

# La praxis evaluadora de la acreditación desde el panel de expertos: una autoetnografía de caso en la Comunidad de Madrid

Juan Arturo Rubio Arostegui

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA / UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

[jrubioa@nebrija.es](mailto:jrubioa@nebrija.es)

ORCID: 0000-0002-7236-2866

Recibido: 03/01/2017

Aceptado: 12/04/2017

## RESUMEN

La acreditación es definida por las agencias de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior como un elemento clave en la gestión de la calidad y la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Esta práctica institucional empieza a desarrollarse en 2014 en España. El artículo ilustra el caso de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario madrileño, como análisis de caso, a través de la experiencia del propio autor como panelista en la acreditación de los títulos. Metodológicamente se parte del enfoque autoetnográfico y de la teoría del interaccionismo simbólico para poder desvelar y analizar el proceso y las culturas evaluativas. Para ello, se trazan dos ejes de análisis: los resultados de aprendizaje y el valor de la investigación en los recursos humanos adscritos al título, ambos considerados por las agencias de calidad como criterios críticos para que el informe final del título sea favorable. A través de estos dos criterios se plantean las interacciones que se dan en el panel de expertos en las distintas fases del proceso de acreditación.

**Palabras clave:** acreditación, agencialización, culturas evaluativas, revisión por pares, resultados de aprendizaje.

**ABSTRACT.** *The evaluation practice of accreditation from the panel of experts: an ethnographic case study in the Community of Madrid*

Accreditation is defined by the European Higher Education Area quality-assurance agencies as a key element in quality management and continuous improvement in university teaching-learning processes, and is an institutional practice that started to be developed in 2014 in Spain. This article illustrates the case of the Community of Madrid Quality Agency, as a case-study analysis through my experience as a panel member for the accreditation of higher-education qualifications. Methodologically, it is based on an autoethnographic approach and uses the theory of symbolic interactionism to reveal and analyse the evaluative process and culture. For this purpose, two analytical axes were drawn: student learning-outcomes and the value of the human resources assigned to the degree in terms of their academic research, both criteria which the quality agencies consider to be critical for a favourable final report. The interactions of the expert panel at the different stages of the accreditation consideration-process, based on these two criteria, are presented with the aim that future case studies will test them in the context of collaborative learning, helping to achieve the greatest possible academic rigor in the accreditation process.

**Keywords:** accreditation, agentification, evaluative cultures, peer review, learning outcomes.

## SUMARIO

Introducción: la acreditación como eje de los procesos de mejora continua de la gestión universitaria

El enfoque metodológico

La práctica evaluadora de los títulos, otra variación de la revisión por pares académica

- Lectura del autoinforme elaborado previamente por el responsable del título que se va a evaluar y análisis de otros documentos y evidencias asociados al mismo
- La interacción en la visita y la negociación de las valoraciones

Conclusiones

Referencias bibliográficas

**Autor para correspondencia / Corresponding author:** Juan Arturo Rubio Arostegui, Universidad Antonio de Nebrija, Campus de Madrid-Princesa Santa Cruz de Marcenado, 27, 28015 Madrid.

**Sugerencia de cita / Suggested citation:** Rubio, J. A. (2017). La praxis evaluadora de la acreditación desde el panel de expertos: una autoetnografía de caso en la Comunidad de Madrid. *Debats. Revista de cultura, poder y sociedad*, 131(2), 57-68. doi: <http://doi.org/10.28939/iam.debats.131-2.5>

## INTRODUCCIÓN: LA ACREDITACIÓN COMO EJE DE LOS PROCESOS DE MEJORA CONTINUA DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

La acreditación es uno de los ejes sobre los que pivota la gestión de calidad de las universidades. Proveniente de las culturas anglosajonas, la acreditación apareció en el primer tercio del siglo xx en EUA, país caracterizado por un modelo curricular abierto y poco regulado. Al contrario, en entornos geográficos de la Europa continental, donde se dan históricamente modelos curriculares cerrados y fuertemente regulados, la acreditación se implementa desde el Espacio Europeo de Educación Superior a principios del siglo xxi y de forma disruptiva en la cultura universitaria, lo que provoca uno de los cambios más significativos en los últimos tiempos. La agencialización universitaria tiene unos efectos bien distintos según los diferentes entornos geográficos e institucionales. Por ejemplo, en Gran Bretaña la acreditación también ha agudizado la estratificación de las instituciones de educación superior, lo que ha dado como resultado el refuerzo de las jerarquías de las universidades a través de la reputación basada en los indicadores de investigación (Brennan y Williams, 2004). La cultura evaluativa que se inserta en la acreditación se adecúa mejor al *arm's length* británico, en donde lo académico y lo político quedan diferenciados, tal como hemos estudiado anteriormente en el caso de las políticas y los equipamientos culturales (Rius y Rubio, 2013 y 2016) que al contexto institucional español o francés. Desde este contexto institucional comparado, el presente artículo pretende aportar evidencias sobre la praxis de las culturas evaluativas en el entorno académico y los modos de hacer la acreditación en España, un fenómeno que ha comenzado en 2014 en la Comunidad de Madrid, así como en el resto de España.

La propia experiencia de evaluador en los procesos de acreditación será el hilo conductor de este trabajo, pues se pretende con ello contribuir a la mejora en los procesos evaluativos y participar en el debate de cómo pueden ser llevados a cabo de manera más satisfactoria, partiendo de la premisa de que esto se logrará a través de un aprendizaje colaborativo y desde un entorno de transparencia institucional. Es evidente que las administraciones públicas, a través de la acreditación, están destinando recursos humanos y financieros que tienen el objetivo de implementar una mejora constante en las titulaciones universitarias. También por esta razón, el objetivo de este artículo es el de contribuir a que la acreditación tenga un valor público entre la comunidad universitaria y la sociedad en general, dado que incluso en otros contextos con una mayor institucionalización —como los EUA— se critica, entre otras dimensiones, la falta de rigor del proceso (Ewell, 2015; Gillen, Bennett y Vedder, 2010; Dickeson, 2006).

---

## EL ENFOQUE METODOLÓGICO

La etnografía, tal como refiere Pabian (2014), no es un enfoque predominante de investigación en la educación superior; sin embargo, actualmente hay un interés creciente en el mundo académico por la potencialidad del enfoque etnográfico en el campo de la educación, tal como reflejan una incipiente literatura científica y la celebración de congresos que vinculan etnografía y educación (en España, el último, en 2013 en la sede del CSIC).<sup>1</sup> La perspectiva autoetnográfica, en lo que se refiere a las prácticas académicas cotidianas de las culturas evaluativas,

---

<sup>1</sup> Ver: <https://cieye.wordpress.com/>

tiene algún precedente (Meneley y Young, 2005). A través de este enfoque podemos poner en evidencia los procesos que se concitan en las decisiones de la evaluación, desde la propia subjetividad del evaluador y de su interacción con otros panelistas.

Uno de los propósitos de este artículo es el de exponer las rutinas y la praxis de la revisión por pares a través de nuestra experiencia como miembro de los paneles de acreditación de los niveles de grado y máster en la Agencia de Calidad del Sistema Universitario madrileño, Fundación para el Conocimiento madri+d (FCM). Es, por tanto, una meta perseguida por este trabajo presentar las características de la revisión por pares como un proceso de interacción entre los evaluadores y mostrar cómo, en esa dinámica, las valoraciones iniciales de los expertos que evalúan el título son transformadas en el transcurso de la negociación, lo que culmina con la redacción del informe del panel. Dicho proceso se da por finalizado cuando el informe final, que elabora un comité de rama (tomando como referencia ineludible el informe previo del panel de expertos), se publica a través de la web de la FCM y del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En este sentido, la autoetnografía permite, desde la reflexividad (Garfinkel, 1967), mostrar los modos de proceder y de sentir, las actitudes y los valores de un panelista en el proceso de evaluación, e intenta mitigar y acortar la distancia de la práctica discursiva entre lo que se refiere que se hace y lo que realmente se hace.<sup>2</sup> Por lo tanto, este artículo, finalmente, pretende plantear su objeto desde el enfoque del interaccionismo simbólico, con la pretensión de que ello aporte legitimidad al proceso de renovación de la acreditación y al propio contexto agencializado en el que se encuentra la universidad española.

La diferencia con respecto a otros tipos de evaluaciones académicas, como las evaluaciones de la revisión por pares de las revistas científicas o, incluso, algunas convocatorias de proyectos de investigación en concurrencia competitiva, radica en que en la evaluación que se da en este proceso de acreditación hay una interacción entre los miembros del panel de expertos.

Bajo la premisa del interaccionismo simbólico se pueden analizar las dinámicas que se dan en la interacción entre distintos subsistemas sociales (académicos, estudiantes, empleadores, entre otros) que se concitan en el proceso evaluador y que están representados por el secretario del panel, los académicos y los representantes de los alumnos en las visitas que tienen lugar en los centros universitarios cuyos títulos son objeto de la renovación de la acreditación. De acuerdo con Lamont (2015), entendemos la acreditación de estos títulos, y en concreto la fase de la evaluación por pares, como un proceso emocional e interactivo. La construcción del consenso es frágil y requiere un esfuerzo emocional y racional por parte de los panelistas.

---

### LA PRÁCTICA EVALUADORA DE LOS TÍTULOS, OTRA VARIACIÓN DE LA REVISIÓN POR PARES ACADÉMICA

¿Qué valores y criterios son los que se ponderan a la hora de evaluar en la acreditación? En la evaluación académica por pares, valores clave tales como la creatividad y la innovación —y cómo son definidos a su vez de diferentes modos según las ramas de conocimiento y disciplinas (Lamont, 2015)— no tienen en la acreditación el mismo peso que en la evaluación por pares de revistas o proyectos de investigación. Ahora bien, del mismo modo que en la revisión de las revistas académicas los revisores disponen de una rúbrica de evaluación, sabemos por distintos trabajos (Mahoney, 1977; Bocking, 2005) que, a pesar de las orientaciones que estas ofrecen, en la praxis evaluativa intervienen también los

---

<sup>2</sup> Reflexividad entendida de la misma manera que cuando reflexionamos sobre nuestros propios procesos de investigación con un espíritu crítico, con un uso estratégico de las capacidades metacognitivas y donde tiene cabida nuestra dimensión emocional.

factores emocionales y extracognitivos, que incluyen filias o fobias hacia ciertos enfoques o líneas de investigación. En definitiva, en todas las evaluaciones académicas se da un proceso contextual, de interacción, en el que los académicos se insertan en un campo de poder dotado con capital simbólico desigual (Bourdieu, 2008). El *habitus* del evaluador, vinculado necesariamente con su posición en el campo académico, determina los resultados de dicha evaluación por pares; por lo tanto, en él es difícilmente sostenible el concepto de objetividad, al menos tal como se entiende en las ciencias.

De acuerdo con lo consignado en la *Guía de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado y máster* (FCM, 2014), los objetivos de la acreditación de títulos universitarios oficiales se refieren, en primer lugar, a testar si el desarrollo del título se ha llevado a cabo conforme a lo estipulado en su memoria verificada; en segundo lugar, a dotar de transparencia y difusión a la información del título; en tercer lugar, a aportar recomendaciones y sugerencias para la mejora continua y, finalmente, a implementar el proceso de acreditación como un momento clave en el marco de la agencialización universitaria.

De acuerdo con estos objetivos, las funciones y los valores asociados a dichas funciones del panel de expertos están determinados y secuenciados según dicha guía. Se pueden resumir en las siguientes: a) conocer los criterios de la renovación de la acreditación; b) elaborar un autoinforme que tiene que ser puesto en común con el resto del panel antes de la visita, y c) dependiendo del papel, si se es vocal o presidente, participar o ser responsable del informe final de la visita que será posteriormente utilizado por el comité de acreditación de rama.

Una vez planteadas las premisas axiológicas y funcionales, podemos adentrarnos en el proceso de evaluación del panel, diferenciando las dos fases que veremos a continuación.

### *Lectura del autoinforme elaborado previamente por el responsable del título que se va a evaluar y análisis de otros documentos y evidencias asociadas al mismo*

La calidad de los informes es muy dispar, lo que determina la posición del evaluador frente al título al comienzo del proceso de la elaboración de su informe individual. En nuestro caso, este documento influye notoriamente en la primera percepción del título. Así, un informe bien redactado, que conozca y reconozca los puntos fuertes y débiles del título, que sea coherente en su discurso y que esté vinculado a las evidencias y los datos, predispone la apreciación del evaluador a la hora de la posterior consulta de otros documentos tales como la memoria verificada, el informe de seguimiento previo y el resto de los datos, ratios, indicadores, etc., del mismo.

Dada la diferente calidad de los autoinformes, el propio informe del responsable del título debería ser evaluado pues, en algunos casos, es este documento el que no presenta un nivel mínimo exigible, lo que parecería mostrar un desconocimiento del entorno normativo universitario. Podemos poner el siguiente ejemplo extraído de un informe individual sobre un título de grado, en 2016:

El autoinforme —en la Introducción— refiere que no se han solicitado las modificaciones necesarias, ya que: «la ley orgánica para la reforma educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) que permite la estructura de planes de estudios de grado de tres años, frenó la propuesta a fin de dar mayor margen a la reflexión sobre la conveniencia de una modificación en uno u otro sentido».

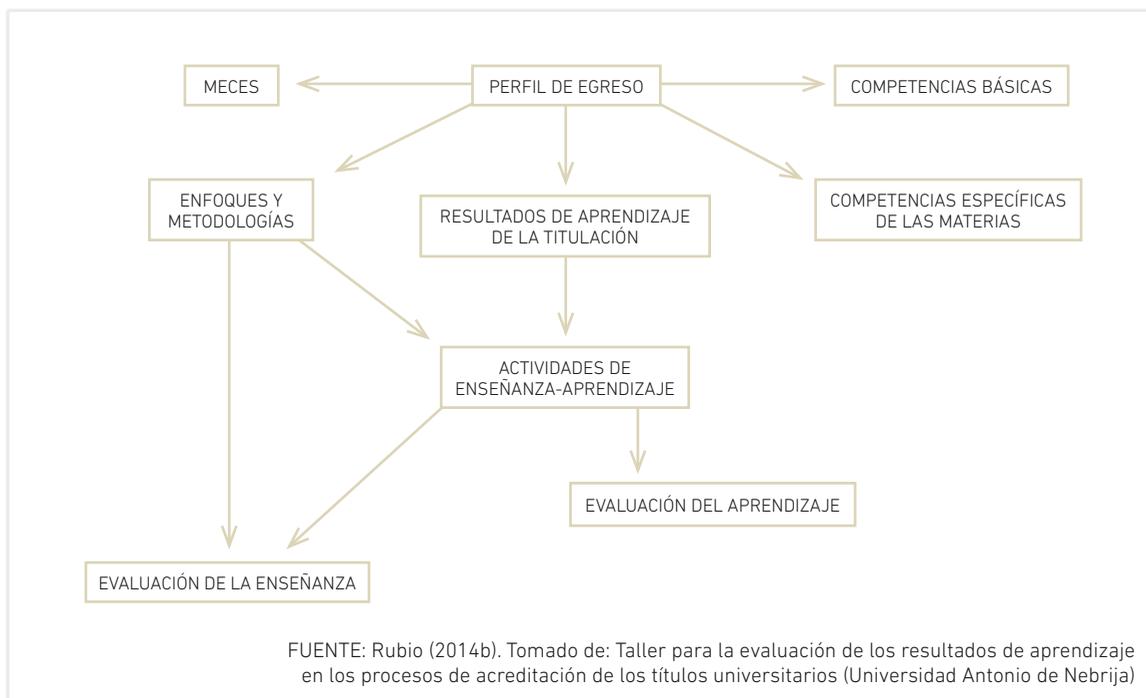
Esta aseveración es errónea y grave desde dos criterios y desde las propias evidencias: por un lado, la ley a la que se refiere (LOMCE) es una Ley orgánica no universitaria, por lo tanto, no afecta a las instituciones universitarias ni a su planificación de los estudios. Por otro lado, las leyes orgánicas no son obstáculo para solicitar una modificación en la verificación de los títulos. El desconocimiento básico de la arquitectura

legal de las enseñanzas universitarias en España y de su articulación en el Espacio Europeo de Educación Superior es un aspecto muy negativo que se evidencia en el autoinforme.

Otro documento clave de consulta es la memoria verificada, las modificaciones que haya sufrido

a lo largo el tiempo y el informe de seguimiento realizado por la agencia de calidad. Dado lo voluminoso de los documentos de estas memorias verificadas, lo más difícil es hacerse una idea general y clara de en qué consiste el título y cómo se ha desarrollado. Para ello, trato de aplicar este mapa conceptual (Figura 1):

**Figura 1: Centralidad del perfil de egreso y de los resultados de aprendizaje en el desarrollo del título**



Este esquema nos permite vincular el perfil de egreso del título en cuestión, alineándolo con el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y las competencias básicas del título; también, en un segundo nivel, con las materias específicas y los resultados de aprendizaje. Se trata de una aproximación teórica sobre el papel para elaborar el informe del panelista y que, posteriormente, ha de ser contrastada en la visita al centro cuando, tras una selección de tres o cuatro asignaturas del título, podamos tener evidencias en forma de trabajos, exámenes, contenidos del campus virtual o actividades formativas grabadas en un soporte audiovisual.

Dado que no es posible dar cuenta en este artículo del proceso de evaluación en todas las dimensiones y criterios que el evaluador tiene que cumplimentar siguiendo un modelo normalizado, nos vamos a centrar solo en algunas dimensiones del título que son consideradas por las agencias de calidad como «criterios críticos» (criterios que, si tienen una evaluación negativa, pueden suponer el cierre del título) como, por ejemplo, los resultados de aprendizaje y el valor de los recursos humanos que imparten docencia en el título desde su perfil investigador. En lo que se refiere a los resultados de aprendizaje, encontramos en general un déficit de alineación teórica, que posteriormente tiene que

ser refrendada en la praxis docente y en el aprendizaje de los alumnos. La Tabla 1 muestra un ejemplo de esta alineación propuesta para un grado. La elaboramos cuando redactamos el autoinforme de renovación del Grado de Artes Escénicas de la Universidad Antonio de Nebrija, en la primera convocatoria de renovación de la acreditación por la propia FCM, en 2014.

En este caso se tomaba como referencia los TFG, dada la imposibilidad de hacer este ejercicio con cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios. No obstante, cuando se desempeña el papel de panelista, se agradece este desarrollo conceptual en alguna asignatura para tener como marco común el alineamiento de las competencias de MECES con los resultados de aprendizaje de la titulación. De igual modo, se podría hacer con las competencias específicas que están necesariamente vinculadas al perfil de egreso.

En cuanto al valor de los recursos humanos que imparten docencia en el título desde su perfil investigador, en las evidencias proporcionadas tratamos de observar la relación entre el capital académico investigador y su vinculación con dicho título. En algunos, esta relación es muy palmaria

y, dado el número de sexenios y la vinculación del campo de conocimiento y las líneas de investigación con el perfil del título, la vinculación resulta suficientemente explícita. En otras ocasiones no está del todo evidenciado o, sencillamente, el capital investigador no existe. Puede verse en este ejemplo de un informe de evaluación de grado, de 2016:

No se constatan tanto en la memoria verificada ni en su modificación las necesidades de investigación del profesorado universitario ni en el autoinforme. Tampoco hay evidencia alguna que permita valorar la actividad investigadora del profesorado a nivel individual (en el caso del [...] no hay sexenios). En el caso de [...] no se evidencian sexenios en el profesorado titular, ni a nivel de grupos de investigación ni a nivel institucional. Tampoco encontramos referencias en el autoinforme sobre la investigación del profesorado (su rendimiento en publicaciones —revistas científicas indexadas— a distintos niveles y su impacto en sus áreas de investigación).

El factor de la investigación del profesorado adscrito al título ha sido redimensionado recientemente por otras agencias de calidad españolas, tras la

**Tabla 1. Ejemplo de alineación de las Competencias MECES de grado con la asignatura Trabajos de Fin de Grado (TFG)**

COMPETENCIAS GENERALES EVALUADAS EN LOS TFG / RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA TITULACIÓN	RELACIÓN CON LA TAXONOMÍA DE BLOOM	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS MECES
Capacidad de análisis y síntesis	ANÁLISIS-SÍNTESIS	A/C
Capacidad de gestión de la información	CONOCIMIENTO	A/C
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	APLICACIÓN	A/B/C
Capacidad de resolución de problemas	APLICACIÓN	B/C/E
Capacidad crítica y autocrítica	EVALUACIÓN	C/D
Creatividad en el enfoque o en el desarrollo del trabajo	EVALUACIÓN	D/F

FUENTE: Autoinforme para la acreditación del Grado de Artes Escénicas de la Universidad Antonio de Nebrija (2014)

experiencia de las primeras acreditaciones en el sistema universitario español. Así, tal como refiere la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) en una revisión de 2016 de las dimensiones adicionales en la acreditación de los títulos, la interacción entre investigación y docencia ha de tener una fuerte relevancia en el proceso de la renovación de la acreditación de los títulos: «la interacción entre la investigación y la docencia en el programa de formación beneficia el aprendizaje de los estudiantes; en definitiva, cómo la investigación en la disciplina se usa para reforzar la docencia y el aprendizaje de los estudiantes» (AQU, 2016: 25).

En este sentido, entendemos que la investigación debe ser referenciada en los siguientes criterios:

– Organización y desarrollo del título (Criterio 1):

- Destacando aquellos TFG/TFM que son fruto de la actividad de los grupos de investigación vinculados al título o los que tienen relación con cátedras de investigación en disciplinas afines al mismo.
- Si hay evidencias de que los TFG/TFM surjan en el marco de proyectos de investigación o de contratos de consultoría de investigación.
- En el caso de los másteres que tienen una orientación investigadora, debería ser obligatorio relacionar el desarrollo del título con la actividad investigadora del grupo o grupos que imparten docencia y, asimismo, con el nivel de doctorado si lo hubiera.

– Personal académico (Criterio 4):

- Indicadores sintéticos de la actividad investigadora del personal académico: sexenios, índice H, índice i-10 u otros de los indicadores que normalmente son utilizados en el ámbito investigador, si bien estos otorgan un valor numérico que engloba toda la producción científica de un profesor (no obstante, tendrán que ser contextualizados en la disciplina científica del título que se va a evaluar).

- Resultados de investigación de las publicaciones o participación en proyectos de investigación o consultoría de los que pueden tener un impacto innovador en la docencia del título.

– Resultados de aprendizaje (Criterio 6):

- La innovación en la docencia en muchos casos es consecuencia de un proceso investigador previo.
- La implicación o participación de los estudiantes en proyectos de investigación de acuerdo con su nivel de formación en los distintos momentos de su trayectoria formativa del grado o del máster es un indicador de la vinculación de la misión de la investigación en la universidad y la docencia.

Este esquema permite, a priori, elaborar un chequeo en los criterios 1, 4 y 6 —todos ellos críticos en el proceso de renovación de la acreditación— desde el enfoque de la investigación, más allá de otros indicadores recomendados por la guía tales como el porcentaje de doctores sobre el conjunto de profesores que imparten docencia en el título.

*La interacción en la visita y la negociación de las valoraciones*

Podemos denominar el proceso de construcción del informe que cada panelista tiene que elaborar y que es previo a la visita, como un modelo de «cubo de basura» (Lamont, 2015) en cuanto a que las decisiones tomadas por los distintos panelistas pueden ser contradictorias (de hecho, así suele ocurrir incluso en aquellas dimensiones críticas, aunque en el informe final se pueda alcanzar un grado alto de consenso entre los panelistas, que son normalmente dos académicos y un estudiante, si bien en el caso de los títulos artísticos se añade un profesional del campo que puede ser o no profesor de enseñanzas artísticas superiores). El secretario del panel se encarga de insertar todas las valoraciones de los panelistas en un único documento para que, a partir de ahí, se puedan ir depurando y consiguiendo acuerdos entre

los miembros del panel; sin embargo, la decisión última de la redacción la tiene el presidente, que concluye la visita con la lectura de un informe oral y firma el informe final de la visita.

Las dimensiones de la gestión del título están consignadas previamente según la guía, que establece, asimismo, que los criterios críticos deben ser el personal académico, los resultados de aprendizaje y los indicadores de rendimiento y satisfacción, si bien algunas dimensiones como la organización y el desarrollo del título o los recursos materiales pueden desencadenar también una evaluación desfavorable del mismo.

Los acuerdos y desacuerdos entre los miembros del panel se ejemplifican también en las distintas valoraciones que otorgan a los criterios estandarizados en una escala cualitativa graduada en las valoraciones A, B, C y D, que van desde el polo de la excelencia al del no cumplimiento del mínimo requerido.

En la visita al centro, los panelistas se conocen y se produce un intercambio de valoraciones en el que cada uno trata de argumentar su visión del título en general y sus dimensiones. También es en este

momento en el que se contrastan los indicadores del título. Ciñéndonos al planteamiento del artículo, en lo que se refiere a la investigación y los resultados de aprendizaje, en las entrevistas con el profesorado, con el equipo directivo del centro y de la universidad, se despejan todas las dudas que pudiera haber con respecto a los indicadores de investigación. Si al título están adscritos profesores y grupos de investigación con una actividad plausible, entonces hay respuestas concretas a las preguntas que desde el panel se pueden formular: líneas de investigación, grado de internacionalización de la investigación, proyectos de investigación que se están llevando a cabo, entre otras cuestiones. Una cosa bien distinta es cómo esas evidencias se valoran por parte del panel, en el que normalmente conviven diferentes percepciones del valor de la investigación. En este sentido, podemos observar en la Tabla 2 cómo, en un título evaluado en 2016, aunque se partía de una estimación muy negativa de los indicadores de investigación en el informe individual del panelista, esta evoluciona poco a poco en el proceso de acreditación, y va perdiendo en las distintas fases esa valoración negativa hasta que prácticamente desaparece en el informe final del comité de rama.

**Tabla 2. Evolución de la valoración de la investigación en el criterio de recursos humanos en los tres informes de la fase de acreditación de un título**

	REFERENCIA A LOS DÉFICITS DE INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO ADSCRITO AL GRADO (RECURSOS HUMANOS)
<b>Informe individual del panelista</b>	Se dice: «No se constatan ni en la memoria verificada ni en su modificación las necesidades de investigación del profesorado universitario ni en el autoinforme. Tampoco hay evidencia alguna que permita valorar la actividad investigadora del profesorado a nivel individual (en el caso del [...] no hay sexenios). En el caso de [...] se evidencian algunos sexenios en el profesorado titular o a nivel de grupos de investigación ni a nivel institucional. Tampoco encontramos referencias en el autoinforme sobre la investigación del profesorado (su rendimiento en publicaciones —revistas científicas indexadas— a distintos niveles y su impacto en sus áreas de investigación).»
<b>Informe final del panel</b>	Se dice: «Se recomienda implementar una herramienta de evaluación de los méritos de investigación individual y por grupos de investigación.»
<b>Informe final del panel</b>	No aparece ninguna referencia a la investigación en el criterio de recursos humanos.

**Tabla 3. Evolución de la valoración de los resultados de aprendizaje a través de los tres informes de un título**

	REFERENCIA A LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE
<b>Informe individual del panelista</b>	Se dice: «Sería necesario, por tanto: a) una definición <i>ad hoc</i> de los resultados de aprendizaje, vinculados con las competencias asociadas al título y a las asignaturas o materias y b) una relación de los resultados de aprendizaje con las seis competencias MECES para nivel de grado [...] Resulta fundamental llegar hasta las últimas consecuencias del enfoque basado en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, procurando el aprendizaje desde un enfoque profundo y comprometido de los estudiantes y el papel que ha de tener la docencia en la consecución de dicho objetivo.»
<b>Informe final del panel</b>	Comentario al documento Word en el informe final del panel: «Algunas evidencias las hemos visto, como es el caso de la asignatura [...], cuyos trabajos que pudimos observar son claramente insuficientes para el nivel MECES de grado.»
<b>Informe final del panel</b>	Se dice: «Las evidencias mostradas en el caso de [...] muestran que el nivel de exigencia podría aumentarse [...]. Se debe trabajar en el incremento del nivel en algunas materias que muestran resultados de aprendizaje bajos, tanto a nivel teórico como práctico.»
<b>Informe final del panel</b>	Se dice: «Las evidencias mostradas en el caso [...] muestran que el nivel de exigencia podría aumentarse notablemente.»

FUENTE: Elaboración propia

Asimismo, en los comentarios al informe final para que el resto de los panelistas demos el visto bueno, volvemos a insistir en dicho déficit adjuntando como comentario en dicho documento: «En el caso de la [...] los indicadores de investigación (sexenios, grupos de investigación, rendimiento por publicaciones) son muy bajos y debería constar de alguna manera [en el informe final del panel]».

Es indudable en este caso que el presidente del panel no tenía la misma valoración que el vocal académico a la hora de dimensionar la investigación, lo que produjo un efecto consecuente en el informe del comité de rama en el que esa dimensión negativa desaparece. En las últimas correcciones que se proponen al texto del informe del panel, e incluso una vez concluido, sus miembros algunas veces dejan clara su disconformidad, tal como refiere otro panelista en un correo electrónico enviado al resto, una vez redactado el informe:

En el Informe se recoge todo lo que acordamos para el resumen. No obstante, siento una profunda preocupación porque la universidad

española esté haciendo propuestas de grado tan pobres como esta y que las agencias de evaluación terminen convalidándolas. Aunque es razonable que, sin experiencia previa y sin haber concluido la primera promoción, se les dé un voto de confianza para ver si en los próximos 6 años son capaces de normalizar algo que comenzó bastante torcido.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, es en la visita donde se puede testar el aprendizaje de los alumnos del título como consecuencia de la elección previa de las asignaturas que fueron consensuadas por el panel anteriormente. Es paradójico que, cuando tenemos las evidencias de los resultados de aprendizaje en trabajos, exámenes u otros soportes, es difícil hacerse una idea del aprendizaje, si partimos de MECES. Hay miembros del panel que no tienen conocimiento de lo que es el marco de cualificaciones o el proceso de estandarización de los resultados de aprendizaje tanto en las enseñanzas universitarias como en las no universitarias. Este desconocimiento de los marcos cognitivos —o un desacuerdo en las creencias y valores con respecto a los resultados de aprendizaje entre los panelistas—

conlleva a un escenario de desorientación; hay quien no los conoce o quien no cree en su virtualidad, lo que provoca una gran dificultad para valorar si los trabajos evaluados están en la línea de lo descrito en la memoria de verificación y, consecuentemente, con MECES de grado o de máster. Así, en los debates que se producen en la visita, el hecho de que uno de los miembros no parta de la premisa de MECES hace que la valoración se convierta en algo difícil de consensuar, ya que no hay un marco de referencia o una rúbrica previa para evaluar si aquellos trabajos están de acuerdo con lo establecido en la memoria verificada; es este un asunto de gran dificultad, tal como apunta Ashwin (2009), que va más allá de la propia acreditación ya que, de hecho, en nuestra propia praxis docente nos resulta muy difícil distinguir la diferenciación de MECES en los niveles de grado y máster de una asignatura similar (por ejemplo, en los Grados de Educación Primaria e Infantil y Máster de Formación del Profesorado en Secundaria). Tal como sugiere Sin (2015) una pedagogía plegada al utilitarismo de los resultados de aprendizaje con vistas a la posible empleabilidad no ha llegado a calar todavía en el campo académico. También, en algunos casos de títulos artísticos, nos hemos encontrado con la experiencia de que en una asignatura se aportaban como exámenes y trabajos del alumno una hoja escrita de una reseña o el comentario de una película.

---

## CONCLUSIONES

Este artículo aporta evidencias sobre la praxis de las culturas evaluativas en el entorno académico y los modos de hacer la acreditación en España, un fenómeno que ha comenzado en 2014 en la Comunidad de Madrid, así como en el resto de España.

A través de la experiencia como panelista, se ha pretendido aportar rigor al proceso de la práctica evaluadora para que, en un futuro, pueda ser contrastado con otras prácticas de los paneles y, así, contribuir a la mejora de la calidad de la evaluación de la universidad.

La creatividad y la innovación en la evaluación académica por pares en los procesos de acreditación de los títulos de grado y máster tienen un papel secundario en cuanto a los valores que se concitan en la interacción entre los pares. Asimismo, la cultura de la agencialización que pivota sobre conceptos clave como competencias, resultados de aprendizaje, mejora continua o empleo de indicadores de satisfacción de los estudiantes con las enseñanzas no está diseminada de igual manera en las generaciones más mayores de docentes que suelen formar parte de los paneles de expertos.

El énfasis por parte de las agencias de calidad en testar si el desarrollo del título se ha llevado a cabo conforme a lo estipulado en la memoria verificada puede resultar un factor que entorpezca la detección de mejores e innovadoras maneras de desarrollar y gestionar las titulaciones universitarias, tal como señala Ewell (2015) en EUA. Asimismo, la innovación educativa se produce a veces como consecuencia de la transición a lo digital de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es muy probable que, en algunos casos, algunos tipos de innovaciones educativas puedan pasar desapercibidas en aquellos paneles en los que el presidente y el vocal académico no estén familiarizados con los entornos digitales de aprendizaje. En este sentido, conviene resaltar, de acuerdo con Ashwin (2009), que son pocos los países europeos (por ejemplo: Suecia, Reino Unido) en los que se constata una estrategia y una política de apoyo en forma de recursos públicos para apoyar la docencia en la educación superior.

Los dos criterios seleccionados para rendir cuentas del estudio de caso de la acreditación —los resultados de aprendizaje y el valor de la investigación en los recursos humanos— tienen lógicas distintas en la interacción de los panelistas. En el primer caso, se constata la dificultad de pasar de lo abstracto a lo concreto en los resultados de aprendizaje, tal como han apuntado Ashwin (2009) y Sin (2015), y las tensiones y dificultades que llevan a los panelistas a llegar a un acuerdo, si además de eso no se comparte una cultura común sobre los procesos de estandarización

en el aprendizaje y el marco MECES. En este sentido, las presiones de las agencias por estandarizar los resultados de aprendizaje todavía no han tenido el efecto deseado ni en los responsables de los títulos evaluados ni en los propios evaluadores. La tendencia en los resultados de aprendizaje hacia lo mensurable y la empleabilidad, por otro lado, va en detrimento del reconocimiento de la experiencia educativa de los estudiantes (y no tanto su satisfacción) como uno de los valores principales de la educación, tal como mostraba Eisner (2004) sobre las dinámicas de la práctica docente en la educación en los EUA.

En cuanto al aporte de la investigación al desarrollo del título, a la innovación, al aseguramiento de un capital académico mínimo, presenta una mayor facilidad de contraste y cotejo que el caso de los resultados de aprendizaje. Si bien la tendencia (o al menos la expresada por la AQU) es la de valorar más el capital investigador en la acreditación de grado y máster, en algunos paneles hemos observado que no había uniformidad de criterio acerca del valor de la investigación entre sus miembros académicos y que, finalmente, prevalecía el criterio del presidente de los mismos.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQU (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya). (2016). *Guía para la evaluación de las dimensiones adicionales en la acreditación de las titulaciones oficiales de grado y máster*. Recuperado el 14 de junio de 2017 de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_93243070\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_93243070_1.pdf)
- Amani, H. (2012). Autoethnography as a genre of qualitative research: A journey inside out. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(5), 585-606.
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación). (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: ANECA.
- Ashwin, P. (2009). *Analysing teaching-learning interactions in higher education: Accounting for structure and agency*. Londres: Continuum.
- Bocking, S. (2005). Gatekeeper or helpful counsel? Practices and perceptions in academic peer review. En A. Meneley, y D. J. Young (eds.), *Auto-Ethnographies: The anthropology of academic practices* (p. 67-79). Toronto: Broadview Press.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brennan, J., y Williams, R. (2004). Accreditation and related regulatory matters in the UK. En S. Schwarz, y D. F. Westerheijden (eds.), *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Higher education dynamics (p. 465-490). Dordrecht: Springer.
- Coates, H. (2015). Assessment of learning outcomes. En A. Curaj et ál. (eds.), *The European higher education area: between critical reflections and future* (p.339-414). Dordrecht: Springer.
- Curaj, A. et ál. (eds.). *The European higher education area: between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer.
- Dickeson, R. (2006). *The need for accreditation reform, paper prepared for the secretary's commission on the future of higher education*. Recuperado el 14 de junio de 2017 de <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/dickeson.pdf>
- Eaton, J. S. (2015). *An overview of US accreditation*. Council for Higher Education Accreditation. Recuperado el 14 de junio de 2017 de <https://www.chea.org/userfiles/uploads/Overview%20of%20US%20Accreditation%202015.pdf>
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13.
- Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10. Recuperado el 14 de junio de 2017 de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- European Consortium for Accreditation in Higher Education. (2013). *Learning outcomes in quality assurance and accreditation: Principles, recommendations and practice*. Recuperado el 14 de junio de 2017 de <http://www.eacaconsortium.net>

- Ewell, P. (2015). Transforming institutional accreditation in U.S. higher education. *National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS)*. Recuperado el 14 de junio de 2017 de <http://www.nchems.org/wp-content/uploads/GatesAccreditationWhitePaper.pdf>
- FCM (Fundación para el Conocimiento madri+d). (2014). *Guía de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado y máster*. [Versión del 10 de octubre de 2014, v3]. Recuperado el 14 de junio de 2017 de [https://www.madrimasd.org/uploads/acreditacion/doc/2015-2016\\_Guia\\_de\\_renovacion\\_de\\_la\\_acreditacion.pdf](https://www.madrimasd.org/uploads/acreditacion/doc/2015-2016_Guia_de_renovacion_de_la_acreditacion.pdf)
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gillen, A., Bennett, D. L., y Vedder, R. (2010). *The inmates running the asylum? An analysis of higher education accreditation*. Washington, DC: Center for College Affordability and Productivity.
- Lamont, M. (2015). *Cómo piensan los profesores. El curioso mundo de la evaluación académica por dentro*. Madrid: CIS.
- Lucas, L. (2012). Ethnographic Journeys in Higher Education. En S. Delamont (ed.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (p. 170–180). Cheltenham: Elgar.
- Mahoney, M. J. (1977). Publication prejudices: an experimental study of confirmatory bias in the peer review system. *Cognitive Therapy and Research*, 1(2), 161-175.
- Meneley, A, y Young, D. J. (eds.). (2005). *Auto-Ethnographies: The Anthropology of Academic Practices*. Peterborough: Broadview Press.
- Pabian, P. (2014). Ethnographies of higher education: introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 4(1), 6-17.
- Rius, J., y Rubio, J.A. (2016). Política cultural y grandes equipamientos culturales en el Estado Español: los retos de gestión y gobernanza en el contexto internacional. En J. Rius y J. A. Rubio, *Treinta años de políticas culturales en España* (p.185-230). Valencia: Universitat de València.
- Rius, J., y Rubio, J. A. (2013). The governance of national cultural organisations: comparative study of performance contracts with the main cultural organisations in England, France and Catalonia. *International Journal of Cultural Policy*, 19, 249-269.
- Rubio, J. A. (2014a). La auto-etnografía como enfoque metodológico en la realización de los trabajos de fin de grado. Un análisis de caso en el grado de artes escénicas de la Universidad Antonio de Nebrija. En R. Alvarado (coord.), *Actividades artísticas y educación: usos y prácticas* (p.113-120). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rubio, J. A. (2014b). Taller para la evaluación de los resultados de aprendizaje en los procesos de acreditación de los títulos universitarios [Recurso electrónico]. En *III Jornada de Docencia Universitaria: Los resultados del aprendizaje*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Sin, C. (2015). Teaching and Learning: A Journey from the Margins to the Core in European Higher Education Policy. En A. Curaj et ál. (eds.), *The European higher education area: between critical reflections and future* (p. 325-342). Dordrecht: Springer.
- Thrift, N. (2011). Why so few ethnographies? *The Chronicle of Higher Education Blog*. Recuperado el 14 de junio de 2017 de <http://www.chronicle.com/blogs/worldwise/why-so-few-ethnographies/28314>

---

## NOTA BIOGRÁFICA

Juan Arturo Rubio Arostegui es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Máster en Gestión Cultural. Doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Es docente desde 2002 en la Universidad Rey Juan Carlos y, desde 2009, en la Universidad Antonio de Nebrija en los campos de la gestión cultural, las políticas educativas y las políticas culturales. Es investigador principal del Grupo de Investigación Comunidades académicas y artísticas de esta universidad y director de la Escuela de Doctorado. También es miembro del Centro de Estudios sobre Cultura, Poder e Identidades (CECPI), de la Universitat de València.

