

Páginas: 138-153
Recibido: 2022-10-28
Revisado: 2022-12-14
Aceptado: 2023-02-02
Preprint: 2023-03-15
Publicación Final: 2023-05-15



www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22314>

Evaluación del Máster en Psicopedagogía en España: impacto del proceso de acreditación

Evaluation of the Master's Degree in Psychopedagogy in Spain: impact of the accreditation process

-   **Francisco José Fernández-Cruz**
Universidad Complutense de Madrid (España)
-   **Jesus Miguel Rodríguez-Mantilla**
Universidad Complutense de Madrid (España)
-   **Sandra Gómez del Pulgar Cinque**
Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen

Para afrontar los cambios exigidos por el EHEES en las titulaciones universitarias se ha visto necesario el trabajo desarrollado por las Agencias de Garantía de Calidad (AGC) para alcanzar una mayor transparencia, diversidad, competitividad y calidad de los planes de estudio ofertados. Sin embargo, no existen suficientes estudios que traten de detectar el impacto que la evaluación de las titulaciones universitarias tiene en los procesos que desarrollan. El presente trabajo pretende analizar el impacto del proceso de acreditación en las titulaciones del Máster en Psicopedagogía en España, aportando información sobre las diferencias encontradas entre las distintas agencias regionales y las instituciones universitarias y los puntos débiles que deben optimizar en los planes de mejora. Para ello, se utilizó una metodología de investigación cualitativa basada en un análisis documental que recabó y estudió los informes oficiales del proceso de acreditación en 12 universidades españolas de las 22 que ofrecen este título y que han pasado por esta evaluación. Se destaca, como resultado principal, la media que se obtiene en el conjunto de todas las acreditaciones del título del Máster en Psicopedagogía ($\bar{x}=1,90$), lo que supone un Valor C (Se alcanza parcialmente), obteniendo mejores puntuaciones aquellas universidades que más tiempo llevan verificadas. Como conclusión, se requiere de una mayor profundización en este tipo de estudios en cuanto al análisis de su repercusión en la titulación, especialmente en el proceso de aprendizaje.

Abstract

To face the changes required by the EHEA in university degrees, the work carried out by the Quality Assurance Agencies (QAA) has been necessary to achieve greater transparency, diversity, competitiveness, and quality of the study plans offered. However, there are not enough studies that try to detect the impact that the evaluation of university degrees has on the processes they develop. This paper aims to analyse the impact of the accreditation process on Master's degrees in Educational Psychology in Spain, providing information on the differences found between the different regional agencies and university institutions and the weak points that need to be optimised in the improvement plans. For this purpose, a qualitative research methodology was used based on a documentary analysis that collected and studied the official reports of the accreditation process in 12 Spanish universities out of the 22 that offer this degree and that have undergone this evaluation. The main result is the average obtained in the set of all the accreditations of the Master's degree in Educational Psychology ($\bar{x}=1.90$), which means a C value (partially achieved), with better scores being obtained by those universities that have been verified for longer periods of time. In conclusion, further study is required in this type of studies in terms of analysing their impact on the degree, especially on the learning process.

Palabras clave / Keywords

Calidad de la educación, Evaluación de la educación, Eficiencia de la educación, Control de calidad, Acreditación, Evaluación comparativa, Universidad, Psicopedagogía.

Quality of education, Evaluation of education, Efficiency of education, Quality assurance, Accreditation, Benchmarking, University, Psycho-pedagogy.

1. Introducción

A partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado con la Declaración de Bolonia de 1999, la institución universitaria ha sufrido una serie de cambios, alguno de ellos drásticos, cuya intención inicial ha sido la mejora de la calidad educativa (López-Aguado, 2018). Las bases de estos cambios se concentraron en torno a cuatro pilares fundamentales: calidad, movilidad, diversidad y competitividad (Puente et al., 2020). En ese marco, se ha producido un giro importante en el rumbo de lo que se venía haciendo en la educación superior, resaltando la definición de las competencias como el elemento fundamental para diseñar los planes de estudio y sus titulaciones (Magaña y Bara, 2020). Esta modificación en la estructura de la enseñanza universitaria tuvo como consecuencia otras reformas relevantes: descartar la exclusividad del aprendizaje memorístico de los conocimientos científicos para centrar el aprendizaje en la actividad del estudiante, el nuevo crédito europeo y sistema de transferencia (ECTS), la incorporación de un conjunto combinado de metodologías didácticas activas (aprendizaje basado en proyectos, gamificación, flipped learning, aprendizaje cooperativo, investigación acción, etc.), el acompañamiento personalizado y la tutoría del docente en todo el proceso de aprendizaje, la aplicación de los aprendizajes en contextos y situaciones concretas derivadas del ámbito social y empresarial de la profesión desarrollada, la incorporación de técnicas e instrumentos de evaluación activa que permita determinar las competencias y los resultados de aprendizaje desarrollados por los estudiantes o el incremento de la competencia innovadora del docente universitario (Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre, 2021).

No obstante, para hacer efectivos los cambios planteados por el EEES se ha necesitado de instituciones, organismos o agencias que controlasen la calidad de las propias universidades, la integridad y la mejora de los estudios ofertados y la acreditación del profesorado que las desarrollan (López-Aguado, 2018). En este sentido, el aseguramiento de la calidad supuso un procedimiento clave en la implantación del EEES, lo que proporciona más transparencia, diversidad, competitividad y calidad a las instituciones universitarias europeas. El fomento de la cooperación europea en materia de garantía de calidad con vistas a desarrollar criterios y metodologías comparables fue una de las líneas fundamentales para la aplicación de las nuevas titulaciones de educación superior (Sin, Tavares y Amarala, 2016).

Estos nuevos procesos de garantía de la calidad en la universidad, desconocidos hace dos décadas por la mayoría de los países implicados, se impulsaron inicialmente a través de la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQAHE), que desarrolló los Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (European Standards and Guidelines ESG) (Figura 1), en cooperación con la Unión Europea de Estudiantes (ESU), la Asociación de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y Asociación Universitaria Europea (EUA), para guiar la implementación de políticas y esquemas de acreditación de la calidad en toda Europa (ENQA, 2015). Establecer un marco compartido europeo y común para todas las agencias de aseguramiento de la calidad, mejorar la calidad de la educación superior europea, favorecer la confianza y la movilidad de los titulados universitarios entre los países miembros y facilitar la transparencia sobre la información del proceso de evaluación de la calidad y mejora de las instituciones de educación superior son los fines y principios que ofrece los ESG (ENQA, 2015).

La incorporación de estas agencias, que ejercían de organismos externos para afianzar y evaluar la calidad de las titulaciones de educación superior, ha permitido el desarrollo y la implantación de procesos de verificación, modificación y acreditación de los planes de estudios universitarios para la búsqueda del aseguramiento de la calidad de las titulaciones universitarias europeas. En España, para el desarrollo de estos procedimientos de control y evaluación de la calidad de las titulaciones, se crea en el año 2001 la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), lo que propició el impulso legislativo necesario para crear los actuales sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad (SAIC), con profesionales técnicos de la evaluación debidamente preparados (Ibáñez-López, Hernández-Pina y Monroy, 2020), con el fin de cumplir con los Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA, 2015).

1. Aseguramiento Interno de la calidad	2. Aseguramiento externo de la calidad	3. Agencias de aseguramiento externo de la calidad
<ul style="list-style-type: none"> - Política de aseguramiento de calidad. - Diseño y aprobación de programas - Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante - Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes - Personal docente - Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes - Gestión de la información - Información pública - Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas - Aseguramiento externo cíclico de la calidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia del aseguramiento interno de la calidad - Diseño de metodologías adecuadas a sus fines - Implementación de procesos - Pares evaluadores - Criterios para fundamentar los resultados - Informes - Reclamaciones y recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades, política y procesos de aseguramiento de la calidad - Estatus oficial - Independencia - Análisis temáticos - Recursos - Aseguramiento interno de la calidad y ética profesional - Evaluación externa cíclica de las agencias

Figura 1. Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)

Fuente: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2015)

Con la creación de la ANECA y su desarrollo normativo posterior (L.O. 6/2001; R.D. 1393/2007), se reguló en España la evaluación de los títulos universitarios, en el que se establecieron los sistemas de verificación, modificación y acreditación de los planes de estudios de las diversas titulaciones oficiales, la periodicidad de dichas evaluaciones y su procedimiento (ANECA, 2020). Igualmente, se reconoció los organismos que podían realizar dicha evaluación, siendo la ANECA para aquellas comunidades que no dispongan de agencias propias inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad – EQAR. (López-Aguado, 2018):

- Agencia Nacional: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)
- Andalucía: Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC)
- Aragón: Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA)
- Canarias: Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE)
- Castilla y León: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL)
- Cataluña: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU)
- Madrid: Fundación para el Conocimiento madri+d
- Valencia: Agència Valenciana d'Assessament i Prospectiva (AVAP)
- Galicia: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)
- País Vasco: Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ)

Actualmente, una gran mayoría de instituciones universitarias y, por tanto, todas sus titulaciones, están implicadas en una cultura de calidad y de evaluación para la mejora continua y constante de los planes de estudios que ofertan (Michavila, 2011; Ibáñez-López, Hernández-Pina y Monroy, 2020; ANECA, 2020).

- Asegurar que la titulación oficial se está desarrollando según los términos aprobados en el proyecto inicial (memoria de verificación).
- Refrendar que todos los elementos que conforman la titulación (competencias, resultados de aprendizaje, contenidos, metodología, evaluación...) contribuyen a la formación integral y de calidad de los estudiantes, consiguiéndose los objetivos planificados.

Sin embargo, existen diversos autores que han sacado a la luz diferentes obstáculos que estos procesos de evaluación de la calidad de las titulaciones han tenido y siguen teniendo que combatir (Vázquez García, 2015; López-Aguado, 2018). La escasa cultura de evaluación dentro de las universidades, la desconfianza hacia la eficacia de los procedimientos de evaluación por parte de la comunidad educativa, la falta de reconocimiento a las personas implicadas en los procesos de evaluación de la calidad, el no generar un sistema de formación

e información que de mayor transparencia a los resultados de la acreditación, la falta de financiación material y personal necesaria para cubrir los fastos de planificación, realización, puesta en común y análisis de los puntos fuertes y áreas de mejora, entre otros, ha suscitado recelo en los diferentes grupos de interés que deben participar en los procedimientos de evaluación de la calidad de las titulaciones (Ibáñez-López, Hernández-Pina y Monroy, 2020).

Por otro lado, en este contexto de evaluación externa de la calidad de los planes de estudios universitarios, existen escasos estudios que traten de analizar los mecanismos causales y el impacto de dichos procedimientos de evaluación de las titulaciones y la mejora de su calidad (González-Losada, García Rodríguez y Triviño García, 2014; Leiber, Prades, y Álvarez del Castillo, 2018; Bejan et al., 2018). Es por ello por lo que existe una urgencia relativamente importante por determinar si todos los recursos, procedimientos y tiempo dedicado al control y evaluación de la calidad por parte de las propias instituciones universitarias y las agencias externas estatales y regionales implicadas (Verifica, Modifica y Acredita) surten efecto a medio o corto plazo en la mejora de la calidad de las titulaciones universitarias y se mantienen a lo largo del tiempo (Befani y Mayne, 2014; Fernández-Díaz, 2013).

Es cierto que en las dos últimas décadas se han generado una gran variedad de procedimientos e instrumentos de control y aseguramiento de la calidad en la enseñanza superior (Leiber, Stensaker y Harvey 2015). Pero la cuestión importante a resolver sigue siendo si estas técnicas y herramientas tienen la eficacia prevista, al mismo tiempo que se identifiquen los mecanismos causales de impacto y de control de calidad en las instituciones de educación superior y de sus titulaciones (Leiber, Stensaker y Harvey 2015; Stensaker y Leiber 2015).

El proyecto europeo IMPALA (2016) puede identificarse como uno de los pocos intentos importantes para la evaluación de impacto de los procesos de garantía de calidad universitaria, utilizando un diseño de investigación basado en la aplicación de unos cuestionarios a las audiencias implicadas y su comparación antes y después de la acreditación. Este estudio se desarrolló en diversas universidades de distintos países europeo (Finlandia, Alemania, Rumanía y España) y su conclusión más importante destaca que, desde el punto de vista técnico para la evaluación del impacto de la acreditación de los títulos, es preferible metodologías basadas en estudios comparativos y longitudinales. Por otro lado, sus resultados apuntan que los procesos de acreditación tienen cierto impacto positivo en cuanto a la actitud de los implicados, pero no contribuyen a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Bejan et al., 2018; Jurvelin, Kajaste y Malinen 2018; Leiber, Moutafidou y Welker, 2018; Leiber, Prades y Álvarez 2018).

1.2. Objetivos e hipótesis

Atendiendo a esta limitación, en cuanto a los estudios y las metodologías utilizadas para medir el impacto de los procesos de evaluación las titulaciones universitarias, el presente trabajo recoge este marcado interés y pretende responder a la pregunta de si el proceso de acreditación está impactando en los aspectos fundamentales de las titulaciones (AQUC, 2010): organización y desarrollo, información y transparencia, sistema de garantía interno de calidad, personal académico, personal de apoyo, recursos y servicios, resultados de aprendizaje e indicadores de rendimiento y satisfacción.

En concreto, se centra en el estudio del impacto de la acreditación de una titulación, el Máster Universitario de Psicopedagogía. En las titulaciones de máster, la evaluación de la acreditación se realiza cada cuatro años, a fin de confirmar que el plan de estudios está cumpliendo con el proyecto inicial verificado.

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto del proceso de acreditación en las titulaciones del Máster en Psicopedagogía en España, aportando información sobre las diferencias encontradas entre las distintas agencias regionales y las instituciones universitarias. Igualmente se pretende hacer un análisis sobre qué dimensiones reciben un número mayor de mejoras por parte del órgano evaluador en las titulaciones del Máster en Psicopedagogía en España, además de hacer un estudio cualitativo de los ámbitos que requieren cambios en la titulación para mejorar el plan de estudios según las distintas agencias autonómicas.

Si bien la calidad de las titulaciones universitarias viene definida según los criterios y directrices de las agencias de aseguramiento de la calidad (Ver Figura 1 y Tabla 3), el impacto hace referencia a los efectos consolidados en el tiempo (medio-largo plazo) producidos como consecuencia de una intervención concreta (Fernández-Díaz, 2013). Por ello, en el presente estudio se hace hincapié en los títulos que han pasado la acreditación, según los criterios de calidad de las agencias, con el fin de analizar las mejoras que permanecen a lo largo del tiempo que se acredita. En la actualidad, existen numerosas instituciones universitarias españolas públicas y privadas que están ofreciendo el Máster en Psicopedagogía, o pasarán a hacerlo en un período corto de tiempo, tal y como se puede percibir en la tabla siguiente (Tabla 1):

Tabla 1

Titulaciones del Máster en Psicopedagogía en España: verificación, modificación o acreditación. Fuente: elaboración propia.

Código	Universidad	Abr.	Verificación	Mod.1	Mod.2	Mod.3	Acred.1	Acred.2
4310057	U. de Barcelona	UBA	13/05/2009	X	X		X	X
4310532	U. de Lleida	ULL	01/06/2009	X	X	X	X	X
4312593	U. de València (Estudi General)	UVA	29/07/2010	X	X		X	
4312855	U. de Alcalá	UAH	26/07/2011	X			X	
4313123	U. de Valladolid	UVALL	03/11/2011				X	X
4313192	U. Jaume I de Castellón	UJI	01/06/2012				X	
4313754	U. Autónoma de Barcelona	UAB	06/05/2013	X	X	X	X	
4314458	U. Complutense de Madrid	UCM	09/10/2014	X	X	X	X	X
4314575	U. Ramón Llull	URLL	07/10/2014	X	X	X	X	
4314715	U. Internacional de La Rioja	UNIR	24/04/2014	X	X	X	X	
4315028	U. de A Coruña	UAC	07/10/2014					
4315148	U. de Sevilla	USE	23/07/2014	X			X	
4315939	U. de Extremadura	UEX	09/06/2016				X	
4316126	U. Internacional Valenciana	UIV	15/12/2016	X				
4316202	U. Internacional de Catalunya	UIC	23/06/2017	X				
4316242	U. Oberta de Catalunya	UOC	31/07/2017	X				
4316354	U. a Distancia de Madrid	UDIMA	31/07/2017					
4316504	U. de Málaga	UMA	06/06/2018					
4316786	U. Antonio de Nebrija	UAN	30/10/2018		X			
4317195	U. Internacional Villanueva	UIV	15/10/2019					
4317223	U. Alfonso X el Sabio	UAXS	10/03/2020					
4317251	U. Pontificia de Comillas	UPC	07/11/2019					

Fuente: Elaboración propia

2. Metodología

2.1. Participantes

Para el desarrollo del presente estudio, con el fin de analizar el impacto de los procesos de acreditación que se están llevando a cabo en el Máster en Psicopedagogía de las distintas instituciones universitarias en las que se está ofreciendo este título oficial, se utilizó el estudio de la documentación disponible sobre los informes de acreditación elaborados por las diferentes agencias autonómicas o estatales que controlan la calidad de la implantación de los planes de estudios en el entorno del Espacio Europeo de Educación Superior. Dichos informes de acreditación, todos ellos oficiales y externos, suponen una fuente muy importante que ha permitido obtener información retrospectiva y referencial sobre la importancia del proceso de evaluación de seguimiento que implica todas las acreditaciones a las que tienen que someterse las titulaciones dentro del EEES. A su vez, este estudio sistemático y planificado de la documentación aportada por las diferentes agencias que controlan la calidad de las universidades ha posibilitado desarrollar estudios comparativos en función de los criterios comunes que se están utilizando en los procesos de acreditación de las titulaciones oficiales (Tabla 3), pudiendo confrontar los puntos fuertes y áreas de mejora del Máster en Psicopedagogía en cada una de las instituciones de educación superior que la ofertan.

Para cumplir con las exigencias que implica el desarrollo de esta metodología de investigación basada en el análisis documental, se procedió a la búsqueda e inventario de todos los documentos e informes oficiales

existentes sobre el proceso de acreditación de todas aquellas universidades que han pasado por este proceso de control de su calidad. Hay que decir que existen algunas instituciones que ofertaron el Máster en Psicopedagogía desde hace bastante tiempo (2009), siendo otras noveles en dicha titulación (2019).

Tabla 2

Titulaciones del Máster en Psicopedagogía en España con una acreditación como mínimo. Fuente: elaboración propia

Código	Abv.	Agencia	Presencial	Online	ECTS	ECTS	ECTS	ECTS	Idioma
					Oblig.	Optat.	Pract.	TFM	
4310057	UBA	AQU	X		15	25	14	6	Cat./Cast.
4310532	ULL	AQU	X		25	15	14	6	Cat./Cast./Eng.
4312593	UVA	AVAP	X		43,5	33	7,5	6	Cast.
4312855	UAH	madri+d	X		30	12	6	12	Cast.
4313123	UVALL	ACSCYCL	X		12	32	10	6	Cast.
4313192	UJ1	AVAP	X		24	24	0	12	Cast.
4313754	UAB	AQU	X		15	30	9	6	Cat./Cast.
4314458	UCM	madri+d	X		30	12	6	12	Cast.
4314575	URLL	AQU	X		40	0	14	6	Cat./Cast.
4314715	UNIR	ANECA		X	12	30	9	9	Cast.
4315148	USE	AAC	X		20	24	6	10	Cast.
4315939	UEX	ANECA	X		48	0	6	6	Cast.

2.2. Procedimiento

Una vez recopilados los informes de acreditación de las instituciones que imparten el Máster en Psicopedagogía en España, se procedió a analizar cuáles eran los ámbitos evaluados dentro de dicho proceso y cuáles eran los criterios y valores que las distintas agencias de control de la calidad universitaria están utilizando en este proceso de acreditación de los planes de estudio. A este respecto, hay que indicar que, aunque todas las agencias de gestión de la calidad universitaria, tanto regionales como estatales, tienen muchos elementos similares en cuanto a las dimensiones, indicadores y sistema de valoración, todos ellos surgidos de la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (2015), existen pequeñas diferencias que en ningún caso han impedido hacer el estudio documental que se plantea. En este sentido, para facilitar el procedimiento de comparación de los resultados obtenidos por las diversas agencias autonómicas en la acreditación del título universitario analizado, se procedió a utilizar la estructura que determina la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) por ser de índole estatal y por compartir el mayor número de elementos con el resto de las agencias autonómicas (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Dimensiones, criterios y directrices evaluadas en el proceso de acreditación de una titulación (ANECA, 2019). Fuente: elaboración propia

Dimensión	Nº	Criterio	Directrices
Gestión del Título	1	Organización y desarrollo	<p>La implantación del plan de estudios y la organización del programa son coherentes con el perfil de competencias, objetivos y resultados de aprendizaje pretendidos recogidos en la memoria verificada y/o sus posteriores modificaciones.</p> <p>El perfil de egreso definido (y su despliegue en el plan de estudios en competencias y resultados de aprendizaje) mantiene su relevancia y está actualizado según los requisitos de su ámbito académico, científico y profesional.</p> <p>El título cuenta con mecanismos de coordinación docente que permiten tanto una adecuada asignación de carga de trabajo del estudiante como una adecuada planificación temporal, asegurando la adquisición de los resultados de aprendizaje.</p>

		Los criterios de admisión aplicados permiten que los estudiantes tengan el perfil de ingreso adecuado para iniciar estos estudios y en su aplicación se respeta el <u>número de plazas ofertadas en la memoria verificada</u> .
		La aplicación de las diferentes normativas académicas (permanencia, reconocimiento, etc.) se realiza de manera adecuada y permite mejorar los valores de los indicadores de rendimiento académico.
2	Información y transparencia	Los responsables del título publican información adecuada y actualizada sobre sus características, su desarrollo y sus resultados, incluyendo la relativa a los procesos <u>de seguimiento y acreditación</u> .
		Los estudiantes matriculados en el título tienen acceso en el momento oportuno a la información relevante del plan de estudios y de los resultados de aprendizaje previstos.
3	Sistema de garantía interno de calidad (SGIC)	El SGIC implementado y revisado periódicamente garantiza la recogida y análisis continuo de información y de los resultados relevantes para la gestión eficaz del título, en especial los resultados de aprendizaje y la satisfacción de los grupos de interés.
		El SGIC implementado facilita el proceso de seguimiento, modificación y acreditación del título y garantiza su mejora continua a partir del análisis de datos <u>objetivos y verificables</u> .
4	Personal académico	<p>El personal académico del título reúne el nivel de cualificación académica requerido para el título y dispone de la adecuada experiencia y calidad docente e <u>investigadora</u>.</p> <p>El personal académico es suficiente y dispone de la dedicación adecuada para el <u>desarrollo de sus funciones y atender a los estudiantes</u>.</p> <p>El profesorado se actualiza de manera que pueda abordar, teniendo en cuenta las características del título, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera adecuada.</p> <p>(En su caso) La universidad ha hecho efectivos los compromisos incluidos en la memoria de verificación, y las recomendaciones definidas en los informes de verificación, autorización, en su caso, seguimiento del título relativos a la <u>contratación y mejora de la cualificación docente e investigadora del profesorado</u>.</p>
Recursos		<p>El personal de apoyo que participa en las actividades formativas es suficiente y soporta adecuadamente la actividad docente del personal académico vinculado al título.</p> <p>Los recursos materiales (las aulas y su equipamiento, espacios de trabajo y estudio, laboratorios, talleres y espacios experimentales, bibliotecas, etc.) se adecuan al número de estudiantes y a las actividades formativas programadas en el título.</p>
5	Personal de apoyo, recursos y servicios	<p>En el caso de los títulos impartidos con modalidad a distancia/semipresencial, las infraestructuras tecnológicas y materiales didácticos asociados a ellas permiten el <u>desarrollo de las actividades formativas y adquirir las competencias del título</u>.</p> <p>Los servicios de apoyo y orientación académica, profesional y para la movilidad puestos a disposición de los estudiantes una vez matriculados se ajustan a las <u>competencias/resultados de aprendizaje pretendidos y a la modalidad del título</u>.</p> <p>En el caso de que el título contemple la realización de prácticas externas, éstas se han planificado según lo previsto y son adecuadas para la adquisición de las <u>competencias del título</u>.</p> <p>(En su caso) La universidad ha hecho efectivos los compromisos incluidos en la memoria de verificación, y las recomendaciones definidas en los informes de verificación, autorización, en su caso, seguimiento del título relativos al personal de apoyo que participa en las actividades formativas, a los recursos materiales, y a los servicios de apoyo del título.</p>
Resultados	6	<p>Las actividades formativas, sus metodologías docentes y los sistemas de evaluación empleados son adecuados y se ajustan razonablemente al objetivo de la <u>adquisición de los resultados de aprendizaje previstos</u>.</p> <p>Los resultados de aprendizaje alcanzados satisfacen los objetivos del programa formativo y se adecúan a su nivel en el MECES.</p>
	7	La evolución de los principales datos e indicadores del título, (tasa de graduación, tasa de abandono, tasa de eficiencia, tasa de rendimiento y tasa de éxito) es adecuada, de acuerdo con su ámbito temático y entorno en el que se inserta el título y es coherente con las características de los estudiantes de nuevo ingreso.

La satisfacción de los estudiantes, del profesorado, de los egresados y de otros grupos de interés es adecuada.

Los valores de los indicadores de inserción laboral de los egresados del título son adecuados al contexto científico, socio-económico y profesional del título.

Tabla 4

Valores utilizados en el proceso de acreditación de una titulación (ANECA, 2019). Fuente: elaboración propia

Valor	Definición
A	El estándar para este criterio se logra completamente y además existen ejemplos que exceden de los requerimientos básicos y que se indican en el presente Informe.
B	El estándar para este criterio se logra completamente.
C	Se logra el estándar para este criterio en el mínimo nivel, pero se detectan aspectos concretos que han de mejorarse y que se indican en el presente Informe.
D	El criterio no logra el nivel mínimo requerido para llegar al estándar y será necesario implementar las modificaciones indicadas en el presente Informe.
N	No procede.

2.3. Análisis de datos

Dentro de la especificación de las dimensiones y criterios anteriormente señalados, la ANECA (2019) establece una serie de directrices para su aplicación en el proceso de evaluación de la acreditación de los títulos desarrollado por el panel de expertos.

Estas directrices se concretan con los siguientes criterios:

- Organización y desarrollo: El programa formativo está actualizado y corresponde con la memoria verificada.
- Información y transparencia: Existen mecanismos de comunicación de las características del programa y de los procesos que garantizan su calidad.
- Sistema de garantía interno de calidad: El SGIC está formalmente establecido y asegura la mejora continua del título.
- Personal académico: Es suficiente y adecuado de acuerdo con las características del título y el número de estudiantes.
- Personal de apoyo, recursos y servicios: Son adecuados en función de la naturaleza, modalidad de enseñanza-aprendizaje, número de estudiantes matriculados y competencias a adquirir por los mismos.
- Resultados de aprendizaje: Son coherentes con el perfil de egreso y se corresponden con el nivel de MECES del título (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior).
- Indicadores de rendimiento y satisfacción: Son congruentes y satisfactorios con el diseño, la gestión y los recursos puestos a disposición del título.

Hay que mencionar que la mayoría de las agencias autonómicas del control de la calidad en el ámbito universitario coinciden casi a la perfección en cuanto a los elementos determinados por la ANECA para la valoración de los resultados de la acreditación de los planes de estudio del Máster en Psicopedagogía (Fundación madri+d, AAC y AVAP), siendo necesarias pequeñas modificaciones para las restantes (ACSUCYL y AQU). En concreto, la AQU no incluye un criterio sobre los indicadores de rendimiento y satisfacción dentro de la dimensión de Resultados, añadiendo únicamente un criterio sobre resultados del estudio. Por otro lado, la ACSUCYL dispone de un conjunto de dimensiones e indicadores con una estructura diferente, lo que no ha impedido ubicar los criterios analizados y corresponderlos con los establecidos por la ANECA para poder realizar el estudio comparativo. Igualmente, se debe mencionar que, aunque existen

pequeñas diferencias en cuanto a la definición de los distintos valores que se pueden utilizar para evaluar cada uno de los criterios en el proceso de acreditación de la titulación, se han utilizado los definidos por la ANECA al ser ampliamente correspondidos con los utilizados por las otras agencias de control de la calidad en educación superior.

Una vez establecidos los valores identificados por la ANECA como elementos de evaluación común para todas las titulaciones del Máster en Psicopedagogía implicadas, se propuso una correspondencia de puntuación numérica asociada a cada uno de los niveles de valoración. En este aspecto, se utilizó el siguiente código de evaluación:

Tabla 5

Cuadro de correspondencia entre valores y puntuación directa. Fuente: elaboración propia

Valor	Definición	Puntuación
A	Se alcanza con excelencia	3
B	Se alcanza completamente	2
C	Se alcanza parcialmente	1
D	No alcanza el nivel mínimo	0

Para completar la información que se obtuvo de las valoraciones o puntuaciones que otorgaron los paneles evaluadores a cada una de las dimensiones analizadas en la acreditación, se completó el estudio con la recopilación de los puntos fuertes y áreas de mejora detectados en cada uno de los apartados, la recopilación de todas las mejoras necesarias y recomendadas que establecían los expertos para mejorar la titulación, así como la identificación de los aspectos que recibían mayor número de sugerencias de cambios, tanto en la propia institución universitaria como en el conjunto de las universidades que participan impartiendo el Máster en Psicopedagogía.

3. Resultados

Una vez analizados con detenimiento todos los informes de acreditación de la titulación del Máster en Psicopedagogía que se han implantado en España en diversas universidades, se adjudicó una valoración a cada uno de los apartados en función de lo establecido anteriormente en la Tabla 5. En consecuencia, se obtuvo el siguiente cuadro donde se especificaron los valores que corresponde a cada una de las dimensiones estudiadas en función de la evaluación establecida por agencia de control de la calidad que realizó la acreditación del título (Tabla 6).

Tabla 6

Puntuaciones por Universidad en las dimensiones evaluadas en el proceso de acreditación del M. Psicopedagogía en España. Fuente: elaboración propia

UNIVERSIDAD	Organización	Información	SGIC	PDI	PAS	Resultados	Satisfacción	TOTAL	Valor	Grado de alcance de estándares
UEX	2,00	2,50	2,00	1,00	2,00	2,50	2,00	2,00	B	completamente
UAB	2,00	2,50	2,00	2,00	2,00	1,00		1,92	C	parcialmente
UAH	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,86	C	parcialmente
UBA	2,00	2,00	2,00	2,50	2,50	2,00		2,17	B	completamente
UCM	2,00	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25	2,00	2,18	B	completamente
UJ1	2,25	2,25	1,50	1,50	2,25	2,25	2,25	2,04	B	completamente
ULL	2,00	2,00	2,00	2,50	2,50	2,00		2,17	B	completamente
UNIR	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,86	C	parcialmente
URL	2,00	2,00	2,00	2,50	2,50	2,00		2,17	B	completamente
USE	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,57	C	parcialmente
UVA	1,50	2,25	2,25	1,50	2,25	1,50	1,50	1,82	C	parcialmente
UVALL	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,43	C	parcialmente
TOTAL	1,90	2,10	1,92	1,77	1,98	1,88	1,72	1,90	C	parcialmente

Los primeros resultados obtenidos identifican valores aceptables en los resultados de los procesos de acreditación del Máster en Psicopedagogía, aunque son claramente mejorables. Como se puede apreciar, la mitad de las universidades que acreditan este título logran el estándar mínimo, detectando aspectos concretos que pueden y deben mejorarse en un futuro (Valor C), mientras que la otra mitad consiguen el estándar de forma completa, aunque no con excelencia (Valor B). En este sentido, cabe destacar el Máster en Psicopedagogía que se imparte en la Universidad Complutense ($\bar{x}=2,18$ / B) y en las universidades catalanas ($\bar{x}=2,17$ / B), como el de la Universidad de Barcelona, de Lleida y la Universidad Ramón Llull. Por el contrario, aquellas universidades que alcanzan peores puntuaciones en la acreditación del título son la Universidad de Valladolid ($\bar{x}=1,43$ / C), la de Sevilla ($\bar{x}=1,57$ / C) y la de Valencia ($\bar{x}=1,82$ / C).

Si se hace un análisis descriptivo de los resultados generales, tal y como se aprecia en la Tabla 6 y la Figura 2, la media que se obtiene en el conjunto de todas las acreditaciones del título del Máster en Psicopedagogía alcanza valores intermedios ($\bar{x}=1,90$) teniendo en cuenta la escala utilizada (0 valor más bajo y 3 corresponde al más alto). Como se puede subrayar, los resultados de cada una de las dimensiones evaluadas en la acreditación superan el valor medio de la escala ($\bar{x}=1,5$), aunque solo los aspectos relativos a la "Información y transparencia" logra el estándar de forma completa, aunque no de forma excelente ($\bar{x}=2,10$). Por el contrario, el resto de las dimensiones alcanzan de forma parcial y mejorable el estándar deseado, siendo dos de las dimensiones clave para la calidad de la titulación las que obtienen la peor puntuación: la relacionada con los "Indicadores de rendimiento y satisfacción" ($\bar{x}=1,72$) y el "Personal académico" ($\bar{x}=1,77$).

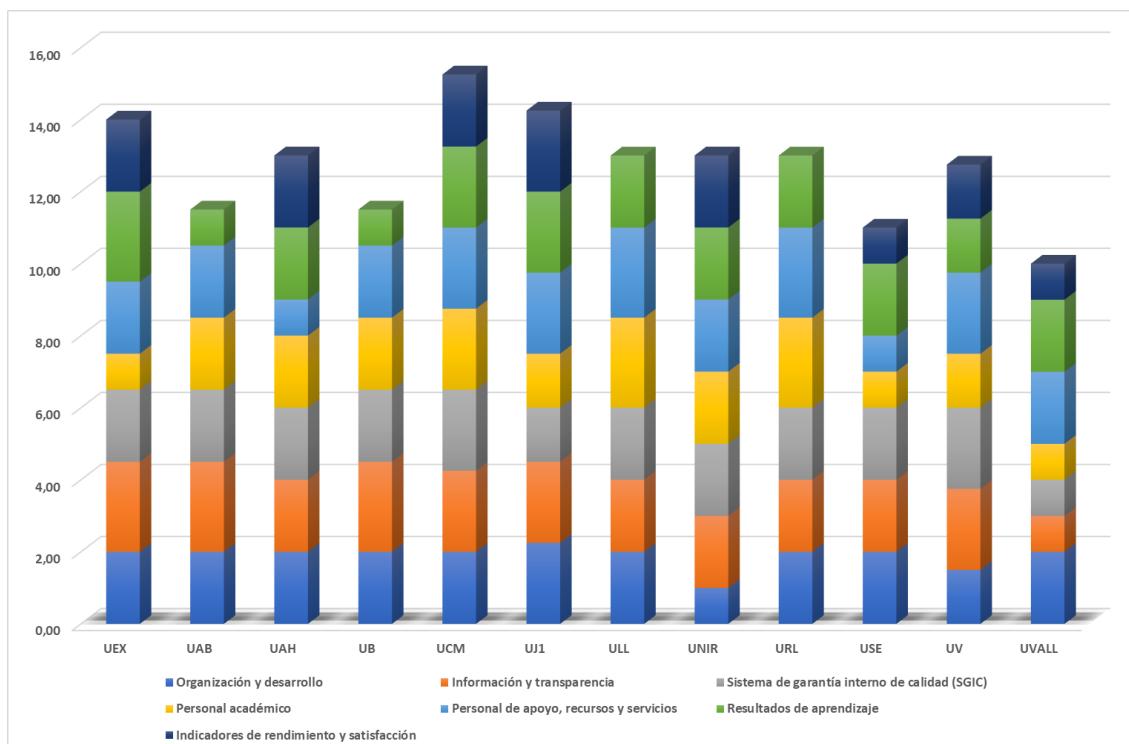


Figura 2. Valoración de las dimensiones del Máster en Psicopedagogía en España por Universidad. Fuente: elaboración propia.

Si se hace un análisis comparativo, vinculando los datos aportados anteriormente por la Tabla 6 con los indicados en la Tabla 1, se logra identificar que el factor que puede influir en la mejora de las puntuaciones de las acreditaciones del título de Máster en Psicopedagogía en las distintas universidades españolas es el propio proceso de acreditación. Parece ser evidente que existe una relación entre el número de acreditaciones y modificaciones sufridas por la titulación y la mejora en la evaluación que llevan a cabo las distintas agencias de control de la calidad, sean autonómicas o estatales, obteniendo mejores resultados aquellas titulaciones de las universidades que más tiempo llevan verificadas y que más han utilizado el procedimiento de modificación o acreditación en sus planes de estudio. Estos indicios pueden corroborar la idea de la existencia

de un impacto considerable de los procesos de acreditación y modificación en la calidad de las titulaciones que se han estudiado.

En este marco, es razonable pensar que aquellas titulaciones de las universidades que han obtenido una menor puntuación en el proceso de acreditación de su plan de estudios reciban un número mayor de recomendaciones o mejoras que deben ser implementadas para resolver dichas carencias e incrementar la calidad de la titulación, tal y como se puede apreciar en la Figura 3.

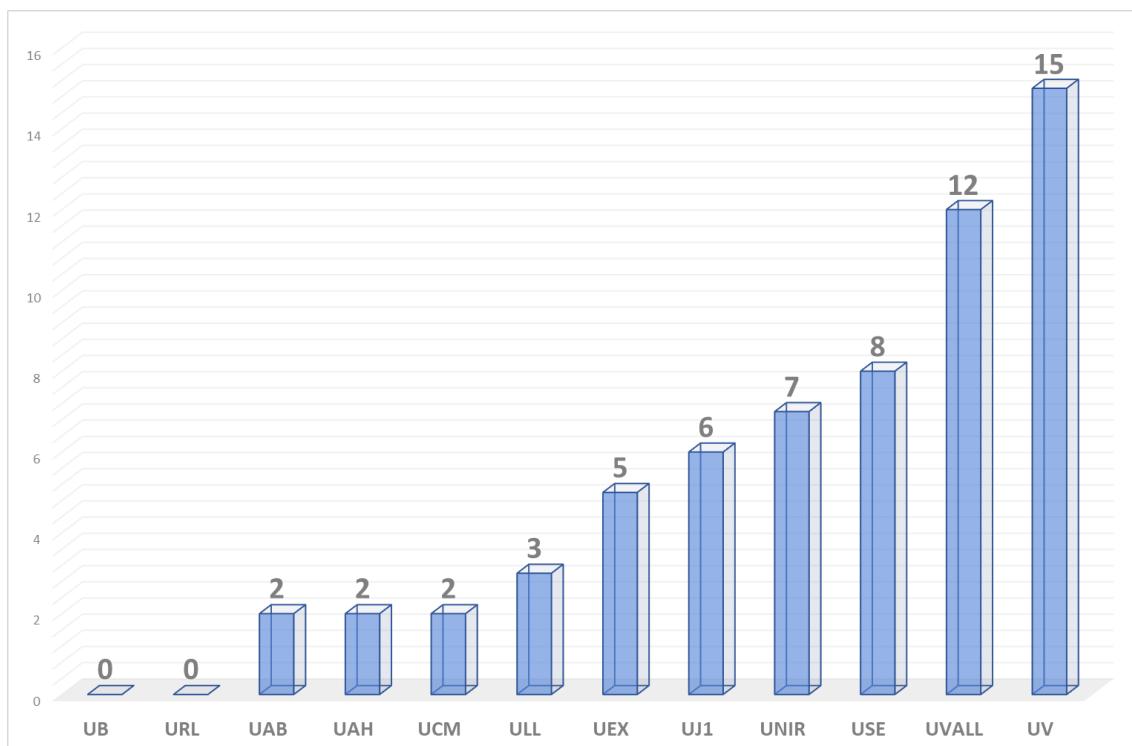


Figura 3. Mejoras que deben incluirse en los últimos procesos de acreditación del Máster en Psicopedagogía por Universidad.
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, si se hace un análisis que permita clasificar las mejoras planteadas por el proceso de acreditación del Máster en Psicopedagogía en función de la Dimensión y los Criterios establecidos por la ANECA (2019), tal y como se ilustra en la Figura 4, se pueden identificar aquellos elementos que reciben un número mayor de recomendaciones para su mejora. Este proceso resulta mucho más interesante pues establece cuáles son los puntos débiles generales a los que tiene que hacer frente los órganos de coordinación de las titulaciones en sus universidades:

- Organización y desarrollo (implantación del plan de estudios, el perfil de egreso, la coordinación docente y los criterios de admisión al título, entre otros).
- Resultados de aprendizaje (actividades formativas, metodologías docentes, sistema de evaluación; resultados de aprendizaje adecuados al nivel MECES3).
- Personal Académico (nivel de cualificación académica, número suficiente, dedicación adecuada, actualización docente, adecuación a lo verificado).

Los tres criterios más destacados resultan ser los que llevan un mayor peso en la calidad de una titulación universitaria y en la que las propias instituciones debieran poner todo su empeño.

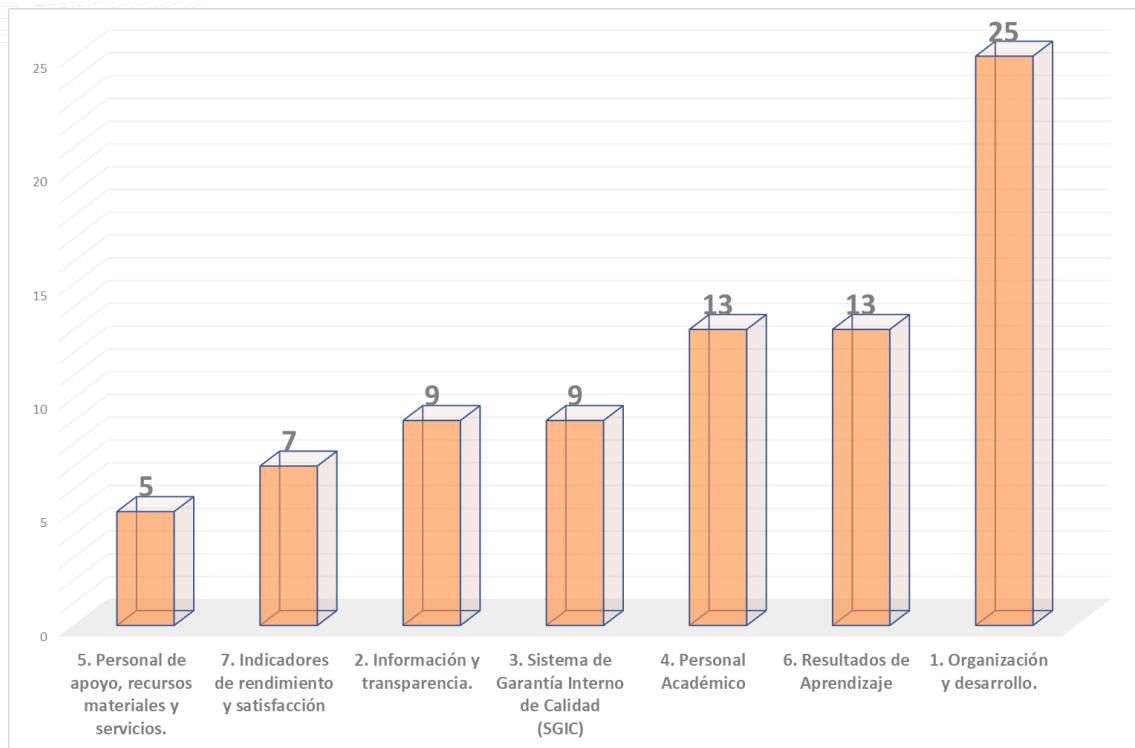


Figura 4. Mejoras incluidas en los procesos de acreditación del Máster en Psicopedagogía por Criterios. Fuente: elaboración propia

Haciendo un análisis más profundo de los resultados de la acreditación en relación con los aspectos que reciben un número mayor de mejoras en los títulos del Máster en Psicopedagogía, se pudo realizar una clasificación de los aspectos concretos que son identificados como puntos débiles del plan de estudios en el conjunto de las universidades que lo imparten (Figura 5). En este sentido, uno de esos puntos débiles detectado tiene que ver con el claustro docente del Máster (12), donde se reclama una mejor cualificación del profesorado (% de doctores, sexenios, dedicación permanente, experiencia profesional e investigadora...). Igualmente se destaca una carencia de la calidad de la información ofrecida al futuro estudiante (9), exigiendo una mejora y actualización de los datos ofrecidos de la titulación por los canales oficiales de la institución (web), como por ejemplo la publicación del currículum de los miembros del claustro docente, así como una mejora de la información de los perfiles de ingreso del estudiante y de sus salidas profesionales. Otro aspecto que demanda una mejora en numerosos informes de acreditación es el propio Sistema de Gestión Interno de la Calidad (8), requiriendo una mejor implantación del sistema y un incremento de participación de docentes y estudiantes. Igualmente, se destaca como aspecto ampliamente mejorable el propio plan de estudios del Máster en Psicopedagogía (8), donde se requiere un mayor número de prácticas en las asignaturas, cubrir todos los ámbitos profesionales de la Psicopedagogía (formal y no formal) o incrementar el nivel de los contenidos a la altura de un máster (MECES3).

Otros aspectos que pueden destacarse por el número de veces que se reclaman como mejora en los distintos informes de acreditación del Máster en Psicopedagogía son la coordinación docente entre las distintas asignaturas (7), el incremento de la satisfacción de todos los implicados (6), el incremento del número de horas de prácticas y la tipología del centro donde se realiza el practicum (6), publicar, revisar y unificar las guías docentes de las asignaturas (6) y mejorar la recogida de información sobre la inserción laboral de los egresados (5).

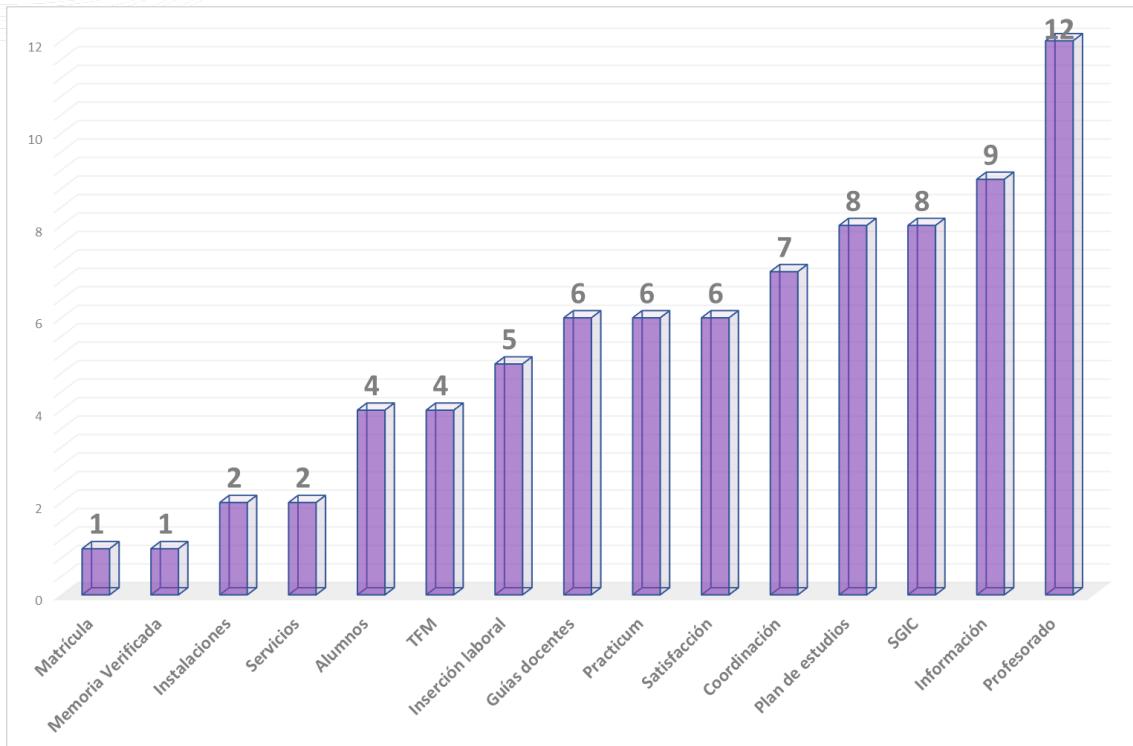


Figura 5. Mejoras incluidas en los procesos de acreditación del Máster en Psicopedagogía por ámbitos desarrollados. Fuente: elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

Resulta imprescindible saber cuáles son los beneficios concretos y los impactos precisos sobre los sistemas universitarios que las actividades implementadas por las agencias de calidad en el ámbito universitario están aplicando a través de los procesos de verificación, modificación y acreditación en los planes de estudio de la educación superior. Sin embargo, todavía no existen suficientes estudios profundos que puedan dar evidencias empíricas sobre este hecho, tal y como han mencionado otros autores (Manatos y Huisman, 2020; Andreani et al., 2019; López-Aguado, 2018; González-Losada, García Rodríguez y Triviño García, 2014; Galán, González-Galán y Rodríguez-Patrón, 2014).

Bien al contrario, mucho de esos estudios han identificado las dificultades señaladas por muchos de los partícipes en los programas de evaluación de sus títulos, como los responsables de los Sistemas de Garantía de Calidad (López-Aguado, 2018), los directivos de las instituciones universitarias (Pham, 2018), o los propios docentes y estudiantes de las titulaciones (Andreani et al., 2020; Ibáñez-López, Hernández-Pina y Monroy, 2020; Buwalda et al., 2018; Cardoso, Rosa y Videira, 2018; Vincenzi, Garau y Guaglianone, 2018). Aspectos como la falta de coordinación entre los agentes, la escasa validez de la garantía de calidad externa, la burocratización que conlleva una carga de trabajo pesada, repercusiones positivas superficiales y no permanentes, las mejoras limitadas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la carencia de recursos, así como la falta de formación de los agentes implicados, son algunas de las deficiencias que estos estudios han encontrado en los procesos de evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias.

No obstante, tal y como se ha pretendido hacer en este estudio, se debe hacer un énfasis en la especificación del impacto que los procesos de acreditación de las titulaciones tienen en las tareas concretas que se desarrollan en las instituciones universitarias. En este aspecto, tal y como se han practicado en algunos estudios recientes, se ha visto necesaria la evaluación del impacto de la gestión de la calidad en la educación superior (Leiber, 2018) o se ha estudiado el uso de las normas o directrices europeas que hacen las agencias de acreditación nacionales (Manatos y Huisman, 2020). Incluso se han introducido nuevas metodologías de investigación para encontrar evidencias empíricas en el impacto de los sistemas de acreditación y garantía de calidad basadas en modelos de regresión logística multivariante (Andreani et al., 2019), diseños pre-test/post-test (Leiber, Prades y Álvarez de Castillo, 2018), aplicando metodologías no experimentales ex-

facto (Bejan et al., 2018) o metodologías cualitativas de revisión de documentación (Leiber, Moutafidou y Welker, 2018), tal y como se presenta en esta investigación.

En la línea de los estudios presentados, este trabajo ha encontrado evidencias contrastables sobre el impacto que ha sufrido la titulación del Máster en Psicopedagogía en las diferentes universidades que desarrollan este plan de estudio en España. En este sentido, analizando los informes de acreditación de la titulación emitidos por las agencias de aseguramiento de la calidad regionales y nacionales, se percibe que existe una relación entre el número de acreditaciones y modificaciones sufridas por la titulación y la mejora en los resultados de dicha evaluación. En concreto, este estudio evidencia que han obtenido mejores resultados aquellas titulaciones de las universidades que más tiempo llevan verificadas y que más han utilizado el procedimiento de modificación o acreditación en sus planes de estudio, corroborando la existencia de un impacto considerable de los procesos de acreditación y modificación en la calidad de las titulaciones que se han estudiado.

En relación con esta evidencia, se ha podido relacionar en esta investigación que aquellas universidades que tienen una implantación de la titulación más reciente y, en consecuencia, un número menor de modificaciones o acreditaciones de su plan de estudio, suelen recibir un número mayor de recomendaciones o mejoras que deben implementar en alguno de sus procesos relacionados con la puesta en marcha del Máster en Psicopedagogía.

Por otro lado, otro de los objetivos que se ha tratado de alcanzar con este trabajo de investigación ha sido identificar cuáles han sido los criterios (ANECA, 2019) que reciben un número mayor de recomendaciones para su mejora, siendo la "Organización y desarrollo", los "Resultados de aprendizaje" y el "Personal Académico" los aspectos que más veces ha sido requerido para su revisión por las agencias de seguimiento de la calidad dentro del Máster en Psicopedagogía en las distintas instituciones universitarias. Este dato resulta muy destacable al ser los tres criterios que más vinculación tienen con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se puede reconocer que todavía hay que trabajar por identificar el impacto del proceso de acreditación en la mejora de los resultados del propio aprendizaje, tal y como se reconocen en otros estudios (Andreani et al., 2020; Leiber, Prades y Álvarez de Castillo, 2018).

No obstante, en este trabajo sí se han podido vislumbrar los aspectos que las agencias de evaluación han reconocido en sus informes de acreditación como áreas de mejora a desarrollar en los planes de perfeccionamiento de la titulación del Máster en Psicopedagogía. En este marco, se destacan como puntos débiles la escasa cualificación del profesorado (doctorado, sexenios...), la deficiente información ofrecida al estudiante sobre la titulación, el propio desarrollo del Sistema de Gestión Interno de la Calidad y la falta de participación en él de todos sus miembros, el reducido número de prácticas en las asignaturas, el insuficiente trato del ámbito psicopedagógico no formal y un nivel de contenidos no semejable a un máster en el plan de estudio (MECES3).

Como conclusión, en este estudio se ha podido identificar cierto impacto del proceso de acreditación en las titulaciones del Máster en Psicopedagogía en España, aunque se debe seguir insistiendo en estudiarlo desde puntos metodológicos diversos y atendiendo a su influencia en distintos aspectos concretos de las titulaciones universitarias. A este respecto, tal y como apuntan otros autores (Cuevas et al., 2019; y López-Aguado, 2018; Leiber, 2018; Manatos y Huisman, 2020; Andreani et al., 2019; Leiber, Prades y Álvarez de Castillo, 2018; Bejan et al., 2018; Leiber, Moutafidou y Welker, 2018), los sistemas de evaluación de los títulos deben focalizar su atención en aspectos más estratégicos y menos burocráticos, incrementar la participación de las universidades y sus diferentes audiencias, asentar una cultura de la evaluación y la calidad y tratar de evaluar el impacto del título hacia el ámbito externo social, cultural o laboral. Para ello es necesario realizar cambios estructurales en las universidades y la coordinación de sus planes de estudio, que persigan un liderazgo proactivo en los procesos de mejora que sirvan para una mayor calidad de las titulaciones y un funcionamiento más eficaz de las universidades.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i (PGC2018-095945-A-I00): "Impacto de los Sistemas de Verificación y Acreditación en la mejora del funcionamiento de las titulaciones y en la formación de los estudiantes universitarios", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España).

Referencias

- Andreani, M., Russo, D., Salini, S., & Turri, M. (2020). Shadows over accreditation in higher education: some quantitative evidence. *Higher Education*, 79(4), 691-709. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00432-1>
- ANECA (2019). *Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster Universitario. Programa ACREDITA*. Recuperado de <https://cutt.ly/ankon7u>
- ANECA (2020). ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/ANECA>
- AQUC (2010). *Framework for the Validation, Monitoring, Modification and Accreditation of Recognised University Degrees* (VSMA Framework). Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_27365192_1.pdf
- Befani, B., & Mayne, J. (2014). Process tracing and contribution analysis: A combined approach to generative causal inference for impact evaluation. *IDS bulletin*, 45(6), 17-36. DOI: <https://doi.org/10.1111/1759-5436.12110>
- Bejan, A. S., Damian, R. M., Leiber, T., Neuner, I., Niculita, L., & Vacareanu, R. (2018). Impact evaluation of institutional evaluation and programme accreditation at Technical University of Civil Engineering Bucharest (Romania). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 319-336. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474780>
- Buwalda, N., Braspenning, J., van Dijk, N., & Visser, M. (2018). Local and national effects of a quality system in Dutch general practitioner specialty training: a qualitative study. *Quality in Higher education*, 24(1), 43-54. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1445431>
- Cardoso, S., Rosa, M.J. & Videira, P. (2018). Academics' participation in quality assurance: does it reflect ownership?, *Quality in Higher Education*, 24(1), 66-81. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1433113>
- Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Díaz Rosas, F., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E.J., Ibáñez-Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., & Rodríguez Muñoz, R. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 52-72. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium. Recuperado de <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>
- Fernández Díaz, M. J. (2013). Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 119-140. Recuperado de <https://cutt.ly/Mnkillw>
- Fernández-Cruz, F. J., & Rodríguez-Legendre, F. (2021). The innovation competence profile of teachers in higher education institutions. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1905031>
- 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. Recuperado de <https://cutt.ly/snkiveZ>
- González Losada, S., García Rodríguez, M. P. y Triviño García, M. A. (2014). La evaluación institucional en la Universidad: percepción del profesorado y del Personal de Administración y Servicios. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 17-37. Recuperado de <https://cutt.ly/xnkiaHX>
- Ibáñez-López, F. J., Hernández-Pina, F., & Monroy, F. (2020). Evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en Educación desde el punto de vista del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 34(3), 137-154. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81380>
- IMPALA (2016). *Impact Analysis of External Quality Assurance Processes of Higher Education Institutions. Pluralistic Methodology and Application of a Formative Transdisciplinary Impact Evaluation*. Accessed November 24, 2019. <https://www.evalag.de/en/international/impact-analysis/> the-project
- Jurvelin, J. A., Kajaste, M., & Malinen, H. (2018). Impact evaluation of EUR-ACE programme accreditation at Jyväskylä University of Applied Sciences (Finland). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 304-318. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474779>
- Leiber, T. (2018). Impact evaluation of quality management in higher education: a contribution to sustainable quality development in knowledge societies. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 235-248. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474781>
- Leiber, T., Moutafidou, N., & Welker, B. (2018). Impact evaluation of programme review at University of Stuttgart (Germany). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 337-350.
- Leiber, T., Moutafidou, N., & Welker, B. (2018). Impact evaluation of programme review at University of Stuttgart (Germany). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 337-350. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474781>
- Leiber, T., Prades, A., & Álvarez del Castillo, M. (2018). Impact evaluation of programme accreditation at Autonomous University of Barcelona (Spain). *European Journal of Higher Education*, 8(3), 288-303. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474778>
- Leiber, T., Stensaker, B., & Harvey, L. (2015). Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs. *Quality in Higher Education*, 21(3), 288-311. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111007>
- López-Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percibidas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. *Educación XXI*, 21(1), 263-283. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.16580>

- Magaña, E., & Bara, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36: 54-73 DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Manatos, M. J., & Huisman, J. (2020). The use of the European Standards and Guidelines by national accreditation agencies and local review panels. *Quality in higher education*, 26(1), 48-65. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1728835>
- Michavila, F. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 9(3), 15-27. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6146>
- Pham, H. T. (2018). Impacts of higher education quality accreditation: a case study in Vietnam. *Quality in Higher Education*, 24(2), 168-185. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1491787>
- Puente, J., Fernandez, I., Gomez, A., & Priore, P. (2020). Integrating Sustainability in the Quality Assessment of EHEA Institutions: A Hybrid FDEMATEL-ANP-FIS Model. *Sustainability*, 12(5), 1707. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12051707>
- Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2017). The impact of programme accreditation on Portuguese higher education provision. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 860-871. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1203860>
- Stensaker, B., & Leiber, T. (2015). Assessing the organisational impact of external quality assurance: hypothesising key dimensions and mechanisms. *Quality in Higher Education*, 21(3), 328-342. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111009>
- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. DOI: <http://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>
- Vincenzi, A., Garau, A., & Guaglianone, A. (2018). Has the quality of teaching and learning processes improved as a result of the implementation of quality assurance coordinated by the state? *Quality in Higher Education*, 24(1), pp. 55-65. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1426382>

Notas sobre corrección de errores

El presente artículo es una versión corregida del artículo publicado en el volumen 25, número 3 (2023), en el que no aparecía el apartado Agradecimientos. El error fue corregido con fecha 4 de diciembre de 2025.