

**FIMPES**[®]**REVISTA DE
INVESTIGACIÓN**
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Impacto de la acreditación institucional en el desarrollo profesional de los egresados de instituciones de educación superior. Caso Universidad La Salle Cancún

Impact of institutional accreditation on the professional development of graduates from higher education institutions: The case of Universidad La Salle Cancún

Ariadna Rabelo Aguilar, Pedro Méndez Aguirre
Universidad La Salle Cancún
Cancún, México

Recibido / Received 07/05/2020
Aceptado / Accepted 19/05/2020

Resumen

El objetivo de este trabajo es medir el impacto que ejerce el proceso de la acreditación institucional en la mejora del desarrollo profesional de sus egresados. El estudio de caso considera las capacidades integradas en los estudiantes para su desarrollo profesional en el campo laboral, así como también indaga sobre el primer ingreso mensual promedio para medir el impacto derivado en la calidad de vida del egresado. Se evalúa la calidad académica que permite ver la percepción que los egresados tienen con relación a la planeación didáctica, ambientes de aprendizaje y la formación profesional del docente y coordinador; por último, se obtienen datos sobre el tiempo entre el momento de egreso y la obtención del primer empleo, considerando a aquellos egresados que no estaban trabajando al momento de terminar sus estudios y estaban en la búsqueda de su primer empleo o emprendimiento. Los resultados muestran el impacto positivo que se tiene en el desarrollo profesional de los egresados de una institución que ha pasado por un proceso de acreditación de la calidad lo cual fomenta la

medición y mejora continua en la Universidad.

Palabras clave: Seguimiento de egresados, educación superior, calidad, capacidad, acreditación, desarrollo profesional

Abstract

The objective of this paper is to measure the impact of the institutional accreditation process in improving the professional development of its graduates. The case study considers the integrated skills in students in their professional development of their work field, furthermore it is inquired their first average monthly income, which allows measuring the impact in the graduate's quality of life. The academic quality is evaluated, which allows to see the perception that graduates have in relation to the didactic planning, learning environments and the professional training of the teacher and academic coordinator; finally, the time lag between the time

Ariadna Rabelo Aguilar . Cancún, México

Pedro Méndez Aguirre . Cancún, México

Persona de contacto / Corresponding author: investiga@lasallecancun.edu.mx

of graduation and the acquisition of the first employment are considered from those graduates who were not working when they finished their undergraduate studies and they were looking for their first job or entrepreneurship. The results show the positive impact that has on graduates' professional development of an institution that has gone through an accreditation process of quality which encourages the measurement and continuous improvement in the University

Keywords: *Follow-up of graduates, higher education, quality, capacity, accreditation, professional development.*

Planteamiento de la problemática

En la actualidad, se ha podido observar el surgimiento de diferentes organismos externos que tienen como objetivo evaluar el cumplimiento de la promesa emitida a la sociedad por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES). Estos organismos se basan en un análisis del cumplimiento de su misión, visión y valores, que las IES promueven a sus futuros estudiantes prometiendo un desarrollo profesional que les permitirá ser competentes para solucionar los problemas que se encuentran inmersos en el entorno en donde estos desean desenvolverse como profesionales.

Debido a la gran importancia que tiene el proceso de acreditación, se considera necesario poder evaluar el impacto de las IES, mediante el seguimiento y evaluación del logro profesional y el desempeño de las competencias adquiridas por parte de sus egresados en el campo laboral, debido a que ellos son el resultado de las estrategias y procesos establecidos en la institución educativa para la concreción de su misión y el mejoramiento continua.

Recordando que la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) es una agrupación de instituciones mexicanas particulares que tiene como propósito mejorar la comunicación y colaboración de estas entre sí y con las demás IES del país, respetando las finalidades particulares de cada una, para que sus miembros puedan cumplir mejor la responsabilidad de servir a la nación, y que dentro de sus objetivos está el coadyuvar al perfeccionamiento social, económico y cultural de la Nación y a la justa distribución de los factores del bienestar social, alen-

tando a las instituciones miembros para que busquen adecuados valores y criterios tendientes a elevar la calidad de vida de los mexicanos, así como parámetros de crecimiento institucional, el apoyo ofrecido por la FIMPES, a través del acompañamiento durante los procesos de mejora continua y la acreditación institucional deberá convertirse en generador del desarrollo económico de la zona donde están instaladas las IES (González Vidaña, 2017). Ante esto, se presenta la necesidad de conocer el impacto que generan los procesos de acreditación en diversos ámbitos de la labor educativa.

Si bien es cierto que la educación debe tener como objetivo mejorar la sociedad en general a través de la formación integral de los estudiantes, uno de los principales aspectos donde se ha de reflejar es en su proyección laboral, económica y social.

Los procesos de certificación representan para las IES un gran esfuerzo económico y de capital humano, en muchos casos realizado en pro de generar una mejor perspectiva de vida para sus egresados; sin embargo, hasta el momento se carece de una medición del impacto de los procesos de acreditación en los actores sociales, los egresados.

Ante esto, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué impacto generan los procesos de acreditación académica en la vida laboral de los egresados?
- ¿De qué manera es posible cuantificar el impacto generado por los procesos de acreditación en los egresados?

Objetivo

Determinar el impacto que han tenido los procesos de acreditación de la calidad en IES en la vida profesional y laboral de los egresados de la Universidad La Salle hasta 2011 y hasta 2017.

Contexto general de la investigación

La misión de la Universidad La Salle Cancún reza “la Universidad La Salle Cancún es una institución que imparte educación superior de calidad, para contribuir al desarrollo humano y profesional de nuestros estudiantes acorde a las necesidades del entorno donde se encuentra inserta, a través de una formación integral, un

modelo educativo pertinente e inspirado en el carisma de San Juan Bautista De La Salle,” Esta declaración remarca el compromiso de la Institución con sus estudiantes, futuros egresados.

La educación de calidad que contribuye al desarrollo humano y profesional de los egresados es uno de los puntos a medir dentro de la presente investigación, por lo que dicha medición se realizó en dos aspectos: la evaluación sobre la calidad docente y la percepción de las capacidades adquiridas durante los estudios universitarios en la Institución.

Alcances

El presente estudio recuperó la percepción del egresado de la Universidad La Salle Cancún respecto a la situación laboral durante sus primeros años de egreso.

La investigación abarcó únicamente egresados de las generaciones 2011 y 2017 y se realizó entre mayo del 2018 y marzo del 2019.

Limitaciones

La investigación está limitada a medir uno de los impactos de la acreditación en los egresados, centrándose en la vida laboral de sus primeros años de egreso. Además, está limitada a egresados de la Universidad La Salle Cancún que laboran en el estado de Quintana Roo.

Asimismo, el acceso a las bases de datos de los egresados, que no se encuentran actualizadas y por tanto no son enteramente confiables, representan doble reto en la investigación: actualización de datos y el levantamiento de campo.

La recolección de los datos se logró a través de la aplicación de un instrumento en formato de cuestionario para procesarlos a través de métodos cuantitativos con la finalidad de establecer relaciones y correlaciones entre ellos.

La hipótesis a comprobar fue:

- Ho: Es posible dimensionar el impacto de la acreditación en la vida laboral de los egresados de la Universidad La Salle Cancún por medio del contraste de medias.

- Ha: No es posible dimensionar el impacto de la acreditación en la vida laboral de los egresados de la Universidad La Salle Cancún por medio del contraste de medias.

Marco teórico

La acreditación de la educación superior es una tendencia mundial, surgió debido a factores relacionados con el crecimiento y expansión del servicio educativo a partir de la década de 1960, y es a finales de la década de 1980 cuando los gobiernos de los países en América Latina prestan interés sobre la temática de la calidad educativa debido a la necesidad de rendir cuentas sobre el ejercicio del gasto público asignado con relación al desempeño académico de las IES (Mondragón, 2006).

La acreditación es entendida como un proceso voluntario por medio del cual una institución se somete al escrutinio de un organismo externo, con el fin de obtener reconocimiento y validez del nivel de calidad ejercido en sus servicios y quehacer educativo, pudiéndose aplicar tanto a las instituciones, como a los programas educativos (Pires y Lemaitre, 2008). Este proceso inicia con la autoevaluación institucional, seguido por la evaluación y opinión que realizan pares académicos externos a la institución educativa, y se finaliza con el informe de resultados sobre la acreditación de la calidad educativa (Contreras, 2012). En la última década del siglo pasado, se observa con mayor claridad la formación de organismos externos encargados de evaluar y acreditar la calidad educativa en la educación superior; estos procesos se logran mediante organismos públicos, privados o de naturaleza mixta, tanto de orden nacional como internacional (Egido y Haug, 2006).

El proceso de acreditación de la calidad efectuado por organismos externos tiene como finalidad cumplir con indicadores, objetivos y metas, las cuales se convierten en un conjunto de herramientas de gestión que permiten obtener información confiable que conduce a la toma de decisiones para la mejora continua de calidad de las IES (Salas, 2013). El concepto de calidad en la educación se basa en la valoración de las capacidades que debe desarrollar el futuro egresado, fundamentadas en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; estos deben considerarse ejes fundamentales de la formación integral del ser humano.

Por lo anterior, la calidad en las instituciones toma una gran relevancia y se encuentra inscrita en las políticas educativas de diversos países en América Latina (Bellei, 2015), es por esta razón que las IES se someten a rigurosos procesos de evaluación y acreditación de su calidad a través de distintos organismos externos que evalúan a la institución y a sus programas educativos (Alzate-Medina, 2008). La normatividad educativa en materia de educación superior se basa en recomendaciones desarrolladas por organismos internacionales, tales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros organismos que buscan que la educación se adapte a las exigencias planteadas por la sociedad.

Dicha situación obedece a que la educación superior tiene el reto de gestionar el talento humano requerido para satisfacer las necesidades del entorno en el cual la universidad está inserta. De ahí que el nivel de reconocimiento de las IES de orden privado se encuentre cada vez más ligado a los resultados obtenidos en las evaluaciones efectuadas por parte de organismos externos, los cuales brindan garantías de los procesos educativos y servicios de calidad; sin embargo, aunque esto ha contribuido a la mejorar continua de las instituciones que se someten a este proceso, se han observado problemas tales como: la simulación en los procesos de acreditación (Buendía, 2013); el incremento de procesos burocráticos dentro de las IES (Rangel, 2010); la poca participación de los miembros de la comunidad educativa en los procesos de acreditación (Ovando, Elizondo, y Grajales, 2015); la falta de credibilidad en los organismos externos (Galaz, 2014); la falta de aplicación de una medición basada en competencias de los resultados obtenidos en sus egresados (Moreno, 2010); y la ausencia de impacto respecto a los fines de la universidad (Casillas, Ortega, y Ortiz, 2015).

Por lo anterior, es necesario que las IES cuenten con instrumentos claros que permitan medir los resultados obtenidos por sus egresados en el campo laboral. En el actual proceso de globalización en el que cada vez se tiene una mayor movilidad de las fuentes de trabajo, los empleadores actuales y futuros, dentro y fuera de México, exigirán conocer fehacientemente el nivel de eficiencia de capacidades que una capacitación o titulación determinada poseen. Con la internacionalización,

la universidad tiene desafíos y responsabilidades como actor social, independientemente del lugar del hemisferio en el cual se encuentre.

El Proyecto Tuning-América Latina surgido como una iniciativa de varias universidades en el marco de la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), y que tuvo lugar en octubre de 2004, se articula en torno a una serie de objetivos obtenidos de la Declaración de Bolonia de 1999 para el sector de educación superior, en la que se reconoce que los nuevos perfiles formativos basados en capacidades y competencias, constituyen un factor determinante para la empleabilidad de los egresados de las IES.

Las capacidades se consideran como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que, al ser combinados, coordinados e integrados, permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente y reflexiva en un determinado contexto (Cano y Fernández, 2016). Esta evidencia posibilita a las instituciones evaluar los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar, es decir, las realizaciones o desempeños concretos y con determinados niveles de ejecución o de logro que demuestra lo que el estudiante es capaz de hacer y pone de manifiesto los avances en su desarrollo profesional (Ibarra y Rodríguez, 2015). Por otro lado, la percepción de los empleadores sobre estas capacidades desarrolladas por el estudiante en la universidad contribuye a realizar una evaluación integral de las competencias laborales.

La Universidad La Salle Cancún cuenta con un modelo educativo que favorece la formación en diferentes dimensiones de sus egresados a través de programas formativos que aportan al desarrollo de capacidades instrumentales, interpersonales y sistémicas propuestas en el ideario, en el perfil de egreso general y en el perfil de egreso de cada programa. Esto favorece el desarrollo personal y profesional de sus estudiantes.

En referencia al concepto de capacidades, la Universidad se adhiere al planteamiento de la Universidad de Deusto, que sostiene que son una integración entre conocimientos, habilidades, destrezas personales y sociales relevantes para los distintos sectores de la existencia humana (familiar, profesional-laboral, personal, social, interpersonal) y que permiten desarrollar distintos beneficios personales y sociales (Villa y Poblete, 2007).

Las capacidades son intangibles y se miden mediante el desarrollo de actividades o tareas específicas: lo que hacen, lo que dicen y cómo lo hacen y lo que explican (Martín y Coll, 2003).

La capacidad puede manifestarse en ejecuciones y actuaciones de muy diversa naturaleza y se clasifican en tres grandes bloques: (a) capacidades instrumentales, que considera habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; (b) capacidades interpersonales, que se refieren las que tiene el individuo para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica y destrezas sociales, como trabajo en equipo y compromiso social o ético; y (c) capacidades sistémicas, que incluye las destrezas y habilidades que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

Por lo anterior, la formación de egresados competentes asegura el éxito profesional, productivo, social, cognitivo, cultural y afectivo de los mismos. Existe entonces una relación estrecha entre la formación de competencias y la exigencia de las mismas en el ámbito laboral; es decir, a medida que estas son aprendidas en las instituciones educativas, deben ser aplicadas y medidas en el ejercicio profesional. Esto obliga a tener un diálogo constante entre las IES y el sector empresarial, a fin de analizar el contexto de la oferta y la demanda para establecer estrategias comunes que respondan a las necesidades del entorno en el país.

Método

El estudio se realizó con un enfoque deductivo, yendo de lo general a lo particular, con técnicas cuantitativas, con un instrumento de medición determinado y validado, para poder contrastar las variables de investigación seleccionadas.

El enfoque cuantitativo de alcance inferencial del caso de estudio se basó en una técnica de muestreo no probabilística por conveniencia para una población finita en cada uno de los años de estudio referidos.

La muestra calculada resultó en 300 y 245 egresados en 2011 y 2017, respectivamente, para un nivel de confianza de 95% y un error de 5%. La población hasta 2011 sumaba 1,502 egresados antes de los procesos de certificación; y 1,423, entre 2012 y 2017,

La recolección de la información se hizo con aquellos grupos de egresados de la Universidad en dos momentos, antes y después del proceso de acreditación.

Las variables independientes establecidas fueron el ingreso percibido por los egresados, la facilidad para obtener el primer empleo, percepción de la calidad académica recibida; la variable dependiente fue el impacto en la vida laboral de los egresados.

Las competencias genéricas fueron evaluadas con relación a las competencias instrumentales, personales y sistémicas. Se utilizó una variación de la Escala de Likert, del 1 al 5, para el manejo de datos por intervalos. El egresado declaró, bajo esta escala, su percepción respecto a cada una de las competencias. Se evaluaron 23 competencias genéricas divididas en competencias genéricas instrumentales, competencias genéricas interpersonales y competencias genéricas sistémicas.

Con relación al primer ingreso económico obtenido por los egresados de las dos generaciones bajo análisis y con fines comparativos, se calcularon los salarios al año base de 2011, deflactando los ingresos mencionados por los participantes.

Resultados

La comparación entre la percepción sobre las competencias adquiridas, la calidad académica durante sus años de estudio, el tiempo para obtener el primer empleo y la remuneración para dos generaciones, antes de la certificación 2011 y después de obtener la certificación 2017, permitió medir el impacto propuesto en la investigación.

Evaluación de las competencias adquiridas

Los promedios de la percepción sobre la adquisición de las competencias genéricas en cada una de las generaciones (Tabla 1), señalaron que estadísticamente existe una diferencia entre los promedios de ambas generaciones, siendo mayor en la generación que egresó después

de la acreditación, en 2017, para un nivel de confianza del 95% en una prueba de una sola cola, dado que el valor de la prueba fue menor al valor de contraste (ver Tabla 1).

Si bien el promedio sobre la percepción de las competencias fue mayor en la generación que egresó después de la acreditación, existe mayor variación en las opiniones vertidas dado que la desviación estándar es mayor que en la generación de 2011.

Generación	Promedio	Desviación estándar	Valor Z
2011	3.743	0.991	-11.84
2017	4.012	1.114	

Tabla 1. Promedios y desviación estándar de las competencias genéricas 2011 y 2017

Fuente: Elaboración propia.

En cada una de las competencias genéricas evaluadas se observó una mejora en la percepción que tiene el egresado sobre la adquisición de estas. Se determinó una mayor diferencia en la percepción de las competencias genéricas instrumentales (Ver Tabla 2), sobresaliendo una mayor percepción sobre las competencias instrumentales.

Competencia Genérica	ANTERIOR			ACTUAL			Z
	Media	σ	N	Media	Σ	n	
Instrumentales	3.58	1.03	216	3.94	1.20	232	-3.47
Personales	3.73	0.98	225	4.00	1.17	232	-2.72
Sistémicas	3.92	0.96	220	4.13	0.97	232	-2.26

Tabla 2. Competencia genérica: instrumental, personal y sistémica, 2011 y 2017

Fuente: Elaboración propia.

En 18 de las 23 competencias genéricas que se evaluaron (Ver Tabla 3), los egresados de la generación 2017 percibieron mejor el desarrollo de las competencias adquiridas durante sus años de estudio, principalmente las competencias instrumentales como ‘la capacidad de análisis,’ ‘capacidad de gestión de la información’ y ‘la resolución de problemas’.

Referente a las competencias genéricas instrumentales, en 7 de las competencias evaluadas se obtuvo una mejora en la percepción de los egresados en cuanto a sus capacidades, siendo mayor la diferencia en la evaluación de las competencias denominadas ‘capacidad de análisis y síntesis,’ ‘capacidad de gestión de la infor-

	Competencias genéricas			Total
	Instrumentales	Personales	Sistémicas	
Mejor 2017	7	5	6	18
Mejor 2011	1	2	2	5

Tabla 3. Percepción de mejores competencias genéricas, 2011 contra 2017

Fuente: Elaboración propia.

mación’ y ‘resolución de problemas.’ En esta categoría, ‘la capacidad de organización y planificación’ fue evaluada mejor por la generación 2011 (ver Tabla 4).

De las competencias personales, se percibió una mejora en 5 de las 7 competencias evaluadas por los egresados (ver Tabla 5), sobresaliendo ‘trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar’ y el ‘reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad’. La generación 2011 evaluó mejor las competencias relacionadas con ‘trabajo en equipo’ y ‘trabajo en contexto internacional’ que la de reciente egreso (2017).

Capacidades Instrumentales	2011			2017			Z	¿Mejor?
	Media	σ	n	Media	σ	n		
a. Capacidad de análisis y síntesis	3.62	0.94	226	4.06	1.00	232	-4.86	2017
b. Capacidad de organización y planificación	3.82	0.89	226	4.00	1.52	248	-1.62	2011
c. Comunicación oral y escrita en lengua nativa	3.66	1.36	224	4.03	1.69	240	-2.60	2017
d. Conocimiento de una lengua extranjera	3.08	1.20	224	3.57	1.88	240	-3.36	2017
e. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	3.24	1.06	225	3.44	0.10	232	-2.83	2017
f. Capacidad de gestión de la información	3.57	0.91	224	4.15	1.62	248	-4.86	2017
g. Resolución de problemas	3.72	0.96	226	4.11	0.23	248	-5.94	2017
h. Toma de decisiones	3.91	0.93	216	4.19	1.56	248	-2.39	2017

Tabla 4. Comparación de las medias de las competencias genéricas instrumentales, 2011 y 2017

Fuente: Elaboración propia.

En el último conjunto de competencias genéricas evaluadas, las sistémicas, la evaluación de la generación 2017 fue mejor en 6 de las 8 competencias, resaltando el ‘aprendizaje autónomo’ y ‘liderazgo’. Paradójicamente, las competencias con mejor evaluación fueron ‘adaptación a nuevas situaciones’ y ‘motivación por la calidad’ (ver Tabla 6).

Capacidades interpersonales	2011			2017			Z	¿Mejor?
	Media	σ	n	Media	σ	n		
a. Trabajo en equipo	4.13	0.84	225	4.17	1.60	232	-0.34	2011
b. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	3.84	0.96	225	4.34	1.96	248	-3.57	2017
c. Trabajo en un contexto internacional	2.96	1.15	226	2.99	0.35	240	-0.37	2011
d. Habilidades en las relaciones interpersonales	3.74	0.99	225	3.94	0.23	240	-2.95	2017
e. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	3.69	1.02	225	4.28	1.83	232	-4.27	2017
f. Razonamiento crítico	3.67	0.92	226	3.99	1.80	240	-2.44	2017
g. Compromiso ético	4.06	0.94	226	4.29	0.38	248	-3.43	2017

Tabla 5. Comparación de las medias de las competencias genéricas interpersonales, 2011 y 2017

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación del primer ingreso económico

Competencias sistémicas	2011			2017			Z	¿Mejor?
	Media	σ	n	Media	σ	n		
a. Aprendizaje autónomo	3.94	0.95	220	4.30	0.15	240	-5.56	2017
b. Adaptación a nuevas situaciones	3.84	0.91	225	3.79	1.49	248	0.44	2011
c. Creatividad	4.03	0.85	224	4.37	1.43	248	-3.17	2017
d. Liderazgo	4.00	1.00	226	4.49	1.71	240	-3.79	2017
e. Conocimiento y respeto de otras culturas y costumbres	3.80	1.01	226	4.01	0.50	232	-2.82	2017
f. Iniciativa y espíritu emprendedor	4.03	0.97	226	4.25	0.35	240	-3.24	2017
g. Motivación por la calidad	3.97	0.97	225	3.88	1.62	232	0.72	2011
h. Sensibilidad hacia temas medioambientales	3.78	1.06	223	3.95	0.52	240	-2.16	2017

Tabla 6. Comparación de las medias de las competencias genéricas sistémicas, generación 2011 y 2017

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los factores relevantes en el desarrollo profesional de los egresados es la remuneración económica percibida por el ejercicio de su profesión o el emprendimiento empresarial. En el presente estudio se consideró el primer sueldo recibido al egresar de la Universidad, ambos montos a pesos constantes del 2011. Los ingresos reportados en 2017 se deflataron al incremento anual del salario mínimo reportado por el BM.

Sobre los ingresos percibidos durante el primer año de egreso en 2011, se registró un máximo de \$19,400 pesos y un mínimo de \$4,000; los rangos son diferentes en

la generación 2017, provocando un traslado de la media ligeramente hacia la derecha.

Como se observa en la Tabla 8, el primer ingreso mensual promedio reportado por la generación de 2011 es estadísticamente menor que el de la de 2017, teniendo también una variación mayor con relación a la media (cota de error). La brecha (rango) entre el menor y el mayor dato reportado se redujo en la generación de 2017.

Suponiendo que las condiciones de la oferta laboral se han mantenido, el incremento en los sueldos mensuales percibidos durante el primer año puede deberse a las

Estadísticos	Generación	
	2011	2017
Media	\$6,653	\$8,809
Desviación estándar	\$3,528	\$3,113
Cota error	0.53	0.35
Máximo	\$19,400	\$19,600
Mínimo	\$4,000	\$5,000
Rango	\$15,400	\$14,600
Mediana	\$4,900	\$8,800
Moda	\$4,900	\$9,600

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del primer ingreso reportado por las generaciones 2011 y 2017

Fuente: Elaboración propia.

características profesionales del egresado de la Universidad La Salle Cancún, mejoradas por los procesos de certificación de la calidad.

Tiempo para obtener el primer empleo

Generación	Media	Desviación	Var	N	t
2011	6,653	3,528	12,446,065	136	-5.53
2017	8,809	3,113	9,692,780	160	

Tabla 8. Comparación del primer ingreso reportado por las generaciones 2011 y 2017

Fuente: Elaboración propia.

Para el cálculo de esta variable se consideraron sólo aquellos egresados que no estaban trabajando al momento de terminar sus estudios y estaban en la búsqueda de su primer empleo o emprendimiento.

Con relación al tiempo promedio transcurrido para obtener su primer ingreso formal producto de un empleo o emprendimiento, no existe diferencia estadística significativa entre ambas generaciones, por lo que el tiempo

promedio para obtener el primer ingreso por empleo o emprendimiento de 4 a 5 meses es el mismo reportado por ambas generaciones.

Ante esto, se puede inferir que los procesos de acreditación llevados por la Universidad no influyen en el tiempo para obtener el primer empleo, debiéndose esto a factores externos a la Universidad relacionados más con la oferta –demanda del mercado laboral y las oportu-

Estadísticos	2011	2017
Media (años)	0.445	0.399
Desviación (años)	0.518	0.458
Número datos	140	182
Estadístico Z		0.620

Tabla 9. Tiempos promedios para obtener el primer empleo o emprendedurismo, 2011 y 2017

Fuente: Elaboración propia.

tunidades para emprender.

Evaluación de la calidad académica

Para comparar la percepción de la calidad académica se

Generación	Media	Desviación	Estadístico Z
2011	75.66%	31.93%	-6.40149572
2017	90.00%	22.51%	

Tabla 10. Comparación de la evaluación de la calidad académica, generaciones 2011 y 2017

Fuente: Elaboración propia.

tomaron las evaluaciones efectuadas por los estudiantes al término de sus estudios universitarios. Se evaluaron la planeación didáctica, el ambiente de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y la formación personal en valores.

Este rubro está relacionado con la valoración de las competencias y es en ambas generaciones donde mayor intervención tiene la Universidad. La valoración de la calidad académica es mayor en la generación de 2017, a la de 2011. Los procesos de acreditación son los que han impulsado la mejora académica y por ende, la incorporación de competencias requeridas para el desempeño laboral y el desarrollo de los egresados.

Como se observa en la Tabla 11, la mejora en la valoración de los aspectos que integran la evaluación académica

es sustancial por lo que la acreditación ha mejorado los procesos de planeación didáctica, el ambiente de trabajo, la formación personal y la evaluación del aprendizaje a los ojos del estudiante.

Discusión

La presente investigación sobre el impacto de las acreditaciones de calidad en los egresados se limita a evaluar la percepción de las competencias, habilidades y

Generación	2011	2017	Estadístico Z
Planeación didáctica	75.31%	89.78%	-12.91
Ambiente de aprendizaje	75.96%	90.12%	-12.74
Evaluación del aprendizaje	75.55%	89.73%	-12.47
Formación personal	75.84%	90.37%	-13.08

Tabla 11. Comparación de los aspectos que integran la evaluación académica, generaciones 2011 y 2017

Fuente: Elaboración propia.

la formación personal del egresado como herramientas para el desarrollo profesional, principalmente en la facilidad para obtener un primer empleo e ingreso superior a los obtenidos en las primeras oportunidades en generaciones anteriores. Es innegable que faltan otras aristas de analizar que complementarían los resultados obtenidos.

Por el momento, teniendo como foco la calidad de vida como un proceso evolutivo que se percibe como la calidad de las condiciones objetivas de vida y la satisfacción del individuo con esas condiciones (Jurado de los Santos, 2009), los resultados ayudan a argumentar que los procesos de aseguramiento y certificación de la calidad han mejorado la percepción de los egresados de la Universidad La Salle Cancún sobre su calidad de vida, por lo que la hipótesis del proyecto se acepta, esto es que el proceso de certificación de la calidad a través de la FIMPES impacta en la calidad de vida profesional y la satisfacción del egresado con su desarrollo laboral.

Conclusiones

La información obtenida a lo largo del estudio de caso sobre el impacto de la acreditación institucional en el

desarrollo profesional de los egresados de las IES permitió observar la influencia positiva que tiene este tipo de procesos para la mejora del servicio educativo de la Universidad La Salle Cancún debido a que se logró observar avances significativos en los procesos académicos, la mejora en la percepción económica y el desarrollo profesional de los egresados en las generaciones de egresados 2011 y 2017.

En la generación 2011, la Universidad se encontraba acreditada ante la FIMPES en su versión dos, la cual se evaluó bajo un enfoque de cumplimiento de sus procesos y normatividad, en este caso se midió la capacidad que la Institución tenía para cumplir con el ser y quehacer de la institución educativa. Ya en la generación 2017, la Universidad se encontraba en el cierre de su acreditación con la versión tres la cual tuvo como ingrediente principal de evaluación, la efectividad, a través de la cual se midió el impacto de los procesos y estrategias de mejora que la Universidad había generado con la información obtenida en su planeación estratégica, la investigación educativa y su proceso de autoevaluación.

Por lo anterior, el estudio de caso aplicado a la Universidad La Salle Cancún tiene el valor de constituir un testimonio cuantificable que permitió medir el impacto generado en los procesos de acreditación llevados a cabo en la Institución siendo así un sistema de información relevante para la mejora continua que este tipo de acreditaciones fomenta.

Los resultados obtenidos en el análisis de las capacidades muestran que los egresados de la Universidad presentan una mejora en el nivel de percepción del desarrollo de sus capacidades instrumentales, interpersonales y sistémicas lo que se demuestra en la mejora en el trabajo realizado por la Universidad con relación a la integración entre conocimiento, habilidades y destrezas personales y sociales en el actuar profesional del egresado debido a los instrumentos diseñados para medir mediante indicadores el actuar de estas capacidades descritas en el modelo educativo institucional.

En la variable primer sueldo se pudo observar una mejora con relación a 2011 debido primordialmente al seguimiento de los acuerdos institucionales que la Universidad tiene con las cámaras y empleadores, puesto que estos proveen de información que ayuda a la Institución a fortalecer de manera más efectiva las necesidades de

su entorno. -Al contar con instrumentos diseñados para dar seguimiento a este proceso, se logró observar dicha mejora generada por el proceso de acreditación. Es importante mencionar que la tasa de desempleo en el estado de Quintana Roo se mantiene constante en 3.11 (INEGI, 2017).

En la variable calidad académica, la Universidad diseñó un sistema de evaluación 360 que permite medir el desempeño de los docentes y coordinadores de carrera, y los resultados de este proceso admiten diseñar estrategias de mejora en capacitación y seguimiento. Los resultados fueron positivos.

El tener claridad del actuar de la Universidad en los procesos de autoevaluación y seguimiento del plan estratégico respaldado con la investigación institucional enfocados al cumplimiento de la misión, conlleva generar estrategias efectivas que tengan como resultado final la mejora continua, es por ello que esta investigación también identificó un área de oportunidad en la variable referente tiempo de espera del primer empleo, el cual no presenta variación significativa entre los dos periodos.

Por lo anterior, se determina que el impacto que el proceso de acreditación que la Universidad La Salle Cancún ha tenido después de su última acreditación de la calidad ante la FIMPES demuestra un impacto positivo en el desarrollo profesional y laboral de los egresados. Sin duda, las exigencias de medición solicitadas para la efectividad habilitan a la Institución con herramientas que permiten medir, evaluar y diseñar estrategias enfocadas a una mejora continua permanente.

Bibliografía

- Alzate-Medina, G. M. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. *Universitas Psychologica.*, 17-34.
- Bellei, C. (2015). Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile: UNESCO.
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Per les Educativos.*
- Cano, E., y Fernández, M. (2016). Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Casillas, M. Á., Ortega, J. C., y Ortiz, V. (2015). El circuito de educación precaria en México: una imagen del 2010. *Revista de la Educación Superior.*
- Contreras, F. (2012). Evaluación, acreditación de carreras y bibliotecas de educación superior. Lima, Perú: Colegio de Economistas del Callao.
- Egidio, I., y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada.*, 87-112.
- Galaz, C. A. (2014). Evaluación y aplicación de un modelo de calidad a organismos de acreditación en Chile. (Tesis de magister). Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- González Vidaña, B. (2017). 8 razones para ser y permanecer como universidad particular en la FIMPES. México: FIMPES A.C. Obtenido de <https://www.fimpes.org.mx/>
- González, J., y Wagenaar, R. (2004). Tunning Educational Structure in Europe. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ibarra, M., y Rodríguez, G. (2015). Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior. Cádiz: EVALfor – Grupo de Investigación.
- INEGI. (19 de mayo de 2017). Tasa de desocupación total trimestral según entidad federativa. Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/default.html?nc=624>
- Jurado de los Santos, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. *Revista de educación inclusiva*, 14-28.
- Martín, E., y Coll, C. (2003). Aprender contenidos, desarrollar capacidades: Intenciones educativas y planificación de la enseñanza. Barcelona: Edebé.
- Mondragón, A. R. (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.*
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior.*
- Ovando, M., Elizondo, M., y Grajales, O. (2015). La evaluación y la acreditación desde la perspectiva de los universitarios: una experiencia educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa.*
- Pires, S., y Lemaitre, M. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola, y A. Didriksson, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 297-318). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Rangel, H. (2010). Hacia una evaluación generadora. Más allá de la evaluación tecnicoburocrática de las universidades en México. *Revista Iberoamericana de Educación* .
- Salas, I. A. (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. *Calidad en la educación*, 305-333.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. España: Ediciones mensajero.