Sistema Nacional de Acreditación de la

Educación Superior (SINAES)

División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN)

Estudio sobre la percepción estudiantil de la acreditación de las carreras universitarias llevada a cabo por el SINAES en Costa Rica

2024

Investigación: Estudio sobre la percepción estudiantil de la acreditación de las carreras universitarias llevada a cabo por el SINAES en Costa Rica

Titular originario de la obra:

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN)

Investigador (a):

Dr. Hernán Jorge Trebino, Argentina

Coordinador (a) del Proyecto:

Dra. Sugey Montoya Sandí

Recopilación:

66 páginas

Idioma:

Español

Publicador:

Costa Rica: SINAES

Fecha de publicación:

Abril, 2025

Nota del Autor

Hernán Jorge Trebino, Centro Regional Buenos Aires Norte, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Pergamino, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Este trabajo fue realizado para el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica.

Contacto: htrebino@gmail.com

Tabla de contenido

Resumen 5

Introducción 6

Estado del arte 9

Metodología 20

Análisis de los resultados 25

Conclusiones 60

Recomendaciones 63

Referencias 64

Resumen

El presente trabajo de investigación indagó sobre la percepción de la acreditación de las carreras universitarias llevada a cabo por el SINAES en Costa Rica. Se tomaron en cuenta las siguientes dimensiones de análisis: *Conocimiento del estudiantado sobre los procesos de acreditación de su carrera*, *Actitud del estudiantado con respecto a la acreditación de las carreras*, y por último, la *Percepción sobre la incidencia de la acreditación en la mejora de la calidad de las carreras*. Metodológicamente se desarrolló una encuesta administrada *on line*, que además de las cuestiones específicas que se quisieron indagar relevó información para poder hacer una caracterización del respondiente. Los datos así obtenidos se analizaron empleando en primer lugar estadística descriptiva, continuando el abordaje mediante métodos no paramétricos para indagar tendencias en los resultados obtenidos de acuerdo con la caracterización realizada. Dentro de los principales hallazgos se puede señalar que tanto el conocimiento como la percepción frente a los procesos de acreditación y sus implicaciones fueron en términos relativos más altos que los relevados por otros autores en estudios similares. Asimismo, el estudiantado manifestó conocer más cuestiones relacionadas con los procesos de acreditación y sus implicaciones que las asociadas a las dependencias de la unidad académica destinadas a la mejora continua. La participación en un proceso de acreditación en todos los casos condiciona favorablemente la percepción estudiantil, y algunos criterios como el género, etapa de la carrera, edad y duración del proceso de formación determinaron diferencias significativas en la percepción frente a determinadas preguntas. Se concluye en la importancia de un relevamiento de estas características como línea de base para la toma de decisiones institucionales, y como punto de partida de un monitoreo de la percepción que contribuya con la evaluación del grado de cumplimiento de la misión del sistema de acreditación.

Palabras *clave:* acreditación, percepción estudiantil, mejoramiento de la calidad, SINAES, educación superior.

Introducción

En las décadas del ’80 y ’90 comenzó a discutirse a nivel local, regional e internacional la importancia de la evaluación de la calidad de las carreras e Instituciones de Educación Superior (IES) mediante mecanismos de acreditación. Esto se desarrolló en un contexto propicio a estas discusiones tendientes a la mejora de la calidad en la educación, frente a demandas de la sociedad para la rendición de cuentas sobre su desempeño y como un mecanismo virtuoso que redunde en una contribución mensurable al desarrollo económico, social, político y cultural de cada país, fundamentalmente, a través de la formación de profesionales preparados para afrontar esa expectativa social (Basantes-Ávalos et al., 2016).

Como parte de este ambiente de época, en Costa Rica en 1999 se ratificó el “Convenio para la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)” que fue suscrito por las máximas autoridades de 4 universidades públicas (UCR, TEC, UNA y UNED) y cuatro universidades privadas (Latina de Costa Rica, Interamericana, ULACIT y Veritas) (SINAES, 2024). El SINAES es la institución a la que el Estado costarricense le otorgó la potestad de dar fe pública de la calidad de las instituciones, carreras y programas de educación superior que voluntariamente se sometan a su riguroso proceso de evaluación y demuestren el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos (SINAES, 2024).

En este contexto, resulta necesario comprender al proceso de acreditación como una práctica sostenida de mejora creciente y continua de la calidad (Purizaga Tordoya, 2019). De esta forma, transcurrido un tiempo prudente desde su implementación, resulta pertinente indagar por el impacto de estos procesos sobre la calidad de las carreras, que no es otra cosa que interrogarse acerca de su pertinencia, vale decir, la medida en que las razones que llevaron a su creación e

implementación se han visto debidamente justificadas. El impacto de la acreditación se asume como los resultados, cambios o efectos de este proceso en las dimensiones relacionadas con las misiones identitarias (o funciones sustantivas) de la universidad: la docencia, como labor predominante de todo el sistema de educación superior; la investigación, entendida como generación, descubrimiento y confección de nuevos cuerpos de conocimiento; por último, las aplicaciones directas o extensión, que se produce cuando los académicos o instituciones utilizan su poder en forma práctica para ayudar a otros sectores sociales (Corengia, 2016). Desde esta perspectiva, mejorar la calidad universitaria es mejorar el desempeño de estas funciones sustantivas y de ahí la importancia de evaluar el impacto que tienen sobre estas los procesos de aseguramiento de la calidad (Corengia, 2016). En este sentido, ha habido numerosas aproximaciones para tratar de dilucidar esta cuestión, comenzando por la dinámica del propio proceso en sí, vale decir cómo los mismos criterios y estándares de acreditación se van cumpliendo (con la expectativa de que sea en un grado mayor) si se consideran acreditaciones sucesivas. Por su parte, las propias agencias acreditadoras realizan sus ejercicios periódicos de revisión metodológica pero también aportando a la necesaria revisión de los estándares y criterios de acreditación. También hay trabajos específicos que abordan estudios de impacto en distintas dimensiones; sin embargo, siguen siendo escasos los relacionados con la percepción de los involucrados en estos procesos, en particular si se trata del estudiantado (Cano Sánchez e Ibáñez López, 2022)

La contribución más importante de los estudios basados en la percepción es que proporcionan elementos de juicio susceptibles de ser interpretados para investigaciones futuras o abordajes metodológicos posteriores (Chico-Ruiz et al., 2014). En este sentido, conocer las actitudes, sentimientos, predisposiciones y opiniones de los alumnos sobre un aspecto determinado de su realidad, proveerá de la información necesaria para iniciar prácticas posteriores de políticas, programas o proyectos educativos (Chico-Ruiz et al., 2014).

La finalidad de este documento es presentar el resultado del desarrollo de la investigación sobre el tema “Estudio sobre la percepción estudiantil de la acreditación de las carreras universitarias llevada a cabo por el SINAES en Costa Rica”. Este tema a su vez operó como encuadre u Objetivo general del estudio, definido de la siguiente manera: analizar la percepción estudiantil de los aportes de la acreditación realizada por el SINAES de las carreras pertenecientes a Instituciones de Educación Superior (IES) de Costa Rica, a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar el conocimiento del alumnado sobre los procesos de evaluación y acreditación de su carrera;
2. Conocer la actitud del estudiantado con respecto de la acreditación de las carreras;
3. Indagar sobre la percepción del estudiantado sobre la incidencia de estos procesos en la mejora de la calidad de las carreras.

Estado del arte

De acuerdo con la literatura revisada, se presentan dos opciones para el abordaje de esta temática y que se relacionan con el énfasis que se ponga ya sea en la indagación sobre la calidad de las carreras, o bien sobre el impacto que tiene la acreditación sobre ellas. La disyuntiva no es menor porque de lo que se trata en este trabajo es no solamente analizar la percepción estudiantil respecto de la calidad de una carrera, sino también identificar el grado de conocimiento sobre el proceso de acreditación y su incidencia en la mejora. La primera aproximación tiene su fortaleza en la detección del grado de conformidad con la calidad del proceso de formación en todas sus dimensiones, y habitualmente es indagado empleando el mismo procedimiento (aunque adaptado) que es utilizado en la propia acreditación por pares. No obstante, considerando que las fuerzas directrices que actúan sobre la calidad de una carrera son múltiples, en este enfoque sobreviene el problema de la dificultad de atribuir los posibles incrementos en esta a una sola fuente, en este caso la acreditación. Por su parte, la segunda aproximación es poco sensible para relevar la percepción sobre aspectos concretos de la calidad de un proceso de formación académica; sin embargo, resulta muy potente para relevar la percepción sobre el grado de conocimiento de la acreditación y su influencia en un determinado proceso formativo por parte de del alumnado. A continuación, se enumeran algunos casos concretos que han empleado una u otra aproximación.

De acuerdo con la **primera aproximación**, Basantes-Ávalos et al. (2016) elaboraron una encuesta que alcanzó a 281 estudiantes de tres carreras diferentes de la Universidad del Chimborazo, Ecuador, que estaban cursando del quinto a décimo trimestre de sus correspondientes planes de estudio. Utilizaron un cuestionario constituido por una serie de preguntas de caracterización del estudiante, seguidas por treinta y ocho ítems, medidos a través de la escala de Likert, aglutinados en las siguientes dimensiones de análisis: Institución, Planes de

estudio, Docentes, Recursos y Desarrollo de habilidades y destrezas, además del grado de satisfacción con la formación recibida y la carrera que estudian. Ninguna de las variables de estudio obtuvo excelente; sin embargo, Estudiantes y Profesores fue catalogada como buena, Planes de estudio y Dependencia estuvieron más distantes de alcanzar esa valoración y la variable Recursos fue percibida como regular.

Otro abordaje fue el de Gento Palacios y Vivas García (2003), quienes llevaron a cabo un trabajo que culminó en una propuesta metodológica consistente en el diseño de un cuestionario diseñado para estimar la satisfacción de los estudiantes con la calidad de la educación recibida, denominado con el acrónimo SEUE, en el marco de una investigación más amplia que tenía como objetivo valorar la satisfacción de los estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela. El SEUE consta de un conjunto de preguntas iniciales destinadas a caracterizar a la persona encuestada con la finalidad de poder indagar tendencias, seguido de 93 ítems a valorar, distribuidos en 10 apartados. Posteriormente cada ítem es valorado con el promedio de las respuestas obtenidas. El cuestionario de alguna manera refleja un esquema similar al utilizado durante los procesos de acreditación por parte del equipo de evaluadores, por el nivel de detalle en lo que se indaga y en las respuestas. Los autores culminan su propuesta alertando que la misma tiene un alcance local, aunque podría aplicarse en otros contextos mediando una evaluación previa de su fiabilidad en las nuevas condiciones. Asimismo, plantean como limitación que no es suficiente este instrumento para hacer un diagnóstico definitivo de la calidad de la educación de una carrera, ya que no brinda información sobre las razones de satisfacción o insatisfacción en cada ítem, por lo que los resultados deben interpretarse como una tendencia de la situación y una herramienta para la identificación de aspectos clave que deben investigarse a través de otros medios e instrumentos.

Ruff Escobar et al. (2020) analizaron este tema, pero de acuerdo con un modelo endógeno (en términos de que es independiente de la acreditación como variable directriz de la mejora) de percepción de la calidad por parte de los estudiantes y que es aplicado en la Universidad Bernardo O'Higgins de Chile. Parten de la base de que la competencia entre IES (determinada por la diversidad de ofertas educativas para los estudiantes), impulsa a las universidades a centrarse en un proceso permanente de reflexión y análisis acerca del cumplimiento de sus objetivos institucionales y del grado de efectividad, medido en la satisfacción de sus principales clientes que son sus estudiantes. La finalidad perseguida por los autores fue brindar información para establecer prioridades de gestión financiera e institucional aplicando la metodología de modelación de ecuaciones factoriales, buscando relaciones entre diferentes áreas de satisfacción. El resultado obtenido fue la definición de un modelo de comportamiento estudiantil multivariado, con la expectativa de que su efectiva aplicación oriente a la toma de decisiones. Desde el punto de vista del análisis realizado sobre la satisfacción estudiantil con los servicios prestados, se encontró una serie de hallazgos. Así, surge la recomendación de centrar las mejoras de gestión en los elementos involucrados en tres momentos de la vida de los estudiantes: en primer término en el *ingreso*, facilitando la integración a través el acceso oportuno a la información, para asegurar la permanencia de los estudiantes, acompañamiento y orientación en los procesos administrativos, acceso a instancias de formación y apoyo integral; en segundo término, durante el *proceso de formación*, evaluando la efectividad de las estrategias educativas, los métodos pedagógicos y el desarrollo de las competencias generales de su formación en coherencia con el perfil de egresado; finalmente, en el *egreso*, considerando la graduación oportuna y los factores de empleabilidad e incorporación al mercado laboral.

Payán Villamizar et al. (2020) se propusieron relacionar la percepción de estudiantes de grado y la evaluación realizada por pares académicos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)

de Colombia en relación con el denominado factor “procesos académicos”, como resultado de la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad. Estas personas investigadoras analizaron la autoevaluación de 3408 estudiantes de 25 carreras entre 2014 y 2018, comparándola con el informe de los pares académicos del CNA con respecto al grado de cumplimiento de las siguientes características de las carreras: apoyo docente, interdisciplinariedad, evaluación y autorregulación y recursos informáticos. Como resultado encontraron una concordancia débil entre las dos evaluaciones con respecto a la calidad de los procesos académicos, siendo los pares académicos quienes otorgaron una mejor calificación en las cinco categorías evaluadas. Esto los llevó a concluir que existe una diferencia entre la percepción de los estudiantes de grado y los juicios de valor de los comités de pares intervinientes. También detectaron como limitación el utilizar los informes de los pares evaluadores como insumo para la tarea, ya que carecen de homogeneidad y no siempre son consideradas todas las características. Y por parte de los estudiantes, que las respuestas se basan en una experiencia que puede estar sesgada por la desinformación o desconocimiento.

Cabrera Cipiran y Saavedra Villacrez (2019), en un enfoque que podríamos definir como *híbrido* entre las dos aproximaciones identificadas al principio de esta sección, abordaron el tema de la percepción de estudiantes acerca de la acreditación de carreras de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Consideraron como ejes de análisis las dimensiones propuestas por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE): gestión institucional, formación profesional y servicios de apoyo a la formación profesional, siguiendo el modelo vigente en el momento de la evaluación y acreditación de las carreras mencionadas. Para recabar información se aplicó el “Cuestionario de percepciones sobre la acreditación” propuesto y validado por los autores. Como principales hallazgos encontraron que a pesar de haber culminado el proceso de acreditación según las normas del

SINEACE, los estudiantes de las carreras de educación inicial y primaria de la UNT no perciben mejoras en las dimensiones gestión de la carrera (58%), formación profesional (56%) y servicios de apoyo a la formación profesional (56.25%). Además, perciben que el proceso de acreditación de sus carreras profesionales no ha variado la calidad de enseñanza y servicios que reciben.

Dentro de este mismo enfoque *híbrido*, Cabrera Ortiz et al. (2023) encuestaron a 381 estudiantes de Enfermería, Derecho y Odontología que cursaron en la Universidad de Cuenca (Ecuador) mientras se realizaban procesos de acreditación a sus carreras. El único criterio de inclusión empleado fue que hayan empezado la carrera antes de que inicie el proceso mencionado y continúen sus estudios después del mismo. Pero mayormente el foco, como en los casos anteriores analizados, estuvo puesto más que nada en la calidad de las carreras involucradas. La información se recogió mediante la aplicación de un cuestionario en línea, y una vez analizada llevó a sus autores a afirmar que en general la información obtenida a través de su investigación evidencia que los estudiantes poseen un conocimiento del proceso de acreditación aceptable, y en términos administrativos y académicos perciben una mejoría notable en infraestructura institucional, aunque muy poco en trámites burocráticos.

Dentro de los antecedentes relacionados con la **segunda aproximación** mencionada, se encuentra la propuesta de Aquino de Sosa y Bonzi Florentino (2022), quienes analizaron la percepción de estudiantes y egresados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción (UNC) de Paraguay sobre la acreditación de la carrera de Ciencias de la Educación obtenida en el año 2015. Con el foco puesto en la percepción de los estudiantes de la mencionada carrera, los autores indagaron acerca de los beneficios sociales y económicos que otorga la acreditación y sobre los aportes que produce durante la formación. La población muestreada estuvo compuesta por 175 estudiantes, y la recolección de datos se realizó utilizando una encuesta, se realizó una entrevista (al técnico de la agencia acreditadora que

intervino como facilitador del proceso de acreditación) y también se llevó a cabo un análisis documental. Los resultados pusieron en evidencia que los estudiantes (y egresados) perciben que la acreditación trae consigo beneficios sociales y económicos como la obtención de becas de diferentes instituciones, mayor posibilidad de ingresar al mundo laboral, prestigio y consideración social por la comunidad, posibilita una trayectoria laboral ascendente y permite mejores remuneraciones salariales. En el mismo sentido, la mayoría de los estudiantes coincidieron que los aportes de la acreditación fueron la garantía de aprender habilidades y técnicas que el futuro profesional debe desplegar, que constituye una carta de presentación para quienes se forman en una carrera que ha sido acreditada, que de la acreditación se desprende que el estudiante se está formando en una institución que busca la mejora continua, y que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y autónomo.

Buendía Espinosa et al. (2013) se propusieron valorar las percepciones que los estudiantes tienen sobre los efectos de los procesos de aseguramiento de la calidad en el mejoramiento de la calidad de los programas académicos en México, con énfasis en la evaluación o acreditación de programas de licenciatura realizados por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los organismos reconocidos por el Consejo para la Evaluación de la Educación Superior (COPAES). El estudio se realizó en seis universidades, cinco públicas y una privada. Entre noviembre de 2010 y enero de 2011 se realizaron 597 encuestas a estudiantes que habían cursado el primer año de la licenciatura, de las disciplinas definidas para cada caso (aproximadamente 100 personas encuestadas por cada una de las universidades participantes). Se consideró que preferentemente hubieran participado en el proceso de evaluación o acreditación. En el instrumento se definieron tres grandes dimensiones de análisis: sistema de educación superior, gestión institucional y docencia. En cada una de ellas se delimitaron las variables que constituyen los aspectos más relevantes, a través de los cuales

puede ponderarse la calidad de los procesos y las actividades centrales de las universidades. Los hallazgos revelan un escaso conocimiento por parte de los alumnos de los procesos de evaluación y/o acreditación de la calidad de las universidades, ya que menos de la mitad basó su elección de carrera en los sistemas de acreditación. La proporción de quienes utilizaron esta información como insumo para elegir su universidad fue ligeramente mayor, pero alrededor del 40% no lo hicieron. Por otra parte, los estudiantes evidenciaron tener conocimiento de los sistemas de información de sus instituciones y los utilizan habitualmente, a pesar de lo cual opinaron desfavorablemente acerca del uso que se hace de los resultados de las diversas evaluaciones institucionales y de la información que emerge de la planificación institucional. La mayoría de las personas encuestadas tuvo una posición favorable sobre las mejoras en los procesos docentes y en la vinculación que tiene la carrera que estudian y el mundo laboral. Sin embargo, los autores infirieron que las fuentes de información con las que cuentan la mayoría de los alumnos para evaluar la relación entre la oferta laboral y su carrera no provienen de los procesos de evaluación y acreditación. Asimismo, hubo una posición relativamente favorable de las mejorías en el plan de estudios y su participación como sector universitario en la evaluación de los programas; no obstante, cerca de la tercera parte de las personas encuestadas consideró que no se han hecho suficientes esfuerzos para mejorar la forma de evaluar a los profesores. En el mismo sentido, cerca de la mitad de las personas encuestadas reconocieron que ha habido alguna mejora en la manera de impartir las clases, proporción que sugiere que aún es necesario seguir trabajando. Por último, Buendía Espinosa et al. (2013) concluyen que es necesario replantear métodos de difusión a los alumnos de los resultados de los procesos de mejoramiento de la calidad, tarea que debería acompañarse con iniciativas académicas que busquen indagar sobre los procesos de aseguramiento de la calidad, trascendiendo enfoques descriptivos y profundizando análisis de tipo longitudinal.

Chico-Ruiz et al. (2014) analizaron la percepción sobre la acreditación de alumnos en 2 etapas de su desarrollo académico de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Trujillo (Perú), sobre la base de que los ingentes esfuerzos realizados por las IES peruanas en estos procesos ameritaban esta indagatoria, entre otras cosas para evaluar si los esfuerzos realizados se vieron justificados por una percepción acorde. Se trató de un estudio descriptivo realizado sobre la base de un par de encuestas de relevamiento con 15 preguntas que se hicieron llegar a 115 alumnos. Las encuestas consideraron descriptores generales de los estudiantes y preguntas sobre las instituciones nacionales encargadas de la acreditación, el proceso de autoevaluación en general y su implementación en la unidad académica en donde se desarrolla la carrera que cursan, y también algunas preguntas abiertas. Los resultados obtenidos apuntaron a que la gran mayoría de los estudiantes encuestados (por encima del 73%) visualizaron a la acreditación como un proceso de mejora, asociándola al concepto de calidad educativa. Inversamente, fueron relativamente pocos (por debajo del 22%) los que admitieron conocer las instituciones nacionales encargadas del proceso de acreditación. Por último, la mayoría de las personas encuestadas manifestaron conocer sobre el proceso de autoevaluación-acreditación, pero desconocían las actividades del comité de autoevaluación en la escuela académica.

Mas Sandoval et al. (2019) se propusieron conocer y describir el impacto de la acreditación desde la percepción estudiantil de las carreras de Educación Inicial, Educación Primaria y Enfermería de una la Universidad Nacional del Santa, Perú, todas acreditadas. La población muestral estuvo constituida por 200 estudiantes de los últimos ciclos de las tres carreras. El instrumento que se aplicó fue un cuestionario, validado por expertos. El impacto de la acreditación desde la percepción de los estudiantes de las carreras analizadas fue considerado bueno en los tres aspectos misionales de la vida universitaria: el proceso de enseñanza aprendizaje (46,5% promedio de los estudiantes encuestados), la investigación (51,8%) y las

actividades de proyección y extensión (45,83%). Los autores concluyen que, al no alcanzarse la valoración excelente en ninguno de los aspectos relevados, cabe proponer estrategias para la mejora de estas actividades y de esa manera modificar positivamente la percepción de los estudiantes.

Purizaga Tordoya (2019) se propuso describir y explicar las percepciones de los estudiantes de una carrera de educación sobre los efectos de la acreditación en el aprendizaje. La metodología elegida fue la de una entrevista semiestructurada orientada por una guía que posibilitara identificar las mencionadas percepciones. Dentro de los hallazgos del trabajo se encuentra que la percepción de los estudiantes se ha organizado en tres grupos: quienes identifican que el proceso de acreditación ha tenido efectos; quienes no identifican efectos, y quienes reconocen que tanto la acreditación como otros factores ajenos a la misma, han tenido efectos en el aprendizaje. Un segundo hallazgo fue que los estudiantes perciben tanto a la acreditación como a la Facultad, como impulsores de cambios. El tercer hallazgo fue que para que un estudiante perciba cambios en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, es necesario que este tenga un conocimiento sobre la acreditación, sus procesos y los efectos que conlleva. Otro hallazgo apunta a que la acreditación posibilitó incrementar la participación del estudiantado en las decisiones de la carrera al verse involucrados en el desarrollo de los procesos como representantes. A pesar de esto último, también se encontró que el estudiantado no considera que estos espacios hayan propiciado cambios sustantivos en la toma de decisiones porque no se tomaban en cuenta sus opiniones. También se puso en evidencia efectos positivos sobre la formación recibida, las líneas de investigación, los cambios curriculares y la independencia de la calidad docente de estos procesos.

González Cortez (2019) se propuso identificar el efecto de los procesos de evaluación con fines de acreditación mediante el análisis de las percepciones de actores educativos acerca del

del cumplimiento de los indicadores que conforman las metodologías de los organismos responsables de estos procesos. Con este fin, se aplicó un cuestionario de 20 preguntas a 702 estudiantes (y a profesores) de tres carreras que han experimentado procesos de acreditación en el lapso de los años 2011 al 2015: Ingeniería en Industrias Alimentarias de la Facultad de Agronomía, Licenciatura en Economía de la Facultad de Economía e Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Las preguntas formuladas tomaron en cuenta tres categorías generales que también fueron elegidas de las metodologías de las agencias acreditadoras: Personal académico, Servicios de apoyo para el aprendizaje, e Infraestructura y equipamiento. Las personas estudiantes encuestadas de 2 de las 3 carreras opinaron en una gran mayoría estar de acuerdo con reconocer que los procesos de evaluación han inducido resultados favorables para el desarrollo de su carrera. En la carrera restante la opción mayoritaria fue la de indeciso. Sin embargo, la mayoría de las personas estudiantes opinaron estar generalmente en desacuerdo o indecisos respecto de la visión positiva sobre los procesos de evaluación con fines de acreditación, atribuyéndolo la autora al escaso involucramiento durante el proceso. Por último, respecto de los efectos tienen los procesos de evaluación con fines de acreditación sobre la gestión universitaria, la respuesta mayoritaria fue generalmente de acuerdo para dos de las tres carreras analizadas, mientras que para la tercera fue de indeciso.

Goddard Villegas (2022) investigó sobre el conocimiento del proceso de acreditación universitaria por parte del estudiantado (y del personal docente) de la Maestría en Docencia Superior del Centro Regional Universitario San Miguelito de la Universidad de Panamá. Se diseño una encuesta *ad hoc* que, debido a lo focalizado del objeto de estudio, fue necesariamente acotada a trece de los veintiséis cursantes (y a cuatro de los cinco docentes). Los resultados reflejaron que el estudiantado tenía un escaso conocimiento del proceso de acreditación, sus motivaciones, instrumentalización y alcances, aunque manifestaron ampliamente estar de

acuerdo con la necesidad de un mayor involucramiento en estos procesos. La conclusión a la que llega el autor es que se deben implementar acciones para incrementar el conocimiento e involucramiento del estudiantado en estos procesos, y que por su parte la Universidad de Panamá debería mejorar su política comunicacional en la materia (la información disponible es escasa o de difícil acceso).

Cano Sánchez e Ibáñez López (2022) desarrollaron un cuestionario destinado a los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Consta de un primer grupo de preguntas generales para caracterizar al respondiente, mientras que las preguntas particulares son de un solo tipo y orientadas a evaluar el impacto de los procesos de acreditación sobre la calidad en distintas dimensiones de análisis, empleando la escala de Likert. Se abordaron asuntos como el grado de información que poseen los estudiantes sobre estos procesos, así como la percepción que tienen sobre su utilidad, implementación y contribución a la mejora de las condiciones académicas del alumnado y al aumento real de la calidad de sus estudios. Los resultados obtenidos reflejaron que el alumnado es más ajeno a estos procedimientos de calidad que el resto de los grupos de interés y que su participación en los mismos es escasa. Además, las personas estudiantes manifestaron contar con escasa información sobre estos procesos y confirmaron que no detectan una contribución de estos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la mejora general de la calidad de la titulación y la mejora en la integración en el mercado laboral de los egresados.

Metodología

Para llevar adelante los objetivos de esta investigación, se optó por un enfoque de investigación cuantitativo, utilizando técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo, diseñando y empleando una encuesta (Creswell, 2012). La encuesta fue elaborada a partir de la revisión de la bibliografía consultada para la realización de este trabajo, optándose por adaptar la propuesta de Cano Sánchez e Ibáñez-López (2022). El instrumento propuesto fue validado con la colaboración de la División de Investigación, Desarrollo e Innovación (INDEIN) de SINAES, y se estructuró en cuatro secciones, cuya integración se describe a continuación.

La primera sección estuvo enfocada en la **Información general**, de manera tal de caracterizar a la población muestreada y posteriormente analizar la existencia de patrones de respuesta en función de cada una de las variables empleadas para efectuar la caracterización. En esta sección se indagaron los siguientes atributos del respondiente:

Rango de edad. Esta variable estaba compuesta por cinco categorías, a saber: 17 a 20 años, 21 a 25 años, 26 a 30 años, 31 a 35 años y 36 años o más.

Género. En este caso el encuestado debía optar por una de las siguientes tres categorías: Masculino, Femenino u Otro.

Tipo de institución de educación superior. Las categorías disponibles para esta variable fueron las cinco que se mencionan a continuación: Universidad pública, Universidad privada, Parauniversidad pública, Parauniversidad privada, Universidad internacional.

Área de conocimiento de la carrera que está cursando. Las opciones disponibles para esta variable fueron diez: Artes y letras, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Ciencias

Económicas, Educación, Recursos Naturales, Ingeniería, Ciencias de la salud, Derecho y Computación.

Grado de la carrera. En este caso cada respondiente debía optar por una de 3 categorías: Diplomado, Bachillerato o Licenciatura.

Etapa de la carrera que está cursando según el plan de estudios. Para esta variable se presentaron 3 opciones: Inicial (tiene un 35% de la carrera aprobado/cursado), Intermedia (entre un 35 % y 70% de la carrera aprobado/cursado) y Final (más de un 70%).

He participado en un proceso de acreditación de la carrera. En este caso las opciones fueron de respuesta binaria, No-Sí.

La segunda sección estuvo focalizada en investigar el **Conocimiento del estudiantado sobre los procesos de acreditación de su carrera**. Se brindaba una serie de afirmaciones, y el grado de acuerdo con estas se manifestaba a través de una escala de tipo Likert, en donde 1 representó "Totalmente en desacuerdo", 2 "En desacuerdo", 3 "Indiferente", 4 "De acuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo". Las afirmaciones fueron las siguientes:

- Conozco de qué se trata el proceso de acreditación de las carreras.
- Conozco las dependencias de la unidad académica encargadas de los procesos de acreditación.
- Conozco las dependencias de la unidad académica encargadas de los procesos de mejora continua.
- La unidad académica consulta al estudiantado en el proceso de acreditación, sobre recomendaciones para la mejora de la carrera.
- Conozco sobre los beneficios de la acreditación que brinda el SINAES.

La tercera sección estuvo focalizada en indagar la **Actitud del estudiantado con respecto a la acreditación de las carreras**. Como en el caso anterior, se presentó una serie de afirmaciones, pero en este caso se sondeaba el desacuerdo o acuerdo mediante una opción binaria "NO" o "SI", respectivamente. Las afirmaciones fueron las siguientes:

- Tengo una actitud positiva hacia los procesos de acreditación.
- Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera.
- En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera.
- La acreditación es un aspecto que consideré en la selección de mi carrera.
- Estoy satisfecha(o) con la formación recibida en la carrera.

La cuarta y última sección estuvo focalizada en indagar la **Percepción sobre la incidencia de la acreditación en la mejora de la calidad de las carreras**. Al igual que en la segunda sección, se presentó una serie de afirmaciones y el grado de acuerdo con estas se manifestó a través de una escala de tipo Likert de idénticas características. Las trece afirmaciones fueron las siguientes:

- La evaluación realizada para la acreditación denota un interés por la resolución de los problemas académicos reportados por el estudiantado.
- La acreditación lleva a la carrera a incorporar mejoras solicitadas por el estudiantado en los procesos de formación.
- La implementación de los procesos de acreditación contribuye a mejorar la calidad de la infraestructura y equipamiento de la carrera.
- La implementación de los procesos de acreditación ha mejorado la calidad de la enseñanza aprendizaje en la formación.

- La implementación de los procesos de acreditación ha mejorado la calidad de la evaluación de los aprendizajes en la formación.
- La acreditación contribuye a la mejora de la imagen de profesionalidad de las personas graduadas de la carrera.
- La acreditación influye positivamente en la empleabilidad de las personas graduadas de la carrera.
- La acreditación influye positivamente en la participación estudiantil en experiencias de aprendizaje vinculadas a las comunidades.
- La acreditación influye positivamente en la participación estudiantil en experiencias de aprendizaje vinculadas al mercado laboral.
- La acreditación influye positivamente en el compromiso del personal docente con los procesos de formación.
- La acreditación contribuye a mejorar el desempeño del personal docente de la carrera.
- La acreditación contribuye a que la educación sea inclusiva.
- La acreditación contribuye al posicionamiento de la carrera en el país.

Respecto del procedimiento de implementación, la encuesta fue diseñada en *Google Forms.* La INDEIN del SINAES facilitó el vínculo de acceso a las IES del sistema costarricense para que fuera administrado a la respectiva población estudiantil por medio de un correo electrónico desde el sistema propio de cada una de las instituciones. El envío de la encuesta se acompañó de un instructivo claro y acotado en el que se explicó la naturaleza de la requisitoria y la forma de llenado.

En cuanto al análisis de los datos, antes que nada, se estimó su fiabilidad y consistencia interna a través de los índices α de Cronbach (Cronbach, 1951) y ω de McDonald (Ventura-León y

Caycho-Rodríguez, 2017). Luego, se analizaron mediante estadística descriptiva y en una primera instancia en forma agregada: valores absolutos y relativos (expresados en porcentaje), promedio y error estándar para analizar los desvíos respecto de él, y mediana. En el relato de los resultados, en todos los casos en los que se haya utilizado la escala de valoración Likert de 5 niveles que va de 1=Totalmente en desacuerdo a 5=Totalmente de acuerdo, se considerarán las dos categorías inferiores (1 y 2) como "en desacuerdo", y las dos categorías superiores (4 y 5) como "de acuerdo", sin hacer referencia a la intermedia (3) asociada con la indiferencia. Para detectar diferencias significativas en los ítems según las variables de caracterización general consultadas en el cuestionario, se aplicaron test no paramétricos, por ser los más robustos para datos ordinales. En este sentido, se empleó la prueba de Kruskal-Wallis (ANOVA no paramétrico) para variables con más de dos niveles (la mayoría preguntas de las secciones segunda y cuarta), y frente a diferencias significativas se aplicó el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (The jamovi Project, 2024; R Core Team, 2024). Asimismo, se aplicó la prueba de la U de Mann-Whitney para variables independientes con dos niveles de respuesta (última pregunta de la segunda sección). Las preguntas de la tercera sección fueron analizadas utilizando la prueba de X^2, y frente a la existencia de diferencias significativas se comparó la magnitud de las diferencias entre las respuestas negativas y positivas para cada una de las categorías consideradas. En todos los casos se tomó p=0.05 y nivel de significación $\alpha = 0.05$, y los análisis se realizaron utilizando el software para análisis estadístico *open source* Jamovi (The jamovi Project, 2024; R Core Team, 2024).

Análisis de los resultados

La matriz básica de datos estuvo constituida por las respuestas de 1620 estudiantes[1], quienes respondieron las siete preguntas de orden general o contextuales, cinco respecto del conocimiento del sistema de acreditación, cinco sobre su actitud con respecto a la acreditación de las carreras y trece sobre la incidencia de la acreditación en la mejora de la carrera, totalizando 48600 datos. El índice α de Cronbach fue de 0.922, y el ω de McDonald fue de 0.935, en ambos casos considerados valores excelentes para la fiabilidad de los datos.

Caracterización de los respondientes

Se presenta en este apartado el análisis descriptivo de los respondientes conforme a las preguntas realizadas.

En cuanto al género, la muestra contó con 1095 mujeres (67.6%), 510 hombres (31.5%) y 15 respondientes que optaron por la opción "Otro" (0.9%).

De acuerdo con el rango de edades, la distribución fue como sigue:

Rango de edad	**n**	**%**
17 a 20 años	352	21.7
21 a 25 años	608	37.5
26 a 30 años	226	14.0
31 a 35 años	194	12.0
36 años o más	240	14.8

En cuanto al tipo de institución de educación superior en la que realizan sus estudios, la composición fue la siguiente:

[1] La planilla original disponía de 1633 registros, 13 de los cuales debieron ser eliminados por presentar celdas vacías.

Tipo de institución	n	%
o Universidad pública	1096	67.7
o Universidad privada	512	31.6
o Parauniversidad pública	5	0.3
o Parauniversidad privada	5	0.3
o Universidad internacional	2	0.1

Respecto del Área de conocimiento de la carrera que está cursando, los respondientes se distribuyeron de la siguiente manera (ordenadas por su peso relativo en la muestra de mayor a menor):

Área de conocimiento de la carrera	n	%
o Educación	506	31.2
o Ciencias Económicas	336	20.7
o Ingeniería	316	19.5
o Ciencias Sociales	105	6.5
o Ciencias de la salud	100	6.2
o Artes y letras	90	5.6
o Derecho	62	3.8
o Recursos Naturales	53	3.3
o Ciencias Básicas	37	2.3
o Computación	15	0.9

En cuanto al Grado de la carrera que está cursando, 278 estudiantes indicaron Diplomado (17.2%), 869 Bachillerato (58.8%) y 373 Licenciatura (23.0%).

Considerando la etapa de la carrera que están cursando, los respondientes se distribuyeron de la siguiente manera, que resultó ser bastante equitativa:

Etapa de la carrera	n	%
o Inicial (tiene un 25% de la carrera aprobado/cursado)	523	32.3
o Intermedia (entre un 50 % y 70% de la carrera aprobado/cursado)	509	31.4
o Final (más de un 80%)	588	36.3

Finalmente, 1093 (67.5%) afirmaron no haber participado en un proceso de evaluación y acreditación de su titulación hasta el momento de realizarse la encuesta, frente a 527 (32.5%) que expresaron haberlo hecho.

Conocimiento del estudiantado sobre los procesos de acreditación de su carrera

En la Tabla 1, se presentan estadísticos descriptivos de las respuestas correspondientes a esta sección del cuestionario (n=1620).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las preguntas realizadas sobre la percepción sobre la incidencia de la acreditación en la mejora de la calidad de las carreras

	Promedio	Error estándar	Mediana	Desvío estándar	Nivel de respuesta (%)				
					1	2	3	4	5
Conozco la acreditación	3.34	0.0356	3.00	1.43	16.9	11.1	22.5	19.8	29.8
Conozco las dependencias de la unidad académica encargadas de la acreditación	2.89	0.0356	3.00	1.43	23.7	18.2	23.1	15.5	19.5
Conozco las dependencias de la unidad académica encargadas de la mejora continua	2.94	0.0360	3.00	1.45	23.3	17.0	23.3	15.4	21.0
En la acreditación se consulta al estudiantado sobre recomendaciones para la mejora	3.27	0.0368	3.00	1.48	19.0	12.8	21.2	16.6	30.4
Conozco los beneficios de la acreditación que brinda el SINAES	3.45	0.0374	4.00	1.51	17.5	11.5	16.4	17.7	37.0

Nota. Se incluye el peso relativo en porcentaje de cada una de las categorías empleadas en la encuesta, donde 1 representa Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo.

En relación con la consigna que indagaba sobre el grado de conocimiento sobre el proceso de acreditación de su carrera, 49,6% de los respondientes estuvieron de acuerdo y 28,0% en desacuerdo. Respecto de la consigna sobre el conocimiento de las dependencias de la unidad

académica encargadas de los procesos de acreditación, 41,9% de las personas estudiantes estuvieron de acuerdo con esta afirmación y el 35,0% en desacuerdo. En cuanto al conocimiento de las dependencias de la unidad académica encargadas de los procesos de mejora continua, 36,4% de los respondientes estuvieron de acuerdo con la afirmación y 40,3% en desacuerdo. Acerca de si la unidad académica consulta al estudiantado en el proceso de acreditación sobre recomendaciones para la mejora de la carrera, el 47% manifestó estar de acuerdo, mientras que 31,8% en desacuerdo. Por último, indagados sobre el conocimiento sobre los beneficios de la acreditación que brinda el SINAES, el 54,7% estuvo de acuerdo y 29% en desacuerdo.

Si se toman en cuenta los valores promedio de los respondientes, lo que predominan son valores cercanos a la indiferencia respecto de las cuestiones relevadas. La mediana acompaña este patrón de respuesta excepto para la última pregunta en la que el valor apunta al conocimiento de los beneficios de la acreditación del SINAES. Analizando los porcentajes excluyendo las respuestas en donde se optó por el valor intermedio o la indiferencia, hubo un grupo de preguntas en las que prevaleció el conocimiento respecto de lo que se indagaba y en valores cercanos a la mitad de las personas encuestadas: el proceso de acreditación de la carrera, la consulta al estudiantado sobre propuestas de mejora para la carrera durante el proceso, y los beneficios de la acreditación que brinda el SINAES (en donde se registró el valor más alto). En las 2 preguntas restantes, esto es respecto del conocimiento de las dependencias de la unidad académica encargadas de la acreditación y de la mejora continua, el patrón fue inverso, aunque el desconocimiento en ambos casos estuvo un poco por encima del 40% y con una diferencia menor respecto de los que manifestaron conocer estas cuestiones. Estos datos indican el relativamente alto conocimiento que tienen los estudiantes sobre los procesos de acreditación y sus implicancias, y lo contrario respecto de las estructuras desarrolladas en la unidad académica para llevar a cabo estos procesos y los de la mejora continua.

Analizando las respuestas en función de las variables de caracterización de la población muestreada, esto es, rango de edad, género, tipo de IES, área de conocimiento de la carrera que está cursando, el grado de la carrera, la etapa de la carrera que está cursando según el plan de estudios y si ha participado de un proceso de acreditación de la carrera, se encontraron los siguientes resultados.

Con respecto al **rango de edad**, el análisis Kruskall-Wallis realizado demostró diferencias significativas en las respuestas a dos de las preguntas. La primera de ellas era respecto la consulta al estudiantado sobre recomendaciones para la mejora ($p=0.012$), en la cual y de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner hubo diferencias significativas entre la clase etaria de 31 a 35 años, con una valoración promedio de 2.98 ± 0.110, respecto a la de 17 a 20 años ($p=0.047$) que tuvo en promedio 3.36 ± 0.081, y la de 21 a 25 años ($p=0.022$) cuyo valor promedio fue de 3.36 ± 0.059. La segunda pregunta que exhibió diferencias significativas fue sobre el conocimiento de los beneficios de la acreditación ($p<0.001$), en la cual de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner hubo diferencias significativas entre la clase etaria de 21 a 25 años cuyo valor promedio fue de 3.62 ± 0.058, respecto a la de 31 a 35 años, con una valoración promedio de 3.09 ± 0.114 ($p<0.001$). Esto quiere decir que el incremento de la edad de la persona encuestada determinó un menor conocimiento del mecanismo de consulta al estudiantado sobre recomendaciones de mejora y los beneficios de la acreditación del SINAES, lo que resulta razonable considerando que la dinámica de los procesos de acreditación se ha hecho más intensa y por lo tanto evidente en años más cercanos, los que los hace más familiares para los estudiantes que por su edad atribuiríamos a un ingreso más reciente.

Respecto del **género**, el análisis Kruskall-Wallis realizado demostró diferencias significativas entre los estudiantes masculinos y femeninos en todas las preguntas ($p<0.001$),

excepto la relacionada con la consulta sobre recomendaciones para la mejora. El análisis de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner realizado se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Diferencias entre los respondientes masculinos y femeninos respecto de las preguntas planteadas en esta sección

Pregunta	Estudiantes masculinos	Estudiantes femeninos	p
Conozco la acreditación	3.46±0.065	3.26±0.043	0.043
Conozco las dependencias de la unidad académica encargadas de la acreditación	3.04±0.065	2.81±0.043	0.013
Conozco las dependencias de la unidad académica encargadas de la mejora continua	3.09±0.066	2.87±0.043	0.019
En la acreditación se consulta al estudiantado sobre recomendaciones para la mejora	No hay diferencias	No hay diferencias	No hay diferencias
Conozco los beneficios de la acreditación que brinda el SINAES	3.64±0.066	3.36±0.046	0.001

Nota. Se presenta los valores promedio y error estándar para cada grupo de respondientes, y el valor de probabilidad (significancia) de las diferencias para las respuestas a cada pregunta.

En suma, cuando frente a este conjunto de preguntas hubo diferencias significativas, lo fueron entre los respondientes masculinos y femeninos, y en todos los casos los primeros manifestaron un mayor conocimiento sobre las cuestiones indagadas.

En cuanto al **tipo de institución de educación superior** a la que pertenece el estudiante, el análisis Kruskall-Wallis realizado no evidenció diferencias significativas para ninguna de las preguntas consideradas. Vale decir que este criterio de clasificación de la persona estudiante fue indiferente frente a las preguntas realizadas.

Considerando al **área de conocimiento** al que pertenece la carrera, el análisis Kruskall-Wallis realizado evidenció diferencias significativas para la pregunta relacionada con la consulta

sobre recomendaciones para la mejora ($p<0.001$), en donde las diferencias de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner estuvieron dadas entre las disciplina “Derecho” (valor promedio 2.40±0.185) con respecto a las siguientes disciplinas: “Artes y Letras” ($p<0.001$; promedio 3.72±0.142), “Ciencias Sociales” ($p=0.015$; promedio 3.32±0.154), “Educación” ($p=0.004$; promedio 3.18±0.065), “Ingeniería” ($p=0.003$; 3.24±0.083) y “Ciencias de la Salud” ($p<0.001$, 3.73±0.135). En definitiva, el estudiantado de Derecho manifestó tener un grado de conocimiento significativamente inferior que los procedentes de la mitad de las disciplinas indagadas.

Teniendo en cuenta el **grado de la carrera**, el análisis Kruskall-Wallis realizado evidenció diferencias significativas para todas las preguntas ($p<0.001$). Se detallan a continuación las diferencias de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner. Para la pregunta sobre el conocimiento de la acreditación, las valoraciones de los alumnos de diplomado (promedio 2.96±0.0869) fueron significativamente menores de las de los de bachillerato ($p<0.001$; promedio 3.34±0.0463) y licenciatura ($p<0.001$; promedio 3.66±0.0689), como también lo fueron las de alumnos de bachillerato y respecto de licenciatura ($p<0.001$). Para la pregunta sobre el conocimiento de las dependencias de la unidad académica que llevan a cabo los procesos de acreditación, las valoraciones de los alumnos de diplomado (promedio 2.55±0.0827) fueron significativamente menores ($p<0.001$) de las de los de bachillerato ($p<0.001$; promedio 2.89±0.0460) y licenciatura ($p<0.001$; promedio 3.13±0.0741), como también lo fueron las de bachillerato y respecto de las de licenciatura, aunque con un valor menor de significancia ($p=0.017$). Para la pregunta sobre el conocimiento de las dependencias de la unidad académica que llevan a cabo los procesos de mejora continua, las valoraciones de los alumnos de diplomado (promedio 2.63±0.0844) fueron significativamente menores de las de los de bachillerato ($p=0.006$; promedio 2.93±0.0464) y licenciatura ($p<0.001$; promedio 3.19±0.0744), como también lo fueron

las de bachillerato y en relación con las de licenciatura (p=0.008). Para la pregunta sobre la consulta al estudiantado sobre propuestas de mejora, las valoraciones de los alumnos de diplomado (promedio 3.06±0.0910) fueron significativamente menores de las de los de licenciatura (p<0.001; 3.54±0.0753), como también lo fueron entre bachillerato (3.22±0.0472) y licenciatura (p<0.001). Por último, respecto del conocimiento de los beneficios de la acreditación, las valoraciones de los alumnos de diplomado (promedio 3.01±0.0920) fueron significativamente menores de las de los de bachillerato (p<0.001; promedio 3.45±0.0486) y licenciatura (p<0.001; promedio 3.79±0.0713), como también fueron significativamente menores las de bachillerato respecto de licenciatura (p=0.017). En suma, el grado condicionó en todos los casos el nivel de conocimiento sobre los procesos de acreditación y sus implicaciones, incrementándose conforme a la duración del proceso de formación considerado, lo cual resulta razonable ya que, a mayor duración de la carrera, mayor probabilidad de que un alumno se vea expuesto a (por lo menos) un proceso de acreditación.

Observando la **etapa de la carrera** que está cursando una persona estudiante según el plan de estudios el análisis Kruskall-Wallis realizado evidenció diferencias significativas para todas las preguntas (p<0.001). Se detallan a continuación las diferencias de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner. Para la pregunta sobre el conocimiento de la acreditación, las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio 2.96±0.0657) fueron significativamente menores de las de la etapa intermedia (p<0.001, promedio 3.54±0.0585) y final (p<0.001, promedio 3.51±0.0577). Para la pregunta sobre el conocimiento de las dependencias de la unidad académica que llevan a cabo los procesos de acreditación, las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio 2.61±0.0623) fueron significativamente menores de las de la etapa intermedia (p<0.001, promedio 3.05±0.0616) y final (p<0.001, promedio 3.00±0.0596). Para la pregunta sobre el conocimiento de las dependencias de

la unidad académica que llevan a cabo los procesos de mejora continua, las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio 2.70±0.0634) fueron significativamente menores de las de la etapa intermedia ($p<0.001$, promedio 3.09±0.0621) y final ($p<0.001$, promedio 3.02±0.0602). Para la pregunta sobre la consulta al estudiantado sobre propuestas de mejora, las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio 3.03±0.0665) fueron significativamente menores de las de la etapa intermedia ($p<0.001$, promedio 3.46±0.0628) y final ($p<0.001$, promedio 3.31±0.0609). Por último, respecto del conocimiento de los beneficios de la acreditación, las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio 3.12±0.0691) fueron significativamente diferentes de las de la etapa intermedia ($p<0.001$, promedio 3.60±0.0636) y final ($p<0.001$, promedio 3.62±0.0599). De los resultados obtenidos se desprende que las personas estudiantes de la primera etapa de la carrera manifestaron un mayor grado de desconocimiento de los procesos de acreditación en general y sus particularidades e implicaciones, lo cual se justifica conforme a que su juventud en la carrera determina naturalmente una menor probabilidad de haberse visto expuestos a estos procesos.

De acuerdo con la prueba U de Mann-Whitney realizada hubo diferencias significativas habiendo **participado de un proceso de acreditación** de la carrera respecto de todas las preguntas de la sección ($p<0.001$ en todos los casos). Respecto del conocimiento de la acreditación, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.018±0.044 vs. 4.021±0.04868 para los que sí lo hicieron; en cuanto al conocimiento de las dependencias de la unidad académica encargadas de estos procesos, el valor promedio de quienes no participaron fue de 2.572±0.041 vs. 3.546±0.042 para los que sí lo hicieron; respecto del conocimiento de las dependencias de la unidad académica encargadas de los procesos de mejora continua, el valor promedio de quienes no participaron fue de 2.628±0.043 vs. 3.588±0.057 para los que afirman haberlo hecho; en cuanto si la unidad académica consulta al estudiantado en el proceso de acreditación sobre

recomendaciones para la mejora de la carrera, el valor promedio de quienes no participaron fue de 2.923±0.045 vs. 3.977±0.052 para los que sí lo hicieron; finalmente, respecto del conocimiento del conocimiento de los beneficios de la acreditación, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.145±0.047 vs. 4.085±0.053 para los que sí lo hicieron. En síntesis, resulta más que razonable que la participación en un proceso de acreditación en todos los casos implique un mayor grado de conocimiento de las cuestiones relevadas sobre estos procesos; nótese incluso que los valores promedio para quienes participaron, mayormente coincidieron con la categoría de respuesta "De acuerdo" (la N°4).

Actitud del estudiantado con respecto a la acreditación de las carreras

Se detallan a continuación los resultados obtenidos. Cabe recordar que en esta tercera sección de la encuesta todas las respuestas eran de opción binaria (NO/SÍ). Se presentan los valores globales para todas las preguntas realizadas (Tabla 3). Como se puede apreciar, la mayoría de las respuestas fueron afirmativas. Llama la atención la amplitud de las diferencias, ya que fueron de 2-3 órdenes de magnitud (de acuerdo con la pregunta realizada) entre los que se manifestaron a favor de las afirmaciones expresadas en la encuesta.

Tabla 3

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a las 5 preguntas realizadas sobre su actitud frente a la acreditación de las carreras

	En desacuerdo "NO" (0)	**De acuerdo "SÍ" (1)**
Actitud positiva a la acreditación	58	1562
Acreditación como garantía calidad	89	1531
Acreditación mejora la calidad	88	1532

Acreditación influyó en selección carrera	285	1335
Satisfecho con formación recibida	202	1418

Si se observan los valores globales, la actitud positiva a la acreditación fue la pregunta que recibió una mayor cantidad de respuestas afirmativas, seguidas por la acreditación como garantía y como mecanismo de mejora de la calidad (que tuvieron prácticamente el mismo nivel de respuesta), y por último la satisfacción con la formación recibida y la influencia de la acreditación en la selección de la carrera (que fue la pregunta que recibió un menor caudal de respuestas positivas).

Como en la sección anterior, seguidamente se reportará el resultado del análisis de las respuestas en función de las variables de caracterización de la población muestreada, esto es, rango de edad, género, tipo de IES, área de conocimiento de la carrera que está cursando, el grado de la carrera, la etapa de la carrera que está cursando según el plan de estudios y si ha participado de un proceso de acreditación de la carrera. Para todos los casos, se exploraron diferencias significativas mediante tablas de contingencia con el empleo de la prueba X^2 ($p<0.05$).

Rango de edad. Respecto de la pregunta *Tengo una actitud positiva hacia los procesos de acreditación*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre los rangos de edad explorados $p=0.065$).

Respecto de la pregunta *Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera*, la prueba X^2 evidenció diferencias significativas entre los rangos de edad explorados ($p=0.019$), en donde la clase etaria condicionó la magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 4). Analizando las diferencias entre los dos grupos de respondientes para los distintos rangos de edad, en todos los casos fueron inferiores al

92% del total de respondientes para clase etaria, y en orden decreciente fueron: clase 1 (92.0%), 5 (90.8%), 2 (90.5%), 3 (86.7%) y 4 (79.4%).

Tabla 4

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta realizada sobre si considera que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera, teniendo en cuenta las 5 categorías etarias establecidas en la encuesta.

	Rango de edad					
Acreditación garantía calidad	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
No	14	29	15	20	11	89
Sí	338	579	211	174	229	1531
Total	352	608	226	194	240	1620

Respecto de la pregunta *En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre los rangos de edad explorados (p=0.194).

Respecto de la pregunta *La acreditación es un aspecto que consideré en la selección de mi carrera*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre los rangos de edad explorados (p=0.995).

Respecto de la pregunta sobre la satisfacción con la formación recibida en la carrera, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre los rangos de edad explorados (p=0.178).

En suma, en la actitud del estudiantado con respecto a la acreditación de las carreras fue ampliamente favorable para todas las preguntas realizadas independientemente de la edad

considerada, excepto para la pregunta *Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera*, en donde la magnitud de las diferencias encontradas entre las respuestas positivas y negativas de vio condicionada por la edad del respondiente, en donde la clase de 17 a 20 años presentó una mayor diferencia entre ambos tipos de respuesta, y la de 31 a 35 años la menor diferencia.

Género. Respecto de la pregunta *Tengo una actitud positiva hacia los procesos de acreditación*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre las tres categorías consideradas (p=0.207).

Respecto de la pregunta *Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera*, la prueba X^2 no evidenció diferencias significativas entre las tres categorías exploradas (p=0.357).

Respecto de la pregunta *En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera*, la prueba X^2 encontró diferencias significativas entre las 3 categorías de género exploradas (p=0.016), que condicionó la magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 5). Si se analizan las diferencias entre los dos grupos de respondientes para las distintas categorías de género, en todos los casos fueron inferiores al 91% del total de respondientes para cada categoría, y en orden decreciente fueron: clase 2 (90.5%), 1 (87.1%) y 3 (60.0%).

Tabla 5

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera, teniendo en cuenta las 3 categorías de género establecidas en la encuesta

	Género			
Acreditación mejora calidad	**1**	**2**	**3**	**Total**
No	33	52	3	88
Sí	477	1043	12	1532
Total	510	1095	15	1620

En cuanto a la pregunta *La acreditación es un aspecto que consideré en la selección de mi carrera*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre las 3 categorías de género exploradas (p=0.096).

Considerando la pregunta sobre la satisfacción con la formación recibida en la carrera, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre las categorías de género exploradas (p=0.479).

En síntesis, al igual que el caso anterior la actitud del estudiantado con respecto a la acreditación de las carreras fue ampliamente favorable para todas las preguntas realizadas independientemente del género considerado, excepto para la pregunta *Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera*, en donde el género del respondiente condicionó la magnitud de las diferencias encontradas entre las respuestas positivas y negativas, en donde la categoría “Femenino” presentó una mayor diferencia entre ambos tipos de respuesta, y la de “Otro” la menor diferencia.

Tipo de IES. Respecto de la pregunta *Tengo una actitud positiva hacia los procesos de acreditación*, la prueba X^2 encontró diferencias significativas entre los tipos de IES considerados (p=0.001), en donde la IES condicionó la magnitud o el sentido de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 6). Si se analizan las diferencias entre los dos grupos de respondientes para las distintas IES identificadas, en orden decreciente fueron: Universidad internacional y Parauniversidad privada (100%, ya que las escasa respuestas fueron positivas), Universidad Pública (95.3%), Universidad Privada (87.9%) y Parauniversidad pública (60.0%).

Tabla 6

Valores absolutos de las respuestas del estudiantado (n=1620) a la pregunta realizada sobre si su actitud frente a la acreditación de las carreras es positiva, considerando los 5 tipos de IES definidas en la encuesta

	Tipo de IES					
Actitud positiva	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
No	26	31	1	0	0	58
Sí	1070	481	4	5	2	1562
Total	1096	512	5	5	2	1620

Respecto de la pregunta *Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera*, la prueba X^2 evidenció diferencias significativas entre los tipos de institución (p=0.003), que condicionó la magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 7). Teniendo en cuenta las diferencias entre los dos grupos de respondientes para las distintas IES identificadas, en orden decreciente fueron: clase Parauniversidad privada (100%, ya que las escasas respuestas fueron positivas), Universidad pública (91.1%), Universidad

privada (85.2%), Parauniversidad pública (60.0%) y Universidad internacional (0%, ya que hubo una respuesta positiva y otra negativa).

Tabla 7

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta realizada sobre si consideran que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera, considerando las 5 categorías de IES establecidas en la encuesta

	Tipo de IES					
Acreditación garantía calidad	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
No	49	38	1	0	1	89
Sí	1047	474	4	5	1	1531
Total	1096	512	5	5	2	1620

Respecto de la pregunta *En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera*, la prueba X^2 encontró diferencias significativas entre los tipos de IES explorados (p=0.001), en donde el tipo de IES condicionó la magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 8). Analizando las diferencias entre los dos grupos de respondientes para las distintas IES identificadas, en orden decreciente fueron: Parauniversidad privada y Universidad internacional (100%, ya que las escasas respuestas fueron positivas), Universidad pública (92.5%), Universidad privada (82.0%) y Parauniversidad pública (60.0%).

Tabla 8

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera, considerando las 5 categorías de IES establecidas en la encuesta

	Tipo de IES					
Acreditación mejora calidad	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
No	41	46	1	0	0	88
Sí	1055	466	4	5	2	1532
Total	1096	512	5	5	2	1620

Respecto de la pregunta *La acreditación es un aspecto que consideré en la selección de mi carrera*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre los rangos de edad explorados ($p=0.513$).

Respecto de la pregunta sobre la satisfacción con la formación recibida en la carrera, la prueba X^2 encontró diferencias significativas ($p<0.001$), en donde el tipo de IES condicionó la magnitud o el sentido de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 9). Analizando las diferencias entre los dos grupos de respondientes para las distintas IES identificadas, en orden decreciente fueron: Universidad internacional (100%, ya que las escasas respuestas fueron positivas), Universidad pública (83.2%), Parauniversidades pública y privada (ambas con 60.0%) y Universidad privada (57,8%).

Tabla 9

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta La acreditación es un aspecto que consideré en la selección de mi carrera, considerando las 5 categorías de IES establecidas en la encuesta

	Tipo de IES					
Satisfacción formación	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
No	92	108	1	1	0	202
Sí	1004	404	4	4	2	1418
Total	1096	512	5	5	2	1620

Integrando los resultados de este criterio, el tipo de IES influyó en la magnitud de respuestas positivas a las preguntas relacionadas con la actitud del estudiantado hacia los procesos de acreditación, excepto en la elección de la carrera en la que esta variable resultó indiferente. A pesar de que en todos los casos las diferencias fueron importantes, las mayores magnitudes estuvieron en los extremos de las categorías consideradas, esto es Universidad pública, por un lado, y Parauniversidad privada y Universidad internacional por el otro. Este patrón obedeció posiblemente por un efecto de tamaño muestral (en particular para las dos últimas categorías la escasa intensidad de muestreo determinó que se detectaran mayormente a los respondientes por la positiva).

Área disciplinar de la carrera. Respecto de la pregunta *Tengo una actitud positiva hacia los procesos de acreditación*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre las áreas disciplinares consideradas (p=0.123).

Respecto de la pregunta *Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera*, la prueba X^2 evidenció diferencias significativas entre los rangos

de edad explorados (p=0.041), en donde el área disciplinar condicionó la magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 10). En este sentido, las diferencias porcentuales entre respuestas afirmativas y negativas se ordenaron en forma decreciente de la siguiente manera: Educación (94.1%), Artes y letras (91.1%), Ciencias Básicas, Ingeniería (ambas con 89.2%), Ciencias Económicas (86.3%), Ciencias de la salud (86.0), Recursos Naturales (84.9%), Ciencias Sociales (84.8%), Derecho (80.6%) y Computación (60.0%).

Tabla 10

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta realizada sobre si consideran que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera, de acuerdo con las 10 áreas disciplinares definidas en la encuesta

Acreditación garantía calidad	Área de carrera										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No	4	2	8	23	15	4	17	7	3	6	89
Sí	86	35	97	313	491	49	299	93	12	56	1531
Total	90	37	105	336	506	53	316	100	15	62	1620

Respecto de la pregunta *En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre los tipos de IES explorados (p=0.237), que en todos los casos presentaron una frecuencia de respuestas positivas muy superior a las negativas.

Respecto de la pregunta *La acreditación es un aspecto que consideré en la selección de mi carrera*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre las áreas disciplinarias

exploradas (p=0.825), que en todos los casos presentaron una frecuencia de respuestas positivas muy superior a las negativas.

Respecto de la pregunta sobre la satisfacción con la formación recibida en la carrera, la prueba X^2 encontró diferencias significativas (p=0.001), en donde el tipo de IES condicionó la magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 11). En este sentido, las diferencias porcentuales entre respuestas afirmativas y negativas se ordenaron en forma decreciente de la siguiente manera: Ciencias Básicas (94.6%), Educación (83.8%), Artes y letras (82.2%%), Ciencias Sociales (73.3%), Ingeniería (70.9%), Ciencias de la salud (70.0), Recursos Naturales (69.8%), Ciencias Económicas (69.6%), Derecho (58.1%) y Computación (33.3%).

Tabla 11

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta sobre la satisfacción con la formación recibida en la carrera, considerando las 10 áreas disciplinares definidas en la encuesta

Satisfacción formación	Área de carrera										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No	8	1	14	51	41	8	46	15	5	13	202
Sí	82	36	91	285	465	45	270	85	10	49	1418
Total	90	37	105	336	506	53	316	100	15	62	1620

Integrando los resultados de este criterio, el área disciplinar de la carrera no influyó en la magnitud de respuesta positiva a las preguntas relacionadas con la actitud del estudiantado hacia los procesos de acreditación, excepto en las preguntas relacionadas con la acreditación como garantía de calidad y el grado de satisfacción con la formación recibida. En este último caso la

diferencia porcentual entre las respuestas positivas y negativas fue menor para todas las áreas. Y en ambas preguntas la menor diferencia relativa se encontró en las áreas de Derecho y Computación.

Grado de la carrera. Respecto de la pregunta *Tengo una actitud positiva hacia los procesos de acreditación*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre las tres categorías consideradas (p=0.197).

Respecto de la pregunta *Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera*, la prueba X^2 no evidenció diferencias significativas entre las tres categorías consideradas (p=0.596).

Respecto de la pregunta *En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre las 3 categorías de de carrera de grado establecidas en la encuesta (p=0.071).

En cuanto a la pregunta *La acreditación es un aspecto que consideré en la selección de mi carrera*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre las 3 categorías exploradas (p=0.150).

Respecto de la pregunta sobre la satisfacción con la formación recibida en la carrera, la prueba X^2 encontró diferencias significativas entre las categorías de carrera exploradas (p=0.001), en donde el tipo de carrera de grado condicionó la magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 12). Si se analizan las diferencias entre los dos grupos de respondientes para las distintas carreras, en orden decreciente fueron: Diplomado (87.8%), Licenciatura (75.3%) y Bachillerato (71.3%).

Tabla 12

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta Estoy satisfecho con la formación recibida en la carrera, considerando las 3 categorías de carrera de grado establecidas en la encuesta

	Grado			
Satisfacción formación	**1**	**2**	**3**	**Total**
No	17	139	46	202
Sí	261	830	327	1418
Total	278	969	373	1620

En síntesis, la actitud del estudiantado con respecto a la acreditación de las carreras fue ampliamente favorable para todas las preguntas realizadas independientemente del tipo de carrera de grado considerado, excepto para la pregunta sobre la satisfacción con la formación recibida en la carrera, en donde el tipo de carrera del respondiente condicionó la magnitud de las diferencias encontradas entre las respuestas positivas y negativas, en donde la categoría "Diplomado" presentó una mayor diferencia entre ambos tipos de respuesta, y la de "Bachillerato" la menor diferencia.

Etapa de la carrera. Respecto de la pregunta *Tengo una actitud positiva hacia los procesos de acreditación*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre las tres categorías consideradas (p=0.085), que en todos los casos presentaron una frecuencia de respuestas positivas muy superior a las negativas.

Respecto de la pregunta *Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera*, la prueba X^2 evidenció diferencias significativas entre las tres categorías consideradas (p=0.037) en donde la etapa de la carrera de grado condicionó la

magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 13). Si se analizan las diferencias entre los dos grupos de respondientes para las distintas carreras, en orden decreciente fueron: Inicial (92.7%), Intermedia (89.0%) y Final (85.7%).

Tabla 13

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera, teniendo en cuenta las 3 categorías de etapa de la carrera de grado establecidas en la encuesta

	Etapa de la carrera			
Acreditación garantía calidad	**1**	**2**	**3**	**Total**
No	19	28	42	89
Sí	504	481	546	1531
Total	523	509	588	1620

Respecto de la pregunta *En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera*, la prueba X^2 evidenció diferencias significativas entre las tres categorías consideradas (p=0.037) en donde la etapa de la carrera de grado condicionó la magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 14). Si se analizan las diferencias entre los dos grupos de respondientes para las distintas carreras, en orden decreciente fueron: Inicial (92.0%), Intermedia (90.6%) y Final (85.4%).

Tabla 14

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera, teniendo en cuenta las 3 categorías de etapa de carrera establecidas en la encuesta

	Etapa de la carrera			
Acreditación mejora calidad	**1**	**2**	**3**	**Total**
No	21	24	43	88
Sí	502	485	545	1532
Total	523	509	588	1620

En cuanto a la pregunta *La acreditación es un aspecto que consideré en la selección de mi carrera*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas entre las 3 categorías de género exploradas (p=0.356).

Respecto de la pregunta sobre la satisfacción con la formación recibida en la carrera, la prueba X^2 encontró diferencias significativas entre las categorías de carrera exploradas (p=0.009), en donde la etapa de carrera de grado condicionó la magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 15). Si se analizan las diferencias entre los dos grupos de respondientes para las distintas carreras, en orden decreciente fueron: Inicial (79.0%), Intermedia (78.8%) y Final (68.4%).

Tabla 15

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta Estoy satisfecho con la formación recibida en la carrera, considerando las 3 categorías de etapa de carrera de grado establecidas en la encuesta

	Etapa de la carrera			
Satisfacción formación	**1**	**2**	**3**	**Total**
No	55	54	93	202
Sí	468	455	495	1418
Total	523	509	588	1620

En síntesis, la actitud del estudiantado con respecto a la acreditación de las carreras fue ampliamente favorable para todas las preguntas realizadas independientemente de la etapa de la carrera considerada, excepto para las preguntas sobre que la acreditación como garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera, y sobre la satisfacción con la formación recibida en la carrera, en donde el tipo de carrera del respondiente condicionó la magnitud de las diferencias encontradas entre las respuestas positivas y negativas; en el mismo sentido, la etapa inicial de la carrera presentó una mayor diferencia entre ambos tipos de respuesta, y la etapa final presentó la menor diferencia. En este caso el patrón es claro: la magnitud de la diferencia entre respuestas positivas y negativas disminuye con el transcurrir de la carrera o, dicho de otra manera, la cantidad de respondientes favorables a estas dos afirmaciones, a pesar de ser importantes, disminuye hacia las etapas finales de la carrera.

Participación en procesos de acreditación. Respecto de la pregunta *Tengo una actitud positiva hacia los procesos de acreditación*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas (p=0.270).

Respecto de la pregunta Considero que la acreditación es una garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera, la prueba X2 no encontró diferencias significativas (p=0.991), presentando una frecuencia de respuestas positivas muy superior a las negativas.

Respecto de la pregunta En general la acreditación contribuye a mejorar la calidad de la carrera, la prueba X2 no evidenció diferencias significativas (p=0.991.

En cuanto a la pregunta *La acreditación es un aspecto que consideré en la selección de mi carrera*, la prueba X^2 no encontró diferencias significativas (p=0.750).

Respecto de la pregunta sobre la satisfacción con la formación recibida en la carrera, la prueba X^2 encontró diferencias significativas entre las categorías de carrera exploradas (p<0.001), en donde haber participado en un proceso condicionó la magnitud de la diferencia entre las respuestas afirmativas y negativas (Tabla 16), siendo en términos relativos mayor en el caso de quienes participaron.

Tabla 16

Valores absolutos de las respuestas de los estudiantes (n=1620) a la pregunta Estoy satisfecho con la formación recibida en la carrera, habiendo o no participado en un proceso de acreditación

	Participó acreditación		
Satisfacción formación	**0**	**1**	**Total**
No	159	43	202
Sí	934	484	1418
Total	1093	527	1620

En síntesis, la actitud del estudiantado con respecto a la acreditación de las carreras fue ampliamente favorable para todas las preguntas realizadas independientemente de su participación en un proceso de acreditación, excepto para la pregunta sobre la satisfacción con la

formación recibida en la carrera, en donde haber participado de un proceso determinó una mayor diferencia relativa entre las respuestas positivas y negativas (a favor de las primeras).

Percepción sobre la incidencia de la acreditación en la mejora de la calidad de las carreras.

A continuación, se presentan estadísticos descriptivos de las respuestas correspondientes a esta sección del cuestionario (n=1620) (Tabla 17).

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de las preguntas realizadas sobre la percepción sobre la incidencia de la acreditación en la mejora de la calidad de las carreras, incluyendo el peso relativo en porcentaje de cada una de las categorías empleadas en la encuesta, donde 1 representa Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo

	Promedio	Error estándar	Mediana	Desvío estándar	Nivel de respuesta (%)				
					1	2	3	4	5
Resolución problemas estudiantes	3.80	0.0293	4.00	1.18	5.9	6.7	25.7	24.8	37.0
Incorporar mejoras	3.97	0.0287	4.00	1.15	5.1	5.9	19.8	25.6	43.6
Mejorar Infraestructura y equipamiento	3.90	0.0294	4.00	1.18	5.2	7.5	22.0	22.7	42.7
Mejora de enseñanza aprendizaje	3.98	0.0284	4.00	1.14	4.8	5.4	21.0	24.1	44.6
Mejora evaluación de aprendizajes	3.96	0.0284	4.00	1.14	4.8	5.6	22.2	23.6	43.9
Mejora imagen profesional	4.28	0.0258	5.00	1.04	3.1	3.8	13.5	21.2	58.3
Mejora empleabilidad	4.16	0.0272	5.00	1.09	4.0	4.3	16.3	22.7	52.7
Mejora participación estudiantil en experiencias con comunidades	3.95	0.0287	4.00	1.16	4.9	6.3	21.0	24.2	43.6
Mejora participación estudiantil en experiencias en mercado laboral	4.02	0.0285	4.00	1.15	5.0	5.6	18.3	25.1	46.1

	Promedio	Error estándar	Mediana	Desvío estándar	Nivel de respuesta (%)				
					1	2	3	4	5
Mejora compromiso docente	4.01	0.0287	4.00	1.15	4.9	5.9	19.0	23.5	46.7
Mejora desempeño docente	4.01	0.0285	4.00	1.15	4.3	6.9	18.8	24.0	46.0
Contribuye a que la educación sea inclusiva	3.94	0.0295	4.00	1.19	5.8	5.9	21.0	23.0	44.4
Posicionamiento de la carrera en el país	4.23	0.0269	5.00	1.08	4.1	3.6	13.9	21.5	56.9

Los promedios de las respuestas para cada pregunta estuvieron siempre cercanos o por encima del valor de categoría correspondiente a la opción *De acuerdo*, coincidiendo además el valor de la mediana con esta categoría para diez de las trece preguntas realizadas. En el mismo sentido, además para las afirmaciones relacionadas con la mejora de la imagen profesional, con la mejora de la empleabilidad y con el posicionamiento de la carrera en el país, la mediana coincidió con la categoría *Totalmente de acuerdo*, siendo ésta en todos los casos la opción de mayor peso relativo. La gran mayoría de las personas estudiantes estuvieron al menos de acuerdo con todas las afirmaciones realizadas para indagar sobre la incidencia de la acreditación en la mejora de la calidad de las carreras (Tabla 18).

Tabla 18

Porcentaje de alumnos que estuvieron en desacuerdo (sumando las respuestas Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo) y de acuerdo (sumando las respuestas De acuerdo y Totalmente de acuerdo) respecto de las preguntas realizadas sobre la percepción sobre la incidencia de la acreditación en la mejora de la calidad de las carreras

	Respuesta (%)	
	En desacuerdo	De acuerdo
Resolución problemas estudiantes	12.6	61.8
Incorporar mejoras	11	69.2
Mejorar Infraestructura y equipamiento	12.7	65.4
Mejora de enseñanza aprendizaje	10.2	68.7
Mejora evaluación de aprendizajes	10.4	67.5
Mejora imagen profesional	6.9	79.5
Mejora empleabilidad	8.3	75.4
Mejora participación estudiantil en experiencias con comunidades	11.2	67.8
Mejora participación estudiantil en experiencias en mercado laboral	10.6	71.2
Mejora compromiso docente	10.8	70.2
Mejora desempeño docente	11.2	70
Contribuye a que la educación sea inclusiva	11.7	67.4
Posicionamiento de la carrera en el país	7.7	78.4

Analizando las respuestas en función de las variables de caracterización de la población muestreada, esto es, rango de edad, género, tipo de IES, área de conocimiento de la carrera que está cursando, el grado de la carrera, la etapa de la carrera que está cursando según el plan de estudios y si ha participado de un proceso de acreditación de la carrera, se encontraron los siguientes resultados.

Con respecto al **rango de edad**, el análisis Kruskall-Wallis realizado demostró diferencias significativas en las respuestas a tres de las preguntas o afirmaciones realizadas. La primera de

estas era respecto la consulta al estudiantado sobre el efecto positivo en la mejora de la imagen de la carrera (p=0.036), en la cual y de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner hubo diferencias significativas (p=0.036) entre la clase etaria de 21 a 25 años (promedio ± error estándar: 4.33±0.0404) respecto de la de 31 a 35 años (4.05±0.0875). La segunda pregunta que exhibió diferencias significativas fue sobre la acreditación y la mejora en la empleabilidad (p=0.029), en la cual de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner hubo diferencias significativas (p=0.023) entre la clase etaria de 17 a 20 años (4.27±0.0548), respecto a la de 31 a 35 años (3.93±0.0900). La tercera y última pregunta que exhibió diferencias significativas fue sobre la acreditación y la mejora en el posicionamiento de la carrera (p<0.001), en la cual de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner hubo diferencias significativas entre la clase etaria de 17 a 20 años (4.38±0.0511), respecto a la de 26 a 30 años (p=0.036; 4.15±0.0718) y la de 31 a 35 años (p<0.001; 3.95±0.0911), y entre las clases etarias de 21 a 25 años (4.29±0.0428) y la de 31 a 35 años (p=0.007). En suma, para la mayoría de las preguntas no hubo diferencias entre los respondientes de distintas clases etarias, pero para los 3 casos en que las hubo, siempre implicaron que el valor de respuesta promedio decreciera con el incremento de la edad.

Respecto del **género**, el análisis Kruskall-Wallis realizado demostró diferencias significativas solamente para la pregunta respecto al posicionamiento de la carrera (p=0.046). El análisis de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner realizado evidenció un mayor grado de acuerdo de los respondientes masculinos (4.30±0.0490) y respecto de los femeninos (4.20±0.0324) (p=0.038).

En cuanto al **tipo de institución de educación superior** a la que pertenece el estudiante, el análisis Kruskall-Wallis realizado no evidenció diferencias significativas para ninguna de las preguntas consideradas.

Considerando el **área de conocimiento al que pertenece la carrera**, el análisis Kruskall-Wallis realizado evidenció diferencias significativas para la pregunta relacionada con la consulta sobre la mejora del desempeño docente ($p<0.001$), en donde las diferencias de acuerdo con el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner estuvieron dadas entre las disciplina "Derecho" (valor promedio 3.42±0.174) con respecto a las siguientes disciplinas: "Artes y Letras" ($p=0.005$; promedio 4.26±0.101), "Ciencias Sociales" ($p=0.044$; promedio 4.09±0.115) y "Educación" ($p=0.003$; promedio 4.11±0.0483).

Teniendo en cuenta el **grado de la carrera**, el análisis Kruskall-Wallis realizado evidenció diferencias significativas para las seis preguntas que se detallan a continuación, aplicando a su vez el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner para cada una de ellas. Para la pregunta sobre si la evaluación realizada para la acreditación denota un interés por la resolución de los problemas académicos reportados por el estudiantado ($p<0.001$), las valoraciones de los alumnos de diplomado (promedio 3.59±0.0718) fueron significativamente menores de las de los de bachillerato ($p=0.013$; promedio 3.81±0.0377) y licenciatura ($p<0.001$; promedio 3.94±0.0599). Para la pregunta que mencionaba que la acreditación lleva a incorporar mejoras solicitadas por el estudiantado en los procesos de formación ($p<0.001$), las valoraciones de los alumnos de diplomado (promedio 3.59±0.0718) fueron significativamente menores que las de licenciatura ($p<0.001$; promedio 3.94±0.0599), como también lo fueron las de bachillerato (promedio 3.81±0.0377) respecto de licenciatura, aunque con un valor menor de significancia ($p=0.048$). Para la pregunta sobre el impacto en la mejora de la infraestructura y equipamiento ($p<0.001$), las valoraciones de los alumnos de diplomado (promedio 3.77±0.0700) fueron significativamente menores de las de los de licenciatura ($p<0.001$; promedio 4.06±0.0604), como también lo fueron las de bachillerato (promedio 3.88±0.0383) respecto de licenciatura ($p=0.019$). Para la pregunta sobre la mejora de la imagen de profesionalidad de las personas graduadas

(p<0.001), las valoraciones de los alumnos de diplomado (promedio 4.12±0.0665) fueron significativamente menores que las de licenciatura (p<0.001; promedio 4.42±0.0503), como también lo fueron las de bachillerato (promedio 4.27±0.0333) respecto de licenciatura (p=0.012). Para la pregunta sobre la mejora de la empleabilidad (p=0.047), las respuestas de los alumnos de diplomado (promedio 4.01±0.0691) fueron significativamente diferentes de las de los de bachillerato (p=0.041; promedio 4.20±0.0341). Por último, respecto de la mejora en el posicionamiento de la carrera (p=0.012), las valoraciones de los alumnos de diplomado (promedio 4.10±0.0668) fueron significativamente menore de las de los de licenciatura (p=0.004; promedio 4.34±0.0556). En suma, en siete de las trece preguntas no hubo diferencias significativas, pero en las seis restantes siempre implicaron que el valor de respuesta promedio se incrementara en línea con el nivel del grado académico considerado (de diplomado a licenciatura).

Observando la **etapa de la carrera que está cursando el estudiante** según el plan de estudios, el análisis Kruskall-Wallis realizado evidenció diferencias significativas para las preguntas que se detallan a continuación, aplicando a su vez el método de comparación por pares de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner para cada una de ellas. Para la pregunta sobre si la evaluación realizada para la acreditación denota un interés por la resolución de los problemas académicos reportados por el estudiantado (p=0.002), las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio 3.68±0.0531) fueron significativamente menores que las de la etapa intermedia (p<0.001, promedio 3.93±0.0482). Para la pregunta que mencionaba que la acreditación lleva a incorporar mejoras solicitadas por el estudiantado en los procesos de formación (p=0.003), las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio 3.87±0.0511) fueron significativamente menores que las de la etapa intermedia (p=0.002, promedio 4.10±0.0482). Para la pregunta sobre la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje (p=0.003), las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio

3.92±0.0505) fueron significativamente menores de las de la etapa intermedia (p=0.013, promedio 4.12±0.0469), y estos a su vez también fueron mayores que los de la etapa final (p=0.029, promedio 3.92±0.0492). Para la pregunta sobre la mejora en la evaluación de los aprendizajes (p=0.023), las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio 3.88±0.0514) fueron significativamente menores que las de la etapa intermedia (p=0.020, promedio 4.09±0.0490). Para la pregunta sobre la mejora en la imagen de la carrera (p=0.039), las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio 4.19±0.0488) fueron significativamente menores que las de la etapa intermedia (p=0.031, promedio 4.39±0.0402). Para la pregunta sobre la mejora en empleabilidad de los egresados (p=0.040), las valoraciones de los alumnos de la etapa intermedia de la carrera (promedio 4.28±0.0430) fueron significativamente mayores que las de la etapa final (p=0.050, promedio 4.08±0.0485). Por último, respecto de la pregunta sobre la influencia positiva en la participación estudiantil en experiencias de aprendizaje vinculadas al mercado laboral (p=0.030), las valoraciones de los alumnos de la primera etapa de la carrera (promedio 3.97±0.0506) fueron significativamente menores que las de la etapa intermedia (p=0.042, promedio 4.15±0.0461). En suma, para la siete de las preguntas realizadas en esta sección no hubo diferencias entre los respondientes de distintas etapas de la carrera, pero para los 6 casos en que las hubo, mayormente implicaron que el valor de respuesta promedio creciera en el mismo sentido que el incremento en la etapa de la carrera; la excepción fue la pregunta sobre la mejora en empleabilidad de los egresados en la que las respuestas afirmativas de los alumnos de la etapa intermedia de la carrera en promedio fueron mayores que los de la etapa final.

De acuerdo con la prueba U de Mann-Whitney realizada hubo diferencias significativas habiendo **participado de un proceso de acreditación** de la carrera respecto de todas las preguntas de la sección (p<0.001 en todos los casos). Respecto si la evaluación realizada para la acreditación denota un interés por la resolución de los problemas académicos reportados por el

estudiantado, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.66±0.0369 vs. 4.10±0.0447 para los que sí lo hicieron. En cuanto si la acreditación lleva a la carrera a incorporar mejoras solicitadas por el estudiantado en los procesos de formación, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.84±0.0361 vs. 4.23±0.0442 para los que sí lo hicieron. Respecto de si la implementación de los procesos de acreditación contribuye a mejorar la calidad de la infraestructura y equipamiento de la carrera, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.81±0.0368 vs. 4.10±0.0474 para los que afirman haberlo hecho. En cuanto a si la implementación de los procesos de acreditación ha mejorado la calidad de la enseñanza aprendizaje en la formación, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.87±0.0356 vs. 4.22±0.0451 para los que sí lo hicieron. Respecto de si la implementación de los procesos de acreditación ha mejorado la calidad de la evaluación de los aprendizajes en la formación, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.84±0.0355 vs. 4.21±0.0453 para los que afirman haberlo hecho. En cuanto a si la acreditación contribuye a la mejora de la imagen de profesionalidad de las personas graduadas de la carrera, el valor promedio de quienes no participaron fue de 4.18±0.0330 vs. 4.48±0.0387 para los que sí lo hicieron. Respecto de si la acreditación influye positivamente en la empleabilidad de las personas graduadas de la carrera, el valor promedio de quienes no participaron fue de 4.08±0.0339 vs. 4.31±0.0444 para los que afirman haberlo hecho. En cuanto a si la acreditación influye positivamente en la participación estudiantil en experiencias de aprendizaje vinculadas a las comunidades, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.87±0.0353 vs. 4.12±0.0487 para los que sí lo hicieron. Respecto de si la acreditación influye positivamente en la participación estudiantil en experiencias de aprendizaje vinculadas al mercado laboral el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.94±0.0351 vs. 4.17±0.0482 para los que afirman haberlo hecho. En cuanto a si la acreditación influye positivamente en el compromiso del personal docente con los procesos de formación, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.91±0.0360 vs. 4.23±0.0455 para los que sí lo

hicieron. Respecto de si la acreditación contribuye a mejorar el desempeño del personal docente de la carrera, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.92±0.0355 vs. 4.18±0.0464 para los que afirman haberlo hecho. Respecto de si la acreditación contribuye a que la educación sea inclusiva, el valor promedio de quienes no participaron fue de 3.86±0.0366 vs. 4.11±0.0486 para los que sí lo hicieron. Finalmente, respecto de si la acreditación contribuye al posicionamiento de la carrera en el país, el valor promedio de quienes no participaron fue de 4.15±0.0336 vs. 4.40±0.0434 para los que sí lo hicieron. En síntesis, el promedio de las respuestas de los encuestados que participaron de un proceso de acreditación en todos los casos fue significativamente mayor que el correspondiente a los que no participaron en él. Dicho de otra forma, la participación en estos procesos y el mayor conocimiento que de estos se desprende, implica un incremento en la valoración positiva de los estudiantes sobre la incidencia de la acreditación en la mejora de la calidad de las carreras.

Conclusiones

El grado de conocimiento del estudiantado sobre los procesos de acreditación de su carrera y sus implicancias fue similar y en algún caso superior contrastándolo con la literatura disponible y que se exploró en el estado del arte. En el contexto de esta investigación, hubo un menor conocimiento de las estructuras desarrolladas en la unidad académica para llevar a cabo estos procesos y los de la mejora continua. Los procesos de acreditación fueron más familiares para los estudiantes que por su edad corresponderían a un ingreso más reciente, a pesar de que los que cursaban la primera etapa de su carrera observaron el comportamiento inverso. También fue mayor el conocimiento en los respondientes masculinos. El conocimiento sobre los procesos se incrementó con la duración del grado académico considerado y con la participaron de un proceso de acreditación. Los estudiantes de Derecho tuvieron un grado de conocimiento significativamente inferior que los procedentes de la mitad de las disciplinas indagadas.

La actitud del estudiantado con respecto a la acreditación de las carreras fue en general positiva. Como en el bloque de preguntas precedente, las que estuvieron más relacionadas con su entorno inmediato (satisfacción con la formación recibida y la influencia de la acreditación en la selección de la carrera) tuvieron relativamente menos respuestas afirmativas. Esta actitud positiva fue independiente de la edad, del género, del área disciplinar de la carrera, del tipo de carrera, la etapa de la carrera que se encuentra cursando el estudiante y el haber participado en un proceso de acreditación. Para los otros criterios de análisis hubo el mismo patrón de respuesta con la excepción de alguna de las siguientes preguntas: la acreditación como garantía de la calidad de la formación que ofrece la carrera, la influencia en la elección de la carrera y el grado de satisfacción con la formación recibida, en cuyo caso la diferencia entre valoraciones positivas y negativas varió de acuerdo con el nivel del criterio considerado.

La gran mayoría de las personas estudiantes estuvieron al menos de acuerdo con todas las afirmaciones realizadas para indagar sobre la incidencia de la acreditación en la mejora de la calidad de las carreras. Los valores promedio fueron superiores que los obtenidos en el bloque de preguntas sobre el grado de conocimiento de los procesos de acreditación. No hubo diferencias en relación con tipo de IES para ninguna de las preguntas realizadas, y las hubo en todos los casos considerando el género, en donde la ponderación de los respondientes masculinos fue mayor que los femeninos. Respecto de los otros criterios, se observaron diferencias significativas en la respuesta de alguna de las 13 preguntas realizadas. Respecto de la edad, cuando hubo diferencias el promedio de la ponderación decreció con la edad, patrón ya observado previamente. La pregunta sobre la mejora sobre el desempeño docente observó un valor significativamente menor para Derecho que Artes y Letras, Ciencias Sociales y Educación. Como en casos anteriores, se observó un incremento de la valoración positiva con la duración del grado académico, el haber participado de un proceso de acreditación y en general la etapa de la carrera en la que se encontraba el estudiante. En este último criterio, la excepción fue la pregunta sobre la mejora en empleabilidad de los egresados, en donde las respuestas afirmativas de los alumnos de la etapa intermedia en promedio fueron mayores que los de la etapa final.

Como conclusión, este trabajo debe tomarse como un estudio exploratorio, una primera aproximación al tema que pone en evidencia el estado de situación en este momento concreto (Buendía Espinoza et al. 2013). No obstante, presenta una descripción detallada de las variables que intervienen en la percepción mayormente favorable de los estudiantes sobre estos procesos y sus implicaciones. Esta información es un insumo de importancia para la toma de decisiones tanto para las unidades académicas que contienen a las carreras como para el SINAES en su papel de agencia acreditadora, constituyéndose en una línea de base para la acción futura. Para las primeras, es una oportunidad de intervenir para mejorar la comunicación y el involucramiento de

los estudiantes en los procesos de mejora continua y por ende los de acreditación, pero también para actualizar los procesos de gestión y de planificación. Para el SINAES, esta impronta lograda con este instrumento debería ser la primera de una serie destinada a nutrir el proceso de monitoreo de la evolución de la percepción estudiantil, no como un fin en sí mismo, sino como un aporte significativo para evaluar el grado en el que está cumpliendo su misión institucional, y en el mismo sentido, como información clave para colaborar en la definición de políticas educativas de largo plazo que contribuyan con el sistema universitario y su búsqueda permanente de la excelencia.

Recomendaciones

Para las unidades académicas que contienen a las carreras de grado, conocer la percepción sobre el proceso de acreditación de los alumnos es relevante porque posibilita diseñar estrategias tendientes a fortalecer los aspectos relacionados con la mejora continua y la acreditación. Parece relevante y pertinente que estas estrategias consideren al menos dos ejes. En primer término, debería considerarse lo comunicacional, para sensibilizar sobre la importancia de estos procesos y sus implicaciones, utilizando esta descripción como punto de partida (Chico-Ruiz et al., 2014). En segundo término, desde lo operativo sería importante diseñar dispositivos destinados a asegurar la participación e involucramiento del estudiantado en estos procesos, ya que no es menor tener su percepción como aliada a la hora de definir las acciones tendientes a producir mejoras que, en definitiva, los tendrá a ellos como destinatarios. En este plano es importante prestar atención a las disciplinas que han observado un menor conocimiento de los procesos y sus implicancias, así como atender a las etapas de la carrera o clases etarias que han observado patrones particulares frente a esta requisitoria.

Para el SINAES, es importante tomar este trabajo como línea de base de la percepción estudiantil, y contribuir con el sistema y consigo mismo repitiéndolo periódicamente como parte de un mecanismo de monitoreo. Debido a que lo que se monitorea es la percepción del estudiantado sobre la acreditación, parece pertinente considerar que esta periodicidad debería estar definida sobre la base de la duración de la carrera de grado de máxima duración (la licenciatura), pudiendo efectuar un monitoreo que alcance a todo estudiante y que esto sea al menos una vez dentro de su vida académica.

Referencias

Aquino de Sosa, V.M. y Bonzi Florentino, D. (2022) Percepción de estudiantes y egresados de la carrera Ciencias de la Educación de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNC sobre la acreditación de la carrera por la ANEAES, año 2020. *Revista Científica Humanidades* 1:19-33

Basantes-Avalos, R., Coronel-Sánchez, J. y Vinueza- Jara, A. (2016). Impacto de la evaluación y acreditación de las carreras profesionales ofertadas por la Universidad Nacional de Chimborazo desde la percepción de los estudiantes. *Revista Ciencia Unemi* 9: 36-47

Buendía Espinosa, A., Sampedro Hernández, J.L. y Acosta Ochoa, A. (2013) ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *Reencuentro* 68: 58-68

Cabrera Ortiz, F., Reyes Guaranda, M., Cabrera Tenecela, P. (2023) Percepciones de estudiantes universitarios sobre evaluación y acreditación: un estudio en Enfermería, Derecho y Odontología en la Universidad de Cuenca, Ecuador. *RUNAE* 9: 26–39

Cano Sánchez, M. e Ibáñez-López, F.J. (2022) Percepción del alumnado sobre los procesos de evaluación de la calidad. *REIF* 6: 77-94

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16: 297-334.

Corengia, Á. (2016). Impacto de los procesos de acreditación de la calidad en las carreras de ingeniería de universidades argentinas: Un estudio de casos. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/CICBA_419af39f912c9544c977fc9ff24db9fb

Cruz, R. y Ponce, J. (2019). La acreditación y su aporte a la satisfacción estudiantil de las universidades públicas de Manabí, Ecuador. *Eca Sinergia* 10: 82-95

Gento Palacios, S. y Vivas García, M. (2003) El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción pedagógica* 12: 16-27

Goddard Villegas, S.I. (2022) Conocimiento de los profesores y estudiantes de Maestría en Docencia Superior del Centro Regional Universitario de San Miguelito sobre el proceso de acreditación universitaria, sus etapas y beneficios en el año 2021. Tesis para optar por el grado de Maestría en Docencia Superior del Centro Regional Universitario de San Miguelito, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Panamá, Vicerrectoría de Investigación Y Postgrado (inédita). http://up-rid.up.ac.pa/5712/2/santiago_goddard.pdf

González Cortez, L. (2019) El efecto de las evaluaciones de calidad educativa con fines de acreditación en programas de licenciatura de la universidad autónoma de Nuevo León. Tesis para optar por el grado de Maestría en Ciencias con Orientación en Gestión e Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras (inédita). *Repositorio académico digital Universidad Autónoma de Nuevo León*. https://bit.ly/40zSIFH

Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3: 2165–2228

Mas Sandoval, R.K., Meregildo Gómez, M.R. y Torres Vásquez, C.P. (2019). Impacto de la acreditación desde la percepción estudiantil. Actas del 5to Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador. Guayaquil, 11 al 13 de abril de 2019. pp. 395 a 408

Payán Villamizar, C.M., Leal Márquez, D. y León Giraldo, H. (2021). Percepción de estudiantes de pregrado y evaluación de pares del Consejo Nacional de Acreditación respecto a la calidad

de los procesos académicos en una universidad pública. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14: 31-69

Purizaga, G. (2019). Percepción estudiantil sobre los efectos de la acreditación en el aprendizaje en una carrera de educación [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. *Repositorio PUCP*. https://bit.ly/3GTXfLS

R Core Team (2024). R: A Language and environment for statistical computing. (Version 4.4) [Computer software]. (R packages retrieved from CRAN snapshot 2024-08-07). https://cran.r-project.org

Ruff, C.; Ruiz, M.; Matheu, A.; Juica, P. y Anabalón, G. (2021). Efectividad de la gestión en las universidades, desde modelos de percepción de calidad de estudiantes: el modelo de la Universidad Bernardo O´Higgins. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 31: 259-279.

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES (2024). *Historia*. https://www.sinaes.ac.cr

The jamovi project (2024). jamovi. (Version 2.6) [Computer Software]. https://www.jamovi.org

Ventura-León, T., y Caycho-Rodríguez, J. L. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud* 15: 625-627