

Percepciones del profesorado universitario de educación ante la acreditación docente

Carla María MUÑOZ CÁRCELES
Tomás IZQUIERDO RUS

Datos de contacto:

Carla María Muñoz Cárceles
Universidad de Murcia
carla.munozc@um.es

Tomás Izquierdo Rus
Universidad de Murcia
tomasizq@um.es

Recibido: 06/02/2023
Aceptado: 17/03/2023

RESUMEN

Tras la implantación del EEES, la búsqueda de la calidad está a la orden del día en la Educación Superior. En el contexto español, la ANECA juega un papel importante, ya que aporta un sistema de acreditación docente regulado. Esta investigación pretende conocer, comparar y comprender las percepciones del profesorado universitario de Educación sobre su acreditación docente, mediante una metodología mixta, a través de un diseño explicativo secuencial que cuenta con dos fases, una cuantitativa y otra cualitativa, en las que se utiliza un cuestionario y una entrevista como instrumentos de recogida de información, respectivamente. En ambas fases, el resultado principal es que la actividad docente es la categoría de méritos más relevante por parte del profesorado, sin dejar el resto de las categorías atrás, siendo esencial, en términos de méritos, la calidad frente a la cantidad. Esta investigación, por tanto, aporta información que ayudará al aseguramiento de la calidad educativa desde el punto de vista de los protagonistas, el profesorado.

PALABRAS CLAVE: acreditación; calidad de la educación; evaluación del docente; enseñanza superior.

Perceptions of university professors of education in relation to reaching accreditation

ABSTRACT

Following the implementation of the EHEA, the search for quality is the order of the day in Higher Education. In the Spanish context, ANECA plays an important role, as it provides a regulated teaching accreditation system. This research aims to know, compare and understand the perceptions of the university teaching staff about their teaching accreditation, using a mixed methodology, through a sequential explanatory design that has two phases, a quantitative and a qualitative one, in which a questionnaire and an interview are used as instruments of information collection respectively. In both phases, the main result is that teaching activity is the most relevant category of merit on the part of the teaching staff, without leaving the rest of the categories behind, being essential, in terms of merit, quality as opposed to quantity. Therefore, this research provides information that will help to ensure the quality of education from the point of view of the protagonists, the teaching staff.

KEYWORDS: accreditation; educational quality; teacher evaluation; higher education.

Introducción

El concepto de evaluación está evolucionando y tomando cada vez más relevancia, al compás, también, de la búsqueda de la calidad. Ambos términos van de la mano, consiguiendo fomentar tanto la cultura de la evaluación como la cultura de la calidad.

En el ámbito de la educación, concretamente en la Educación Superior, es esencial contar con los mejores docentes, formados y capacitados para lograr la calidad total anhelada por todos, siendo preciso que pasen por un proceso de evaluación objetivo y crítico para conseguir la acreditación docente.

Por lo que esta investigación pretende conocer las percepciones del profesorado universitario de Educación sobre su acreditación docente con el fin de generar y aportar nuevo conocimiento que ayude a mejorar los procesos de acreditación.

El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior y la evaluación docente

La preocupación por el aseguramiento de la calidad ha ganado relevancia en la Educación Superior, y, tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) en 1999, surge, según Moretón Sanz (2009), una oportunidad idónea para una reforma en la Educación Superior. Pues, como expresa Lemaitre (2020), la calidad, entre otros aspectos, “son retos imposibles de superar” (p. 330).

Buela-Casal et al. (2009) comentan que con la Declaración de Bergen en 2005 las agencias de calidad cobran vital importancia a la hora de adoptar unos criterios comunes que ayuden a fomentar y optimizar la calidad de la educación, pues, para la construcción de un espacio común, es indispensable la existencia de unos indicadores de evaluación equitativos para todas las universidades, incluidos unos indicadores para la evaluación docente.

Concretamente en España, según Buela-Casal et al. (2012) se observa un gran interés por evaluar la calidad de la formación y la investigación en la Universidad española, de ahí que existan múltiples investigaciones referidas a este tema. No obstante, son pocos los estudios referidos a la evaluación desde los procesos de acreditación del profesorado.

La evaluación del profesorado está en continuo objeto de estudio, ya que se considera una tarea importante pues conduce el camino directo hacia la calidad educativa (Escudero Escorza, 2019; López et al., 2014), siendo, según Fabara (2016) uno de los objetivos principales que plantea el EEES.

Para hacer frente a los recientes cambios, la evaluación del profesorado debe cambiar, ya que, “solamente con la implementación de una evaluación holística podremos conocer y mejorar la calidad de la docencia que desarrollamos” (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2016, p. 446).

Sin embargo, es común realizar estos procesos de evaluación al profesorado de manera independiente, lo que provoca que los docentes trabajen de forma separada para conseguir obtener el nivel exigido en cada una de las partes (Viñolas et al., 2009), provocando un choque con la presente convergencia europea, porque si se pretende fomentar la enseñanza por competencias cabe pues preguntarse si se debe tener un profesorado formando por competencias y evaluado criterialmente.

La ANECA y su función en la evaluación del profesorado universitario

Con el fin de seguir fomentado la calidad educativa en la Educación Superior en el contexto español, en 2002 se crea la Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA), una institución encargada de llevar a cabo actividades de evaluación, certificación y acreditación (ANECA, 2021). Esta agencia tiene como finalidad, según Moretón Sanz (2014), fomentar la igualdad entre países, el desarrollo profesional intercultural, y la llamada «cultura de la evaluación».

Para que la ANECA pueda desarrollar todas sus funciones, Hernández Pina (2014) expone que esta agencia ha creado diversos programas que facilitan su realización y abarcan tanto la evaluación de las enseñanzas, de las instituciones y del profesorado. A nivel de profesorado, esto se plasma en la obligatoriedad de la previa acreditación del profesorado, mediante una evaluación externa, para acceder a las diferentes plazas de las universidades públicas (Galán et al., 2014).

Con el fin de contextualizar esta investigación, atendiendo a ANECA (2021), las categorías de méritos que se tienen en cuenta para la acreditación docente

universitaria son: actividad investigadora, actividad docente, formación, experiencia en gestión y administración, y transferencia de conocimiento y experiencia profesional y, además, esta misma agencia expone las siguientes posibles calificaciones: Excepcional (A), Bueno (B), Compensable (C), Insuficiente (D) y Circunstancia especial (E).

Los procesos de evaluación del profesorado son desarrollados por Comités de Evaluación del Profesorado. Hay seis Comités de Evaluación, uno por cada rama de conocimiento científico, y cada uno de ellos estará formado por un presidente, un secretario y entre ocho y doce vocales. Y, para la elección de los miembros del comité se tienen en cuenta una serie de criterios definidos en ANECA (2019).

La acreditación docente a través de los programas PEP y ACADEMIA

La ANECA utiliza los programas PEP, ACADEMIA y CNEAI para la evaluación y acreditación del profesorado universitario. El objetivo de estos programas es “valorar la calidad de la experiencia docente e investigadora del profesorado y la calidad de su actividad en el ejercicio de su labor docente” (Hernández Pina, 2014, p. 28).

En primer lugar, mediante el programa PEP, se acredita al profesorado contratado, es decir, a Profesor Contratado Doctor (en adelante, PCD), a Profesor Ayudante Doctor (en adelante, PAD) y a Profesor de Universidad Privada (en adelante, PUP). Como en este estudio la muestra pertenece a la rama de conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas, serán los criterios de evaluación de esta rama los que se expongan todos ellos basados en los datos de ANECA (2007).

Para los solicitantes a PCD y PUP, la primera categoría que se tiene en cuenta en los procesos de evaluación es la experiencia investigadora, la cual se valora hasta un máximo de 60 puntos sobre 100, repartidos en diferentes méritos como, por ejemplo, publicaciones científicas, libros y capítulos de libros, proyectos de investigación, dirección de tesis doctorales, ponencias en congresos, etc.

El segundo criterio más importante es la experiencia docente, la cual se valora hasta un máximo de 30 puntos sobre 100, teniendo en cuenta distintos méritos como, material docente, evaluaciones sobre la calidad de su docencia o, entre otros, la amplitud y tipo de docencia en enseñanzas regladas y no regladas.

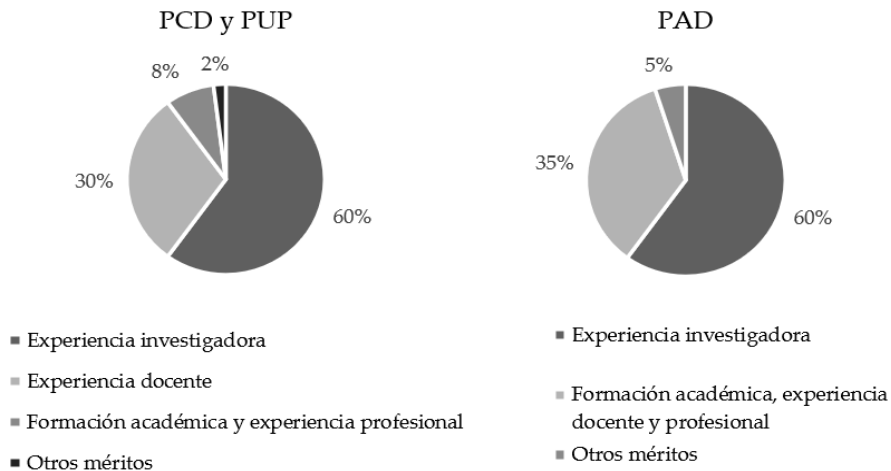
Y, por último, la formación académica y experiencia profesional, así como otros méritos, constituyen los últimos dos criterios que se tienen en cuenta en las evaluaciones de estas figuras docentes, siendo valorada de un máximo de 8 puntos sobre 100, y de 2 puntos sobre 100, respetivamente.

Por otro lado, para los PAD, los criterios de valoración están divididos en dos grandes categorías, cuyos méritos son muy similares a los expuestos anteriormente, la experiencia investigadora, la cual se valora hasta un máximo de 60 puntos sobre 100, y la formación académica, experiencia docente y profesional, cuya puntuación máxima puede ser de 35 puntos sobre 100, finalizando 5 puntos sobre 100 en la categoría de otros méritos (ANECA, 2007).

Una vez recogidos los criterios de valoración en el proceso de evaluación docente, se puede hacer una comparación de la relevancia entre categorías (Figura 1), donde se observa una relevancia indudable de la experiencia investigadora.

Figura 1

Comparación entre la relevancia de las categorías para la valoración de los procesos de evaluación del programa PEP



Por último, cabe señalar que la puntuación mínima requerida para que una evaluación sea positiva en el PEP, es, según ANECA (2007), cuando la suma de todos los méritos sea de 55 puntos sobre 100, con el requisito de que las figuras PCD y PUP obtengan un mínimo de 50 puntos sobre 100 en la suma de las categorías experiencia investigadora y experiencia docente.

En segundo lugar, ANECA utiliza el programa ACADEMIA para la acreditación al cuerpo de funcionarios, es decir, a la figura de Profesor Titular de Universidad (en adelante, PTU), y a la figura de Catedrático de Universidad (en adelante, CU). Siendo, uno de sus objetivos principales simplificar la evaluación y la presentación de aportaciones y méritos (Ortiz-de-Urbina-Criado & Mora-Valentín, 2013).

A diferencia del programa PEP, para la acreditación de las figuras PTU y CU, no solo se tiene en cuenta la rama de conocimiento, sino también el área de conocimiento. Sin embargo, en el Anexo II del Real Decreto 415/2015 quedan recogidos los méritos evaluables genéricos para todas las áreas de conocimiento, agrupándolos en las distintas categorías mencionadas anteriormente.

En base a las posibles calificaciones, el Real Decreto 1312/2007, proporciona dos tablas para mostrar la calificación mínima requerida para obtener una evaluación positiva en las figuras PTU y CU respectivamente.

En estas tablas se observa que, para obtener una acreditación positiva, la calificación mínima que necesitan es B en las categorías de investigación y docencia, por lo que estas son las dos dimensiones más importantes para conseguir la acreditación al acceso al cuerpo de funcionarios, siendo la transferencia y actividad profesional, la gestión y la formación una forma de compensar la acreditación en el caso de que la calificación en investigación y/o docencia sea insuficiente.

Planteamiento del problema de investigación y objetivos

El artículo de Viñolas et al. (2009) muestra un análisis del sistema de acreditación nacional, el cual menciona varias cuestiones que se deben mejorar, por ejemplo, delimitar más el perfil cuando una plaza es convocada o clarificar los méritos de evaluación. Y, según Sierra et al. (2009) y García-Olalla et al. (2022), es preciso contar con estudios que conlleven a construir información para clarificar dichos méritos, conocer cuáles y qué relevancia tienen.

Los resultados de los estudios realizados por Sierra et al. (2009) y Buela-Casal & Sierra (2007) muestran que, para el profesorado funcionario, los méritos más relevantes son los referidos al ámbito de la investigación, lo que concuerda con el peso que ofrece ANECA. Sin embargo, con la implantación del EEES, ¿no sería conveniente que el sistema de acreditación diera más relevancia a la trayectoria y experiencia docente?

González et al. (2009) y Zych (2011) corroboran la necesidad de adaptar los criterios y procedimientos de evaluación a una nueva sociedad, afirmando la necesidad de aumentar el peso en la docencia, equiparándola a la que la ANECA otorga a la investigación.

Además, los procesos de acreditación actuales fomentan el trabajo individual, lo que es una incongruencia con la sociedad actual, en la que, como muchos estudios avalan, es preciso fomentar el trabajo en equipo, sobre todo, en el ámbito de la educación (Izquierdo et al., 2019).

Por otro lado, el estudio de Buela-Casal y Sierra (2007) afirma que todos los docentes están de acuerdo con la necesidad de establecer unos estándares de acreditación a nivel nacional, así como establecer unos criterios mínimos para formar el comité de evaluación.

Y, otro tema que cabe destacar es la necesidad de encontrar criterios por los que las agencias puedan analizar y evaluar la calidad de los méritos, sobre todo, los referentes a la investigación (Diestro Fernández et al., 2017).

Siendo, por tanto, la evaluación docente un factor clave para el aseguramiento de la calidad (Navarro & Ramírez, 2018), este estudio presenta como principal objetivo conocer y comprender las percepciones del profesorado universitario de Educación sobre su acreditación docente. Este objetivo, a su vez, se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

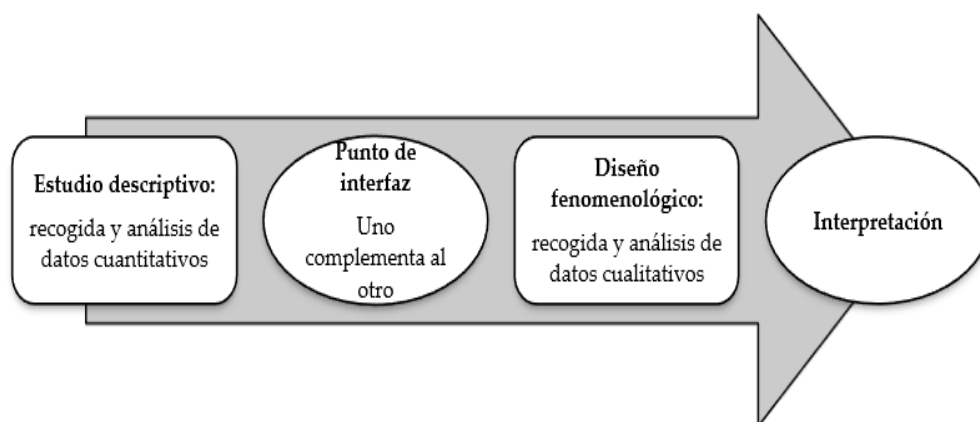
1. Conocer las percepciones de profesorado universitario de Educación en los procesos de acreditación.
2. Comparar las percepciones del profesorado universitario de Educación en función de su figura contractual.
3. Comprender las percepciones del profesorado universitario ante los procesos de acreditación.

Método

La metodología llevada a cabo en dicho estudio cuenta con un enfoque mixto, a través de un diseño explicativo secuencial diferenciado en dos fases (Figura 2). Con este diseño se pretende lograr una mayor reflexión y comprensión del problema de investigación, así como proporcionar nuevos conocimientos que sirvan para establecer futuras teorías y estudios acerca del tema tratado. Pues, como expresan Creswell y Plano Clark (2017), es el mejor enfoque para obtener información más completa y corroborar los resultados.

Figura 2

Diseño explicativo secuencial llevado a cabo en este estudio



Participantes y contexto

En este estudio participaron profesores universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, la cual cuenta con un alto volumen de profesorado, y se utilizó, dadas las características de los participantes, un muestreo causal y deliberado.

Por un lado, para la fase cuantitativa participaron un total de 65 docentes, de los cuales, un 38.6% de los participantes pertenece a las figuras acreditadas al cuerpo de

funcionarios, un 30.7% al grupo de no acreditados y otro 30.7% al de acreditados contratados. Y, por otro lado, los participantes de la fase cualitativa fueron cinco docentes pertenecientes a distintas figuras contractuales.

Los participantes, de ambas fases, se sitúan entre los 28 y 64 años de edad, con una edad media de 44.54 años, y cuentan con una experiencia de docencia universitaria entre menos de cinco años y más de veinte, con una media que los sitúa entre los cinco y veinte años.

Instrumentos de recogida de datos

Para la primera fase del estudio, la recogida de información se llevó a cabo mediante un instrumento de elaboración propia ad hoc, titulado Escala de las Percepciones Docentes sobre su Acreditación (en adelante, EPDA). Se trata de un cuestionario de tipo Likert y pretende medir el grado de relevancia de los méritos evaluables en función del tipo de acreditación docente universitaria. Fue sometido a un análisis de la validez de contenido mediante un juicio de expertos, el cual contó con varios panelistas del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) y expertos temáticos de diferentes universidades españolas, todos ellos con amplia experiencia en el ámbito de la acreditación, y se analizó mediante la prueba estadística W de Kendall.

Y, para la segunda fase de la investigación, se utilizó una entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos, la cual fue creada en base a las indicaciones de Bisquerra (2019).

Procedimiento

Tras situarse en una temática actual y de interés, se realizó una revisión de la literatura para establecer el problema de investigación, los objetivos y la contextualización del problema. A continuación, se planteó la metodología adecuada, y se puso en marcha el diseño de los instrumentos de recogida de datos. Antes de recoger la información, los participantes fueron informados de los objetivos de la investigación, se pidió el consentimiento informado y se les aseguró el anonimato.

El cuestionario se gestionó mediante la plataforma de encuestas de la Universidad (encuestas.um.es) y fue enviado a todos los docentes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Y, para la realización de las entrevistas, se establecieron fechas y horas con los participantes y se creó un enlace en la aplicación videoconferencia (zoom) de la Universidad para poder realizar las entrevistas de forma no presencial, la cuales tuvieron una duración estimada de 35 minutos.

En relación con el análisis de los datos, para la primera fase de la investigación se utilizó el programa estadístico SPSS v.24, realizando estadísticos descriptivos,

apoyados tanto descripciones numéricas como gráficas, y estadísticos inferenciales para comparar las medias muestrales, utilizando técnicas no paramétricas.

En cuanto los resultados de la segunda fase, se utilizó el programa estadístico ATLAS.ti v.8, se transcribieron las entrevistas y se codificó la información en función a categorías emergentes surgidas del propio proceso investigador, y a categorías "ya construidas" extraídas de la revisión teórica. Una vez se codificó el texto, se comenzó a analizar los datos mediante la creación de redes y nubes de palabras.

Análisis de datos e interpretación de los resultados

Los resultados del análisis cuantitativo tratan de dar respuesta al primer y segundo objetivo de esta investigación. Para entender la siguiente interpretación, cabe destacar que el grupo A hace referencia a las figuras no acreditadas, el grupo B a las figuras acreditadas contratadas (PAD y PCD) y, el grupo C las figuras acreditadas funcionarias (PTU y CU).

En primer lugar, en relación con los resultados de las percepciones referidas a los criterios de acreditación de los profesores universitarios contratados, en la Tabla 1 se observa que, en la categoría de experiencia investigadora, el grupo A ofrece la puntuación más alta a congresos conferencias y seminarios, mientras que los otros dos grupos concuerdan en la calificación más alta: publicaciones científicas, y, para los tres grupos, el mérito menos valorado es la dirección de tesis doctorales.

Tabla 1

Percepciones de la categoría de experiencia investigadora de la acreditación de los PAD y PCD

Experiencia investigadora	Grupo A (n=20)		Grupo B (n=20)		Grupo C (n=25)	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Publicaciones científicas	3.10	.788	3.25	.967	3.60	.645
Libros y capítulos de libros	3.25	.639	3.00	.725	3.20	.816
Proyectos y contratos de investigación	3.05	.887	3.05	.999	3.24	.831
Transferencia de conocimiento	3.25	.910	2.90	.912	3.24	.831
Dirección de tesis doctorales	2.60	.883	2.20	.894	2.88	.666
Congresos, conferencias y seminarios	3.45	.605	3.20	.768	3.28	.843

En relación con la categoría de experiencia docente (Tabla 2), tanto el grupo A como el B consideran que el mérito con mayor relevancia son los años de docencia universitaria mientras que el grupo C se inclina en la creación de material docente original, mérito calificado como menos relevante por el grupo A, así como participación en congresos orientados a la formación docente para los otros dos grupos.

Tabla 2

Percepciones de la categoría de experiencia docente de la acreditación de los PAD y PCD

Experiencia docente	Grupo A (n=20)		Grupo B (n=20)		Grupo C (n=25)	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Años de docencia universitaria	3.40	.883	3.35	.933	3.32	.802
Evaluaciones sobre su calidad	3.30	.979	2.90	1.071	3.24	.970
Ponente en seminarios, cursos y congresos orientados a la formación docente.	3.30	.865	2.60	.821	3.12	.833
Material docente original, publicaciones, proyectos de innovación, contribuciones al EEES	3.00	.842	2.75	.851	3.40	.577
Participación en grupos de innovación docente	3.25	.716	2.85	.813	3.24	.663

Finalmente, para la categoría de formación académica y experiencia profesional (Tabla 3), los tres grupos consideran que la tesis doctoral es el mérito con mayor relevancia en esta categoría, siendo el mérito con menos valor las becas predoctorales para el grupo A, y el trabajo en otras empresas para los otros dos grupos.

Tabla 3

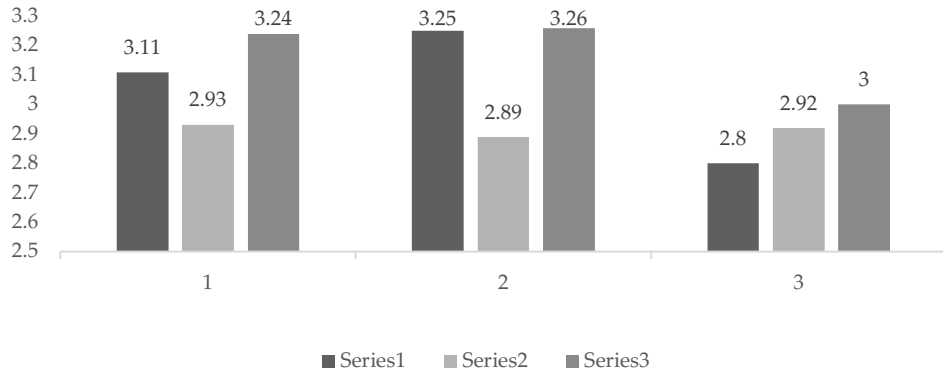
Percepciones de la categoría de formación académica y experiencia profesional de la acreditación de los PAD y PCD

Formación académica y experiencia profesional	Grupo A (n=20)		Grupo B (n=20)		Grupo C (n=25)	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Tesis doctoral	3.75	.639	3.60	.681	3.76	.597
Mención de doctorado	2.60	1.046	3.00	1.076	3.12	.726
Mención de calidad del programa de doctorado	2.55	.887	2.75	.967	3.12	.726
Becas predoctorales	2.15	.671	2.90	1.165	3.36	.700
Becas postdoctorales	2.20	.616	2.70	1.261	3.28	.792
Otras titulaciones	3.00	.858	2.80	.800	2.56	.870
Estancias en otros centros	3.05	.826	3.15	.671	3.32	.627
Trabajo en empresas	3.10	1.021	2.50	.827	2.44	.768

Por lo tanto, como se observa en la Figura 3, el grupo C otorga mayor valor en las tres categorías. Además, sumando las medias de los distintos grupos a cada categoría de méritos, se observa que, la categoría más valorada para la acreditación de los PAD y PCD es la experiencia docente, seguido de la experiencia investigadora y de la formación académica y experiencia profesional.

Figura 3

Medidas de las categorías de méritos de la acreditación de las figuras contratadas



Por otro lado, en función de las categorías de méritos que acreditan al cuerpo de funcionarios, en la Tabla 4 se observan los resultados de la categoría de experiencia investigadora, en la que coinciden los tres grupos en los méritos más y menos valorados, siendo la participación en proyectos de investigación y la dirección de proyectos respectivamente.

Tabla 4

Percepciones de la categoría de experiencia investigadora de la acreditación de los PTU y CU

Experiencia investigadora	Grupo A (n=20)		Grupo B (n=20)		Grupo C (n=25)	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Dirección de proyectos de investigación con financiación externa	2.90	.852	2.80	1.152	3.28	.843
Participación en proyectos de investigación con financiación externa	3.05	.759	3.20	.834	3.40	.764
Dirección de proyectos financiados por la propia universidad	2.90	.968	2.35	.745	3.36	.638
Participación de proyectos financiados por la propia universidad	2.95	.887	2.85	.813	3.40	.645

En la categoría de experiencia docente (Tabla 5), los tres grupos otorgan mayor relevancia a dar clase en cursos de postgrado (A y B) o en asignaturas de enseñanza reglada (C). Sin embargo, el mérito menos relevante difiere entre los grupos, para el grupo de no acreditados: las tareas docentes universitarias, para el grupo de

acreditados contratados: las tareas docentes y la dirección de tesis doctorales, y para el grupo de acreditados funcionarios: las evaluaciones positivas por parte del alumnado.

Tabla 5

Percepciones de la categoría de experiencia docente de la acreditación de los PTU y CU

Experiencia docente	Grupo A (n=20)		Grupo B (n=20)		Grupo C (n=25)	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Asignaturas en enseñanza reglada	3.40	.754	3.40	.883	3.48	.714
Tareas docentes universitarias	2.95	1.050	2.65	.988	3.32	.690
Clases en máster o cursos	3.55	.686	3.25	.786	3.60	.500
Cursos de formación	3.30	.865	3.05	.999	3.12	.726
Dirección académica de trabajos	3.25	.786	3.10	.718	3.52	.653
Dirección de tesis doctorales	3.20	.951	2.65	1.040	3.56	.583
Proyectos de innovación y mejora docente	3.20	.768	2.90	.968	3.44	.651
Evaluaciones positivas de los docentes por los alumnos	3.35	.813	2.80	1.056	3.08	1.115

En la Tabla 6 se observa que, en la categoría de experiencia profesional, el grupo A difiere del resto de grupos, otorgando más relevancia a las colaboraciones puntuales o informes profesionales.

Tabla 6

Percepciones de la categoría de experiencia profesional de la acreditación de los PTU y CU

Experiencia profesional	Grupo A (n=20)		Grupo B (n=20)		Grupo C (n=25)	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Actividades en puesto de dirección o gestión	2.80	.951	2.75	.851	2.72	1.061
Colaboraciones puntuales o informes profesionales	2.85	.813	2.45	.887	2.44	.870

En relación con la categoría de méritos de formación (Tabla 7), el grupo A otorga mayor relevancia a dos méritos por igual, programas de especialización y otras titulaciones, siendo este último el más valorado también por el grupo B, y el menos valorado para el grupo C. En cambio, para el grupo C, el mérito con más importancia es el de premios extraordinarios y menciones, que es, al mismo tiempo, el menos valorado por los otros dos grupos.

Tabla 7*Percepciones de la categoría de formación de la acreditación de los PTU y CU*

Formación	Grupo A (n=20)		Grupo B (n=20)		Grupo C (n=25)	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Otras titulaciones	3.20	.894	2.95	.887	2.32	.748
Premios extraordinarios y menciones	2.90	.968	2.75	.965	2.92	.640
Programas de especialización	3.20	.768	2.75	.786	2.68	.627
Cursos de postgrado	2.95	.605	2.90	.718	2.72	.678

En la Tabla 8 se observa la categoría de producción académico-científica, en la que los grupos A, B y C otorgan mayor relevancia a los congresos internacionales, los artículos de revistas incluidas en el listado JCR y a los libros publicados en editoriales de prestigio respectivamente, siendo el mérito menos valorado las patentes y las traducciones de libros.

Tabla 8*Percepciones de la categoría de producción académico-científica de la acreditación de los PTU y CU*

Producción académico-científica	Grupo A (n=20)		Grupo B (n=20)		Grupo C (n=25)	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Artículos en JCR	3.10	1.021	2.95	1.099	3.20	.866
Artículos en listados similares al JCR	3.20	.894	3.10	1.071	3.44	.651
Otros artículos	3.35	.671	2.95	.945	2.92	.640
Libros en editoriales de reconocido prestigio	3.40	.754	3.10	.968	3.48	.586
Libros en editoriales sin reconocido prestigio	3.00	.795	2.35	1.040	2.44	.870
Capítulo de libro en editorial de reconocido prestigio	3.35	.745	3.05	.945	3.40	.707
Capítulo de libro en editorial sin reconocido prestigio	3.05	.759	2.35	.988	2.48	.770
Congresos internacionales	3.65	.587	3.10	.852	3.28	.737
Congresos nacionales	3.30	.733	2.75	.967	2.88	.781
Traducciones de libros	2.35	1.137	1.95	.999	2.32	.900
Patentes y registros	2.60	1.142	2.35	.875	2.40	1.118

En relación con la movilidad, los tres grupos concuerdan en dar mayor importancia a las estancias en el extranjero (Tabla 9).

Tabla 9

Percepciones de la categoría de movilidad de la acreditación de los PTU y CU

Movilidad	Grupo A (n=20)		Grupo B (n=20)		Grupo C (n=25)	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Estancias en España	3.10	.788	2.95	.759	2.80	.645
Estancias en el extranjero	3.15	.745	3.15	1.040	3.32	.748

Y, por último, en función a la categoría de gestión universitaria y otros méritos, en la Tabla 10 se observa que, para el grupo A, los méritos con mayor valor son el rectorado y similares, para el grupo B, la coordinación de máster y doctorados, y, para el grupo C, la organización de reuniones científicas. Mientras que los méritos menos relevantes son ser miembro de consejo editorial en revista no WOS, así como director de revistas indexadas en Web of Science (WOS) y no WOS.

Tabla 10

Percepciones de la categoría de gestión universitaria y otros méritos de la acreditación de los PTU y CU

Gestión universitaria y otros méritos	Grupo A (n=20)		Grupo B (n=20)		Grupo C (n=25)	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Dirección/coordinación/secretaría de acciones formativas	2.85	.813	2.85	.933	3.12	.833
Organización de reuniones científicas	2.75	.910	2.75	1.020	3.16	.746
Rectorado y vicerrectorado	2.95	.945	2.40	1.188	2.68	.988
Decanato y vicedecanato	2.95	.945	2.55	1.099	2.76	.831
Miembro de consejo editorial en revista WOS	2.55	.999	2.45	.945	3.08	.759
Miembro de consejo editorial en revista no WOS	2.45	.887	2.00	.725	2.80	.707
Dirección de departamento, secretario y similares	2.75	.786	2.60	.995	2.88	.781
Director de revista WOS	2.45	.999	2.55	1.050	2.96	.889
Director de revista no WOS	2.50	1.051	2.10	.718	2.64	.700
Dirección/coordinación/secretaría de servicio universitario	2.65	.875	2.40	.940	2.68	.900

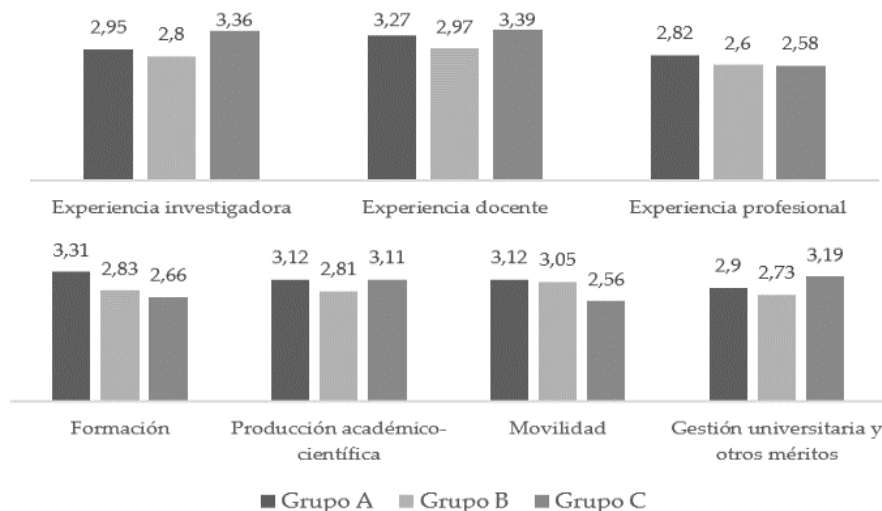
Por lo que, tras comparar todas las categorías, se concluye que el grupo de no acreditados conceden más relevancia a los méritos referidos a la formación, el grupo de contratados a la movilidad, y el grupo de funcionarios a la experiencia docente (Figura 4).

Además, se puede hacer una comparación global de la percepción de los tres grupos

siendo, de mayor a menor relevante: experiencia docente (15,4%), experiencia investigadora (14,6%), producción académico-científica (14,4%), formación (14,1%), gestión universitaria y otros méritos (14,1%), movilidad (13,9%), y experiencia profesional (13,5%).

Figura 4

Medias de las categorías de méritos de la acreditación de las figuras funcionarias



A continuación, se describe brevemente el análisis inferencial para comparar los tres grupos muestrales en base a cada categoría de méritos. Para realizar esta comparación, previamente se realizó la prueba de normalidad mediante la prueba estadística de Kolmogórov-Smirnov (K-S) considerando el nivel de significación (α) igual a .05. y cuyo resultado aconsejó utilizar la prueba no paramétrica Kruskal Wallis en todas las categorías.

En primer lugar, para la comparación de las percepciones docentes de las categorías de méritos que acreditan al cuerpo de contratado, el grado de significación (p) de la prueba de Kruskal Wallis) de todas las categorías es superior a .05, por lo que no existen diferencias significativas entre las medias de los tres grupos analizados.

Y, en segundo lugar, para las categorías de méritos que acreditan al cuerpo de funcionarios, se observó que todas las categorías cuentan con p superior a .05, y, por tanto, que no existen diferencias significativas, salvo la categoría de experiencia investigadora, que cuenta con p igual .02, considerando que sí existen diferencias significativas entre la percepción de los grupos.

Para dar respuesta al tercer objetivo, a través de los datos recogidos de las entrevistas en la fase cualitativa, se crearon varios códigos agrupados en tres dimensiones (proceso de acreditación, méritos y acreditación).

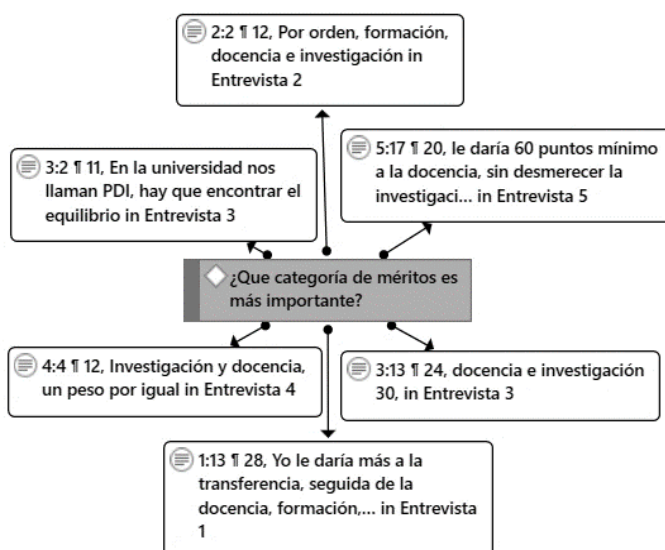
En relación con la categoría de méritos más relevante, los docentes se sitúan en la actividad docente, siguiéndole muy de cerca la actividad investigadora y la formación, sin embargo, los participantes coinciden en que todas las categorías de méritos son necesarias para un buen desarrollo profesional, así lo expresa uno de los participantes:

S3.: En la universidad nos llaman PDI, por lo que tú tienes que saber hacer un poco de todo, porque resulta que puedes ser un gran investigador y pasar de la docencia, y tú tienes que ser un buen docente, y la gestión hay que hacerla en la universidad y la tenemos que hacer los mismos que trabajamos en ella, la transferencia es necesaria para esos pilares, y, para la investigación, docencia y gestión hace falta una formación, tiene que ser una mezcla de todas.”

Por lo que, según los entrevistados, no se debe desmerecer ninguna de las categorías de méritos (Figura 5). Sin embargo, a la hora de la baremación, los participantes concuerdan en que la docencia y la investigación deben ser las categorías que más se valoren, predominando la docencia ante la investigación.

Figura 5

Percepción de los docentes sobre la categoría de méritos más relevante



Sobre la suficiencia de los méritos, todos los entrevistados concuerdan en que la cantidad de indicadores que se establecen en cada una de las dimensiones son adecuados pues, como se afirma en una de las entrevistas: “Si son méritos que tú has hecho, tiene que haber un espacio para que esa persona pueda plasmarlo de alguna manera”. (S5)

Además, el profesorado no solo está de acuerdo en la suficiencia sino también en la necesidad de configurar una coherencia interna entre los méritos con el fin otorgar

calidad al proceso de acreditación.

S2.: *“En docencia pondría los años y el itinerario, es decir, que sea coherente, yo no puedo dar Análisis de datos, y luego alguna didáctica, (...) y más que valorar las revistas donde se publica, sobre todo, la calidad de la publicación”.*

Sin embargo, respecto a la claridad, los profesores difieren unos de otros, mientras que algunos consideran que los méritos no quedan claros a la hora de cumplimentar la solicitud, otros opinan que todos los indicadores quedan claros y cuentan con fácil acceso.

Pero, en lo que sí concuerdan, es en la dificultad de la baremación de estos méritos, pues, tal y como expresan, la colocación de un mismo mérito en un apartado diferente de la solicitud puntúa de distinta manera, lo que dificulta, no solo el proceso de solicitud, sino también el proceso de evaluación. Además, hablan de la necesidad de delimitar más un perfil a la hora de optar a una plaza concreta con el fin de mejorar la eficacia del proceso de acreditación.

Otro tema controvertido que se ha tratado en las entrevistas es el debate entre la investigación y la docencia, ¿cuál es más importante? Todos los entrevistados opinan que lo que más se debería valorar es la docencia, equiparando, en todo caso, la investigación y la docencia. *“La docencia creo que tiene que tener un valor mucho más importante que la que se le da en la acreditación, porque al final es nuestra profesión.”* (S5)

Estos resultados, congruentes a los recogidos en la primera fase del estudio, lleva a plantear las siguientes cuestiones, ¿por qué los docentes dan más valor a la investigación en los estudios anteriores?, ¿por qué el cuerpo de funcionarios prima la investigación frente a la docencia?

Tras analizar los datos recogidos en las entrevistas, se ha podido obtener una respuesta a los interrogantes anteriores, en primer lugar, los docentes dan más relevancia a la investigación porque consideran que es lo que más se valora, siendo un requisito necesario para lograr una acreditación positiva, por lo que *“hay una tendencia a primar la investigación para poder lanzar tu profesión”* (S4).

S5.: *“En las acreditaciones es lo que prima, por lo tanto, nosotros nos vemos “obligados” a dirigir gran parte de nuestra profesión o de nuestro tiempo de trabajo a la investigación, dejando atrás la docencia y múltiples tareas que tenemos.”*

Y, en segundo lugar, porque la investigación es considerada una actividad que se debe desarrollar en equipo y que precisa de mayor tiempo para conseguir esos méritos, especialmente para los aspirantes al cuerpo de funcionarios. Así lo reflexiona uno de los participantes:

S4.: *“La investigación es una tarea a desarrollar en equipo, mientras que la docencia puede ser más individual, entonces, el profesorado puede ir desarrollando méritos docentes de forma individual, pero los méritos de investigación requieren más del equipo, del trabajo en equipo, y, el catedrático, sería la cabeza de ese equipo, el que aspira a la cátedra.”*

De forma transversal, se trató la calidad de los procesos de acreditación y, todos los entrevistados afirmaban desconfiar sobre la objetividad de estos procesos, ya que consideraban que muchos méritos son difíciles de valorar, sobre todo, los referidos a la investigación, pues, ¿se debe valorar la calidad de la investigación o el destino de la misma?

S4.: *“Hay que buscar algo objetivo, y ahora mismo lo objetivo está en índices como JCR o*

quizás SCOPUS, y, estamos viendo, que hay personas que consiguen hacer la trampa, e igual consiguen una valoración muy positiva en JCR cuando en realidad los criterios científicos no son los que están detrás de haber conseguido esa valoración, sino que hay otro tipo de elementos externos.”

Por otro lado, los docentes consideran incongruente que, si hay una lucha por conseguir que se trabaje de manera transdisciplinar en todos los ámbitos, se penalice la publicación de artículos de varios autores.

S1.: “Están potenciando que trabajemos de forma individual, en las empresas cada vez se potencia que se trabaje en equipo porque es una suma de valores y aquí no lo están haciendo, hay que trabajar colaborativamente porque estamos trabajando para conseguir la calidad.”

Y, en relación con la calidad de las investigaciones, cabe destacar que todos los entrevistados enfatizan en la necesidad de investigar para mejorar, *“la investigación cobra sentido cuando eres capaz de aplicarlo y que eso suponga una mejora para la sociedad”* (S1).

Discusión y conclusiones

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio es que la categoría de méritos más valorada por el profesorado es la actividad docente, lo que contradice a las evidencias de los estudios de Buela-Casal y Sierra (2007) y de Sierra et al. (2009), en los que se establecía que los PTU y CU otorgaban mayor valor a la actividad investigadora.

De esta manera, las percepciones de los docentes de este estudio discurren que la ANECA debería, como mínimo, equiparar el valor de la experiencia docente a la de la actividad investigadora, respaldando los estudios de González et al. (2009) y Zych (2011), es decir, la necesidad de adaptar los procesos de acreditación a la realidad del EEES. Además, García-Ayllón y Tomás (2014) consideran la necesidad de replantearse el futuro de la carrera docente universitario implementando una mirada internacional.

Por otro lado, este estudio también aporta información sobre los propios procesos de acreditación, concordando con los estudios de Escudero Escorza (2019) y de Diestro Fernández (2017), pues se recalca en la importancia de elaborar unos procesos de evaluación lo más objetivos posibles. Galán y Zych (2011), destacan la objetividad y la transparencia como elementos esenciales para dotar de credibilidad y prestigio a las evaluaciones del profesorado. Así como con el estudio de García-Olalla et al. (2022), pues *“resulta relevante clarificar el concepto y utilidad de los estándares, así como dar cuenta de experiencias contrastadas de buenas prácticas en su empleo”* (p. 52).

No obstante, nacen algunas propuestas para mejorar los sistemas de acreditación, como, apoyando a diversos estudios (Buela-Casal & Sierra, 2007; Viñolas et al., 2009), la necesidad de delimitar con mayor exactitud el perfil de la plaza convocada, contar con una documentación más clara, así como que el evaluador cuente con una formación específica en función de la plaza a la que se aspire. Es importante, demostrar las contribuciones del evaluado apoyándose de evidencias empíricas (indicadores bibliométricos, etc.), no debiendo ser éste el único juicio de los evaluadores (Delgado-López, 2022).

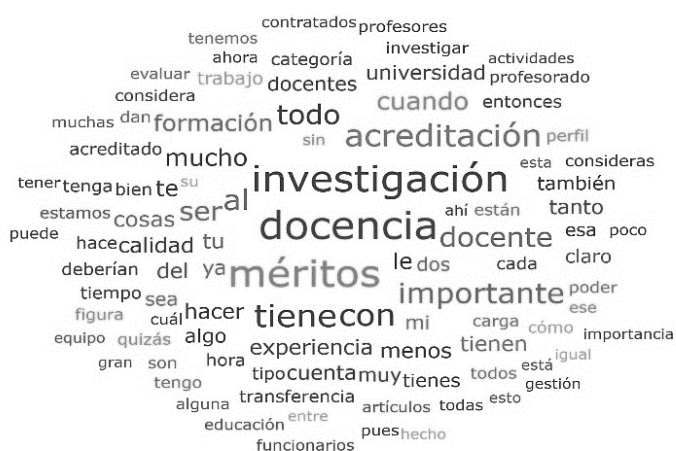
Además, este estudio concuerda con la investigación de Izquierdo et al. (2019),

pues se reafirma la necesidad de contar con unos méritos de evaluación que fomenten el trabajo en equipo, ya que esto “repercute de manera determinante en la calidad de la educación” (p. 546).

Finalmente, hay que destacar un hallazgo relevante de este estudio, y es la necesidad de seguir luchando por buscar unos criterios de valoración que se basen en la calidad, que no se valore la cantidad sino la calidad. Además, a las figuras docentes universitarias se les denomina PDI (Personal Docente e Investigador), por lo que, como el mismo nombre indica, se debe llevar en armonía ambas actividades profesionales (Figura 6).

Figura 6

Nube de palabras extraída de las entrevistas



Por lo que este estudio apoya la necesidad de seguir luchando por mejorar los procesos de acreditación, entendiendo estos como un pilar fundamental para conseguir que las universidades cuenten con los mejores profesionales.

Con relación a las implicaciones educativas de este estudio, el sistema de acreditación docente es la base para conseguir uno de los objetivos principales del EEES, por lo que esta investigación contribuye a mejorar la calidad de los procesos de acreditación, y, si se mejoran estos procesos, se mejorará el perfil de los futuros docentes, quienes, al mismo tiempo, podrán otorgar mayor calidad a la universidad.

A pesar de estas aportaciones, este estudio cuenta con diversas limitaciones, como los instrumentos de recogida de información, ya que parte de ellos pertenecen a adaptaciones y pueden faltar nuevos criterios u otras actualizaciones pertinentes, o la limitación de participantes, pues, siguiendo el protocolo COVID-19 de las Universidades, la virtualidad obstaculizó esa “calidez presencial” con la que se hubiera podido optar a un mayor número de participantes.

Finalizando las conclusiones, cabe destacar que todavía faltan muchos estudios que

aporten información sobre la evaluación del profesorado universitario, por lo que una futura línea de investigación sería incorporar nuevas variables o incorporar otras técnicas de recogida de datos como “historias de vida” o “análisis documentales”. Con el fin de lograr unas aportaciones que contribuyan a mejorar la convergencia a través de dos aspectos imprescindibles en la actualidad, la cultura de la calidad, y la cultura de la evaluación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, Carla María Muñoz Cárceles y Tomás Izquierdo Rus; metodología, Carla María Muñoz Cárceles y Tomás Izquierdo Rus; validación, Carla María Muñoz Cárceles y Tomás Izquierdo Rus; investigación, Carla María Muñoz Cárceles y Tomás Izquierdo Rus; recursos, Carla María Muñoz Cárceles y Tomás Izquierdo Rus; análisis de datos, Carla María Muñoz Cárceles y Tomás Izquierdo Rus; redacción del borrador original, Carla María Muñoz Cárceles y Tomás Izquierdo Rus; redacción, revisión y edición, Carla María Muñoz Cárceles y Tomás Izquierdo Rus.

Referencias

- ANECA (2007). *Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación. Programa de Evaluación de Profesorado para la contratación*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-profesorado/PEP/Documentos-de-ayuda>
- ANECA (2019). *Procedimiento para la constitución y renovación de los Comités de Evaluación del PEP*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-profesorado/PEP/Comites-de-evaluacion-estructura-del-programa>
- ANECA (2021). Recuperado de <http://www.aneca.es/>
- Bisquerra, R. (coord.). (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6ª ed.). La Muralla.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Castro, A. y Guillén-Riquelme, A. (2012). Ranking de 2011 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 24(4), 505-515. Recuperado de <https://www.psicothema.com/pdf/4046.pdf>
- Buela-Casal, G., Vadillo, O., Pagani, R., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Zych, I. y Castro, A. (2009). Comparación de los indicadores de la calidad de las universidades. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6(2), 9–18. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v6i2.98>
- Buela-Casal, G. y Sierra, J. C. (2007). Criterios, indicadores y estándares para la acreditación de profesores titulares y catedráticos de Universidad. *Psicothema*, 19(4), 537–551. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3395.pdf>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). SAGE Publications.

- Delgado-López, E. (2022). Ante la reforma del sistema español de evaluación académica: recordando el pasado para no errar en el presente. *Anuario ThinkEPI*, 16. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a37>
- Diestro Fernández, A., Ruiz Corbella, M. y Galán, A. (2017). Calidad editorial y científica en las revistas de educación. Tendencias y oportunidades en el contexto 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 235-250. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.244761>
- Escudero Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Fabara, E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 171-181. <http://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.03>
- Galán, A., González-Galán, M. A. y Rodríguez-Patrón, P. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista de Educación*, 366, 136-164.
- Galán, A. y Zych, I. (2011). Análisis de los criterios de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la concesión de los tramos de investigación en Educación. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63(2), 117-139.
- García-Ayllón, S. y Tomás, A. (2014). La acreditación y promoción del profesorado en la universidad española: situación, tendencias y perspectivas de futuro. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12(4), 39-62.
- García-Olalla, A., Villa Sánchez, A. Aláez, M. y Romero-Yesa, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 51-69. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.401221>
- González, F. E., Macías, E., Rodríguez, M. y Aguilera, J. L. (2009). Prospectiva y evaluación del profesorado universitarios como exponente de buena calidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(2), 38-48. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v6i2.105>
- Hernández Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 32. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198821>
- Izquierdo Rus, T., Asensio Martínez, E., Escarbajal Frutos, A. y Rodríguez Moreno, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Lemaitre, M. J. (2019). *Diversidad, Autonomía, Calidad. Desafíos para una Educación Superior para el siglo XXI*. Santiago de Chile: RIL. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/06/diversidad-autonomia-calidad-desafios-para-una-educacion-superior-para-el-siglo-xxi.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOES*, 89, 16241-16270. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/dof/spa/pdf>
- López, A. B., González, I. y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-

148. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- Mas-Torelló, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RIME)*, 21(69), 437-470.
- Moretón Sanz, M. F. (2009). Selección, evaluación y acreditación del profesorado ante el espacio europeo de Educación Superior. *Revista de Derecho UNED*, 5, 319-371. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:RDUNED-2009-5-5100>
- Navarro, C. y Ramírez, M. S. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844185677>
- Ortiz-de-Urbina-Criado, M. y Mora-Valentín, E. M. (2013). El sistema de acreditación del profesorado a través del Programa ACADEMIA: Evolución y cambios. *Revista española de Documentación Científica*, 36(1), 1-8. doi: <https://doi.org/10.3989/redc.2013.1.971>
- Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. *BOE*, 144, 50319-50337. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/05/29/415/dof/spa/pdf>
- Sierra, J. C., Buela-Casal, G., Bermúdez-Sánchez, M.P. y Santos-Iglesias, P. (2009). Opinión de Profesores Titulares y Catedráticos de Universidad acerca de criterios y estándares para la acreditación del profesorado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 32, 89-100. <https://doi.org/10.3989/redc.2009.3.678>
- Viñolas, B., Aguado, A., Josa, A., Villegas, N. y Fernández, M. A. (2009). Aplicación del análisis de calor para una evaluación integral y objetiva del profesorado universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6(2), 22-35. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v6i2.99>
- Zych, I. (2011). Comparación de los criterios para la acreditación de profesores contratados y funcionarios. *Aula abierta*, 39(3), 51-62.