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Ruè Domingo, J., & De Corral Manuel De Villena, I. (2007). Significados de la "Formación docente" en las universidades españolas en el marco del EEES. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-23. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6273>.

Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Barquisimeto, CIDEG.

- Sánchez Carracedo, F. (2014). Evidencias para acreditar una titulación de grado. *ReVisión*, 7(3), 33–43. Recuperado de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=166&path%5B%5D=268>
- Sánchez Chaparro, T. (2016). La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior (ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education). *Revista de educación y derecho*, 13, 8–15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429061>
- Scharager, J., & Aravena, M. T. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de Educación Superior. *Calidad en la educación*, 32, 16-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731065>
- Scientific Software Development GmgH. Released 2019. Atlas.ti for Windows, Versión 8.4. Berlín: Scientific Software Development GmgH.
- Steiger, J. H. (1990). Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–80. Recuperado de <https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502/4>
- Stubrin, A. (2018). Entre la uniformidad y la atomización. Un aporte sobre los impactos del aseguramiento de la calidad sobre instituciones y programas universitarios en América Latina. *Revista CTS*, 37(13), 85–94. Recuperado de http://www.revistacts.net/files/Volumen_13_Numero_37/Finales/Stubrin.pdf
- Tejedor, F. J., & García-Varcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 439–459. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxviii/no-247/evaluacion-del-desempeno-docente/101400010164/>
- The Bologna Process Seminar on Bachelor-level Degrees (2001). *Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Helsinki_2001.pdf

- Toledo-Lara, G. E. (2019). De Bolonia a España: constataciones y consideraciones sobre la reforma universitaria. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 14–32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7090343>
- 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>
- Universidad de Murcia (2020). *Unidad para la calidad*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.um.es/web/unica>
- Vázquez García, J. A. (2011). Los caminos de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 9(3), 29–38. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13–26. doi: [10.6018/rie.33.1.211501](https://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501)
- 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>
- Villa Sánchez, A., Troncoso Ruiz, P. E., & Díez Ruiz, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65–82. doi: [10.6018/rie.33.1.199921](https://doi.org/10.6018/rie.33.1.199921)
- Zapata, G., & Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la Educación Superior. Consideraciones y proposiciones.. *Calidad en la Educación*, 0(31), 192–209. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n31.168>

Anexo A: LISTADO DE ABREVIATURAS

AAC-DEVA	Agencia Andaluza del Conocimiento
ACCUEE	Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa
ACPUA	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón
ACSUCYL	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León
ACSUG	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
AQU	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña
AVAP	Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva
BFUG	Bologna Follow-Up Group
CAC	Comisión de Aseguramiento de la Calidad
CCII	Consejo General de Colegios de Ingeniería en Informática
CONCITI	Consejo General de Colegios Oficiales de Ingeniería Técnica en Informática
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
DEQAR	Database of External Quality Assurance Results
EAEVE	European Association of Establishments for Veterinary Education
ECA	European University Association

ECTN	European Chemistry Thematic Network Association
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EHEA	European Higher Education Area
ENAAE	European Network for the Accreditation of Engineering Education
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EQANIE	European Quality Assurance Network for Informatics Education
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education
ESG	Standards and Guidelines for the Quality Assurance in the European Higher Education Area
ESIB	National Unions of Students in Europe
ESU	European Students' Union
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
FEREDE	Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España
IIE	Instituto de la Ingeniería de España
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
ISCED	International Standard Classification of Education
LOU	Ley Orgánica de Universidades
LOMLOU	Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades
madri+d	Fundación para el Conocimiento madri+d.

MAP-ESG	Mapping the Implementation and Application of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area
MECES	Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
MSAIC	Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad
PAS	Personal de Administración y Servicios
PDI	Personal Docente e Investigador
REACU	Red Española de Agencias de Calidad Universitaria
RIACES	Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación
RSEQ	Real Sociedad Española de Química
RUCT	Registro de Universidades, Centros y Títulos.
SAIC	Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unibasq	Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco.

Anexo B: AUTORIZACIÓN COMISIÓN DE ÉTICA

Autorización Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Vicerrectorado de
Investigación y Transferencia

CEI Comisión de
Ética de
Investigación

CAMPUS MARE NOSTRUM

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D. Francisco Javier Ibáñez López ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada "*La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones*", dirigida por D.ª Fuensanta Hernández Pina y D.ª Fuensanta Monroy Hernández a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día siete de noviembre de dos mil diecinueve¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Francisco Esquembre Martínez

ID: 2576/2019

Firmante: JAME MIGUEL PERIS RIERA. Fecha-hora: 10/11/2019 22:24:23. Emisor del certificado: CN=AC FNMT Usarios OUI-Ceres, O=FNMT-RCM, C=ES.
Firmante: FRANCISCO ESQUEMBRE MARTINEZ. Fecha-hora: 20/11/2019 12:16:04. Emisor del certificado: CN=AC FNMT Usuarios OUI-Ceres, O=FNMT-RCM, C=ES.



Código seguro de verificación: RUXFMmCF-/RlmlkPl-4EJQsZxm-44alcecJ

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2016, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.un.es/validador/>

Anexo C: CUESTIONARIO CVPEAT

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS TITULACIONES (CVPEAT)

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una evolución en los sistemas de aprendizaje-enseñanza, en las metodologías docentes y en los programas de nuestras universidades. Los sistemas de seguimiento, modificación, evaluación y acreditación de las titulaciones constituyen los procedimientos fundamentales para el aseguramiento de la garantía de la calidad de los programas en Educación Superior.

A continuación, adjuntamos un cuestionario con el que se pretende recoger información sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones realizados en su centro. El uso de la información que se recoja a partir de este cuestionario es para la investigación que estamos realizando dentro de la tesis doctoral titulada “La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones”, perteneciente al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia y a la línea de investigación de Calidad de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje: desde la discapacidad a la alta habilidad.

El cuestionario es totalmente anónimo y confidencial, y los datos personales serán tratados con absoluta discreción, así como la información que nos proporcione, con todas las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.

Su aportación será muy importante para los objetivos que nos hemos propuesto en nuestra investigación. Tanto si alguna vez ha participado en algún proceso de evaluación y acreditación de un título como si no, agradecemos su colaboración de manera voluntaria mediante la cumplimentación del mismo. No le supondrá más de 10 minutos de su tiempo, y con sus valiosas aportaciones intentaremos dar respuesta al objetivo de esta investigación, que es conocer la percepción que tiene el profesorado de los centros de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.

Si desea conocer los resultados finales de la investigación, solo tiene que proporcionarnos su email y nos pondremos en contacto con usted para remitirle un informe detallado de las conclusiones de la investigación.

Email: _____

Muchas gracias por su colaboración.

Francisco Javier Ibáñez López. Estudiante del Programa de Doctorado en Educación.

Directoras:

Dra. D.^a Fuensanta Hernández Pina. Catedrática de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Dra. D.^a Fuensanta Monroy Hernández. Profesora Contratada Doctora (DEI) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

¿Cómo cumplimentar el cuestionario?

- El cuestionario se estructura en dos bloques. Un primer bloque de información básica para la investigación, y un segundo bloque con 38 afirmaciones, tipo escala Likert, referidas al proceso de evaluación y acreditación de las titulaciones
- Para contestar lea atentamente cada pregunta y responda libremente marcando con una X la opción que más le identifique.
- En relación a las preguntas abiertas, trate de responder tras una pequeña reflexión crítica, rellenando el espacio en blanco con letra mayúscula.
- Por favor, responda a todas las preguntas para que la información sea lo más completa posible.

A. Datos de identificación

Edad: 25 o menos 26 a 35 36 a 45 46 a 55
 56 o más

Sexo: Mujer Hombre

B. Experiencia académica y profesional

Facultad: Derecho Filosofía Informática Química
 Veterinaria

Categoría profesional: Asociado Ayudante Doctor Contratado Doctor
 Profesor Titular Catedrático

Años de experiencia profesional: 5 o menos 6 a 15 16 a 25
 26 a 35 35 o más

¿Ocupa algún cargo de gestión o coordinación de titulación?: Sí No

¿Ha desempeñado cargos de gestión o coordinación de titulación?: Sí No

¿Forma o ha formado parte de la Comisión de Calidad del Centro?: Sí No

¿Forma o ha formado parte de la Comisión de Calidad de alguna titulación?:

Sí No

¿Ha colaborado en el proceso de evaluación y acreditación de algún título de su centro?: Sí No

C. Valoración de los procesos de evaluación y acreditación

Valore el desarrollo, dominio y relevancia de las siguientes afirmaciones referidas a los procesos de evaluación y acreditación llevados a cabo en su centro. Para cada una de ellas, se presentarán cinco opciones entre las que podrá escoger:

1 = totalmente en desacuerdo 2 = en desacuerdo 3 = indiferente
4 = de acuerdo 5 = totalmente de acuerdo

Indique hasta qué punto está de acuerdo o no con cada una de ellas.

Le pedimos que responda de manera sincera lo que opina, intentando reflejar de la forma más exacta su opinión en la respuesta. Es importante que responda todas las cuestiones.

En adelante, entenderemos que la palabra “proceso/procesos”, hace referencia al proceso de evaluación y acreditación de una titulación.

N.º	Cuestión	1	2	3	4	5
1	Los plazos del proceso están claramente definidos.					
2	Se debe aumentar el número de asignaturas auditadas en el proceso.					
3	Los coordinadores de las titulaciones y los miembros de las Comisiones de Calidad mantienen informados al profesorado sobre los procesos.					
4	Estos procesos deberían ser simplificados.					
5	La calidad de las titulaciones se puede mejorar sin necesidad de estos procesos.					
6	Aunque son complejos y laboriosos, estos procesos merecen la pena porque mejoran las titulaciones.					
7	Es recomendable que se aumente el personal dedicado exclusivamente a la implementación de estos procesos.					

N.º	Cuestión	1	2	3	4	5
8	Si tengo que participar, cumpliré con lo que me soliciten, pero sin implicarme más allá de lo necesario.					
9	Es difícil recopilar todas las evidencias que se solicitan en el proceso.					
10	Considero que los procesos contribuyen a mejorar la calidad de las titulaciones.					
11	Se debe tener en cuenta las encuestas de evaluación realizadas por el alumnado.					
12	Me gustaría llegar a ser una persona experta en estos procesos.					
13	Estos procesos solo interesan a las autoridades y cargos que tienen que aplicarlos.					
14	Las comisiones de Calidad del Centro y de las titulaciones son las encargadas de realizar estos procesos, por tanto de deben implicar al profesorado.					
15	La participación en estos procesos es voluntaria.					
16	Mi formación para colaborar en estos procesos es suficiente.					
17	Conozco todo el proceso.					
18	Los evaluadores externos poseen toda la información sobre las peculiaridades de la titulación para evaluarla.					
19	Lo recomendable es que estos procesos impliquen a todo el profesorado de la Facultad.					
20	Estos procesos son positivos para el Centro porque ayudan a organizarse.					

N.º	Cuestión	1	2	3	4	5
21	Son procesos fundamentales para asegurar la calidad de la institución.					
22	Colaborar en estos procesos ayuda a entender las necesidades y puntos fuertes de las titulaciones.					
23	La información que tengo es suficiente para colaborar en estos procesos.					
24	Es difícil que los empleadores participen en estos procesos.					
25	Deseo colaborar y participar más en estos procesos.					
26	El equipo Decanal y los coordinadores de las titulaciones motivan al profesorado a participar en los procesos.					
27	Se podría hacer un proceso menos burocratizado que no suponga una pérdida de tiempo.					
28	Estos procesos contribuyen a mejorar la calidad y la transparencia de mi labor profesional.					
29	El proceso está bien estructurado.					
30	En estos procesos se evalúan todos los aspectos que deberían ser evaluados.					
31	Considero que suponen una carga más de trabajo en nuestra complicada agenda.					
32	Me parece que estos procesos son imposiciones de la clase política.					
33	Me siento implicado en estos procesos.					
34	La participación del alumnado en estos procesos es escasa.					

N.º	Cuestión	1	2	3	4	5
35	Es difícil que el alumnado egresado participe en estos procesos.					
36	Los evaluadores externos desconocen la realidad de nuestras titulaciones, sus problemas y sus puntos fuertes.					
37	Si pudiera elegir, preferiría quedarme al margen de estos procesos.					
38	El equipo Decanal y los coordinadores de las titulaciones lideran y controlan los procesos.					
Observaciones y propuestas de mejora:						

Muchas gracias por su tiempo y participación

INFORMACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO

Ítems Positivos	1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 34, 35 y 38
Ítems Negativos	4, 5, 8, 13, 14, 27, 31, 32, 36 y 37

Ítems en función de los objetivos de la investigación:

Actitud	1. Conocimiento	2. Percepciones	3. Dificultades
+	<p>1. Los plazos del proceso están claramente definidos.</p> <p>2. Se debe aumentar el número de asignaturas auditadas en el proceso.</p> <p>11. Se debe tener en cuenta las encuestas de evaluación realizadas por el alumnado.</p> <p>15. La participación en estos procesos es voluntaria.</p> <p>16. Mi formación para colaborar en estos procesos es suficiente.</p> <p>17. Conozco todo el proceso.</p>	<p>6. Aunque son complejos y laboriosos, estos procesos merecen la pena porque mejoran las titulaciones.</p> <p>12. Me gustaría llegar a ser una persona experta en estos procesos.</p> <p>33. Me siento implicado en estos procesos.</p>	<p>7. Es recomendable que se aumente el personal dedicado exclusivamente a la implementación de estos procesos.</p> <p>9. Es difícil recopilar todas las evidencias que se solicitan en el proceso.</p> <p>18. Los evaluadores externos poseen toda la información sobre las peculiaridades de la titulación para evaluarla.</p> <p>19. Lo recomendable es que estos procesos impliquen a todo el profesorado de la</p>

	<p>29. El proceso está bien estructurado.</p> <p>30. En estos procesos se evalúan todos los aspectos que deberían ser evaluados.</p>		<p>Facultad.</p> <p>24. Es difícil que los empleadores participen en estos procesos.</p> <p>34. La participación del alumnado en estos procesos es escasa.</p> <p>35. Es difícil que el alumnado egresado participe en estos procesos.</p>
-	<p>4. Estos procesos deberían ser simplificados.</p>	<p>5. La calidad de las titulaciones se puede mejorar sin necesidad de estos procesos.</p> <p>13. Estos procesos solo interesan a las autoridades y cargos que tienen que aplicarlos.</p> <p>27. Se podría hacer un proceso menos burocratizado que no suponga una pérdida de tiempo.</p> <p>31. Considero que suponen una carga más de trabajo en nuestra complicada agenda.</p> <p>32. Me parece que estos procesos son imposiciones de la clase política.</p>	<p>36. Los evaluadores externos desconocen la realidad de nuestras titulaciones, sus problemas y sus puntos fuertes.</p>

Actitud	4. Participación y mejora de la calidad	5. Cargo/Comisión
+	<p>10. Considero que los procesos contribuyen a mejorar la calidad de las titulaciones.</p> <p>20. Estos procesos son positivos para el Centro porque ayudan a organizarse.</p> <p>21. Son procesos fundamentales para asegurar la calidad de la institución.</p> <p>22. Colaborar en estos procesos ayuda a entender las necesidades y puntos fuertes de las titulaciones.</p> <p>23. La información que tengo es suficiente para colaborar en estos procesos.</p> <p>25. Deseo colaborar y participar más en estos procesos.</p> <p>28. Estos procesos contribuyen a mejorar la calidad y la transparencia de mi labor profesional.</p>	<p>3. Los coordinadores de las titulaciones y los miembros de las Comisiones de Calidad mantienen informados al profesorado sobre los procesos.</p> <p>26. El equipo Decanal y los coordinadores de las titulaciones motivan al profesorado a participar en los procesos.</p> <p>38. El equipo Decanal y los coordinadores de las titulaciones lideran y controlan los procesos.</p>
-	<p>8. Si tengo que participar, cumpliré con lo que me soliciten, pero sin implicarme más allá de lo necesario.</p>	<p>14. Las comisiones de Calidad del Centro y de las titulaciones son las encargadas de realizar estos procesos, por tanto de</p>

	37. Si pudiera elegir, preferiría quedarme al margen de estos procesos.	deben implicar al profesorado.
--	---	--------------------------------

Anexo D: VALIDACIÓN DE CONTENIDO CVPEAT

GUÍA PARA LA VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL CUESTIONARIO CVPEAT

Instrucciones

Estimado juez,

Me complace dirigirme a usted a fin de solicitar su colaboración como experto para validar el **Cuestionario CVPEAT**. El objetivo general de nuestra investigación es conocer las percepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones del centro.

Para efectuar la validación de cada una de las partes del instrumento, le solicitamos que lea cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes opciones de respuesta, indicándonos si de acuerdo a su criterio personal y profesional son correctas.

Por otra parte, le agradecemos cualquier sugerencia relativa a la redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que considere relevante para la mejora del cuestionario.

Su participación y colaboración como experto es contribuir en la valoración del cuestionario para comprobar si verifica las siguientes características:

1. Si es *adecuado* para la cuestión a la que se quiere dar respuesta (validez de contenido).
2. Si es *válido y preciso*, en el sentido de ser capaz de medir aquellas características que se pretenden medir y no otras.
3. Si es *sensible*, es decir, si es capaz de medir cambios tanto en los diferentes individuos como en la respuesta de un mismo individuo a través del tiempo.

4. Si se delimitan claramente las dimensiones, de manera que cada uno contribuya al total de la escala de forma independiente (validez de constructo).
5. Si puede ser *aceptado* por los participantes.

Para ello le pedimos que valore cada uno de los bloques que hemos diferenciado en el cuestionario, en relación a una serie de criterios relativos a:

- Claridad y precisión.
- Redacción de los ítems.
- Amplitud de los ítems.
- Pertinencia.
- Congruencia de ítems.

Le rogamos que **señale en cada casilla** el aspecto cualitativo que le parezca que cumple cada indicador según su juicio experto, de acuerdo a la siguiente escala:

1= Deficiente

2=Aceptable

3=Bueno

4= Excelente

Muchas gracias por su atención y colaboración

INTRODUCCIÓN E INSTRUCCIONES

Indicadores	1	2	3	4
Claridad y precisión del planteamiento				
Redacción				
Adecuación a los destinatarios				
Amplitud de contenido				
Coherencia interna				

Pertinencia del contenido

Observaciones (sugerencias de mejora)

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN y

B. EXPERIENCIA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Indicadores	1	2	3	4
Claridad y comprensión del planteamiento				
Redacción				
Adecuación a los destinatarios				
Número de preguntas				
Categorización de las respuestas				
Pertinencia de las preguntas				
Orden lógico de las preguntas				
Coherencia interna				
Observaciones (sugerencias de mejora)				

C. VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Indicadores	1	2	3	4
Claridad y comprensión del planteamiento				
Redacción				
Adecuación a los destinatarios				
Número de preguntas				
Categorización de las respuestas				
Pertinencia de las preguntas				
Orden lógico de las preguntas				
Coherencia interna				
Observaciones (sugerencias de mejora)				

VALORACIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO

Indicadores	1	2	3	4
Calidad de contenido				
Longitud del cuestionario				
Redacción				
Pertinencia del contenido				

Adecuación de las categorías de respuesta

Coherencia interna

Apariencia general del cuestionario

Estructura del cuestionario

Relación con el propósito de la investigación

Percepción general del cuestionario:

Observaciones y sugerencias de mejora:

Muchas gracias por tu tiempo y participación en nuestra investigación

Anexo E: CONSENTIMIENTO INFORMADO

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA GRABACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA TESIS “LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA SOBRE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE SUS TITULACIONES”

Este documento intenta explicarle todas las cuestiones relativas a la utilización que se realizaría de sus datos de participación en la grabación de los grupos focales para la realización de la tesis doctoral del alumno Francisco Javier Ibáñez López. Léalo atentamente y consulte con el estudiante todas las dudas que se le planteen.

1. INFORMACIÓN ACERCA DE LA GRABACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una evolución en los sistemas de aprendizaje-enseñanza, en las metodologías docentes y en los programas de nuestras universidades. Los sistemas de seguimiento, modificación, evaluación y acreditación de las titulaciones constituyen los procedimientos fundamentales para el aseguramiento de la garantía de la calidad de los programas en Educación Superior.

A continuación, participará en un grupo de discusión con el que se pretende recoger información sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones realizados en su centro. El uso de la información que se recoja a partir de este grupo focal será para la investigación que estamos realizando dentro de la tesis doctoral titulada “La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones”, perteneciente al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia y a la línea de investigación de Calidad de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje: desde la discapacidad a la alta habilidad.

2. USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

Los datos que se obtengan de su participación serán utilizados únicamente para los fines de la investigación, guardándose siempre sus datos personales en un lugar seguro de tal manera que ninguna persona ajena pueda acceder a esta información y atendiendo a un estricto cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 sobre la Protección de Datos de Carácter Personal.

En ningún caso se harán públicos sus datos personales, siempre garantizando la plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto profesional en el uso y manejo de la información y el material obtenidos.

3. REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Si, en el caso de decidir participar y consentir la colaboración inicialmente, en algún momento de la intervención usted desea dejar de participar en la grabación de la sesión, le rogamos que nos lo comunique y a partir de ese momento se dejarán de utilizar las grabaciones.

4. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, D./Dña.
he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca de la grabación de los grupos focales y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines de la presente investigación.

Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, **CONSIENTO** participar en la grabación del grupo de discusión y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

En, a de de 20.....

Firmado:

D./Dña. _____

(El/la usuario/a)

Anexo F: PAUTAS GRUPOS DE DISCUSIÓN

PAUTAS PARA LA REALIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN EN LA TESIS DOCTORAL “LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA SOBRE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE SUS TITULACIONES”

Realizaremos cuestiones en función a los objetivos específicos de los dos primeros objetivos generales de nuestra investigación.

Objetivos específicos

1.1. Analizar el conocimiento que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones según su categoría profesional y centro.

1. ¿Saben **qué titulaciones** han pasado por procesos de renovación de la acreditación en su facultad?

2. ¿**Conocen** cuáles son los **procesos** de evaluación y acreditación de una titulación, en cuanto a tramitación, plazos, fases,...?

1.2. Conocer la actitud y satisfacción del profesorado de la Universidad de Murcia ante los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones según su categoría profesional y centro.

3.1. ¿**Qué les parece** los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones?

3.2 ¿Les parece que estos procesos **reflejan la realidad** de las titulaciones de su centro?

2.2. Describir el impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la mejora de la calidad de las titulaciones, los centros y de los resultados académicos.

3.3. ¿Creen que los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones ayudan a mejorar la calidad de las titulaciones y en general la calidad de los procedimientos de su centro? ¿En qué medida lo hacen?

3.4. ¿Creen que también influyen en los resultados académicos?

2.3. Elaborar propuestas de mejora que faciliten el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones conforme a los modelos de garantía de calidad interna y de la agencia evaluadora ANECA.

3.5. ¿Qué modificarían en la tramitación de los procesos de evaluación y acreditación de una titulación?

3.6. ¿Qué propuestas de mejora propondrían?

1.3. Comprobar y analizar si la actitud del profesorado cambia cuando se trata de personas que han participado en algún proceso de evaluación y acreditación de un título, o que ocupan o han ocupado un cargo de gestión y/o coordinación de titulación, o en la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación.

5.1. ¿**Han participado** en algún proceso de evaluación y acreditación? ¿Lo han hecho en calidad de coordinador de titulación, miembro de la Comisión de Calidad del centro o de la titulación, o como gestor del centro?

5.2. En el caso de haber colaborado en algún proceso, ¿Lo han hecho **activamente o limitándose** a aportar los datos solicitados? ¿Cree que en general el profesorado participa activamente?

5.3. ¿Le **gustaría participar** en procesos futuros? ¿Por qué (no)?

2.1. Identificar las facilidades y dificultades que existen a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.

6.1. ¿Nos pueden decir las facilidades y dificultades que creen que existen a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones?

6.2. ¿Creen que la Universidad y las agencias de evaluación ponen facilidades para la realización de los mismos?

Anexo G: VALIDACIÓN DE CONTENIDO GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN

GUÍA PARA LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS DEL GUIÓN DE GRUPOS DE DISCUSIÓN EN LA TESIS DOCTORAL TITULADA “LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA SOBRE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE SUS TITULACIONES”

Estimado juez,

Me complace dirigirme a usted a fin de solicitar su colaboración como experto para validar el guion de los grupos de discusión realizados para la tesis doctoral titulada “La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones”, realizada por Francisco Javier Ibáñez López y dirigida por la Dra. Fuensanta Hernández Pina y la Dra. Fuensanta Monroy Hernández. El objetivo de esta investigación es conocer las percepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones oficiales de diferentes facultades. La evaluación de los instrumentos es indispensable para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos puedan ser de utilidad. De antemano agradecemos su colaboración.

Por favor, indique sus datos personales:

Nombre y apellidos: _____

Formación académica: _____

Áreas de experiencia profesional: _____

Cuerpo docente (Titular, Catedrático, etc.): _____

Tiempo en el cuerpo docente actual: _____

Para efectuar la validación del guion del grupo de discusión le solicitamos que lea cuidadosamente cada pregunta e indique si, de acuerdo a su valoración de experto, estas son claras y relevantes según las siguientes indicaciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Asimismo, se incluye un espacio donde puede introducir sus comentarios o recomendaciones para la mejora de la formulación de las preguntas:

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
CLARIDAD La pregunta se comprende fácilmente pues su sintáctica, semántica y coherencia son adecuadas	1. No cumple con el criterio	La pregunta no está formulada claramente
	2. Bajo nivel	La pregunta requiere bastantes modificaciones
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de la pregunta
	4. Alto nivel	La pregunta requiere modificaciones mínimas
	5. Cumple con el criterio	La pregunta es clara, tiene semántica, sintaxis y coherencia adecuadas
RELEVANCIA La pregunta es esencial o importante, y tiene relación lógica para medir el aspecto sobre el que se quiere recoger información	1. No cumple con el criterio	La pregunta no es relevante para medir el aspecto que se pretende conocer
	2. Bajo nivel	La pregunta tiene alguna relevancia para medir el aspecto que se pretende conocer
	3. Moderado nivel	La pregunta es relativamente relevante para medir el aspecto que se pretende conocer
	4. Alto nivel	La pregunta es relevante para medir el aspecto que se pretende conocer
	5. Cumple con el criterio	La pregunta es muy relevante para medir el aspecto que se pretende conocer

DIMENSIÓN 1: Conocimiento que tiene el profesorado de la Universidad de Murcia de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones en Educación Superior.

Pregunta 1: ¿Sabén qué titulaciones han pasado por procesos de renovación de la acreditación en su facultad?

Pregunta 2: ¿Conocen cuáles son los procesos de evaluación y acreditación de una titulación, en cuanto a tramitación, plazos, fases,...?

Pregunta	Categoría	1	2	3	4	5
1	Claridad					
	Relevancia					
2	Claridad					
	Relevancia					

Observaciones y/o sugerencias:

DIMENSIÓN 2: Conocer la **actitud** y **satisfacción** del profesorado de la Universidad de Murcia ante los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones en Educación Superior.

Pregunta 3: ¿Qué les parece los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones?

Pregunta 4: ¿Les parece que estos procesos reflejan la realidad de las titulaciones de su centro (facultad)?

Pregunta	Categoría	1	2	3	4	5
3	Claridad					
	Relevancia					
4	Claridad					
	Relevancia					
Observaciones y/o sugerencias:						

DIMENSIÓN 3: Comprobar y analizar si la actitud del profesorado cambia cuando se trata de personas que han participado en algún proceso de evaluación y acreditación de un título, o que ocupan o han ocupado un cargo de gestión y/o coordinación de titulación, o en la Comisión de Calidad del centro (facultad) o de alguna titulación.

Pregunta 5: ¿Han participado en algún proceso de evaluación y acreditación? ¿Lo han hecho en calidad de coordinador de titulación, miembro de la Comisión de Calidad del centro (facultad) o de la titulación, o como gestor del centro?

Pregunta 6: En el caso de haber colaborado en algún proceso, ¿lo han hecho activamente o limitándose a aportar los datos solicitados? ¿Cree que en general el profesorado participa activamente?

Pregunta 7: ¿Le gustaría participar en procesos futuros? ¿Por qué (no)?

Pregunta	Categoría	1	2	3	4	5
5	Claridad					
	Relevancia					
6	Claridad					
	Relevancia					
7	Claridad					
	Relevancia					
Observaciones y/o sugerencias:						

DIMENSIÓN 4: Identificar las **facilidades** y **dificultades** que existen a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.

Pregunta 8: ¿Nos pueden decir las facilidades y dificultades que creen que existen a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones?

Pregunta 9: ¿Creen que la Universidad y las agencias de evaluación ponen facilidades para la realización de los mismos?

Pregunta	Categoría	1	2	3	4	5
8	Claridad					
	Relevancia					
9	Claridad					
	Relevancia					

Observaciones y/o sugerencias:

DIMENSIÓN 5: Elaborar **propuestas de mejora** que faciliten la aplicación de los modelos de evaluación y acreditación de las titulaciones.

Ítem 10: ¿Qué modificarían en la tramitación de los procesos de evaluación y acreditación de una titulación?

Ítem 11: ¿Qué propuestas de mejora propondrían?

Pregunta	Categoría	1	2	3	4	5
10	Claridad					
	Relevancia					
11	Claridad					
	Relevancia					
Observaciones y/o sugerencias:						

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Anexo H: REGISTRO DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

N.º de grupo	Centro	Fecha de realización	Hora	Tiempo total
1	Facultad de Química	21/01/2020	10:00	51'52"
2	Facultad de Veterinaria	23/01/2020	10:00	34'55"
3	Facultad de Informática	23/01/2020	12:00	44'38"
4	Facultad de Derecho	5/02/2020	13:00	33'47"
5	Facultad de Filosofía*	16/06/2020	9:00	28'42"

*Reunión virtual

Anexo I: REJILLA DE INDICADORES PARA EL ANÁLISIS TEXTUAL

REJILLA DE INDICADORES PARA EL ANÁLISIS TEXTUAL DE DOCUMENTOS EN LA TESIS DOCTORAL TITULADA “LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA SOBRE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE SUS TITULACIONES”

Mediante este instrumento se pretende analizar y evaluar el Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia (MSAIC) y el programa ACREDITA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en base al cumplimiento de los criterios y directrices establecidos en el ESG (ENQA, 2015) en su primera parte sobre estándares para la garantía interna de la calidad.

Para cada uno de estos criterios, se realizará una evaluación del cumplimiento de los indicadores propuestos en base a la siguiente calificación:

1. El indicador no se cumple
2. Hay un cumplimiento moderado del indicador
3. El indicador se cumple

Este análisis textual permitirá la comparación entre ambos documentos para encontrar sus similitudes y diferencias, y poder formular propuestas de mejora en la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones en Educación Superior.

Criterio 1.1. Política de aseguramiento de la calidad

Las instituciones deben tener una política pública de aseguramiento de la calidad que forme parte de su gestión estratégica. Los grupos de interés internos deben desarrollar e implantar esta política mediante estructuras y procesos adecuados, implicando a los grupos de interés externos.

INDICADOR	MSAIC	ACREDITA
El criterio está suficientemente desarrollado	3	3
Se detalla el procedimiento para el cumplimiento del criterio	3	3
Se describen actuaciones y propuestas de mejora para el desarrollo del criterio	3	3
Se indican pormenorizadamente los grupos de interés implicados en el criterio	3	3
Se establecen cauces de participación de los grupos de interés para el cumplimiento del criterio	3	3
Observaciones:		
Ambos documentos cumplen sobradamente con el criterio		

Criterio 1.2. Diseño y aprobación de programas

Las instituciones deben tener procesos para el diseño y la aprobación de sus programas de estudio. Los programas se deben diseñar de manera que cumplan los objetivos establecidos para los mismos, incluyendo los resultados esperados del aprendizaje. La cualificación de un programa debe quedar claramente especificada y ha de ser pública y debe hacer referencia al nivel exacto del marco nacional de cualificaciones de Educación Superior y, por consiguiente, al Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.

INDICADOR	MSAIC	ACREDITA
El criterio está suficientemente desarrollado	3	3
Se detalla el procedimiento para el cumplimiento del criterio	3	3
Se describen actuaciones y propuestas de mejora para el desarrollo del criterio	3	3
Se indican pormenorizadamente los grupos de interés implicados en el criterio	3	3
Se establecen cauces de participación de los grupos de interés para el cumplimiento del criterio	3	3
<p>Observaciones:</p> <p>Ambos documentos cumplen con el criterio. El MSAIC se centra en el aseguramiento de la calidad no solo en el diseño y aprobación de los programas, sino en la vida completa de la titulación</p>		

Criterio 1.3. Aprendizaje, enseñanza y evaluación centrados en el estudiante

Las instituciones deben asegurarse de que los programas se imparten de manera que animen a los estudiantes a participar activamente en la creación del proceso de aprendizaje y que la evaluación de los estudiantes refleja este enfoque centrado en el estudiante.

INDICADOR	MSAIC	ACREDITA
El criterio está suficientemente desarrollado	3	2
Se detalla el procedimiento para el cumplimiento del criterio	3	2
Se describen actuaciones y propuestas de mejora para el desarrollo del criterio	3	2
Se indican pormenorizadamente los grupos de interés implicados en el criterio	3	3
Se establecen cauces de participación de los grupos de interés para el cumplimiento del criterio	3	3
Observaciones: El programa ACREDITA no hace referencia explícita a la metodología centrada en el estudiante, sino que se limita a evaluar que las actividades formativas y sus metodologías cumplen con el objetivo de la adquisición de los resultados de aprendizaje previstos en la memoria verificada de la titulación		

Criterio 1.4. Admisión, progreso, reconocimiento y certificación de los estudiantes

Las instituciones deben aplicar de manera consistente normas preestablecidas y públicas que abarquen todas las fases del “ciclo de vida” de los estudiantes, por ejemplo, admisión, progreso, reconocimiento y certificación de los estudiantes.

INDICADOR	MSAIC	ACREDITA
El criterio está suficientemente desarrollado	3	3
Se detalla el procedimiento para el cumplimiento del criterio	3	3
Se describen actuaciones y propuestas de mejora para el desarrollo del criterio	3	3
Se indican pormenorizadamente los grupos de interés implicados en el criterio	3	3
Se establecen cauces de participación de los grupos de interés para el cumplimiento del criterio	3	3
Observaciones: Ambos documentos cumplen con el criterio		

Criterio 1.5. Profesorado

Las instituciones deben asegurar la competencia de sus profesores. Asimismo, deben utilizar procesos justos y transparentes para la contratación y el desarrollo de su personal.

INDICADOR	MSAIC	ACREDITA
El criterio está suficientemente desarrollado	3	2
Se detalla el procedimiento para el cumplimiento del criterio	3	2
Se describen actuaciones y propuestas de mejora para el desarrollo del criterio	3	2
Se indican pormenorizadamente los grupos de interés implicados en el criterio	3	3
Se establecen cauces de participación de los grupos de interés para el cumplimiento del criterio	3	2
Observaciones: El programa ACREDITA no entra en la contratación mediante procesos justos y transparentes del profesorado. Se limita a evaluar que el profesorado es suficiente y adecuado para las características de la titulación		

Criterio 1.6. Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes

Las instituciones deben contar con una financiación suficiente para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje y asegurarse de que se ofrece a los estudiantes apoyo y recursos para el aprendizaje suficientes y fácilmente accesibles.

INDICADOR	MSAIC	ACREDITA
El criterio está suficientemente desarrollado	3	3
Se detalla el procedimiento para el cumplimiento del criterio	3	3
Se describen actuaciones y propuestas de mejora para el desarrollo del criterio	3	3
Se indican pormenorizadamente los grupos de interés implicados en el criterio	3	3
Se establecen cauces de participación de los grupos de interés para el cumplimiento del criterio	3	3
Observaciones: Ambos documentos cumplen con el criterio		

Criterio 1.7. Gestión de la información

Las instituciones deben asegurarse de que recopilan, analizan y usan la información pertinente para la gestión eficaz de sus programas y otras actividades.

INDICADOR	MSAIC	ACREDITA
El criterio está suficientemente desarrollado	3	3
Se detalla el procedimiento para el cumplimiento del criterio	3	3
Se describen actuaciones y propuestas de mejora para el desarrollo del criterio	3	3
Se indican pormenorizadamente los grupos de interés implicados en el criterio	3	3
Se establecen cauces de participación de los grupos de interés para el cumplimiento del criterio	3	3
Observaciones: Ambos documentos cumplen con el criterio		

Criterio 1.8. Información pública

Las instituciones deben publicar información clara, precisa, objetiva, actualizada y fácilmente accesible sobre sus actividades y programas.

INDICADOR	MSAIC	ACREDITA
El criterio está suficientemente desarrollado	3	3
Se detalla el procedimiento para el cumplimiento del criterio	3	3
Se describen actuaciones y propuestas de mejora para el desarrollo del criterio	3	3
Se indican pormenorizadamente los grupos de interés implicados en el criterio	3	3
Se establecen cauces de participación de los grupos de interés para el cumplimiento del criterio	3	3
Observaciones: Ambos documentos cumplen con el criterio		

Criterio 1.9. Seguimiento continuo y revisión periódica de programas

Las instituciones deben hacer un seguimiento y una evaluación periódica de sus programas para garantizar que logran sus objetivos y responden a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Dichas evaluaciones deben dar lugar a una mejora continua del programa. Como consecuencia de lo anterior, cualquier medida prevista o adoptada, debe comunicarse a todos los interesados.

INDICADOR	MSAIC	ACREDITA
El criterio está suficientemente desarrollado	3	No procede
Se detalla el procedimiento para el cumplimiento del criterio	3	No procede
Se describen actuaciones y propuestas de mejora para el desarrollo del criterio	3	No procede
Se indican pormenorizadamente los grupos de interés implicados en el criterio	3	No procede
Se establecen cauces de participación de los grupos de interés para el cumplimiento del criterio	3	No procede
Observaciones: El programa Acredita está diseñado para cumplir este requisito		

Criterio 1.10. Aseguramiento externo de la calidad cíclico

Las instituciones deben someterse a un proceso de aseguramiento externo de la calidad de naturaleza cíclica y en línea con los ESG.

INDICADOR	MSAIC	ACREDITA
El criterio está suficientemente desarrollado	3	No procede
Se detalla el procedimiento para el cumplimiento del criterio	3	No procede
Se describen actuaciones y propuestas de mejora para el desarrollo del criterio	3	No procede
Se indican pormenorizadamente los grupos de interés implicados en el criterio	3	No procede
Se establecen cauces de participación de los grupos de interés para el cumplimiento del criterio	3	No procede
Observaciones: El MSAIC cumple con este criterio		

Índice de figuras

Figura 1. Evolución de los países participantes en el Proceso de Bolonia.....	27
Figura 2. Países participantes en el Proceso de Bolonia desde 2015.....	39
Figura 3. Proceso de verificación para la implantación de una nueva titulación..	82
Figura 4. Proceso de renovación de la acreditación de una titulación.....	89
Figura 5. Sistema de aseguramiento interno de la calidad en la Educación Superior..	95
Figura 6. Esquema del desarrollo del SAIC. Fuente: Guía para el diseño de SAIC de la formación universitaria	98
Figura 7. Proceso de investigación con un diseño mixto convergente.	124
Figura 8. Participantes en función del género y el intervalo de edad.	126
Figura 9. Participantes en función del género y los años de experiencia.	126
Figura 10. Participantes en función de la facultad y la categoría profesional.....	128
Figura 11. Participantes en función de las cuestiones iniciales.	129
Figura 12. Participantes de la Facultad de Filosofía en función de la categoría profesional, edad y años de experiencia laboral.....	131
Figura 13. Participantes de la Facultad de Filosofía en función de las cuestiones iniciales.	132
Figura 14. Proceso de verificación, modificación y acreditación de las titulaciones de la Facultad de Filosofía.....	133
Figura 15. Participantes de la Facultad de Química en función de la categoría profesional, edad y años de experiencia laboral.....	135
Figura 16. Participantes de la Facultad de Química en función de las cuestiones iniciales.....	136
Figura 17. Proceso de verificación, seguimiento, modificación y acreditación de las titulaciones de la Facultad de Química	138
Figura 18. Participantes de la Facultad de Veterinaria en función de la categoría profesional, edad y años de experiencia laboral.....	141
Figura 19. Participantes de la Facultad de Veterinaria en función de las cuestiones iniciales.....	142
Figura 20. Proceso de verificación, seguimiento, modificación y acreditación de las titulaciones de la Facultad de Veterinaria.	144

Figura 21. Participantes de la Facultad de Derecho en función de la categoría profesional, edad y años de experiencia laboral.....	146
Figura 22. Participantes de la Facultad de Derecho en función de las cuestiones iniciales.	147
Figura 23. Proceso de verificación, seguimiento, modificación y acreditación de las titulaciones de la Facultad de Derecho.	149
Figura 24. Participantes de la Facultad de Informática en función de la categoría profesional, edad y años de experiencia laboral.....	152
Figura 25. Participantes de la Facultad de Informática en función de las cuestiones iniciales.	153
Figura 26. Proceso de verificación, seguimiento, modificación y acreditación de las titulaciones de la Facultad de Veterinaria.	154
Figura 27. Etapas en la elaboración y aplicación de un cuestionario.	157
Figura 28. Modelo de Ecuaciones Estructurales en las cinco dimensiones.	171
Figura 29. Gráfico de ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación.	183
Figura 30. Ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación según facultad.	185
Figura 31. Ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación según categoría profesional.	186
Figura 32. Frecuencia y porcentaje de los códigos relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación.	189
Figura 33. Ítems relacionados con la percepción del profesorado de los procesos de evaluación y acreditación.	196
Figura 34. Ítems relacionados con la percepción del profesorado de los procesos de evaluación y acreditación según facultad.....	198
Figura 35. Ítems relacionados con la percepción del profesorado de los procesos de evaluación y acreditación según categoría profesional.....	199
Figura 36. Ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en algún proceso.	209
Figura 37. Ítems relacionados con la percepción de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en algún proceso.	211
Figura 38. Ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber ocupado o no un puesto de gestión o de coordinación de titulación.	214
Figura 39. Ítems relacionados con la percepción de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber ocupado o no un puesto de gestión o de coordinación de titulación.	216

Figura 40. Ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.....	220
Figura 41. Ítems relacionados con la percepción de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.....	222
Figura 42. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación.	225
Figura 43. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación según facultad.....	227
Figura 44. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación según categoría profesional.	228
Figura 45. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en algún proceso.....	229
Figura 46. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber ocupado o no un puesto de gestión o de coordinación de titulación.	230
Figura 47. Ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.	231
Figura 48. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro.	245
Figura 49. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, según facultad.	247
Figura 50. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, según categoría profesional.	248
Figura 51. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber participado o no en algún proceso.	249
Figura 52. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber ocupado o no un puesto de gestión o de coordinación de titulación.	250
Figura 53. Ítems relacionados la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.	251
Figura 54. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación.....	262

Figura 55. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación según facultad.	263
Figura 56. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación según categoría profesional.	264
Figura 57. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en algún proceso.	264
Figura 58. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación en función de haber ocupado o no un puesto de gestión o de coordinación de titulación.	265
Figura 59. Ítems relacionados con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en los procesos de evaluación y acreditación en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.	265
Figura 60. Nube de palabras generada a partir del análisis de los grupos de discusión.	285

Índice de tablas

Tabla 1. Acuerdos más relevantes en el Proceso de Bolonia durante los años 2000-2010	35
Tabla 2. Acuerdos más relevantes en el Proceso de Bolonia en el periodo 2012 - 2018	42
Tabla 3. Agencias autonómicas para el aseguramiento de la calidad	76
Tabla 4. Membresía de las agencias nacionales en los organismos internacionales de aseguramiento de la calidad	77
Tabla 5. Procesos del Manual del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Universidad de Murcia	109
Tabla 6. Número y porcentaje de participantes por facultad.....	127
Tabla 7. Número y porcentaje de participantes por categoría profesional	127
Tabla 8. Índices de concordancia entre los jueces (W de Kendall) en la validación del cuestionario CVPEAT	159
Tabla 9. Cuestiones sociodemográficas del cuestionario CVPEAT.....	161
Tabla 10. Matriz de componentes rotados	163
Tabla 11. Cuestiones asignadas al Factor 1	165
Tabla 12. Cuestiones asignadas al Factor 2	166
Tabla 13. Cuestiones asignadas al Factor 3	167
Tabla 14. Cuestiones asignadas al Factor 4	167
Tabla 15. Cuestiones asignadas al Factor 5	168
Tabla 16. Medidas de ajuste de las dimensiones del cuestionario CVPEAT	170
Tabla 17. Índices de concordancia entre los jueces (W de Kendall) en la validación de contenido del protocolo de los grupos de discusión	173
Tabla 18. Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación	184
Tabla 19. Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento según categoría profesional.....	188
Tabla 20. Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con la percepción de los procesos de evaluación y acreditación	197

Tabla 21. Diferencias significativas en las cuestiones de percepción según facultad.....	200
Tabla 22. Diferencias significativas en las cuestiones de percepción según categoría profesional...	201
Tabla 23. Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación	210
Tabla 24. Diferencias significativas en las cuestiones de percepción en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación	212
Tabla 25. Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento en función de haber ocupado o no un cargo de gestión y/o coordinación de titulación	215
Tabla 26. Diferencias significativas en las cuestiones de percepción en función de haber ocupado o no un cargo de gestión y/o coordinación de titulación	217
Tabla 27. Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad	221
Tabla 28. Diferencias significativas en las cuestiones de percepción en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad	223
Tabla 29. Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación	226
Tabla 30. Diferencias significativas en las cuestiones de facilidades y dificultades según facultad ..	232
Tabla 31. Diferencias significativas en las cuestiones de facilidades y dificultades según categoría profesional	233
Tabla 32. Diferencias significativas en las cuestiones de facilidades y dificultades en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación	233
Tabla 33. Diferencias significativas en las cuestiones de facilidades y dificultades en función de haber ocupado o no un cargo de gestión y/o coordinación de titulación	234
Tabla 34. Diferencias significativas en las cuestiones de facilidades y dificultades en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.....	235
Tabla 35. Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación	246
Tabla 36. Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación, y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, según facultad	252
Tabla 37. Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación, y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, según categoría profesional	253

Tabla 38. Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación, y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación	254
Tabla 39. Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación, y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber ocupado o no un cargo de gestión y/o coordinación de titulación	255
Tabla 40. Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas la participación activa en los procesos de evaluación y acreditación, y su influencia en la mejora de las titulaciones y el centro, en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.....	256
Tabla 41. Estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con las facilidades y dificultades en la realización de los procesos de evaluación y acreditación	263
Tabla 42. Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones según facultad	266
Tabla 43. Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones según categoría profesional	267
Tabla 44. Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en función de haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación	267
Tabla 45. Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en función de haber ocupado o no un cargo de gestión y/o coordinación de titulación	268
Tabla 46. Diferencias significativas en las cuestiones relacionadas con el liderazgo del equipo directivo y los coordinadores de titulaciones en función de haber participado o no en una Comisión de Calidad.....	269
Tabla 47. Relación entre los criterios del ESG, las directrices del MSAIC de la Universidad de Murcia y los criterios del programa ACREDITA de la ANECA.....	272
Tabla 48. Puntos débiles y puntos fuertes encontrados en la aplicación del SAIC con respecto a los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.....	278

