



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación**  
**Maestría en Educación mención en Desarrollo del Pensamiento**

**Percepción estudiantil sobre los procesos de evaluación y acreditación en las  
carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca**

Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Magíster en  
Educación mención en Desarrollo del  
Pensamiento

**Autora:** Lcda. Norma Zenaida Valladolid Pérez

**CI:** 0104985387

**Correo electrónico:** [nozevp@hotmail.com](mailto:nozevp@hotmail.com)

**Director:** Mgts. Freddy Patricio Cabrera Ortiz

**CI:** 0101257177

**Cuenca – Ecuador**

**26-08-2020**



## RESUMEN

El presente estudio surge de la necesidad de dar respuesta al desconocimiento que se tiene respecto a la percepción de los estudiantes universitarios sobre los procesos de acreditación y evaluación. En tal sentido, se planteó como objetivo: Describir las percepciones de los estudiantes de la Universidad de Cuenca sobre los procesos de evaluación y acreditación de las carreras acreditadas. Se empleó una metodología con un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional. Se trabajó con una población de 381 estudiantes que cursan los dos últimos ciclos de tres carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca: Enfermería, Jurisprudencia y Odontología, a quienes se les aplicó el “Cuestionario de estudiantes para evaluar el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior” (Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino, 2011) y el “Cuestionario de percepción estudiantil sobre el proceso de acreditación de las carreras” (De la Garza, Hernández, Velarde y Marmolejo, 2015; Basantes, Coronel y Vinuesa, 2016). La mayoría respondió estar informada de que la Universidad (93,4%) y la carrera (95,5) están acreditadas, sin embargo, menos de la mitad de estudiantes (48%) conocen del proceso de acreditación de la carrera y solamente la cuarta parte (26,8%) conoce de los procesos de acreditación de la Universidad. En una escala de 0 a 4, los estudiantes califican que no están ‘ni de acuerdo ni en desacuerdo’ (<2,5 puntos de la escala) en su percepción hacia los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos. El hecho de conocer si está o no acreditada la carrera y la Universidad no se correlaciona con la percepción de los estudiantes, pero existe correlación significativa baja, entre el conocimiento de los procesos con la percepción de las dependencias administrativas, los estudiantes y los recursos.

**Palabras clave:** Percepción. Calidad educativa. Acreditación. Evaluación. Universidad.



## ABSTRACT

The present study originates from the need to respond to the lack of knowledge regarding the perception of university students about the changes generated by the accreditation and evaluation processes. In this sense, the objective was to: Describe the perceptions of the students of the University of Cuenca about the processes of evaluation and accreditation of accredited careers. A methodology was developed with a relational-type quantitative approach, while the descriptive transectional and correlational transectional design was used. We worked with a population of 381 students who take the last two cycles of three accredited careers at the University of Cuenca: Nursing, Jurisprudence and Dentistry, to whom the “Student Questionnaire was applied to assess the impact of the insurance processes of the quality of higher education” (Inter-University Center for Andean Development, 2011) and the “ Student perception questionnaire about the process of accreditation of careers ”(De la Garza, Hernández, Velarde y Marmolejo, 2015; Basantes, Coronel y Vinueza, 2016). The majority responded that they were informed that the university (93.4%) and the degree program (95.5%) are accredited, however, less than half of the students (48%) know about the accreditation process for the degree program and only the fourth part (26.8%) know of the University's accreditation processes. On a scale of 0 to 4, students rate that they do not 'agree or disagree' (< 2.5 points on the scale) in their perception of teachers, plans and programs, dependency, students, and resources. The fact of knowing whether or not the degree is accredited and the university does not correlate with the perception of the students, but there is a low significant correlation between the knowledge of the processes, dependency, students and resources.

**Key words:** Perception. Educational quality. Accreditation. Evaluation. University.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b> .....	2
<b>ÍNDICE DE CONTENIDOS</b> .....	4
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	6
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	6
<b>CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL</b> .....	7
<b>CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b> .....	8
<b>DEDICATORIA</b> .....	9
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	10
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	16
<b>ANTECEDENTES</b> .....	16
<b>1.1. La evaluación de la calidad en América Latina</b> .....	16
<b>1.2 La evaluación de la calidad en Educación Superior en el Ecuador</b> .....	18
<b>1.3 Una aproximación al estado del arte</b> .....	23
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	33
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	33
<b>2.1 Evaluación de la calidad</b> .....	33
<b>2.2. La percepción estudiantil sobre la calidad universitaria</b> .....	38
<b>2.3. Síntesis de categorías conceptuales del proceso de evaluación y acreditación</b> .....	46
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	49
<b>METODOLOGÍA</b> .....	49
<b>3.1. Enfoque y diseño de la investigación</b> .....	49
<b>3.2. Población y muestra</b> .....	49
<b>3.3. Técnica e instrumento</b> .....	51
<b>3.4. Aplicación del cuestionario</b> .....	52
<b>3.5. Análisis de la información</b> .....	53
<b>3.6. Procedimientos éticos</b> .....	53
<b>3.7. Resultados descriptivos</b> .....	54
<b>3.7.1. Información y conocimiento de procesos de evaluación y acreditación</b> 54	
<b>3.7.2. Percepción de educación</b> .....	57



<b>3.8. Relación de información y conocimiento de la acreditación y los resultados de sus procesos con la percepción sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos. ....</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>63</b>
<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>63</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>76</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>79</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1 Respuestas afirmativas de los estudiantes respecto a información sobre la acreditación académica a nivel general .....</b>	<b>55</b>
<b>Tabla 2 Respuestas afirmativas de los estudiantes respecto al conocimiento sobre los procesos de acreditación de la carrera y de la universidad a nivel específico...</b>	<b>56</b>
<b>Tabla 3 Respuestas a la escala de percepción de los estudiantes sobre qué tan de acuerdo están con sus docentes, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos en el marco de la acreditación.....</b>	<b>58</b>
<b>Tabla 4 Correlación de Spearman entre la información y conocimiento de la acreditación y sus resultados con respecto a la percepción sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos.....</b>	<b>61</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Figura 1 Conocimiento de los estudiantes sobre acreditación y sobre los resultados de los procesos de acreditación.....</b>	<b>57</b>
<b>Figura 2 Percepción de los estudiantes sobre profesores, planes, dependencia, estudiantes y recursos.....</b>	<b>60</b>



## Cláusula de Propiedad Intelectual

Norma Zenaida Valladolid Pérez, autor/a del trabajo de titulación **"Percepción estudiantil sobre los procesos de evaluación y acreditación en las carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca"**, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 26 de agosto de 2020

**Norma Zenaida Valladolid Pérez**

C.I: 0104985387



## Cláusula de Licencia y Autorización para Publicación en el Repositorio Institucional

Norma Zenaida Valladolid Pérez en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **"Percepción estudiantil sobre los procesos de evaluación y acreditación en las carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca"**, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 26 de agosto de 2020

**Norma Zenaida Valladolid Pérez**

C.I: 0104985387





## DEDICATORIA

Dedico mi trabajo de titulación de manera especial a mis hijos Benjamín y Evangeline, quienes han sido mi fortaleza en todo momento y por quienes no me he rendido.

Y a toda mi familia, quienes con sus palabras de aliento y apoyo han estado presentes durante toda esta ardua preparación profesional.



## AGRADECIMIENTO

Agradezco con todo mi corazón a Dios, quien es el motor principal de mi vida y quien me ha bendecido de todas las maneras posibles y me ha sostenido durante toda mi preparación profesional.

De manera especial a mi tutor el Mgts. Freddy Patricio Cabrera Ortiz, quien con sus aportes valiosos me guó en la elaboración y retroalimentación de mi tesis.



## INTRODUCCIÓN

El presente estudio busca conocer el nivel de información y conocimiento que los estudiantes tienen sobre los procesos de acreditación de su universidad y carrera, así como la descripción y análisis de sus percepciones respecto a dimensiones como: profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos, en los programas acreditados de la Universidad de Cuenca. Es importante considerar que los estudiantes que ingresan a una Universidad realizan su elección en base a diversas consideraciones, como son: la excelencia educativa, el prestigio académico, los planes o programas de estudio, los recursos, la infraestructura, entre otros indicadores; los cuales son evaluados por organismos externos de control y regulación que rinden cuentas a la sociedad sobre la calidad del sistema de educación superior.

Los estudiantes son fuente de información utilizable en el mejoramiento continuo de cualquier institución educativa, de ahí que su percepción sobre el proceso de evaluación y acreditación sería un punto de partida para el aseguramiento de la calidad al interior de los procesos educativos, esto en razón de que la visión que poseen lograría captar las exigencias y necesidades de la comunidad educativa. Además, permite obtener una perspectiva sobre el proceso educativo de gran interés, pues los estudiantes son quienes vivencian la transformación y quienes ponen en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes adquiridas en su formación profesional.

Pese a lo señalado, la opinión de los estudiantes ha sido poco explorada, al punto que se ha limitado muchas veces su participación a la simple valoración de programas ya existentes, sin ahondar en las percepciones genéricas que poseen sobre la calidad de la educación (González, 2005). Por su parte, como señalan Buendía, Sampedro y Acosta (2013), muchos estudios han demostrado los efectos positivos de la evaluación y



acreditación para el mejoramiento de la calidad, pero carecen de una recopilación de la percepción de los alumnos como actores principales sobre los sistemas de información de los trabajos realizados de las entidades evaluadoras.

Ante la escasa información sobre el tema en estudio, surgen preguntas que podrían ser respondidas a través de las percepciones de los estudiantes que sobre estos procesos tienen, y así determinar con mediana precisión los beneficios de la acreditación.

En consideración a lo anterior es relevante mencionar la importancia que conllevan estos procesos de evaluación y acreditación, sin embargo, como señala Rosario (2012), en la práctica son vistos como mecanismos de control que dificultan la participación efectiva de los actores educativos, lo que impide producir cambios reales en la educación. Es necesario recalcar, además, que se podría generar un enriquecimiento académico si los estudiantes estuvieran más involucrados en estos procesos y en las dinámicas y beneficios que representa el tener acreditada su carrera.

Al ser los estudiantes el eje central de toda institución educativa y protagonistas demandantes de cambios y exigencias en su proceso de formación profesional, resulta relevante para este estudio considerar cuáles son las percepciones que tienen de la evaluación y acreditación de las que forman parte, con el propósito de conocer sus experiencias, juicios y perspectivas relacionadas a estas prácticas y de esta manera poder aportar al conocimiento mediante una conciencia crítica de la mejora educativa.

Frente a la realidad expuesta surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de tres carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca sobre el proceso de evaluación y acreditación?



Con la finalidad de responder a esta pregunta, la presente investigación se plantea el siguiente objetivo general: Describir las percepciones de los estudiantes de la Universidad de Cuenca sobre los procesos de evaluación y acreditación de las carreras acreditadas. Este objetivo, por su parte, se bifurca en los siguientes objetivos específicos:

- Explorar categorías conceptuales generales relacionadas a procesos de evaluación y acreditación, aseguramiento de la calidad.
- Determinar el grado de información y conocimiento que poseen los estudiantes sobre los procesos de acreditación en las carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca.
- Describir la percepción estudiantil respecto a la actividad docente, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos en el marco de la acreditación de la carrera.
- Establecer la relación entre conocimiento que tienen los estudiantes sobre los procesos de evaluación y acreditación de la universidad y la carrera y la percepción que tienen sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y los recursos.

Como hipótesis del presente estudio se establece la siguiente: *Existe correlación entre información y conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación con respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y los recursos.*

Con el fin de cumplir cada uno de los objetivos y de verificar la hipótesis, la presente investigación asumió un enfoque cuantitativo de tipo relacional, al tiempo que se empleó el diseño transeccional descriptivo, el cual permitió ubicar en diversas variables a un grupo de personas y proporcionar su descripción, así como el diseño transeccional



correlacional el cual no necesariamente demuestra causación pues también pueden existir correlaciones entre variables independientes.

Se trabajó con una población de 381 estudiantes que cursan los dos últimos ciclos y pertenecientes a tres carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca: Enfermería, Derecho y Odontología. Los estudiantes están dentro del grupo etario de 21 a 23 años de edad. Se utilizó la técnica del cuestionario, por lo que se aplicó el “Cuestionario de estudiantes para evaluar el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior” (Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino, 2011), así como el “Cuestionario de percepción estudiantil sobre el proceso de acreditación de las carreras” (De la Garza et al., 2015; Basantes et al., 2016).

Los resultados fueron procesados en el Software SPSS, que permitió obtener las frecuencias (n) y porcentajes (%), así como la media ( $\bar{X}$ ), desviación estándar (s). Además, se extrajeron los resultados inferenciales que permitieron establecer diferencias entre las carreras. Finalmente, se obtuvieron los estadísticos inferenciales mediante la correlación Rho de Spearman para establecer la relación entre la información y conocimiento de la acreditación con respecto a la percepción sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos.

Durante todo el trabajo de recopilación de información se respetó el principio de confidencialidad, así como se aclaró el propósito de la investigación, el contenido de la encuesta y el tratamiento que daría a los datos recabados.

El presente trabajo de investigación se estructura de la siguiente manera: En el Capítulo I se realiza una aproximación histórica a la evaluación de la calidad en América Latina, la evaluación de la calidad en Educación Superior en el Ecuador, así como una aproximación al estado actual de las investigaciones en torno al tema.



En el Capítulo II se desarrolla la aproximación bibliográfica a los conceptos que permitirán darle un sustento teórico al trabajo de campo; es así que se abordarán aspectos como evaluación de la calidad, la percepción estudiantil sobre la calidad universitaria y una síntesis de categorías conceptuales del proceso de evaluación y acreditación.

El Capítulo III presenta la metodología y los resultados obtenidos. Se describe el enfoque y diseño de la investigación, la población y muestra con que se trabajó, las técnicas e instrumentos aplicados, detalles del proceso de aplicación del cuestionario, análisis de la información, procedimientos éticos. Seguidamente se presentan los resultados descriptivos, para lo cual se los dividió en información y conocimiento de procesos de evaluación y acreditación y en la percepción de educación. Finalmente se muestra la relación entre la información y conocimiento de la acreditación con la percepción sobre los profesores, planes y programas, dependencias, estudiantes y recursos.

En el Capítulo IV, correspondiente a la discusión de resultados, se realizó una triangulación entre los datos obtenidos, la teoría y el criterio de la investigadora. En capítulo aparte se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Es importante indicar que entre las pocas limitaciones identificadas en el presente estudio hay que señalar, en primer lugar, a las dificultades de conseguir que los estudiantes participantes encontrasen un tiempo adecuado para responder a los cuestionarios. Otra, acaso más complicada, fue la escasez de investigaciones latinoamericanas en torno al tema de la percepción estudiantil sobre los procesos de acreditación y evaluación universitarios. Ello podría haber enriquecido la triangulación y el análisis comparativo de los resultados con otras experiencias en contexto similares.



# CAPÍTULO 1

## ANTECEDENTES

### 1.1. La evaluación de la calidad en América Latina

En las últimas décadas del siglo XX entre fines de los 80 y sobre todo en los 90, a nivel de Latinoamérica se desarrollaron políticas tendientes al aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior, donde el término calidad se presentó con una definición confusa y compleja, sin embargo, significó un cambio en los mecanismos de gobierno y regulación del sistema a pesar de iniciarse dentro de un contexto de crisis económica, donde las universidades sufrieron restricciones financieras por su baja calidad y pertinencia como a su ineficiente utilización de recursos (Suasnábar, 2012).

Las universidades en los 90 estuvieron inmersas en el marco de los procesos de globalización y estrategias de carácter neoliberal que reemplazaron las políticas de bienestar que el Estado impulso por otras políticas caracterizadas por concepciones de mercado y de privatización de los servicios públicos, como la educación (Lamarra, 2006).

Situación que de acuerdo a Lamarra (2006) ocasionó el aumento de instituciones de educación superior de distinción privada, carente de criterios de calidad y pertinencia social, presentándose a principios de los 90 mecanismos de regulación dirigidos a superar estas dificultades, instituyéndose el régimen de evaluación de las instituciones de educación superior, re direccionando la calidad hacia la evaluación como herramienta de política y en respuesta a la crisis del modelo institucional como a la crisis económica – financiera.





Políticas de evaluación que se internalizaron en la región a partir de los últimos veinte años del siglo XX, pero que lamentablemente no tuvieron un cambio en conjunto de la institución, sino más bien cambios localizados, reduciendo esta alternativa a meras herramientas para evaluar (Aranguren, Magro y Wilson, 2013).

En este contexto globalizado y competitivo, la calidad toma fuerza demandando recursos humanos más calificados, presentes en los procesos de transformación universitaria y parte de la agenda internacional como eje principal de las políticas de educación superior, donde la calidad según Tünnermann (2006), es un concepto que se construye socialmente y que lleva implícito el concepto de evaluación, siendo necesario evaluar la calidad en función de ciertos estándares preestablecidos y así juzgar su adecuación a los patrones de referencia.

En este sentido, se pretende la consecución de una educación equitativa y de mejor calidad que tome en cuenta las necesidades del individuo y de la sociedad, calidad que no puede considerarse si no es refiriéndola a la evaluación externa y acreditación. (Aguila, 2005)

Por otro lado, para Brunner (2002) es fundamental mencionar que ante la crisis que la educación superior atravesaba, fue necesario un nuevo contrato entre universidad y gobierno, el mismo que debía estructurarse bajo procedimientos de evaluación y acreditación que garantice la solvencia académica de las instituciones.

Es en este periodo de preocupación, en donde el Estado junto con la sociedad, demandan la utilización correcta de los recursos destinados a la educación sobre cómo se utilizan y qué resultados producen. Surgen entonces los modelos de rendición de cuentas que buscan brindar información sobre sus operaciones y logros y así poder dar una declaración pública sobre la calidad del programa o de la institución (Kogan, 1986).



## 1.2 La evaluación de la calidad en Educación Superior en el Ecuador

En el territorio ecuatoriano, el interés por el mejoramiento de la calidad inició en 1995, y fue el CONUEP (Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas) quien decidió organizar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación introduciendo conceptos innovadores que se arraigaron en la comunidad académica en respuesta a una sociedad demandante por una educación nacional de alta calidad. (Benito, 2016)

Ante esta demanda social, en el año 1998 se impulsó el desarrollo de la calidad académica, a través de la excelencia, estableciendo como Mandato Constitucional en su Art. 79 lo siguiente:

“Para asegurar los objetivos de calidad, las instituciones de educación superior estarán obligadas a la rendición social de cuentas, para lo cual se establecerá un sistema autónomo de evaluación y acreditación, que funcionará en forma independiente en cooperación y coordinación con el Consejo Nacional de Educación Superior”. (Constitución Política de la República del Ecuador, 1998)

Mandato acogido por las universidades ecuatorianas, creándose para este propósito el SEAES (Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de Educación Superior), el mismo que integro la autoevaluación institucional, la evaluación externa y la acreditación, y que de acuerdo a la LOES del 2000 en su Art. 90 funcionaría de manera autónoma e independiente, en coordinación con el CONESUP (Consejo Nacional de Educación Superior), y dirigido por el CONEA (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior) (Ley Orgánica de Educación Superior, 2000).



Sin embargo, es preciso anotar, como refiere (Benito, 2016), que los entes rectores de la educación superior del país, estaban conformados por las mismas autoridades de las universidades, siendo juez y parte en la toma de decisiones respecto a la educación superior, en una especie de “autorregulación” llevando al sistema al inmovilismo y conservación del statu quo, que impidió la generación de políticas públicas que la coordinen y re direccionen, inmersa en una lógica mercantilista.

Al respecto, según Rama (2006), también plantea que, la educación superior en el Ecuador, entre 1990 y 2006, fue un tema de negociación donde los rectores eran instrumentos de poder tras un eslogan de “autonomía universitaria y libertad de enseñanza”, quedando atrás los contenidos reales de la primera reforma universitaria de Córdova (1918) que buscaba democratizar la universidad alejada del tiranismo. Asemajándose, a una lógica mercantilista que provocó en el caso ecuatoriano el aumento de una educación particular carente de calidad (Benito, 2016).

De igual manera, el CONEA, organismo de acreditación creado según lo estipulado en la LOES (2000), se desarrolló en las mismas circunstancias, estableciéndose en el país, un sistema de evaluación y acreditación que siguió el modelo estadounidense con carácter voluntario, lo que significó desigualdades en la construcción de la calidad al no existir una política pública que ordene los procesos institucionales, regido por la regulación del mercado y redes de poder donde la calidad no era el punto de inflexión sino la obtención de un título (Benito, 2016).

El sistema de educación superior del país inició una reorganización del sistema con la entrada en vigencia de la LOES del 2010 propuesta desde el 2007 por la Revolución Ciudadana, con el fin de superar aspectos históricos negativos que han heredado los nuevos organismos reguladores. (Benito, 2016)



De esta manera se realizó una evaluación institucional y de programas, vista como un todo con la interacción del CONEA y las IES, pero con roles diferentes, persiguiendo el mismo objetivo que es la calidad, debiendo alcanzar para ello altos niveles de transparencia, confianza y colaboración mutua para la consecución de sus logros (Rojas 2003).

En el marco de la Asamblea Constituyente realizada en el 2008, se aprueba el Mandato Constituyente No. 14, que traerá verdaderos cambios tras la disposición al CONEA de expedir un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior del Ecuador, informe que fue presentado a la Asamblea Nacional en 2009, que obligó que los procesos de evaluación y acreditación, adquirieran el carácter de obligatorios, situación que supuso soluciones radicales para un mejor rendimiento de la IES, mediante su depuración y cierre, lo que significó una nueva institucionalidad de la educación superior del país (CACES, 2018).

Tras la emisión de la Constitución del 2008 y la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010, el CONEA fue reemplazado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) a quien se le encargó la tarea de garantizar públicamente la calidad de la educación superior; organismo que evaluó a 26 universidades que se encontraban en categoría “E” concluyendo con el cierre de 14 de ellas que no habían mejorado desde la anterior evaluación, mientras que en 2013, volvió a evaluar y clasificar a 54 universidades y escuelas politécnicas, año en el que también se dio cumplimiento a la Disposición Transitoria Quinta de la LOES evaluando a 86 extensiones de las universidades.



El CACES (2018) revela que el aseguramiento de la calidad en nuestro país tomó fuerza tras un proceso transitorio que vivió el Sistema de Educación Superior (SES) y que dio un giro con el Mandato Constituyente N° 14, lo que significó un cambio en estos últimos diez años, y que, con la aprobación de la LOES 2010 se encaminó a la institucionalización de los procesos de evaluación de la calidad de la educación superior, proceso que continuaría en 2018 con la realización del Examen Nacional de Evaluación de Carreras (ENEC) a las carreras de Medicina, Odontología, Derecho y Enfermería, consideradas de interés público.

A su vez, el CACES (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) nueva nominación asumida por el antiguo CEAACES aprobó en el 2018 una nueva política de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior como un proceso central y permanente y así ajustarse a las reformas a la Ley Orgánica de Educación Superior. (CACES, 2018).

Con respecto a lo anterior, el CACES (2018) estableció tres ejes para la evaluación: el primero dirigido a diferenciar entre evaluación sin y con fines de acreditación, el segundo otorgar centralidad a la autoevaluación de las instituciones de educación superior y el tercer eje, potenciar la participación sustantiva de las instituciones en todos los procesos de aseguramiento de la calidad educativa. Además se proyectó llevar a cabo en 2019 una evaluación con fines de acreditación con un nuevo proceso de valoración, donde su calificación se basaría en función de su visión y su misión, propiciando así la autoevaluación continua dirigida a potenciar sus fortalezas y superar sus debilidades.



En suma, el progreso o retroceso de una sociedad dentro de un contexto democrático en cualquier país, es compromiso de la educación superior, la misma que debe ser concebida como un bien público o social, un derecho humano cuya responsabilidad de garantizar su calidad recae en el Estado junto con las políticas que diseñe y gestione para el efecto, las cuales han estado sujetas a periodos de cambios, debates, controversias, desafíos, cuyo punto de convergencia siempre ha sido la calidad, sobre la cual se han ejecutado cambios en el sistema educativo, tema difícil definir debido a sus diversas concepciones que la complejizan y por las innumerables interpretaciones que pueda tener, pero que sin embargo, no debe dejar de existir debido a que es el camino por la que todas las IES deben transitar para alcanzar mejoras totales o globales en beneficio no solo de la institución sino del auténtico desarrollo del individuo que la integra.

Concepción con la que Benito (2001) concuerda al señalar que se debe buscar el desarrollo de las capacidades creativas de las personas en relación con el buen vivir, con el cumplimiento de sus derechos y responsabilidades en el marco de la interculturalidad, respeto y convivencia armónica con la naturaleza, es decir, en contemplación del todo que la rodea, en dependencia de la realidad a la que pertenece cada institución para obtener cambios reales y permanentes, que junto a un trabajo articulado de las IES con los procesos de aseguramiento de la calidad del país alcancen mejoras continuas de la calidad en la educación superior.

La Universidad de Cuenca, luego de haber formado parte de algunos procesos de evaluación y acreditación que la ubicaron en la más alta categoría, siendo la única universidad pública del país en pertenecer a este selecto grupo, no se han realizado acercamientos para estudiar estos procesos, especialmente desde la percepción de los estudiantes como actores fundamentales, y quienes muchas veces, ignoran cuándo, cómo,



dónde y para qué se realizan estos procesos. Es importante entonces indagar y describir las percepciones que los estudiantes tienen sobre estos procesos y a partir de ello determinar las variables o elementos de mayor consideración, así como la relación entre su conocimiento sobre los procesos de evaluación y acreditación y la percepción que tienen sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y los recursos.

### **1.3 Una aproximación al estado del arte**

Para iniciar el estudio, se ha realizado una revisión literaria basada en la lectura de artículos científicos y académicos sobre procesos de evaluación y acreditación que determinan la calidad de la educación superior aplicadas a instituciones, a programas y carreras universitarias, analizadas desde la percepción de varios actores educativos, específicamente de los estudiantes.

Para situar dichos estudios se emplearon palabras claves como: evaluación y acreditación, impacto, educación superior, calidad educativa, percepción estudiantil. La búsqueda se ha realizado en bases digitales y repositorios de universidades en la búsqueda de artículos científicos, tesis de maestría y doctorado, así como en la producción del conocimiento de expertos de la temática en la región. Se analizaron dieciséis artículos divididos en cuatro criterios: lugar de producción, objetivos planteados, metodología desarrollada, y resultados obtenidos, encaminados a brindar un panorama general sobre la temática, especialmente relacionados con la percepción de los estudiantes, elemento que desarrolla el presente trabajo investigativo.

Respecto a los lugares donde se han desarrollado las investigaciones, el mayor número ha sido encontrado en México (6) que da cuenta de una larga trayectoria investigativa sobre la temática en dicho país, en Perú se han encontrado 3 investigaciones, en Chile, Argentina y Ecuador 2 en cada una y finalmente 1 en Colombia.



Respecto a los objetivos desarrollados en las investigaciones, un grupo de estas (Basantes, Coronel y Vinueza, 2015; De la Garza et al., 2015; Villoria, Bertel y Daza, 2015; Buendía, Sampedro y Acosta, 2013; Gregorutti y Bon, 2012) se plantearon analizar la efectividad de los procesos de la evaluación y acreditación desde la percepción de los estudiantes y otros actores educativos y si estos impactan sobre la calidad educativa de los programas académicos de nivel universitario. Por otro lado, Aucatoma y Guaquipana (2018), Espinosa, Hernández y Ochoa (2013) y Ruíz, Rebaza y Lacherre (2015) buscaron fortalecer la participación estudiantil para conocer y valorar las percepciones que ellos tienen sobre los procesos de acreditación y los efectos de los procesos de aseguramiento de la calidad en el mejoramiento de la calidad de los programas académicos. Por su parte, Palominos, Quezada, Osorio, Torres y Lippi (2016), Espinoza, González y Loyola (2018), Zapata (2014) y Surdez, Sandoval y Lamoyi (2018) plantean determinar la percepción y el grado de satisfacción de los estudiantes identificando sus principales determinantes de satisfacción en relación con la calidad de sus programas y educación recibida. Autores como Turmino y Poitevin (2014) elaboraron una escala de medida de la calidad de servicio en el ámbito de la enseñanza universitaria, además de analizar las valoraciones de los principales usuarios (estudiantes y docentes). De la misma manera, Bullón (2007) diseñó una escala para medir la satisfacción estudiantil respecto a la calidad educativa universitaria; mientras que Aguirre y Rodríguez (2017) determinaron la relación que existe entre calidad del servicio y la percepción de la calidad de servicios en la Universidad Privada de la Selva Peruana de Iquitos.

En cuanto a la metodología, se encontró dos investigaciones realizadas una en México y otra en Ecuador que coinciden en la utilización de un cuestionario estructurado proporcionado por el CINDA para evaluar la percepción estudiantil respecto a docentes, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos, desde un enfoque de carácter





cualitativo, descriptivo, transversal (De la Garza et al., 2015; Basantes et al., 2015); otra investigación realizada en Ecuador realizó estudio de tipo descriptivo – prospectivo de campo aplicada a estudiantes para determinar la participación estudiantil en el Proceso de Aseguramiento de Calidad de su Carrera, los datos se obtuvieron mediante un cuestionario de preguntas anónimas, aplicadas a los y las estudiantes, cuestionario tipo Likert de forma estructurada, de acuerdo a las dimensiones e indicadores que nos ha proporcionado la operacionalización de las variables, que nos permitirá recabar información sobre la opinión de los estudiantes acerca de la participación estudiantil dentro de la institución (Aucatoma y Guaquipana, 2018); por otro lado, Buendía et al. (2013) revelan el desarrollo de un estudio con carácter exploratorio que evaluó la percepción de impactos, es decir, de la apreciación de distintos actores sobre la calidad de diversos servicios ofrecidos por las universidades, realizándose un análisis de caso para establecer una metodología que permitiera valorar su impacto en la mejora de la calidad de la educación superior, utilizando como instrumento una encuesta. Otros estudios, Taylor y Bogdan (1987) y Gregorutti y Bon (2012, 2013), plantean abordajes de carácter cualitativo – fenomenológico para la recolección de datos: observaciones, entrevistas y grupos de enfoque. Surdez et al. (2018) realizaron un estudio no experimental, descriptivo de tipo transeccional – correlacional de enfoque cuantitativo, se utilizó un cuestionario con una escala tipo Likert, el estudio permitió identificar áreas de oportunidad para incrementar la satisfacción estudiantil en referencia a infraestructura y retroalimentación positiva del trato respetuoso que reciben los estudiantes de sus tutores y a las oportunidades que les brinda la institución para su desarrollo personal. Zapata (2014) desarrolló otra investigación de carácter cuantitativo, explicativo – correlacional y descriptivo, que utilizó la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento



y probar teorías, además especifica las características de distintos grupos de estudiantes. Las variables dependientes e independiente que se analizan, se definieron a partir de dos rubros: las preguntas de investigación planteadas (¿Cuál es la percepción de los estudiantes acerca de la calidad del programa educativo Evaluado y Acreditado al que pertenecen y qué impacto tiene en su formación profesional?, ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los alumnos acerca de los procesos de evaluación externa a los que se someten sus programas educativos? ¿De qué manera perciben la calidad de un programa educativo los alumnos de la Universidad? y ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los alumnos respecto a su programa educativo?) y los núcleos temáticos retomados del sustento teórico. Finalmente, del grupo de investigaciones mexicanas, Espinoza et al. (2013) realizaron un estudio de carácter exploratorio sobre la percepción de impactos, es decir, de la percepción de distintos actores sobre la calidad de diversos servicios ofrecidos por las universidades. El proyecto consideró dos etapas: primero el establecimiento de un marco teórico que de sentido a la valoración de la percepción de los impactos acerca de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, específicamente en torno a la evaluación y acreditación; y segundo consideró la realización de estudios de caso, con el fin de establecer una metodología que permitiera valorar su impacto en la mejora de la calidad de la educación superior.

De las investigaciones relevadas en Perú, Bullón (2007) plantea un estudio de tipo descriptivo y estudia el tema de la satisfacción estudiantil en cuanto a la calidad educativa universitaria de una universidad privada de Lima, empleando la escala de Satisfacción Estudiantil en Ingeniería en cuanto a la Calidad Educativa (SEICE), que se sustenta en cuatro niveles teóricos evaluados a través de nueve áreas, escala que resultó ser válida y confiable para la muestra estudiada. Espinoza, et al (2017) realizan un estudio no experimental – descriptivo donde las variables no fueron manipuladas deliberadamente



para luego ser analizadas, interpretadas y descritas, adecuando la escala de Capelleras y Veciana (2001), basadas en el modelo SERVQUAL, referente a la adecuación de los programas, a la evaluación del aprendizaje y a la efectividad de los procesos administrativos. Un tercero, desarrollado por Ruíz et al. (2015) desarrolló un estudio de tipo descriptivo comparativo, transversal y cualitativo, se aplicó la técnica de la encuesta a estudiantes de séptimo y noveno ciclo. En Chile encontramos dos investigaciones, el primero desarrolló un estudio descriptivo correlativo para medir la satisfacción de los estudiantes con el servicio de formación educativa universitaria, se diseñó un cuestionario de satisfacción de estudiantes, basado en los factores que afectan la percepción del servicio educativo (Palominos et al., 2016); y otro estudio realizó una investigación de tipo exploratoria, datos basados en una encuesta aplicada a titulados de psicología de tres universidades chilenas para determinar los principales determinantes de satisfacción con su programa, se consideraron tres dimensiones de la satisfacción: la infraestructura del programa, la satisfacción con el empleo y la calidad percibida de la carrera, con énfasis en esta última (Espinoza et al., 2018).

De los estudios realizados en Colombia, Villoria et al. (2015) realizaron una investigación de carácter exploratorio con modelo descriptivo mixto cuali – cuantitativo, estudio que tomo las implicaciones sociales que expresan los procesos de acreditación en programas académicos en las universidades. En Argentina, Tumino y Piotevin (2014) abordaron un estudio de corte cuantitativo, transversal y correlacional que pretendió identificar dimensiones de la calidad de servicios universitarios que poseen mayor poder predictivo sobre la percepción de la calidad global.

Con respecto a los resultados obtenidos por las investigaciones relevadas, De la Garza et al. (2015) consideran que los procesos de acreditación y evaluación son mecanismos que buscan la calidad en la educación superior, que articulan de manera



positiva a los actores educativos, programas y procesos, recalcan que procesos internos de evaluación y acreditación son los que redundan en impactos más profundos y permanentes en el mejoramiento de la calidad.

Por otro lado, Gregorutti y Bon (2012) señalan que los procesos de evaluación y acreditación son percibidos de maneras distintas por los actores educativos, siendo los estudiantes los que se encuentran menos informados e involucrados en estos procesos no tienen un conocimiento concreto al respecto, y desconocen qué clase de acreditación tiene su propia carrera y la importancia que esta tiene, reduciendo la calidad académica a buenos maestros, buenos contenidos académicos y buenas instalaciones, mientras que para los empleados y docentes en cambio, estos procesos no producen cambios significativos sobre las prácticas educativas, ya que las acreditaciones son basadas en evaluaciones mecánicas que no reflejan el contexto universitario.

Situación similar sucedió en la investigación de Espinosa et al. (2013) quienes revelan que los estudiantes de su estudio tuvieron escaso conocimiento de los procesos de evaluación y/o acreditación de la calidad de las universidades, y si bien, tuvieron conocimiento de los sistemas de información de sus instituciones y los utilizan habitualmente, tienen una opinión desfavorable acerca del uso que se hace de los resultados de las diversas evaluaciones institucionales y de la información que emerge de la planeación institucional, a su vez, estos autores advierten mejoras en los procesos docentes y en la vinculación que tiene la carrera que estudian y el mundo laboral, sin embargo, 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, lo que indica un bajo nivel de información sobre temas relativos a su universidad y un desconocimiento de las instancias que generan información fidedigna.



Villoria et al. (2015) indican que los procesos de autoevaluación generan apreciaciones sobre las condiciones de calidad en diferentes factores evaluados, pero no indaga a profundidad las percepciones que tienen los diferentes estamentos universitarios sobre el proceso de acreditación. Esta opinión coincide con el estudio de Espinosa et al. (2013), que indica que se han realizado estudios sobre evaluación y acreditación para el mejoramiento de la calidad pero que, sin embargo, carecen de una recopilación de la percepción de los alumnos.

Basantes et al. (2017), revelan que es necesario enfocar la mejora de la calidad no solo como rendición de cuentas, sino que el enfoque sea más académico que administrativo, con el objetivo que contribuya al cumplimiento de la misión institucional.

Aucatoma y Guaquipana (2019) revelan el desconocimiento de los estudiantes sobre los criterios y subcriterios de evaluación del entorno de aprendizaje realizado por el Consejo de Evaluación, Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, así como su falta de interés y baja participación en el proceso de acreditación de las carreras.

Los estudios de Espinoza et al. (2017), Palominos et al. (2016), Espinoza et al. (2018) coinciden en que la percepción que los estudiantes tienen ante la calidad de los servicios que ofrece la universidad son altamente valorados por ellos, sobre todo los relacionados con capacitación docente, satisfacción con el empleo e infraestructura, sintiéndose satisfechos con el servicio recibido, el cual está basado en la reputación o prestigio de la universidad señalando un alto involucramiento en su procesos de aprendizaje, siendo éste el indicador para seleccionar su carrera y posterior evaluación.

Ruíz et al. (2015) indican que los estudiantes perciben a la acreditación como un proceso de mejora, lo asocian al concepto de calidad educativa, sin embargo, en un menor porcentaje conocen a las instituciones nacionales encargadas del proceso de acreditación,



ven necesario difundir las actividades del comité de autoevaluación en la escuela académica, pues la mayoría de los encuestados no tiene conocimiento de ella.

Perspectiva que es compartida por Zapata (2014), quien indica que, la falta de involucramiento de los estudiantes en los procesos de evaluación a los que se someten los programas educativos, es un factor que está incidiendo en la forma en que los alumnos valoran la calidad de su programa educativo siendo necesario una difusión y comunicación efectiva entre autoridades y estudiantes, también advierte que a pesar de que las licenciaturas están reconocidas por su calidad cumpliendo con todos los indicadores externos, los alumnos identifican áreas de oportunidad significativas en el rubro de calidad educativa que no satisfacen su formación académica, por ello la importancia de incorporar el referente de valoración estudiantil en el sistema de gestión universitaria, tomando en cuenta la opinión de los estudiantes, no solo porque aportan información valiosa de los indicadores medibles de calidad, sino para conocer sus necesidades en el cumplimiento de la misión institucional en la formación profesional, pues la calidad educativa que perciben de sus programas y facultades no está siendo la suficiente, de acuerdo con las expectativas estudiantiles, a pesar de que reconocen que su universidad cuenta con un alto prestigio a nivel nacional.

Los resultados descritos coinciden con los obtenidos por Surdez et al. (2018) en su investigación, menciona que la mayoría de los participantes experimentan insatisfacción con algún elemento de calidad educativa y solo una cuarta parte siente insatisfacción total, siendo la dimensión de infraestructura de los espacios en donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se evidencia mayor insatisfacción en necesidades básicas, como la mejora de instalaciones, mobiliario y equipo, advierte la existencia de una correlación entre el promedio de calificación y la infraestructura, en donde los estudiantes con más altos promedios demandan un mejor servicio; en la dimensión de



autorrealización de los estudiantes se reportó un alto grado de satisfacción, así mismo, señalan satisfacción con el desarrollo integral personal y miran positivamente su futuro profesional, mientras que en su proceso de enseñanza-aprendizaje se reporta poca satisfacción sobre todo en la orientación y apoyo de los profesores, los estudiantes demandan una mayor formación práctica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con respecto al trato que reciben los alumnos de los tutores se identificó satisfacción para los logros académicos.

Tumino y Poitevin (2014) advierte el orden de importancia atribuida por los encuestados a las diferentes dimensiones de percepción de la calidad, hecho que permite inferir que la percepción de la calidad puede estar influenciada por las expectativas que a su vez varían en las diferentes culturas y circunstancias, lo que indica que las escalas de percepción de la calidad de servicios deben estar contextualizadas a las culturas y experiencias de las poblaciones objeto de estudio, evaluación de la calidad que precisa la determinación de criterios de evaluación específicos que cada institución debe determinar, proceso que debe ser completado con información obtenida de estudiantes, colegas y expertos al tener la calidad una naturaleza multidimensional.

A partir del análisis de la información relevada, se puede inferir que, si bien se han realizado investigaciones respecto a procesos de evaluación y acreditación de las IES, muy pocas han indagado las percepciones de los estudiantes universitarios como protagonistas demandantes de la calidad. En el Ecuador, los estudios sobre políticas educativas y especialmente sobre los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, son muy escasos, razón por la cual, el presente estudio encuentra su justificación ante la necesidad de profundizar en el conocimiento de la percepción estudiantil sobre los procesos de evaluación y acreditación en tres carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca. El objetivo central del estudio fue describir las percepciones



de los estudiantes de la Universidad de Cuenca sobre los procesos de evaluación y acreditación de las carreras acreditadas, considerando los efectos percibidos en los ámbitos evaluados, responde a la pregunta de ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de las tres carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca sobre el proceso de evaluación y acreditación?

Para esto fue necesario explorar las categorías conceptuales relacionadas a los procesos de evaluación y acreditación (objetivo 1), determinar la información y conocimiento que los estudiantes tienen sobre los procesos de acreditación de las carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca (objetivo 2), describir la percepción estudiantil respecto a la actividad docente, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos (objetivo 3), como a establecer la relación entre el segundo y tercer objetivo específico de la investigación (objetivo 4).





## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### 2.1 Evaluación de la calidad

Apuntan Hung-Yi y Chi-Hsiang (2011) que frente a la alta situación competitiva en la captación de estudiantes, todas las universidades deberían prescindir de las prácticas de gestión convencional y reemplazarlas con la aplicación de conceptos de operaciones comerciales para lograr los fines del desarrollo sostenible y la supervivencia, a su vez, la educación superior tendría el papel adicional de reflejar y promover una sociedad civil abierta y meritocrática, la cual no es ni estado ni mercado, sino un ámbito que vincula propósitos públicos y privados, además, se espera que la educación superior incorpore normas de interacción social, puesto que una mejor institución de educación superior sería un modelo y un ímpetu para crear una sociedad civil moderna.

Bloom, Canning y Chan (2006) consideran que una sociedad que desea construir o mantener una democracia pluralista y responsable se beneficiará de una educación superior fuerte, cuya vitalidad es un determinante fundamental y cada vez más importante de la economía mundial, debido a que ésta contribuye a la productividad laboral, la energía empresarial y la calidad de vida; mejora la movilidad social; alienta la participación política; fortalece la sociedad civil; y promueve la gobernabilidad democrática.

Bloom et al. (2006) encontraron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las tasas de matrícula en la educación superior y los indicadores de gobernanza, incluida la ausencia de corrupción, el estado de derecho, la ausencia de



tensiones étnicas, la calidad burocrática, el bajo riesgo de repudio de los contratos por parte de los gobiernos y el bajo riesgo de apropiación.

Por otro lado, a criterio de Castejón, Carda y Vera (1991) la educación superior puede brindar a los innovadores la confianza, la flexibilidad, la extensión del conocimiento y las habilidades técnicas necesarias para enfrentar efectivamente las realidades económicas y políticas, en resumen, el análisis estadístico, el estudio de caso y la observación común apuntan a la importancia fundamental de la educación superior para el desarrollo.

Señala Yarmohammadian (2004) que la experiencia ha demostrado que las universidades pueden proporcionar los mejores servicios a la comunidad si les preocupa la mejora continua de la calidad de sus servicios. Por lo tanto, la evaluación sería una de las herramientas más sólidas para el desarrollo estratégico en el entorno de la educación superior (Saad, 2001).

La evaluación de la educación superior es una necesidad hoy en día, y también es la forma de mejorar y aumentar la calidad de los servicios educativos, es través de la evaluación, que los administradores pueden obtener información valiosa sobre la efectividad de los programas; fallas, fortalezas y debilidades y el cumplimiento de establecer estándares de calidad (Yarmohammadian, Haghshenas, Raeisi y Asgari, 2009) y poner a los tomadores de decisiones y a los planificadores educativos en una mejor posición para adoptar las medidas necesarias para mejorar los métodos para lograr objetivos y aumentar la eficiencia.

Según Patton (2002), la evaluación tendría como objetivo proporcionar información sobre el trabajo de alguien y mejorarlo, lidiando con problemas individuales y sociales, por lo tanto, la evaluación de las prácticas educativas estaría dirigida principalmente al



desarrollo del proceso de enseñanza, junto con las competencias docentes, debido a que el profesorado es uno de los elementos nucleares a tomar en cuenta. No se puede desarrollar una concepción de la educación superior centrada en la innovación como medio para alcanzar la calidad, sin incidir en los docentes y sus competencias (Mas, 2012).

Considera Hounsell (2003) que los datos pueden recopilarse a través de evaluaciones realizadas por estudiantes, colegas o asociados, y a partir de datos de autoevaluación, los indicadores útiles, según este autor, podrían ser: asistencia al curso, éxito del examen, número de estudiantes matriculados, criterios de calificación, fatiga o actividad de los estudiantes en las clases, etc. Los procesos de evaluación resultan un aspecto imprescindible para mejorar las acciones formativas, los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la actuación docente (Mas, 2012).

Por su lado, apunta Patton (2002) que la eficiencia general de un programa, política o producto ayuda a decidir sobre su sostenibilidad y otras implicaciones, la evaluación formativa, por ejemplo, significaría que la realización de la enseñanza se evalúa continuamente para enriquecerla y mejorarla, donde todos los que forman parte del proceso educativo pueden participar en la evaluación formativa, pero la mayoría de las veces los maestros y los estudiantes no lo hacen.

La calidad de una carrera se fundamentaría en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, considera a estos como el núcleo de un programa bajo el criterio de que sus resultados determinan la calidad del graduado (Radamés y Syr, 2004). A partir de los nuevos roles que debe asumir el docente universitario, éste estará capacitado en la aplicación adecuada de las estrategias metodológicas pertinentes para cada situación, además de la selección de los distintos medios y recursos didácticos (Mas, 2012).



Guba y Lincoln (1989) han distinguido dos generaciones de evaluación. La evaluación de primera generación utiliza pruebas para medir los logros de los estudiantes, este enfoque se basa en la creencia de que la educación debe enseñar a los estudiantes verdades comúnmente aceptadas y conocimiento general que se espera que los estudiantes demuestren respondiendo preguntas en diferentes situaciones de examen y que sobre la base de esa interpretación de la evaluación, se han diseñado numerosas pruebas estandarizadas. La evaluación de segunda generación, a su vez, pone énfasis en la descripción de las ventajas y desventajas del currículo de enseñanza relacionadas con los objetivos educativos establecidos.

Guba y Lincoln (1989) consideran que la evaluación es un proceso sociopolítico influenciado por factores sociales, culturales y políticos, proceso cooperativo que implica la consulta y el derecho de todas las partes interesadas a expresar su opinión, donde todas las personas involucradas son aprendices y maestros al mismo tiempo. Es un proceso continuo, recursivo y divergente que no abarca ninguna verdad eterna. Bogнар y Bungic (2014) señalan que la evaluación es un proceso creativo en el que la verdad no se encuentra, sino que se crea. Los mayores cambios introducidos por la evaluación en las universidades provienen del deseo de las propias instituciones de aparecer con grados de reconocimiento y acreditación por parte de organismos externos (López, 2007).

Los procesos de evaluación y acreditación universitarias contribuyen a mejorar la planificación y el seguimiento de los logros, donde las instituciones establecen planes estratégicos y desarrollan planes operativos anuales, lo que genera una cultura de acción planificada y una preocupación por dar seguimiento a los planes establecidos, particularmente a los programas académicos (González, 2005).



La evaluación de la calidad es muy importante para la calidad de la educación superior o cualquier otro nivel de educación, desafortunadamente, todavía se realizaría con bastante frecuencia de manera no sistemática y superficial, además se considera que los resultados de los procesos de acreditación (en todos los ámbitos), evidencian un alto grado de asociación con el grado de desarrollo institucional de las universidades, donde las universidades privadas tradicionales cuentan con mejores resultados (Cancino y Schmal, 2014). Los procesos de acreditación permiten certificar ante la sociedad, la calidad de los recursos humanos, económicos y académicos y de los diferentes procesos que tienen lugar en una institución educativa, siendo uno de sus objetivos informarse del estado de los recursos humanos, materiales y financieros (Radamés y Syr, 2004).

Se acredita y evalúa con el fin de brindar a la institución la oportunidad de conocerse y establecer cuáles son sus debilidades y fortalezas, planificar y desarrollar los planes mejora y realizar la integración de sus estamentos; con la opinión, por la mirada de expertos externos, pueda reorientar sus esfuerzos en forma más planificada, retroalimentada por el proceso (Paredes, 2008). El propósito central de la acreditación es promover y estimular que una institución académica alcance calidad a nivel general o respecto de una o más de sus carreras o programas educativos, a través del empleo de estrategias, procedimientos y recursos adecuados para el logro de su misión y sus objetivos, cumpliendo razonablemente con los criterios y normas de calidad establecidos (Radamés y Syr, 2004).

Concluyen Geert y Njisen (2004) que sin la evaluación del desempeño basada en factores clave, no habrá una mejora permanente en la mejora de la calidad de las universidades. Según esta perspectiva, la rica información obtenida a partir de la medición tendrá un efecto positivo y deseable en la calidad de las decisiones de gestión de las instituciones de educación superior.



## 2.2. La percepción estudiantil sobre la calidad universitaria

La universidad como refiere González y Espinoza (2008) busca construir nuevas relaciones con la comunidad académica, la incorporación del valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, la disposición de ambientes adecuados, el manejo de un currículo apropiado, la implementación de una investigación relevante, la ejecución de una evaluación pertinente y la gestión de la calidad de la educación superior. En este contexto, las universidades deben asumir un reto cada vez mayor respecto a mejorar su calidad educativa debiendo basarse según recomendaciones de la UNESCO a normas de calidad con reconocimiento internacional como son la transparencia, la rendición de cuentas y la sustentabilidad.

Para los dirigentes universitarios, la acreditación y evaluación institucional es una herramienta esencial que garantiza patrones de calidad académico-científica, indispensables para la planificación y definición de políticas estratégicas y de gestión, también permite rendir cuentas a la sociedad sobre el desempeño de la universidad en la utilización del financiamiento gubernamental y el cumplimiento de su misión pública (Radamés y Syr, 2004).

Bullón (2007) indica que, en estos tiempos de cambio, en los que se ha acentuado la exigencia respecto a la competitividad del profesional en el área laboral, el éxito de este dependerá en gran medida de la calidad de la educación obtenida y de la formación práctica para el trabajo, en este sentido el éxito de los futuros profesionales gira en función de satisfacer sus necesidades, siendo la institución educativa la que se encargue de cumplir con este cometido, siendo necesario entonces, propiciar investigaciones que nos acerquen a conocer cuáles son las necesidades que requieren atención, con la finalidad de analizarlas y efectuar acciones que lleven a mejorar la calidad.



Espinosa et al. (2013) señalan que se han realizado diversos estudios sobre evaluación y acreditación para el mejoramiento de la calidad pero que, sin embargo, carecen de una recopilación de la percepción de los alumnos, como actores principales, acerca de los sistemas que ofrecen información sobre el trabajo realizado por los organismos evaluadores y acreditadores, y los resultados obtenidos.

Estudios sobre percepción indican que su contribución más importante es el poder proporcionar elementos de juicio susceptibles de ser interpretados para futuras investigaciones o abordajes metodológicos; actitudes, sentimientos, predisposiciones y opiniones de los estudiantes sobre un aspecto determinado de su realidad, que proporcionará información necesaria para iniciar prácticas posteriores de políticas, programas o proyectos educativos (Ruíz et al., 2015).

La perspectiva señalada es compartida por Espinosa (2007), al indicar el empoderamiento que debe tener el estudiante como actor dentro del enfoque de calidad, pues denomina a la misma como transformadora basada en la noción de cambio cualitativo otorgando al estudiante la responsabilidad en su proceso de aprendizaje y en su propia formación.

Espinoza et al. (2018) advierte la importancia de la percepción estudiantil sobre su universidad al señalar que “a medida que el valor percibido aumenta también los hace el prestigio de la universidad, lo que contribuye a un mejor posicionamiento en los rankings, lo que a su vez potencia la imagen institucional” (p.177), atrayendo a más estudiantes.

La información que proviene de los estudiantes y de los docentes es fundamental en el crecimiento de las instituciones universitarias, pues permite identificar y fortalecer sus aportes a la formación del alumno (Zapata, 2014). El estudio realizado por Veiga, Rosa, Díaz y Amarral (2013) en el entorno universitario portugués, evidenció la ausencia de



diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los académicos y estudiantes involucrados y aquellos que no están involucrados en procesos de evaluación. Así mismo, un estudio como el de Cardoso, Joao y Santos (2013), pero efectuado en el ámbito empresarial, resulta pertinente para demostrar que aquellos funcionarios involucrados en los procesos de mejora institucional suelen otorgar valoraciones positivas, mientras que aquellos que no participan en tales procesos dan valoraciones moderadas o negativas. Información que no constituyen una realidad objetiva, sin embargo, es una realidad de la evaluación institucional que correlacionadas dan una realidad compartida que debe ser considerada en mejoras de la institución. Espinoza et al. (2013) han establecido que los estudiantes tienen escaso conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación de las universidades.

Zapata (2009) afirma que los estudiantes no son vistos tradicionalmente como actores con capacidad de evaluar la evaluación, y que sus opiniones podrían haber sido ignoradas simplemente debido a su interferencia en la experiencia profesional de los académicos, se señala además, que en la gran mayoría de los procesos de evaluación, los estudiantes son considerados como una fuente de información externa, lo que denota una limitación importante para el concepto de evaluación orientado hacia el cambio y la participación de la institución en su conjunto, se concluye que se debe permitir a los estudiantes reconocer y compartir sus propias experiencias y actuar sobre ellas.

Zapata (2014), refiere que:

A pesar de que una carrera o licenciatura sea reconocida por su calidad por su cumplimiento en todos los indicadores externos, los alumnos manifiestan la existencia de áreas en el rubro de calidad educativa que no satisfacen su formación académica, de allí la importancia de incorporar el





referente de valoración estudiantil en el sistema de gestión universitaria.

(p.1)

Al respecto, sí las instituciones de educación superior están enfocados en ofrecer a los alumnos una formación idónea, deberían tener la facultad de emitir juicios de valor que fuera tomado en cuenta por la institución para alcanzar mejores niveles de calidad en sus programas educativos y en los servicios que brindan.

En Surdez et al. (2018) se señala que:

Para medir la calidad educativa de una institución de educación superior es menester conocer la satisfacción de los estudiantes, ya que, al ser ellos los destinatarios de los esfuerzos universitarios, sus valoraciones basadas en percepciones, expectativas y necesidades son indicadores de la eficacia de la gestión académica. (p.12)

Surdez et al. (2018) agregan que: “la calidad de las instituciones educativas puede ser observada desde distintos puntos, sin embargo, es necesario interrogar al estudiante, pues es quien recibe la educación y las consecuencias de la calidad de la misma” (p. 39).

En Zapata (2014), por su parte, se establece que la satisfacción del alumnado respecto a la entidad universitaria, se constituye en uno de los indicadores indispensables para alcanzar la eficacia. Mientras que, para Palacios y García (2003) la satisfacción de los estudiantes con la educación que reciben es vista como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación.

Concepciones que coinciden con Surdez et al. (2018), los que refieren a la importancia de la satisfacción estudiantil universitaria como indicador para evaluar la calidad educativa, ello en razón de que la satisfacción estudiantil mejora el rendimiento



académico, reduce la deserción, el cambio de carrera de los inscritos y, al mismo tiempo, es un requisito para el éxito en el aprendizaje, además, una comprobada calidad educativa fortalece la imagen y el prestigio de la institución.

Del mismo modo, en Palacios y García (2003) se plantea que, si los estudiantes son los destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla y, aunque tienen una visión parcial, su opinión proporciona un referente que debe tenerse en cuenta.

El estudiante, aunque protagonista del sistema educativo, su intervención sigue siendo limitada como se afirma en Palacios y García (2003), pues pocas veces se les ha permitido formular sus valoraciones sobre los procesos en los que están involucrados, lo que significa ejercer prácticas no democráticas de la evaluación, porque no se permite la expresión de los protagonistas.

Por su parte, la UNESCO (1998) en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, plantea que los estudiantes y sus necesidades deben situarse en el centro de las preocupaciones y son los responsables de la adopción de decisiones en el plano nacional e institucional, de manera que se constituyan en participantes esenciales y protagonistas en el proceso de renovación de la educación superior, especialmente en lo que atañe a la enseñanza, la evaluación, la renovación de los métodos pedagógicos, así como de su participación en la elaboración de las políticas institucionales y en la gestión de los establecimientos.

Aucatoma y Guaquipana (2018) refieren la poca participación estudiantil en los procesos de autoevaluación de su carrera siendo esta parcial y no de manera sistemática, aportando solo en la elaboración del FODA e integrados esporádicamente con los profesores en las comisiones de evaluación y acreditación, según informe del CEAACES, 2018. En tal sentido, la participación estudiantil y el aseguramiento de la calidad de la



educación superior es una preocupación vigente en prácticamente todos los países del mundo.

Gregorutti y Bon (2012) señalan que al hablar de procesos de evaluación, se debería indicar los procesos de análisis y reflexión que conducirán a la instrumentación de prácticas para mejorar las áreas de oportunidad, sin embargo, la fase de evaluación no conduce al incremento de la calidad, puesto que no expresa la voluntad de todos los involucrados (docentes, administradores, estudiantes, empleadores), siendo necesario develar la percepción que tienen los implicados sobre las acreditaciones y cómo se producen en la vida cotidiana dichos procesos, y así aportar una mayor conciencia crítica de la mejora educativa y no copiar modelos de ámbitos empresariales.

Según Palominos et al. (2016) la calidad ha permitido el crecimiento y competitividad de diversas instituciones como la universidad, donde son los alumnos los que están aumentando sus demandas en términos de calidad, exigiendo una mejor formación y servicio, teniendo que atender a una cantidad de variables asociadas a calidad, adquiriendo relevancia los servicios complementarios que entregan las universidades, aspectos que influyen en la satisfacción al igual que los factores puramente educativos. Estos autores refieren que esta perspectiva de la calidad permanece sin ser incluida ni representada en las decisiones que buscan alcanzar una mejor calidad de la educación superior, siendo necesario entonces, conocer el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con la calidad de la educación recibida.

En Palacios y García (2003) se establece la importancia de la satisfacción de los estudiantes en las evaluaciones de las universidades, debido a que investigaciones muestran que la satisfacción de los estudiantes tiene un impacto positivo sobre la motivación, índices de retención y rendimiento estudiantil. Estos investigadores



encontraron que en la mayoría de países, la satisfacción de los alumnos es el componente más importante para la determinación de la calidad.

Por su parte, Surdez et al. (2018) advierten que es necesario continuar realizando investigaciones e instrumentos que contribuyan a confirmar aspectos que influyan en la calidad académica a través de la perspectiva de los principales implicados que son los estudiantes, situación que Cano, Blásquez, Gutiérrez y Chamizo (2013) coinciden al señalar que “los indicadores de la calidad universitaria con base en la participación de los estudiantes no han sido suficientemente desarrollados” (p. 14).

Benito (2016) advierte que la percepción de los actores es un nivel de existencia de la calidad, esta última asociada a la percepción social del resultado del aprendizaje, un estudiante es quien define la calidad de un programa en función de sus logros de aprendizaje, si al término de su proceso formativo percibe que lo aprendido es útil lo percibirá como de calidad, otorgándole un valor agregado en términos de conocimiento o destrezas especiales; también advierte que los procesos de evaluación y acreditación a nivel mundial valoran la calidad en términos de la calidad del “producto” insertando al sujeto al mercado laboral en términos de mercancía más no como personas con potencialidades y capacidades a través del trabajo.

Espinosa et al. (2013) indican que los procesos de evaluación y acreditación no sólo permiten certificar la calidad de los diversos servicios educativos que ofrece la universidad, sino permite identificar el nivel de satisfacción que los estudiantes alcanzan considerados como evaluadores de su desempeño, siendo esta la premisa central que denunciará las expectativas de satisfacción e insatisfacción que los estudiantes perciben, y que al mismo tiempo indicará que el sujeto que percibe expectativas que superan la realidad estará insatisfecho, mientras que si logra percibir resultados que van más allá que



sus expectativas se sentirá satisfecho, y por último concede estar al tanto del nivel de conocimiento que ellos tienen sobre los procesos de acreditación de su institución.

Borroto y Salas (2004) agregan que conceptualizar temas como la acreditación o calidad no resulta tarea fácil mucho más el tratar de conocer la percepción de los estudiantes sobre estos temas, pues en ella confluyen multitud de sensaciones y valoraciones sobre los que no se ha puesto la suficiente atención. En este sentido, es necesario entender que el acercamiento a la realidad que los estudiantes tengan sobre estos procesos mediante la encuesta nos permitirá tomar contacto con sus percepciones y pensamientos y resultar útil la información que nos brindan, otorgando a todos la oportunidad de hacer aportes, concibiendo la calidad de los procesos a partir de su percepción, percepción no alejada de problemas pues su mirada estaría enfocada al final del proceso y acompañada de componentes subjetivos peculiares de cada estudiante adecuando las características de esa realidad a sus propias necesidades.

La ausencia de la opinión de los estudiantes sobre el trabajo realizado por los organismos de evaluación y acreditación representaría un conocimiento limitado, siendo necesario aportar en este campo desconocido a partir de la descripción de los resultados obtenidos, con el objetivo de determinar el nivel de información y de conocimiento que tienen respecto a la actividad docente, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos en el marco de la acreditación de la carrera a las que ellos pertenecen, y así llegar a establecer con mediana precisión la contribución que represente para los estudiantes la acreditación.

Desde estos aportes, se sustenta la intención de estudiar y recopilar las percepciones estudiantiles, que más allá de las definiciones teóricas que se puedan desarrollar, constituye una dinámica social donde sus actores responden a criterios definidos en los



lineamientos de organismos estatales pero que no reflejan las impresiones, interpretaciones y significados que tienen para la comunidad estudiantil, las implicaciones y representaciones en su formación profesional y futuro desempeño laboral y la acreditación de alta calidad de un programa (Escobar, Narváez y Corredor, 2015).

De acuerdo con las definiciones teóricas expuestas sobre percepción y satisfacción estudiantil, los estudiantes son fuente importante de información de la calidad de los “servicios”, pues son ellos los que reciben la educación y las consecuencias de la calidad y por ende los que mejor pueden valorarla, tienen la facultad de emitir juicios de valor basadas en percepciones que deben ser tomadas en cuenta por las instituciones con el propósito de mejorar los niveles de calidad de sus programas educativos y los servicios que brindan. En este sentido, son un valioso medio que nos pueden llevar a conclusiones generalizables que representen un aporte significativo en la mejora de la calidad académica respecto a: su formación profesional; su forma de ver a la universidad; en la posibilidad de toma de decisiones a la hora de realizar modificaciones en los criterios de evaluación específicos que determina cada institución, considerando sus necesidades y expectativas que entre otros aspectos, podrían ser base para futuras investigaciones.

En este marco, es importante resumir aquellas categorías conceptuales que pueden permitirnos evaluar la percepción de los estudiantes. En el siguiente apartado, se realiza una definición de las mismas.

### **2.3. Síntesis de categorías conceptuales del proceso de evaluación y acreditación**

En este apartado, se sintetizan las categorías conceptuales del proceso de evaluación y acreditación que pueden medirse en forma de variables. Resulta importante, antes de



proceder con el apartado metodológico, identificar aquellas variables instrumentadas y disponibles que permitirán el alcance de los objetivos: 1) Información sobre la acreditación, 2) Conocimiento sobre los procesos de evaluación para obtener la acreditación, 3) Percepción de cómo es la actividad docente, 4) Percepción de los planes y programas, 5) Percepción de las dependencias, 6) Percepción de los compañeros o estudiantes, así como 7) Percepción de recursos.

**Información de acreditación.** – El hecho de haber recibido información de que la universidad y la carrera que estudian esté o no acreditada por los organismos correspondientes (Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino, 2011).

**Conocimiento sobre los procesos de evaluación.** – Los estudiantes identifican procesos respecto a cómo se ha evaluado a la universidad y a la carrera (Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino, 2011).

**Percepción sobre profesores.** – Opinión referente a la actividad docente, la asistencia a clases, la puntualidad, la atención fuera del aula, así como la calidad de las clases del profesor (De la Garza et al, 2015; Basantes et al, 2016).

**Percepción sobre planes y programas.** – Opinión del estudiante sobre la concepción de la educación y su relación con los planes y programas, sobre metas y objetivos académicos, las actividades obligadas y optativas, así como la coherencia entre la teoría y la práctica (De la Garza et al, 2015; Basantes et al, 2016).

**Percepción sobre dependencia.** – Opinión sobre la orquestación directiva para el alcance de la misión, la flexibilidad, las metas administrativas, la carga horaria y la participación estudiantil en la toma de decisiones (De la Garza et al, 2015; Basantes et al, 2016).



**Percepción sobre estudiantes.** - Opinión sobre ellos mismos y sus compañeros respecto a cuán satisfechos se hallan con la carrera, la valoración de su interpretación de los contenidos, la adquisición de conocimientos útiles, su conocimiento sobre la normativa y la planificación de la carrera (De la Garza et al, 2015; Basantes et al, 2016).

**Percepción sobre recursos.** – Opinión sobre la disposición de material bibliográfico, conectividad, software, laboratorios, TICs, etc. (De la Garza et al, 2015; Basantes et al, 2016).

La evaluación que se haga a los estudiantes debe aclarar que se la realiza en el marco de la evaluación y acreditación de la carrera que están cursando en la universidad.





## CAPÍTULO 3

### METODOLOGÍA

#### 3.1. Enfoque y diseño de la investigación

El enfoque del trabajo es cuantitativo de tipo relacional. Este enfoque permite recolectar datos para dar cumplimiento a tres objetivos, dos objetivos descriptivos, 1) sobre las categorías conceptuales y de información de la evaluación y acreditación, 2) acerca de la percepción de los procesos realizados en el marco de la acreditación. Así como un tercer objetivo correlacional que busca 3) establecer la relación entre el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los procesos de acreditación de la universidad y carrera y su percepción sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos.

Para cumplir con el segundo y el tercer objetivo se empleó el *diseño transeccional descriptivo* que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “ubica en una o diversas variables a un grupo de personas...; y proporciona su descripción” (p.159). Mientras que, para dar cumplimiento al cuarto objetivo se empleó el *diseño transeccional correlacional*. Manterola, Quiroz, Salazar y García (2019), precisan que este diseño no necesariamente demuestra causación pues también pueden existir correlaciones entre variables independientes. En el presente caso se plantea describir los resultados de tres carreras, así como establecer las relaciones entre variables en términos de correlaciones.

#### 3.2. Población y muestra

La población objeto de estudio fue de 400 estudiantes que cursan los dos últimos ciclos pertenecientes a tres carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca: Enfermería (N=129), Jurisprudencia (N=125) y Odontología (N=146). Estos estudiantes cursaban la



universidad previa y posteriormente a la acreditación de sus carreras, razón por la cual se supone tienen conocimientos y experiencia con respecto al proceso vivido. Este grupo de estudiantes pertenece al grupo etario de 21 a 23 años de edad.

Inicialmente el propósito era realizar un estudio censal, razón por la cual se adoptó como único criterio de inclusión que los estudiantes de los dos últimos ciclos de cada carrera accedan voluntariamente y mediante consentimiento informado a llenar los formularios de la encuesta.

Sin embargo, 19 estudiantes no estuvieron presentes a momento de aplicar el instrumento, motivo por el cual, la muestra disponible quedó conformada por 381 estudiantes. El 31.8% (n=121) en la carrera de Odontología, el 36.7% (n=140) en la carrera de Derecho y el 31.5% (n=120) en la carrera de Enfermería. Predominan las mujeres en las tres facultades, en Odontología, constituyen el 61,2%, en Derecho el 50.7% y en Enfermería el 81.7%. La mayoría de estudiantes únicamente se dedica a la actividad universitaria, muy pocos (3.9%) pueden trabajar en jornada completa para combinarlo con sus estudios, sin embargo, existe un considerable número de estudiantes que pueden combinar sus actividades académicas con trabajo a medio tiempo, ello ocurre con el 10.7% de estudiantes de Odontología, con el 26.4% de estudiantes de Derecho y con el 10.8% de estudiantes de Enfermería. Al preguntarles la carga horaria que dedican a la Universidad, se encontró que en Odontología le dedica 22.87 horas por semana (Desv. Est. 9.99), de manera similar, en Derecho le dedican 22.26 horas semanales (Desv. Est. 8.16), mientras que, con menor carga laboral se encuentran los estudiantes de Enfermería con 15.66 horas (Desv. Est. 8.17). La edad promedio de todos los estudiantes es de 23.18 años (Dev. Est. 10.55), no se advierten diferencias etarias entre las tres carreras estudiadas.



### 3.3. Técnica e instrumento

La técnica empleada para la recolección de datos es el cuestionario, es decir, un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir.” (Hernández et al., 2014, p. 217). Para dar cumplimiento al objetivo concerniente a la información y conocimiento de los procesos de acreditación (objetivo 2), se empleó ‘dos secciones’ del *Cuestionario de estudiantes para evaluar el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior* (Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino, 2011). Y, para dar cumplimiento al objetivo de describir la percepción estudiantil respecto a la actividad docente, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos en el marco de la acreditación de la carrera (objetivo 3), se empleó el *Cuestionario de percepción estudiantil sobre el proceso de acreditación de las carreras* (De la Garza et al, 2015; Basantes et al, 2016), sin embargo, no se comunica ni la fiabilidad ni la validez del instrumento sino se señala la trascendencia del organismo CINDA red de universidades sin fines de lucro a la que pertenecen 39 universidades Latinoamericanas, encargada de la educación, ciencia y cultura en la que se analizan este y otros instrumentos. Frente a esta situación, se evaluó la fiabilidad de la escala, misma que presentó un Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) de 0,971, equivalente a muy alta. Cabe indicar que el objetivo relacional (objetivo 4) se obtiene a partir de demostrar la existencia de asociación entre una parte del primer cuestionario y las dimensiones del segundo cuestionario.

El *Cuestionario de estudiantes para evaluar el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior* (Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino, 2011) está compuesto por ‘diez secciones’ de las que se tomaron dos. La primera consta de cuatro preguntas generales sobre información de los procesos a nivel



general y la segunda abarca dos preguntas específicas sobre la carrera y la universidad con respecto a los resultados de dichos procesos.

El *Cuestionario de percepción estudiantil sobre el proceso de acreditación de las carreras* (De la Garza et al, 2015; Basantes et al, 2016) está estructurado por cinco secciones, las cuales responden a una escala Likert. La primera es de percepción sobre los profesores integrado por siete ítems. La segunda evalúa la percepción sobre los planes y programas con cuatro ítems. La tercera aborda la dependencia con nueve ítems. La cuarta se centra en los estudiantes con nueve ítems. Por último, la quinta sección tiene que ver con los recursos e involucra a un total de siete ítems.

Estos dos cuestionarios se fusionaron en un solo instrumento de aplicación que se adjunta en el Anexo 1. En este instrumento, además de las preguntas señaladas, se hacen constar otras (mejoras) y aquellas de carácter sociodemográfico como carrera que estudia, género, distribución del tiempo, carga horaria, edad y fecha en que se aplicó el instrumento.

### **3.4. Aplicación del cuestionario**

La encuesta fue aplicada en el mes de abril del 2019 en un lapso de dos semanas. Para ello, se presentó una solicitud al decanato de cada facultad adjuntando encuesta y consentimiento informado luego, con la respectiva autorización, se procedió a gestionar el calendario de la aplicación con los directores de las carreras. Con la gestión de los permisos a las autoridades académicas de cada carrera se pudo acceder a las aulas de clase de los estudiantes. A ellos, se les explicó de qué se trata la investigación, se entregó el consentimiento informado y posteriormente se procedió a aplicar el instrumento. El tiempo de duración promedio fue de 15 minutos para la aplicación de las encuestas por cada aula, en total se visitaron 9 aulas. A los docentes y estudiantes se les explicó que el



propósito era conocer la información a la que tuvieron acceso los estudiantes y cómo se vivió en la práctica el proceso de evaluación y acreditación de cada carrera, así como la percepción que tienen sobre la actividad docente, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos. El levantamiento de la información dentro de cada carrera se llevó a cabo sin mayores contratiempos con excepción de algunos docentes que pidieron modificar el calendario porque la aplicación de este instrumento podría perjudicar el tiempo de clases y aprendizaje de su materia, razón por la que se postergó la aplicación del instrumento para uno o dos días después de estos sucesos. No tuvieron preguntas ni objeciones más allá de aclaraciones procedimentales o logísticas.

### **3.5. Análisis de la información**

Los resultados fueron procesados en el Software SPSS, con este recurso se obtuvo las frecuencias (n) y porcentajes (%), así como la media ( $\bar{X}$ ), desviación estándar (s). Además, se extrajo los resultados inferenciales que permitieron establecer diferencias entre las carreras, aspectos que se comunican textualmente. Finalmente, se obtuvieron los estadísticos inferenciales mediante la correlación Rho de Spearman para establecer la relación entre información y conocimiento de la acreditación con la percepción sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y los recursos.

### **3.6. Procedimientos éticos**

Tanto en la presentación verbal como en el consentimiento informado se explicó a los estudiantes que se respetaría el principio de confidencialidad, así como se aclaró el propósito de la investigación, el contenido de la encuesta y el tratamiento que daría a los datos recabados. No se omitió ninguna información que pudiera ser de interés o que pudiese afectar el bienestar de los estudiantes. En efecto, los consentimientos informados y las encuestas fueron separados en dos ánforas diferentes para garantizar el anonimato



de la encuesta desde el momento en que se levantó la información de campo. Además, en la digitación de la información se empleó únicamente códigos para cada estudiante. En los resultados es imposible identificar a qué estudiantes pertenece la información que se comunica.

### **3.7. Resultados descriptivos**

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de la información que tuvieron los estudiantes respecto a los procesos de evaluación y acreditación de su universidad y carrera, así como su percepción respecto a la actividad docente, los planes y programas, la dependencia, los estudiantes y los recursos. Por último, se estableció la relación entre información y conocimiento de la acreditación y sus procesos con la percepción sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y los recursos.

#### **3.7.1. Información y conocimiento de procesos de evaluación y acreditación**

Se preguntó a los estudiantes si sabían que la Universidad en la que estudiaban estaba acreditada a lo que la mayoría (93.4%) respondió afirmativamente, sin embargo, no se encontraron diferencias entre las carreras en estas respuestas. Cuando se les preguntó si es que sabían si su carrera estaba acreditada, también la mayoría acertó en responder que sí sabía de este respecto (95.5%), aunque fueron más enfáticos los estudiantes de derecho (98.6%). Adicionalmente, se preguntó si a nivel general tenían conocimientos respecto a la existencia de algún sistema informativo de acreditación a nivel general, en este asunto solamente el 26% de los estudiantes manifestó que identificaba algún sistema, mientras que la mayoría no señaló que no existe este particular (52.8%), siendo pocos los que reconocieron no saber del asunto (21.3%). También se les preguntó si a nivel interno, dentro de la Universidad, los estudiantes conocían de algún sistema de información de la



situación académica de la Universidad de Cuenca especificando aspectos relativos a los cursos inscritos, aprobados, reprobados, calificaciones, etc. a lo que el 69% de estudiantes afirmó que efectivamente conocía de esta información, mientras que un 20.5% manifestó no conocer de este sistema (Tabla 1).

*Tabla 1 Respuestas afirmativas de los estudiantes respecto a **información** sobre la acreditación académica a nivel general*

	Odontología		Derecho		Enfermería		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
La universidad está acreditada	111	91.7	132	94.3	113	94.2	356	93.4
La carrera está acreditada	117	96.7	138	98.6	109	90.8	364	95.5
Conoce un sistema informativo de acreditación	34	28.1	34	24.3	31	25.8	99	26.0
Existe algún sistema de información de la situación académica de la U	87	71.9	101	72.1	75	62.5	263	69.0

Al preguntar si los estudiantes conocen los resultados de los procesos de acreditación de la carrera, se encontró respuestas similares en las tres carreras en aquellos que afirmaron conocer (48%) o no conocer definitivamente (27.8%), pero en aquellos que señalaron no saber de qué se trata la pregunta (22.8%), se advirtió que este desconocimiento ocurre mayormente en la carrera de odontología (35.5%). Adicionalmente, se preguntó a los estudiantes si conocían los resultados de los procesos de acreditación de la Universidad, al respecto, únicamente el 26.8% señaló estar al corriente de esta información, el 34.4% manifestó no conocer definitivamente, mientras que, el 30% sostuvo que no sabe de qué se trata la pregunta, en este último punto es nuevamente la carrera de odontología la que mayor desconocimiento tiene. En definitiva, se advierte que menos de la mitad de estudiantes conocen del proceso de acreditación de



su carrera y solamente la cuarta parte de estudiantes saben de los procesos de acreditación de la Universidad (Tabla 2).

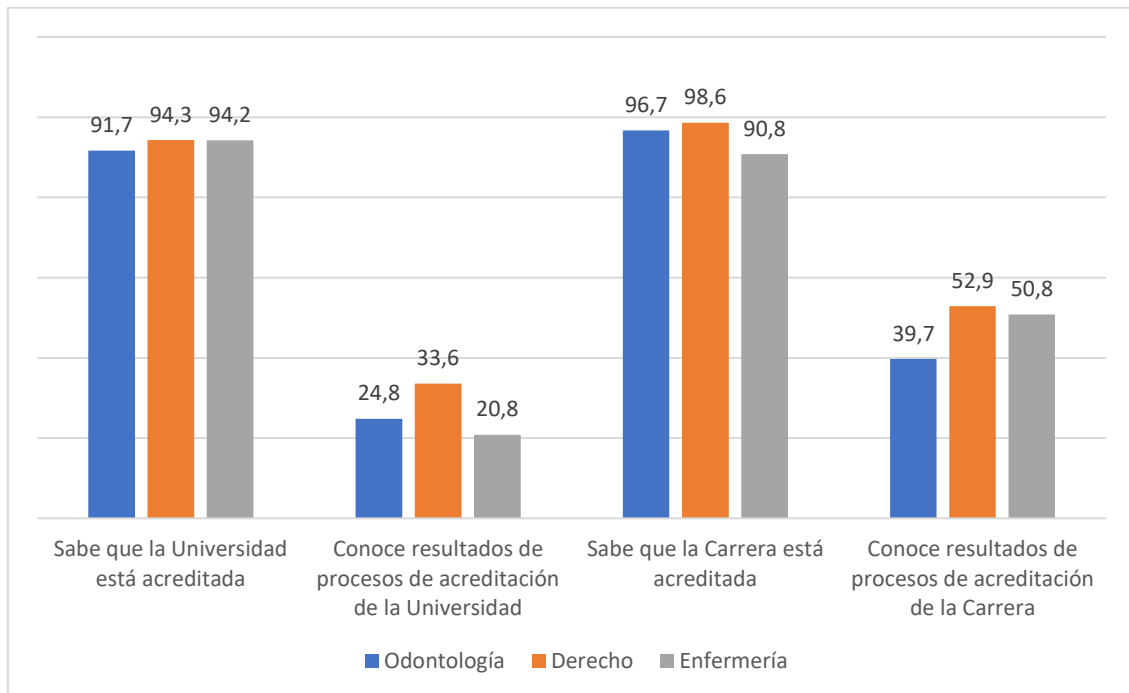
*Tabla 2 Respuestas afirmativas de los estudiantes respecto al **conocimiento** sobre los procesos de acreditación de la carrera y de la universidad a nivel específico*

		Odontología		Derecho		Enfermería		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Carrera</b>	Sí conoce	48	39.7	74	52.9	61	50.8	183	48,0
	No conoce	29	24,0	43	30.7	34	28.3	106	27.8
	No sabe	43	35.5	17	12.1	27	22.5	87	22.8
<b>Universidad</b>	Sí conoce	30	24.8	47	33.6	25	20.8	102	26.8
	No conoce	32	26.4	55	39.3	44	36.7	131	34.4
	No sabe	51	42.1	24	17.1	41	34,2	116	30.4

Por lo expuesto, se advierte que la mayoría de los estudiantes están informados respecto a que la carrera y la universidad estén acreditados. Además, se concluye que la mayoría de estudiantes no conoce o no sabe respecto a los resultados de los procesos de acreditación tanto de la carrera como de la universidad (Figura 1).



Figura 1 *Conocimiento de los estudiantes sobre acreditación y sobre los resultados de los procesos de acreditación*



### 3.7.2. Percepción de educación

En lo que respecta a la percepción que tienen los estudiantes sobre sus *docentes* respecto a la entrega del programa, calidad del cuerpo docente, atención ofrecida, interés en relacionarse informalmente, puntualidad y edición de apuntes que se expone en la Tabla 3, se advierte que, a nivel general, las tres carreras ven a sus docentes con indiferencia, es decir, no están “de acuerdo ni en desacuerdo” (2.22). En cuanto a los *planes y programas* que implican la coherencia entre la concepción educativa, los planes y programas, la incidencia de la opinión en la revisión de planes, en la inclusión de actividades obligatorias y la fijación adecuada entre teoría y práctica, también se muestran indiferentes (2.27), es decir, no están “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Los aspectos relativos a la *dependencia* que implican la forma como catalogan la educación, la opinión sobre misión, metas, consideración del status, flexibilidad reglamentaria para imprevistos estudiantiles, políticas de distribución de carga horaria, criterios de exigencia,



cumplimiento de planes y programas, así como grado de participación estudiantil en la toma de decisiones, se encontró que existe un nivel intermedio según el cual los estudiantes no están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (2.25). Con respecto a los *estudiantes*, que implica el grado de satisfacción que tienen con la carrera, el desarrollo de capacidad para interpretar información, desarrollo de capacidad para extraer conclusiones, adquisición de conocimientos útiles, resolución de problemas, auto-perfeccionamiento en temas o materias específicas, grado de conocimiento sobre estatutos y reglamentos, nivel de satisfacción, así como conocimientos y asimilación de planes y programas, se encontró que la evaluación sigue siendo indiferente pero con una mayor tendencia hacia el acuerdo (2.38). Finalmente, el asunto relativo a los *recursos* que implica la disponibilidad de material bibliográfico, disponibilidad para acceder a internet, cantidad de software, calidad de biblioteca, adecuación entre cantidad y calidad de laboratorios, actualización de bibliotecas y cantidad de material audiovisual que tienen los estudiantes para entender, se encontró que el nivel de acuerdo de los estudiantes también se encuentra en un término medio que implica no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (2.36).

Tabla 3 *Respuestas a la escala de percepción de los estudiantes sobre qué tan de acuerdo están con sus docentes, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos en el marco de la acreditación.*

	Odontología		Derecho		Enfermería		Total	
	( $\bar{X}$ )	<i>s</i>	( $\bar{X}$ )	<i>s</i>	( $\bar{X}$ )	<i>s</i>	( $\bar{X}$ )	<i>s</i>
Entrega el programa detallado de cada actividad docente.	2.28	12.33	2.25	11.20	2.38	11.90	2.30	1.18
Calidad del cuerpo docente.	2.41	12.09	2.29	11.47	2.15	11.28	2.29	1.16
Atención recibida por profesores fuera de horas de clase.	2.22	10.10	2.13	11.05	2.19	11.02	2.18	1.07
Disposición e interés para relacionarse informalmente.	2.10	10.60	2.07	10.77	2.06	10.56	2.08	1.06
Procedimientos para evaluar aprendizajes.	2.20	10.62	2.06	10.94	2.31	10.11	2.18	1.06
Asistencia y puntualidad docente.	2.60	29.90	2.06	12.19	2.36	10.99	2.33	1.95
Edición de apuntes de clase.	2.36	0.96	2.09	10.28	2.23	10.35	2.22	1.01
<b>Profesores</b>	<b>2.31</b>	<b>0.91</b>	<b>2.14</b>	<b>0.86</b>	<b>2.24</b>	<b>0.93</b>	<b>2.22</b>	<b>0.90</b>
Coherencia entre la concepción educativa y planes y programas.	2.43	10.39	2.31	10.24	2.32	10.21	2.35	1.03

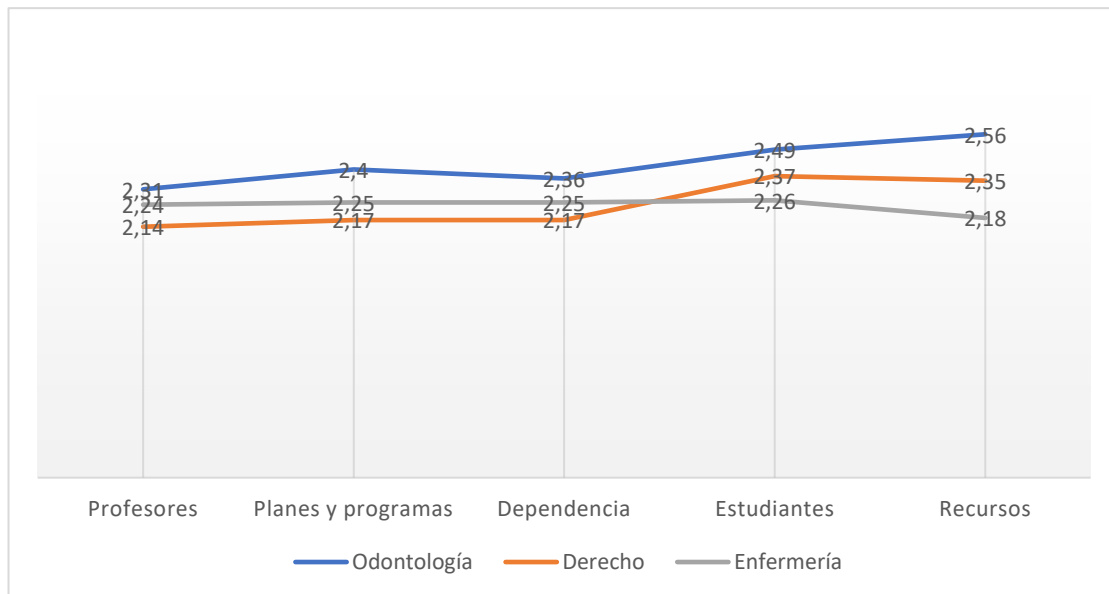


Incidencia que tiene la opinión de estudiantes en la revisión de planes y programas.	2.26	10.86	1.90	11.95	2.18	10.18	2.10	1.12
Inclusión de actividades obligatorias y optativas.	2.27	10.72	2.12	10.56	2.19	10.71	2.19	1.07
Fijación adecuada entre teoría y práctica.	2.65	11.46	2.34	11.04	2.33	11.39	2.43	1.14
<b>Planes y programas</b>	<b>2.40</b>	<b>0.90</b>	<b>2.17</b>	<b>0.89</b>	<b>2.25</b>	<b>0.96</b>	<b>2.27</b>	<b>0.92</b>
Como se cataloga la educación que se imparte.	2.55	10.72	2.35	11.05	2.37	10.04	2.42	1.06
Opinión sobre la misión.	2.55	10.00	2.31	10.53	2.39	0.98	2.41	1.02
Metas a corto y mediano plazo del personal administrativo y docentes.	2.41	10.70	2.24	0.98	2.33	10.14	2.32	1.02
Consideración del status.	2.26	10.31	2.26	10.20	2.14	0.99	2.22	1.01
Flexibilidad reglamentaria para adecuarse a situaciones imprevistas de los estudiantes.	2.15	10.85	1.79	11.91	2.18	0.97	2.03	1.10
Políticas de distribución de carga horaria.	2.00	10.41	1.81	12.11	2.07	0.96	1.95	1.09
Criterios de exigencia y calidad académica.	2.49	10.89	2.43	10.40	2.27	10.10	2.40	1.05
Cumplimiento de planes y programas de estudio.	2.48	10.50	2.35	10.31	2.35	0.92	2.39	1.00
Grado y forma de participación de estudiantes en toma de decisiones.	2.33	11.43	1.96	11.66	2.18	10.85	2.15	1.14
<b>Dependencia</b>	<b>2.36</b>	<b>0.82</b>	<b>2.17</b>	<b>0.82</b>	<b>2.25</b>	<b>0.83</b>	<b>2.25</b>	<b>0.82</b>
Grado de satisfacción con la carrera.	2.71	11.06	2.56	11.52	2.21	11.44	2.50	1.15
Desarrollo de capacidad para interpretar información.	2.56	1.00	2.41	10.93	2.33	10.14	2.43	1.04
Desarrollo de capacidad para extraer conclusiones.	2.56	0.97	2.42	10.87	2.33	0.95	2.44	1.01
Adquisición de conocimientos útiles.	2.61	10.75	2.61	10.84	2.39	1.00	2.54	1.06
Resolución de problemas con prontitud.	2.43	10.31	2.45	11.53	2.30	10.34	2.40	1.08
Auto - perfección en temas o materias específicas.	2.43	0.97	2.36	11.00	2.26	10.33	2.35	1.04
Grado de conocimiento sobre estatutos y reglamentos.	2.16	0.97	2.04	11.37	2.13	10.53	2.11	1.06
Nivel de satisfacción respecto a la formación que se recibe.	2.50	10.18	2.27	11.68	2.21	10.03	2.32	1.08
Conocimientos y asimilación de planes y programas de estudios.	2.46	0.96	2.23	11.77	2.23	10.43	2.30	1.07
<b>Estudiantes</b>	<b>2.49</b>	<b>0.84</b>	<b>2.37</b>	<b>0.95</b>	<b>2.26</b>	<b>0.90</b>	<b>2.38</b>	<b>0.90</b>
Disponibilidad de material bibliográfico.	2.64	10.57	2.44	11.59	2.18	10.45	2.42	1.10
Disponibilidad para acceder a internet.	2.60	11.29	2.48	12.44	2.43	10.59	2.50	1.15
Cantidad de software para apoyar la docencia.	2.43	10.23	2.09	11.31	2.13	11.07	2.21	1.10
Calidad de la biblioteca en relación a requerimientos.	2.60	10.37	2.54	10.89	2.23	11.58	2.46	1.10
Adecuación en cantidad y calidad de laboratorios.	2.53	11.04	2.26	0.97	2.05	10.60	2.28	1.06
Actualización de las bibliotecas.	2.52	0.94	2.39	12.09	2.19	11.02	2.37	1.10
Cantidad de material audiovisual para atender a los estudiantes.	2.57	10.63	2.28	11.88	2.03	11.26	2.29	1.15
<b>Recursos</b>	<b>2.56</b>	<b>0.87</b>	<b>2.35</b>	<b>0.91</b>	<b>2.18</b>	<b>0.95</b>	<b>2.36</b>	<b>0.92</b>

**Nota:** La media ( $\bar{X}$ ) y la desviación estándar de la media (s) se calculó de la escala de 0 a 4, 0 significa “completamente en desacuerdo”, 1 significa “en desacuerdo”, 2 significa “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y 3 significa “de acuerdo” y 4 significa “completamente de acuerdo”.

Por lo expuesto, en la Figura 2, se advierte que, los estudiantes a nivel general no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, aunque existe una ligera tendencia hacia estar algo de acuerdo, este aspecto no varía mucho en profesores, planes y dependencia, sin embargo, en lo que respecta a estudiantes y recursos se muestra una tendencia un poco más marcada.

Figura 2 Percepción de los estudiantes sobre profesores, planes, dependencia, estudiantes y recursos.



### 3.8. Relación de información y conocimiento de la acreditación y los resultados de sus procesos con la percepción sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos.

Para determinar si existe relación entre la información de acreditación y sus procesos y la percepción que tienen sobre la universidad, se formula la siguiente hipótesis: *Existe correlación entre información y conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación y sus resultados con respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y los recursos.*



Para ello se calculó la correlación entre disponer de *información de la acreditación* de la universidad y la carrera con la percepción de los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y los recursos, sin embargo, en este caso, no se advierte ninguna correlación significativa. Además, se determinó la correlación entre el *conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación* de la universidad y la carrera con la percepción que tienen los estudiantes de los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y los recursos, ahí se encontró que existen algunas correlaciones significativas bajas. La primera correlación tiene que ver con las *dependencias* universitarias (Corr. 0.117), es decir mientras más conocen del proceso de evaluación de la *universidad* más aprecian el manejo directivo, la segunda correlación se refiere a *estudiantes* (Corr. 0.111) lo que indica que mientras más conocen del proceso mejor opinan de ellos y de sus compañeros y la tercera correlación tiene que ver con los recursos (Corr. 0.106) esto significa que mientras más saben del proceso de evaluación, califican de mejor manera a los recursos adquiridos por la universidad. También se encontraron dos correlaciones con el hecho de conocer los procesos de acreditación de *carrera*. La primera correlación hace mención a los *estudiantes* (Corr. 0.128), lo que significa que mejor evaluación tienen de sí mismos cuando más conocimiento de la evaluación tuvieron; asimismo se encontró otra correlación con la percepción de los *recursos* (Corr. 0.159), esto significa que, mientras más conocimiento de evaluación de la carrera tuvieron calificaron de mejor manera a los recursos que disponen. Resultados que se exponen en la Tabla 4.

Tabla 4 *Correlación de Spearman entre la información y conocimiento de la acreditación y sus resultados con respecto a la percepción sobre los profesores, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos.*

		Información de la acreditación		Conocimiento de los resultados de los procesos de acreditación	
		Universidad	Carrera	Universidad	Carrera
Profesores	Coef. Correl.	.038	.045	.099	.059
	Sig. (bilateral)	.457	.378	.053	.250



---

	N	381	381	381	381
Planes y programas	Coef. Correl.	.030	.038	.026	.029
	Sig. (bilateral)	.553	.461	.607	.569
Dependencia	N	381	381	381	381
	Coef. Correl.	.087	.087	.117*	.074
Estudiantes	Sig. (bilateral)	.089	.089	.023	.152
	N	381	381	381	381
Recursos	Coef. Correl.	.010	.088	.111*	.128*
	Sig. (bilateral)	.838	.087	.030	.012
	N	381	381	381	381
	Coef. Correl.	.035	.090	.106*	.159**
	Sig. (bilateral)	.493	.079	.039	.002
	N	381	381	381	381

---

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).



## CAPÍTULO 4

### DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La realidad percibida por los estudiantes de las tres carreras de la Universidad de Cuenca acreditadas<sup>1</sup>, posee cercanías y diferencias respecto a lo evidenciado en otros estudios realizados en el entorno latinoamericano, así como por lo señalado en la literatura científica en torno al tema. Para el siguiente análisis, y siguiendo para ello los objetivos de la investigación, se organiza la discusión en las siguientes dimensiones: a) conocimiento de los estudiantes sobre evaluación y acreditación; b) percepción de los estudiantes sobre las categorías conceptuales: docentes, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos; y c) relación que existe entre dichos conocimientos y las percepciones que tienen los estudiantes.

Previo al análisis es pertinente recordar lo establecido por Villoria et al. (2015), quienes apuntaban que los procesos de autoevaluación suelen generar apreciaciones sobre las condiciones de calidad en los diferentes factores evaluados, pero que tienen el problema de no indagar a profundidad en las percepciones que tienen los estudiantes universitarios respecto al proceso de acreditación; por tal motivo resulta de suma importancia conocer las percepciones de los estudiantes.

#### **Conocimiento de los estudiantes sobre evaluación y acreditación:**

En lo relacionado al conocimiento que tienen los estudiantes universitarios sobre la acreditación de la Universidad, la mayoría evidenció conocer dicha situación, lo que confirma que la realidad en las tres carreras analizadas como Enfermería, Derecho y

---

<sup>1</sup> Es importante destacar que, al momento, solamente se han seguido procesos de acreditación, a nivel nacional, en las tres carreras de Enfermería, Derecho y Odontología, razón por la cual se consideró pertinente trabajar con estudiantes de estas tres carreras.



Odontología difiere de lo observado por autores como Espinoza et al. (2013), quienes han señalado que los estudiantes tienen escaso conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación de las universidades. Así mismo, una mayoría de estudiantes está al tanto de la acreditación de sus respectivas carreras. Gregorutti y Bon (2012) señalaban que los estudiantes suelen ser quienes se encuentran menos informados e involucrados en los procesos de acreditación de las universidades; sin embargo, ello no ocurre en el caso de los alumnos de las tres carreras investigadas.

Si como sostenía Bullón (2007), una educación de calidad es aquella en que la institución reconoce y pondera las demandas de sus estudiantes, entonces resulta preocupante que un porcentaje representativo (21%) de los estudiantes de las tres carreras analizadas desconozca si existe un sistema de información sobre la situación académica de la Universidad de Cuenca. La falta de involucramiento de los estudiantes en los procesos de evaluación a los que se someten los programas educativos, es un factor apuntado por Zapata (2014), que incidiría en la forma en que los estudiantes valoran la calidad de tales procesos; por tanto, resulta imprescindible una difusión y comunicación efectiva de los sistemas de información.

A su vez, resulta preocupante que la mayoría de los estudiantes encuestados desconozca los resultados de los procesos de acreditación, pues esto conlleva a que no se pueda contar con elementos de juicio susceptibles de ser interpretados por futuras investigaciones o abordajes metodológicos, tal como sostienen Ruíz et al. (2015). Estos autores agregan que los sentimientos, predisposiciones y opiniones de los estudiantes hacia los procesos de evaluación y acreditación se constituyen en información idónea para iniciar prácticas posteriores de políticas, programas o proyectos educativos. Además, tal como señalan Radamés y Syr (2004), los resultados que se derivan de los procesos de acreditación y evaluación institucional son herramientas que aseguran patrones de calidad





académico-científica, los cuales son fundamentales para la planificación y definición de políticas estratégicas y de gestión, al tiempo que posibilitan la rendición de cuentas a la sociedad sobre el desempeño de la universidad en la utilización del financiamiento gubernamental y el cumplimiento de su misión pública.

Ahondando un poco más en la cuestión, se pudo constatar que la mayoría de los estudiantes de las tres carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca no están al tanto de los resultados de los procesos de evaluación implementados; únicamente una cuarta parte de estudiantes conoce esta información. Esta realidad evidenciada, lleva a preguntarse con Zapata (2014): ¿De qué manera se podría involucrar a los estudiantes en los planes de mejoramiento de la calidad universitaria, si ellos mismos no están al tanto de los procesos de evaluación y acreditación?

**Percepción de estudiantes sobre las siguientes categorías conceptuales del proceso de evaluación y acreditación: docentes, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos.**

A continuación se consideran aquellas percepciones de los estudiantes encuestados sobre el mejoramiento ocurrido en ciertas categorías conceptuales, posterior a los procesos de acreditación y evaluación.

La primera categoría conceptual a considerarse es la de **docentes**. Dentro de esta categoría se ha considerado a la calidad docente, Salas (2013) apuntaba que la acción de organismos acreditadores transformaría la práctica docente y administrativa que se desarrolla en las instituciones de educación superior. A su vez, Radamés y Syr (2004) señalaban que la calidad de una institución se reconocería mediante las características del capital humano de su comunidad académica. De igual manera, en Palacios y García (2003) se establecía a la calidad educativa como aquella que responde adecuadamente a



lo que el estudiante universitario necesita para desarrollarse como persona – intelectual, afectiva, moral y físicamente y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad: el político, el económico y el social.

De ahí que resulta preocupante que la calidad del cuerpo docente, la atención ofrecida, la puntualidad y la edición de apuntes no sean aspectos claramente destacados por los estudiantes encuestados. Estos resultados no confirman lo señalado por varios autores (De la Garza et al., 2015; Basantes et al., 2016), respecto a que los procesos de acreditación universitaria contribuirían al mejoramiento de aspectos relacionados a la docencia como: asistencia y puntualidad. Si los procesos de acreditación y evaluación, según las respuestas obtenidas, no mejoraron la calidad docente, entonces se estaría ratificando lo señalado por Mas (2012), cuando sostiene que es imposible alcanzar una concepción de la educación superior centrada en la calidad, si no se incide en los docentes y sus competencias.

Otro aspecto dentro de esta categoría son los mecanismos usados por los maestros para evaluar el aprendizaje y el uso de tecnologías u otras innovaciones, respecto a los cuales, los estudiantes perciben una cierta mejoría, aunque todavía insuficiente. Resultaría importante que se mantenga el empleo de ciertos mecanismos durante la evaluación del aprendizaje, pues esto, tal como plantea Lamarra (2006), contribuiría a mejorar la calidad, identificar fortalezas y debilidades y a tomar decisiones adecuadas. A su vez, es de suma importancia que las entidades universitarias promuevan experiencias actualizadas durante los procesos de enseñanza aprendizaje, para ello es indispensable apoyarse en las TIC y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje (Salinas, 2004). No hacerlo implica relegar a los estudiantes de las ventajas académicas que las tecnologías proporcionan.



A su vez, que los estudiantes no hayan percibido mejorías claras en aspectos como la devolución de las pruebas u otros instrumentos de evaluación por parte de los docentes, contradice aquello postulado por Mas (2012), respecto a que los procesos de evaluación resultan un aspecto imprescindible para mejorar las acciones formativas, la calidad de la actuación docente y la efectividad de ciertas acciones pedagógicas. La devolución inmediata de los resultados de las pruebas le permite al estudiante responsable tomar medidas al respecto y enfocarse en los puntos donde las falencias se presentaron.

Por su parte, si Radamés y Syr (2004) han señalado que la calidad de una carrera se fundamenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al punto de determinar la calidad formativa del graduado; entonces resulta preocupante que los estudiantes encuestados consideren que la mejoría en las metodologías o formas de enseñanza que aplican los docentes en sus carreras, sea mediana. Benito (2016) advertía que la percepción de los actores es un nivel de la calidad que se asocia a la percepción social del resultado del aprendizaje. En tal sentido, serían los estudiantes de las tres carreras acreditadas quienes definirían la calidad de la enseñanza recibida, a punto que, si al finalizar el proceso formativo perciben que lo aprendido es útil lo calificarán como de calidad, otorgándole un valor agregado en términos de conocimiento o destrezas especiales. Para alcanzar esto es indispensable que el docente universitario, tal como plantea Mas (2012), se encuentre capacitado en la aplicación adecuada de las estrategias metodológicas pertinentes para cada situación, además de la selección de los distintos medios y recursos didácticos.

Los criterios de exigencia que los docentes emplean son un aspecto que, a criterio de los estudiantes participantes, ha mejorado medianamente. A propósito de este tema, Palominos et al. (2016) han planteado que en la actualidad son los propios estudiantes quienes han aumentado sus exigencias en términos de calidad, para lo cual demandan una mejor formación y servicio; de ahí que, cabe explicarse la mirada crítica con la que



perciben los cambios en el aspecto señalado, así como los otros abordados en el transcurso del presente estudio. En tal razón, resulta pertinente entender que los estudiantes de las tres carreras acreditadas consideran que sería positivo que sus docentes elevaran el nivel de exigencia.

La segunda categoría conceptual a ser abordada es la que concierne a **planes y programas**. Dentro de esta categoría se encuentra un elemento de suma importancia, el plan de estudio o malla curricular, el cual, a criterio de García (2007), se constituye en el vínculo que aglutina tanto a la base teórica (fundamentos conceptuales, propósitos de formación y actores del proceso) como al plan operativo (plan de estudios). Su relevancia radica en que posibilita vincular de manera coherente los ciclos, las áreas, los cursos, los proyectos y el sistema de evaluación. De ahí que resulte preocupante que, según la percepción de los estudiantes participantes, los planes curriculares hayan tenido un cambio mínimo después de la implementación de los procesos de acreditación y evaluación en la Universidad de Cuenca.

Así mismo, la mejoría evidenciada en la participación de los estudiantes en la estructuración de la malla de la carrera, a criterio de los encuestados, fue menor. Estudios previos en el entorno universitario también identificaron que la implementación de procesos de acreditación en las universidades influye solo medianamente en el involucramiento de los estudiantes en la toma de ciertas decisiones (De la Garza et al., 2015; Basantes et al., 2016). Los resultados, sin embargo, parece contradecir a Villoria et al. (2015), quienes afirman que los procesos de acreditación contribuirían a incrementar el sentido de pertenencia y de participación entre los estudiantes, o que en cada etapa del proceso de evaluación y acreditación se da la colaboración de los alumnos-docentes-administrativos (Chico et al., 2014).



En tal caso, los hallazgos obtenidos permiten contrastar lo teórico con la realidad ocurrida al interior de la Universidad de Cuenca, encontrándose cercanías con Zapata (2014), quien afirma que los estudiantes, por lo general, no son vistos como actores capaces de contribuir al diseño de los planes curriculares y que sus opiniones suelen ser ignoradas. Y esto se constituye en un problema a considerar, pues tal como establecen Surdez et al. (2018), para medir la calidad educativa de una institución de educación superior es menester permitir que los alumnos sean partícipes en el diseño de los planes de estudio, pues serán ellos los primeros destinatarios de los esfuerzos universitarios. Completando lo anterior, Pérez y Alfaro (1997) agregan que al ser los estudiantes los beneficiarios directos de la educación universitaria, son ellos quienes mejor pueden valorarla y, por tanto, contribuir con su opinión para mejorarla.

La articulación entre la carrera y el posgrado fue otro elemento al interior de la categoría analizada, y que no tuvo una mejoría importante, según señalaron los estudiantes encuestados. Espinoza et al. (2013) apuntan que los procesos de acreditación y evaluación no serían fuentes de información empleadas por los estudiantes para evaluar la relación entre los posgrados y la carrera, sino que existen otros medios que permiten a los estudiantes optar a futuro por uno u otro posgrado. Al respecto de esto último, es importante recordar lo señalado por Radamés y Syr (2004), respecto a que la calidad de una institución se reconoce, en principio, mediante la calidad y variedad de las actividades de posgrado que ofrece. En tal sentido, que los estudiantes universitarios encuestados no perciban una mejoría significativa en la relación señalada, se constituye en una advertencia para los cursos de posgrado que se implementen en la Universidad de Cuenca.

En relación a la coherencia entre la concepción educativa y los planes y programas, las respuestas de los estudiantes muestran una percepción poco entusiasta sobre este particular. Ello evidencia un claro contraste entre la realidad percibida por los



universitarios encuestados al interior de sus carreras y lo que la teoría ha planteado sobre el tema. Paredes (2008), por ejemplo, establecía que la acreditación brindaba a la institución la oportunidad de planificar y desarrollar los planes de mejora y realizar la integración de sus estamentos. No obstante, la percepción estudiantil no confirma mejorías en estos aspectos y, por tanto, se constata un desaprovechamiento de los procesos de acreditación y evaluación implementados.

Por su parte, la incidencia que tiene la opinión de los estudiantes en la revisión de planes y programas es un aspecto que, a criterio de los estudiantes participantes, ha tenido una mejoría relativa. Lo importante es que la incorporación de las opiniones y perspectivas de los estudiantes sea una constante y que docentes y autoridades establezcan los mecanismos para que esto se mantenga. Hay que recordar las recomendaciones hechas por la UNESCO (1998) en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, cuando plantea que los estudiantes y sus necesidades deben situarse en el centro de las preocupaciones y ser los responsables de la adopción de decisiones en el plano nacional e institucional, de manera que se constituyan en participantes esenciales y protagonistas en el proceso de renovación de la educación superior, especialmente en lo que atañe a la elaboración de las políticas institucionales y en la gestión de los establecimientos.

De igual manera, califican de parcial las mejorías en el cumplimiento de planes y programas de estudio; percepción que contradice lo establecido en la bibliografía pertinente. González (2005), por ejemplo, ha planteado que los procesos de evaluación y acreditación contribuyen a mejorar la planificación y el seguimiento de los logros. En el caso particular de las tres carreras acreditadas, los planes y programas de estudios serían cumplidos, a criterio de los participantes, parcialmente.



Tercera categoría conceptual a considerar es la **dependencia**. Dentro de esta categoría estarían los trámites administrativos y financieros, los cuales obtuvieron una apreciación baja por parte de los estudiantes encuestados. Los procesos de acreditación y evaluación universitaria, a criterio de los estudiantes encuestados, no estarían transformando positivamente las funciones administrativas y financieras necesarias para operar los programas al interior de las Universidad, tal como ha se ha planteado en la literatura en torno al tema (Salas, 2013). En cambio, los presentes hallazgos son similares a los de investigaciones en el entorno universitario mexicano (Buendía et al., 2011). Esto lleva a plantear que la realidad administrativa y financiera de las universidades latinoamericanas, acaso, no responde necesariamente a los procesos de evaluación externa, sino a otros factores que posteriores investigaciones podrían revelar.

Así mismo, y dentro de la categoría conceptual analizada (“dependencia”), parcial fue la percepción de los estudiantes en torno a si la concepción del estatus fue un tema que mejoró a partir del desarrollo de los procesos de acreditación y evaluación. El tema del estatus no es asunto nimio; Espinoza et al. (2018) advertían sobre la importancia de la percepción estudiantil respecto a la propia universidad. Según este autor, al momento en que una Universidad o una carrera reciben una acreditación positiva el prestigio de ambas aumenta, lo que deriva en una mejoría en el sentido de pertenencia de sus estudiantes. López (2007), por su parte, considera que los mayores cambios introducidos por la evaluación en las universidades provienen del deseo de las propias instituciones de aparecer con grados de reconocimiento y acreditación por parte de organismos externos; de ahí que resulta contradictorio que entre los estudiantes participantes la concepción sobre el estatus de la Universidad de Cuenca no haya sido un aspecto fortalecido.

La cuarta categoría conceptual que se procede a analizar es la de **estudiantes**. Uno de los aspectos que comprenden esta categoría es el apoyo que se da a los estudiantes con



dificultades académicas, respecto al cual los estudiantes encuestados no perciben un cambio importante. Sería recomendable que se revisase estos resultados y que, a partir de ellos, se lleve a cabo programas extracurriculares dirigidos a aquellos estudiantes que presentan dificultades académicas, pues tal como ha establecido Silva (2011), estos son factores que podrían contribuir a la integración y al reforzamiento de la persistencia durante el proceso aprendizaje. De igual manera, los estudiantes participantes no encuentran que los procesos de acreditación hayan contribuido a la mejoría de la calidad de los servicios de bienestar ofrecido a los estudiantes, constatándose similitudes con los resultados del estudio efectuado en el contexto universitario mexicano (Buendía et al., 2011).

Así mismo, dentro de esta categoría, se evidenció que los estudiantes encuestados perciben una cierta mejoría en la satisfacción respecto a la carrera y la formación recibida. Estos resultados confirmarían lo establecido en la teoría, según la cual, los procesos acreditadores ejercerían una influencia positiva en el grado de satisfacción de los estudiantes hacia la carrera y respecto a la formación recibida (De la Garza et al., 2015; Basantes et al., 2016). Si como plantean Radamés y Syr (2004), el propósito central de la acreditación es promover y estimular que una institución académica alcance calidad a nivel general o respecto de una o más de sus carreras o programas educativos, a través del empleo de estrategias, procedimientos y recursos adecuados para el logro de su misión y sus objetivos, pues entonces, la percepción de los estudiantes estaría ratificando una mejoría en dicho aspecto. Para Arrién et al. (1997) la satisfacción del estudiante con la formación recibida por su institución, es uno de los indicadores más importantes de la eficacia institucional. No hay que olvidar que la satisfacción de los estudiantes respecto a la educación que reciben es vista como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación (Palacios y García, 2013).





La quinta y última categoría analizada es la de **recursos**, respecto a la cual tampoco fue percibida con notables mejorías. Resultados que difieren, en parte, con los datos obtenidos en Buendía et al. (2011), donde estudiantes universitarios sí percibieron adelantos en la incorporación de recursos. Radamés y Syr (2004) señalaban que los procesos de acreditación se caracterizan por certificar ante la sociedad la calidad de los recursos humanos, económicos y académicos y de los diferentes procesos que tienen lugar en una institución universitaria, en este sentido uno de los objetivos de la acreditación sería el estar informado del estado de estos recursos humanos, materiales y financieros. En el caso de las tres carreras acreditadas, las respuestas dadas por los estudiantes permiten constatar que infraestructura y recursos han tenido ciertas mejorías, sin embargo, continúan percibiéndolas de manera indiferente como: la adecuación de aulas o la presencia de mayores y mejores recursos didácticos y, en tal sentido, son de los pocos aspectos que evidenciaron cierta mejoría a partir de la implementación de los procesos de acreditación y evaluación.

**Relación que existe entre dichos conocimientos y las percepciones que tienen los estudiantes.**

Finalmente, el presente estudio encontró ciertas correlaciones significativas (aunque bajas) entre el conocimiento que tienen de los resultados de los procesos de acreditación ciertos estudiantes y sus percepciones sobre las universidades. Al respecto, es importante señalar que no han logrado identificarse investigaciones previas que hayan establecido tales correlaciones, es decir, que se hayan planteado como objetivo determinar la asociación o correlación entre los conocimientos que posee un grupo estudiantil universitario sobre los procesos de acreditación en los que están inmersas sus respectivas universidades y las percepciones que podrían tener, tales grupos estudiantiles, sobre



dichos procesos. Por ende, no resulta posible efectuar comparaciones precisas y, por tanto, la discusión se ve limitada ante tales ausencias.

Sin embargo, podría encontrarse una cierta relación con el estudio realizado por Veiga et al. (2013), en el entorno universitario portugués, el cual evidenció la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los académicos y estudiantes involucrados y aquellos que no están involucrados en los procesos de evaluación. Así mismo, un estudio como el de Cardoso et al (2013), pero efectuado en el ámbito empresarial, resulta pertinente para demostrar que aquellos funcionarios involucrados en los procesos de mejora institucional suelen otorgar valoraciones positivas, mientras que aquellos que no participan en tales procesos dan valoraciones moderadas o negativas. Y aunque el estudio citado pertenece al mundo de los negocios, permite adelantar la hipótesis de que sí existiría una correlación significativa entre ser parte de un proceso de mejora, sea este del tipo que sea, y la percepción u opinión que se tiene al respecto de aquel.

A propósito de lo importante que es ser partícipe de un proceso acreditador o evaluador, Zapata (2014) señalaba que estudiantes no involucrados en los procesos de evaluación valorarían de manera distinta la calidad de tales procesos. Es lo que pudo constatar en el presente estudio, donde aquellos estudiantes que están al tanto de las particularidades de los procesos de acreditación y evaluación son quienes tienen una mayor apreciación sobre el trabajo llevado a cabo, respecto a sí mismos y otros estudiantes, o sobre los recursos adquiridos e implementados por la Universidad en beneficio de toda la comunidad.

Tales resultados llevan a reflexionar sobre la importancia que tiene la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de acreditación y evaluación,



particularmente la de los estudiantes, y cómo se debe mantener debidamente informados a estos últimos si se pretende consolidar cierto grado de compromiso y satisfacción respecto a los resultados obtenidos, tanto académicos como en infraestructura, posterior a la implementación de tales procesos.



## CONCLUSIONES

Desarrollados cada uno de los puntos establecidos en el presente estudio, se presentan a continuación las respectivas conclusiones, las que están estrechamente relacionadas a los objetivos planteados al inicio de la investigación:

- En cumplimiento del primer objetivo específico, se exploraron las categorías conceptuales generales relacionadas a procesos de evaluación y acreditación, aseguramiento de la calidad, lo que permitió establecer a la calidad educativa en educación superior como aquella que busca alcanzar resultados que posibilitan el progreso y modernización, así como un derecho humano basado en potencializar las capacidades individuales hacia el mejoramiento de la propia vida y de la sociedad. Por su parte, la evaluación de la calidad ha sido establecida como la medición, valoración y la toma de decisiones con el fin de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje al interior de los sistemas educativos de formación superior, de ahí la importancia de que las IES cuenten con instrumentos de evaluación que les permitan obtener elementos de juicio con los cuales analizar a fondo sus procesos educativos. En lo relacionado a la percepción estudiantil, su contribución más decisiva sería que proporciona elementos de juicio que podrán ser interpretados en futuras investigaciones o abordajes metodológicos, además de constituirse en un elemento clave para que las universidades identifiquen y mejoren sus contribuciones a la formación académica de los estudiantes.
- En cumplimiento del segundo objetivo específico, se determinó el nivel de información que tienen los estudiantes sobre los procesos de acreditación en las carreras acreditadas de la Universidad de Cuenca, identificándose como aspectos positivos que la mayoría evidenció estar al tanto de tales procesos y, en particular,



de la acreditación de sus respectivas carreras. Sin embargo, como dato negativo es que el 21% de los estudiantes desconoce sobre la existencia de un sistema de información sobre la situación académica de la Universidad de Cuenca; lo que podría incidir en la forma en que los estudiantes valoran la calidad de tales procesos. También resultó preocupante que la mayoría de los estudiantes desconozca los resultados de los procesos de acreditación, pues esto conlleva a que no se disponga de elementos de juicio susceptibles de ser interpretados. A su vez, sólo la cuarta parte de los estudiantes conocería los procesos de evaluación implementados, realidad que lleva a reflexionar sobre la manera en que se podría involucrar a los estudiantes en los planes de mejoramiento de la calidad universitaria.

- Se procedió a la descripción de la percepción estudiantil respecto a la actividad docente, planes y programas, dependencia, estudiantes y recursos en el marco de la acreditación de la carrera. En tal sentido, se estableció que las respuestas permiten evidenciar aspectos positivos y negativos. Se pudo observar que el accionar ‘docente’, referido a diferentes aspectos como: atención ofrecida, puntualidad, edición de apuntes, devolución de pruebas, metodologías empleadas por ellos, no habría alcanzado una mejoría significativa a criterio de los estudiantes encuestados; situación que contradujo lo postulado en la literatura en torno al tema. En lo que respecta a la categoría conceptual ‘planes y programas’, los cambios fueron mínimos en lo relacionado a los planes curriculares, al tiempo que se pudo observar una mejoría mínima en el involucramiento de los estudiantes en el diseño de la malla de las respectivas carreras, situación que coincidió con lo de otras investigaciones en contextos universitarios latinoamericanos. Por su parte, en general, los elementos que están comprendidos dentro de la categoría



conceptual 'dependencia' obtuvieron una apreciación baja por parte de los estudiantes: trámites administrativos y financieros o la concepción que tienen los estudiantes respecto al estatus de sus respectivas carreras fueron aspectos cuya mejoría fue reducida, si se compara los resultados con las expectativas que los propios estudiantes tenían. Tampoco se percibieron cambios importantes al interior de la categoría 'estudiantes', sea en el apoyo que se le ofrece a quienes presentan dificultades académicas o en los servicios de bienestar. Sin embargo, resultó revelador que, pese a percibir falencias en los servicios recibidos a nivel estudiantil, los participantes percibieron una cierta mejoría en relación a la formación recibida. Por último, la categoría 'recursos' también obtuvo apreciaciones indiferentes en el presente estudio. En general, la percepción de los estudiantes de las tres carreras acreditadas se caracteriza por no evidenciar claras mejorías en casi la totalidad de las categorías analizadas, lo que pondría en entredicho la efectividad de los procesos de acreditación y evaluación para introducir mejoras en aspectos decisivos para la formación superior.

- Finalmente, se estableció la relación entre la información y conocimiento de los resultados de los procesos de acreditación con la percepción estudiantil respecto a las cinco variables o categorías conceptuales evaluadas, advirtiéndose que existen algunas correlaciones significativas bajas. La primera tuvo que ver con el hecho de conocer del proceso de acreditación de la universidad y los aspectos relativos a dependencia (Corr. 0.117), estudiantes (Corr. 0.111) y recursos (Corr. 0.106); mientras que, también se encontraron correlaciones con el hecho de conocer los procesos de acreditación de la carrera, específicamente en lo que respecta la percepción de los estudiantes sobre los estudiantes (Corr. 0.128) y la percepción sobre los recursos (Corr. 0.159).



## RECOMENDACIONES

- Se recomienda a futuros investigadores ampliar el campo de estudio a otras universidades de la provincia del Azuay y del Ecuador, así como a otras carreras universitarias, ya que con ello se adquirirá una visión más completa sobre la percepción que tienen los universitarios respecto a las transformaciones derivadas de la implementación de los procesos de acreditación y evaluación. Actualmente, los resultados alcanzados solo ofrecen una mirada parcial de la percepción de los estudiantes, de ahí que resulta ineludible que se lleven a cabo aproximaciones a entornos distintos que contradigan o ratifiquen los presentes hallazgos.
- Se sugiere a las autoridades y docentes de la Universidad de Cuenca, particularmente de las carreras acreditadas realizar un seguimiento a los resultados obtenidos en el presente estudio y contrastarlos con resultados futuros, con la finalidad de determinar si ha existido una mejoría en los procesos educativos y administrativos de la Universidad de Cuenca.



## BIBLIOGRAFÍA

- Abratte, J. (2018). *A 100 años de la Reforma Universitaria: disputas y legados en escenarios de restauración neoliberal*. En L. Rovelli, *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008* (págs. 237-250). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU, CLACSO, Universidad nacional de las Artes.
- Aguila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7.
- Aguirre, W. y Rodríguez, E. (2017). *Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes en la Universidad privada de la Selva Peruana, Iquitos*. (Universidad Politécnica Salesiana del Perú) Obtenido de <http://repositorio.ups.edu.pe/handle/UPS/28>
- Alves, H. y Raposo, M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la Universidad de da Beira Interior. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 1(1), 73.
- Añaños, E. (1999). *Psicología de la atención y de la percepción*. Barcelona: Bellaterra.
- Aranguren, M., Magro, E. y Wilson, J. (2013). La evaluación como herramienta para transformar las políticas de competitividad. *Economía Industrial*, 387, 159-168.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales*. Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: Flacso.





Arríen, J., Gorostiaga, X., Tünnermann, C. y Castilla, M. (1997). *Nicaragua: la educación en los noventa desde el presente... pensando el futuro*. (UCA)  
Obtenido de [http://repositorio.uca.edu.ni/1034/1/educacion\\_nicaragua90.PDF](http://repositorio.uca.edu.ni/1034/1/educacion_nicaragua90.PDF)

Astin, A. (1997) ¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad? *Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México*, (78), 3-10.

Aucatoma, G. y Guaquipana, E. (2018). *Participación estudiantil en el proceso de aseguramiento de la calidad de la carrera de Enfermería de la Universidad Estatal de Bolívar en el periodo 2018-2019*. (Universidad Estatal de Bolívar. Facultad de Ciencias de la Salud y del Ser Humano, Carrera de Enfermería)  
Obtenido de <http://dspace.ueb.edu.ec/bitstream/123456789/3008/1/Participacion%20Estudiantil.pdf>

Barrenetxea, M., Olaskoaga, J., González, X., Barandiaran, M., Cardona, A., Mijangos, J. y Onaindia, E. (2015). Nociones de calidad de los académicos españoles y determinantes socio-profesionales de las mismas. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 8-13.

Basantes, R., Coronel, J. y Vinueza, 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. *Ciencia Unemi*, 9(21), 36-47.

Belmonte, C. y Cerveró, F. (1999). Sistema sensorial (sensibilidad somática y visceral). *HUMANA*, 72, 133-149.



- Benito, V. (2016). *Las políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir*. (Universidad de Alicante) Obtenido de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/66589/1/tesis\\_benito-gil.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/66589/1/tesis_benito-gil.pdf)
- Bernheim, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, (47), 31-46.
- Blanco, M. y Soto, D. (2001). Medida de la sensibilidad en experimentos de vigilancia: Consecuencias estadísticas del uso de índices basados en la teoría de detección de señales. *Psicológica*, 22, 191-204.
- Bloom, D., Canning, D. y Chan, K. (2006). *Higher Education and Economic Development in Africa*. Harvard University, 90, 83-96.
- Bognar, B. y Bungić, M. (2014). Evaluation in higher education. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 139-158.
- Borroto, E. y Salas, R. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. *Educación Médica Superior*, 18(3), 1-1.
- Boville, B., Argüello, N. y Reyes, N. (2006). La acreditación como proceso dinamizador hacia la calidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 0-22.
- Bullón, S. (2007). *La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la Universidad*. (Pontificia Universidad Católica del Perú) Obtenido de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/620/BULL>



%C3%93N\_VALLAIZ%C3%81N\_SAHI\_SATISFACCI%C3%93N%20EST  
UDIANTIL%20CON%20LA%20CALIDAD.pdf?sequence=1

Bruner, J. (1958). *Social psychology and perception*. En Maccoby, E. y Newcomb, T. *Readings in social psychology* (págs. 85-94). New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Brunner, J. (2002). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*. (CINDA, en colaboración con IESALC/UNESCO) Obtenido de [https://200.6.99.248/~bru487cl/files/DemandasES\\_versionDEF.pdf](https://200.6.99.248/~bru487cl/files/DemandasES_versionDEF.pdf)

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.

López, C., Cedillo, C., Cabrera, (2018). *Reflexiones sobre la calidad en educación superior*. En K. Margado (Ed.). *Puentes entre Psicología, Educación y Cultura* (pp. 91- 92). Chile: Estero.

CACES. (2018). Políticas de Evaluación Institucional de Universidades. Recuperado el 20 de Enero de 2019, de <https://www.caces.gob.ec/documents/20143/142860/POL%C3%8DTICA+DE+EVALUACI%C3%93N+DE+UNIVERSIDADES+Y+ESCUELAS+POLIT%C3%89CNICAS.pdf/fcb74308-4c53-5f04-82f5-fbb4d36a1106>

Calixto, R. y Herrera, L. (2010). Estudios sobre las percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de Educar*, 11(22), 227-249.



- Cancela, Á., Sánchez, Á., Gandón, R. y Rey, M. (2010). La gestión de calidad ante la actual dimensión universitaria en España. *Formación universitaria*, 3(2), 29-36.
- Cancino, H. (2004). El movimiento de reforma universitaria en Córdoba Argentina, 1918: Para una relectura de su discurso ideológico. *Sociedad y Discurso*, (6), 1-24.
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de acreditación universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 41-60.
- Cantor, N., Mischel, W. y Schwartz, J. (1982). *Social knowledge*. En P. Isen, & L. Hastorf, *Cognitive social psychology* (págs. 33-72). New York: Elsevier.
- Capelleras, J. y Veciana, V. (2001). *Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida*. (Departament Empresa, Universitat Autònoma de Barcelona) Obtenido de <https://ideas.repec.org/p/bbe/wpaper/0104.html>
- Cardoso, S., João, M. y Santos, C. (2013). Different academics' characteristics, different perceptions on quality assessment? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 96–117. doi:doi:10.1108/09684881311293089
- Castejón, J., Carda, R. y Vera, M. (1991). *Enseñanza universitaria: Diseño y evaluación*. Madrid: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Castillo, G. (2004). El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: La Universidad Autónoma Metropolitana–Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(1), 1-34.
- CEAACES. (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas* - PDF.



CEAACES. *Reglamento de evaluación, acreditación y categorización de carreras de las instituciones de educación superior*, Pub. L. No. 104-CEAACES-SO-12-2014, CEAACES 104 16 (2014).

Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino. (2011). *Estudio sobre impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (AQ)*. Quito: CINDA.

Cereceres, V., Lozoya, N. y Erives, O. (2015). *Análisis de factores asociados en la gestión de la calidad educativa en estudiantes universitarios*. In XVIII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico.

Chico, J., Cerna, L. y Rodríguez, M. (2014). Percepciones sobre la acreditación de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Trujillo-Perú. *REBIOL*, 34(2), 90-98.

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, (40), 19-28.

Corbella, J. (1994). *Descubrir la Psicología: Procesos cognitivos*. Barcelona: Folio Wgbh American Psychological Association.

De la Garza, Martínez, E., Hernández, N., Velarde, E. y Marmolejo, F. (2015). La evaluación y acreditación de los programas académicos y su impacto desde la percepción estudiantil. *The Assessment and Accreditation of Academic. Internacional Administración y Finanzas*, 8(1), 55-65.



De Miguel, M. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior Criteria for evaluating the impact of Higher Education. *Revista de Educación*, 349(1), 295-310.

De Vincenzi, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 76-94. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71918-8](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71918-8)

Del Ecuador, C.P. (1998). Constitución Política de la República del Ecuador. Quito. Disponible en <http://www.presidencia.gov.ec/modulo.asp?id=109>

Del Valle, D., Montero, F. y Mauro, S. (2017). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: CLACSO.

Duque, E. (2005). Del servicio y sus modelos de medición. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 64-80.

*Ley Orgánica de Educación Superior* (2010).

Escobar, J., Narváez, M. y Corredor, A. (2015). Percepciones estudiantiles sobre el proceso de acreditación por alta calidad del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena. *Praxis*, 11(1), 89-102.

Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *REencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 28-34.

Espinosa, A., Hernández, J. y 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. Análisis de Problemas Universitarios*, (68), 58-68.



Espinoza, Ó., González, L. y Loyola, J. (2018). Evaluación de la satisfacción de titulados de la carrera de Psicología en Chile. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(76), 171-192.

Espinoza, A., Sttif, W. y Rodríguez, E. (2017). *Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes en la Universidad Privada de la Selva Peruana.*

Estrada, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21(21), 93-103.

Frenzel, A. y Rojas, C. (2007). *Impacto de los procesos de Evaluación y Acreditación en el ámbito universitario.* En Movilidad, Gobernabilidad e Integración Regional (pp. 1-17).

Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 9(22), 187-202.

García, B. (2007). *Elementos para un análisis de las mallas curriculares de los programas académicos de la Universidad Pontificia Bolivariana - Medellín.* (Universidad Pontificia Bolivariana) Obtenido de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45582188/32.\\_MALLAS\\_CURRICULARES\\_DE\\_LOS\\_PROGRAMAS\\_ACADEMICAS.PDF?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DELEMENTOS\\_PARA\\_UN\\_ANALISIS\\_DE\\_LAS\\_MALLAS.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Creden](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45582188/32._MALLAS_CURRICULARES_DE_LOS_PROGRAMAS_ACADEMICAS.PDF?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DELEMENTOS_PARA_UN_ANALISIS_DE_LAS_MALLAS.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Creden)



- Geert, J. y Nijssen, E. (2004). Performance effects of using the Balanced Scorecard: a note on the Dutch experience. *Long Range Planning*, 15, 335-349.
- Gentile, P. (2018). *Prólogo. La Universidad: pasado, presente y futuro*. En L. Rovelli, Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008 (págs. 17-24). Buenos Aires: IEC – CONADU, CLACSO, Universidad nacional de las Artes.
- Gilberto, O. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, 18, 89-96.
- Glazman, N. (2001). *Política y evaluación en la enseñanza superior*. México D.F.: Paidós.
- González, L. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. (IESAL / UNESCO) Obtenido de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/54600983/Gonzalez\\_LE.\\_Impacto\\_de\\_la\\_eval\\_y\\_acred\\_en\\_America\\_Latina.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCINDA\\_IESALC\\_UNESCO\\_EL\\_IMPACTO\\_DEL\\_PROCE.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/54600983/Gonzalez_LE._Impacto_de_la_eval_y_acred_en_America_Latina.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCINDA_IESALC_UNESCO_EL_IMPACTO_DEL_PROCE.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-)
- González, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: Concepto y Modelos. *Calidad en la educación*, 28(1), 248-276.
- Gregorutti, G. y Bon, M. (2013). Acreditación de la universidad privada: ¿Es un sinónimo de calidad? REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 122-139.





- Gregorutti, G. y Bon, V. (2012). Percepciones de la efectividad de los procedimientos de evaluación y acreditación en una universidad privada. *Investigación educativa*, 3(1), 2-11.
- Guarga, R. (2004). París + 5: Seguimiento o revisión de la Conferencia mundial sobre Educación Superior de la Unesco, París, 1998. *Universidades*, (27), 3-13.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: SAGE Publications.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Hounsell, D. (2003). *The evaluation of teaching*. London: Kogan Page.
- Hung-Yi, W. y Chi-Hsiang, C. (2011). Performance evaluation of extension education centers in universities based on the balanced scorecard. *Evaluation and Program Planning*, 34, 37-50.
- Kitchenham, A. y Chasteauneuf, C. (2009). An application of mezirow's critical reflection theory to electronic portfolios. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 230-244. <https://doi.org/10.1177/1541344610383287>
- Kogan, M. (1986). The Evaluation of Higher Education: An Introductory Review. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 10(2), 125-139.



- Lago, D., Suárez, A. y Montes, A. J. (2014). Calidad en la Educación Superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 8(2), 157-169. <https://doi.org/ISSN: 1794-7154>
- Lamarra, N. (2006). *La evaluación y la acreditación de la calidad Situación, tendencias y perspectivas*. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe: La metamorfosis de la educación superior.
- Llanio, G., Dopico, I. y Suros, E. (2011). La evaluación del impacto de los procesos de acreditación. Variables e indicadores. *Pedagogía Universitaria*, 16(1), 1-12.
- López, S. (2007). Evaluación institucional y factores de cambio: La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México. *Revista de la educación superior*, 36(144), 7-22.
- López, C., Cedillo, C. y Cabrera, F. (2018). *Reflexiones sobre la calidad en educación superior*. En K. Morgado, Puentes entre psicología, educación y cultura (págs. 91-102). Talca-Chile.
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P. y García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49.
- Mas, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.
- Mera, R. (2012). La calidad y la productividad en la Universidad Estatal. *Quipukamayoc*, 10(20), 87-90.



Navarro, E. (1997). *Gestión universitaria: calidad y eficiencia*. Obtenido de <http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/4620/Gestion-universitaria-calidad-y-eficiencia.pdf?sequence=1>

Neave, G. y Van Vught, F. (1996). *Prometeo encadenado* (Vol. 1). Madrid: Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2007). *Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos. Documento sobre la políticas educativas proyecto regional de educación para América Latina y El Caribe (ETP/ PRELAC)*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.

Palacios, S. y García, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción pedagógica*, 12(2), 16-27.

Palominos, P., Quezada, L., Osorio, C., Torres, J. y Lippi, L. (2016). Calidad de los servicios educativos según los estudiantes de una universidad pública en Chile. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(18), 130-142.

Paredes, E. (2008). Acreditación universitaria: Garantía de Calidad en la educación superior. *Revista Médica Herediana*, 19(2), 42-43.

Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications.

Pavón, A. y Ramírez, C. (2010). La autonomía universitaria, una historia de siglos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 157-161.



- Peña, G., Cañoto, Y. y Santalla, Z. (2006). *Una introducción a la psicología*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Pérez, A. y Alfaro, I. (1997). *Ponencia de Congreso Pedagogía 97. La evaluación de la docencia en la Universidad de Valencia, España*. La Habana, Cuba.
- Pidgeon, N. (1998). Risk assessment, risk values and the social science programme: why we do need risk perception research. *Reliab Engineering Syst Safety*, 59, 5-15.
- Pires, S. y Lemaitre, M. J. (2008). *Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia regional de educación superior.
- Qiong, O. (2017). A brief introduction to perception. *Studies in Literature and Language*, 15(4), 18-28.
- Radamés, E. y Syr, R. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. *Educación Médica Superior*, 18(3), 1-18.
- RAE. (20 de Marzo de 2020). *Diccionario de la Real Academia Española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista educación y pedagogía*, 18(46), 11-24.
- Rojas, M. (2011). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. Un estudio de caso en seis universidades de Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 18(2), 1-22.



- Rojas, J. (2003). *Los antecedentes, situación actual y perspectivas de la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en Ecuador*. Caracas: Iesalc. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140478s>.
- Rojas, G. y Cortés, J. (2002). La calidad académica vista por los estudiantes. *Instituto nacional de psiquiatría*, (1), 49-63.
- Rovelli, L. (2018). *Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumento de política. Argentina*. En Del Valle, D. y Suasnábar C. Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU, CLACSO, Universidad Nacional de las Artes
- Ruíz, J., Rebaza, L. y Lacherre, M. (2015). Percepciones sobre la acreditación de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Trujillo-Perú. *REBIOL*, 34(2), 90-98.
- Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. México: Editorial La Muralla
- Saad, G. (2001). Strategic performance evaluation: descriptive and prescriptive analysis. *Industrial Management & Data Systems*, 101, 390-399.
- Salas, I. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la Educación* (38), 305-333.
- Salinas, A. (2007). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria, un análisis explicatorio en la unidad académica multidisciplinaria Agronomía y Ciencias*



*de la Universidad de Tamaulipas. (Tesis Doctoral). Universidad de Tamaulipas, México.*

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 1(1), 135-152.

Samovar, L., Porter, R. y Stefani, L. (2000). Communication between cultures. Beijing: Foreign language Teaching and Research Press.

Sánchez, M. (2013). Acreditación institucional. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 17(6), 121-128.

Scharager, J. y Aravena, M. (2010). Impacto de los procesos de Evaluación y Acreditación en el ámbito universitario. *Calidad en la educación*, 32(1), 16-42.

Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(18), 102-114.

Simons, D. y Chabris, C. (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28(9), 1059-1074.

Sintomer, Y. (2017). ¿Condenados a la posdemocracia? *Revista Nueva Sociedad* (267), enero-febrero. Recuperado de [http://nuso.org/media/articles/downloads/1.\\_TC\\_Sintomer\\_267.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/1._TC_Sintomer_267.pdf)

Sotelo, J. y Figueroa, E. (2017). El clima organizacional y su correlación con la calidad en el servicio en una institución de educación de nivel medio superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 582-609.



Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Suasnábar, C. (2012). *¿Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años*. En M. Plotkin, & E. Zimmermann, *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX* (págs. 187-209). Buenos Aires: Edhasa.

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: 10.5294/edu.2018.21.1.1

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista iberoamericana de educación*, 10, 1-23.

Toranzos, L. y Elola, N. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*.  
Obtenido de <http://files.estrategias2010.webnode.es/200000070-304ff314a0/Estrategia%20de%20evaluaci%C3%B3n.pdf>

Toro, J. (2012). *Gestión interna de la calidad en las instituciones de Educación Superior*. Bogotá: RIL editores.



Tumino, M. y Poitevin, E. (2014). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. *Iberoamericana sobre eficacia y cambio en educación*, 12(2), 63-84.

Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Obtenido de <http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/handle/123456789/258>

UNESCO (2018). Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018 (CRES 2018). *Integración y Conocimiento*, 6(2), 1-35.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado 19 de julio de 2018, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

Veiga, A., Rosa, M., Dias, D. y Amaral, A. (2013). Why is it Difficult to Grasp the Impacts of the Portuguese Quality Assurance System? *European Journal of Education*, 48(3), 454-470.

Villar, M. (1994). *Sistema y métodos de evaluación de profesores*. Barcelona: PPU.

Villareal, E. (2014). *El reto de la calidad educativa en América Latina - Cacsla*. Recuperado 19 de julio de 2018, de <http://www.cacsla.org.mx/informacion-de-interes/el-reto-de-la-calidad-educativa-en-america-latina/>

Villoria, J., Bertel, M. y Daza, A. (2015). Percepciones estudiantiles sobre el proceso de acreditación por alta calidad del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena. *Praxis*, 11(1), 89-102.





- Watts, A. (1966). *On the taboo against knowing who you are*. New York: Pantheon.
- Yarmohammadian, M. (2004). *Quality in Higher Education*. Encyclopedia of Higher Education, Ministry of Science, Research, and Technology: Tehran.
- Yarmohammadian, M., Haghshenas, A., Raeisi, A. y Asgari, H. (2009). New Integrated Model for Strategic Planning in Higher Education. 6th International Conference on Management. Greater Noida, India.
- Zapata, G. (2009). Impactos del Aseguramiento de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior. Consideraciones y Proposiciones. En *Revista Calidad en Educación* (Vol. 31, pp. 192-209).
- Zapata, J. (2014). Programas educativos de buena calidad. Valoración de estudiantes vs. Expectativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México/Quality educational programs. Students assessment vs. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla expectation, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3).
- Zedillo, L. E. (2010). *El Copaes y la importancia de la acreditación de segundo nivel de la Educación Superior en el Aseguramiento de la Calidad*. En Copaes. Noveno foro de evaluación educativa. Universidad del Mar. Ponencias presentadas por organismos acreditadores e instituciones de educación superior (pp. 15-46).
- Zúñiga, C., Espinoza, D., González, L., Ramírez, G., Poblete, L. y Silva, T. (1994). Manual Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior "Pautas y Procedimientos". Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.



## ANEXOS



FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN  
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

**Presentación:**

Buenos días, soy Norma Valladolid estudiante de posgrado de la Universidad de Cuenca de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación estoy realizando esta encuesta sobre los procesos de evaluación y acreditación desde la percepción estudiantil, para ello se ha seleccionado estudiantes de los últimos años de las carreras acreditadas. Las respuestas son totalmente anónimas y no comprometen en absoluto a quien las responda. Es muy importante que no dejen preguntas sin responder. Lea cada pregunta y marque con una (X) según corresponda.

<b>UNIVERSIDAD:</b>			
<b>CARRERA O PROGRAMA:</b>			
<b>GENERO:</b>	<b>Masculino</b>		<b>Femenino</b>
<b>DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO:</b>	Solo estudia		
	Estudia o trabaja jornada completa		
	Estudia y trabaja media jornada		
<b>CARGA HORARIA:</b>	Número de horas		
<b>EDAD:</b>			
<b>FECHA:</b>			
<b>PREGUNTAS</b>			
			<b>SI</b>
			<b>NO</b>
			<b>NO SABE</b>
1) Los procesos de acreditación, permiten certificar la calidad de una universidad o carrera. ¿Esta universidad está acreditada?			
2) Las carreras que estudias actualmente, ¿se encuentra acreditada?			
3) ¿Conoces algún sistema que informe al público en general sobre los resultados de los procesos de acreditación de las universidades?			
4) ¿Existen en la universidad sistemas de información que permitan a los estudiantes estar al tanto de la situación académica? (cursos inscritos, aprobados, reprobados, calificaciones, etc.)			
5) ¿Conoces los resultados de los procesos de acreditación de tu carrera? ¿Y de tu universidad?			
		<b>5.1 Carrera</b>	<b>5.2 Universidad</b>
Sí			
No			
No sabe			
6) Desde que ingresaste a la carrera, ¿Ha habido mejoras en la información que entregan dichos sistemas? En cuanto a:			
<b>Aspectos</b>	<b>Plenamente</b>	<b>En alto grado</b>	<b>Aceptablemente</b>
			<b>En bajo grado</b>
			<b>En ningún grado</b>
			<b>No sabe</b>
Calidad			
Confiabilidad			
Accesibilidad o facilidad de acceso			



7) Según esta escala, ¿en qué grado has observado mejoras desde que ingresaste a la carrera en?:

¿Has observado mejoras en?:	Mucho	Algo	Poco	Nada	No sabe
7.1 El plan de estudios (malla) de tu carrera o programa					
7.2 La participación de los estudiantes en la evaluación del plan de estudios (malla) de tu carrera o programa					
7.3 Los mecanismos usados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes (pruebas, portafolios, etc.)					
7.4 El uso de tecnologías u otras innovaciones en la docencia					

8) En los últimos años, ¿En qué grado has notado mejoras en la eficiencia de los siguientes procesos?:

¿Has observado mejoras en?:	Mucho	Algo	Poco	Nada	No sabe
8.1 Proceso de matrícula					
8.2 Pago de aranceles (cuotas o mensualidades)					
8.3 Proceso de inscripción de asignaturas					
8.4 Trámites administrativos y financieros en general					

9) ¿En qué grado has observado mejoras en los últimos años en los siguientes aspectos?:

¿Has observado mejoras en?:	Mucho	Algo	Poco	Nada	No sabe
9.1 La manera de hacer clases					
9.2 La duración de tu carrera					
9.3 La inclusión de cursos que aborden habilidades generales, como comprensión de lectura, expresión oral y escrita, matemáticas, etc.					
9.4 La articulación entre tu carrera y postgrado					

10) ¿En qué grado has observado mejoras en los últimos años en?:

¿Has observado mejoras en?:	Mucho	Algo	Poco	Nada	No sabe
10.1 El apoyo a los estudiantes que experimentan dificultades académicas (reforzamiento, tutorías, etc.)					
10.2 La calidad de los servicios de bienestar ofrecidos a los estudiantes (atención médica, dental, psicológica, etc.)					

11) En el último tiempo, ¿En qué grado has observado mejoras en?:

¿Has observado mejoras en?:	Mucho	Algo	Poco	Nada	No sabe
11.1 La retroalimentación recibida a partir de los resultados de las evaluaciones					
11.2 Devolución más oportuna y útil de las pruebas u otros instrumentos de evaluación.					

12) En los últimos años, ¿En qué grado han mejorado las metodologías o formas de enseñanza en tu carrera?

Mucho	Algo	Poco	Nada	No sabe
-------	------	------	------	---------



13) ¿Cómo evalúas la disponibilidad de los siguientes recursos en tu carrera?						
¿Cómo evalúas la disponibilidad de?:	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala	No sabe
13.1 Infraestructura de salas de clases, espacios de estudio, bibliotecas, etc.						
13.2 Recursos didácticos como computadores, libros, materiales de laboratorio, etc.						
13.3 Servicios complementarios como casino, fotocopiadoras, etc.						

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
<b>PROFESORES</b>					
14) Entrega el programa detallado de cada actividad docente.					
15) Calidad del cuerpo docente.					
16) Atención recibida por profesores fuera de horas de clase.					
17) Disposición e interés para relacionarse informalmente.					
18) Procedimientos para evaluar aprendizajes.					
19) Asistencia y puntualidad docente.					
20) Edición de apuntes de clase.					
<b>PLANES Y PROGRAMAS</b>					
21) Coherencia entre la concepción educativa y planes y programas.					
22) Incidencia que tiene la opinión de estudiantes en la revisión de planes y programas.					
23) Inclusión de actividades obligatorias y optativas.					
24) Fijación adecuada entre teoría y práctica.					
<b>DEPENDENCIA</b>					
25) Como se cataloga la educación que se imparte.					
26) Opinión sobre la misión.					
27) Metas a corto y mediano plazo del personal administrativo y docentes.					
28) Consideración del status.					



29) Flexibilidad reglamentaria para adecuarse a situaciones imprevistas de los estudiantes.					
30) Políticas de distribución de carga horaria.					
31) Criterios de exigencia y calidad académica.					
32) Cumplimiento de planes y programas de estudio.					
33) Grado y forma de participación de estudiantes en toma de decisiones.					
<b>ESTUDIANTES</b>					
34) Grado de satisfacción con la carrera.					
35) Desarrollo de capacidad para interpretar información.					
36) Desarrollo de capacidad para extraer conclusiones.					
37) Adquisición de conocimientos útiles.					
38) Resolución de problemas con prontitud.					
39) Auto - perfección en temas o materias específicas.					
40) Grado de conocimiento sobre estatutos y reglamentos.					
41) Nivel de satisfacción respecto a la formación que se recibe.					
42) Conocimientos y asimilación de planes y programas de estudios.					
<b>RECURSOS</b>					
43) Disponibilidad de material bibliográfico.					
44) Disponibilidad para acceder a internet.					
45) Cantidad de software para apoyar la docencia.					
46) Calidad de la biblioteca en relación a requerimientos.					
47) Adecuación en cantidad y calidad de laboratorios.					
48) Actualización de las bibliotecas.					
49) Cantidad de material audiovisual para atender a los estudiantes.					

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**