

Capítulo 5

Percepciones del profesorado sobre el seguimiento y la evaluación de la calidad en la Universidad Autónoma de Madrid¹

Héctor Monarca, Bianca Thoilliez, Rocío Garrido y Miriam Prieto²

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es presentar los resultados de un estudio sobre las percepciones que tiene el profesorado del sistema de evaluación y seguimiento de la calidad de los títulos (carreras) en la Universidad Autónoma de Madrid. Estos sistemas se enmarcan en los denominados «sistemas de garantía interna de calidad», en adelante SGIC, que emergen en un complejo contexto en el que hay que contemplar simultáneamente varios aspectos. Desde los marcos que permiten abordar esta temática, en este caso se tendrán en cuenta para su abordaje aquellos que hacen referencia a: 1-la globalización de las tendencias de la Nueva Gestión Pública (NGP) y el neoliberalismo asumidas y promovidas, aunque de forma diferenciada, por los organismos internacionales; 2-las disputas relacionadas con los debates que tienen lugar en el

¹ El capítulo que aquí se presenta se enmarca en el proyecto de innovación titulado: “Proceso de análisis y mejora de los sistemas de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la UAM” (FPE_001.17_INN), dirigido por Héctor Monarca y Bianca Thoilliez.

² Universidad Autónoma de Madrid.

contexto antes mencionado; y 3-la forma en que esto es incorporado a las instituciones de educación universitaria y los antecedentes que la investigación ofrece sobre el funcionamiento de estos sistemas. Para este caso, se explicará además la forma específica en que este proceso se concreta en la Universidad Autónoma de Madrid. Posteriormente se explicará la metodología utilizada en este estudio y sus resultados, cerrando con la discusión y las conclusiones.

1.1. Neoliberalismo, Nueva Gestión Pública y procesos de reforma del Estado

Una de las formas de entender la globalización se refiere a la internacionalización o mundialización de los principios neoliberales y la NGP plasmada en los procesos de reformas del Estado que vienen teniendo lugar de forma evidente desde los años 1980 y 1990, afectando muy especialmente a la forma de entender las funciones y responsabilidades del Estado en relación con la provisión de servicios que atienden a los derechos de la población: salud, educación, trabajo, etc. (De Sousa Santos, 2006; Ordorika, 2018). Estas tendencias internacionales, dirigidas a modificar, redefinir, consolidar y legitimar nuevas y viejas formas de producción y acumulación de bienes materiales y simbólicos, han orientado estos procesos de reforma y han atravesado de diversas maneras los distintos ámbitos de la vida social y cultural. En este contexto, se difuminan los límites entre lo público y lo privado (Fernández-González, 2016) y se introduce la lógica del mercado, de la economía y de la empresa en las distintas esferas del mundo social (Ordorika, 2007; Torres Santomé, 2017; Wee y Monarca, 2019), impactando profundamente en la construcción de las subjetividades y las instituciones (Ball, 2013; Foucault, 2007), en la vida cotidiana y el sentido común (Korol, 2008; Tapia, 2008).

En este sentido, desde ciertas perspectivas estas reformas han sido vistas como el paso del Estado de bienestar al Estado

competitivo (Cerny, 1997), incorporando “las formas de proceder del mercado y de la empresa en prácticamente todos los ámbitos del funcionamiento estatal” (Monarca, 2015, p. 18), las cuales se combinan con formas burocráticas tradicionales. El Estado asume un rol evaluador (Neave, 2001) en la prestación de servicios, en un ejercicio de regulación y supervisión de la oferta, mediante diversos mecanismos de gobernanza (Ball, 2002, 2012; Carvalho, 2009; Dale, 2007; Verger y Parcerisa, 2018).

Específicamente en la educación universitaria, estas nuevas formas de gobernanza se reflejan, entre otras cosas, en la creación de agencias externas con diversas funciones: controlar-autorizar carreras-titulaciones, acreditar instituciones, evaluar al profesorado, etc. (Monarca y Valle, 2014), así como en la producción de rankings universitarios a escala internacional (Martínez Rizo, 2011; Moed, 2017), con su efecto homogeneizador-disciplinador-colonizador (Ordorika, 2007, 2018). En esta línea, Ball (2012) sostiene que los cambios que ha sufrido el Estado, sus nuevas formas de regulación y la articulación de nuevos tipos de sujetos políticos, “dan lugar a nuevos métodos para gobernar a distancia a través de normas de eficiencia, agencia y rendición de cuentas” (p. 22).

En este contexto, aumenta considerablemente la cantidad y la variedad de universidades y carreras-títulos, configurándose un verdadero mercado en torno a la educación universitaria (Brunner y Uribe, 2007), que ha crecido entre una lógica democratizadora de acceso al conocimiento y oportunidades que promete ofrecer la educación universitaria, y una lógica de mercado que ofrece alternativas que se ajusten al mayor número de demandas y tipos de clientes-usuarios, aumentando así las posibilidades de “negocio”.

Estas dos lógicas expresadas en demandas diversas y contradictorias ponen en tensión a las universidades. Por un lado “la función pública de la universidad (en la democratización del acceso, la creación de identidad y ciudadanía, la atención a temas y

problemas de orden público) se ha reducido al extremo” (Ordorika, 2007, p. 163). Por otro lado, la cantidad y variedad de carreras y certificados de nivel superior están generando una verdadera inflación de los títulos, un punto en el que su valor, contrariamente a lo que se suele sostener, decrece, y obliga a incorporarse en un proceso de certificación continua. En relación con los títulos, Brunner (2008, p. 233) sostiene que “su poder de señalización en el mercado laboral tenderá a debilitarse, como desde ya ocurre en diversos países del mundo. Su valor de cambio se tornará más inestable aún y su valor simbólico, de generación de estatus e identidad, seguirá debilitándose”. Además, se produce una fuerte fragmentación, diferenciación y diversificación de circuitos de calidad dentro de la educación universitaria en cuyo contexto “las universidades más selectivas reproducen las élites en vez de hacerlas más plurales” (Brunner y Uribe, 2007, p. 9).

1.2. Nuevos sentidos: discursos, políticas y prácticas

Los cambios antes mencionados se desarrollan paralelamente a la incorporación al campo social y educativo de nuevos conceptos provenientes del campo económico y de la empresa, a través de los cuales se articulan potentes discursos que promueven y acompañan estas reformas (Prieto y Manso, 2018; Thoilliez, 2018; Prieto y Villamor, 2018), contribuyendo a crear nuevos sentidos del mundo social y educativo que legitiman el nuevo orden (Bourdieu, 2014; Bourdieu y Wacquant, 2008; Monarca, 2018; Popkewitz, 1994). En torno a nuevos conceptos como calidad, eficiencia, productividad, rendición de cuentas (Fernández-González y Monarca, 2018; Ordorika, 2007, 2018; Verger y Parcerisa, 2018), se articulan disputas acerca del mundo social y la educación (Monarca, 2015, 2018).

Un eje común a todas estas disputas es el lugar que ocupan los números en nuestra forma de aproximarnos a la comprensión del

mundo social (Popkewitz, 2013) y de regularlo-gobernarlo (Grek, 2009; Nóvoa, 2010; Ozga, 2009). Así, bajo la racionalidad estadística se articulan una gran variedad de dispositivos con este fin, con las limitaciones que esto supone para la educación en general y el trabajo docente en particular (Thoilliez, 2017). Bajo esta racionalidad emergen nuevas formas de gobernar Estados, instituciones y sujetos, a través de datos, números e indicadores que ofrecen una direccionalidad y legitimidad a diversas prácticas del mundo social, especialmente en la construcción y distribución de verdades, configurando o sosteniendo verdaderos “regímenes de verdad” (Monarca, 2018). El contexto simbólico, legitimador de estos cambios, promueve una filosofía o forma de pensar los fenómenos sociales con criterios de valor centrados en “la rentabilidad, la productividad, la eficiencia o la eficacia, propios del ámbito económico” (Ordorika, 2007, p. 162)

Estos nuevos discursos han acompañado y promovido los cambios que en las últimas décadas han experimentado las universidades (Ordorika, 2007, 2018; Wee y Monarca, 2019), en sus fines y en sus prácticas. Tal como sostiene Ordorika (2007), estos nuevos discursos ejercen sobre la universidad.

[...] enormes presiones para reorientar sus actividades y sus recursos de manera fundamental a la producción de bienes privados, intercambiables en el mercado [...] se ha impuesto en las políticas públicas y prácticas universitarias -tanto en el discurso como en las acciones concretas- la orientación hacia el mercado, como fin último y como modo de supervivencia de las instituciones de educación superior (p. 163).

En este sentido, en muchos casos, algunas de sus funciones relacionadas con la participación “crítica” de las universidades en los debates públicos, en los problemas sociales y del entorno, en la construcción del Estado y la ciudadanía, en la defensa de los

derechos y la democratización de la sociedad en su sentido más radical ha desaparecido u ocupa un lugar muy marginal.

1.3. Universidad y «sistemas de garantía interna de calidad»

Como se explicó anteriormente, los sistemas de garantía interna de calidad (SGIC) encargados de la evaluación y seguimiento de las titulaciones surgen en un complejo contexto en el que se globalizan los procesos de reforma del Estado asociadas a nuevas tendencias relacionadas con la regulación y el gobierno de los sistemas en el marco de la denominada Nueva Gestión Pública (Feldfeber, 2009).

Dentro de las nuevas formas de gobernanza de las instituciones, el papel evaluador del Estado y en el marco de los debates sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas, se ubican los SGIC. Estos discursos envuelven y acompañan la implementación de estos sistemas; a la vez que articulan un proceso de migración de ideas del campo económico al educativo (Bourdieu, 2014; Popkewitz, 1994), y en este sentido encarnan sentidos diversos provenientes de otros campos originarios, son articuladores de debates contemporáneos acerca de la forma de entender la educación en general, la educación superior y la Universidad. En este contexto, aunque existe una cierta hegemonía de la racionalidad economicista, gerencial y neoliberal (Feldfeber, 2009; Ordorika, 2018; Verger y Parcerisa, 2018), hay que contemplar, sin embargo, otras posibles racionalidades o connotaciones que, en el marco de las disputas por el tipo de sociedad deseada, han emergido ya sea como respuesta, como alternativa o como resignificación a estos procesos de migración de ideas (Fernández-González y Monarca, 2018; Monarca, 2015; Verger y Normand, 2015).

En lo que respecta específicamente a los estudios sobre los SGIC, la literatura recoge los siguientes aspectos: a-Están excesivamente centrados en una lógica administrativa-gerencial (Martínez Iñiguez, Tobón y Romero Sandoval, 2017; Rangel, 2010), la cual traslada y refuerza una racionalidad técnica de estos procesos; b-aumentan la burocratización (Buendía Espinosa, 2011, 2013; Leal, et. al., 2014; Zapata y Tejeda, 2009), en línea con lo anteriormente mencionado, los sistemas de evaluación y seguimiento basados esencialmente en una lógica administrativa-gerencial exigen en su desarrollo una gran variedad y cantidad de tareas que muchas veces se ven sin vinculación o alejadas de las prácticas que supuestamente evalúan; c-aponan a la mejora de las instituciones y del trabajo docente (Fernández Lamarra y Aiello, 2014; González, 2008; Martínez Iñiguez, Tobón y Romero Sandoval, 2017), algunos autores explican que estos sistemas contribuyen a poner la mirada en las prácticas profesionales de los docentes universitarios y que esto contribuye a mejorarlas; d-son útiles para la regulación de títulos e instituciones dentro del sistema de educación superior (Mainero, Noriega y Mazzola, 2014; Stubrin, 2018; Zapata y Tejeda, 2009); e-tienen efectos homogeneizadores y conservadores que pueden atentar contra la innovación y el cambio (Stubrin, 2018); f-se han constatado problemas de participación de la comunidad universitaria (Leal, et. al., 2014; Martínez Iñiguez, Tobón y Romero Sandoval, 2017; Urbano, 2007); entre otros.

Es preciso tener en cuenta que estos sistemas surgen como respuesta superadora de los modelos burocráticos tradicionales, poniendo el acento en los procesos y los resultados que evalúan como organizadores de las prácticas profesionales. De esta manera se intentan superar los modelos prescriptivos, bajo el supuesto de que la evaluación ubica en el centro de las prácticas profesionales los aspectos relevantes a ser tenidos en cuenta. Se entiende que esta racionalidad de gestión contribuye a realizar y sostener los cambios

necesarios para garantizar los ajustes de las instituciones a las demandas del entorno. Sin embargo, algunos de los estudios antes mencionados ponen de manifiesto que estos supuestos sobre la gestión de los sistemas no siempre tienen los efectos esperados. En este sentido, tal como se ha mencionado, algunos autores consideran que, a pesar de las pretensiones iniciales de generar sistemas de gestión más ágiles y racionales, estos sistemas han desarrollado un nuevo tipo de burocracia (Leal et al. 2014).

A modo de cierre de este apartado es necesario destacar de las investigaciones realizadas, en concordancia con trabajos previos más amplios centrados en la concreciones de la NGP (Verger y Normand, 2015), que las instituciones de educación superior responden de manera muy variada a los SGIC y a los procesos asociados a los mismos (Ewell, 2007; Newton, 2000). Si bien existe bastante similitud en las estructuras formales que toman, se producen procesos de apropiación y resignificación por parte de los actores que los hace más variados en sus desarrollos y efectos concretos.

2. EL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD (SGIC) EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

De acuerdo con la normativa estatal, y con arreglo a los *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ESG, 2015), aprobados por la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea celebrada en Ereván en 2015, un plan de estudios se entiende como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria (RD 861/2010, preámbulo), el cual debe contemplar para su aplicación, además de los aspectos académicos relacionados con el contenido, un sistema de garantía de la calidad, entre otros aspectos. Este sistema se entiende como “el fundamento para que la nueva

organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos” (RD 861/2010).

Estos planes de estudio de las universidades, titulaciones, deben contar con la verificación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la autorización de la Comunidad Autónoma a la que pertenece la universidad (RD 861/2010, art. 25). Para obtener la autorización de ANECA, las universidades deben adjuntar, junto con la solicitud de autorización de una nueva titulación, una memoria que, entre otros aspectos, debe contener el sistema de garantía de la calidad antes mencionado. Según la normativa estatal, este sistema de garantía de la calidad puede estar referido a una titulación concreta o a un sistema general de la Universidad o del centro responsable de la impartición de las enseñanzas, y debe contener información relativa a los responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios, los procedimientos de evaluación de la calidad de la enseñanza y el profesorado, de las prácticas externas y de los programas de movilidad, los procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y su satisfacción con la formación recibida, así como la satisfacción del personal académico y de administración y servicios y de atención a las sugerencias o reclamaciones (Real Decreto 861/2010, Anexo I)

Una vez autorizada, toda titulación debe realizar el seguimiento de la implantación y verificación de los resultados obtenidos para la renovación de la autorización, funciones que corresponden a agencias externas pertenecientes a las Comunidades Autónomas (Real Decreto 861/2010, art. 27). En el caso de la Comunidad de Madrid, región a la que pertenece la Universidad Autónoma de Madrid, el organismo autorizado para tal fin es la *Fundación para el Conocimiento Madrimasd* (Decreto 63/2014). De acuerdo con el “Protocolo para la verificación y modificación de títulos oficiales de Grado y Máster” (*Fundación*

para el Conocimiento *Madrimsd*, 2017), el Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC) debe: 1) aludir a los responsables de gestionar, coordinar y realizar el seguimiento; 2) contemplar procedimientos para el análisis de satisfacción de los miembros implicados, incluyendo, al menos, estudiantes, personal académico y de administración y servicios; 3) establecer mecanismos para el control, la revisión periódica y la mejora del título, concretando los procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la docencia y del profesorado; 4) instituir procedimientos para el análisis de la atención a las sugerencias y reclamaciones (pp. 48-50).

En el contexto de este marco regulatorio, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) ha desarrollado su SGIC³, el cual tiene como objetivos prioritarios la definición de: a) los procedimientos necesarios para el desarrollo de las titulaciones y su orientación tanto a la satisfacción de los diferentes grupos de interés como a la consecución de resultados, y b) los instrumentos y estructuras que se van a utilizar para desarrollar la función de

³ Por una cuestión de agilidad en la lectura del texto, los Manuales del Sistema de Garantía Interno de las titulaciones de la UAM revisados para la elaboración de esta información no se referencian en el texto y se detallan a continuación en función de la facultad a la que pertenecen: la Facultad de Derecho (Manuales del SGIC para las titulaciones de Grado en Derecho, Grado en Ciencia Política y Administración Pública, Máster Universitario de Acceso a la Profesión de Abogado, Máster en Democracia y Derecho, Máster en Relaciones Internacionales y Estudios Africanos, Doctorado en Derecho, Gobierno y Políticas Públicas, disponibles en <https://bit.ly/2CBYIGk>; la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (Manuales de Garantía para las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Máster en Calidad y Mejora de la Educación y Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, disponibles en <https://bit.ly/2qaj1Du>); la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Manual del Sistema de Garantía Interna de Calidad, disponible en: <https://bit.ly/2AoJ7bC>); Facultad de Psicología (Sistema de Garantía Interna de Calidad, disponible en <https://bit.ly/2D1u3TU>); Facultad de Medicina (Manuales del SGIC para las titulaciones de Medicina, Enfermería y Programas de Doctorado, disponibles en <https://bit.ly/2SeBZFQ>); Facultad de Filosofía y Letras (Sistema de Garantía Interna de Calidad, disponible en <https://bit.ly/2SeqG0j>); y la Escuela Politécnica Superior (Manual del SGIC, disponible en <https://bit.ly/2PSCvHQ>).

calidad. Además, se consideran también importantes la coordinación para la recopilación de información sobre el desarrollo de la titulación, el impulso del sistema de calidad, la coordinación del análisis y la valoración de los resultados obtenidos para, a partir de ellos, proponer planes y acciones de mejora y el sistema de seguimiento de los mismos.

La Unidad responsable de la evaluación interna de la calidad está compuesta por la Junta de la Facultad, encargada de aprobar los objetivos y las políticas; el Decano y el resto del equipo decanal, que diseñan, implementan y revisan los sistemas de calidad; el Coordinador de calidad, que asegura las implementaciones y los procesos de mejora, y la Comisión de Garantía de Calidad que se encarga de la planificación y el seguimiento del SGIC. La ANECA es el responsable externo a la universidad, que también evalúa para certificar los resultados.

En lo que respecta a la evaluación de la enseñanza y el profesorado, ésta se lleva a cabo mediante tres instrumentos, dos de ellos internos al SIGC y uno externo. Como instrumentos internos se emplean encuestas de opinión sobre la actividad docente, que se aplican a estudiantes y profesorado, y como mecanismo externo el Programa *DOCENTIA-UAM. Identificación y Valoración de Prácticas Docentes*.

Las encuestas de opinión para los estudiantes abordan cuatro aspectos: a) encuesta de satisfacción con la asignatura-grupo (aplicación semestral), dirigida a recoger información sobre la satisfacción en relación con distintos aspectos de una asignatura en un grupo (guía docente y adecuación de objetivos y del sistema de evaluación, actividades prácticas, carga de trabajo, coordinación entre el profesorado); b) encuesta de satisfacción con el profesor-asignatura-grupo (aplicación semestral), recoge información sobre el cumplimiento de lo especificado en la guía docente, la estructuración de la actividad docente, la claridad de las

explicaciones, la preocupación por el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la utilidad de las tutorías y el grado general de satisfacción; c) encuesta de satisfacción con el plan (aplicación anual), refiere a la satisfacción sobre distintos aspectos del plan de estudios (adquisición de competencias, asignaturas optativas ofertadas, diseño de los horarios, etc.); y d) encuesta sobre prácticas externas (aplicación semestral) mediante la que se recoge información sobre la satisfacción con las prácticas externas curriculares realizadas fuera de la Universidad. Para el colectivo de los docentes, las encuestas recogen información sobre la satisfacción con el desarrollo del plan de estudios (aplicación anual) (UAM, 2015).

3. METODOLOGÍA

3.1. Instrumento

El objetivo de nuestra investigación es conocer la opinión del profesorado de la UAM sobre los sistemas de evaluación y seguimiento de las diferentes titulaciones. Para ello se construyó un cuestionario cuyo enfoque metodológico ha sido mixto: cuantitativo (un conjunto de preguntas cerradas, ver Tabla 1) y cualitativo (una pregunta abierta: “¿Hay alguna valoración o comentario que quiera añadir?”).

Para definir el perfil de la muestra se utilizaron variables independientes (VI) sobre el perfil docente y también sobre información y experiencias. En las cuestiones sobre la valoración acerca de los procesos de evaluación, los participantes debían indicar su grado de acuerdo o valoración sobre una serie de afirmaciones propuestas (siendo: 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo; 4: muy de acuerdo; y NS/NC: no

sabe/no contesta) que tomamos como variables dependientes (VD). La Tabla 1 incluye la versión final del cuestionario empleado.

Tabla 1. Categorías y elementos del cuestionario

Categorías	Elementos
I- Perfil docente	1. Edad
	I-2. Género
	I-3. Años de antigüedad en la UAM
	I-4. Figura docente
	I-5. Facultad de adscripción
	I-6. Departamento universitario de adscripción
	I-7. Docencia impartida
II- Información, experiencia y grado de conocimiento general	II-1. Información recibida sobre los sistemas de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la UAM
	II-2. Participación en tareas relacionadas con los sistemas de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la UAM
	II-3. Grado de conocimiento que tiene de los sistemas de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la UAM
III- Valoración de los procesos de evaluación	<i>La evaluación y seguimiento de la calidad de los títulos que se realiza en la UAM...</i>
	III-1. Es necesaria
	III-2. Contribuye a mejorar la enseñanza
	III-3. Contribuye a mejorar los resultados de los estudiantes
	III-4. Genera un trabajo extra excesivo al profesorado
	III-5. Se realiza con una periodicidad adecuada
	III-6. Favorece la participación del profesorado de la titulación
	III-7. Es un proceso reflexivo
	III-8. Ejerce presión en el profesorado
	III-9. Condiciona el trabajo directo en aula
	III-10. Contribuye a mejorar su trabajo
	III-11. Contribuye al trabajo en equipo con otros docentes
	III-12. Mejora la calidad de los planes de estudio
III-13. Ofrece información relevante para la mejora de mi trabajo docente	

La revisión del cuestionario propuesto se realizó a través de la metodología de validación interjueces. Se consultaron 9 expertos en la materia (EM), a los que se les pidió hacer un juicio sobre la pertinencia de cada uno de los ítems, y se les ofreció un espacio para proponer cambios y sugerencias.

Para determinar la validez de contenido, seguimos la modificación de Tristán (2008) en base al modelo cuantitativo de Lawshe (1975). Este modelo se basa en la realización de un panel de evaluación por parte de los jueces expertos que deben emitir su opinión sobre si los ítems son esenciales o no. Así, se determinó la razón de validez de contenido modificada (CVR') para cada uno de los ítems, mediante las ecuaciones descritas en el modelo y, además, se calculó el Índice de validez de Contenido (CVI). De acuerdo al modelo, se debe al menos alcanzar un valor igual o mayor a 0.58, para asegurar que el acuerdo no se deba al azar. Como se puede ver en la Tabla 2 todos tuvieron un valor mayor y un CVI de 0.86.

Tabla 2. Valores Razón de Validez de Contenido.

<i>El sistema de evaluación y seguimiento de la calidad de los títulos que se realiza en la UAM:</i>	CVR'
Es muy necesario	0,67
Contribuye a mejorar la enseñanza	1,00
Contribuye a mejorar los resultados de los estudiantes	0,89
Genera burocracia	0,78
Genera un trabajo extra excesivo al profesorado	0,56
Se realiza con una periodicidad muy adecuada	0,89
Favorece la participación de todo el profesorado de la titulación	0,78
Es un proceso reflexivo	0,89
Ejerce presión en el profesorado	0,89
Condiciona el trabajo directo en aula	1,00
Contribuye a mejorar su trabajo	0,89
Contribuye al trabajo en equipo con otros docentes	1,00
Mejora la calidad de los planes de estudio	1,00
Ofrece información relevante para la mejora de mi trabajo docente	0,78

Tras el análisis de las tasas de los EM, no hay cambios relevantes necesarios para introducirse, tampoco en la claridad de los ítems.

Con respecto a la validación estadística, se analizó la consistencia interna y la validez de constructo a través del Coeficiente Alpha de Cronbach (0.862 sin necesidad de eliminar ningún ítem en la corrección de ítem-total), la Medida de Adecuación Muestral KMO (0,849) y la Prueba de Esfericidad de Barlett (0.000). Se utilizó el método de extracción de componentes principales y tan solo obtenemos una comunalidad menor de 0.5 en el ítem “Se realiza con una periodicidad adecuada”. Al equipo le pareció pertinente que esta cuestión se siguiese preguntando aunque se tuviese en cuenta su no adecuación a la hora de los análisis.

3.2. Plan de análisis de los datos

Como parte del análisis cualitativo, se han procesado todos los datos recogidos durante el trabajo de campo, de acuerdo con lo realizado en investigaciones previas de similares características (Thoilliez y Rappoport, 2018). Con respecto al enfoque cualitativo, el desarrollo inductivo de categorías y aplicación deductiva de las mismas a las respuestas de los participantes a la pregunta abierta del cuestionario en línea, resultan de un análisis de contenido de las respuestas emitidas. Todas las categorías han sido cuidadosamente fundamentadas y revisadas en el proceso de análisis. Dentro de un circuito de retroalimentación esas categorías se han revisado y reducido a unas categorías principales. La formulación de las definiciones de las categorías y las reglas para distinguir las diferentes categorías siguió a las preguntas de investigación, y fueron revisadas junto con el proceso de análisis.

Con respecto al enfoque cuantitativo se procedió a realizar una descripción global de la muestra y de las percepciones de los

docentes sobre el proceso de valoración. También se realizó un análisis no paramétrico con el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). La elección de los no paramétricos se debió a la naturaleza de la muestra obtenida y a las características de los ítems de respuesta cerrada incluidos en el cuestionario. Al incluir una respuesta NS/NC obtuvimos información para el proyecto pero, a su vez, se limitaron los casos válidos para el análisis. Además, al contar con solo 4 categorías de análisis tuvimos que optar por los no paramétricos. Para variables dicotómicas se utilizó la prueba U de Mann Whitney y para poliatómicas la H de Kruskal Wallis. Se han cruzado las VI con las preguntas sobre “El seguimiento y la evaluación de la calidad de los títulos que se realiza en la UAM...” Hemos tenido en cuenta como variables independientes: edad, género, antigüedad en la UAM, figura docente, facultad, si recibe información o no y también hemos cruzado con todas las cuestiones del bloque II de preguntas (ver Tabla 1).

3.3. Muestra

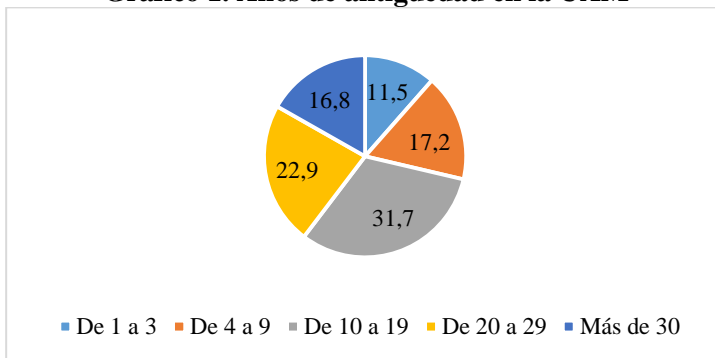
La recogida de los datos se prolongó durante el mes de mayo de 2018, enviándose el cuestionario a todo el profesorado de la UAM. Finalmente se recibieron un total de 262 respuestas. De acuerdo con el protocolo de investigación previsto, informado favorablemente por el Comité de Ética de la Investigación de la UAM (CEI-85-1601, en reunión del día 16/2/2018), el contacto con los potenciales participantes se realizó por vía telemática, facilitando hoja informativa en primera instancia y solicitando su consentimiento expreso para participar de manera voluntaria en la investigación. Para proceder a dicho contacto se configuró una base de datos de direcciones de docentes de la UAM lo más completa posible, organizada por Facultades y Departamentos, de acuerdo con los directorios de correos electrónicos públicos en los sitios web correspondientes. Se garantizaba igualmente la

confidencialidad de los datos en aplicación de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y las modificaciones sufridas por el artículo 79 de la Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social. Los datos personales y respuestas han sido custodiados por los responsables del proyecto y una vez realizados los análisis pertinentes y concluido el estudio, serán destruidos.

A pesar de que el número de respuestas recibidas no configura una muestra representativa del profesorado de la UAM, encontramos que los datos recabados ilustran bien el sentir de al menos parte del personal docente e investigador de la Universidad en lo que respecta a las opiniones que despiertan entre este sector los actuales procesos de seguimiento y evaluación de las titulaciones.

La distribución de la muestra atendiendo al género fue de un 56,1% de hombres y un 43,9% de mujeres. Con respecto a la edad de los participantes obtenemos que el grueso de la muestra se sitúa en la franja de 40-59 años (66,8%), un 17,2% son mayores de esa edad y el resto menores. También destaca que el 71% de docentes que han contestado ocupan puestos indefinidos, y casi un 40% tienen más de veinte años de antigüedad en la UAM.

Gráfico 1. Años de antigüedad en la UAM



4. RESULTADOS

4.1. Cuestionario

Para determinar si los docentes conocían los programas de calidad se realizaron dos preguntas, una relacionada con la información y otra con el grado de conocimiento. Con respecto a la pregunta ¿Recibe información relacionada con el seguimiento y la evaluación de los títulos de la UAM? Los docentes en un 65,3% respondieron que sí recibían información. Con respecto al grado de conocimiento hay una gran variabilidad de las respuestas, concentrándose un 16,8% en la respuesta mediana, el 5. Sobre la valoración de los procesos de evaluación podemos observar los resultados en la Tabla 3.

Tabla 3. Porcentajes de respuestas de la valoración de los procesos de evaluación

La evaluación y seguimiento de la calidad de los títulos que se realiza en la UAM...	1	2	3	4
1. Es necesaria	4,3	3,9	19,9	71,9
2. Contribuye a mejorar la enseñanza	10,3	18,3	33,3	38,1
3. Contribuye a mejorar los resultados de los estudiantes	14,3	23,3	37,1	25,3
4. Genera un trabajo extra excesivo al profesorado	7,4	17,6	36,5	38,5
5. Se realiza con una periodicidad adecuada	11,3	26,2	49,2	13,3
6. Favorece la participación del profesorado de la titulación	19,2	33,9	36,0	10,9
7. Es un proceso reflexivo	15,5	29,6	37,8	17,2
8. Ejerce presión en el profesorado	13,6	26,3	36,0	24,2
9. Condiciona el trabajo directo en aula	19,2	38,3	29,2	13,3
10. Contribuye a mejorar su trabajo	16,3	27,2	36,4	20,1
11. Contribuye al trabajo en equipo con otros docentes	20,5	32,8	34,4	12,3
12. Mejora la calidad de los planes de estudio	14,9	21,9	40,5	22,7
13. Ofrece información relevante para la mejora de mi trabajo docente	19,7	25,4	36,1	18,9

1: Totalmente en desacuerdo; 2: Desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Muy de acuerdo

4.1.1. Análisis no paramétrico

Con respecto a los resultados obtenidos en el análisis no paramétrico del cuestionario nos encontramos con pocas diferencias significativas. No se observan diferencias ni en edad, género, facultad, ni siquiera sobre si han participado o no en alguna tarea de evaluación y seguimiento de las titulaciones (tan solo hay diferencias entre los que participan en las encuestas y los que no en el ítem sobre “mejora la calidad de los planes de estudio”). Donde sí encontramos diferencias significativas es en antigüedad en la UAM y figura docente. Con la antigüedad encontramos las diferencias en los ítems 2, 4, 10 y 13 (ver Tabla 4) y con la figura docente en el 2 y 13. Como la figura docente está asociada a la antigüedad (usualmente) hemos procedido a analizar con detalle las diferencias que se producen con la antigüedad (se puede revisar el Gráfico 1 para ver los datos de la muestra).

Tabla 4. Diferencias significativas determinadas por la antigüedad docente

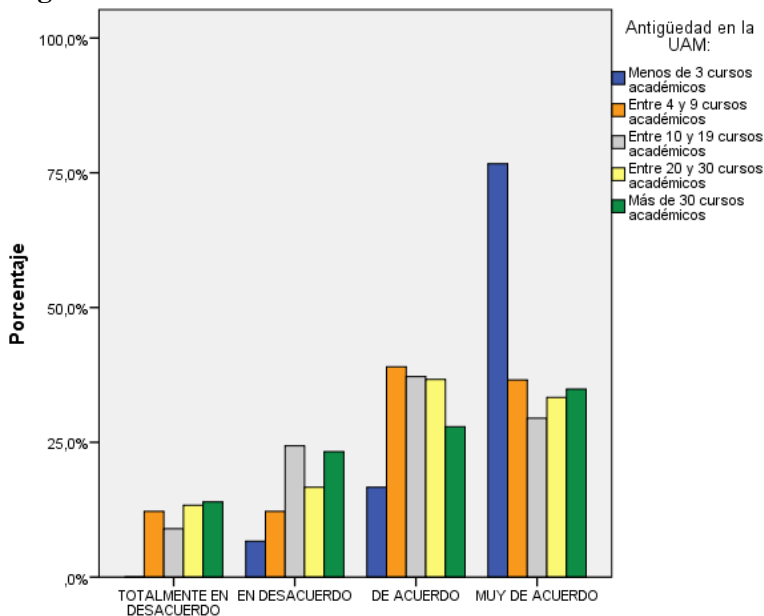
	El seguimiento y la evaluación de la calidad de los títulos que se realiza en la UAM...			
	Contribuye a mejorar la enseñanza	Genera un trabajo extra excesivo al profesorado	Contribuye a mejorar su trabajo	Ofrece información relevante para la mejora de mi trabajo docente
Chi-cuadrado	20,509	17,071	16,184	23,842
gl	4	4	4	4
Sig. asintót.	,000	,002	,003	,000

Diferencias relacionadas con la antigüedad docente

Ítem 2: Contribuye a mejorar la enseñanza

Con respecto a este ítem observamos que los profesores que llevan menos de 3 cursos en la UAM destacan en sus creencias de que el seguimiento y evaluación contribuye a mejorar la enseñanza. El resto de grupos han sido bastante homogéneos en sus porcentajes de respuesta (Gráfico 3).

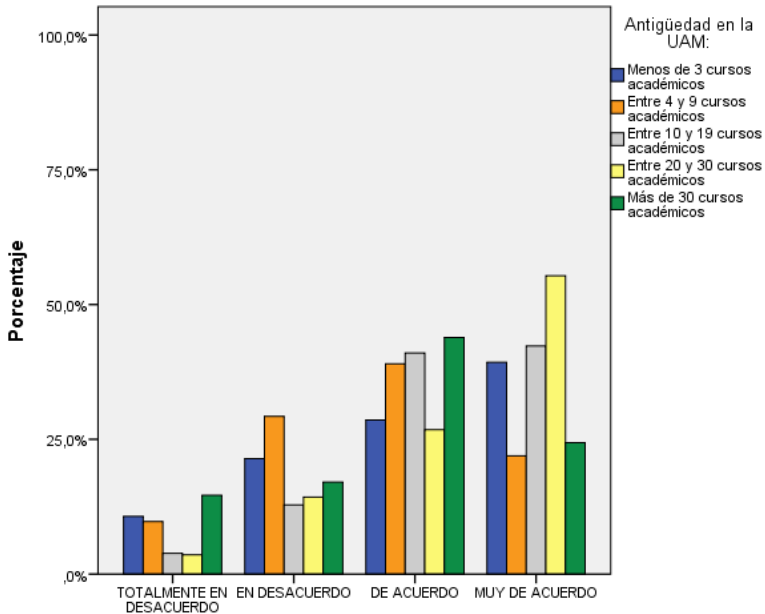
Gráfico 3. Respuestas “Contribuye a mejorar la enseñanza” por antigüedad docente



Ítem 4: Genera un trabajo extra excesivo al profesorado

Aquí observamos lo contrario al ítem anterior. Los docentes más jóvenes opinan que no es un trabajo excesivo, mientras que los que llevan más de 10 cursos en la UAM sí que consideran que les genera un trabajo excesivo y están más conformes con la afirmación propuesta (Gráfico 4).

Gráfico 4. Respuestas “Genera un trabajo extra excesivo al profesorado” por antigüedad docente



Ítem 10 y 13: Contribuye a mejorar su trabajo y Ofrece información relevante para la mejora de mi trabajo docente

Los dos ítems son muy similares en cuanto a que vuelven a ser los que menos tiempo llevan en la UAM quienes están más de acuerdo con esta información, y van estando menos de acuerdo con la misma a medida que cuentan con más antigüedad (Gráficos 5 y 6).

Gráfico 5. Respuestas “Contribuye a mejorar su trabajo” por antigüedad docente

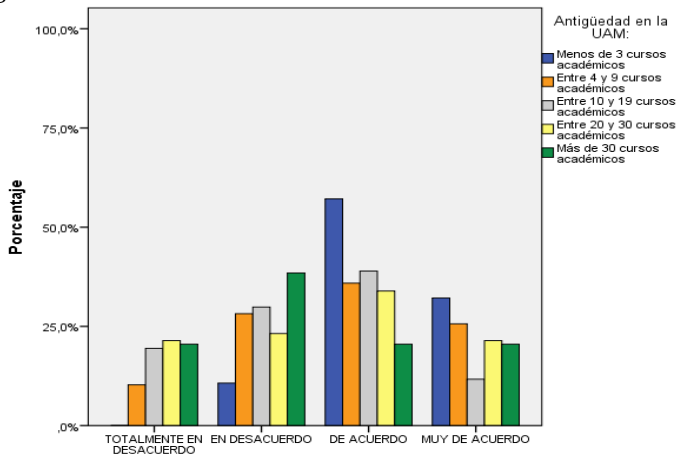
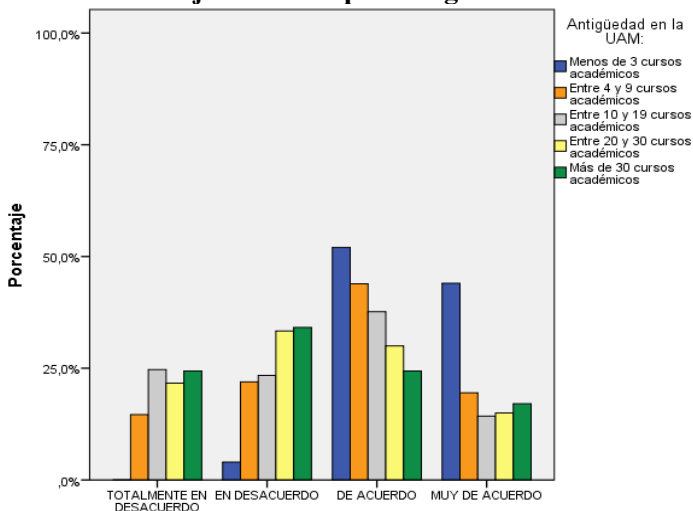


Gráfico 6. Respuestas “Ofrece información relevante para la mejora de mi trabajo docente” por antigüedad docente



Diferencias relacionadas con las figuras docentes

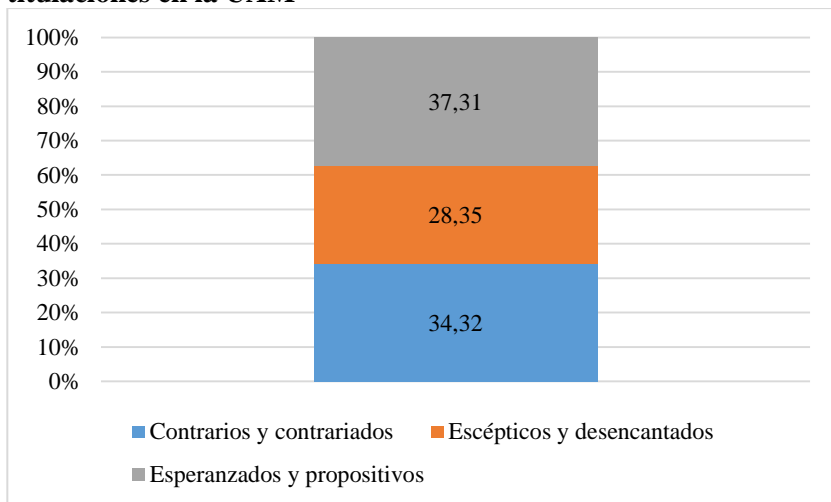
Con respecto a las figuras docentes las diferencias se aprecian en el ítem referido a la contribución a mejorar la enseñanza, aunque la mayoría responde con grado de acuerdo o muy de acuerdo, observamos que los profesores asociados, TUI y AD destacan en atribuirse esta afirmación, mientras que los CDI serían los que más alejados están de la afirmación, con un porcentaje del totalmente en desacuerdo de casi el 40%. Para el ítem de “ofrece información relevante para la mejora de mi trabajo docente”, destacamos que los profesores colaboradores se identifican casi un 100% en el de acuerdo, los TUI en el muy de acuerdo y vuelve a destacar los CDI con un 40% en el totalmente en desacuerdo.

4.2. Pregunta abierta

Como se explicó anteriormente, el cuestionario incluía la siguiente pregunta abierta: “¿Hay alguna valoración o comentario que quiera añadir?”. De la misma se han recibido un total de 73 respuestas. Tras un primer proceso de depuración de los datos, en el que se excluyeron respuestas en las que los participantes realizaban comentarios sobre el contenido del cuestionario mismo, se procedió al análisis del contenido de las otras 67 respuestas recibidas.

Al incluir esta pregunta abierta, se pretendía no tanto conocer su valoración en sí, que es entendida a través de las respuestas a los ítems cerrados, sino captar las formas concretas en que expresan sus valoraciones acerca de los sistemas actualmente en marcha en la UAM para dar seguimiento y evaluar sus titulaciones. Se han recibido una gran variedad de respuestas. Al categorizar las respuestas recibidas, se han identificado tres factores principales que enmarcan las valoraciones sobre los procesos de seguimiento y calidad de las titulaciones (ver Gráfico 7):

Gráfico 7. Distribución de las tomas de posición frente a los sistemas de seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones en la UAM



Los puntos de vista de nuestros participantes se movieron entre alguna de las siguientes grandes categorías de respuesta:

- Contrarios y contrariados: 34,32% de las respuestas recibidas expresaban profundas dudas sobre la forma y el fondo de los procedimientos de seguimiento y evaluación actualmente en curso en la UAM.
- Escépticos y desencantados: 28,35% de los participantes que decidieron responder a la cuestión abierta, subrayan las buenas intenciones y posibilidades de los sistemas de seguimiento y evaluación de la calidad, pero se muestran a la vez desencantados sobre su impacto real en la mejora de la docencia y sobre la burocracia que generan.
- Esperanzados y propositivos: el 37,31% incluye comentarios positivos sobre la justificación y el potencial de los mecanismos actuales sobre los cuales, aun valorando de maneras diversas el éxito de su realización, muestran

esperanzas de perfeccionamiento haciendo propuestas de mejora.

A continuación, analizamos más de cerca las categorías que han resultado ser las más significativas por su tasa de mención en las respuestas al ítem abierto del cuestionario referido.

a) Contrarios y contrariados

Una parte importante de las respuestas ubicadas dentro de esta categoría muestran su preocupación por la tendencia que imprimen a las relaciones entre estudiantes y profesores, convirtiendo la vinculación mediada por el estudio de un objeto de conocimiento por otra más clientelar. Los participantes lo han expresado del siguiente modo:

El alumno tiende a penalizar en las encuestas a los profesores más exigentes, con lo cual al final la educación universitaria, si no ponemos remedio, acabará siendo una especie de ‘café para todos’ (Participante 09/05/2018-8:42:28).

Últimamente se viene tratando a los alumnos como clientes de una tienda, más que como estudiantes. Aquí no se aplica aquello de que ‘el cliente siempre tiene razón’ (Participante 17/05/2018-16:11:48).

Otro grupo de respuestas que denotaban contrariedad hacia el sistema actual de seguimiento y evaluación de las titulaciones de la UAM, venían a cuestionar la filosofía sobre la que se sustenta la idea de calidad que sostiene a dicho sistema. Como si lo que se evaluase en los procesos actuales, no fuese realmente la calidad, sino cosas que nada tienen que ver con ella. Las expresiones de esta clase de sensibilidad eran del siguiente tipo:

Estamos confundiendo la calidad de verdad (enseñar bien) con la calidad oficial-burocrática (papeleo a espuestas) (Participante 23/05/2018-19:37:18).

Solamente se valora lo cuantificable de forma sencilla: ajustes de lo declarado en guías docentes con respecto a objetivos y competencias, sin entrar en cumplimiento ni en significado de estos aspectos; número de cursos de formación docente, etc. No se realizan esfuerzos por valorar de otra forma la calidad de la docencia y de los planes (Participante 24/05/2018-12:30:56).

En otros casos, las muestras de contrariedad que se han analizado iban en la dirección de denunciar la desorientación que estos sistemas provocan en las tareas del personal docente e investigador. Y ello porque los estaría descentrando de la prioridad que, entienden, debe tener en su jornada de trabajo la actividad investigadora, por ser esta la que distingue al profesorado de niveles universitarios del profesorado de los niveles preuniversitarios:

La prioridad en una universidad sería de ser para el nivel investigador. La Universidad no debe de ser un colegio. Un investigador mediocre no puede ser profesor universitario, por muchas técnicas docentes que intente aprender. Los méritos docentes son a menudo refugio de los investigadores mediocres. Esto no quita para que el profesor intente innovar para que la docencia sea lo mejor posible. Para ello las Facultades deben de dar apoyo y medios a los profesores, no presionar al profesor para que vaya a cursillos y acreditaciones docentes (...) Tengo claro que mi prioridad es la investigación. Y así es también en las universidades de referencia a nivel mundial (Participante 09/05/2018-10:54:45).

Por último, ha habido quienes, directamente, optan por desechar por completo el sistema actual por su absoluta inutilidad:

“Es todo apariencia, no se evalúa la realidad, ni lo que importa para la docencia” (Participante 08/05/2018-11:25:54).

b) Escépticos y desencantados

Un segundo grupo de respuestas recibidas puede ubicarse en lo que hemos convenido en denominar actitudes que se sitúan entre el escepticismo y el desencanto. Una ambivalencia que muchos justifican por la distancia real que perciben entre el potencial de mejora que ofrecen y la necesidad de este tipo de evaluaciones, con respecto a su impacto verdadero en la docencia y la organización de las titulaciones. Los participantes lo han expresado con afirmaciones como las siguientes:

Es un proceso que debería de ayudar a mejorar la calidad de las titulaciones y la enseñanza pero en mi experiencia personal eso no ocurre porque no introduce un proceso de reflexión real ni acciones de mejora concretas. Se convierte en un proceso burocrático más, sin efectividad para reconducir procesos ni introducir mejoras, y normalmente intentando ‘salvar’ el status quo de lo que ya hay (Participante 09/05/2018-19:41:09).

Los procesos de evaluación y seguimiento de titulaciones son muy interesantes, pero tal como están planteados solo sirven para introducir pequeños ajustes y modificaciones al diseño previo pero no para cambiar problemas profundos e importantes. Realmente no generan procesos de reflexión profunda que permitan un análisis de los problemas importantes que tiene una titulación y como resolverlos (Participante 14/05/2018-17:51:04).

Dentro de esta misma ambivalencia a la que nos referíamos, otros participantes justifican su posición de “sí a la evaluación, pero...” por la cantidad de burocracia que genera. Tanta, que les lleva a dudar profundamente sobre su sentido y pertinencia:

La idea que subyace al seguimiento y evaluación de la calidad de las titulaciones de la UAM es buena. Sin embargo, el modo en que se pone en práctica es excesivamente burocrático y supone una carga de trabajo excesiva para el profesorado, que no se ve compensado por una mejora efectiva de la calidad de la docencia, de las titulaciones ni de los resultados de los estudiantes (Participante 07/05/2018-19:36:04).

El seguimiento de la calidad se entiende, al menos por parte de los responsables del área, exclusivamente como la comprobación de que las guías docentes están bien rellenas. Nunca hay una reflexión más general sobre qué enseñamos, para qué, para quién. Cuando surgen verdaderos problemas de calidad -incumplimiento del profesorado, bajo nivel del profesorado, desenganche de los estudiantes- no se plantea cómo resolverlo. [...] Las escasas iniciativas que se han producido para revisar programas, evitar solapamientos, crear progresividad entre las materias han sido ignoradas por una parte importante del profesorado y casi nunca aplicadas de forma sistemática. ¿Calidad en la UAM? ¡Es una broma! (Participante 30/05/2018-0:31:40).

c) Esperanzados y propositivos

Un nutrido número de respuestas presentaba, junto con la expresión de variadas reservas, cierto tono de esperanza sobre las buenas posibilidades del sistema actualmente en marcha, al realizar propuestas de mejora concretas sobre diferentes aspectos del proceso. Un primer grupo de estas propuestas se centra en señalar los problemas que habría que solucionar con respecto a las encuestas que deben completar los estudiantes (tanto con respecto al modo de recoger los datos, como a lo que en estas encuestas se pregunta):

Deberían mejorarse los sistemas de recogida de información de las encuestas de los estudiantes. Ni los

estudiantes ni los profesores contestan en unos porcentajes que permitan tener información suficiente. Tras más de una década de comprobar que no se obtiene un número de respuestas adecuadas, no se ha hecho nada por mejorar (Participante 08/05/2018-8:25:33).

Es necesario desarrollar un sistema de evaluación del docente más objetivo y completo, no solo desde la evaluación actual sesgada de los estudiantes, sino también desde otras áreas. Sería interesante incluir evaluaciones independientes de seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, a principio de cada curso, sobre lo que recuerdan de los cursos anteriores (con tests anónimos). Eso ayudaría a detectar en qué áreas hay que fortalecer la enseñanza (Participante 09/05/2018-10:32:47).

Otro grupo de respuestas dentro de este mismo tono propositivo, señalaban la necesidad de ampliar la participación del profesorado en los procesos de seguimiento y evaluación de las titulaciones, así como de informar más y mejor sobre los resultados de los mismos:

Creo que es una labor fundamental, cuya gestión tiene margen de mejora. Sería importante que se hiciese ‘más pedagogía’ en este ámbito, que se diese a conocer en cada centro cómo funciona el sistema de seguimiento y evaluación e informar de los cambios y actualizaciones (por ejemplo, muchas personas no supieron del cambio de ISOTools a GEDOC) (Participante 08/05/2018-12:01:43).

El seguimiento y evaluación de las titulaciones de la UAM, es un proceso que no se quien lo realiza. Siendo profesora de esta Universidad creo que debería de participar. Como comentario propongo que sea más participativo y transparente (Participante 09/05/2018-8:44:02).

Por último, también ha habido quienes han indicado que estos procesos pueden ser (y debieran tender a ser más) estupendas oportunidades para garantizar y mejorar la coordinación de

contenidos entre materias. Uno de los participantes lo expresaba así: “Tendría que favorecerse una mejor coordinación entre los contenidos de las asignaturas, a nivel del profesorado específico que las imparte.” (Participante 08/05/2018-14:26:57).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados presentados permiten destacar algunas conclusiones a modo de discusión. En primer lugar, se puede destacar que la gran mayoría de los que respondieron al cuestionario (90%) han estado “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que los sistemas de evaluación y seguimiento de las titulaciones de la UAM son necesarios. En la misma línea, aunque con porcentajes distintos en cada caso, en consonancia con trabajos previos (Fernández Lamarra y Aiello, 2014; González, 2008; Martínez Iñiguez, Tobón y Romero Sandoval, 2017), una mayoría considera que estos sistemas contribuyen a realizar alguna mejora: en los planes de estudio (títulos), en la enseñanza, en los resultados de los estudiantes y en el trabajo del profesorado. De igual manera, se ha destacado positivamente la información que ofrecen para la mejora del trabajo docente y la reflexividad de los procesos que estos sistemas contemplan.

En una línea contraria, hay aspectos que invitan a pensar que algunos elementos clave de la concreción de estos sistemas no son bien valorados. Por un lado, es preciso mencionar las opiniones referidas al condicionamiento que ejercen en las relaciones estudiante-profesorado, propias de las relaciones de mercado en la que el estudiante es considerado como un cliente (Ordorika, 2007; Torres Santomé, 2017; Wee y Monarca, 2019). Por otro lado, algunos de los cuestionamientos van dirigidos a la idea de calidad que subyace en estos procesos de evaluación y seguimiento, en línea con la literatura que los critica por su racionalidad técnica y gerencial (Buendía Espinosa, 2013; Leal, *et. al.*, 2014; Monarca,

2018). Por último, una crítica muy generalizada, realizada por el 70% de los encuestados, hace referencia a la gran cantidad y variedad de tareas que estos procesos exigen al profesorado, generando una sobrecarga en su trabajo. La burocratización de este tipo de prácticas ha sido recogida en investigaciones previas (Buendía Espinosa, 2011, 2013; Leal, *et. al.*, 2014; Zapata y Tejada, 2009), e invita a pensar sobre los efectos que esto tiene sobre las tareas docentes y de investigación.

En cualquier caso, los datos de este trabajo parecen indicar que los procesos de evaluación y seguimiento se encuentran normalizados e interiorizados dentro de la cultura profesional de la UAM. Aunque existen opiniones que reflejan algún tipo de crítica a los mismos, su necesidad apenas es cuestionada. Sin embargo, a la luz de los aspectos recogidos por la literatura, es necesario reflexionar acerca de algunos aspectos clave:

Por un lado, el estudio realizado nos invita a pensar sobre los nuevos modelos de regulación (Barroso, 2005; Feldfeber, 2009; Ordorika, 2018). Se supone que los llamados modelos posburocráticos de gestión, en cuya racionalidad se basan estos sistemas de evaluación y seguimiento de los títulos, superaban aquella lógica prescriptiva, homogeneizadora, centralizada y reglamentaria de los modelos burocráticos tradicionales, evitando la formalización de los procesos que apenas tenían los efectos esperados en las prácticas sobre las que reglamentaban. Sin embargo, de acuerdo con los datos obtenidos, la forma en que funcionan estos sistemas vuelve a reflejar rasgos propios de los modelos burocráticos tradicionales, el exceso de tareas asociadas puede terminar teniendo efectos diversos alejados de las intenciones explicitadas de estos sistemas.

Por otro lado, en línea con lo anterior, el estudio nos invita a pensar sobre el tipo de control que ejercen estos sistemas posburocráticos. Si bien es cierto que los mismos invitan a cierta

actividad reflexiva, algunos aspectos esenciales no son puestos como objeto de la reflexión, como por ejemplo la racionalidad técnica implícita de estos sistemas de regulación, la idea de calidad que subyace en los mismos, en la que los investigadores-académicos apenas pueden participar, o en los mismos fines y funciones de la Universidad contemporánea. Aspectos no contemplados y que ubican a los docentes universitarios al margen de estas cuestiones.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2015). *Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario*. Disponible en <https://bit.ly/2EDIZul>
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En N. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (Comps.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Buenos Aires: Granica.
- Ball, S. (2012). *Global Education Policy: austerity and profit*. La Laguna (España): Universidad de La Laguna.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc., Campinas*, 26(92), 725-751
- Bourdieu, P. (2014, 1º ed 1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brunner, J.J. (2008). Educación superior y mundo del trabajo: Horizontes de indagación. *Calidad de la Educación*, 29, 230-240
- Brunner, J.J. y Uribe D. (2007). *Mercados Universitarios: el Nuevo Escenario de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Buendía Espinosa, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3). Disponible en <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.
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009-1036.
- Cerny, P. G. (1997). Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalisation. *Government and Opposition*, 32, 251-271.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: Un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini y A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos Fundamentales* (pp. 87- 114). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Decreto 63/2014, de 29 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se designa a la Fundación para el Conocimiento Madrimasd como órgano de evaluación en el ámbito

- universitario de la Comunidad de Madrid*. (BOCM de 4 de junio de 2014).
- De Sousa Santos, B. (2006). *Reinventar la democracia. Reinventar el estado*. Buenos Aires: CLACSO Disponible en <https://bit.ly/2CYHVOS>
- Ewell, P. (2007). The quality game: external review and institutional reactions over three decades in the US. En D. F. Westerheijden *et al.* (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in regulation and transformation* (pp. 119-153). Springer.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo argentino. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43.
- Fernández-González, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: el cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2509>
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401.
- Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 21-48). Madrid: GIPES-UAM.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fundación para el Conocimiento Madrimasd (2017). *Protocolo para la verificación y modificación de títulos oficiales de Grado y Máster*. Disponible en <https://bit.ly/2Am8JGg>

- González, L.E. (2008) El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. CINDA-IESALC/UNESCO.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37, DOI: 10.1080/02680930802412669
- Korol, C. (2008). La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia. En A. E. Coceña (Coord.), *De los saberes de la emancipación y de la dominación* (177-192). Buenos Aires, CLACSO.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- 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.
- Mainero, N., Noriega, J. y Mazzola, C. (2014). Evaluación y acreditación universitaria. El caso de la Universidad Nacional de San Luis. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 165-197). Madrid: GIPES-UAM.
- Martínez Iñiguez, J., Tobón, S. y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96
- Martínez Rizo, F. (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la educación superior*, 40(157), 77-97.

- Moed, H. F. (2017). A critical comparative analysis of five world university rankings. *Scientometrics*, 110(2), 967-990.
- 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. (2018). Presentación: sobre calidad y sentidos en educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 5-11). Madrid: Dykinson.
- Neave, G. (2001). *Educación superior historia y política: estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality?: Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-163, DOI: 10.1080/713692740.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-42.
- Ordorika, I. (2007). Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 12(1), 175-190.
- Ordorika, I. (2018). Repolitizar la Casa: Las Universidades de América Latina a cien años de la Reforma de Córdoba. En R. Guarga (Coord.), *A cien años de la reforma universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana* (pp. 115-129). Caracas: UNESCO-IESALC-Universidad Nacional de Córdoba.

- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162, DOI: 10.1080/02680930902733121.
- Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Prieto, M. y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Madrid: Dykinson.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2018). El impacto de una reforma: Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (63). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3255>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas univertarias oficiales. (BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010).
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Brussels, Belgium.
- 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.
- Tapia, L. (2008). La reforma del sentido común en la dominación neoliberal y en la constitución de nuevos bloques históricos nacional-populares. En A. E. Coceña (Coord.), *De los saberes*

- de la emancipación y de la dominación* (101-113). Buenos Aires, CLACSO.
- Thoilliez, B. (2017). 'Evidencias' y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 53-63). Madrid: Síntesis.
- Thoilliez, B. (2018). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la desdemocratización de las políticas educativas. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-65). Madrid: Dykinson.
- Thoilliez, B. y Rappoport, S. (2018). El Programa del Diploma de Bachillerato Internacional en institutos públicos españoles: tres miradas sobre las voces de sus antiguos alumnos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 7, 83-104. DOI: 10.15366/jospoe2018.7.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48.
- UAM (2015). *Protocolo de aplicación de encuestas sobre la actividad docente*. Disponible en <https://bit.ly/2AkYfGX>
- UAM. (2018). *Programa DOCENTIA – UAM. Identificación y Valoración de Prácticas Docentes*. Disponible en <https://bit.ly/2yrULBm>
- Urbano, N. (2007). Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un

análisis a partir del caso de los programas tecnológicos. *Universitas Humanística*, 64, 139-161.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos Teóricos y Conceptuales para el Estudio de un Modelo de Reforma Educativa Global. *Educação & Sociedade*, 1(1), 599-622.

Verger, A. y Parcerisa, Ll. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 59-73.

Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en Contextos de Cuasi Mercados. *Educación XXI*, 22(1), en prensa.

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.