CC BY

ARTÍCULOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSN-e: 1549-2230

EDICIONES COMPLUTENSE

https://dx.doi.org/10.5209/rced.77202

Los procesos de acreditación de las titulaciones universitarias desde la perspectiva del profesorado

Francisco Javier Ibáñez-López[1]; Fuensanta Hernández-Pina[2]; Fuensanta Monroy[3]

Recibido: septiembre 2021 / Evaluado: diciembre 2021 / Aceptado: febrero 2022

Resumen. Todas las titulaciones de la Educación Superior deben ser sometidas a procesos de evaluación y acreditación en su diseño, implantación y desarrollo. Aunque el profesorado universitario es actor fundamental en la realización e implementación de estos procesos, no se conoce cuál es su conocimiento, percepción y grado de satisfacción sobre la ejecución de los mismos. Esta investigación tuvo por objetivo analizar el conocimiento y la percepción del profesorado de cinco facultades de una universidad pública española sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones, y comparar si las opiniones varían en función de si el profesorado ha participado en algún proceso de evaluación y acreditación o si ha colaborado activamente en la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación. Este estudio de corte descriptivo y enfoque de investigación mixto recabó información del profesorado mediante una escala tipo Likert y grupos focales. Los resultados mostraron que el profesorado tiene un conocimiento limitado de la estructuración y desarrollo de estos procesos, que aumenta cuando se tiene experiencia en su realización o como miembro de una Comisión de Calidad, y que disminuye entre los docentes que no están empleados a tiempo completo. Además, los participantes manifestaron percibir estos procesos como tediosos, rígidos, encorsetados en una burocracia que supone una carga más de trabajo no reconocido, y para el que no se sienten suficientemente formados e informados. Las conclusiones apuntan a una necesaria revisión de estos procesos de evaluación y acreditación con el fin de simplificarlos y orientarlos hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, y realizar acciones de formación e información que fomenten la cultura de la evaluación.
Palabras clave: acreditación (educación); evaluación; Educación Superior; calidad de la educación.

[en] Accreditation processes of university degrees from the perspective of the teachers

Abstract. All Higher Education qualifications must undergo evaluation and accreditation processes when they are designed, implemented and developed. University teachers are key actors in such processes, yet how much they know and what they think about evaluation and accreditation is still unknown. The aim of this study was to find out about how much teachers from five faculties from a state university know and how they feel about evaluation and accreditation of degrees, and to compare their opinions in terms of whether they had participated in such processes or had been members of the Quality Committee of their faculty or of a degree. This was a descriptive, mixed-methods study in which data were collected via a Likert scale and focus groups, which allowed collecting quantitative and qualitative data. The results showed that teachers know little about the structuring and development of evaluation and accreditation processes. Nevertheless, teachers seem to know more about evaluation and accreditation when they have actively participated in such processes or when they have been members of a Quality Committee, while those teachers how are employed part time seem to know less about evaluation and accreditation. Participants felt such that evaluation and accreditation are tedious, rigid, bureaucratic processes, that load teachers with extra, unacknowledged work. Evaluation and accreditation must be reviewed so that they are simplified, focus on teaching-learning, and training is given to parties involved in order to foster an evaluation spirit among teaching staff.
Keywords: Accreditation (education); evaluation; Higher Education; Quality of education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Método. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Ibáñez-López, F. J.; Hernández-Pina, F.; Monroy, F. (2015). Los procesos de acreditación de las titulaciones universitarias desde la perspectiva del profesorado. *Revista Complutense de Educación, 34*(1), 121-131.

[1] Universidad de Murcia (España)
E-mail: fjil@um.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2367-7260
[2] Universidad de Murcia (España)
E-mail: fhpina@um.es
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-2339-8149
[3] Universidad de Murcia (España)
E-mail: fuesnanta.monroy@um.es
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9813-3068

1. Introducción

Los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de Educación Superior son un complejo compendio de laboriosos procedimientos que conllevan la recolección de evidencias, análisis, procesado e interpretación, para la elaboración de informes, memorias, solicitudes y documentos, y la preparación de las visitas de los paneles externos evaluadores. Estos procesos tienen por objetivo mejorar la calidad de los estudios y de las prestaciones que son propias de las instituciones universitarias, en aras de alcanzar la excelencia (Buendía Espinosa, 2011). Su implementación ha conseguido dar un nuevo sentido a la tramitación de la evaluación de los programas universitarios, los servicios ofertados y la labor docente del profesorado, poniendo en consideración los resultados de los análisis de satisfacción de los grupos de interés y los informes de inserción laboral (Ríos de Deus, 2014).

El profesorado universitario está doblemente implicado en la implementación de estos procesos como parte gestora en su elaboración y como parte evaluada en su labor docente. Por lo tanto, es completamente necesario conocer qué percepción tiene el profesorado sobre los diferentes aspectos que conllevan la evaluación y acreditación de una titulación, cómo se realiza, sus bondades y defectos y, sobre todo, su impacto en la mejora de la calidad de las enseñanzas.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en AÑO dio lugar a un cambio en las metodologías docentes y a la creación de nuevas estructuras institucionales y nuevos planes de enseñanza mediante la adopción del principio de la calidad como eje principal (Hernández Pina, 2014). El EEES supuso la adopción de un sistema de titulaciones comparables y adaptadas a las necesidades de mercado con el fin de mejorar la empleabilidad de los egresados (Colomo Magaña y Esteban Bara, 2020), y que situaba al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como actor principal en su implementación y evaluación (Toledo-Lara, 2019). El sistema universitario español y europeo tenía la oportunidad histórica para avanzar en la elaboración de medidas de aseguramiento de la calidad y la implantación de un proceso de "convergencia en la diversidad" que permitiera asegurar el futuro de Europa como un espacio de bienestar social y económico (Gutiérrez-Solana, 2016).

La implantación de los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el EEES, el ESG (2015), dio lugar a la necesaria creación de las agencias de evaluación y acreditación, tanto a nivel europeo como a nivel nacional. El contar con agencias permitió adoptar los acuerdos y plantear objetivos propuestos en cada uno de los comunicados de las reuniones de los responsables de la Educación Superior en el marco del Proceso de Bolonia, centrados en el aseguramiento de la calidad de las enseñanzas y las instituciones. Estas acciones suponen una rendición de cuentas ante la sociedad, que proporciona una mejora de los resultados de aprendizaje y de la credibilidad del sistema (Martínez Iñiguez et al., 2017).

La Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es la encargada en España de "promocionar y asegurar la calidad del Sistema de Educación Superior mediante procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación, lo que mejora el desarrollo del EEES, así como a contribuir a la información y la transparencia frente a la sociedad" (ANECA, 2021). Así, para la evaluación de las enseñanzas, ANECA cuenta con los programas VERIFICA, MONITOR, ACREDITA y SIC para la obtención de sellos internacionales de Calidad.

El programa VERIFICA evalúa las propuestas realizadas por las universidades de nuevos planes de estudio que han sido diseñados en consonancia con los criterios establecidos por el EEES. El programa MONITOR revisa el correcto proceso de implantación de las titulaciones que han sido verificadas hasta que son sometidas a la evaluación de la renovación de la acreditación a través del programa ACREDITA. Este último realiza de forma cíclica la evaluación con los objetivos de comprobar que la titulación se está llevando a cabo en los términos que se establecieron en su memoria inicial y confirmar que la titulación contribuye a la formación de los estudiantes y a la consecución de los objetivos definidos (ANECA, 2021).

La investigación acerca de la percepción del profesorado sobre el desarrollo de los procesos del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de las universidades y la evaluación y acreditación de las titulaciones muestra que estos procedimientos son percibidos como muy burocratizados y encerrados en la lógica administrativa (Buendía Espinosa, 2011; Ibáñez-López et al., 2020; Leal et al., 2014; Martínez Iñiguez et al., 2017; Monarca et al., 2018), que implican la elaboración de documentación específica, la tramitación y gestión de una ingente cantidad de evidencias, la realización de encuestas de satisfacción a todos los grupos de interés y la actualización de los mapas de procesos. Todo ello contando con la participación de todos los agentes implicados, que en muchas ocasiones colaboran en la realización de estas tareas sin tener la suficiente formación e información (Buendía Espinosa, 2011; Fernández Lamarra y Aiello, 2014). Además, se pone de manifiesto una falta de recursos humanos y materiales en su realización, y se destaca la participación dispar del profesorado en los mismos, puesto que supone una carga de trabajo adicional, que además no es reconocida y que se suma a sus labores docentes e investigadoras (Pérez Ferra et al., 2013; Rodríguez Espinar, 2013; Vázquez García, 2015).

Por otro lado, también se destaca que, pese a sus defectos, la realización de estos procedimientos de evaluación y acreditación contribuye a la mejora de la calidad de las titulaciones, los centros, la docencia y las

instituciones en general (Fernández Lamarra y Aiello, 2014; González, 2008; Martínez Iñiguez et al., 2017; Monarca et al., 2018) y ayuda al fomento de la cultura de la calidad y de la evaluación, y a la eliminación de la resistencia a ser evaluado de forma externa (Mainero et al., 2014; Martínez et al., 2018; Ríos de Deus, 2014). Por lo tanto, puesto que la implementación de estos procesos de evaluación y acreditación conllevan mejoras sobre el control y el aseguramiento de la calidad en la oferta formativa de las universidades (López Gutiérrez y Jaya Escobar, 2016), queda justificada la necesidad de seguir investigando sobre el conocimiento y la percepción que tiene el profesorado sobre estos procesos con el objetivo final de mejorarlos y simplificarlos.

2. Objetivos

Esta investigación tuvo por objetivos a) analizar el conocimiento del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, y comprobar si este varía en función de si el profesorado había participado en procesos de evaluación y acreditación o en la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación, y b) conocer la actitud y el grado de satisfacción del profesorado ante estos procesos y comprobar si estos cambian cuando se trata de docentes que habían participado en procesos de evaluación y acreditación o en la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación.

3. Método

3.1. Diseño

Se planteó un enfoque descriptivo de corte mixto en el que se implementaron simultáneamente técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo y cualitativo. Se optó por un diseño convergente o paralelo (Creswell, 2012) en el que ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, se fusionan e integran, y los resultados de cada uno de ellos ayudan a explicar y elaborar los resultados del otro, y viceversa.

3.2. Población y muestra

La población objeto de estudio que facilitó información cuantitativa mediante escala Likert fue el profesorado de cinco facultades de una universidad pública española que impartió clase durante el curso académico 2019-2020. La muestra invitada estuvo constituida por 651 docentes, de los que participaron 251 individuos, si bien 245 completaron correctamente la escala, siendo esta una muestra representativa de la población con un error del 5% ($\alpha = .05$, $z = 1.96$, $p = q = .5$). Del total de profesorado participante, 46 eran profesores asociados (18.78%), 25 ayudantes doctores y contratados doctores (10.20%), 96 profesores titulares (39.18%) y 78 catedráticos (31.84%). De ellos, 129 (52.65%) había participado en algún proceso de evaluación y acreditación de una titulación, mientras que 116 (47.35%) nunca lo había hecho, y 107 docentes (43.67%) había participado en la Comisión de Calidad del Centro o de una titulación, frente a 138 (56.33%) que nunca lo había hecho.

En cuanto a los participantes que aportaron información cualitativa mediante grupos focales, se realizó una selección deliberada e intencional con el fin de lograr la máxima representatividad en cuanto a la categoría profesional y el hecho de haber participado en procesos de evaluación y acreditación. Así, 25 docentes participaron en 5 grupos, uno por cada uno de los centros participantes, a los que se les asignó un código con referencia a su categoría profesional para el posterior análisis de los datos.

3.3. Instrumentos y procedimiento

Con respecto a los instrumentos para la recogida de información, por un lado, se administró una escala Likert realizada *ad hoc* con cinco valores de respuesta (totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). Siguiendo las etapas sugeridas por Colás y Buendía (2012), después una exhaustiva revisión de la literatura se formularon 41 ítems que fueron agrupados en cinco bloques temáticos (conocimiento, percepción, dificultades/facilidades, participación y cargo/comisión), si bien en este estudio se exponen los dos primeros. Tras su sometimiento a juicio de expertos, el número de ítems se redujo a 35, y se procedió a realizar un pilotaje sobre una muestra de 210 docentes de un centro piloto. Se calculó la fiabilidad y consistencia interna de este pilotaje 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 $\alpha = .9$.

Seguidamente, se realizó una validez de constructo mediante un *Análisis Factorial Exploratorio* (AFE) de componentes principales, con rotación *varimax,* obteniéndose una medida de adecuación muestral de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) para la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas

de .853, coeficiente cercano a la unidad, que es lo más aconsejado para este tipo de análisis (a partir de .5 se considera que es buena la adecuación muestral para un análisis factorial), y un *p-valor* de .000 para la prueba de esfericidad de Bartlett. Esto permitió rechazar la hipótesis nula de esfericidad. El análisis factorial también mostró una clasificación de los ítems en 9 dimensiones, tomando los *eigenvalues* por encima de 1, explicando un 43.51% de la varianza total. Se procedió a una nueva revisión del instrumento, que supuso una ampliación de los ítems hasta el número final de 38. La versión final de la escala fue administrada en los cinco centros participantes, entre los cuales no estaba el centro sobre el que se realizó el pilotaje.

Tras su administración y la recopilación de los datos en la muestra participante en el estudio mediante la aplicación web de encuestas institucional, se procedió a calcular nuevamente la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario, obteniéndose los valores de .86 para el *Alfa de Cronbach*, .86 para la *Composite Reliability* y .85 para la *Omega de McDonald,* todos ellos resultados buenos. Además, se comprobó la validez de constructo mediante un *Análisis Factorial Confirmatorio* (AFC) con un modelo de *Ecuaciones Estructurales* (SEM), que arrojó resultados excelentes con indicadores que oscilaban entre muy buenos y excelentes para la dimensión 1 de *conocimiento* y de moderados a buenos para la dimensión 2 de *percepción* (tabla 1 y figura 1).

Tabla 1. Medidas de ajuste en las dimensiones presentadas

Dimensión	**DWLS** ***p-valor***	**TLI**	**CFI**	**RMSEA**
1. Conocimiento	.30	1.01	1.00	.00
2. Percepcción	.00	.90	.92	.11

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Modelo de Ecuaciones Estructurales para las dos dimensiones presentadas

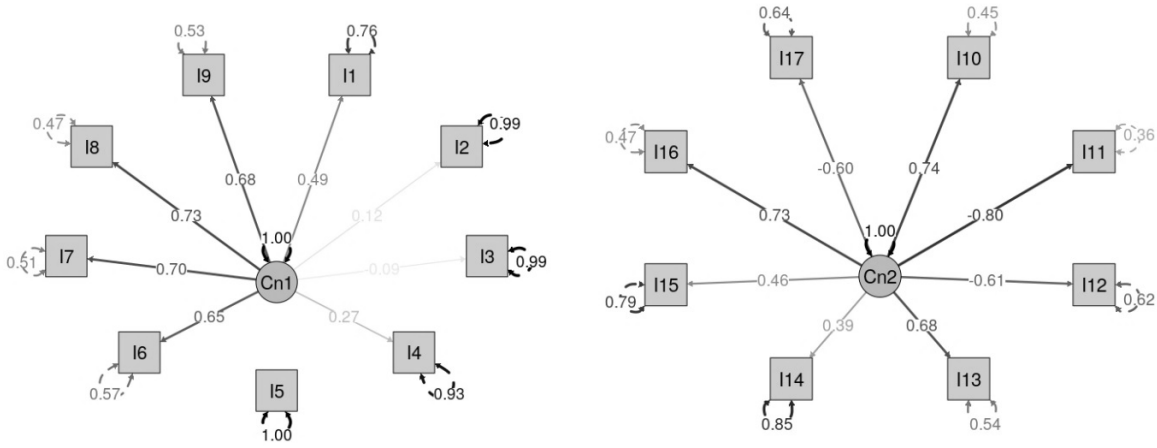

Figura 1. Modelo de Ecuaciones Estructurales para las dos dimensiones presentadas

Con el fin de apoyar y explicar los resultados cuantitativos, se diseñó un guion *ad hoc* para la realización de los grupos de discusión, cuyo contenido y protocolo de actuación también fue validado por expertos. Se contactó con los informantes vía correo electrónico y tras su aceptación para participar en la investigación mediante la cumplimentación de un impreso de consentimiento informado, se concertaron las sesiones para la realización de los grupos focales. Las preguntas versaron sobre el conocimiento que tenían sobre los procesos de evaluación y acreditación, si habían participado en alguno de ellos, el procedimiento que se sigue, plazos, etc., y permitieron obtener información individualizada y personal sobre sus experiencias, opiniones, valoración, actitud frente a las situaciones, etc. (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017). La transcripción de los grupos focales fue remitida a todos los informantes para que pudieran confirmar o modificar lo que consideraran oportuno.

Finalmente, se procedió al análisis de los datos obtenidos mediante ambos instrumentos.

3.4. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos mediante la escala Likert se realizó con el paquete estadístico de *software libre R* (R Core Team, 2021), con el que se procesaron los datos desde la aplicación online de encuestas y se creó la matriz de datos. Para identificar diferencias significativas en los ítems según variables sociodemográficas se aplicó la *U de Mann-Whitney* para las variables de dos niveles de respuesta "haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación" y "haber participado o no en la Comisión de

Calidad del centro o en la Comisión de Calidad de alguna titulación", y el test de *Kruskal-Wallis* (*ANOVA* no paramétrica) para la variable "categoría profesional" con más de dos niveles, por ser estos test los más robustos en datos ordinales (se tomó *p-valor* inferior a .05 y nivel de significación $\alpha = .05$). En el post-hoc, se realizó el *Pairwise Wilcoxon Rank Sum Test* con corrección de *Bonferroni.* Para el análisis de la escala Likert se empleó el paquete *likert* y para el SEM los paquetes *semTools* y *semPlot.*

El contenido de los grupos de discusión se analizó inductivamente tras la lectura pormenorizada del contenido mediante el programa Atlas.ti v.8.1.28.0 para Windows (Scientific Software Development GmbH, 2017), lo que permitió identificar códigos, y calcular las frecuencias y porcentajes de ocurrencia.

4. Resultados

4.1. Conocimiento del profesorado universitario sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones

Con respecto al primer objetivo, la Figura 2 muestra un alto grado de acuerdo entre los encuestados sobre el hecho de que los procesos de evaluación y acreditación deben ser modificados y simplificados (88.6% en ítem 3), que se debería tener en cuenta las encuestas realizadas por el alumnado (69.8% en ítem 4), y que los plazos están bien definidos (59.6% en ítem 1). Por otro lado, un 47.8% opinó que no se evalúan todos los aspectos que deberían evaluarse (ítem 9), y un 44.9% manifestó no conocer todo el procedimiento (ítem 7). Se observó una división de opiniones en cuanto al ítem 5 (voluntariedad en la participación en los procesos) y al ítem 6 (suficiente formación para colaborar en los procesos). Por último, los ítems 2 y 8 sobre el aumento de las asignaturas auditadas en los procesos y la estructuración de los mismos reflejaron un alto nivel de indecisos (40.4% y 52.7% respectivamente).

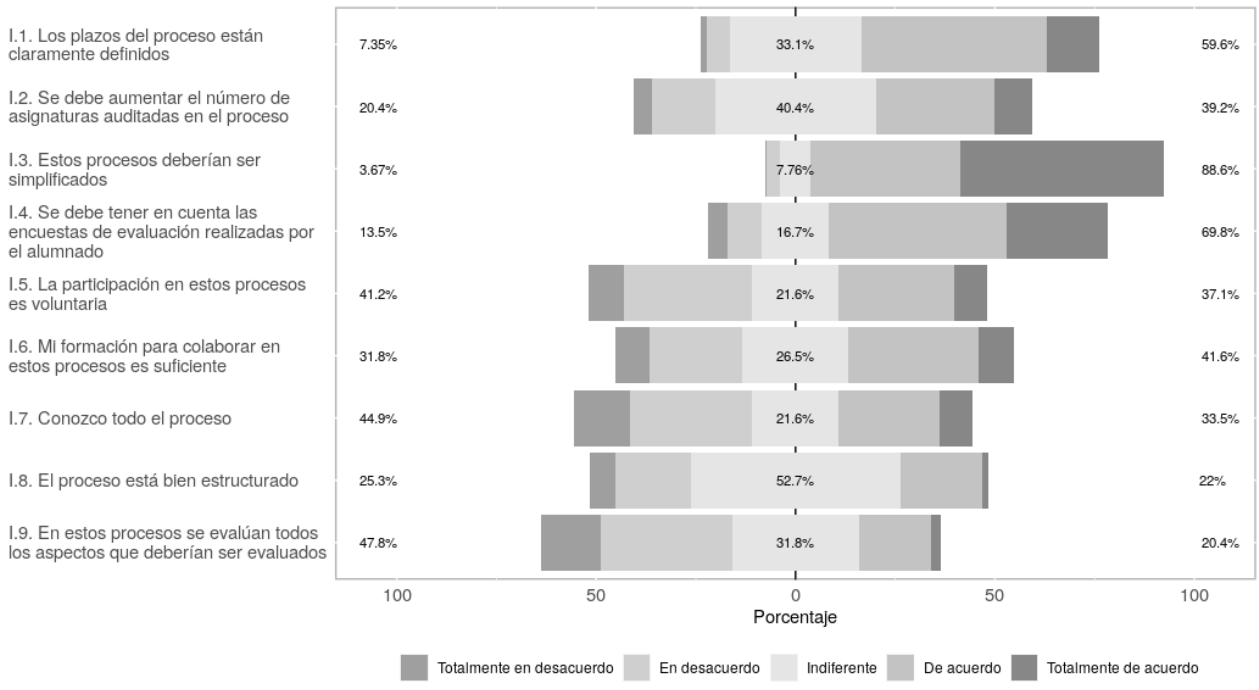

Figura 2. Ítems sobre el conocimiento del profesorado de los procesos de evaluación y acreditación

En cuanto a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los docentes participantes en función de la categoría profesional, las mayores diferencias se observaron entre el profesorado asociado y el resto de categorías profesionales, especialmente profesorado Titular y Catedrático (tabla 2). Cabe resaltar estas diferencias en cuanto a la consideración de las encuestas del alumnado, la suficiente formación para colaborar en los procesos y el conocimiento de los mismos, entre otras.

Tabla 2. Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento según la variable categoría profesional

Ítem	*p-valor*	Diferencias según categoría profesional
I2	.01	Asociado ($\bar{x} = 3.54$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.01$)
I4	.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 ($\bar{x} = 3.36$)
I5	.03	Asociado ($\bar{x} = 3.30$) con Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.52$)
I6	.03	Asociado ($\bar{x} = 2.87$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.32$) Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.64$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.32$)
I7	.00	Asociado ($\bar{x} = 2.22$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.11$) Asociado ($\bar{x} = 2.22$) con Catedrático ($\bar{x} = 2.90$)
I9	.00	Asociado ($\bar{x} = 2.96$) con Catedrático ($\bar{x} = 2.28$)

Por último, en relación a las diferencias significativas detectadas con respecto a haber participado en procesos o en alguna comisión de Calidad, destacan las diferencias en cuanto a la definición de los plazos y, nuevamente, en la formación y el conocimiento de los procedimientos (tablas 3 y 4).

Tabla 3. Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento según la variable "haber participado o no en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación"

Ítem	*p-valor*	Haber participado en procedimiento
I1	.01	Sí ($\bar{x} = 3.73$) frente a No ($\bar{x} = 3.53$)
I3	.00	Sí ($\bar{x} = 4.45$) frente a No ($\bar{x} = 4.25$)
I6	.00	Sí ($\bar{x} = 3.34$) frente a No ($\bar{x} = 2.84$)
I7	.00	Sí ($\bar{x} = 3.36$) frente a No ($\bar{x} = 2.23$)

Tabla 4. Diferencias significativas en las cuestiones de conocimiento según la variable" haber participado en una Comisión de Calidad"

Ítem	*p-valor*	Haber participado en comisión
I1	.00	Sí ($\bar{x} = 3.80$) frente a No ($\bar{x} = 3.51$)
I2	.00	Sí ($\bar{x} = 2.94$) frente a No ($\bar{x} = 3.46$)
I5	.00	Sí ($\bar{x} = 2.69$) frente a No ($\bar{x} = 3.15$)
I6	.00	Sí ($\bar{x} = 3.43$) frente a No ($\bar{x} = 2.85$)
I7	.00	Sí ($\bar{x} = 3.46$) frente a No ($\bar{x} = 2.33$)

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, y se calcularon frecuencias y porcentajes de ocurrencia, entre los que cabe destacar: *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%, $f = 24$). En general, se observó que el profesorado tiene conocimiento de las titulaciones acreditadas en su centro, más aún cuando el participante es miembro de la Comisión de Calidad de su centro o de alguna titulación. Este conocimiento es menor entre el personal asociado (tiempo parcial):

> "Todas las titulaciones han pasado procesos de acreditación" (Contratado Doctor).
> "Yo imaginaba que sí se habían acreditado todas nuestras titulaciones, pero al no estar dentro del procedimiento no te lo podía decir" (Asociado).

Preguntados sobre los procesos de evaluación y acreditación, su estructura y procedimiento, no todos los participantes supieron contestar, lo que puse de relieve una falta de conocimiento sobre la estructura y la ejecución de los mismos:

> "Sí, en líneas generales sí, lo que pasa es que cuando no estás muy metido llevando el tema…" (Catedrático).
> "No conocemos todos los procesos. Solo los más importantes" (Profesor Titular).
> "Exactamente lo que entra en cada capítulo de cada uno no lo sé. Pero sé que hay evaluación docente, competencias, seminarios, calidad de publicaciones…" (Asociado).

Hubo un sentir general en cuanto a la complejidad de los procedimientos y la rigidez existente a la hora de su tramitación, lo que, según los participantes, conlleva una necesaria modificación de los mismos, como se aprecia en los siguientes comentarios:

> "Es un lenguaje muy ajeno a nosotros. A mí me costó mucho entender el lenguaje de la calidad, no es nuestro trabajo" (Contratado Doctor).
> "Son necesarios y a veces pesados, tediosos y complicados. Reconozco que me pierdo, muchas veces no sé qué me están pidiendo" (Asociado).
> "Es verdad que son muy rígidos. Hay algunas titulaciones que necesitan modificaciones casi de un día para otro" (Profesor Titular).
> "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" (Asociado).

4.2. Actitud y satisfacción del profesorado universitario sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones

Con respecto al análisis descriptivo de los ítems relacionados con la actitud y satisfacción de los docentes participantes sobre los procesos de evaluación y acreditación (objetivo 2), se pudo observar que el 85.3% manifestó que se podría hacer un proceso menos burocratizado que no supusiera perder tanto tiempo entre documentación (ítem 14) y que no supusiera una carga más de trabajo en su complicada agenda (77.6% en ítem 15). El 54.3% opinó que, aunque son procesos complejos, ayudan a mejorar las titulaciones (ítem 11), en contradicción con el 52.2% del ítem 10 que afirmó que la calidad de las titulaciones se puede mejorar sin necesidad de aplicar estos procedimientos.

Por otro lado, el 45.3% de los participantes no quiere llegar a ser experto en estos temas, y el 38.4% no se siente implicado en su implementación (ítems 12 y 17). Se observó una división de opiniones en las cuestiones 13 y 16 sobre la imposición de estos procesos desde la clase política y las autoridades.

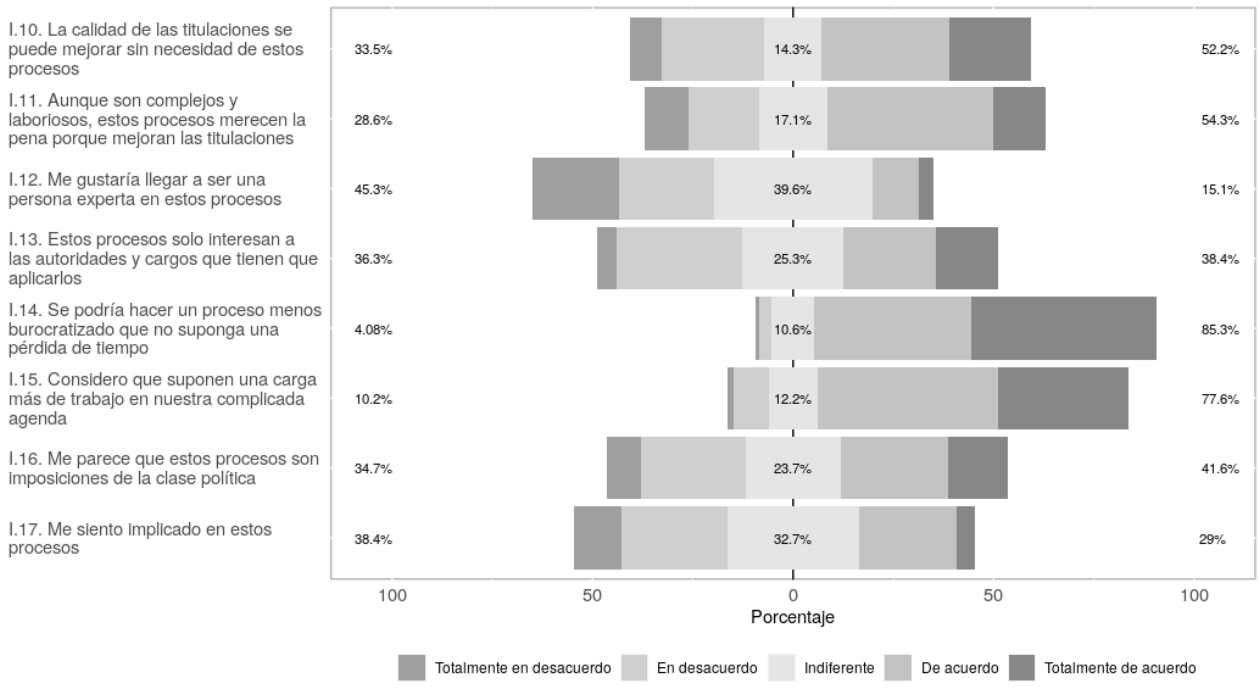

Figura 3. Ítems que miden la actitud del profesorado ante los procesos de evaluación y acreditación

También se realizó una búsqueda de diferencias estadísticamente significativas en estas cuestiones con respecto a la variable "categoría profesional". Los resultados mostraron nuevamente discrepancias entre el profesorado asociado y el profesorado contratado Titular y Catedrático (tabla 5) en cuestiones como la voluntad de ser experto en temas de calidad, la mejora de las titulaciones mediante estos procesos, o la carga de trabajo que suponen.

Tabla 5. Diferencias significativas en las cuestiones de percepción según categoría profesional

Ítem	*p-valor*	Diferencias según categoría profesional
I11	.04	Asociado ($\bar{x} = 3.65$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.09$)
I12	.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 ($\bar{x} = 2.26$)
I13	.01	Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.64$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.26$)
I15	.03	Asociado ($\bar{x} = 3.74$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 4.18$)
I16	.03	Contratado Doctor ($\bar{x} = 2.68$) con Profesor Titular ($\bar{x} = 3.30$)

Con respecto a las variables "haber participado en un proceso de evaluación y acreditación o en alguna Comisión de Calidad", se detectaron diferencias en varios ítems, entre los que cabe destacar el ítem 17 sobre cómo de implicados se sienten los participantes en la participación en estos procesos (tablas 6 y 7).

Tabla 6. Diferencias significativas en las cuestiones de percepción según la variable "haber participado en un proceso de evaluación y acreditación de una titulación"

Ítem	*p-valor*	Haber participado en procedimiento
I14	.00	Sí ($\bar{x} = 4.32$) frente a No ($\bar{x} = 4.21$)
I15	.02	Sí ($\bar{x} = 4.10$) frente a No ($\bar{x} = 3.85$)
I17	.00	Sí ($\bar{x} = 3.04$) frente a No ($\bar{x} = 2.60$)

Tabla 7. Diferencias significativas en las cuestiones de percepción según la variable" haber participado en una Comisión de Calidad"

Ítem	*p-valor*	Haber participado en comisión
I16	.04	Sí ($\bar{x} = 2.94$) frente a No ($\bar{x} = 3.28$)
I17	.00	Sí ($\bar{x} = 3.21$) frente a No ($\bar{x} = 2.54$)

Entre los códigos mencionados por los informantes en los grupos de discusión respecto a su actitud hacia los procesos de evaluación y acreditación, destacaron *Carga de trabajo más* (7.43%, *f* = 22), *Falta de cultura de evaluación* (5.07%, *f* = 15), y *Procedimiento burocratizado* (7.43%, *f* = 22), como evidencian las siguientes citas:

> "Hay mucha burocracia, se gastan muchos recursos públicos en cosas muy obvias" (Titular).
> "Pero en ocasiones resulta abrumador en cuanto a la burocracia" (Contratado Doctor).
> "Es verdad que son muy rígidos y muy burocráticos" (Ayudante Doctor).
> "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" (Contratado Doctor).

> "La carga de trabajo es brutal y el sistema no ayuda, no te gratifica cuando te metes en el sistema" (Profesor Titular).

Esta percepción está en parte justificada por la falta de cultura de la evaluación, que si bien es cierto que comienza a calar entre el profesorado, todavía cuenta con muchas reticencias en la interiorización de las bondades y mejoras que estos procesos pueden aportar a las titulaciones, al profesorado y alumnado, y a la institución en general:

> "Si hay que hacerlo se hará. Pero hay una desconfianza hacia el sistema de calidad" (Catedrático).
> "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" (Asociado).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio referentes al conocimiento que tiene el profesorado universitario participante sobre los procesos de evaluación y acreditación indican que este es limitado y varía según se haya participado en la ejecución de algún proceso o se haya colaborado activamente a través de la Comisión de Calidad del centro o de alguna titulación. Así, el 44.9% de los participantes afirmó no conocer cómo funcionan estos procedimientos, 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). Por lo tanto, el profesorado tiene el conocimiento esencial de que las universidades diseñan las titulaciones y las agencias de evaluación las verifican, para posteriormente evaluarlas y acreditar su implantación, como procedimiento para asegurar la calidad de la oferta formativa de la institución (Ibáñez-López et al., 2020; García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2016).

Sin embargo, los modelos actuales de evaluación y acreditación de las titulaciones requieren un proceso de aprendizaje intencionado por parte de los gestores que tienen que llevarlos a cabo. Por lo tanto, el profesorado universitario debe invertir parte de su tiempo en su comprensión y dominio, ya que 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; Martínez Iñiguez et al., 2017; Sánchez Carracedo, 2014; Stubrin, 2018). Tan solo el 41.6% de los docentes participantes se sentía suficientemente formado para poder implementar estos procesos y, de nuevo, entre el profesorado Asociado y Contratado Doctor esta cifra era inferior (30.4% y 36% respectivamente). Estos resultados ponen de manifiesto la necesaria formación del personal que participa en estos procesos de evaluación y acreditación para asegurar una correcta ejecución de los mismos (Buendía Espinosa, 2011).

Como en otros estudios previos (ej., Martínez Iñiguez et al., 2017; Sánchez Carracedo, 2014; Stubrin, 2018), los participantes resaltaron la rigidez de la estructura fija que siguen estos procesos, centrados en rutinas administrativas con una ingente cantidad de documentación, que además no permite cambios ágiles y, lo que es más importante, no aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje y de adquisición de competencias por parte del alumnado. Por lo tanto, se aprecia un convencimiento unánime entre los docentes de que los procesos de evaluación y acreditación deberían ser modificados y simplificados (88.6% está de acuerdo o totalmente de acuerdo), para reducir la complejidad en su implementación, las personas implicadas y las evidencias a tener en cuenta (Zapata y Tejeda, 2009), y que no estén centrados en el formalismo de los datos (Buendía Espinosa, 2011).

Todo ello ahonda en la percepción que tiene este profesorado de estos procesos como procesos burocratizados, encorsetados en un procedimiento muy estricto con una estructura poco flexible. El 85.3% del profesorado participante así lo cree, subiendo al 93.5% entre el profesorado Asociado y el 92% en el profesorado Contratado Doctor, resultados también reflejados en los estudios anteriores de Ibáñez-López et al. (2020), Buendía Espinosa (2011), Fernández Lamarra y Aiello (2014), Monarca et al. (2018) y Zapata y Tejeda (2009).

Además, el 77.6% del profesorado participante consideró que estos procesos suponen una carga adicional de trabajo, amentado al 88% entre el profesorado Contratado Doctor y al 82.3% entre el profesorado Titular. Según Canel (2012), "el exceso de burocracia que algunos han dado en denominar en busca de la confianza en la evaluación de las universidades la 'fatiga evaluadora', hoy se respira en los despachos y pasillos de nuestras universidades" (p.19).

Por encima de las fortalezas y debilidades de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, sus beneficios o perjuicios, se debe destacar el importante papel que juega en estos procesos la cultura que acompaña a la evaluación. Pese a que ya se ha superado la inicial oposición radical a los procedimientos de evaluación asociados al aseguramiento de la calidad, todavía queda superar el problema de la indiferencia que se está produciendo en la actualidad (Mainero et al., 2014). En general, se constata que estos procedimientos sirven para realizar mejoras en las universidades, aunque la cultura de la evaluación todavía no esté instalada definitivamente en toda la comunidad universitaria (Leal et al., 2014).

Por lo tanto, los resultados obtenidos en esta investigación invitan a realizar una reflexión calmada sobre la aplicación de estos modelos de evaluación y acreditación. La actitud del profesorado es que son procedimientos esenciales para la mejora de la calidad de las titulaciones y, por ende, de los centros y las instituciones, y se debe trabajar en la interiorización de la cultura de la evaluación como una herramienta necesaria para el aseguramiento de las enseñanzas y para el fomento de la participación y colaboración de todos los grupos de interés de la Educación Superior en la ejecución de estas evaluaciones. Además, a través de su colaboración, se debe buscar la actualización y simplificación de estos procedimientos y la búsqueda de alternativas para que su aplicación no suponga una dedicación extraordinaria que recaiga en la voluntariedad de algunos docentes.

Es necesario también realizar acciones de formación e información sobre estos procesos entre todos los implicados con el fin de que se comprenda la importancia de la evaluación y acreditación de las titulaciones y que se fomente nuevamente la cultura de la calidad y la evaluación. Esto redundaría en una mayor participación y coordinación de los grupos de interés, algo fundamental, por ejemplo, en el profesorado asociado del centro.

Por último, y aprovechando la necesaria modificación de los procedimientos de evaluación y acreditación, se debe abordar la orientación de los mismos hacia la mejora de la calidad pedagógica de la formación, esto es, hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacia los resultados de aprendizaje y la correcta adquisición de las competencias. Además, se debe eliminar el foco que actualmente está puesto en los aspectos formales y estructurales de las titulaciones.

Respecto a las limitaciones de este estudio cabe destacar que la muestra participante, tanto para rellenar la escala Likert como para informar en las sesiones de los grupos focales, fue limitada, si bien se contó con las personas que accedieron a participar de forma voluntaria en esta investigación. Una mayor participación hubiera generado una mayor riqueza en los resultados finales y se hubiera conseguido un mayor grado de saturación en las contestaciones obtenidas. No obstante, no se pretende generalizar estos resultados al resto del profesorado. Por otro lado, se podría haber preguntado a otros grupos de interés, como el alumnado, grupo sobre el que más fuertemente recaen las decisiones tomadas sobre las enseñanzas.

En conclusión, los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones son necesarios para su mejora y es necesario abordar su modificación y la implicación de todos los grupos de interés en su ejecución. No se debe olvidar que sirven como un ejercicio de rendición de cuentas hacia la comunidad universitaria, pero, sobre todo, hacia la sociedad, que demanda una oferta de formación basada en la calidad, las necesidades y la empleabilidad de los egresados como respuesta a los desafíos y problemas a los que hay que dar respuesta.

6. Referencias

ANECA (2021). *ANECA*. Recuperado de http://www.aneca.es/ANECA

Buendía Espinosa, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, *2*(3). https://doi.org/10.32870/dse.v0i3.371

Canel, M. J. (2012). En busca de la confianza en la evaluación de las universidades. *Nueva revista, 141,* 118−130. https://reunir.unir.net/handle/123456789/5225

Colas, P., & Buendía, L. (2012). *Investigación Educativa (3.ª Edición)*. 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. https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179

Creswell, J. (2012). *Educational research: planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Pearson.

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. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23248/19/0

Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9*(1), 51−67. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957

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). GIPES-UAM. http://hdl.handle.net/10486/662788

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. https://doi.org/10.5944/educxx1.16451

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4.ª ed.). Allyn & Bacon.

González, L. E. (2008) El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. CINDA-IESALC/UNESCO. https://www.uned.ac.cr

Gutiérrez-Solana, F. (2016). Políticas universitarias para una nueva década: problemas y oportunidades. *La Cuestión Universitaria, 0*(6), 4−11. http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3388/3461

Hernández Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17*(1), 15−32. https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198821

Ibáñez-López, F. J., Hernández-Pina, F., & Monroy-Hernández, F. (2020). Análisis del conocimiento y la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en educación. *Bordón. Revista De Pedagogía*, *72*(4), 61-78. https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79417

Leal, M., Robin, S., Maidana, M., & 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). GIPES-UAM. http://hdl.handle.net/10486/662788

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). http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/56

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). GIPES-UAM. http://hdl.handle.net/10486/662788

Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, F.J.; Martínez Juárez, M. (2018). Aplicación de los Modelos de Gestión de Calidad a la Tutoría Universitaria. *Revista Complutense de Educación, 29*(3), 33−50. https://doi.org/10.5209/RCED.53541

Martínez Iñiguez, J., 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. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079

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). Dykinson. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=735648

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. https://revistas.um.es/educatio/article/view/187611

R Core Team (2021). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing.

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. https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204021

Rodríguez Espinar, S. (2013). *Panorama Internacional de la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior*. Síntesis.

Sánchez Carracedo, F. (2014). Evidencias para acreditar una titulación de grado. *ReVIsión, 7*(3), 33–43. http://hdl.handle.net/10045/125854

Scientific Software Development GmbH (2017). Atlas.ti for Windows, Versión 8.1.28.0. Scientific Software Development GmgH.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Brussels, Belgium. https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/

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. http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/51

Toledo-Lara, G. E. (2019). De Bolonia a España: constataciones y consideraciones sobre la reforma universitaria. *Unipluriversidad, 19*(1), 14−32. https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.02

Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa, 33*(1), 13−26. https://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501

Zapata, G., y Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. *Calidad en la educación*, *31*, 192−209. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3214471