

Evaluación de los Informes de Calidad del Máster de Secundaria

Evaluation of Quality Reports in the Master's Degree in Secondary Education

Rafael Sebastián-Alcaraz *, Emilia M^a Tonda-Monllor, Mayra Urrea-Solano

Universidad de Alicante, España

DESCRIPTORES:

Máster de enseñanza
secundaria
Evaluación
Calidad
Acreditación
ANECA

RESUMEN:

Los procesos de homologación y seguimiento de las titulaciones universitarias son uno de los mecanismos utilizados para garantizar la adecuación de la oferta formativa. Sin embargo, las investigaciones existentes en esta área son más bien escasas. Por ello, este estudio se propuso evaluar los resultados de acreditación de los másteres en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de las universidades públicas y privadas españolas, así como comparar la valoración obtenida entre ambos tipos de instituciones. Se realizó un estudio descriptivo-comparativo mediante el análisis de los últimos informes de acreditación (54 documentos) de las distintas agencias de calidad. La revisión realizada permitió apreciar una notable heterogeneidad en los parámetros y en las escalas de valoración utilizadas. El criterio con más informes favorables fue el de Personal de apoyo, recursos, materiales y servicios. Por el contrario, Organización y desarrollo y Resultados de aprendizaje fueron los que obtuvieron el mayor número de valoraciones negativas. El análisis comparativo entre las instituciones privadas y públicas permitió advertir, además, que las primeras tuvieron valoraciones más favorables. A la vista de tales divergencias, se concluye la necesidad de armonizar los procesos y mecanismos de acreditación de este máster en España.

KEYWORDS:

Master's degree in
secondary education
Evaluation
Quality
Accreditation
ANECA

ABSTRACT:

The processes of accreditation and monitoring of university degrees are one of the mechanisms used to guarantee the adequacy of the training on offer. However, existing research in this area is rather scarce. For this reason, this paper set out to evaluate the accreditation results of the master's degrees in Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching of Spanish public and private universities, as well as to compare the evaluation obtained between both types of institutions. A descriptive-comparative study was carried out by analysing the latest accreditation reports (54 documents) from the different quality agencies. The review made it possible to appreciate a notable heterogeneity in the parameters and assessment scales used. The criterion with the most favourable reports was Support staff, resources, materials and services. On the other hand, Organisation and development and Learning outcomes received the highest number of negative ratings. The comparative analysis between private and public institutions also showed that the former had more favourable ratings. In view of these divergences, it is concluded that there is a need to harmonise the processes and mechanisms for accreditation of this master's degree in Spain.

CÓMO CITAR:

Sebastián-Alcaraz, R., Tonda-Monllor, E. M. y Urrea Solano, M. (2022). Evaluación de los informes de calidad del Máster de Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 5-25
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.2.001>

1. Introducción

El logro de un mundo más justo, equitativo y sostenible pasa, necesariamente, por asegurar una educación de calidad para todo el alumnado durante todas las etapas educativas. Prueba de ello es que, según la Organización de las Naciones Unidas (2015), el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Educación de calidad, constituye uno de los requisitos fundamentales para avanzar hacia el bienestar y la prosperidad del conjunto de la humanidad. De hecho, tal y como han puesto de manifiesto Heymann y otros (2019), el acceso a una educación universal y gratuita reduce la pobreza y la desigualdad, así como contribuye al empoderamiento de los colectivos más desfavorecidos y excluidos de la sociedad. En este contexto, la evaluación de los centros, de las titulaciones y de los agentes implicados en el acto educativo representa una tarea básica y esencial para garantizar la adecuación e idoneidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cassano et al., 2019). Como reflejo de ello, cada vez son más las Instituciones de Educación Superior (IES) que, a nivel mundial, invierten esfuerzos y recursos para valorar y consolidar su sistema de garantía de calidad y mejorar el diseño de sus planes de estudio (García-Gómez y Escudero, 2021; Lucander y Christersson, 2020). Así, la acreditación se ha convertido en una de las prácticas más destacadas y utilizadas por las universidades para evaluar la calidad de sus programas y el grado de ajuste de estos a los estándares nacionales e internacionales (Alvarado-Herrera et al., 2018; Arias et al., 2021). Ahora bien, pese a su amplia aplicación en los centros de Educación Superior, los estudios que analizan los procedimientos y mecanismos de acreditación del máster universitario en profesorado de Educación Secundaria son escasos y limitados (García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2016). Por ello, esta investigación se propuso examinar los resultados de la evaluación de dicha titulación mediante el estudio de los informes de acreditación elaborados por las agencias de calidad existentes en España. Los hallazgos adquieren un especial valor para la mejora de la implementación de este proceso de garantía externa de calidad en el ámbito universitario de nuestro país y en otros con características similares.

2. Revisión de la literatura

2.1. Calidad y acreditación en las instituciones de educación superior

El surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a finales de los años noventa provocó, entre otras transformaciones, un interés creciente por la calidad de la enseñanza universitaria (Saarinen y Ala-Vähälä, 2007). El objetivo, en aquel momento, era crear un sistema compatible y comparable de los sistemas de enseñanza superior para facilitar la movilidad del alumnado entre los 29 países firmantes del acuerdo (Martínez, 2017). En la práctica, esto causó una apuesta decidida por la convergencia y la armonización del sistema europeo de enseñanza superior, pero también una oportunidad extraordinaria para mejorar la calidad de la universidad (García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2016). Aunque algunos países ya habían empezado a desarrollar sus mecanismos de garantía y evaluación desde hacía décadas, el proceso Bolonia y la construcción del EEES supuso un verdadero punto de inflexión en esta área (Chu y Westerheijden, 2018; Sin et al., 2017), lo que motivó que términos tales como acreditación y calidad comenzaran a formar parte del núcleo central del discurso político universitario. De hecho, hoy en día ambos representan elementos intrínsecos de la cultura y de las prácticas que tienen lugar en las IES.

La idea de calidad, profundamente arraigada en la filosofía académica, remite a la realización de una tarea o al cumplimiento de una función con un notable grado de excelencia o perfección (Arceaga, 2017). De ahí que, aplicada a la universidad, pueda ser entendida como el horizonte de plenitud hacia el que esta debe avanzar y progresar (Chaparro y Morales, 2018). Sin embargo, y aunque el sentido general del término parezca gozar de cierto grado de acuerdo, lo cierto es que se trata de un concepto complejo, dinámico y multidimensional, por lo que la delimitación de su significado todavía dista mucho de ser unívoca y clara (Gómez, 2020). Prueba de ello son los múltiples esfuerzos que se han llevado a cabo para precisar su definición (Schindler et al., 2015). Así, se han de distinguir tres perspectivas desde las que se ha intentado analizar el concepto y que, como tal, parecen oscilar a lo largo de un extenso y dilatado continuo (Scharager, 2018). La primera de ellas hace referencia al estudio de la calidad vinculada con los procesos internos de la institución, como el aprendizaje del alumnado (Zongozzi, 2020). Una segunda visión, de índole más intermedia y equilibrada, es aquella en la que se considera la relación existente entre la evaluación externa y los procedimientos internos de gestión de la calidad (Ansah, 2016). Frente a ello, y en el otro extremo del continuo, se sitúa el enfoque que identifica la calidad con el cumplimiento de los criterios empleados por las agencias externas de evaluación (Damian et al., 2015), perspectiva esta que otorga un papel clave a la acreditación.

Sin lugar a dudas, este tipo de procesos se han convertido en uno de los mecanismos más frecuentemente utilizados hoy en día para garantizar y asegurar la calidad en las IES (López et al., 2020). Reflejo de ello es la aparición, a partir de la década de los años ochenta, de un amplio conjunto de agencias y organismos de acreditación en todo el mundo (Pedró, 2021). Entre otros, en América del Norte se pueden destacar el Council for Higher Education (CHEA) y el Ontario Universities Council on Quality Assurance (OUCQA), ubicados en Estados Unidos y Canadá respectivamente. A nivel de posgrado, países como Brasil, Argentina o Paraguay también disponen de sus propias agencias. Esta mayor presencia de los organismos de evaluación y la aplicación masiva de la acreditación en los programas de posgrado ha dado lugar a un amplio volumen de literatura, centrada en analizar los procesos que tienen lugar en países como Finlandia (Niemi et al., 2014), Chile (Bozzo y Remeseiro, 2017; Celis y Véliz, 2020), Portugal (Sin et al., 2017) o España (Ordoñez et al., 2016).

Sin embargo, y pese a este interés creciente, la acreditación puede ser entendida de múltiples formas y desde diferentes ángulos (Saarinen y Ala-Vähälä, 2007). Aplicada a la certificación de programas de posgrado, Alvarado-Herrera et al. (2018) la describen como la revisión sistemática de la titulación y del conjunto de servicios que esta ofrece al alumnado. Otra definición es la propuesta por Chaparro y Morales (2018), según los cuales se trata del mecanismo que tiene como objetivo certificar la calidad de un máster y que para ello utiliza los parámetros establecidos por las agencias de evaluación. De acuerdo con Arceaga (2017), estos criterios de valoración se pueden aglutinar en tres áreas, como son el personal, las instalaciones y los procedimientos que se desarrollan en el seno de la titulación. Como resultado de la evaluación de tales aspectos, la universidad obtiene una calificación y una serie de recomendaciones para la mejora continua del programa de formación (González y Santamaría, 2013).

2.1. Proceso y marco legal de la acreditación en España

La materialización de Bolonia en España se produjo con la entrada en vigor de la Ley 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificaba la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU). Con esta nueva norma, las enseñanzas universitarias pasaron a estar organizadas en tres ciclos diferenciados: grado, máster y

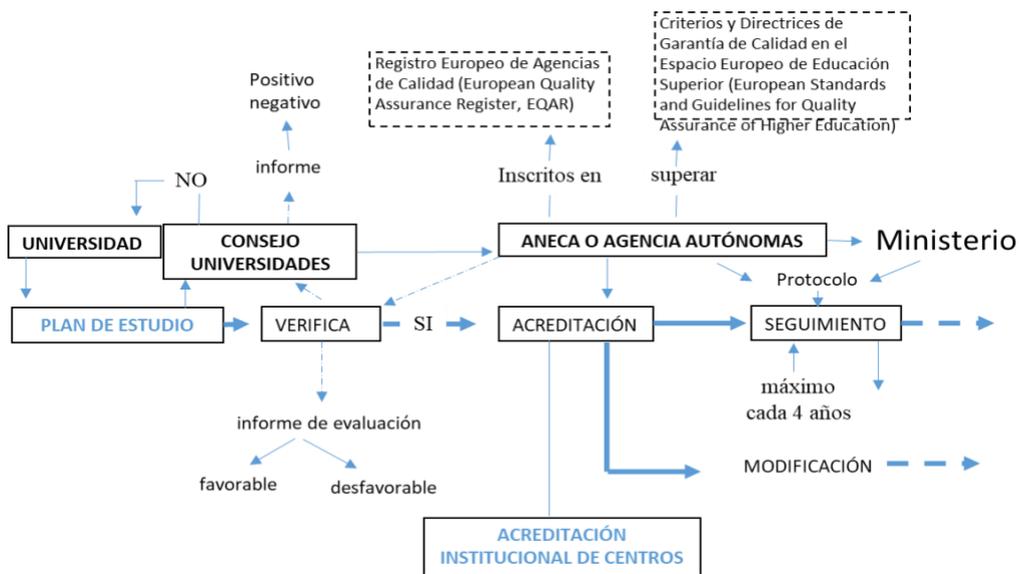
doctorado, el segundo de los cuales tenía como objetivo la adquisición de una formación académica, profesional o investigadora especializada y multidisciplinar. Para ello, se estableció que la duración de tales estudios tuviera una duración entre 60 y 120 créditos ECTS (European Credit Transfer System), distribuidos entre uno o dos cursos. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y sus modificaciones posteriores, el Real Decreto 861/2010 y el Real Decreto 43/2015, se encargaron del desarrollo normativo de dicha reforma y de establecer las bases del procedimiento de acreditación.

En este proceso de cambio, otro hecho significativo fue la creación el 19 de julio del año 2002 de la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que tiene, entre otras funciones, la evaluación, verificación y acreditación de las titulaciones oficiales del sistema universitario español. Con la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, la ANECA perdió su carácter fundacional primigenio y se convirtió en un organismo público, adscrito al actual Ministerio de Universidades. No será, sin embargo, hasta la promulgación del Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, cuando la ANECA consiga la aprobación de su estatuto como organismo autónomo. De acuerdo con este, su misión será garantizar la calidad del sistema universitario de nuestro país, con el fin de promover su mejora continua e innovadora y la consolidación del EEES. A partir del Real Decreto 861/2010, esta potestad se extendió a otros organismos mediante la creación de las agencias de acreditación a nivel autonómico, como la Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva (AVAP). La actividad de todas ellas es coordinada por la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), que también forma parte de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), organismo responsable de coordinar la acreditación en el viejo continente.

Desde este marco, y de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, todas las titulaciones universitarias en España deben estar obligatoriamente acreditadas. Para ello, la ANECA emplea el Programa Verifica, con el que certifica la adecuación del título antes de su puesta en marcha, y el Programa Acredita, que utiliza para acreditar su renovación cada 6 años, en los casos de grado y doctorado, y cada 4 años para los títulos de máster. El fin de todo este proceso es comprobar el nivel de cumplimiento de los objetivos establecidos en el documento inicial de verificación y garantizar que el programa de estudios favorece el aprendizaje y la formación del alumnado (Figura 1). Para completar la estructura y que esta resulte más eficaz, las universidades se han dotado, en el marco del Programa AUDIT, de los Sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad (SAIC), organismos responsables de llevar a cabo todas las actividades realizadas en el seno de la institución relacionadas con el control, la revisión y la mejora de las titulaciones.

Figura 1

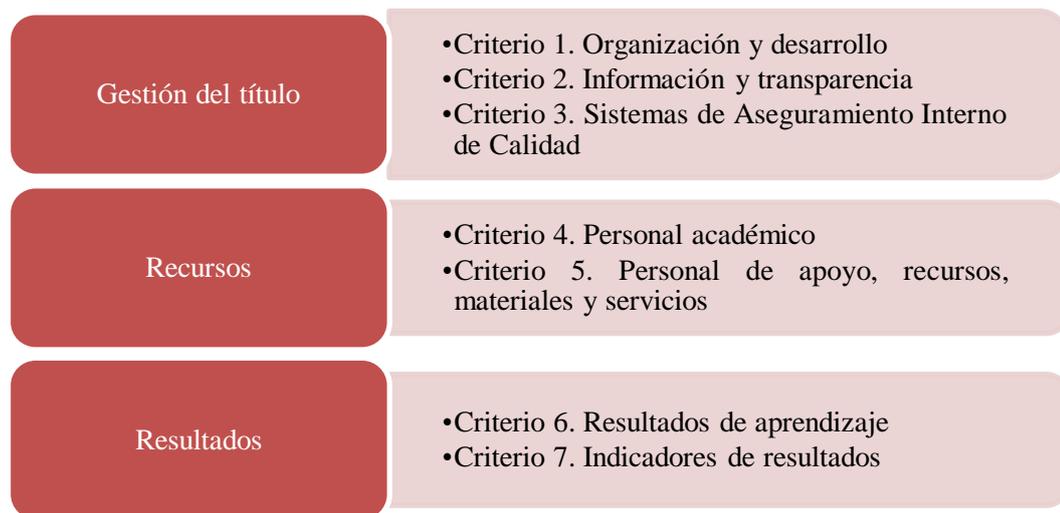
Proceso de verificación, acreditación y seguimiento según el Real Decreto 1393/2007



De acuerdo con la ANECA (2019), el proceso de renovación de la acreditación de las titulaciones universitarias se basa en la evaluación de una serie de dimensiones y criterios (Figura 2). No obstante, es importante señalar que cada indicador se concreta, a su vez, en un estándar, que define el resultado esperado con respecto al criterio de referencia. De hecho, es el logro de estos elementos mínimos lo que motiva la calificación favorable durante el proceso (REACU, 2014). Por el contrario, un informe negativo puede venir provocado por el incumplimiento de los compromisos adoptados en la memoria de verificación, la inoperancia para corregir las deficiencias detectadas o una calificación deficiente en los criterios 4, 5 y 6 (Domínguez, 2021).

Figura 2

Dimensiones y criterios para renovación de acreditación según ANECA



2.3. El máster de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato

Como respuesta al EEES y ante la necesidad de proporcionar una capacitación de calidad al profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, en el curso 2009/2010 el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) fue sustituido por un máster con un mayor reconocimiento de la formación didáctico-pedagógica y profesional. El nuevo título de posgrado, conocido oficialmente como Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se integró en el área de ciencias sociales y jurídicas y pasó a estar regulado por la Orden ECI/3858/2007, el Real Decreto 1834/2008, el Real Decreto 665/2015 y el Real Decreto 860/2010. De acuerdo con este corpus legislativo, estos estudios tienen una duración de 60 créditos ECTS, estructurados en torno a tres módulos (genérico, específico y prácticum). A lo largo de estos, el alumnado que los cursa debe adquirir competencias relacionadas con los contenidos curriculares de las materias vinculadas con la especialidad, con la planificación, el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la búsqueda y el procesamiento de la información y con la información a las familias, entre otras. La Orden ECI/3858/2007 también establece que, con carácter general, al menos el 80% de los créditos totales de la titulación, incluido el prácticum, debe ser presencial. Dicha asignatura se realizará en colaboración con las instituciones educativas que tengan convenio con las universidades y las administraciones educativas.

Pero pese a los cambios realizados, lo cierto que el nuevo título no parece haber llegado a cumplir con las expectativas que inicialmente había albergado la reforma. De hecho, numerosas voces especializadas inciden en la idea de que las modificaciones llevadas a cabo no han ido más allá de meros e insuficientes ajustes (Escudero et al., 2019, Viñao, 2013). Algunas propuestas para mejorar el plan de estudios pasan por perfeccionar los procesos de selección del alumnado en el acceso, aumentar todavía más la importancia de la formación psicopedagógica, flexibilizar el modelo de formación y otorgar una mayor relevancia al módulo práctico (Manso et al., 2019). A este conjunto de sugerencias, López y otros (2020) añaden la necesidad de incrementar la inversión de medios y recursos y, de manera muy especial, solicitar a las agencias de evaluación la homogeneización y clarificación de los criterios de acreditación del título, puesto que esto redundará en el perfeccionamiento del programa. Haciéndose eco de ello, y ante la escasez de estudios en este ámbito, esta investigación se propuso describir la valoración realizada de los másteres de formación del profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, a partir de los parámetros de evaluación de los informes de acreditación de las universidades públicas y privadas españolas. De manera paralela, y con el objetivo de identificar posibles diferencias, también se comparan los resultados entre ambos tipos de instituciones.

3. Método

Para el logro de dicho objetivo, se adoptó una metodología de carácter cualitativo y se llevó a cabo un estudio *ex post facto* de carácter retrospectivo (Montero y León, 2007). En concreto, se realizó una investigación descriptiva-comparativa, mediante el análisis documental de los informes de acreditación de las universidades públicas y privadas de España. De acuerdo con Tight (2019), el análisis documental puede ser definido como el estudio sistemático de fuentes de información, impresas o materiales, con el fin de deconstruir el significado de su contenido. Siguiendo la clasificación de Gorsky y Mold (2020), se realizó un análisis documental de fuentes primarias.

3.1. Muestra

La muestra, de carácter intencional, se conformó mediante la consulta de los portales de las universidades públicas y privadas españolas. Para ello, se accedió al sitio web de los másteres de formación del profesorado ofertados en nuestro país y, dentro de este, al apartado relativo al sistema de garantía de calidad, donde las IES suelen alojar los informes de acreditación. En aquellos casos en los que dicho documento no estaba situado en tal sección, se llevó a cabo una búsqueda más amplia en el portal de la titulación. Para obtener una panorámica general lo más actualizada posible, en el proceso de configuración de la muestra se buscó la máxima dispersión territorial y que los documentos se correspondieran con la evaluación más reciente. A este respecto, conviene destacar que, pese a que ANECA (2019) indica que este tipo de documentos debe ser público, no todas las universidades los ponen a disposición de la ciudadanía en su página web, motivo por el que algunos informes (11) no pudieron ser recuperados ni analizados.

Tras el proceso de búsqueda y depuración documental, la muestra definitiva quedó integrada por 54 informes de acreditación, procedentes de 11 organismos evaluadores (Cuadro 1). De las 63 instituciones públicas y privadas que, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) ofertan el máster de Secundaria, la muestra utilizada representaba el 85,71%, lo que según Krejcie y Morgan (1970) se ajustaba al tamaño necesario para una población de inferior a 65. El 14,29% de informes restantes no pudo ser analizado por no estar accesibles.

Cuadro 1

Distribución de los informes recogidos por agencias de calidad responsables de la evaluación del Máster de Secundaria

Agencia	Acrónimo	Informes recogidos (%)
Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad	ANECA	11 (20,37)
Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa	ACCUEE	1 (1,85)
Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón	ACPUA	1 (1,85)
Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia	ACSUG	3 (5,55)
Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León	ACSUCYL	2 (3,70)
Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya	AQU	11 (20,37)
Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears	AQUIB	1 (1,85)
Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva	AVAP	4 (7,41)
Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento	DEVA	7 (12,98)
Fundación para el Conocimiento Madri+d	FCM	11 (20,37)
Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco	UNIBASQ	2 (3,70)
<i>Total</i>		<i>54 (100)</i>

Tal y como se muestra en el Cuadro 2, el 61,11% de los informes analizados fue elaborado en el año 2019, el 12,98% en 2015 y el 7,41% en 2021. Los 10 restantes (18,50%) databan de 2016 (5,55%), 2017 (3,70%), 2018 (5,55%) y 2020 (3,70%). En cuanto al centro de adscripción del máster, el análisis evidenció que en 19 de los casos (35,19%) estos se cursaban en facultades de educación, 10 (18,52%) en centros de postgrado y 9 (16,67%) en instituciones que, a priori, no guardan una relación estrecha con la formación del profesorado, como las facultades de filosofía y letras, de biología o las escuelas politécnicas. El 29,62% remanente se distribuía, de manera equitativa, entre centros dependientes del área de ciencias sociales (14,81%) y donde educación

se combinaba con otros campos de conocimiento (14,81%). De los 54 informes analizados, 38 pertenecían a universidades de titularidad pública.

Cuadro 2

Centro de adscripción del máster, datación del informe y agencia evaluadora

Universidad	Centro/facultad	Fecha elaboración informe	Agencia de evaluación
Alcalá	Filosofía y Letras	2019	FCM
Alicante	Educación	2019	AVAP
Almería	Escuela Internacional del Máster	2015	DEVA
Autónoma de Barcelona	Ciències de la Educació	2019	AQU
Barcelona	Educació	2015	AQU
Cádiz	Ciencias de la Educación	2017	DEVA
Cantabria	Educación	2019	ANECA
Cardenal Herrera	Humanidades y Ciencias de la Comunicación	2019	AVAP
Castilla la Mancha	Varios campus	2019	ANECA
Católica de Ávila	Ciencias Sociales y Jurídicas	2019	ACSUCYL
CEU San Pablo	Humanidades y Ciencias de la Comunicación	2019	FCM
Comillas	Ciencias Humanas y Sociales	2019	ANECA
Córdoba	Instituto de Estudios de posgrado	2016	DEVA
Coruña	Ciencias de la Educación	2015	ACSUG
Deusto	Psicología y Educación	2015	UNIBASQ
Europea de Madrid	Ciencias Sociales y de la Comunicación	2019	FCM
Extremadura	Educación	2016	ANECA
Francisco de Vitoria	Ciencias Sociales y Jurídicas	2016	FCM
Girona	Educació i Psicologia	2018	AQU
Illes Balears	Centro de Estudios de Postgrado	2019	AQUIB
Internacional de La Rioja	Educación	2019	ANECA
Granada	Escuela Internacional de Posgrado	2019	DEVA
Jaén	Oficina de Estudios de Posgrado	2020	DEVA
Jaume I	Ciencias Humanas y Sociales	2019	AVAP
La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria	Educación, Universidad de La Laguna Ciencias de la Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	2019	ACCUEE
La Rioja	Escuela de Máster y Doctorado	2019	ANECA
León	Educación	2019	ACSUCYL
Lleida	Educació, Psicologia i Treball Social	2018	AQU
Loyola	Escuela de Postgrado	2018	DEVA
Madrid Autónoma	Formación Profesorado y Educación	2015	FCM
Madrid Carlos III	Escuela de Postgrado Fuenlabrada	2021	FCM
Madrid Complutense	Educación	2019	FCM
Madrid Politécnica	Escuela Politécnica de Enseñanza Superior	2017	FCM
Madrid UDIMA	Ciencias de la Salud y de la Educación	2021	FCM
Murcia	Educación	2019	ANECA
Murcia UCAM	Ciencias Sociales y de Comunicación	2019	ANECA
Navarra Pública	Ciencias Humanas y sociales	2019	ANECA
Navarra Universidad	Filosofía y Letras	2019	ANECA
Oviedo	Formación del Profesorado y Educación	2019	ANECA

País Vasco	Filosofía y Ciencias de la Educación	2020	UNIBASQ
Politécnica de Catalunya	Facultat d'Informàtica	2019	AQU
Pompeu Fabra	Departament d'Humanitats	2019	AQU
Ramón Llull	Psicología y Ciencias de la Educación	2015	AQU
Rovira i Virgili	Ciències de l'Educació i Psicologia	2019	AQU
Rey Juan Carlos	Escuela de Posgrado	2021	FCM
Salamanca	Educación	2019	ACSUCYL
Santiago	Ciencias de la Educación	2019	ACSUG
Sevilla	Escuela Internacional de Posgrado	2019	DEVA
UNED	Ciencias de la Salud y Educación	2021	FCM
Universitat de Vic	Ciencias Sociales y Jurídicas	2019	AQU
Valencia	Filosofía y Ciencias de la Educación	2019	AVAP
Valencia San Vicente Mártir	Magisterio y Ciencias de la Educación	2019	AVAP
Vigo	Biología	2015	ACSUG
Zaragoza	Educación	2019	ACPUA

3.2. Procedimiento

Siguiendo el modelo propuesto por Sarantakos (2012), el estudio se desarrolló a lo largo de cuatro etapas (Figura 3).

Figura 3
Fases del estudio



En un principio, los tres miembros del equipo investigador realizaron la búsqueda inicial durante el periodo comprendido entre los meses de marzo y junio de 2021. Tras varias fases de rastreo en las páginas web de las diferentes universidades, los informes disponibles y recuperados se organizaron, catalogaron e inventariaron en una base de datos, creada para tal fin. En esta etapa, fue preciso eliminar siete documentos de la muestra inicial por: 1) tratarse de memorias de calidad, documentos de verificación o del sistema interno de garantía de calidad del centro; 2) no ser el informe de acreditación más reciente o 3) estar duplicado en la base de datos. Conformada la muestra definitiva, se procedió a la revisión y análisis de la información. Para ello, se llevó a cabo un proceso de lectura exhaustiva y comparada de todos los informes, pudiendo identificar patrones, tendencias y contradicciones, que fueron anotadas en una serie de memos. Además, durante esta fase se utilizó un instrumento elaborado ad hoc para el vaciado de información. Este consistió en una tabla a modo de rejilla, en la que cada uno de los miembros del grupo de investigación, de manera independiente, fue anotando: 1) fecha de elaboración del informe, 2) centro de adscripción del máster, 3) universidad, 4) carácter público o privado de esta, 5) ubicación de la institución (ciudad), 6) enlace al documento, 7) agencia de calidad responsable y 8) aspectos relevantes del proceso de evaluación. Respecto a esta última dimensión, la atención se centró en identificar el criterio utilizado, los resultados obtenidos para cada uno de ellos (desfavorable, favorable con modificaciones o favorable) y las escalas de

calificación empleadas. La información recogida en los memos permitió ampliar los datos anotados en dicho instrumento. Es importante destacar, sin embargo, que la heterogeneidad en el formato y en el contenido de los distintos informes dificultó la aplicación de un patrón común en todos los casos, por lo que fue precisa una lectura completa e íntegra del conjunto de los documentos para inferir los resultados. Las razones que justifican la elección de estos parámetros descansan en el interés por describir la valoración realizada durante el proceso de acreditación.

Con el objetivo de estandarizar el proceso de evaluación, los miembros del grupo de investigación hicieron un primer análisis con cinco documentos. Realizado de manera independiente, este tenía como objetivo definir el nivel de coincidencia entre los tres integrantes del equipo. Una vez se establecieron los resultados, estos se revisaron y se debatieron las posibles discrepancias. En aquellos casos en los que no fue posible llegar a un acuerdo, se aplicó un procedimiento interjueces. En este participó una profesora titular experta en evaluación educativa, así como dos profesores contratados doctores especializados en investigación en IES, todos ellos ajenos al grupo de investigación. Para el análisis de la muestra completa, cada uno de los evaluadores analizó los informes por separado, sin compartir los resultados. Estos se trasladaron a una hoja de cálculo de Microsoft Excel 2016. Los informes en los que hubo desacuerdo se revisaron en una reunión presencial, llegando a coincidir en la mayoría de las situaciones. No obstante, en aquellos documentos en los que no hubo unanimidad se recurrió de nuevo al criterio interjueces.

Para el cálculo de los resultados se emplearon técnicas descriptivas (porcentajes) y la frecuencia absoluta (F_i), que consiste en el número de veces que un dato o un evento se repite dentro de un conjunto. Con dicho objetivo, y en aras de facilitar los cálculos numéricos, se utilizó el software del paquete de Microsoft Office Excel 2016.

4. Resultados

4.1. Criterios de evaluación empleados por las agencias de calidad

Respecto a los indicadores de evaluación utilizados por las agencias de calidad analizadas, se ha de señalar que los siete propuestos por ANECA solo los seguían ACPUA, AQUIB, AVAP, FCM y UNIBASQ (Cuadro 3). El resto de organismos se valían de criterios parecidos, pero no idénticos. Las diferencias se explican porque en el Real Decreto 861/2010 se proponen unos parámetros mínimos, pero esto no impide que las agencias evaluadoras de carácter autonómico puedan asumir otro tipo de valoraciones.

Los criterios seguidos en las evaluaciones se derivan de los apartados que deben seguir las memorias de verificación y que se detallan en los anexos del Real Decreto 1393/2007 y del Real Decreto 861/2010. Su número varía entre nueve o diez apartados. Como se aprecia en el Cuadro 3, el análisis identificó 25 categorías; esta cifra depende de la combinación de los diferentes apartados indicados en los apéndices. Los términos utilizados en las categorías recogidas en el Cuadro 3 confirman que, en esencia, se repetían los criterios básicos. La proliferación de categorías (25) no debe ocultar la tendencia detectada y manifiesta de que las agencias recurren a un número de criterios inferior a los nueve o diez establecidos en la normativa.

Cuadro 3***Criterios seguidos por los organismos evaluadores***

	ANECA, ACPUA AQUIB, AVAP, FCM, UNIBASQ	AQU	DEVA	ACSUG	ACSU- CYL
Organización y desarrollo	X				
Desarrollo del plan de estudios					X
Planificación de las enseñanzas				X	
Acceso y admisión de estudiantes				X	
Objetivos/Competencias				X	
Diseño, organización y desarrollo del programa formativo			X		
Calidad del programa formativo		X			
Información y transparencia	X		X		
Pertinencia de la información pública		X			
Resultado Sistema Garantía Calidad	X	X	X	X	
Transparencia y Sistema Interno de Garantía de Calidad					X
Personal académico	X		X		
Adecuación del profesorado al programa formativo		X			
Personal de apoyo, recursos material y servicio	X				
Recursos humanos				X	
Recursos humanos y de apoyo					X
Recursos materiales y servicios			X	X	
Resultados de aprendizaje	X			X	
Resultados del programa formativo					X
Eficacia de los sistemas de apoyo al aprendizaje		X			
Indicadores de resultados			X		
Indicadores de satisfacción y rendimiento	X		X		
Calendario de implantación				X	
Plan de mejora del título					X
Calidad de los resultados del programa formativo		X			

4.2. Escalas de valoración utilizadas

El segundo análisis llevado a cabo se centró en la forma de comunicar el resultado final de la evaluación. En el informe de acreditación se incluye una breve descripción de la valoración realizada y, a modo de conclusión, se indican unos términos equivalentes a las notas numéricas o alfabéticas que acompañan a las calificaciones. Dentro de las valoraciones que realizan las agencias, se detectó que los conceptos utilizados suelen ser múltiples y diversos (Cuadro 4). Por ejemplo, en la AQU se recurría a “No se alcanza” “Se alcanza”, “Se alcanza con condiciones” y “Se alcanza con calidad” y “En progreso hacia la excelencia”, mientras que la ACSUCYL utilizaba otra escala de calificación, integrada por “No procede” / “Sin información suficiente”, “No se alcanza”, “Se alcanza parcialmente”, “Se alcanza”, “Se supera excelentemente”. La ANECA, por su parte, no recurría a una escala de calificaciones específica. Este organismo establecía el “estándar” y explicaba su evaluación, pero sin llegar a calificar el criterio.

Cuadro 4
Escalas de calificación utilizadas en los informes de acreditación

Agencia	Universidades	Escala de calificación
ACSUG	Coruña, Santiago, Vigo	A. Se supera excelentemente, B. Se alcanza, C. Se alcanza parcialmente, D. No se alcanza
ACSUCYL	Ávila, León, Salamanca	No procede/Sin información suficiente, No se alcanza, Se alcanza parcialmente, Se alcanza, Se supera excelentemente
ANECA	Cantabria, Castilla La Mancha, Comillas, Extremadura, Internacional La Rioja, La Rioja, Murcia, Murcia UCAM, Navarra pública, Navarra privada, Oviedo	No utiliza una escala de calificación
AQU	Barcelona, Girona, Lleida, Ramón Llull, Politècnica de Catalunya, Pompeu Fabra, Rovira i Virgili, Universitat de Vic	No se alcanza, Se alcanza, Se alcanza con condiciones y Se alcanza con calidad
AVAP	Autónoma de Barcelona Alicante Jaume I, Cardenal Herrera, Valencia San Vicente Mártir Valencia	Se alcanza, En progreso hacia la excelencia Insuficiente, Suficiente, Adecuada, Satisfactoria Se alcanza, Se alcanza parcialmente, Favorable Se alcanza parcialmente, Favorable
DEVA	Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Loyola, Jaén, Sevilla	Desfavorable, Desistida, Favorable
AQUIB	Illes Balears	No utiliza una escala de calificación
ACPUA	Zaragoza	A. Se supera excelentemente, B. Se alcanza, C. Se alcanza parcialmente, D. No se alcanza
FCM	Alcalá de Henares CEU San Pablo Europea de Madrid Francisco de Vitoria Madrid UDIMA Complutense de Madrid Autónoma de Madrid Carlos III Politécnica de Madrid Rey Juan Carlos UNED	A. Se supera excelentemente: El estándar correspondiente al criterio se logra completamente y además es un ejemplo que excede los requerimientos básicos B. Se alcanza: El estándar correspondiente al criterio se logra completamente C. Se alcanza parcialmente: Se logra el estándar en el mínimo nivel, pero se detectan aspectos puntuales que han de mejorarse D. No se alcanza: El criterio no logra el nivel mínimo requerido para llegar al estándar correspondiente
UNIBASQ	Universidad del País Vasco Deusto	Se supera excelentemente, Se alcanza, Se alcanza parcialmente, No se alcanza No utiliza una escala de calificación

4.3. Análisis comparativo según universidades

El contraste entre los resultados de los informes analizados se realizó en base a los siete criterios propuestos por ANECA. Las letras utilizadas en dicho análisis D (Desfavorable), FM (Favorable con modificaciones) y F (Favorable), y que aparecen recogidas en el Cuadro 5, 6 y 7, se corresponden con criterios interpretativos del equipo investigador. Los resultados detallados del estudio comparativo se recogen en el Anexo (Cuadro A1) y, de forma global, en el siguiente cuadro.

Cuadro 5**Resultados de la evaluación distribuidos por criterios**

Criterios	D		FM		F	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%
1. Organización y desarrollo	4	7,40	25	46,30	25	46,30
2. Información y transparencia	2	3,70	19	35,19	33	61,11
3. Sistemas de aseguramiento interno de calidad	2	3,70	21	38,89	31	57,41
4. Personal académico	0	0,00	22	40,74	32	59,26
5. Personal de apoyo, recursos, materiales y servicios	0	0,00	15	27,78	39	72,22
6. Resultados de aprendizaje	4	7,40	15	27,78	35	64,82
7. Indicadores de resultados	0	0,00	16	35,56	29	64,44
<i>Total</i>	<i>12</i>		<i>133</i>		<i>224</i>	

Nota. Total 54 universidades, pero en el criterio 7 no se incluyen las universidades de Cataluña (9)
Fi: frecuencia absoluta, D: Desfavorable, FM: Favorable con modificaciones, F: Favorable

Atendiendo al cuadro anterior, se puede afirmar que el criterio que acumulaba más informes favorables era el 5, Personal de apoyo, recursos, materiales y servicios, que llegaba a alcanzar el 72,22% de evaluaciones satisfactorias. De ahí que se pueda inferir que este parámetro constituía el punto más fuerte de las titulaciones analizadas. En segunda posición, se encontraba el criterio 6, Resultados de aprendizaje, que lograba un 64,82% de valoraciones positivas. No obstante, se ha de subrayar que este indicador y el 1, Organización y desarrollo, fueron los que acapararon el mayor número de informes negativos. Los aspectos relacionados con la Información y transparencia y el Sistema de aseguramiento interno de calidad también fueron objeto de algunas valoraciones deficientes, pero sin llegar, en ningún caso, a superar a los anteriores. El tercer criterio mejor valorado fue el 7, Indicadores de resultados, con un 64,44% de calificaciones favorables. El resto de los parámetros analizados superaron el 50%, salvo el criterio 1, que fue el que recibió la puntuación más baja de todos los elementos evaluados.

Los datos obtenidos permitieron, además, analizar las posibles diferencias existentes entre los resultados logrados por las instituciones públicas y privadas. En cuanto a estas últimas (Cuadro 6), un primer hallazgo a destacar es que los informes con valoraciones deficientes eran muy escasos. De hecho, los centros pertenecientes a este grupo obtuvieron puntuaciones positivas más elevadas que las públicas, salvo en el parámetro 1, Organización y Desarrollo, y en el 6, Resultados de aprendizaje. Tal y como sucedía en la muestra total, el potencial de las universidades privadas también se localizó en el criterio 5, Personal de apoyo, recursos, materiales y servicios. Otros indicadores que obtuvieron evaluaciones favorables fueron el 7 y el 2, a diferencia de las instituciones públicas y del conjunto de las universidades, donde estos solo alcanzaban posiciones intermedias. En cuanto a las debilidades de este tipo de centros, el parámetro 1, Organización y Desarrollo, y el 6, Resultados de aprendizaje, fueron los que tuvieron una valoración más negativa. Cabe advertir al respecto que en el análisis global del conjunto de la muestra este último indicador lograba una posición favorable.

El mayor número de universidades públicas dificulta la identificación de grandes diferencias en los resultados obtenidos. De hecho, como se puede comprobar en los Cuadros 6 y 7, ambos tipos de centros destacaban en el parámetro 5, Personal de apoyo, recursos, materiales y servicios. Sin embargo, mientras que los centros privados no sobresalían en el criterio 6, en los públicos esta área era una de las que recibía más calificaciones positivas. Pese a esta leve ventaja, las universidades estatales no lograron el 50% de evaluaciones favorables en los índices 1 y 4. Incluso el criterio referido al Sistema de aseguramiento interno de calidad, que en el caso de las privadas no figuraba

en una posición de debilidad, tuvo puntuaciones deficientes en las instituciones públicas y en el análisis global. Para finalizar, se ha de subrayar que los aspectos que presentaron una mayor tasa de evaluaciones negativas, tanto en la muestra total como en el análisis diferenciado, fueron el referido a la Organización y desarrollo y el de Resultados de aprendizaje.

Cuadro 6

Resultados de evaluación distribuidos por criterios en universidades privadas

Criterios	D		FM		F	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%
1. Organización y desarrollo	2	12,50	7	43,75	7	43,75
2. Información y transparencia	0	0,00	3	18,75	13	81,25
3. Sistemas de aseguramiento interno de calidad	0	0,00	4	25,00	12	75,00
4. Personal académico	0	0,00	4	25,00	12	75,00
5. Personal de apoyo, recursos, materiales y servicios	0	0,00	2	12,50	14	87,50
6. Resultados de aprendizaje	2	12,50	4	25,00	10	62,50
7. Indicadores de resultados	0	0,00	2	14,28	12	85,72
<i>Total</i>	<i>4</i>		<i>26</i>		<i>80</i>	

Nota. Total de universidades privadas 16. En el criterio 7 no se han incorporado dos universidades privadas de Cataluña. Fi: frecuencia absoluta D: Desfavorable, FM: Favorable con modificaciones, F: Favorable

Cuadro 7

Resultados de evaluación distribuidos por criterios en universidades públicas

Criterios	D		FM		F	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%
1. Organización y desarrollo	2	5,26	18	47,37	18	47,37
2. Información y transparencia	2	5,26	16	42,10	20	52,64
3. Sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad	2	5,26	17	44,74	19	50,00
4. Personal académico	0	0,00	18	47,37	18	47,37
5. Personal de apoyo, recursos, materiales y servicios	0	0,00	13	34,21	25	65,79
6. Resultados de aprendizaje	2	5,26	11	28,95	25	65,79
7. Indicadores de resultados	0	0,00	14	45,16	17	54,84
<i>Total</i>	<i>8</i>		<i>107</i>		<i>142</i>	

Nota. Total de universidades públicas 38. En el criterio 7 no se incluyen 7 universidades públicas de Cataluña. Fi: frecuencia absoluta D: Desfavorable, FM: Favorable con modificaciones, F: Favorable

5. Discusión y conclusiones

Reconociendo la importancia que los procesos de evaluación tienen para la mejora de la calidad de la educación, este estudio se planteó con el propósito de analizar los resultados de los informes de acreditación del máster universitario en profesorado de Educación Secundaria realizados por las agencias españolas. En base a ello, y a la vista de los resultados obtenidos, se puede afirmar que la principal fortaleza de este programa de posgrado radica en el personal de apoyo, recursos y servicios. Por el contrario, las limitaciones más destacables se producen en el programa formativo, en los resultados de aprendizaje, en el sistema de garantía interno de calidad y en los indicadores de información y transparencia, evidencias estas que coinciden con el estudio de Sin y otros (2017), sobre todo en lo relativo a las inconsistencias del plan de estudios y a la eficacia del personal administrativo. En conjunto estos hallazgos denotan, como bien señalan Bozzo y Remeseiro (2017) en el caso de la acreditación de los posgrados en Chile, que pese a gozar de cierta solidez y recorrido, el sistema de evaluación de los títulos de máster de profesorado en nuestro país precisa de ciertos

cambios y mejoras, especialmente a la hora de unificar el proceso. A diferencia de los resultados de Celis y Véliz (2020), el modelo de acreditación español no resultaba del todo uniforme, pudiéndose apreciar notables divergencias entre los informes de las distintas agencias de calidad.

Las diferencias halladas en las escalas de valoración y en los criterios utilizados por las agencias de calidad plantean la necesidad de consensuar y armonizar los procedimientos utilizados por los organismos de evaluación, idea que también ha sido destacada por López y otros (2020). Sin lugar a duda, la diversidad territorial de cualquier país puede requerir la puesta en marcha de diferentes políticas educativas y, en consecuencia, del empleo de distintos indicadores de evaluación. Sin embargo, es importante subrayar que esto no exime de disponer de parámetros y elementos comunes, ya que solo así se podrán diseñar e implementar políticas con miradas más amplias y de largo alcance. También es preciso que este acuerdo se extienda al número de criterios a evaluar, donde se puede apreciar una clara disparidad entre las agencias analizadas. La existencia de un mayor consenso facilitaría la comparación entre las distintas IES y, por ende, una gestión más eficiente del título y la mejora de la calidad de la formación del futuro profesorado de Secundaria (López et al., 2020). Otro punto a revisar por las agencias de calidad es la visibilidad y difusión de los informes de acreditación. Aunque ANECA (2019) recomienda que estos deben ser de fácil acceso, la presente investigación ha puesto de manifiesto que no en todos los casos estos están a disposición de la ciudadanía.

Respecto a la comparativa entre los informes de acreditación de las universidades públicas y privadas, se pudo apreciar que estas últimas obtenían resultados más favorables, lo que discrepa notablemente de los hallazgos obtenidos por Sin et al. (2017). A diferencia del presente estudio, en su investigación las interrupciones y los cierres de las titulaciones afectaban sobre todo al sector privado, mientras que los títulos de las IES públicas obtenían puntuaciones más positivas. Esta disparidad en los resultados evidencia, sin lugar a duda, la necesidad de realizar investigaciones adicionales en esta área. Estos estudios prospectivos serán aprovechados, a su vez, para analizar de manera cualitativa las recomendaciones derivadas de los resultados de los informes, una de las principales limitaciones de las que adolece el presente estudio. Esto permitirá, en primer lugar, identificar las propuestas que las agencias de calidad plantean para superar las debilidades del sistema universitario español. Además, también resultará de especial utilidad para profundizar en el sentido en que se desarrolla la evaluación de cada uno de los indicadores utilizados. Otra de las limitaciones del estudio se concreta en las dificultades para acceder a la totalidad de la muestra lo que, indudablemente, merma la representatividad de la misma y la posibilidad de generalizar los resultados. También en esta línea se han de destacar las complicaciones halladas para analizar la amplia diversidad de parámetros empleados por las distintas agencias de calidad. El hecho de emplear diferentes criterios y escalas de valoración supuso un verdadero desafío a la hora de examinar y evaluar cada uno de los informes. Como consecuencia de ello, y pese a este conjunto de limitaciones, el presente trabajo subraya la urgente necesidad de conciliar los procesos y mecanismos de acreditación de los másteres de formación del profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato en España, ya que este aspecto resulta fundamental para poder avanzar hacia una educación de calidad.

Agradecimientos: El trabajo fue financiado con el Programa Redes-I3CE del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la Universidad de Alicante mediante la ayuda a proyectos de investigación en docencia universitaria (Ref. 5219 Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Aula: género, educación de calidad y

reducción de las desigualdades). Todos los autores forman parte del Grupo de Investigación GIDU-EDUTIC/IN de la Universidad de Alicante (Ref. VIGROB-0330FE).

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2019). *Documento marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado y máster universitario*. Programa Acredita. <https://bit.ly/3G4G0Fx>
- Alvarado-Herrera, S. S., González-Sandoval, G. E. y Paniagua-Cortés, Y. (2018). Aspectos pedagógicos y curriculares por considerar en el rediseño de un plan de estudios de posgrado con énfasis en docencia universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.9>
- Ansah, F. (2016). Conceptualising external and internal quality assurance in higher education: A pragmatist perspective. *International Journal of African Higher Education*, 2(1), 135-152. <https://doi.org/10.6017/ijahe.v2i1.9261>
- Arceaga, F. J. (2017). Quality and evaluation in higher education. En G. Costagliola, J. Uhomoibhi, S. Zvacek y B. M. McLaren (Eds.), *Computers supported education* (pp. 14-24). Springer.
- Arias, J., Vidor, E., Pérez, J. L. y Duarte, L. (2021). Evaluation and accreditation of postgraduate specialties at the University of Medical Sciences of Camagüey. *Humanidades Médicas*, 21(2), 471-483.
- Bozzo, S. y Remeseiro, R. (2017). El sistema de acreditación de postgrados en Chile. *Revista de Educación y Derecho*, 15, 4-23.
- Cassano, R., Vosta, V. y Fornasari, T. (2019). An effective national evaluation system of schools for sustainable development: A comparative European analysis. *Sustainability*, 11, 1-20. <https://doi.org/10.3390/su11010195>
- Celis, S. y Véliz, D. (2020). A decade of Chilean graduate program accreditation: a push for internationalization and issues of multidisciplinary. *Higher Education Policy*, 35, 133-154. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00198-7>
- Chaparro, R. y Morales, M. C. (2018). Calidad y acreditación de un programa de posgrado no presencial en México. *Atenas*, 1(41), 117-124.
- Chu, A. y Westerheijden, D. F. (2018). Between quality and control: what can we learn from higher education quality assurance policy in the Netherlands. *Quality in Higher Education*, 24(3), 260-270. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1559513>
- Damian, R., Grifoll, J. y Rigbers, A. (2015). On the role of impact evaluation of quality assurance from the strategic perspective of quality assurance agencies in the European higher education area. *Quality in Higher Education*, 21(3), 251-269. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111005>
- Domínguez, J. A. (2021). *Calidad y universidad*. Ediciones Salamanca.
- Escudero, J. M., Campillo, M. y Sáez, J. (2019). El máster de formación inicial del profesorado de educación secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 1-24. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- García-Gómez, R. J. y Escudero, J. M. (2021). Innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(40), 5-12. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>
- García-Jiménez, E. y Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de ciencias de la educación: Una cuestión de alfabetización académica. *Educación XX1*, 19(2), 19-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16451>
- Gómez, G. (2020). Desarrollo del concepto y práctica de la calidad en la educación superior en el Paraguay. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 50-70.

- González, J. y Santamaría, R. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Educación*, 22(43), 131-147.
- Gorsky, M. y Mold, A. (2020). Documentary analysis. En C. Pope y N. Mays (Eds.), *Qualitative research in health care* (pp. 83-96). John Wiley & Sons Ltd.
- Heymann, J., Levy, J. K., Bose, B., Ríos-Salas, V., Mekonen, Y., Swaminathan, H., Omidakhsh, N., Gadoth, A., Huh, K., Greene, M. E. y Darmstadt, G. L. (2019). Improving health with programmatic, legal, and policy approaches to reduce gender inequality and change restrictive gender norms. *The Lancet*, 393, 2522-2534.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30656-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30656-7)
- Krejcie, R. V. y Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
<https://doi.org/10.1177%2F001316447003000308>
- López, V., Yuste, R., Urkidi, P. y Losada, D. (2020). Máster de secundaria: Análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 183-208.
<https://doi.org/10.6018/educatio.413471>
- Lucander, H. y Christersson, C. (2020). Engagement for quality development in higher education: A process for quality assurance of assessment. *Quality in Higher Education*, 26(2), 135-155. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761008>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 1-19.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Martínez, C. (2017). ¿Hacia la convergencia en la formación del profesorado de secundaria?: Bolonia, un instrumento europeo como palanca para las agendas nacionales de reforma. *Journal of Supranational Policies of Education, extraordinario*, 229-254.
<https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Máster en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Niemelä, H., Okkola, T., Nurkka, A., Kuisma, M. y Tuunila, R. (2014). Is an accreditation seal worth the effort? Observations of programme accreditations in Lappeenranta University of Technology, Finland. *Quality Assurance in Education*, 22(3), 226-239.
<https://doi.org/10.1108/QAE-01-2013-0007>
- Ordoñez, E., Caballero, G. y López, E. (2016). Propuesta de mejora en el ámbito competencial de los planes de estudio de postgrado. *Revista Educativa Hekademos*, 21, 44-54.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. ONU.
- Pedró, F. (2021). ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 129-152. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27880>
- REACU. (2014). *Criterios y directrices de evaluación para la acreditación de títulos oficiales de grado, máster y doctorado*. REACU.
- Saarinen, T. y Ala-Vähälä, T. (2007). Accreditation, the Bologna process and national reactions: Accreditation as concept and action. *Higher Education in Europe*, 32(4), 333-345.
<https://doi.org/10.1080/03797720802066195>
- Sarantakos, S. (2012). *Social research*. Macmillan International Higher Education.
- Scharager, J. (2018). Quality in higher education: The view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>

- Schlinder, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H. y Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Sin, C., Tavares, O. y Amaral, A. (2017). The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 860-871. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1203860>
- Tight, M. (2019). *Documentary research in the social sciences*. SAGE.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (XIX-XXI). *Revista Española de Educación comparada*, 22, 19-37. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>
- Zongozzi, J. N. (2020). Accessible quality higher education for students with disabilities in a South African open distance and e-learning institution: Challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 11(4) 1645-1657. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1822518>

Anexo

Cuadro A1

Criterios generales de evaluación para los informes

Universidad	Tipo*	1	2	3	4	5	6	7
Alcalá	E	D	FM	D	F	F	D	F
Alicante	E	FM	FM	FM	FM	F	FM	FM
Almería	E	FM	F	F	FM	FM	FM	FM
Ávila	P	F	F	F	F	F	FM	F
Baleares Illes	E	FM	FM	F	FM	FM	F	F
Barcelona	E	FM	FM	FM	FM	FM	FM	-
Barcelona Autónoma	E	F	F	F	F	F	F	-
Cádiz	E	F	FM	FM	FM	F	F	F
Cantabria	E	FM	F	F	F	FM	F	F
Cardenal Herrera	P	FM	FM	FM	FM	F	FM	FM
Castilla La Mancha	E	F	F	D	F	FM	F	F
CEU San Pablo	P	FM	F	F	F	F	F	F
Comillas	P	FM	F	F	F	FM	F	F
Córdoba	E	F	F	FM	FM	FM	F	FM
Coruña	E	FM	FM	F	F	F	FM	FM
Deusto	P	F	F	F	FM	F	F	F
Europea de Madrid	P	D	FM	FM	F	F	D	F
Extremadura	E	FM	FM	FM	FM	F	FM	FM
Francisco de Vitoria	P	FM	FM	F	F	F	F	F
Girona	E	F	F	FM	F	F	F	-
Granada	E	FM	D	F	FM	FM	F	FM
Internacional de La Rioja	P	FM	F	F	F	F	F	FM
Jaén	E	F	D	FM	FM	FM	FM	FM
Jaime I	E	FM	F	FM	F	F	F	F
La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria	E	F	F	F	F	F	F	F
La Rioja	E	FM	F	F	F	F	F	F
Lleida	E	F	F	F	F	F	F	-
León	E	F	FM	F	FM	F	F	F
Loyola	P	F	F	F	FM	F	F	F
Madrid Autónoma	E	FM	FM	FM	F	FM	F	F
Madrid Carlos III	E	FM	FM	FM	FM	F	F	F

Madrid Complutense	E	FM	FM	FM	FM	F	FM	FM
Madrid Politécnica	E	FM	F	FM	FM	F	FM	FM
Madrid UDIMA	P	D	F	F	F	FM	D	F
Murcia	E	FM	FM	F	F	F	FM	F
Murcia UCAM	P	F	F	F	F	F	F	F
Navarra	E	F	F	F	F	F	F	F
Navarra privada	P	F	F	F	F	F	F	F
Oviedo	E	FM	F	F	F	F	F	F
País Vasco	E	F	F	F	F	F	F	F
Politécnica de Catalunya	E	F	FM	FM	F	F	F	-
Pompeu Fabra	E	F	F	F	FM	F	F	-
Ramón Llull	P	F	F	F	F	F	F	-
Rovira Virgili	E	F	F	F	F	F	F	-
R. Juan Carlos I	P	FM	F	F	F	F	FM	F
Salamanca	E	F	FM	FM	F	F	F	F
Santiago	E	F	F	FM	FM	FM	F	FM
Sevilla	E	F	FM	F	FM	F	F	FM
UNED	E	D	F	F	F	FM	D	F
Universitat de Vic	P	F	F	FM	F	F	F	-
Valencia	E	FM						
Valencia San Vicente Mártir	P	FM	F	FM	FM	F	FM	F
Vigo	E	FM	F	F	F	F	FM	FM
Zaragoza	E	F	F	FM	FM	FM	F	FM

Nota. * E: pública, P: privada, F: Favorable, FM: Favorable con modificaciones, D: Desfavorable

Breve CV de los/as autores/as

Rafael Sebastiá-Alcaraz

Profesor Titular del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, Doctor en Geografía y Doctor en Historia. Miembro del Consejo Asesor de la Revista Didáctica Geográfica, del grupo de investigación GIDU-EDUTIC/IN (<http://bit.ly/2Ovbafw>) y del grupo HISPOME. Codirector de dos proyectos financiados por el CNIG sobre elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la Geografía. Sus líneas de investigación giran en torno a la enseñanza de la Geografía y la formación del profesorado, la geografía industrial y la historia de la Educación. Email: rafael.sebastia@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3052-2657>

Emilia M^a Tonda-Monllor

Catedrática de Escuela Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante y Presidenta del Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación Española de Geografía (2012-2021). Es miembro del Consejo de Redacción de la Revista Didáctica Geográfica, secretaria académica de la Asociación Gerontológica del Mediterráneo y pertenece al grupo de investigación GIDU-EDUTIC/IN (<http://bit.ly/2Ovbafw>) y al grupo HISPOME. Codirectora de dos proyectos financiados por el CNIG sobre elaboración de materiales didácticos para

la enseñanza de la Geografía. Sus líneas de investigación abordan la formación del profesorado, estudios bibliométricos relacionados con la didáctica de la Geografía y el diseño de materiales y recursos didácticos. Email: emilia.tonda@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5632-3990>

Mayra Urrea-Solano

Profesora asociada del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, Diplomada en Educación Social, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Investigación Educativa. Coordinadora de la Red de Investigación en Diseño y Oportunidades de Género en la Educación Superior (<https://bit.ly/3bVFIRY>) y miembro del grupo de investigación GIDU-EDUTIC/IN (<http://bit.ly/2Ovbafw>). Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la tecnología educativa, la igualdad de género y el liderazgo en la Educación Superior. Email: mayra.urrea@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8650-7854>