



Enseñanza e Investigación en Psicología

ISSN: 0185-1594

rbulle@uv.mx

Consejo Nacional para la Enseñanza en
Investigación en Psicología A.C.
México

Caldera Montes, Juan Francisco; Zamora Betancourt, María del Rosario; Pérez Pulido,
Ignacio; Reynoso González, Oscar Ulises

ACTITUDES HACIA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS.

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA

Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015,
pp. 257-265

Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.
Xalapa, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ACTITUDES HACIA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS. ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA

Attitudes toward the accreditation of university programs.
Development of a measuring instrument

Juan Francisco Caldera Montes, María del Rosario Zamora Betancourt,
Ignacio Pérez Pulido y Oscar Ulises Reynoso González

Universidad de Guadalajara¹

Citación: Caldera, J. F.; Zamora, M del R.; Pérez, I. y Reynoso, O. U. (2015). Actitudes hacia la acreditación de carreras universitarias. Elaboración de un instrumento de medida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 257-265.

Artículo recibido el 20 de octubre de 2014 y aceptado el 25 de enero de 2015.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito conocer el tipo de actitudes que exhiben estudiantes universitarios ante la acreditación de carreras. Para el cumplimiento de tal objetivo, se diseñó y validó una escala *ad hoc* que mostró propiedades psicométricas satisfactorias en materia de confiabilidad y validez. La muestra estuvo integrada por 179 estudiantes universitarios de diversas carreras de una institución pública de educación superior. En general, los estudiantes muestran actitudes positivas hacia la acreditación, sin que haya diferencias significativas en cuanto a la carrera y el sexo. Se considera apropiado aplicar la escala en otras poblaciones e instituciones para evaluar su generalidad. Asimismo, se sugiere realizar investigaciones sobre las razones que explican los hallazgos y de cómo la acreditación de carreras ha afectado la calidad de los diversos programas educativos.

Indicadores: *Acreditación de carreras; Actitudes; Escala; Estudiantes universitarios; Carreras.*

ABSTRACT

The present study was aimed to recognize the type of attitudes that university students have towards the accreditation of university programs. To fulfill this objective, it was designed and validated a Scale of Attitudes Towards Accreditation Career *EAHC*, which showed satisfactory psychometric properties in terms of reliability and validity. The sample included 179 university students of Law, Management and International Business programs. In general, it could see that students showed positive attitudes towards accreditation and no significant differences in the variables of academic program and sex. It is suggested to apply the scale in other populations and institutions.

Keywords: *Accreditation, university programs; Attitudes; Scale; University students; Educational programs.*

¹ Centro Universitario de Los Altos, Carretera a Yahualica, Km. 7.5, Col. Popotes, 47620 Tepatitlán de Morelos, Jal., México, tel. (378)782-80-33, correo electrónico: jf_caldera@hotmail.com.

En los últimos años, para un importante número de instituciones de educación superior (IES) de nuestro país y de otros entornos la acreditación de carreras universitarias se ha vuelto un requisito sumamente deseable (Boville, Argüello y Reyes, 2011; Hernández, 2006; Rubio, 2007; Tünnermann, 2008) debido a que se ha llegado a un consenso, formado por una buena parte de los implicados, de que con tal reconocimiento se garantiza la calidad de múltiples aspectos de la vida institucional y se otorga credibilidad y prestigio a las universidades (Sanyal y Martin, 2007; Sturbrin, 2005).

En razón de ello, y tras haber transitado por distintos momentos, diversos organismos han asumido la tarea de acreditar la calidad de los programas educativos del nivel superior universitario. Específicamente en nuestro país, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) es la estructura que aglutina a los organismos que otorgan el reconocimiento oficial que acredita las distintas carreras universitarias. Dichos organismos se muestran en la Tabla 1 (cf. Gómez y Herrera, 2007).

El COPAES se ha planteado como propósito contribuir al aseguramiento de la calidad de

Tabla 1. Organismos acreditadores reconocidos por el COPAES.

Organismo acreditador	Acrónimo
Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C.	ACCECISO
Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable, A.C.	ANPADEH
Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C.	ANPROMAR
Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A.C.	CACEB
Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A.C.	CACECA
Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C.	CACEI
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C.	CAESA
Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física, A.C.	CAPEF
Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C.	CEPPE
Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C.	CNEIP
Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A.C.	COAPEHUM
Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C.	COMACAF
Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C.	COMACE
Consejo Mexicano de Acreditación en Optometría, A.C.	COMACEO
Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A.C.	COMAEF
Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C.	COMAEM
Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A.C.	COMAPROD
Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C.	COMEAA
Consejo de Acreditación de la Comunicación, A.C.	CONAC
Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, A.C.	CONACE
Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A.C.	CONAECQ
Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A.C.	CONAED
Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C.	CONAEDO
Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C.	CONAET
Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C.	CONAIC
Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C.	CONCAPREN
Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C.	CONEVET
Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C.	CONFED

Fuente: Gómez y Herrera (2007).

los programas académicos que ofrecen las IES tanto públicas como privadas mediante el reconocimiento formal de aquellos organismos acreditadores que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que además sustenten sus acciones con base en los lineamientos y el marco general de la acreditación establecidos por el mismo Consejo (Aréchiga y Llereda, 2004). Por tanto, tal y como señalan Borroto y Salas (2004), el objetivo central de dicho organismo consiste en promover y estimular el continuo mejoramiento de las carreras universitarias de nuestro país.

A pesar de que los ejercicios de acreditación cuentan ya con organismos plenamente reconocidos y procesos e indicadores consensuados y bien definidos, existen todavía impedimentos para implementar los cambios planteados debido, entre otras cosas, a la complejidad organizacional de las universidades, la resistencia de los actores involucrados y diversos factores internos y externos que los dificultan (González, 2005). Incluso investigadores como Fernández (2003, 2004) han señalado que en los procesos institucionales se ha registrado, en múltiples ocasiones, una escasa participación de docentes y estudiantes, y que en muchos casos aquellos han sido esencialmente formales, ritualistas y autocomplacientes.

Probablemente esta última condición se deba a que en gran parte de los actores que conforman los colectivos universitarios (profesores, alumnos, directivos y personal administrativo) no existe todavía una idea clara del propósito fundamental de la acreditación, o que a la misma se le perciba (a veces con razón) más como un requerimiento que no necesariamente conlleva la calidad (Munive, 2007).

Sin embargo, resulta positivo observar que en algunos casos la política de acreditar (que idealmente implica la evaluación y por tanto la mejora) ha comenzado a tener los efectos deseados. En tal sentido, Fernández (2004) afirma que los procesos de acreditación de instituciones y de programas han permitido conocer más a fondo las universidades, que se ha creado una cultura de la calidad y de superación y que, además, dichas acciones han promovido la creación de planes estratégicos y operativos que obligan a las instituciones a revisar y readecuar el proyecto institucional a

dichos planes. En fin, que todo ello ha producido un mejoramiento de la gestión y de los procesos internos, lo que a su vez ha propiciado la optimización de recursos.

Ante tales referentes, resulta conveniente identificar si en el entorno universitario del país dicha cultura se ha extendido o generalizado, y si particularmente las actitudes que manifiestan los actores involucrados tienen un carácter positivo o negativo.

Para lograr tal propósito, en el presente estudio se diseñó y validó una escala de actitudes hacia la acreditación de carreras con una muestra de alumnos, debido a que hasta el momento no se encontró instrumento alguno en la bibliografía especializada que mida dicha variable ni la viabilidad de realizar el estudio con escolares.

Cabe indicar que en el presente trabajo se entiende por *actitudes* a ciertas tendencias o disposiciones a actuar que han sido adquiridas y que son relativamente duraderas respecto de un determinado un objeto, persona, suceso o situación (Sarabia, 1992), las cuales están constituidas por un componente conductual (formas de comportamiento), uno afectivo (preferencias y rechazos) y uno más de tipo cognitivo (conocimientos y creencias).

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo integrada por 179 estudiantes universitarios de las carreras de Derecho, Administración y Negocios Internacionales de una institución de educación superior pública. La media de edad fue de 21.1 años (D.E. = 1.81), predominando las mujeres (64.8%).

Cabe indicar que la aplicación del instrumento se realizó después de que las carreras en las que estaban inscritos los participantes se habían sujetado al proceso de acreditación correspondiente.

Instrumento

Se construyó una escala *ad hoc*, denominada Escala de Actitudes hacia la Acreditación de Carreras (EAHC), la cual en su versión final quedó conformada por un total de once ítems integrados en tres factores correlacionados. La escala, de tipo Likert, contiene cinco opciones de respuesta,

las cuales van de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

Procedimiento

La construcción y validación de la escala transitó por diferentes fases. La primera consistió en una revisión documental teórico-científica en torno a actitudes hacia la acreditación de carreras, quedando en evidencia la inexistencia de instrumentos que midieran tal constructo teórico. En razón de ello, se pasó a una segunda fase, la cual consistió en diseñar la escala respectiva.

Se elaboró un total de 34 ítems, los cuales pretendían inicialmente medir tres componentes de las actitudes hacia la acreditación, a saber: el cognitivo (catorce ítems), el afectivo (doce) y el conductual (ocho).

Después de su elaboración, se pasó a la etapa tres, la cual consistió en someter al instrumento a validación de contenido. En dicho proceso se consultó a cinco profesores universitarios que fungieron como expertos, pidiéndoseles que hicieran las recomendaciones o correcciones necesarias. Como resultado de ello, se eliminaron tres ítems y se efectuaron cambios en la redacción de otros tres. Hecho lo anterior, se pasó a la fase cuatro.

Con el propósito de evaluar la comprensión de los ítems del instrumento, se llevó a cabo una prueba piloto con diez estudiantes. Como producto de dicha actividad se realizaron algunas correcciones mínimas en la forma de redactar los reactivos considerados. En la fase cinco se aplicaron los instrumentos a los 179 los estudiantes de las tres carreras ya comentadas.

Enseguida, en la fase seis, se sometió al instrumento a un proceso de validación de constructo, para lo cual se realizó tanto el análisis factorial exploratorio con la primera mitad de la muestra como el confirmatorio con la segunda. Los hallazgos de dicha fase se presentan en el apartado de Resultados.

Posterior a la validación, se calculó la confiabilidad de la escala y se identificaron las frecuencias y medias de la población estudiada. Para indagar si había diferencias significativas sobre las actitudes hacia la acreditación conforme a la

carrera que cursaban los estudiantes, se aplicó la prueba anova de Kruskal-Wallis, y con el propósito de identificar las diferencias específicas entre las carreras, una serie de pruebas U de Mann-Whitney. En el caso de las diferencias entre dicha variable por sexo, también se utilizó esta última prueba. Dichos datos se calcularon mediante el paquete estadístico spss, v. 20.0.

RESULTADOS

Análisis factorial exploratorio

En un primer momento, el análisis factorial exploratorio se llevó a cabo permitiendo la estructura libre de factores, utilizando para ello el método de componentes principales con rotación varimax. Los índices κ_{mo} (0.848) y la prueba Bartlett ($p < .000$) indican que el modelo es apropiado y no presenta esfericidad. Bajo el criterio de los autovalores mayores a 1 se obtuvieron siete factores que explicaron 67.56% de la varianza, evidenciándose en tal análisis que los últimos cuatro no tenían un peso significativo ni explicaban un gran porcentaje de aquella.

Debido a esta circunstancia, y considerando el criterio de Catell, se corrió un segundo análisis factorial forzado a tres factores, en el cual se utilizó como método de factorización el de máxima verosimilitud con rotación oblicua. Bajo el criterio de saturación o aportación de la varianza > 0.5 de cada reactivo, se redujo la escala a 19 ítems; luego, cinco de ellos se eliminaron por incongruencia teórica (2, 3, 7, 18 y 23). En la Tabla 2 se observan los ítems y sus respectivas saturaciones y comunalidades.

Así, el instrumento final, en su versión exploratoria, quedó conformado por catorce reactivos y tres factores. El primer componente, titulado “Creencias sobre la acreditación”, se integró por ocho reactivos (1, 6, 12, 17, 20, 21, 28 y 29) que explican 42.68% de la varianza; el segundo elemento, “Afectos sobre la acreditación”, se constituyó por tres ítems (11, 13 y 16), que explican 11.12%, y el último factor, “Disposiciones ante la acreditación”, por tres reactivos (19, 26 y 30) que explican 10.47 %.

Análisis factorial confirmatorio

El siguiente paso radicó en confirmar la estructura factorial usando el *Lisrel Student Edition*,

Tabla 2. Análisis factorial exploratorio forzado a tres factores.

No.	Ítems	Pesos factoriales			Comunalidades
		1	2	3	
1	Considero la acreditación de carreras como una evaluación para mejorar la calidad de la educación	.819	-.016	-.039	.632
2	Me siento bien con la acreditación; me sirve para mejorar*	.722	-.036	.001	.502
6	Considero que la acreditación de carreras mejorará la calidad de la educación en México	.734	-.169	.163	.592
8	Me gusta que las carreras universitarias transiten por el proceso de acreditación**	.392	.029	.418	.497
9	Me parece que la acreditación de carreras en realidad no es un proceso para mejorar**	.349	.312	-.057	.282
12	Considero que la acreditación de carreras es una buena forma de evaluar la calidad de las universidades	.834	-.129	.018	.639
15	Creo que el proceso de acreditación de carreras es una pérdida de tiempo**	.409	.316	.019	.382
17	Creo que con la acreditación de carreras todos mejoramos	.750	.141	-.164	.569
20	Considero que la acreditación de carreras es en realidad una farsa	.525	.253	.133	.546
21	Es necesario que las carreras universitarias transiten por procesos de acreditación	.632	-.005	-.025	.382
24	El pensar que las carreras de mi universidad estén acreditadas a nivel nacional me hace sentir orgulloso**	.381	.385	.107	.481
25	La acreditación de carreras no sirve para evaluar la calidad de la educación superior en México**	.329	.188	.041	.211
27	Mientras me encuentro en el proceso de acreditación de carrera me siento molesto**	.328	.314	.218	.437
28	Me parece bien que la universidad apoye la acreditación de carreras	.587	-.076	.258	.512
29	Considero que todas las carreras deberían estar acreditadas	.609	.029	.269	.614
31	Yo no le temo a la acreditación de carreras**	.292	.133	.190	.234
3	Considero que la universidad debería oponerse a la acreditación de carreras*	.183	.606	-.082	.459
5	El proceso de acreditación me desagrada**	.230	.335	.312	.442
7	Participaría en manifestaciones en contra de la acreditación de carreras como criterio de calidad de los programas educativos*	-.126	.556	-.147	.267
11	Me siento mal tan sólo de pensar en el proceso de acreditación	-.158	.629	.384	.549
13	Evito pensar en la acreditación de carreras porque dicho proceso me desagrada	.097	.658	.209	.624
16	Me disgusta el proceso de acreditación de carreras	.270	.569	-.001	.520
18	Si dependiera de mí, por ningún motivo participaría en el proceso de acreditación de carreras*	.032	.665	.203	.573
22	Estoy dispuesto a criticar la acreditación de carreras cuando alguien la promueve**	.079	.348	-.104	.135
23	El proceso de acreditación de carreras obstaculiza mis actividades cotidianas*	.009	.541	.237	.417
4	Estoy dispuesto a defender el proceso de acreditación cuando se le critica**	.097	.197	.460	.361
10	Estoy dispuesto a involucrarme en el proceso de acreditación de carreras**	.036	.311	.393	.333
14	Participar en los procesos de acreditación de carreras me entusiasma y me da mucha satisfacción**	.122	.204	.484	.414
19	Demuestro mi interés por la acreditación de carreras trabajando más de lo normal para alcanzarla	-.004	-.114	.659	.409
26	Estoy dispuesto a realizar todas las actividades que me sean requeridas para la acreditación de carreras	.024	.077	.644	.461
30	Estoy dispuesto a dar más de lo que se me pide en el proceso de acreditación de carreras	.150	-.207	.654	.494

*Ítems eliminados por incongruencia teórica.

**Ítems eliminados por saturación <0.5

versión 8.8 (Littlewood y Bernal, 2011). El modelo evaluado constó de tres factores relacionados con ocho reactivos en el primer factor, tres con el segundo y otros tres en el tercero. Se plantearon además otros dos modelos: uno con un solo factor y uno más con tres factores correlacionados que, a su vez, se integraron por once ítems. Cabe señalar que en este último modelo se decidió eliminar los ítems 16, 20 y 28 debido a que eran los que tenían el menor peso factorial.

La bondad de ajuste de los modelos propuestos se evaluó mediante diversos indicadores. En concreto, se utilizaron la Ji cuadrada (χ^2), el promedio de los residuales (*root mean square residual* [RMR]) y el de los residuales estandarizados (*root mean square error of approximation* [RMSEA]). Otros indicadores de ajuste relativo empleados fueron el índice de bondad de ajuste (*goodness of fit index* [GFI]) y el de ajuste comparativo (*comparative fit index* [CFI]). Estos últimos cuatro índices se encuentran entre los más utilizados ya que están menos afectados por el tamaño de la muestra (García, Gallo y Miranda, 1998). Para que haya un buen ajuste, los valores CFI y GFI deben superar el valor de 0.90 (cuanto mayor sea el valor, mejor ajuste hay). Por su parte, los valores RMSEA deben ser menores de 0.08 para tener un ajuste aceptable (Browner y Crudeck, 1993) o cercanos a 0.05 para obtener un buen ajuste (Byrne, 2001). En el caso del RMR, los valores cercanos a 0 indican mejor ajuste y los menores de .10 se consideran aceptables. En cuanto a la interpretación del cociente χ^2 , se considera que no debe ser significativa si es que hay buen ajuste; si la probabilidad es de .05 o menor, se dice que la covarianza del modelo teórico es diferente a la covarianza de los datos observados. Los índices de bondad de ajuste relativos a los modelos que fueron contrastados se muestran en la Tabla 3.

Como se observa en dicha tabla, el modelo que mejor ajusta es el número 3 (tres factores

correlacionados con once ítems) ya que es el que en mayor medida cumple con los requerimientos antes señalados.

Confiabilidad

Finalmente, la confiabilidad de la escala reportó un consistencia interna, medida por el coeficiente alfa de Cronbach, de .864 para el factor “Creencias sobre la acreditación”, de .577 para el de “Afectos sobre la acreditación” y de .670 para el de “Disposiciones ante la acreditación”. En total, el coeficiente de la prueba reportado fue de .850. Con dichos datos, se puede afirmar que la confiabilidad del instrumento resultó aceptable.

Poder discriminativo de los ítems

El poder discriminativo de los ítems se llevó a cabo mediante el cálculo de los valores *t* que resultan de comparar las medias obtenidas en cada uno de los ítems por los sujetos en los grupos “bajo” (27% de sujetos con puntuaciones más bajas en la escala) y “alto” (27% de sujetos con puntuaciones más altas en la escala), evidenciándose en dicho análisis que todos los ítems de la escala, en su versión final, fueron muy discriminativos y, por ende, adecuados.

En resumen, los resultados encontrados indican que la validación de la EAHC en la población estudiada mostró propiedades psicométricas satisfactorias, siendo una medida válida y fiable para ser empleada en el presente trabajo de investigación.

Actitudes de los estudiantes hacia la acreditación

Los resultados generales obtenidos en la aplicación de la prueba aparecen en la Tabla 4.

De manera general y en cada factor o componente se aprecia que los estudiantes universitarios tienen actitudes positivas hacia la acreditación

Tabla 3. Índices de bondad de ajuste de cada uno de los modelos propuestos.

Modelo factorial	χ^2	p	CFI	GFI	RMR	RMSEA
Tres factores correlacionados (14 ítems)	105.80	0.009	0.97	0.86	0.061	0.069
Un factor	154.25	0.000	0.93	0.80	0.076	0.106
Tres factores correlacionados (11 ítems)	46.07	0.270	0.99	0.91	0.048	0.037

Tabla 4. Resultados generales: media y desviación estándar.

	Factor 1 Creencias sobre la acreditación	Factor 2 Afectos sobre la acreditación	Factor 3 Disposiciones ante la acreditación	Actitud hacia la acreditación
M	4.38	4.19	3.71	4.16
D.E.	.664	.885	.710	.571

Tabla 5. Media y desviación estándar por carrera.

Carrera	Factor 1 Creencias sobre la acreditación		Factor 2 Afectos sobre la acreditación		Factor 3 Disposiciones ante la acreditación		Actitud hacia la acreditación	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Administración	4.56	.473	4.29	.816	3.94	.700	4.34	.472
Derecho	4.28	.777	4.23	.956	3.71	.743	4.11	.663
Negocios Internacionales	4.37	.629	4.11	.860	3.59	.665	4.11	.519

respecto del puntaje teórico medio ($M = 3$). No obstante, en el factor “Disposiciones ante la acreditación” la tendencia es menos positiva que en los otros dos y que la actitud general.

Enseguida, se realizaron análisis de diferencias de grupos conforme las variables de carrera y sexo. Así, con la intención de justificar la utilización de determinadas herramientas estadísticas, se calculó la normalidad de la distribución mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnoff, obteniéndose un valor $z = 1.449$ y un valor de $p = 0.022$, lo cual indica que la distribución de la población no es normal para la variable “Actitud hacia la acreditación” (al igual que cada factor), por lo que se determinó utilizar pruebas no paramétricas.

Respecto a la variable de Carrera de los estudiantes, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. Con la aplicación de esta prueba no se encontraron diferencias significativas en la “Actitud hacia la acreditación” ($p = .072$), pero sí en el factor “Disposiciones ante la acreditación” ($p = .024$).

Para identificar las diferencias específicas en este último factor, se aplicaron pruebas U de Mann-Whitney, a través de las cuales se pudo identificar que la diferencia significativa encontrada fue entre las carreras de Administración y de Negocios Internacionales (Tabla 5). Tal situación implica que los estudiantes de la primera carrera están más dispuestos a participar en actividades vinculadas al proceso de acreditación.

Hecho lo anterior, se procedió a identificar las diferencias de acuerdo al sexo (Tabla 6). Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney mostraron que tanto hombres como mujeres manifestaron actitudes positivas hacia la acreditación, sin que hubiera diferencias significativas entre ellos.

DISCUSIÓN

Como se indicó antes, la acreditación de carreras universitarias se ha constituido en una meta deseable para un gran número de instituciones de educación superior debido a que con tal

Tabla 6. Medias por sexo.

Sexo	Factor 1 Creencias sobre la acreditación		Factor 2 Afectos sobre la acreditación		Factor 3 Disposiciones ante la acreditación		Actitud hacia la acreditación	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Masculino	4.45	.625	4.19	.961	3.76	.731	4.21	.587
Femenino	4.34	.683	4.19	.846	3.68	.700	4.13	.563

reconocimiento se certifica su calidad y prestigio. A pesar de que los ejercicios de acreditación se han generalizado, existen todavía obstáculos serios para lograr realmente concretar su objetivo primordial, a saber: la mejora de la calidad educativa de los programas e instituciones.

Dentro de los principales impedimentos para alcanzar tal propósito, se ha reconocido el hecho de que en ocasiones los principales actores (profesores, alumnos, administrativos y directivos) no están plenamente convencidos de las bondades de los procesos de acreditación y de que con frecuencia, cuando las tareas de acreditación transcurren, se evidencia una escasa colaboración de los implicados. Incluso hay quienes afirman que cuando esa contribución ha ocurrido, ha tenido características ritualistas y autocomplacientes (Fernández, 2004).

Frente a dicha realidad, resulta conveniente, desde la perspectiva de la investigación educativa, identificar si en el entorno universitario del país la cultura de la acreditación se ha extendido o generalizado, y si las actitudes que manifiestan los actores involucrados tienen un carácter positivo o negativo.

En razón de ello, y con el propósito de conocer el tipo de actitudes que frente a la acreditación tienen los diversos actores, se decidió elaborar una escala para medirlas, cuyas propiedades psicométricas mostraron la validez y la confiabilidad requeridos. Por tanto, puede utilizarse con la confianza de que los factores representan los constructos que se pretenden medir. Además, tiene la ventaja de que, en razón de su brevedad, se puede utilizar en

estudios que requieran evaluar un gran número de personas en un tiempo relativamente corto. Cabe señalar en este sentido que en el futuro será necesario aplicar esta escala en otras poblaciones y con otro tipo de instituciones y actores para evaluar si es susceptible de generalizarse.

Con relación a los hallazgos encontrados en la indagatoria, se puede advertir que los estudiantes en general muestran actitudes positivas hacia la acreditación de carreras, lo que tal vez ocurra en razón de que —al menos en el entorno estudiado— su práctica tiene ya un considerable desarrollo y de que los alumnos de los programas educativos estudiados están conscientes de los motivos por los cuales esta se efectúa.

Asimismo, el que se hayan encontrado actitudes positivas en los alumnos de las distintas carreras y que no hubiese diferencias significativas entre ellas (salvo en el factor “Disposiciones ante la acreditación”), probablemente sea el resultado de que en la institución abordada se ha proporcionado información de la misma calidad sobre las razones por las cuales la acreditación se realiza, sin hacer ninguna distinción entre los programas educativos.

Finalmente, y a manera de conclusión, conviene subrayar la importancia de ampliar las investigaciones en otros contextos, y sobre todo indagar acerca de las razones que explican los hallazgos. Además, convendría realizar estudios adicionales en torno a cómo la acreditación de carreras ha impactado en la calidad de los diversos programas educativos de nuestro entorno.

REFERENCIAS

- Aréchiga, H. y Llareda, R. (2004). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Ed.): *La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. La Habana: ENPSES/Mercie Group/CUJAE.
- Borroto, E. y Salas, R. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. *Educación Media y Superior*, 18(3). Disponible en línea: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-1412004000300001&lng=es&nrm=iso>.
- Boville, B., Argüello, N. y Reyes, N. (2006). La acreditación como proceso dinamizador hacia la calidad. *Actu- alidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-21.
- Browner, M.W. y Crudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.): *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

- Byrne, B.M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fernández, N. (2003). *Evaluación y acreditación en la educación superior argentina*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO.
- Fernández, N. (2004). *La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe: situación, tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO.
- García, E., Gallo, P. y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10(3), 717-724.
- Gómez, M.C. y Herrera, S. (2007). La función de los organismos evaluadores que coadyuvan en el proceso de evaluación para el desarrollo de los programas de educación superior y facilitan la obtención de recursos federales. *Razón y Palabra*, 55, Febrero-marzo. Disponible en línea: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n55/gomezherrera.html>.
- González, L.E. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. Santiago de Chile: IESALC/UNESCO.
- Hernández, A. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿exclusión o integración? *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 7(26), 51-61.
- Littlewood, H. y Bernal, E. (2011). *Mi primer modelamiento de ecuación estructural LISREL*. México: Cincel. Disponible en línea: http://www.cincel.com.co/pdf/modelamiento_ecuacion_estructural.pdf
- Munive, M. (2007). La acreditación: ¿mejora de la educación superior o atractivo artílugio estético? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2), 397-408.
- Rubio, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, 50, 35-44.
- Sanyal, B. y Martin, M. (2007). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global. En Global University Network for Innovation (Ed.): *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad, ¿qué está en juego?* (pp. 3-17). Barcelona: Mundi Prensa Libros, S.A.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de actitudes. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (Eds.): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 133-198). Madrid: Santillana.
- Stubrin, A. (2005). Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 10(4), 9-22.
- Tünnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 313-336.