

# **BORDÓN**

## Revista de Pedagogía



Volumen 74  
Número, 3  
2022

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# ANÁLISIS COMPARATIVO DEL IMPACTO DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA EN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS TÍTULOS DE GRADO<sup>1</sup>

## *Comparative analysis of the impact of university accreditation processes on the organisation and management of undergraduate degrees*

BEGOÑA GARCÍA-DOMINGO, ELVIRA CONGOSTO LUNAY M.ª JOSÉ FERNÁNDEZ-DÍAZ  
Universidad Complutense de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.95985

Fecha de recepción: 28/06/2022 • Fecha de aceptación: 06/09/2022

Autora de contacto / Corresponding author: Begoña García-Domingo. E-mail: mariab40@ucm.es

Cómo citar este artículo: García-Domingo, B., Congosto Luna, E. y Fernández-Díaz, M. J. (2022). Análisis comparativo del impacto de los procesos de acreditación universitaria en la organización y gestión de los títulos de grado. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 74(3), 83-102. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95985>

---

**INTRODUCCIÓN.** La calidad constituye un tema clave en el Espacio Europeo de Educación Superior. Así, las universidades han implementado Sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad, entre los que se encuentran los procesos de acreditación, que tratan de constatar que las titulaciones se desarrollan conforme a lo establecido. El objetivo principal de este trabajo es evaluar el impacto que tienen los procesos de acreditación en la organización y gestión de los títulos de grado, a partir de las valoraciones de diferentes audiencias (responsables de calidad, equipos directivos, PAS, estudiantes y profesores). **MÉTODO.** Se llevó a cabo un estudio cuantitativo no experimental de carácter descriptivo y comparativo. La recogida de datos se efectuó a través de un cuestionario de 46 ítems diseñado *ad hoc* (medidos en una escala Likert de 0 a 4 puntos) que alcanzó una consistencia interna muy elevada ( $\alpha$  de Cronbach de .984). La muestra está compuesta por 1964 sujetos de 13 universidades públicas y privadas españolas. **RESULTADOS.** La puntuación promedio total del impacto de los procesos de acreditación en la organización y gestión de las titulaciones fue de 100 (en una escala de 184 puntos) y el análisis de los ítems alcanzó medias entre 1.13 y 2.75 (en una escala máxima de 4 puntos). Los estudios comparativos efectuados ofrecieron diferencias en función del colectivo de pertenencia en 5 de las 8 dimensiones evaluadas. **DISCUSIÓN.** En general, las puntuaciones alcanzadas sugieren que el impacto de mejora de los procesos de acreditación sobre la organización y gestión de los títulos de grado fue percibido como medio, siendo el colectivo de estudiantes el más crítico en sus valoraciones, mientras que los miembros de los equipos directivos y los responsables de calidad fueron los que valoraron con puntuaciones más altas el nivel de impacto.

**Palabras clave:** Educación superior, Aseguramiento de la calidad, Mejora educativa, Acreditación, Gestión educativa.

---

## Introducción

El aseguramiento de la calidad de los procesos de las instituciones universitarias es uno de los principales pilares sobre los que se asienta el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este se construye sobre las bases establecidas en la *Magna Charta Universitatum* de la Universidad de Bolonia (1988), la Declaración de La Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999), siendo los principios que lo sustentan la calidad, la movilidad (de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo), la diversidad y la competitividad. La generación de empleo y el posicionamiento de la educación superior europea como referente para estudiantes y profesorado a nivel mundial se encuentran entre sus principales objetivos (Ibáñez-López *et al.*, 2020).

En este marco se han producido cambios sustanciales estructurales y de fondo en las universidades europeas (Hernández-Pina, 2014), así como en las metodologías didácticas, con el fin de adaptar la educación superior al nuevo paradigma educativo, en el que el alumno se alza como el principal protagonista del proceso de aprendizaje. Para ello, ha sido preciso el establecimiento de políticas universitarias que faciliten el logro de estos objetivos, incrementando la competitividad de la enseñanza superior europea y reforzando la cohesión social en Europa (Rauret, 2004).

### La transformación de la universidad española en el marco del EEES: los procesos de verificación y acreditación

La universidad española ha afrontado el establecimiento de este sistema, produciéndose cambios en el contenido, estructura y desarrollo de las titulaciones universitarias (Palomero y Torrego, 2004). En este contexto, se ha de tener presente (Molina-Luque, 2017) que, como organización, la universidad es un sistema abierto que debe dar respuesta a los rápidos cambios que se producen en el momento actual

e intentar adelantarse a los futuros, y, desde esta perspectiva, se valora sus posibilidades como sistema orgánico. Por otro lado, se manifiestan elementos de un sistema mecanicista, principalmente en relación con su estructura interna y una inercia de estructura burocrática y especialización en los cargos. Esto hace que, en ocasiones, la organización y gestión universitaria pueda caracterizarse por ser burocrática, aunque en otras plantea una estructura más flexible. En este marco, el equipo de gobierno, el personal docente e investigador (PDI) y el personal de administración y servicios (PAS) realizan su labor de gestión liderando el cambio siempre en pos de la mejora continua.

Tradicionalmente, los académicos eran los responsables de establecer sus propios sistemas de calidad (Bricall, 2000), en los que incluyen la calidad de los docentes a través de sistemas de selección y promoción; de los estudiantes, por medio de procesos selectivos y reconocimientos; de los planes de estudios; de la calidad de la investigación; y del PAS. Sin embargo, los objetivos se han incrementado al contemplar nuevos criterios como la inserción laboral de los egresados, lo que supone un gran reto para las universidades porque, además, los empleadores indican la falta de desarrollo de habilidades y competencia de estos (Abbas, 2020). Las directrices facilitadas en el marco del EEES refuerzan la autonomía universitaria, así como el diseño, implantación y desarrollo de sistemas eficaces de garantía interna de calidad, que posteriormente serán objeto de revisión por parte de las agencias de evaluación. La consolidación del control interno desarrollado por la institución universitaria culmina con la acreditación (Arranz *et al.*, 2009).

El diseño de nuevos títulos universitarios y el establecimiento de requisitos y criterios de calidad que conducen a dichos títulos a lograr un carácter oficial de grado o de máster es uno de los principales acontecimientos que se han producido con la publicación del R.D. 1393/2007, de 29 de octubre (modificado por el R.D. 861/2010, de 2 de julio) (García-Jiménez y Guzmán-Simón,

2016). Así, las titulaciones han de pasar por diferentes fases, comenzando por un proceso previo de acreditación (verificación) que, junto con un informe positivo de la comunidad autónoma correspondiente, permite su implantación. Se trata de un sistema de reconocimiento anterior a la propia implantación de la titulación, donde se recoge un conjunto de requisitos previos que deben cumplirse (Arranz *et al.*, 2009). A partir de este momento, las agencias de evaluación de la calidad han de realizar un seguimiento periódico del cumplimiento de proyecto contenido en el plan de estudios verificado (acreditación), cuyos objetivos principales son, entre otros (Pozo, 2010; Muñoz y Pozo, 2014; Álvarez *et al.*, 2019):

- Comprobar la adecuada implantación de dicho proyecto.
- Identificar posibles desviaciones del plan de estudios verificado para su posterior subsanación.
- Analizar los resultados obtenidos desde la implantación de su sistema de garantía interno de calidad (elemento clave en términos de control del cumplimiento de lo planificado y de mejora continua).

La finalidad de estos procesos es la de asegurar la calidad de los programas formativos ofertados, garantizar la consecución de los resultados de aprendizaje previstos y confirmar la disponibilidad y accesibilidad de la información pública, válida, fiable y relevante que ayude en la toma de decisiones. Además, se han de aportar recomendaciones que faciliten los procesos internos de mejora de la calidad del programa.

La evaluación institucional es pieza clave en el aseguramiento de la calidad de la oferta formativa universitaria al empoderar a los Sistemas de Garantía Internos de Calidad (SGIC) con la orientación y guía de las agencias, y al promover una desburocratización de los procedimientos implicados en el mismo (Resolución de 3 de marzo de 2022, de la Secretaría General de Universidades). Los SGIC, actualmente denominados Sistemas

de Aseguramiento Interno de Calidad (SAIC) (Ibáñez *et al.*, 2020), al tener que promover la mejora de la organización, es imprescindible que se encuentren vinculados a los procesos de gestión de las instituciones universitarias. De este modo, se logra afectar sustancialmente a los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta tanto la diversidad como el análisis contextualizado de planes, programas, centros e individuos (Paricio, 2012).

El equipo de gobierno de la universidad es el responsable de la revisión de la implantación del SAIC para reflexionar sobre el funcionamiento del sistema, si es adecuado y si se alcanzan los objetivos planificados (Resolución de 3 de marzo de 2022, de la Secretaría General de Universidades). Para ello, entre otras acciones, analiza los informes de auditorías internas, los planes de mejora, los cambios del sistema y la satisfacción de los grupos de interés. A través de la política de calidad de la institución, factor estratégico para conseguir que las competencias, habilidades y aptitudes de sus egresados sean reconocidas por los empleadores y por la sociedad en general, se articula la consecución de un alto grado de satisfacción de todos los grupos de interés que componen la organización, tanto internos como externos (Rico y Sánchez, 2015).

### **Los grupos de interés en el proceso de acreditación universitaria**

La literatura sobre la calidad pone de manifiesto que este se trata de un concepto polisémico (Harvey y Green, 1993; Ramírez y Montoya, 2014). La mayoría de las definiciones se centran en los clientes y su satisfacción (Takalo *et al.*, 2013), como proponen Juran y Gryna (1993), que la refieren como el conjunto de características de un servicio que busca satisfacer las necesidades de los clientes o requisitos de estos (Feigenbaum, 1983), o Cano (1998), que, aun destacando la subjetividad del concepto debido a que cada usuario puede tener una idea diferente

de lo que se entiende por él, la mayoría comparte que un servicio es de calidad cuando se ven cubiertas las expectativas.

Harvey y Green (1993) señalan que depende del usuario del término y de las circunstancias en que este se utiliza. Desde esta perspectiva, los principales grupos de interés existentes en la educación superior son:

1. Los estudiantes.
2. El PDI.
3. El PAS.
4. Los empleadores.
5. Las agencias de acreditación.

Los criterios y directrices europeos (ENQA *et al.*, 2015) ponen de relieve a los grupos de interés en la rendición de cuentas y en la mejora continua de las actividades de la universidad, siempre considerando al estudiante como principal protagonista. Si los estudiantes están satisfechos con la calidad de la formación y los servicios universitarios, se encontrarán más motivados y contribuirán de manera más activa a la creación de su conocimiento y desarrollo competencial (Júpiter *et al.*, 2017). Por ello, uno de los pilares del aseguramiento de la calidad es la identificación de las necesidades y expectativas de los estudiantes, sin olvidar al resto de grupos de interés y de la sociedad. Estos colaboran en las decisiones institucionales a través de su participación por diferentes canales.

El seguimiento, la modificación de la oferta académica y la acreditación de los títulos que imparte una institución universitaria, así como su mejora continua, se realizan a través del análisis de los datos correspondientes a los indicadores recogidos en el SAIC. Entre ellos se encuentran los correspondientes a la satisfacción de los principales grupos de interés, al menos PDI, alumnado, egresados y PAS (Resolución de 3 de marzo de 2022, de la Secretaría General de Universidades). Así, para lograr el óptimo desarrollo del SAIC es imprescindible que el centro establezca una cultura de calidad implicando a

los diferentes grupos de interés. Este proceso no ha sido fácil, ya que, inicialmente, la implantación de procedimientos de evaluación planteó gran escepticismo, aunque poco a poco se va diluyendo, posibilitando la impregnación de la cultura de la calidad en todos los niveles (Fernández-Lamarra, 2012).

### Evaluación del impacto de los procesos de acreditación

La mejora es siempre una hipótesis causal que precisa ser verificada empíricamente (Valverde, 2014). Su evaluación permite comprender los cambios originados, intentando revelar si es posible identificar el efecto de una implementación y en qué grado la medida de ese efecto se puede atribuir a ella o a otras razones (Sarasola *et al.*, 2015). Esta evaluación requiere del paso del tiempo desde la implantación de acciones o el desarrollo de procesos como el de la acreditación para verificar la permanencia y consistencia de los cambios logrados. Además, permite valorar la eficacia, eficiencia y validez de la intervención realizada, siendo una estrategia interesante para la detección de necesidades.

En la evaluación del impacto podemos diferenciar dos tipos (Sarasola *et al.*, 2015). Por una parte, el referente a los efectos identificados en la organización educativa relacionados directamente con el SAIC, denominado impacto interno, como puede ser el cambio o mantenimiento de la cultura de mejora continua. Y, por otra parte, el relativo a los efectos permanentes que trascienden los límites de la institución universitaria, como puede ser la inserción laboral.

En los procesos de acreditación han de estar definidos los criterios, cuya evaluación tiene como finalidad garantizar la calidad tanto interna como externa de las titulaciones. Las áreas susceptibles de evaluación del impacto de estos procesos son, entre otras: *organización y gestión, planificación, proceso de enseñanza y aprendizaje y gestión de la calidad*. Concretamente, en este trabajo, el objetivo

principal es evaluar el impacto que los procesos de acreditación de las titulaciones universitarias tienen en la *organización y gestión*, a partir de las valoraciones de las diferentes audiencias. De manera específica, se analizará el impacto en la gestión y organización de las siguientes dimensiones:

1. Aulas y espacios especiales.
2. Recursos TIC y servicios.
3. Personal docente e investigador (PDI) y de administración y servicios (PAS).
4. Procesos de matriculación y convalidación de asignaturas.
5. Servicio de apoyo y orientación a estudiantes.
6. Programas de movilidad y prácticas externas.
7. Página web de la titulación.
8. Comunicación interna.

Asimismo, se pretende analizar la existencia de diferencias en cada una de estas dimensiones en función de las diferentes audiencias universitarias que configuran la muestra de estudio:

- Responsables de calidad.
- Equipo decanal.
- PAS.
- Estudiantes.
- PDI.

## Método

Para la consecución de los objetivos propuestos se llevó a cabo un estudio cuantitativo con un diseño no experimental, de tipo *ex post facto*, de carácter descriptivo y comparativo.

## Participantes

Para la recogida de datos se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de tipo incidental, con el requisito de que los sujetos participantes llevaran, al menos, 4 años trabajando/estudiando

en el centro. De este modo, se obtuvo una muestra final de 1964 sujetos vinculados a 13 universidades españolas de 3 comunidades autónomas: Madrid (64.0%), Castilla y León (22.8%) y Comunidad Valenciana (13.2%). El 83.8% de los sujetos de la muestra pertenece a universidades de titularidad pública y el 16.2% restante a universidades privadas.

**TABLA 1. Características de la muestra**

Distribución en función de la comunidad autónoma	Porcentaje
Comunidad de Madrid	64.0
Comunidad de Castilla y León	22.8
Comunidad Valenciana	13.2

  

Distribución en función de la titularidad de la universidad	Porcentaje
Pública	83.8
Privada	16.2

  

Distribución en función del rol que desempeñan	Porcentaje
Alumnos (4.º curso de grado)	79.5
Profesores	10.9
Equipo directivo (decanos, vicedecanos y coordinadores)	4.2
PAS	5.4

  

Distribución de los estudiantes en función del grado que estudian	Porcentaje
Filosofía	5.1
Biología	17.7
Enfermería	17.4
Ingeniería Informática	5.1
Maestro en Educación Primaria	54.6

El 79.5% de los participantes son estudiantes de 4.º curso de grado, el 10.9% son profesores, el 4.2% son figuras de los equipos directivos

(decanos, vicedecanos y coordinadores), el 1% son responsables de calidad y el 5.4% restante pertenecen al PAS. El 5.1% de los sujetos pertenecen al grado de Filosofía, el 17.7% al de Biología, el 17.4% son de Enfermería, el 5.1% son de Ingeniería Informática y el 54.6% restante del grado de Maestro en Educación Primaria (representando así las 5 áreas de conocimiento: humanidades, ciencias experimentales, ciencias de la salud, ingeniería y ciencias sociales).

### Instrumento

La recogida de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de un instrumento diseñado *ad hoc*, configurado por 46 ítems (cada uno de ellos con respuesta de escala de tipo Likert de 5 grados en la que 0 = “ninguna mejora” y 4 = “mucho mejora”), que permite evaluar el nivel de mejora o impacto que la implantación de los procesos de acreditación ha tenido en las diferentes titulaciones de grado, concretamente en el ámbito de su *organización y gestión*, abarcando 8 grandes dimensiones (ver tabla 2).

**TABLA 2. Estructura y consistencia interna del instrumento de evaluación diseñado**

	Ítems	$\alpha$ de Cronbach
Dimensión 1. Aulas y espacios especiales	1-2	.803
Dimensión 2. Recursos TIC y servicios	3-10	.887
Dimensión 3. Personal docente e investigador y de administración y servicios	11-15	.904
Dimensión 4. Procesos de matriculación y convalidación de asignaturas	16-19	.879
Dimensión 5. Servicio de apoyo y orientación a estudiantes	20-23	.917
Dimensión 6. Programas de movilidad y prácticas externas	24-31	.957
Dimensión 7. Página web	32-42	.964
Dimensión 8. Comunicación interna	41-46	.930
Organización y gestión	1-46	.984

Las ocho dimensiones en las que se articula el cuestionario contemplan diferentes criterios clave para la mejora de la titulación. La adecuación y la posibilidad de uso de los espacios para el desarrollo de las actividades formativas son fundamentales para la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes, aspectos que se valoran en la dimensión 1. El óptimo desarrollo de este proceso precisa disponer de recursos tecnológicos actualizados y contar con otros servicios como la biblioteca, la secretaría y la reprografía (dimensión 2). Para que estos servicios presten una atención de calidad, el perfil del PAS ha de responder a las necesidades que surjan de la titulación (dimensión 3). Toda la información de la titulación ha de ser accesible a la comunidad universitaria, tanto en lo referente a los procesos de matriculación y convalidación de asignaturas (dimensión 4) como en el servicio de apoyo y orientación a estudiantes (dimensión 5). Uno de los objetivos del EEES es la movilidad y el incremento de prácticas externas, procesos que requieren de un seguimiento y coordinación entre los diferentes responsables de los mismos (dimensión 6). La web es la herramienta principal para recoger la información de las titulaciones que se ofrecen en el centro para que pueda ser consultada en cualquier momento, incluso antes de la matriculación (dimensión 7). Por último, tanto el PAS como el PDI y los estudiantes han de estar informados de los distintos planes de formación, movilidad y ofertas de empleo que se organicen (dimensión 8).

### Procedimiento

Para el acceso a la muestra se estableció un primer contacto inicial con los responsables de calidad y/o decanos de las facultades objeto de interés en este estudio. En él, se informó de los objetivos del proyecto y se solicitó la colaboración de la institución para contactar con los miembros de los diferentes colectivos. Asimismo, se garantizó la total confidencialidad y anonimato de los datos recogidos.

Una vez confirmada la colaboración de los equipos directivos, se organizaron las sesiones de aplicación del instrumento de evaluación (entre octubre de 2021 y abril de 2022). En este sentido, cabe señalar que los estudiantes cumplieron los cuestionarios de forma autoadministrada en su propia aula y bajo la supervisión presencial de algún miembro del grupo de investigación, mientras que el resto de los sujetos de la muestra lo respondieron de forma telemática.

### Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico IBM SPSS (versión 25). En primer lugar, se analizó la fiabilidad del instrumento utilizado (a nivel global y por dimensiones) para, posteriormente, realizar el estudio descriptivo (tanto a nivel global y por dimensiones como de cada uno de los 46 ítems que la conforman). A continuación, la aplicación de ANOVA y de *t* de Student permitió comparar las valoraciones en cada dimensión entre cada una de las audiencias contempladas en el estudio (estudiantes, profesores, miembros del equipo directivo, responsables de calidad y PAS), efectuando los pertinentes contrastes *post hoc* mediante la prueba de Scheffé y calculando los tamaños del efecto correspondientes (todo ello con un nivel de confianza del 99%).

## Resultados

### Análisis de fiabilidad

Los análisis de fiabilidad del instrumento mostraron un nivel excelente a nivel global ( $\alpha$  de Cronbach = .984) para el conjunto de los 46 ítems. Igualmente, los resultados del análisis por dimensiones alcanzaron valores excelentes o muy buenos en todos los casos (entre .803 y .964) (ver tabla 2).

### Estudios descriptivos

A nivel global, la media alcanzada fue de 100 (SD = 44.68), en una escala de 0-184 puntos, lo que pone de manifiesto que los distintos colectivos consultados valoran el impacto de la implementación de los procesos de acreditación sobre la mejora en la *organización y gestión* en los títulos de grado con un nivel medio (ver tabla 3).

El análisis general por dimensiones muestra que también se percibe como medio el impacto que ha tenido la implantación de los sistemas de acreditación sobre la mejora en la *comunicación interna* (dimensión 8;  $\bar{x}$  = 7.76) *PDI* y *PAS* (dimensión 3;  $\bar{x}$  = 9.66) y los *programas de movilidad y prácticas externas* (dimensión 6;  $\bar{x}$  = 15.36). Por su parte, las valoraciones de las dimensiones relativas a los *procesos de matriculación y convalidación de asignaturas* y al *servicio de apoyo y orientación a estudiantes* han alcanzado niveles bajos de mejora con promedios cercanos a los 6 puntos en ambos casos en una escala máxima de 16.

**TABLA 3. Estadísticos descriptivos generales para el instrumento global y sus dimensiones**

Los procesos de acreditación han contribuido a mejorar el funcionamiento de mi titulación en lo referido a:		
	Media ( $\bar{x}$ )	Desviación típica (SD)
Dimensión 1. Aulas y espacios especiales (0-8)*	3.41	2.16
Dimensión 2. Recursos TIC y servicios (0-32)	14.91	7.51
Dimensión 3. Personal docente e investigador y de administración y servicios (0-20)	9.66	5.26
Dimensión 4. Procesos de matriculación y convalidación de asignaturas (0-16)	6.00	4.21
Dimensión 5. Servicio de apoyo y orientación a estudiantes (0-16)	6.08	4.42
Dimensión 6. Programas de movilidad y prácticas externas (0-32)	15.36	9.48



Los procesos de acreditación han contribuido a mejorar el funcionamiento de mi titulación en lo referido a:

	Media ( $\bar{x}$ )	Desviación típica (SD)
Dimensión 7. Página web (0-44)	29.35	11.05
Dimensión 8. Comunicación interna (0-16)	7.76	4.70
Organización y gestión global (0-184)	100.00	44.68

Nota: \*los paréntesis indican el intervalo de puntuaciones posible de cada variable.

Por su parte, los resultados del análisis de los ítems (cada uno de ellos valorados entre 0-4) ponen de manifiesto que, en términos generales, las puntuaciones promedio fueron medio-bajas, con medias entre 1.13 (en el caso del ítem 46 vinculado con la mejora en la difusión a nivel interno de la información sobre ofertas de empleo para los estudiantes) y 2.75 puntos (ítem 42, referido a la

mejora en el acceso a los informes de verificación, acreditación, seguimiento y renovación de la acreditación del título) (ver tabla 4). Entre los aspectos valorados con puntuaciones que superan la media teórica (es decir,  $\bar{x} > 2$ ) destacan: ítem 41. *La mejora en el acceso a la información sobre las memorias de la titulación* ( $\bar{x} = 2.72$ ); ítem 40. *La mejora en el acceso a la información sobre la composición de la unidad responsable del sistema de garantía de la calidad* ( $\bar{x} = 2.57$ ); ítem 43. *El acceso a la información sobre planes de formación permanente para PDI/PAS* ( $\bar{x} = 2.19$ ); ítem 6. *La calidad del servicio de préstamo bibliotecario* ( $\bar{x} = 2.17$ ); ítem 14. *La mayor accesibilidad a las actividades de formación permanente para PDI/PAS* ( $\bar{x} = 2.18$ ); ítem 26. *El fomento de la movilidad del PDI* ( $\bar{x} = 2.23$ ); ítem 31. *El mayor seguimiento del aprovechamiento de las prácticas externas que realizan los estudiantes* ( $\bar{x} = 2.22$ ); o ítem 30. *La mejora en la coordinación entre la facultad y las instituciones donde se realizan las prácticas externas* ( $\bar{x} = 2.18$ ).

TABLA 4. Estadísticos descriptivos para cada ítem del cuestionario

La implantación de los procesos de acreditación ha contribuido a una mejora en el funcionamiento de mi titulación en lo referido a:

	Media ( $\bar{x}$ )	Desviación típica
<b>AULAS Y ESPACIOS ESPECIALES</b>		
Ítem 1. Adecuación de las aulas y espacios especiales para el desarrollo de la labor educativa	1.70	1.17
Ítem 2. Posibilidad de utilizar las aulas y los espacios especiales para actividades educativas	1.71	1.19
<b>RECURSOS TIC Y SERVICIOS</b>		
Ítem 3. Disponibilidad de recursos TIC para el desarrollo de actividades educativas	1.94	1.19
Ítem 4. Actualización de los recursos TIC para el desarrollo de actividades educativas	1.93	1.18
Ítem 5. Disponibilidad de las instalaciones y los recursos del servicio de biblioteca	2.13	1.23
Ítem 6. Calidad del servicio de préstamo bibliotecario	2.17	1.26
Ítem 7. Asesoramiento en búsquedas bibliográficas y consultas en bases de datos	1.86	1.27
Ítem 8. Sistema de reservas de aulas y espacios especiales	1.79	1.25
Ítem 9. Servicio de secretaría de estudiantes	1.43	1.28
Ítem 10. Servicio de reprografía	1.65	1.39

	Media ( $\bar{x}$ )	Desviación típica
<b>PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR (PDI) Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS (PAS)</b>		
Ítem 11. El PDI/PAS haya incrementado su participación en proyectos de innovación docente	1.92	1.28
Ítem 12. La plantilla del PAS sea suficiente para poder atender las distintas necesidades	1.50	1.26
Ítem 13. El perfil y experiencia profesional del PAS sea adecuado para el desarrollo de sus actividades	2.04	1.24
Ítem 14. Las actividades de formación permanente para PDI/PAS sean accesibles	2.18	1.19
Ítem 15. Las actividades de formación permanente se ajusten a las necesidades de PDI/PAS	1.99	1.23
<b>PROCESOS DE MATRICULACIÓN Y CONVALIDACIÓN DE ASIGNATURAS</b>		
Ítem 16. La accesibilidad a la información y medios en el proceso de preinscripción de estudiantes	1.61	1.19
Ítem 17. El sistema de matriculación de los estudiantes	1.69	1.27
Ítem 18. Los procesos de convalidación y reconocimiento de créditos	1.38	1.23
Ítem 19. Los plazos de resolución de los procesos de convalidación y reconocimiento de créditos	1.33	1.22
<b>SERVICIO DE APOYO Y ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES</b>		
Ítem 20. Desarrollo de sistemas de acogida para estudiantes de nuevo ingreso	1.61	1.23
Ítem 21. Desarrollo de actividades de información a estudiantes ya matriculados	1.56	1.24
Ítem 22. Desarrollo de planes de orientación y acción tutorial para los estudiantes	1.48	1.25
Ítem 23. Mejora de la coordinación entre los servicios de apoyo y orientación a estudiantes	1.41	1.23
<b>PROGRAMAS DE MOVILIDAD Y PRÁCTICAS EXTERNAS</b>		
Ítem 24. Aumento de los convenios de programas de movilidad de estudios	1.51	1.20
Ítem 25. Fomento de la movilidad de estudiantes	1.56	1.27
Ítem 26. Fomento de la movilidad de PDI	2.23	1.23
Ítem 27. Fomento de la movilidad de PAS	1.14	1.17
Ítem 28. Mayor seguimiento de los programas de movilidad de estudiantes y docentes	1.39	1.20
Ítem 29. Aumento de los convenios con instituciones para el desarrollo de prácticas externas	2.12	1.26
Ítem 30. Mejora en la coordinación entre la facultad y las instituciones donde se realizan las prácticas externas	2.18	1.27
Ítem 31. Mayor seguimiento del aprovechamiento de las prácticas externas que realizan los estudiantes	2.22	1.28

	Media ( $\bar{x}$ )	Desviación típica
<b>PÁGINA WEB</b>		
Ítem 32. Descripción y justificación de la titulación	1.78	1.23
Ítem 33. Descripción del perfil de ingreso de los estudiantes que acceden a la titulación	1.64	1.23
Ítem 34. Criterios de admisión de los estudiantes a la titulación	1.73	1.24
Ítem 35. Documentación requerida para el proceso de matriculación de estudiantes a la titulación	1.79	1.26
Ítem 36. Plan de estudios de la titulación	1.84	1.32
Ítem 37. Guías docentes de cada asignatura de la titulación	1.79	1.34
Ítem 38. Criterios de reconocimiento y transferencia de créditos	1.52	1.27
Ítem 39. Requisitos y procesos para la obtención de becas y ayudas	1.64	1.31
Ítem 40. La composición de la unidad responsable del sistema de garantía de la calidad	2.57	1.25
Ítem 41. La memoria de la titulación	2.72	1.21
Ítem 42. Los informes de verificación, acreditación, seguimiento y renovación de la acreditación del título	2.75	1.21
<b>COMUNICACIÓN INTERNA</b>		
Ítem 43. Planes de formación y cursos para PDI/PAS	2.19	1.25
Ítem 44. Programas de movilidad para PDI/PAS	1.90	1.26
Ítem 45. Información complementaria para los estudiantes de la titulación	1.48	1.25
Ítem 46. Información sobre ofertas de empleo para los estudiantes	1.13	1.23

Por su parte, se observan valoraciones medias de nivel muy bajo en lo relativo a la *mejora del fomento de la movilidad del PAS* (ítem 27,  $\bar{x} = 1.14$ ) y de 1.33 puntos en el caso de *los plazos de resolución de los procesos de convalidación y reconocimiento de créditos* (ítem 19).

### Estudios diferenciales

Los análisis diferenciales se llevaron a cabo tomando como variables dependientes tanto cada

una de las 8 grandes dimensiones como cada uno de los ítems que configuran cada una de ellas. Así, los análisis comparativos se realizaron en función del *colectivo de pertenencia* (estudiante, profesor, equipo directivo, responsable de calidad o PAS) teniendo en cuenta que no todas las audiencias de la muestra respondieron a todas las dimensiones incluidas en el cuestionario. En este sentido, en la tabla 5 se indica qué dimensiones fueron evaluadas por cada colectivo.

**TABLA 5. Dimensiones del cuestionario evaluadas por cada colectivo de pertenencia**

	Responsable de calidad	Equipo directivo	PAS	Profesor	Estudiante
1. Aulas y espacios especiales	X	X		X	X
2. Recursos TIC y servicios	X	X		X	X
3. PAS y PDI	X	X	X	X	
4. Procesos de matriculación y convalidación de asignaturas	X	X			X
5. Servicio de apoyo y orientación a estudiantes	X	X		X	X
6. Programas de movilidad y prácticas externas	X	X			
7. Página web	X	X		X	
8. Comunicación interna	X	X			

**TABLA 6. Comparación de medias por dimensiones en función del colectivo de pertenencia (ANOVA y tamaño del efecto  $\eta^2$ )**

Dimensiones	Colectivo	Media	Sig.	$\eta^2$
1. Aulas y espacios especiales (0-8)	Responsable de calidad	3.55	.002	.01
	Equipo directivo	3.72		
	Profesor	3.93		
	Estudiante	3.33		
2. Recursos TIC y servicios (0-32)	Responsable de calidad	13.55	.000	.02
	Equipo directivo	13.78		
	Profesor	17.85		
	Estudiante	14.61		
5. Servicio de apoyo y orientación a estudiantes (0-16)	Responsable de calidad	10.25	.000	.10
	Equipo directivo	9.08		
	Profesor	9.36		
	Estudiante	5.49		

De este modo, en el caso de las dimensiones 1, 2 y 5 (valoradas por responsables de calidad, equipos directivos, profesores y estudiantes) los estudios comparativos mostraron diferencias significativas con tamaños de efecto ( $\eta^2$ ) pequeños para los dos primeros casos y medio-altos para el tercero, según recoge la tabla 6.

En el caso concreto de la dimensión de *aulas y espacios especiales* y los *recursos TIC y servicios*,

los resultados muestran que los profesores son quienes valoran con un nivel más alto el grado de mejora ocasionado por la implementación de los procesos de acreditación en las titulaciones de grado (medias de 3.93 y 17.85 puntos, respectivamente). En lo relativo al *servicio de apoyo y orientación a estudiantes*, son los responsables de calidad quienes valoraron la mejora ocasionada con puntuaciones promedio más altas (10.25 puntos), siendo los estudiantes los

que reportan valoraciones más bajas (media de 5.49). Estos últimos también fueron los más críticos respecto a la mejora percibida en lo relativo a las *aulas y espacios especiales* (promedio de 3.33 puntos), siendo los responsables de calidad los que ofrecieron valoraciones más bajas con relación a la mejora en la dimensión relativa a los *recursos TIC y servicios* (media de 13.55 puntos).

Los contrastes *a posteriori* (aplicando Scheffé) indican que la dimensión con diferencias más notables fue la relativa al *servicio de apoyo y orientación a estudiantes* (dimensión 5), en la que el grupo de estudiantes obtuvo valoraciones de mejora significativamente inferiores a las ofrecidas por todos los grupos restantes. Por el contrario, la comparación entre las valoraciones efectuadas para la dimensión relacionada con las *aulas y espacios especiales* (dimensión 1) solo mostró diferencias significativas entre el colectivo de profesores y el de estudiantes, a favor de los primeros. La dimensión de *recursos TIC y servicios* (dimensión 2) presentó valoraciones promedio significativamente más altas en los profesores al ser comparadas tanto con las de los equipos directivos como con las de los estudiantes.

En su caso, no se encontraron diferencias significativas con la prueba *t* de Student entre las valoraciones de mejora dadas por los responsables de calidad y los miembros de los equipos directivos, ni respecto a los *programas de movilidad y prácticas externas* (dimensión 6 con medias de 15.5 y 15.32 sobre un máximo de 32 puntos, respectivamente), ni en lo relativo a la *comunicación interna* (dimensión 8 con promedios de 7.8 frente a 7.75, sobre un máximo posible de 16 puntos). El estudio diferencial de los ítems que conforman estas dimensiones tampoco arrojó diferencias significativas entre los dos colectivos que los respondieron.

Por otro lado, la dimensión 3 relacionada con el *personal docente e investigador (PDI) y personal de administración y servicios (PAS)* fue valorada con medias diferentes (aunque con un tamaño de efecto pequeño;  $\eta^2 = .034$ ) por los colectivos evaluados (ver tabla 7). En concreto, los profesores valoraron con puntuaciones significativamente más altas la mejora percibida en esta dimensión al ser comparados con el grupo de miembros del PAS, con medias de 10.47 y 8.16, respectivamente. No se encontraron diferencias para el resto de las combinaciones *post hoc* efectuadas.

**TABLA 7. Comparación de medias por dimensiones en función del colectivo de pertenencia (ANOVA y tamaño del efecto  $\eta^2$ )**

Dimensión	Colectivo	Media	Sig.	$\eta^2$
3. PDI y PAS (0-20)	Responsable de calidad	9.90	.005	.034
	Equipo directivo	9.58		
	PAS	8.16		
	Profesor	10.47		
4. Procesos de matriculación y convalidación de asignaturas (0-16)	Responsable de calidad	8.85	.000	.022
	Equipo directivo	8.62		
	Estudiante	5.85		
7. Página web (0-44)	Responsable de calidad	31.85	.052	
	Equipo directivo	31.74		
	Profesor	28.26		

**TABLA 8. Comparación de medias en los ítems de página web en función del colectivo de pertenencia (ANOVA y tamaño del efecto  $\eta^2$ )**

El proceso de acreditación ha contribuido a mejorar el acceso a la información en la web sobre:	Colectivo	Media	Sig.	$\eta^2$
Ítem 35. Las guías docentes de cada asignatura de la titulación	Responsable de calidad	3.30		
	Equipo directivo	3.15		
	Profesor	2.79	.026	.025
Ítem 38. La composición de la unidad responsable del sistema de garantía de la calidad	Responsable de calidad	3.30		
	Equipo directivo	3.00	.000	.075
	Profesor	2.34		
Ítem 39. La memoria de la titulación	Responsable de calidad	3.30		
	Equipo directivo	3.09	.000	.061
	Profesor	2.52		
Ítem 40. Los informes de verificación, acreditación, seguimiento y renovación de la acreditación del título	Responsable de calidad	3.35	.000	.057
	Equipo directivo	3.12		
	Profesor	2.56		

También se encontraron diferencias en función de la audiencia evaluada en la dimensión 4, relativa a los *procesos de matriculación y convalidación de asignaturas*, de nuevo con un tamaño de efecto pequeño ( $p < .01$ ;  $\eta^2 = .022$ ) (ver tabla 7). En esta ocasión, las comparaciones *a posteriori* indican que los estudiantes consideran que los procesos de acreditación han tenido un efecto de mejora significativamente más bajo (media = 5.85) sobre esta faceta que los responsables de calidad (media = 8.85) y que los equipos directivos (media = 8.62).

Por último, las valoraciones promedio del impacto de mejora ejercido por los procesos de acreditación sobre la *página web* fueron estadísticamente iguales entre los tres colectivos que valoraron la dimensión 7. La tabla 8 muestra que las medias de los responsables de calidad y de los equipos directivos (cercasas a los 32 puntos sobre un máximo de 44) fueron ligeramente superiores a los 28 puntos de promedio del profesorado de los grados, lo que no supuso diferencias significativas entre las audiencias ( $p = .052$ ).

Sin embargo, la comparación individualizada de los ítems que conforman esta dimensión (ítems

30 a 40) puso en evidencia la existencia de diferencias significativas entre las audiencias en 4 de ellos. Como puede verse en la tabla 8, los profesores resultaron ser los que valoraron con puntuaciones medias significativamente más bajas el impacto de mejora evaluado en los ítems 35, 38, 39 y 40. Los tamaños del efecto alcanzaron niveles medios si exceptuamos el correspondiente al ítem 35, que resultó ser bajo. Los contrastes *a posteriori* no mostraron diferencias significativas en ninguno de estos ítems entre las valoraciones dadas por los responsables de calidad y las de los equipos directivos, cuyos promedios fueron muy similares, superando los 3 puntos en una escala máxima de 4.

## Discusión

La percepción del impacto del proceso de acreditación de las titulaciones alcanza un nivel medio desde una perspectiva holística, siendo algo más elevada que en otros estudios en los que este es percibido positivamente en la fase de autoevaluación (Pham, 2018), en el desarrollo de capacidades internas de garantía de calidad de la universidad (Hou *et al.*, 2018), en la autorregulación

(Mínguez y Díaz, 2020) o en la generación de “cambios en instituciones que pueden contribuir a asegurar la sustentabilidad de la calidad educativa” (Márquez y Zeballos, 2017, p. 80). La falta de un mayor impacto se considera que puede deberse a la lentitud y coste de dichos procesos (Pham, 2018), al escaso conocimiento de estos por parte de los diferentes colectivos (Buendía *et al.*, 2014) o a la excesiva burocratización y cierta complejidad, no facilitando los procesos de evaluación y mejora (López-Aguado, 2018).

Igualmente, el presente estudio pone de manifiesto que los aspectos de *organización y gestión* en los que se percibe la mejora en mayor medida son la *comunicación interna*, el *PDI y PAS* y en los *programas de movilidad y prácticas externas*. Todos ellos son relevantes, pero no podemos olvidar que la movilidad estudiantil está considerada como un aspecto clave al mejorar la formación de los estudiantes (Roy *et al.*, 2022) e incorporar una visión cultural, académica y técnica de carácter internacional dentro de su proceso de aprendizaje (Theiler, 2021). Un nivel alto de movilidad entre estudiantes, que se produzca tanto entre países como entre universidades de un mismo país, es un indicador de prestigio y calidad, ya que también mejora la competitividad internacional, entre otros aspectos (González-Pérez, 2015).

En cuanto a la *comunicación interna*, aunque en general es una de las dimensiones en las que se ha percibido mayor mejora, el aspecto referido a la *información sobre ofertas de empleo para los estudiantes* obtiene valoraciones más bajas. Uno de los objetivos del EEES es el cambio en la formación del estudiante orientado al desarrollo de capacidades que faciliten su inserción en el mercado laboral (Pozo, 2010). Además de ello, la institución universitaria ha de velar por facilitar las ofertas de empleo a las que pueda acceder en función del perfil requerido, y cuya posterior evaluación ayudaría a valorar el logro del ajuste entre la formación competencial adquirida y la requerida para el desempeño del puesto de trabajo.

Las percepciones del impacto más bajas corresponden a las dimensiones relativas a los *procesos de matriculación y convalidación de asignaturas* y al *servicio de apoyo y orientación a estudiantes*. Para mejorar la calidad del servicio prestado, una secretaría universitaria principalmente ha de realizar sus funciones sin errores y mejorar los conocimientos que requiera su personal para la resolución de las diferentes cuestiones que les planteen los usuarios de este servicio (Correira y Miranda, 2012). Centrándonos en el proceso de matriculación, es preciso organizar un rediseño sistemático que facilite el análisis y la revisión frecuente del existente con el fin de mejorar este servicio (Narciso, 2016).

Respecto a los *servicios de apoyo y orientación de los estudiantes*, estos responden a la dimensión social del EEES y son un elemento clave para el logro de la igualdad de oportunidades en el ámbito universitario. Estos resultados son semejantes a los obtenidos en otros estudios como el de Márquez y Zeballos (2017). Si tenemos en cuenta la audiencia, en este estudio se comprueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes y los responsables de calidad, siendo inferiores las valoraciones de los primeros. Cuando un alumno es admitido en una universidad espera recibir el apoyo que le permita alcanzar el éxito en sus estudios (Seidman, 2005). El no responder a sus expectativas puede ser un factor que explique la diferencia en la percepción de la mejora.

En los estudios diferenciales realizados en función del colectivo de pertenencia (estudiante, profesor, equipo directivo, responsable de calidad o PAS) se aprecian diferencias significativas en las dimensiones *aulas y espacios especiales* y *recursos TIC y servicios*, siendo mejor valorados por los profesores. También existen respecto a la dimensión referida al *servicio de apoyo y orientación a estudiantes*, correspondiendo las valoraciones más bajas a los estudiantes.

## Conclusiones

La implantación del EEES ha conllevado importantes transformaciones en el sistema universitario, entre las que se encuentra el diseño e implantación de los procesos de acreditación como estrategia para garantizar la calidad de las titulaciones universitarias. Sin duda, uno de los principales logros de la reforma de las enseñanzas universitarias es la implantación de los SAIC junto con el desarrollo de los procesos de acreditación de las titulaciones (Vázquez, 2015), motores para el cambio y la mejora.

Conocer la efectividad de los procesos de acreditación conlleva evaluar su impacto, lo que permite valorar el grado en que alcanzan el primer objetivo de su implantación: la mejora de las prestaciones de las instituciones universitarias.

Aunque los resultados del presente estudio ponen de manifiesto un grado medio en la percepción del impacto del proceso de acreditación en la *organización y gestión* de las titulaciones universitarias de grado, se dan diferencias significativas en algunos de los aspectos evaluados en función de la audiencia. Es muy importante contar con una alta participación de los diferentes implicados en el proceso de evaluación, lo que exige la implantación de la cultura de calidad para la mejora y el logro de su compromiso en pos de la mejora institucional. En este marco, para mejorar los SAIC es preciso reflexionar sobre las audiencias implicadas, así como la adecuación a los objetivos perseguidos de los propios sistemas de evaluación (De Miguel y Apodaca, 2009).

Los aspectos en los que se ha percibido la mejora en mayor medida en el ámbito de la *organización y gestión* son los relacionados con la comunicación interna, el PDI y PAS y en los programas de movilidad y prácticas externas. Sin embargo,

se requiere un análisis detallado para identificar las áreas susceptibles de mejora que hacen no alcanzar el mismo nivel de impacto en el resto de los aspectos de esta dimensión. Para lograr una mayor efectividad en el aseguramiento de la calidad, es necesario contar con la implicación de los responsables últimos de las universidades junto con el apoyo de otras instituciones educativas, así como de su promoción a través de los responsables de calidad, aligerando en la medida de lo posible la carga administrativa que conllevan estos procesos (Seyfried y Pohlenz, 2018).

La comunicación de los procesos de acreditación y de la información vinculada a los mismos es una práctica de transparencia y de motivación para una mayor implicación en la mejora de los títulos y de la institución. Por ello, es muy importante el diseño de una página web institucional que recoja esta información y sea de libre acceso. En ella también es preciso contemplar la información de las titulaciones y de los diferentes servicios que se ofrecen. El análisis de las páginas web universitarias mejor valoradas es una práctica de interés para la institución, ya que permite la incorporación de los elementos más relevantes, así como la mejora de los errores más frecuentes como la accesibilidad (Casasola *et al.*, 2017).

A pesar de que los procesos de acreditación se perciben como fundamentales para la mejora de la calidad tanto de las titulaciones como de las instituciones en general, se requiere una reflexión sobre los procedimientos utilizados en su desarrollo, intentando simplificarlos (Ibáñez-López *et al.*, 2020), mejorando su aplicación (Ibáñez *et al.*, 2020) y priorizando su finalidad de guía para un funcionamiento eficaz y no solo de control (López-Aguado, 2018). Estas acciones harán que se potencie la percepción del impacto de su implantación.



## Nota

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación con Referencia PR75/18-21592, titulado “Impacto de los Sistemas de Verificación y Acreditación en la mejora del funcionamiento de las titulaciones”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España).

## Referencias bibliográficas

---

- Abbas, J. (2020). HEISQUAL: a modern approach to measure service quality in higher education institutions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100933>
- Álvarez, P. R., López-Aguilar, D., Peña-Vázquez, R. y González-Morales, M. O. (2019). La guía docente en la planificación y desarrollo de la enseñanza universitaria. *REID. Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 21, 7-24. <https://doi.org/10.17561/reid.n21.1>
- Arranz, P., Palmero, C. y Jiménez, A. (2009). Educación superior y sistemas de garantía de calidad. Génesis, desarrollo y propuestas del modelo de la convergencia europea. *Revista Omnia*, 15(1), 37-56. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711473003.pdf>
- Bricall, J. M. (2000). *Informe universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). España. [https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2014/05/Bricall\\_JM-2000-Informe-Universidad-2000.pdf](https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2014/05/Bricall_JM-2000-Informe-Universidad-2000.pdf)
- Buendía, A. et al. (2014). ¿La evaluación y la acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 68, 58-68. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/849>
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.
- Casasola, L. A. et al. (2017). La accesibilidad de los portales web de las universidades públicas andaluzas. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(2), e169. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.2.1372>
- Conferencia de Ministros Europeos (25 de mayo de 1998). *Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf>
- Conferencia de Ministros Europeos (19 de junio de 1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Correira, S. M. y Miranda, F. J. (2012). DUAQUAL: calidad percibida por docentes y alumnos en la gestión universitaria. *Cuadernos de Gestión*, 12(1), 107-122. <https://doi.org/10.5295/cdg.100251sc>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). Bélgica. [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)
- Feigenbaum, A. V. (1983). *Total quality control*. McGraw-Hill.
- Fernández-Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1(1), 1-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4859695>
- García-Jiménez, E. y Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: una cuestión de alfabetización académica. *Educación XX1*, 19(2), 19-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16451>

- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <http://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hernández-Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15-32. <http://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198821>
- Hou, A. Y. C. (2018). The implementation of self-accreditation policy in Taiwan higher education and its challenges to university internal quality assurance capacity building. *Quality in Higher Education*, 24(3), 238-259. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1553496>
- Ibáñez, F. J., Hernández-Pina, F. y Monroy, F. (2020). Evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en Educación desde el punto de vista del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(95), 137-154. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81380>
- Ibáñez-López, F. J., Hernández-Pina, F. y Monroy, F. (2020). Análisis del conocimiento y la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en educación. *Bordón*, 72(4), 61-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79417>
- Júpiter, H. (2017). Factors influencing international student's decision in choosing study destination abroad. *Labuan E-Journal of Muamalat and Society*, 11(1), 86-97. <https://doi.org/10.51200/ljms.v11i.728>
- Juran, J. M. y Gryna, F. M. (1993). *Manual de control de la calidad*. McGraw-Hill.
- 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), 263-284. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20195>
- Márquez, E. y Zeballos, Z. R. (2017). El impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 65-83. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.004>
- Mínguez, R. y Díaz, A. (2020). Repercusión de la acreditación institucional sobre la calidad de la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 107-123. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941minguez7>
- Molina-Luque, F. (2017). Conflicto y colaboración en la organización y gestión universitaria: vida cotidiana y cultura institucional. *Revista Internacional de Organizaciones*, 19, 7-28. <https://doi.org/10.17345/rio19.7-28>
- Muñoz, J. M. y Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 1-16. <http://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204011>
- Narciso, K. (2016). Rediseño de procesos para mejorar la matrícula en la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Gestión en el Tercer Milenio*, 19(38), 13-22. <https://doi.org/10.15381/gtm.v19i38.13784>
- Palomero, J. E. y Torrego, L. (2004). Europa y calidad docente. ¿Convergencia o reforma educativa? *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, 23-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418302>
- Paricio, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 49-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6014>
- Pham, H. T. (2018). Impacts of higher education quality accreditation: a case study in Vietnam. *Quality in Higher Education*, 24(2), 168-185. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1491787>
- Pozo, C. (2010). El seguimiento de los títulos oficiales de grado. El papel fundamental de los sistemas de garantía de calidad para la futura acreditación. XXI. *Revista de Educación*, 12, 81-105. <http://hdl.handle.net/11162/24757>

- Ramírez, M. I. y Montoya, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia: una revisión de la literatura. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 77-95. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5641>
- Rauret, G. (2004). La acreditación en Europa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49, 131-147. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35104/01420063000784.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- R.D. 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 3 de julio de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- Rectores Universidades Europeas (18 de septiembre de 1988). *Magna Charta Universitatum*. <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>
- Resolución de 3 de marzo de 2022, de la Secretaría General de Universidades, por la que se dictan instrucciones sobre el procedimiento para la acreditación institucional de centros de universidades públicas y privadas, y se publica el *Protocolo para la certificación de sistemas internos de garantía de calidad de los centros universitarios* y el *Protocolo para el procedimiento de evaluación de la renovación de la acreditación institucional de centros universitarios*, aprobados por la Conferencia General de Política Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 58, de 9 de marzo de 2022. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-3710](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-3710)
- Rico, M. y Sánchez, H. (2015). Diseño del Sistema de Garantía Interno de Calidad y Acreditación de títulos en ingenierías específicas. *Revista Tecnológica ESPOL-RTE*, 28(5), 90-104. <http://www.rte.espol.edu.ec/index.php/tecnologica/article/view/427/294>
- Roy, A. et al. (2022). Antecedents of short-term international mobility programs: a systematic review and agenda for future research. *Globalisation, Societies and Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2076657>
- Sarasola, M., Delgado, P. y Lasida, J. (2015). El impacto de la implementación del sistema de calidad educativa PCI a través de la perspectiva del profesorado. *Páginas de Educación*, 8(2), 277-296. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/695>
- Seidman, A. (2005). Minority student retention: resources for practitioners. *News Directions for Institutional Research*, 125, 7-24. <https://doi.org/10.1002/ir.136>
- Seyfried, M. y Pohlenz, P. (2018). Assessing quality assurance in higher education: quality managers' perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 258-271. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474777>
- Takalo, S. K., Abadi, A. R. N. S., Vesal, S. M., Mirzaei, A. y Nawaser, K. (2013). Fuzzy failure analysis: a new approach to service quality analysis in higher education institutions. *International Education Studies*, 6(9), 93-106. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n9p93>
- Theiler, J. (2021). Some determinants of university student mobility in the Andean countries. *Latin American Journal of Trade Policy* 4(9). <https://doi.org/10.5354/0719->
- Valverde, G. A. (2014). Educational quality: global politics, comparative inquiry, and opportunities to learn. *Comparative Education Review*, 58(4), 575-589. <https://doi.org/10.1086/678038>
- Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. <http://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>

## **Abstract**

---

*Comparative analysis of the impact of university accreditation processes on the organisation and management of undergraduate degrees*

**INTRODUCTION.** Quality is a key issue in the European Higher Education Area. Thus, universities have implemented Internal Quality Assurance Systems, among which the accreditation processes, that try to verify if the degrees are developed in accordance with the established standards, can be found. The main objective of this study is to evaluate the impact that accreditation processes in the Organisation and Management of Bachelor's degrees have, based on the assessments of different audiences (quality managers, management teams, administrative and service staff, students and lecturers). **METHOD.** A descriptive and comparative non-experimental quantitative study was carried out. Data collection was carried out by means of a questionnaire of 46 items designed *ad hoc* (measured on a Likert scale from 0 to 4 points) which achieved a very high internal consistency (Cronbach's  $\alpha$  of .984). The sample consisted of 1964 subjects from 13 Spanish public and private universities. **RESULTS.** The overall average score of the impact of the accreditation processes on the Organisation and Management of the degrees was 100 (on a scale of 184 points) and the analysis of the items reached averages between 1.13 and 2.75 (on a maximum scale of 4 points). The comparative studies carried out showed differences according to the group to which they belonged in 5 out of 8 assessed dimensions. **DISCUSSION.** In general, the scores obtained suggest that the improvement impact of the accreditation processes in the Organisation and Management of Bachelor's degrees was perceived as medium, with the group of students being the most critical in their assessments, while the members of the management teams and those responsible for quality assurance were the ones who rated the level of impact with the highest scores.

**Keywords:** *Higher Education, Quality assurance, Educational improvement, Accreditation, Educational management.*

## **Résumé**

---

*Analyse comparative de l'impact des processus d'accréditation des universités sur l'organisation et la gestion des diplômes de grade*

**INTRODUCTION.** La qualité est une question essentielle dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Ainsi, les universités ont mis en place des systèmes internes pour assurer la qualité de leur enseignements, parmi lesquels figurent les processus d'accréditation qui tentent de vérifier que les diplômes sont élaborés conformément aux normes établies. L'objectif principal de cette étude est d'évaluer l'impact des processus d'accréditation sur l'organisation et la gestion des programmes de premier cycle universitaire., sur la base des évaluations de différents publics (responsables de qualité, équipes de gestion, personnel administratif et de service, étudiants et enseignants). **MÉTHODE.** Une étude quantitative descriptive et comparative non expérimentale a été réalisée. La collecte des données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire de 46 items conçus *ad hoc* (mesurés sur une échelle de Likert de 0 à 4 points) qui a atteint une cohérence interne très élevée ( $\alpha$  de Cronbach de .984). L'échantillon était composé de 1964 sujets provenant de 13 universités espagnoles, publiques et privées. **RÉSULTATS.** Le score moyen global de l'impact des processus d'accréditation sur l'organisation et la gestion des diplômes est de 100 (sur une échelle de 184 points) et l'analyse des éléments a atteint des

moyennes comprises entre 1,13 et 2,75 (sur une échelle maximale de 4 points). Les études comparatives réalisées ont montré des différences selon le groupe d'appartenance dans 5 des 8 dimensions évaluées. **DISCUSSION.** En général, les scores obtenus suggèrent que l'impact des processus d'accréditation sur l'organisation et la gestion des diplômes de grade est perçu comme moyen, étant les étudiants les plus critiques dans leurs évaluations, tandis que les membres des équipes de direction et les responsables de la qualité sont ceux qui ont évalué le niveau d'impact avec les scores les plus élevés.

**Mots-clés :** Enseignement supérieur, Assurance qualité, Amélioration de l'enseignement, Accréditation, Gestion de l'enseignement.

## Perfil profesional de las autoras

---

### Begoña García-Domingo (autora de contacto)

Profesora ayudante doctor del Departamento de Investigación y Psicología en Educación (Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid). Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, ha participado en diferentes proyectos de investigación e innovación docente interesándose, especialmente, por la medida y evaluación de las competencias del profesorado en formación y en ejercicio, la inteligencia emocional en contextos formativos y la metodología de investigación educativa.

Código ORCID: 0000-0002-5784-0460

Correo electrónico de contacto: mariab40@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación (despacho 2009). Rector Royo Villanova, s/n 28040. Madrid (España).

### Elvira Congosto Luna

Profesora asociada del Departamento de Investigación y Psicología en Educación (Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid). Sus líneas de investigación se centran, principalmente, en la evaluación institucional, la enseñanza y aprendizaje universitario y el liderazgo educativo. Es experta evaluadora de titulaciones universitarias y ha participado en comités vinculados a los procesos de calidad como verificación y acreditación, entre otros.

Código ORCID: 0000-0002-4811-1573

Correo electrónico de contacto: econgosto@edu.ucm.es

### M.<sup>a</sup> José Fernández-Díaz

Catedrática emérita del Departamento de Investigación y Psicología en Educación (Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid). Sus áreas de especialización están relacionadas con la metodología de investigación, la formación de profesores y directores, la evaluación y la calidad. Miembro del grupo de investigación Calidad y Evaluación de Instituciones Educativas, desde el que ha dirigido y participado en proyectos de I+D+i vinculados con el análisis del impacto de la implantación de sistemas de gestión de calidad en centros educativos y de los procesos de verificación y acreditación en universidades.

Código ORCID: 0000-0001-9390-7493

Correo electrónico de contacto: mjfdiaz@edu.ucm.es