




Percepciones de estudiantes universitarios sobre evaluación y acreditación: un estudio en Enfermería, Derecho y Odontología en la Universidad de Cuenca, Ecuador

Perceptions of university students on evaluation and accreditation: a study in the Nursing, Law and Dentistry schools at Universidad de Cuenca, Ecuador

Cabrera Ortiz, Freddy; Reyes Guaranda, Mauricio; Cabrera Tenecela, Patricio

 **Freddy Cabrera Ortiz**
freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec
Universidad de Cuenca, Ecuador

 **Mauricio Reyes Guaranda**
mauricio.reyes@ucuenca.edu.ec
Universidad de Cuenca, Ecuador

 **Patricio Cabrera Tenecela**
pcabrera.aia@gmail.com
Cabrera y Andrade Cia. Ltda., Ecuador

Runae
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
ISSN: 2550-6846
ISSN-e: 2550-6854
Periodicidad: Semestral
núm. 9, 2023
runae@unae.edu.ec

Recepción: 04/05/2023
Aprobación: 21 Julio 2023

URL: <http://portal.amelica.org/amelijournal/676/6764383003/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: La evaluación y acreditación de las carreras universitarias es una realidad que se ha expandido, en los últimos años, en América Latina para perseguir la calidad educativa. En este marco, el presente artículo busca constatar la percepción de los estudiantes de Enfermería, Derecho y Odontología de la Universidad de Cuenca, Ecuador, sobre la evaluación y acreditación, en términos del conocimiento que poseen, y los efectos que ha tenido su aplicación en ámbitos académicos y administrativos. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño relacional, a través de la aplicación del Cuestionario Estudiantil para Evaluar el Impacto de los Procesos de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior a 381 estudiantes pertenecientes a la institución. Se evidencia que poseen un conocimiento aceptable, y en términos administrativos y académicos perciben una mejoría notable en infraestructura institucional, aunque muy pocos en trámites burocráticos.

Palabras clave: evaluación, acreditación, educación superior, percepción estudiantil.

Abstract: The evaluation and accreditation of university careers is a reality that has expanded, in recent years, in Latin America to pursue educational quality. Within this framework, this article seeks to verify the perception of Nursing, Law and Dentistry students at the University of Cuenca, Ecuador, regarding evaluation and accreditation, in terms of the knowledge they possess, and the effects that its application has had on academic and administrative environments. A quantitative approach with a relational design was taken, through the application of the Student Questionnaire to Evaluate the Impact of Quality Assurance Processes in Higher Education to 381 students belonging to the institution. It is evident that they have acceptable knowledge, and in administrative and academic terms they

perceive a notable improvement in institutional infrastructure, although very few in bureaucratic procedures.

Keywords: evaluation, accreditation, higher education, student perception.

Introducción

Los procesos de evaluación de la calidad educativa se han ido implementando, de manera progresiva, a partir de la década de los ochenta en los diferentes sistemas de educación superior en el mundo. Las causas de este fenómeno varían según los contextos políticos, económicos y educativos de cada país (Corengia *et al.*, 2006). Por otro lado, el sistema de evaluación de mayor trayectoria es el estadounidense, donde las agencias evaluadoras conformadas por las mismas universidades funcionan desde algo más de cien años (Guaglione, 2012). En Europa, la crisis fiscal de los estados de bienestar en la década de los setenta del siglo pasado provocó que las políticas de educación superior marcaran la disminución del presupuesto para las instituciones y se implemente la problemática de la calidad como medio para garantizar la eficiencia de las mismas (Corengia *et al.*, 2006).

En América Latina, en específico, el interés por el análisis de la calidad en educación superior se incrementa en la década de los noventa en un contexto de globalización económica que impone transformaciones en la educación superior y la cultura académica; todo ello evidenciado por un desvío de los fines de la educación, reorientados, de manera explícita, hacia intereses económicos (Dias Sobrinho, 2012). Esto, sumado a la masificación en el ingreso a la universidad y las políticas de racionalización de las mismas, da paso a la creación de diversos tipos de instituciones de educación superior (IES), en especial de corte privado y muchas de ellas sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y pertinencia (Fernández Lamarra, 2007).

La producción de conocimiento de esa época da cuenta de los cambios en las estructuras de gestión de las instituciones, de manera que se evidencia el pasaje desde un Estado “benevolente” a otro “evaluador”, el mismo que implementará dispositivos calificadoros y rendición de cuentas para garantizar la calidad de los servicios (Duarte, 2016).

En este marco, el Ecuador ingresa de manera tardía a la implementación de los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en la región, pues, si bien en la década de los noventa se intenta la conformación de un sistema nacional de evaluación, es a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el 2010 que se logra un verdadero proceso de institucionalización e implementación de las políticas de evaluación y acreditación de la misma. Este, sin embargo, no estuvo exento de críticas, dado que en el marco del Mandato Constitucional 14 que la Constitución de Montecristi del 2008 había dispuesto en función de una depuración del sistema de educación superior y en el que se había evaluado a un total de sesenta y ocho universidades, un grupo de catorce son cerradas por no alcanzar los indicadores mínimos de calidad (Caces, 2018).

El Consejo para la Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (Ceaaces) —creado a partir de la LOES del 2010 junto al Consejo de Educación Superior (CES) y la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (Senescyt) tanto como los entes encargados de regir el sistema de educación superior en el país— inicia en el 2013 y establece nuevos procesos obligatorios de evaluación y categorización de las IES.

De igual manera, entre el 2013 y el 2015 se aprobó el modelo genérico de evaluación de carreras, el mismo que define criterios que son atributos de la calidad que están relacionados, sobre todo, con funciones, procesos y recursos de las instituciones. Estos principios, a su vez, fueron descompuestos en subcriterios vinculados con los atributos de los procesos o con los resultados obtenidos en la ejecución de los mismos. En un último nivel de concreción, los aspectos de los atributos fueron valorados a través de indicadores (Caces, 2018). De esta forma, la evaluación de carreras tendría dos grandes componentes: el entorno del aprendizaje y el examen de fin de carrera aplicado a los estudiantes.

Las primeras carreras en evaluar, de acuerdo con la definición realizada por la Senescyt, debían ser aquellas consideradas como “de interés público”. Así, entre el 2014 y 2015 se evaluó Medicina, Odontología entre el 2015 y 2016 y en el 2016 el entorno de aprendizaje de Derecho. Incluso, se realizó, entre el 2017 y 2018, la evaluación de Enfermería (Caces, 2018).

Es importante aclarar, además, que debido a la diversidad conceptual que se asume en los diferentes sistemas de evaluación de la región, la misma, en el Ecuador, está ligada al proceso obligatorio al que deben someterse las IES — por ende, sus planes de estudio y carreras— para verificar el cumplimiento de indicadores cualitativos y cuantitativos que garanticen el aseguramiento de la calidad.

Por otro lado, la acreditación, en un inicio, se planteaba como la certificación de la calidad obligatoria que debían realizar las IES, programas de estudio o carreras, que resultaba de la evaluación rigurosa en el cumplimiento de estándares y lineamientos emanados desde el Ceaaces. A partir del 2018, esta institución pasó a llamarse Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Caces), cambio que implicará un giro de esa dependencia desde un objetivo inicial de depuramiento del sistema de educación superior hacia otro centrado en el aseguramiento de la calidad; y, en ese contexto, se enfatizará que el verdadero fin del proceso es la calidad y no la acreditación (Caces, 2018).

En este tenor, en el presente estudio se propuso realizar un acercamiento al nivel de información y conocimiento que tienen los estudiantes sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus carreras, así como al análisis de sus percepciones respecto a si estos han significado mejoras vinculadas con la didáctica, estructura curricular, infraestructura y demás en cada una de sus carreras. Se parte de la premisa inicial de que la percepción de los estudiantes es una importante fuente de datos para el mejoramiento de las instituciones educativas, pues, además, ellos son quienes vivencian las transformaciones y ponen en práctica las habilidades, conocimientos y valores que estructuran su formación profesional. En definitiva, su perspectiva permitirá captar gran parte de las exigencias y necesidades de la comunidad universitaria.

Antecedentes

La acreditación de carreras trae consigo múltiples beneficios a nivel de las IES, los mismos que se ven reflejados en distintos ámbitos del quehacer académico, y pueden ser percibidos por los distintos actores institucionales que lo componen, incluyendo, por supuesto, a los estudiantes. La información que estos reciben sobre los procesos de acreditación de su carrera facultará involucrarlos como participantes activos y beneficiarios de los mismos. En este sentido, el estudio de Díaz (2020) muestra que uno de los aspectos más valorados por los discentes es contar con información relacionada a si una carrera o una IES a la que buscan ingresar está debidamente acreditada, ya que esto se encuentra relacionado, desde su percepción, con una mayor opción de empleabilidad y acceso a becas y beneficios por parte del Estado.

Por otro lado, cuando los estudiantes cuentan con poca información sobre el proceso se perciben a sí mismos como ajenos a los aspectos en los que podrían considerarse participantes activos. De hecho, así lo revela el estudio de Cano e Ibáñez-López (2022) que valora la percepción de los discentes pertenecientes a la carrera de Pedagogía de la Universidad de Murcia, España. De manera similar, el trabajo de Goddard (2022), en una institución de Panamá, reveló el desconocimiento de los estudiantes sobre los procesos de acreditación y, por ende, sobre los potenciales beneficios que estos les podrían significar, ya que declaran no haber participado ni recibido información sobre los mismos.

Otro aspecto cuya mejora se puede evidenciar como consecuencia de los procesos de acreditación es la estructura curricular de las carreras que los atraviesan. Al respecto, estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, manifestaron que la acreditación de las carreras logra un importante impacto para ellos en cuanto garantiza una formación de calidad y la posibilidad de adquirir habilidades técnicas en su área, lo que les servirá como carta de presentación para acceder a empleos convenientes, así como a mejoras en las áreas de práctica profesional y vinculación; incluso estarán involucrados en el compromiso social como miembros de una comunidad académica (Aquino y Bonzi, 2022).

Asimismo, la investigación de Purizaga (2018), en una universidad del Perú, da cuenta de la percepción de los estudiantes de Educación que reconocen el impacto positivo del proceso de acreditación de su carrera, sobre todo en la formación académica, desarrollo de estrategias de aprendizaje y preparación para la toma de decisiones como parte de la mejora de la estructura curricular de su carrera. Concluyen, además, que identifican un carácter positivo en el proceso, cuando son tomados en cuenta y reconocidos como participantes activos.

En cuanto a la posible mejora en trámites burocráticos dentro de la universidad, estudiantes de México respondieron que los procedimientos de gestión universitaria, en términos generales, exhiben mejoras notables tras la acreditación (González, 2019), lo que coincide con el estudio de Ruff *et al.* (2021), en Chile, en donde se reconocen significativas mejoras en la orientación de los procesos administrativos, instancias de formación y apoyo legal.

Finalmente, en referencia a las mejoras respecto a la didáctica, recursos e infraestructura de las distintas carreras acreditadas —como efecto de la acreditación de las mismas—, estudiantes universitarios en Ecuador manifiestan

que gracias a estos procesos se ha fortalecido la academia y algunos servicios universitarios. Sin embargo, aún no se encuentra un punto ideal para promover una cultura de calidad institucional (Cruz y Ponce, 2019).

En cuanto a la implementación de infraestructura como apoyo docente, en el estudio de Payán *et al.* (2021), en Colombia, los discentes reconocen los esfuerzos por mejorar los programas académicos y el mantenimiento de espacios y recursos audiovisuales, así como de la implementación de mejores herramientas informáticas que asisten en el desarrollo de los programas académicos y administrativos. Se destacó, al mismo tiempo, la disponibilidad de recursos bibliográficos, donde perciben que el uso de nuevas tecnologías ha mejorado su acceso a la información.

Materiales y métodos

El presente estudio se realizó en el marco del proyecto Evaluación y Acreditación de la Educación Superior: el caso de la Universidad de Cuenca desarrollado en la misma institución. Además, tiene un alcance descriptivo y comparativo para lo cual emplea un diseño de investigación relacional en el que se realizan contrastes sin establecer necesariamente vínculos de dependencia (Cabrera-Tenecela, 2023). Para ello, se emplea la información de tres grupos de estudiantes que cursaron la universidad 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.

De esta manera, se invitó de forma personal a todos los estudiantes de estas carreras para que, con base en su voluntad, respondieran al cuestionario; incluso se les hizo firmar un consentimiento informado en el que se les expuso los objetivos del proyecto y su libertad para responder o abandonar en cualquier momento su participación. Así, la mayoría accedió a participar (90 %), un porcentaje pequeño decidió no responder o abandonar el cuestionario sin terminar de responderlo (10 %).

Este procedimiento dio como resultado un total de 381 participantes; mismos que pertenecen a Enfermería —22 hombres y 98 mujeres—, Derecho —69 hombres y 71 mujeres— y Odontología (47 hombres y 74 mujeres) de la Universidad de Cuenca, quienes respondieron una escala autoadministrada impresa en torno a los procesos de acreditación. |

La información se recogió con base en la aplicación del Cuestionario Estudiantil para Evaluar el Impacto de los Procesos de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino, 2011) compuesto por cuatro dimensiones. La primera trata de la opinión sobre la mejora de la información sobre el proceso de acreditación y está compuesta por tres ítems en la escala Likert (consistencia interna: α de Cronbach = 0,892). La segunda abarca la percepción de haber observado mejoras en el área curricular y se conforma por cuatro ítems en la escala Likert (consistencia interna: α de Cronbach = 0,839). La tercera se enfoca en la opinión sobre las mejoras en el área administrativa y se estructura por cuatro ítems en una escala Likert (consistencia interna: α de Cronbach = 0,895). La última se refiere a las mejoras

en el área didáctica del curso con doce ítems en una escala Likert (consistencia interna: α de Cronbach = 0,848).

El tiempo promedio de administración de esta prueba fue de quince minutos por estudiante. Los resultados se procesaron con el programa SPSS 25 (Field, 2018). A partir de ahí se presentan la mediana (Me) y el rango promedio (R) de las escalas. La prueba de contraste es no paramétrica denominada Kruskal Wallis, misma que ofrece una significancia asintótica. El nivel de significancia que se estableció para verificar si hay diferencias fue de $< 0,05$; para indicar que hay diferencias se emplea un asterisco (*).

Resultados

Se consultó a los estudiantes de las tres carreras respecto a si había mejoras en la información que le entregaban los sistemas: el 94 % ofreció una respuesta a la escala que va de 0 a 4, siendo 0 que en ningún momento ha tenido esta información y 4 que dispone de toda. Los discentes responden que la información es aceptable tanto en calidad y confiabilidad con una mediana de 2 puntos. La calificación sobre la información no difiere entre las tres carreras evaluadas pues la significancia estadística es $> ,05$ (Tabla 1).

Tabla 1

Respuestas a la pregunta Desde que ingresaste a la carrera ¿ha habido mejoras en la información que entregan dichos sistemas

	Odontología		Derecho		Enfermería		Total	Sig.
	Me	R	Me	R	Me	R	Me	
Calidad	2	185,82	2	170,44	2	181,37	2	,433
Confiabilidad	2	184,2	2	171,28	2	186,63	2	,406
Accesibilidad	2	186,94	2	168,75	2	187,27	2	,232

Fuente: elaboración propia

Nota. Consistencia interna de las medidas α de Cronbach = 0,892. La mediana (Me) y el rango promedio (R) se calculó de la escala de 0 a 4; donde 0 significa en ningún momento, 1 en bajo grado, 2 aceptable, 3 en alto grado y 4 plenamente. La prueba de Kruskal Wallis fue empleada para obtener la significancia estadística para verificar si hay diferencias entre grupos (sig.).

Para constatar si es que los estudiantes consideraban que ha existido mejoras en la carrera —al margen de saber o no que ésta esté acreditada o desconozca de los procesos a seguir— se preguntó con una escala que va de 0 a 3 sobre planes de estudio, participación estudiantil, evaluación y TIC.

En planes de estudio, los alumnos obtuvieron una mediana de 2 equivalente a *algo* sin que se noten diferencias significativas entre las tres carreras. En la participación de los estudiantes para la estructuración de la malla de la carrera se advierte una puntuación intermedia entre *poco* (Me = 1) y *algo* (Me = 2) siendo Derecho la que presenta una puntuación significativamente más baja (Me = 1). En los mecanismos de evaluación, la puntuación promedio fue equivalente a *algo* (Me = 2). Sin embargo, otra vez es Derecho la que presenta una puntuación más baja; un aspecto que se puede notar en el rango promedio inferior. Por último, en los cambios relativos a la tecnología u otras innovaciones, se encontró que existía una mediana equivalente a *algo* (Me = 2), pero Derecho tiene una puntuación más baja que las otras dos carreras; un aspecto que se evidencia en el rango

promedio. Los resultados con el nivel de significancia estadística se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
 Respuestas a la pregunta Desde que ingresaste a la carrera ¿has observado mejoras respecto a la estructura de la misma

	Odontología		Derecho		Enfermería		Total	Sig.
	Me	R	Me	R	Me	R	Me	
El plan de estudios (malla) de tu carrera o programa.	2	187,94	2	178,45	2	197,64	2	,317
La participación de los estudiantes en la evaluación del plan de estudios (malla) de tu carrera o programa.	2	189,65	1	160,12	2	205,86	2	,001*
Los mecanismos usados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes (pruebas, portafolios, etc.)	2	189,33	2	171,55	2	207,03	2	,019*
El uso de tecnologías u otras innovaciones en la docencia.	2	203,54	2	166,4	2	187,75	2	,014*

Fuente: elaboración propia

Nota. Consistencia interna de las medidas α de Cronbach = 0,839. La mediana (Me) y el rango promedio (R) se calculó con base en la escala de 0 a 3; donde 0 significa nada, 1 poco, 2 algo y 3 mucho. La prueba de Kruskal Wallis fue empleada para obtener la significancia estadística para verificar si hay diferencias entre grupos (sig.).

Otra pregunta en relación con la observación realizada por parte de los estudiantes a la carrera está relacionada con el sistema de matrícula, pago de aranceles, inscripción de asignaturas y trámites administrativos. A partir de ahí se encontró que en estos aspectos existen pocos cambios. En el proceso de matrícula se halló que en Enfermería y Derecho son las más bajas en ofrecer una calificación muy baja (Me = 0). En el pago de aranceles, la puntuación promedio fue de poca valoración (Me = 1), siendo los rangos promedios significativamente más bajos en Derecho y Enfermería. Respecto a la inscripción de asignaturas, se encontró poca valoración en Odontología y Derecho (Me = 1), siendo Enfermería la carrera que más baja puntuación tiene (Me = 0). Por último, la puntuación relativa a los trámites administrativos y financieros en general obtuvo una puntuación mediana de 1, siendo Derecho la que tiene un rango percentil significativamente más bajo. En definitiva, las mejoras son percibidas por la carrera de Odontología más que en Derecho y esta, a su vez, más que en Enfermería (Tabla 3).

Tabla 3

Respuestas a la pregunta Desde que ingresaste a la carrera ¿ha habido mejoras en la carrera en trámites burocráticos

	Odontología		Derecho		Enfermería		Total	Sig.
	Me	R	Me	R	Me	R	Me	
Proceso de matrícula.	1	236,6	0	171,14	0	162,91	1	0,000*
Pago de aranceles (cuotas o mensualidades).	1	178,51	1	138,31	1	140,86	1	0,001*
Proceso de inscripción de asignaturas.	1	220,71	1	180,84	0	160,26	1	0,000*
Trámites administrativos y financieros en general.	1	203,02	1	155,02	1	172,03	1	0,001*

Fuente: elaboración propia

Nota. Consistencia interna de las medidas α de Cronbach = 0,895. La mediana (Me) y el rango promedio (R) se calculó con base en la escala de 0 a 3; donde 0 significa nada, 1 poco, 2 algo y 3 mucho. La prueba de Kruskal Wallis fue empleada para obtener la significancia estadística para verificar si hay diferencias entre grupos (sig.).

Sobre la manera de hacer clases, se advierte que los estudiantes están algo de acuerdo (Me = 2) con el hecho de que haya habido cambios, principalmente, en Enfermería; están poco de acuerdo con respecto a que la duración de la

carrera haya cambiado ($Me = 1$) sin que se noten cambios significativos entre carreras; también están poco de acuerdo ($Me = 1$) con la inclusión de cursos que consideren habilidades generales como comprensión lectora, expresión oral y escrita sin que hayan diferencias entre carreras.

La articulación entre pregrado y posgrado tuvo un nivel mejor valorado en la carrera de Odontología, donde está algo de acuerdo con este hecho ($Me = 2$), pero ello no ocurre así en Derecho y Enfermería. En lo que concierne al apoyo a los alumnos con dificultad académica, están menos de acuerdo los estudiantes de Derecho ($Me = 1$), seguidos de los de Odontología ($Me = 1$) y más de acuerdo los de Enfermería ($Me=2$); en cuanto a la calidad de servicios de bienestar, se advierte que están poco ($Me=1$) o nada de acuerdo ($Me = 2$) en que haya habido algún cambio.

En la retroalimentación que reciben los estudiantes por efecto de evaluaciones, se encontró que están poco de acuerdo con que se observen cambios ($Me = 1$), en este caso es notorio que el rango percentil más bajo corresponde a Derecho. Por otro lado, Odontología y Derecho están poco de acuerdo ($Me = 1$) con el hecho de que la devolución oportuna de las pruebas haya cambiado en la carrera, no así los de Enfermería ($Me = 2$). Al preguntarles en qué grado han mejorado las metodologías de enseñanza de la carrera, también se advierte poco nivel con respecto a que hayan cambiado ($Me = 2$), pero no hay diferencias entre carreras.

Sin embargo, en lo que respecta a recursos e infraestructura, los estudiantes señalan que ha habido muchos cambios; por ejemplo, en los espacios de estudio como aulas y bibliotecas los discentes de Enfermería señalan que ha cambiado algo ($Me = 2$), pero mucho en Odontología y Derecho ($Me = 3$); este cambio percibido por los estudiantes también se advierte en los recursos didácticos como computadoras, libros, materiales de laboratorio, entre otros ($Me = 3$); aunque, en los servicios complementarios como casino, fotocopadoras y demás, solamente han habido algunos cambios ($Me = 2$) con un rango percentil más alto en la carrera de Odontología. En definitiva, se encontró que en aspectos didácticos y recursos empleados los estudiantes señalan estar poco de acuerdo en que se hayan suscitado cambios, mientras que en aspectos de infraestructura notan varios (Tabla 4).

Tabla 4
 Respuestas a la pregunta Desde que ingresaste a la carrera ¿ha habido mejoras en los últimos años en didáctica recursos e infraestructura

	Odontología		Derecho		Enfermería		Total	Sig.
	Me	R	Me	R	Me	R		
La manera de hacer clases.	2	200,72	2	185,1	2	188,08	2	,014*
La duración de tu carrera.	1	183,32	1	182,71	2	198,65	1	,395
La inclusión de cursos que aborden habilidades generales.	1	169,28	1	181,86	1	198,39	1	,094
La articulación entre tu carrera y postgrado.	2	199,1	1	157,63	1	153,18	1	,000*
El apoyo a los estudiantes que experimentan dificultades académicas.	1	188,15	1	144,55	2	227,78	1	,000*
La calidad de los servicios de bienestar ofrecidos a los estudiantes	1	172,33	1	162,98	2	192,5	1	,060
La retroalimentación recibida a partir de los resultados de las evaluaciones.	1	198,3	1	159,46	2	209,07	1	,000*
Devolución más oportuna y útil de las pruebas u otros instrumentos de evaluación.	1	189,77	1	169,81	2	208,9	1	,009*
En los últimos años, ¿en qué grado han mejorado las metodologías o formas de enseñanza en tu carrera?	1,5	185,95	2	175,89	2	196,31	2	,273
Infraestructura de salas de clases, espacios de estudio, bibliotecas, etc.	3	222,55	3	211,99	2	133,29	3	,000*
Recursos didácticos como computadores, libros, materiales de laboratorio, etc.	3	224,96	3	196,1	2	147,74	3	,000*
Servicios complementarios como casino, fotocopiadoras, etc.	2	207,5	2	179,23	2	173,5	2	,021*

Fuente: elaboración propia

Nota. Consistencia interna de las medidas α de Cronbach = 0,848. La mediana (Me) y el rango promedio (R) se calculó con base en la escala de 0 a 3; donde 0 significa nada, 1 poco, 2 algo y 3 mucho. La prueba de Kruskal Wallis fue empleada para obtener la significancia estadística para verificar si hay diferencias entre grupos (sig.).

El contraste entre las tres carreras muestra que Derecho es la que presenta una evaluación más baja con respecto a planes y dependencias, seguido de Enfermería. No obstante, en estudios y recursos es Enfermería la que tiene valoraciones más bajas. Ahora bien, Odontología es la que tiene una mejor percepción de los cambios que se han producido con los procesos de acreditación, en todos los aspectos. Un resumen de todo ello se puede observar en los promedios con las respectivas barras de error que se grafican en la Figura 1.

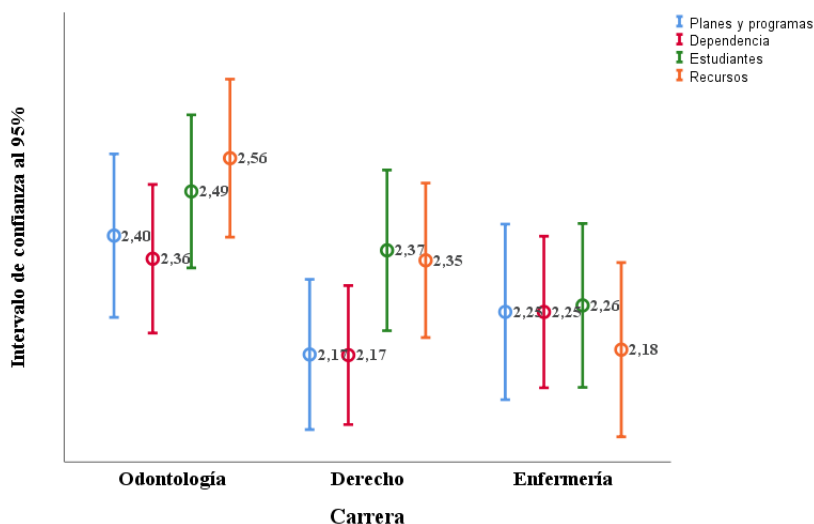


Figura 1.

Diagrama de barras de error de los promedios de las cuatro dimensiones del instrumento aplicado para evaluar la opinión respecto a los procesos de acreditación

Fuente: elaboración propia

Discusión

El presente estudio abordó la percepción de los estudiantes con respecto a los resultados del proceso de acreditación en cuatro aspectos principales. En primer lugar, de acuerdo con la percepción de los mismos sobre la información recibida sobre los procesos de acreditación, los participantes de las tres carreras consultadas refieren un nivel aceptable de la información que obtuvieron sobre el tema, lo que, de alguna manera, los haría sentir más cercanos y partícipes del mismo y, por ende, de los posibles beneficios que estos les generarían (Goddard, 2022). De esta manera, los estudiantes vinculan estos beneficios con su proceso de formación para relacionarlos con la valoración de calidad que tienen sobre sus propias carreras y la identificación de sus necesidades en el cumplimiento de la misión institucional (Zapata, 2014); incluso, la aplicarán para su posterior desempeño profesional, pues la información sobre una IES o una carrera acreditada es relacionada directamente con la posibilidad de mayor empleabilidad en el futuro (Díaz, 2020).

Por otro lado, la desinformación sobre los procesos de acreditación, además de generar poco involucramiento de los estudiantes, incide también en la valoración que tienen sobre sus propias carreras (Zapata, 2014; Cano e Ibáñez-López, 2022). Así, se evidencia una relación concomitante entre la información que reciben los discentes sobre el proceso de acreditación y su involucramiento en el mismo, más aún desde el convencimiento de que, siendo los sujetos destinatarios de la educación, son los que mejor pueden valorarla (Gento Palacios y Vivas García, 2003). A la par, estas valoraciones, basadas en percepciones, expectativas y necesidades, son indicadores de la eficacia de la gestión educativa (Surdez *et al.*, 2018). En su defecto, el poco involucramiento de los estudiantes genera una visión negativa de la acreditación a pesar de haber recibido información vinculada (González, 2019).

En cuanto a las mejoras con respecto a la estructura de carrera —entendido en función de los planes de estudio, participación estudiantil en la malla curricular, mecanismos de evaluación, tecnología y otras innovaciones— los discentes de la Universidad de Cuenca refirieron que existe cierto nivel de cambio, expresado en la categoría *algo* del instrumento de recolección de datos aplicado.

A propósito, existen estudios en los que la percepción de los estudiantes respecto a los efectos positivos de la acreditación a nivel de malla curricular —especialmente en el ámbito de la investigación y práctica en distintos contextos socioeducativos (Purizaga, 2018) o en la ejecución de actividades relacionadas con las funciones sustantivas de investigación y extensión universitaria (Mas *et al.*, 2018) son elocuentes. Sin embargo, también existen otros donde los procesos de acreditación no han identificado resultados positivos en el desarrollo del programa educativo (González, 2019). Incluso el de Payán *et al.* (2021) que expone que los estudiantes no evidenciaban actividades aplicadas para la mejora del programa académico.

En el caso de las carreras estudiadas en la Universidad de Cuenca, los estudiantes estarían percibiendo, de manera parcial, algunas mejoras en estos ámbitos académicos, definiendo de esta manera la calidad de enseñanza recibida, ya que, según Gil (2017), la estima de los actores es un nivel de calidad que está relacionado a la percepción social del resultado del aprendizaje.

Con relación a los efectos del proceso de acreditación en referencia a los trámites burocráticos, los participantes indicaron que perciben pocos cambios en el sistema de matrícula, pago de aranceles, inscripción en las asignaturas y otros trámites administrativos. Esto coincide con el estudio de Buendía *et al.* (2013) en donde los estudiantes tampoco encuentran mejoras en este ámbito en universidades mexicanas. Aunque, existen también estudios donde estos perciben mejoras en procesos de gestión (González, 2019), evidenciando cambios en diferentes aspectos como el ingreso a la universidad, orientación en los procedimientos administrativos y el egreso de los estudiantes, a partir de la agilización del proceso de titulación (Ruff *et al.*, 2021).

En este sentido, la acreditación no estaría incidiendo en la transformación positiva de las funciones encargadas de los trámites burocráticos al interior de la universidad, lo que, al parecer, es un reto tanto para los procesos de acreditación como para futuras investigaciones que puedan profundizar sobre el tema.

Finalmente, en cuanto a las mejoras referentes a la didáctica, recursos e infraestructura, los estudiantes de las carreras consultadas en la Universidad de Cuenca perciben pocos cambios con respecto a la didáctica y recursos empleados, así como en la retroalimentación que obtienen tras un proceso de evaluación académica, lo que podría ser preocupante en el sentido de que la calidad de una carrera se fundamenta en sus sistemas de enseñanza y aprendizaje (Borroto Cruz y Salas Perea, 2004). Ahí radica, entonces, la importancia de que las carreras universitarias promuevan y desarrollen experiencias de aprendizaje innovadoras apoyadas en los sistemas de comunicación y nuevas tecnologías (Salinas, 2004).

Por otro lado, algunos estudios evidencian el aporte de la acreditación en el fortalecimiento de la academia, identificando en sus estudios cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje ligados a la satisfacción estudiantil (Mas *et al.*, 2018; Cruz y Ponce, 2019).

En cuanto a la mejora en la infraestructura, la percepción de los estudiantes consultados es que existe cierta mejora en este ámbito, coincidiendo, de alguna manera, con estudios como el Payán *et al.* (2021) donde los estudiantes presentan una percepción positiva de los cambios referentes a la misma; lo que se ha reflejado en mejoras de los sistemas de conectividad y equipos informáticos.

En este sentido, los procesos de acreditación se caracterizan por certificar ante la sociedad la calidad de los recursos humanos, económicos y académicos, así como de los diferentes procedimientos que tienen lugar en una institución universitaria (Borroto Cruz y Salas Perea, 2004). De esta manera, la percepción de los estudiantes dependerá de la capacidad de respuesta que cada IES pueda dar a estos procesos. De hecho, en la investigación de Díaz (2020) los mismos perciben que en su universidad existen pocos cambios en el nivel de regulación de los recursos humanos, evaluación del desempeño docente, estructura de toma de decisiones, dotación de recursos académicos, entre otros. No obstante, refieren cambios positivos en la planificación estratégica de la institución, accesibilidad a información actualizada y el monitoreo de la consecución de los logros de aprendizajes planteados.

Conclusiones

Desde el propósito inicial de constatar la percepción de los estudiantes de las carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca sobre los efectos del proceso de acreditación de las mismas en diversos ámbitos de la vida universitaria, el presente estudio demostró la importancia de la participación activa del estudiantado en los diferentes ámbitos relacionados, lo que, por un lado, permitiría el necesario involucramiento de los mismos en la vida universitaria como actores claves en la toma de decisiones institucionales y, por otro, brindarían una nueva perspectiva de expectativas y necesidades como indicadores de la gestión educativa de calidad.

Es menester, entonces, que las universidades activen efectivos sistemas de comunicación que posibiliten que la información sobre los diferentes ámbitos universitarios —entre ellos, los procesos de evaluación y acreditación— lleguen de manera asertiva a la comunidad universitaria, para que, de esta manera, se pueda contar con elementos de juicio que puedan ser interpretados desde cada una de sus perspectivas —docentes, trabajadores y naturalmente, estudiantes— para el mejoramiento de la calidad universitaria.

Los procesos de acreditación de las carreras y de las universidades en general parten del propósito del aseguramiento de la calidad de las mismas. Sin embargo, en el caso del presente estudio se puede identificar, desde la mirada de los estudiantes, pocas mejoras en temas que los atañen de manera directa como los trámites administrativos relacionados con matrículas, cobro de aranceles y procesos de titulación, por lo que sería preciso revisar si los indicadores utilizados en los modelos de evaluación y acreditación consideran las necesidades y expectativas del alumnado.

En general, la información obtenida a través de esta investigación evidencia que, a pesar de haber atravesado por el proceso de acreditación, los estudiantes de las carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca aún sienten la necesidad de mejorar en varios ámbitos, tanto administrativos como académicos, de los cuales no se sienten participantes activos en su rol de actores.

En definitiva, la importancia de este tipo de investigaciones recae en el hecho de que es necesario realizar un diagnóstico de los efectos, positivos y negativos, de los procesos de evaluación y acreditación, de modo que estos cumplan con su objetivo. A saber, que las IES puedan brindar educación de calidad, tanto desde la experiencia académica como en función de la buena administración de los recursos con los que cuentan.

Referencias

- Aquino, V. y Bonzi, 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(1), 19-33. <https://bit.ly/3oj9uLD>
- Borroto Cruz, E. y Salas Perea, R. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. *Educación médica superior*, 18(3), 1-1. <https://bit.ly/3rRIF2P>
- Buendía, A.; Sampedro, J. y Acosta, 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. <https://bit.ly/441Hknu>
- Cabrera-Tenecela, P. (2023). Nueva organización de los diseños de investigación. *South American Research Journal*, 3(1), 37-51. <https://bit.ly/46VUPIc>
- Cano, M. e Ibáñez-López, F. (2022). Percepción del alumnado sobre los procesos de evaluación de la calidad. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, 6(1), 77-94. <https://bit.ly/3KJRvpj>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino [Cinda]. (2011). *Estudio sobre impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (AQ)*. Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [Caces]. (2018). *Políticas de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. <https://bit.ly/3UOx13h>
- Corengia, A.; Del Bello, J.; Durand, J. y Pita, M. (2006). *Estudios del impacto de las políticas de evaluación y acreditación universitaria: aproximación a una discusión bibliográfica* [ponencia]. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- 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(2), 82-95. https://doi.org/10.33936/eca_sinergia.v10i2.1570
- Dias Sobrinho, J. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliac#a#o: Revista da Avaliac#a#o da Educac#a#o Superior*, 17(3), 601-618. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>
- Díaz, A. (2020). *Acreditación institucional en Chile bajo la ley N° 20.129: repercusión en la mejora de la calidad de las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado de la Universidad Finis Terrae (2006-2016)* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional de la Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3UP5xu8>
- Duarte, Y. (2016). *El ciclo de las políticas de evaluación y acreditación universitaria en Argentina: análisis de las producciones del campo de estudios sobre la Educación Superior* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de La Plata. <https://bit.ly/40jz14A>
- Fernández Lamarra, N. (2007). La universidad en América Latina y Argentina: problemas y desafíos políticos y de gestión. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 1(1), 1-25. <https://bit.ly/40kIkRG>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. SAGE Publications.
- 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(2), 16-27. <https://bit.ly/44YTVJx>
- Gil, V. (2017). *Las políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante. <https://bit.ly/3DQ0Usi>
- Goddard, S. (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 de maestría,

- Universidad de Panamá]. Repositorio institucional digital de la Universidad de Panamá. <https://bit.ly/3UJY7IN>
- González, 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 de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio académico digital Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://bit.ly/40zSIFH>
- Guaglianone, A. (2012) *Políticas públicas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas. El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y de la Universidad de Belgrano* [Tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio digital FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/3mHoqmr>
- Guirland, R.; Velázquez, D.; Torres, M. y Acuña, T. (2019). *Percepción de estudiantes con relación a la autoevaluación de la carrera de enfermería de la FCB-UNP, año 2018* [Ponencia]. Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria, Santa Catarina, Brasil. <https://bit.ly/41C6b0h>
- Mas, R.; Meregildo, M. y Torres, C. (2018). Impacto de la acreditación desde la percepción estudiantil. En *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador* (pp. 395-408). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. <https://bit.ly/3UQuEgu>
- Payán, C.; Leal, 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 RRIEP*, 14(2), 39-69. <https://doi.org/10.15332/25005421.6058>
- 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>
- 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(1), 259-279. <https://www.upo.es/revistas/index.php/RevMetCuant/article/view/4336>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16. <https://bit.ly/4514312>
- Surdez, E.; Sandoval, M. y Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Zapata, J. (2014). Programas educativos de buena calidad. Valoración de estudiantes vs. Expectativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 1-19. <https://doi.org/10.15517/ai.v14i3.16099>