

UNIVERSIDADES TRADICIONALES Y CALIDAD INSTITUCIONAL. ACTITUDES Y CREENCIAS DE SUS ESTUDIANTES¹

GUIDO DEMICHELI MONTECINOS* ÁLVARO INFANTE GARCÍA**
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO - CHILE

Recibido: 15 Marzo de 2015

Aprobado: 27 de Noviembre de 2015

Para referenciar este artículo:

Demicheli Montecinos, G. & Infante García, A. (2015). Universidades tradicionales y calidad institucional. Actitudes y creencias de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(2), 9-21.

Resumen

El estudio aquí reportado es de tipo exploratorio-descriptivo y tuvo como objetivo identificar los principales atributos que los estudiantes de las cuatro universidades tradicionales de la Región de Valparaíso, Chile, asocian al concepto "calidad de las universidades" para establecer y comparar sus creencias y actitudes hacia la calidad en general y del plantel en el que estudian en particular, midiendo las relaciones que se establecen con y entre tales atributos. Se realizaron 45 entrevistas iniciales en profundidad y posteriormente se aplicaron cuestionarios a una muestra no probabilística por cuotas de 544 estudiantes de las Universidades señaladas. Se establecieron las distancias promedio de actitudes y creencias del grupo general y sus desviaciones estándar, se realizó una ANOVA de un factor y luego, un análisis post-hoc mediante la prueba HDS de Tukey. Dichos procedimientos mostraron alta heterogeneidad en las actitudes y creencias que sostienen los estudiantes respecto de la calidad, según su pertenencia a distintas Universidades y al mismo tiempo, para cada par comparado de atributos de calidad, se evidenció una jerarquización sistemática en las distancias establecidas por los alumnos de las cuatro Universidades, con base al mismo criterio de pertenencia institucional. Los principales atributos identificados y concordantes con investigaciones previas de los autores (buenos profesores, la adecuada infraestructura y equipamiento, el prestigio institucional y la alta valoración en el mercado laboral) son concordantes con los reportados en el Informe de 2010 de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), lo que resulta promisorio para profundizar en posteriores estudios sobre calidad y Universidades en nuestro país.

Palabras clave: Actitudes; creencias; calidad; universidades; educación universitaria.

TRADITIONAL UNIVERSITIES AND INSTITUTIONAL QUALITY. ATTITUDES AND BELIEFS OF THEIR STUDENTS

Abstract

The exploratory-descriptive study reported here aimed at identifying the main attributes that students from the four traditional universities in the Region of Valparaiso, Chile, associated to the concept of "universities quality, in order to establish and compare their beliefs and attitudes towards quality in general and the campus in which they study in particular, measuring the relationships they establish with and among such attributes. 45 in-deep interviews were carried out and, subsequently, 544 questionnaires were applied to a non-probabilistic sample by quota to students of the mentioned universities. The average distances of attitudes and beliefs of the general group and their standard

¹ El presente artículo está basado en datos obtenidos en la realización el Seminario de Titulación de M. Ángel, M. Astudillo, P. Cárcamo, F. Cruz, F. Díaz, A. Riquelme, C. Riquelme, E. Tabilo, y J. Valencia con la asesoría y dirección de los autores, quienes reconocen y agradecen dicho insumo para la presente publicación. Especial reconocimiento a Javier Contreras, quien colaboró en la búsqueda de datos demográficos.

* Guido Demicheli Montecinos Psicólogo, (Ph.D.) Profesor Titular Departamento de Psicología Social, Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso. Dirección postal: Avenida Brasil 2140, Valparaíso, Chile. Teléfono 56-32-2508736. E-mail: guido.demicheli@uv.cl

** Álvaro Infante García, Psicólogo, (M.Sc.) Profesor Asociado Departamento de Psicología Social, Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso. Dirección postal: Avenida Brasil 2140, Valparaíso, Chile. Teléfono 56-32-2508775. E-mail: alvaro.infante@uv.cl

deviations were established, a single-factor ANOVA was performed and then, a post-hoc analysis using the Tukey HSD test. Such procedures showed high heterogeneity in the attitudes and beliefs that the students hold regarding quality, according to their affiliation to different universities and, at the same time, a systematic hierarchy was evident in the distances set by the students from the four universities for each compared pair of quality attributes, based on the same criteria of institutional affiliation. The main attributes identified and that matched the previous researches of the authors (good professors, adequate infrastructure and equipment, institutional prestige and high valuation in the labor market) are consistent with those reported in the 2010 Report of the National Commission on Accreditation (CNA-Chile), which results promising to deepen further studies on quality and Universities in our country.

Key words: Attitudes; beliefs; quality; universities; higher education.

Introducción

La calidad de la educación ha sido un tema de creciente relevancia en el contexto general del desarrollo latinoamericano actual, entre otras cosas, porque como señaló hace ya más de una década el Banco Mundial (2002), resultará crucial para el futuro bienestar integral de la población del continente. En Chile, la calidad la educación universitaria y de las instituciones que la realizan, fue centro de las movilizaciones sociales desde fines de la década pasada y se intensificaron desde 2011 en adelante convirtiéndose -junto con la gratuidad- en eje central de las demandas estudiantiles y ciudadanas por un cambio en las políticas educacionales del país.

Durante los años 2012 y 2013, se consolidó en Chile un amplio movimiento social y político en torno al tema, que devino en líderes estudiantiles universitarios que se convirtieron en parlamentarios por elección popular y la incorporación en la propuesta programática del actual Gobierno de una reforma estructural a la educación sin parangón en el último medio siglo de vida republicana y cuya primera materialización legislativa (son varios proyectos de ley distintos) ya tuvo lugar en el primer mes de 2015.

Según el Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2014a), dependiente del Ministerio de Educación, el año 2014 hubo 645.439 estudiantes matriculados en las Universidades chilenas, de los cuales 301.336 (46,8%) están en Universidades Tradicionales y 344.103 (53,2%) en Universidades Privadas. El mismo informe reporta un total de 58 Universidades chilenas que imparten 7.243 programas de pregrado (SIES, 2014b).

Lo anterior, hace visible que la evaluación y el aseguramiento de la calidad de estas instituciones se ha vuelto un imperativo para la regulación, transparencia y seriedad del sistema universitario chileno. A partir de los años 90, los diferentes Gobiernos han creado instancias y mecanismos orientados a ese propósito, como el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP) en 1999 y posteriormente, en 2006, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, por medio de la Ley N° 20.129 que introdujo la acreditación de

las instituciones universitarias y sus programas de estudio, creando al mismo tiempo la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) con el fin de verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior chilenas, en reemplazo de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) creada en 1999.

Con posterioridad al decreto supremo de 1999 que creó la CNAP, distintos estudios, instituciones y agencias (Letelier, Herrera, López & Canales, 2002; Solar & Segure, 2002; Scheele, 2010), han propuesto y desarrollado diferentes dimensiones constitutivas de la calidad de las instituciones universitarias, con fines de evaluación y posterior acreditación de las mismas.

Las modalidades y metodologías desarrolladas para tal efecto, se han construido utilizando variables asociadas principalmente con planificación estratégica, sistemas de información institucional, gestión académica de Carreras y Programas, perfiles de egreso, tiempos de titulación, etc. Hasta ahora, esto ha implicado una consideración periférica de los estudiantes por parte de las entidades evaluadoras actualmente vigentes en el país, en tanto usuarios a quienes finalmente está dirigido el quehacer formativo de estas instituciones, al mismo tiempo que la investigación académica sobre el tema ha prestado ninguna atención, por ejemplo, a factores psicológicos de los estudiantes mismos que podrían ser iluminadores para una más amplia comprensión del fenómeno de la calidad en el ámbito universitario.

En tanto esta focalización se entienda como transitoria y basada en criterios de prioridad temporal, resulta ser razonable en orden a conocer y evaluar primeramente condiciones más bien estructurales de funcionamiento institucional, postergando para un segundo momento el conocimiento del modo en que los actores (profesores, funcionarios administrativos y alumnos) que constituyen estas organizaciones educativas, viven su pertenencia a ella y los procesos de los cuales son protagonistas cotidianos.

En esta perspectiva durante los últimos años, la CNA-Chile ha patrocinado estudios orientados a definir y precisar los efectos asociados con los procesos de acreditación de las Universidades, en tanto es la entidad con la atribución

estatal exclusiva para validarlos con el fin último del garantizar la calidad de las instituciones de educación superior y los procesos que éstas desarrollan. El año 2010, dicha Comisión publicó el Informe Final del “Estudio exploratorio sobre efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación superior en Chile” en el cual además de expertos en acreditación e informantes claves de las instituciones, incluyó una muestra de jóvenes cursando estudios universitarios contingentemente (CNA-Chile, 2010).

Cabe señalar, que dicho informe indica que tanto en Chile como en el mundo, existe “muy poca evidencia empírica” acerca de los efectos de la procesos de acreditación para el mejoramiento de la calidad de la educación superior (CNA-Chile, 2010, p. 4). Y también indica que “resulta complejo establecer cuáles han sido los logros hasta ahora alcanzados por este proceso de acreditación, considerando las dificultades conceptuales y metodológicas y la variedad de enfoques involucrados en el aseguramiento de la calidad” (CNA-Chile, 2010, p. 12).

Más allá de lo anterior y considerando que la CNA-Chile es el organismo oficial del Estado chileno para el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior del país, la discusión de resultados y conclusiones de este artículo, refieren a dicha publicación como documento basal del contexto nacional en que se ha desarrollado la investigación aquí reportada, buscando contribuir complementariamente al desarrollo un modelo amplio e integrador de los distintos componentes y actores a considerar en la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias, en este caso, a través del reporte de las creencias y actitudes que los propios alumnos universitarios sostienen respecto de las instituciones en que estudian, asumiendo que dichos constructos tienen una larga y sólida validación teórica y psicométrica en la psicología social.

Las creencias, como componente cognitivo central del comportamiento humano y las actitudes como expresión emocional y disposición a la acción asociadas, son constructos teóricos fundamentales de la psicología social para la descripción, la explicación y la predicción comportamental de las personas. En conjunto, resumen sus experiencias previas y, simultáneamente, tienen efectos también sobre su actuar presente y futuro. Conocer las actitudes y creencias de las personas respecto de institución social como las Universidades y la calidad de su quehacer, es fundamental para cualquier posible intervención que busque reforzar o cambiar las relaciones y/o condiciones en que dicho fenómeno se manifiesta (Demicheli, 2009).

Desde esa perspectiva, durante el año 2008 se realizó un primer estudio dirigido a conocer las actitudes y creencias de futuros postulantes sobre la calidad de las

Universidades Tradicionales de la Región de Valparaíso²: Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Valparaíso y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y luego, en 2009, un segundo estudio de iguales características, en relación con las 6 Universidades Privadas de la misma Región (Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad del Mar, Universidad de Viña del Mar, Universidad de las Américas, Universidad Santo Tomás y Universidad Andrés Bello)³. Ambos estudios se realizaron con el mismo sistema metodológico, población y criterios muestrales, con el doble propósito de identificar qué atributos asociaban con la calidad de los planteles universitarios en general y establecer luego, las actitudes y creencias de alumnos cursando el último nivel de escolaridad previo a la Universidad, respecto a la calidad de las instituciones a las que próximamente podrían postular.

Sobre la base de lo anterior, se realizó un meta-análisis de dichas investigaciones previas y se reportaron las principales asociaciones y relaciones comparativas posibles de establecer a la luz de los datos y hallazgos precedentes (Demicheli & Infante, 2011).

En la misma línea de investigación referida, el estudio aquí reportado se desarrolló como una forma de ampliar y complementar los resultados anteriores con la indagación de las actitudes y creencias de alumnos ya cursando estudios en las cuatro Universidades Tradicionales de la Región de Valparaíso. Utilizando el mismo diseño cualitativo anterior, las entrevistas iniciales se utilizaron para identificar primeramente aquellos atributos que los estudiantes mismos vinculan con el concepto de calidad en el marco de su propia experiencia universitaria, mientras los cuestionarios aplicados en segunda instancia, fueron

² Según datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación, la región de Valparaíso tiene la tercera mayor concentración de estudiantes universitarios del país (79.061) después de la Región Metropolitana (298.732) y de la Región del Bío-Bío (91.536) (www.mifuturo.cl).

³ En Chile se llama genéricamente “tradicionales” a las 25 Universidades que existían previo a las modificaciones legales de 1981. Dicho grupo incluye tanto Universidades pertenecientes al Estado (a las que se denomina grupalmente “públicas”), pero también otras que no lo son. Este grupo en su conjunto recibe financiamiento del Estado, razón por la cual actualmente se hace la distinción entre Universidades Estatales (las primeras) y Universidades Privadas con financiamiento estatal (las segundas). Más allá de lo anterior, dado su origen temporal, se las considera a todas por igual como Universidades Tradicionales.

usados para medir sus actitudes y creencias respecto de dichos componentes de la calidad respecto de las Universidades indicadas.

La población fueron 32.433 estudiantes pertenecientes a las cuatro Universidades Tradicionales de la Región de Valparaíso, de acuerdo a las cifras informados por cada plantel al Ministerio de Educación durante 2011, excluidos los alumnos ingresados ese mismo período académico y considerando un año de antigüedad como condición básica desde la cual los estudiantes pudieran dar cuenta de su experiencia universitaria; la muestra se constituyó de manera estratificada y proporcional sobre la base de la cifra general antes señalada.

Tanto los estudios anteriores, como el presente y otro posterior con académicos universitarios -más allá de los resultados específicos que cada uno entrega- tienen como propósito aportar con datos que contribuyan a complementar gradualmente los modelos con que actualmente se estudia y evalúa la calidad de las instituciones y el quehacer universitario, incluyendo la “visión”⁴ de sus protagonistas de un modo mensurable y válido como el que aquí se propone. Lo anterior, dado que -como ya se señaló- en Chile no se ha dado suficiente consideración a los estudiantes como destinatarios finales de la educación universitaria al momento de evaluar la calidad de las instituciones que la imparten y -hasta ahora- no existen investigaciones en el país, a excepción de la presente, que se hayan focalizado en: a) estudiantes universitarios propiamente tales y, b) dimensiones que ellos asocian con la calidad de las instituciones en las que estudian.

Actitudes y creencias

Superada la transformación que trajo la psicología conductista en la primera parte del siglo XX, durante su segunda mitad emerge un nuevo ámbito de desarrollo disciplinar que pone el foco en la capacidad de los seres humanos para realizar un amplio conjunto de procesos

de atribución, percepción, razonamiento y decisión, denominados genéricamente procesos cognitivos.

Si bien ya en 1918 Thomas y Znaniecki definieron la Psicología Social como “el estudio científico de las actitudes” (citado por Rodrigues, 1987, p.340) y “ya en 1935, Allport había recopilado más de 100 definiciones del término” (citado por Rodrigues, 1987, p.334) es con el advenimiento del paradigma cognitivo en la segunda parte del siglo XX, que el estudio de las actitudes desarrolla la importancia que se le conoce hoy.

En un sentido amplio, las *actitudes* pueden entenderse como representaciones psicológicas de la influencia de cada sociedad y cultura sobre las personas como individuos. Por un lado, son inseparables de los contextos que les dan origen, mantienen y actualizan, mientras al mismo tiempo, son una expresión que articula un conjunto más o menos amplio de experiencias individuales únicas. Las *creencias*, por su parte, son cogniciones consideradas y conceptualizadas como ideas o convicciones que ha desarrollado y sostiene una persona -fundamentalmente sobre la base de la información o conocimiento que tenga en un momento dado- respecto de otras personas, eventos o componentes de su mundo social.

En 1934, George Herbert Mead (citado por Woelfel, 1980) concibió el Yo como objeto de la experiencia individual del mismo modo en que cualquier otro objeto podría serlo de la atención de aquél. Posteriormente, la teoría cognitiva de las actitudes de Joseph Woelfel (1980) que constituye el referente teórico central de este estudio, establece vínculos con el pensamiento interaccionista, teniendo en cuenta que el pensamiento de Mead es también explícito en cuanto a que el Yo “... es definido en términos de su relación con esos otros objetos de experiencia” (Woelfel, 1980, p.99). A partir de allí, este autor sostiene que la definición de cualquier objeto de cognición (individual o cultural) está dada por su ubicación relativa respecto de otros objetos relevantes dentro de un continuo o espacio multidimensional, cuyas propiedades están determinadas por patrones de interrelación entre esos mismos objetos y que es coherente definir el Yo a partir de su inclusión en un conjunto de objetos entre los cuales se establecen comparaciones. Y agrega que es consistente con la perspectiva interaccionista -además de ser más predictivo- medir las actitudes con relación a ciertas formas de conducta conceptualizadas como *distancias* o *separaciones* entre el Yo y esos comportamientos.

La teoría cognitiva de Woelfel (1980), asume que los conceptos que representan atributos similares o con rela-

⁴ Se utiliza la palabra “visión” para evitar expresamente el término “percepciones”, pues consideramos que la utilización un tanto coloquial de éste en las publicaciones científicas del último tiempo, ha ido creando una distorsión conceptual que deviene en omitir que la percepción es un “proceso intermedio” y no un “resultado final”. En otras palabras, sostenemos que, en rigor, no se miden “percepciones”, sino expectativas, opiniones, creencias, actitudes, etc. en cuya construcción y sostenimiento hay -ciertamente- procesos perceptuales que participan intermediando la información que cada persona procesa para tener las expectativas que tiene, opinar del modo en que lo hace, creer lo que llega a creer y sostener las actitudes que sostiene.

ciones estrechas entre sí, se ubican cerca unos de otros, mientras que aquellos disímiles o poco relacionados, se localizan distantes. Sostiene también que dentro de ese espacio compartido, el Yo corresponde a la representación consciente de las personas respecto de sí mismas en relación con esos otros atributos o características componentes. En otras palabras, el Yo se ubica cercano a los conceptos consistentes que según cada cual lo definen a sí mismo y lejos de aquellos que no se ajustan a su auto-descripción. Además considera que si bien todas las actitudes conllevan creencias, no todas las creencias son actitudes, sino sólo aquellas en que uno de los objetos es el Yo y conceptualiza las actitudes como creencias que la persona tiene respecto de sí misma en relación con el objeto actitudinal y con los atributos asociados. Concibe las creencias complementariamente como relaciones de cercanía o lejanía que cada persona establece entre dichos atributos y el objeto actitudinal, así como entre todos y cada uno de ellos mismos.

Método

Tipo de estudio

Al igual que en las investigaciones antes referidas (Demicheli, 2009; Demicheli & Infante, 2011) el estudio aquí reportado, utilizó como metodología central el Sistema Galileo (Woelfel & Fink, 1980), un método integral para la investigación en ciencias sociales desarrollado a partir de la teoría cognitiva de las actitudes de Woelfel (1980), que sigue un conjunto de procedimientos estándar, apoyado en software que realiza análisis de contenido, análisis matemático de los datos y representación gráfica de éstos mediante escalamiento multidimensional.

Basándose en la teoría cognitiva de las actitudes de Woelfel (1980), el Sistema Galileo... “asume que la definición de cualquier objeto de cognición (individual o cultural) está dada por su ubicación relativa respecto de otros objetos relevantes dentro de un continuo o espacio multidimensional, cuyas propiedades están determinadas por patrones de interrelación entre esos mismos objetos. Operacionalmente, la distancia entre dos conceptos dentro de ese espacio es definida como una *creencia* y la distancia entre cualquier concepto y el Yo es definida como una *actitud*” (Foldy & Woelfel, 1990, p. 1).

La relación de similitud o diferencia entre los objetos se estima sobre la base de una misma unidad de medida (unidades de distancia) y, por lo tanto, dichas relaciones pueden ser representadas por un sistema numérico, donde dos objetos considerados iguales o idénticos son señalados con puntaje de distancia cero

y aquellos que incrementan su discrepancia son indicados por números de mayor valor. De este modo, cualquier conjunto de elementos puede ser representado en términos de una matriz $n \times n$ de diferencias (distancias), la cual describe todas las posibles interrelaciones entre cualquier grupo de objetos (Woelfel & Barnett, 1992).

El Sistema Galileo sigue una estrategia *secuencial*⁵ de investigación (Lee, 1991) y se desarrolla operativamente mediante un procedimiento general de cuatro etapas más bien idiosincrático, que amerita una descripción más detallada que la incluida sumariamente a continuación (Demicheli, 2009):

Primera etapa. Se identifican los principales conceptos que las personas del grupo en estudio usan de manera espontánea para referirse a los atributos más propios del fenómeno investigado, mediante tres pasos:

- 1) *Realización de entrevistas en profundidad.* En esta investigación se llegaron a realizar 45 entrevistas siguiendo un criterio de prioridad proporcional con el número de alumnos en cada una de las Universidades estudiadas: UCV (15) UV (11) UTFSM (10) UPLA (9)⁶ hasta alcanzar el criterio de saturación y considerar que no estaban emergiendo nuevas dimensiones acerca del fenómeno en estudio. La pregunta-tipo usada en las entrevistas fue planteada, en los siguientes términos generales: ¿Qué aspectos consideras más importantes al hablar de la calidad de una Universidad? ¿qué crees tú que hace la diferencia entre buenas y malas Universidades?
- 2) *Análisis de contenido.* Como siguiente paso de esta etapa, se aplicó la técnica “análisis de contenido” a los textos obtenidos en las entrevistas, apoyándose en los

⁵ La estrategia *secuencial* (Lee, 1991) suscribe la idea que los paradigmas tradicionales de investigación son complementarios y pueden operar como tales, mediante niveles sucesivos de comprensión dentro de un mismo proceso investigativo de diseño integral. Dado lo anterior, es importante explicitar y resaltar que el Sistema Galileo desarrolla un procedimiento metodológico que en distintos momentos de un mismo estudio, integra recursos cualitativos y cuantitativos, por lo que no es pertinente considerar cada etapa cual si fueran “dos estudios” relacionados, pero distintos, como ocasionalmente se ha malentendido.

⁶ Aquí y en la tabla 3 se indican las siglas reales de Universidades, pero de allí en adelante son reemplazados por Alfa, Beta, Gamma y Delta, considerando principios éticos de publicación, en tanto los resultados asociados a cada una de las instituciones estudiadas podrían resultar dañinos o estigmatizadores para alguna/s de ella/s.

programas computacionales *Cat-Pac*⁷ y *Concordance*⁸, a objeto de producir los insumos básicos para el siguiente y último paso de esta misma fase.

- 3) *Generación del listado de rótulos*. Este proceso agrupa en un rótulo (que describe un atributo) los significados que dan sentido a los términos más frecuentemente empleados por los participantes durante las entrevistas. Los rótulos “Mi Universidad” y “Yo” se incluyen por definición al utilizar el Sistema Galileo; el primero se considera como un concepto referencial en relación con los demás atributos del fenómeno investigado (en este caso, Mi Universidad) dado que todos los participantes estudian en una de ellas), mientras el segundo permite –psicométricamente– la expresión actitudinal de los respondientes.

Como resultado de esta fase, se obtuvieron los rótulos indicados en la tabla 1.

Segunda etapa. Con los rótulos emergentes de la etapa anterior, el software del Sistema Galileo elabora un cuestionario ad-hoc para cada investigación, en base a escalas de estimación directa (pares comparados) que son parte de los llamados “métodos de fraccionamiento” como alternativa

ventajosa a las escalas tipo Likert, dada su correspondencia con los números reales, cuyas propiedades son requisito de los procesos estadísticos de mayor complejidad.

Tercera etapa. El Cuestionario elaborado en la etapa anterior se aplicó a la muestra de la población en estudio, descrita más adelante en la sección correspondiente.

Cuarta etapa. Esta fase consiste en el análisis computacional mediante el software del Sistema Galileo a los puntajes obtenidos en la etapa anterior con la aplicación de los cuestionarios y cuyos cómputos se muestran en la tabla 5.

Población y muestra

La población fueron alumnos de las cuatro Universidades Tradicionales de Valparaíso, que cursaban carreras de pregrado con al menos un año de permanencia en la institución al momento de la y la muestra quedó conformada por 544 casos, según desglose indicado en la tabla 3, sobre la base de los siguientes criterios: 95% de confianza⁹.

Tabla 1

Rótulos obtenidos en fase cualitativa

1. Buenos profesores
2. Estudiantes comprometidos
3. Adecuada infraestructura y equipamiento
4. Prestigio institucional
5. Malla curricular actualizada
6. Gestión administrativa eficiente
7. Alta valoración en el mercado laboral
8. Mayor diversidad para la integración

Nota: sólo aquellos presentes en estudios previos

Tabla 2

Rótulos utilizados en presente el estudio

1. Mi Universidad
2. Buenos profesores
3. Adecuada infraestructura y equipamiento
4. Prestigio institucional
5. Alta valoración en el mercado laboral
6. Yo

⁷ Cat-Pac es un software computacional construido sobre una arquitectura de red artificial de neuronas optimizada para leer textos en formato ASCII. El programa identifica las palabras de mayor frecuencia en un texto y determina el patrón de similitud entre ellas, basándose en su ocurrencia. Además, entrega una matriz de frecuencia de pares de palabras, que da cuenta del número de veces en que éstas se presentan asociadas en el texto.

⁸ Concordance es un software complementario utilizado para optimizar el dendograma obtenido del programa Cat-Pac. Concordance permite conocer el contexto en que fueron empleados los conceptos frecuentes del dendograma Cat-Pac y revisar el uso que se hizo en la entrevista de palabras que pueden tener más de un significado, mostrándolas junto con el texto que las precede y las sucede.

⁹ Para la estimación de una respuesta media poblacional entre dos ítems y varianza mínima se utilizaron los valores arrojados por un estudio previo (Demicheli, 2009) en que se verificó una respuesta media mínima de 7,06. Se consideró un error del 10% de esa media (0,71) y una varianza mínima estimada de 69. Dados aquellos valores, la muestra para el estudio reportado quedó definida en 544 casos.

Muestreo no probabilístico por cuotas: para la asignación de las cuotas correspondientes se consideró la variable “Universidad” en primer lugar y “Carrera” en segundo lugar¹⁰. Para mejor representatividad, a cada Universidad se le asignó una proporción de la muestra total acorde con su peso relativo, mientras a cada Carrera de cada Universidad se les asignó una proporción de la muestra total de esa misma Universidad, definida por su proporción de alumnos respecto del total. En las instalaciones universitarias se eligió de modo aleatorio a quienes integraron la muestra,¹¹ por lo que éstos como colectivo, representan -proporcionalmente- las Carreras y, en último término, a cada Universidad en su conjunto.

Tabla 3

Alumnos matriculados en las Universidades Tradicionales de la Región de Valparaíso, durante 2011, excluidos quienes habían ingresado a estas instituciones en dicho año

Universidades	USM	UCV	UV	UPLA	TOTAL
Población	7.310	10.212	9.866	5.045	32.433
Porcentaje	23%	31%	30%	16%	100%
Muestra	123	171	165	85	544

Resultados

Los resultados y el análisis que se reportan, consideran los cuatro atributos comunes con aquellos emergentes en los estudios previos de 2008 y 2009 ya referidos y se presentan en la tabla 5 en términos de distancias medias entre esos atributos asociados a la calidad de las Universidades (creencias), así como en las distancias medias que establecen los participantes respecto de sí mismos y cada uno de dicho atributos (actitudes).

Debe considerarse que todas las distancias a las que refiere este estudio (tanto de actitudes como de creencias), así como la descripción e interpretación que aquí se hace de ellas, se realizan asumiendo que: a) las distancias-promedio del colectivo estudiantil se establecen en base a las estimaciones de la magnitud de las separaciones entre cada par

de atributos que cada estudiante realiza situado desde su propia realidad institucional, b) lo anterior permite caracterizar a cada uno de los cuatro colectivos participantes, desagregando por Universidad los promedios de cada par comparado y, c) se pueden hacer comparaciones relativas entre los colectivos, estableciendo la homogeneidad-heterogeneidad de sus promedios en cada par comparado.

Los valores de distancia incluidos en la tabla 4 representan entonces el promedio de las respuestas de todos los participantes en el estudio respecto de cada relación entre pares de atributos, por lo que en última instancia corresponden estadísticamente con lo que se puede considerar el *Yo colectivo* del grupo acerca del fenómeno investigado, esto es, el conjunto de creencias y actitudes grupales, respecto de los elementos constitutivos de la calidad en relación con las Universidades Tradicionales de la Región de Valparaíso. Se muestran allí las distancias promedio del rótulo referencial “Mi Universidad”, el rótulo actitudinal “Yo” y las cuatro etiquetas que representan los correspondientes atributos de calidad incluidos en el presente informe (15 pares comparados) para cada uno de los colectivos de estudiantes agrupados por Universidad, lo cual permite observar comparativamente las distancias generales del estudio.

El análisis de varianza (ANOVA) de un factor de todas las distancias-promedio del estudio (creencias y actitudes), considerando la variable “Universidad” como factor, mostró importantes niveles de heterogeneidad entre los estudiantes de las distintas Universidades, respecto a las relaciones cognitivas y actitudinales que ellos establecen en relación con los atributos de calidad asociados a sus respectivas Universidades. Por otra parte, un análisis post-hoc¹², de los grupos homogéneos para cada par comparado, puso en evidencia una sistemática jerarquización o estructura regular en el conjunto general de distancias generadas por los alumnos de las cuatro Universidades incluidas en el estudio. La tabla 6 presenta las agrupaciones antes descritas.

¹⁰ Si bien el presente estudio y análisis se hace sobre el total de alumnos de cada Universidad, se realizó una segunda distribución estratificada y proporcional según las Carreras existentes en cada una de las cuatro instituciones.

¹¹ En la entrada de cada recinto universitario, se seleccionaron aleatoriamente estudiantes a quienes aplicar el cuestionario cuando cumplieran los criterios señalados y aceptaban voluntariamente participar de la investigación.

¹² Para realizar este análisis se utilizó la prueba HDS (Diferencia Honestamente Significativa) de Tukey. El grado de significancia para la homogeneidad de las medias de cada grupo fue de 0.05 y en la medida que los tamaños de los grupos no son iguales se utilizó la media armónica de los tamaños de los grupos (= 121.049). Para las distancias de los pares “Mi Universidad–Adecuada infraestructura y equipamiento” y “Adecuada infraestructura y equipamiento -Yo” no se puede suponer homogeneidad de varianza dado los valores de la prueba de Levene ($p < 0.05$), no obstante se utilizó la misma prueba de Tukey, en tanto el programa utilizado, SPSS (versión 15.0), no dispone de análisis post-hoc para grupos de varianza no homogénea.

Tabla 4

Distancias promedio de las creencias y actitudes para cada atributo de calidad

	Buenos profesores	Adecuada infraestructura y equipamiento	YO	Prestigio institucional	Alta valoración en el mercado laboral
Mi Universidad	37,53	45,19	39,38	35,55	34,00
Buenos profesores		45,99	36,55	34,02	35,85
Adecuada infraestructura y equipos			47,44	41,01	41,96
YO				37,03	37,27
Prestigio institucional					31,04
		Promedio	D.S.	D.S. + 1	D.S. - 1
	Creencias	38,2	5,19	43,41	33,02
	Actitudes	39,5	4,55	44,08	34,98

Tabla 5

Promedio de distancias entre atributos por Universidad y ANOVA de un factor

			UNIVERSIDAD						
			ALFA	BETA	GAMMA	DELTA	F	Sig.	LEVE-NE
Mi Universidad	y	Buenos Profesores	31.22	37.09	37.76	44.06	4.36	0.00	0.67
Mi Universidad	y	Adecuada infraestructura y equipamiento	30.33	52.35	46.50	51.59	17.90	0.00	0.00
Mi Universidad	y	Yo	33.20	36.36	41.73	46.24	5.92	0.00	0.98
Mi Universidad	y	Prestigio institucional	22.44	35.60	32.81	51.36	25.80	0.00	0.25
Mi Universidad	y	Alta valoración en el mercado laboral	20.69	34.69	34.42	46.22	20.54	0.00	0.06
Buenos Profesores	y	Adecuada infraestructura y equipamiento	37.72	45.84	46.23	54.15	7.34	0.00	0.25
Buenos Profesores	y	Yo	34.69	33.80	37.97	39.74	1.65	0.18	0.55
Buenos Profesores	y	Prestigio institucional	26.94	30.26	33.28	45.62	12.66	0.00	0.27
Buenos Profesores	y	Alta valoración en el mercado laboral	26.37	30.16	37.88	48.97	17.56	0.00	0.20
Adecuada infraestructura y equipamiento	y	Yo	37.23	50.92	48.75	52.86	7.85	0.00	0.00
Adecuada infraestructura y equipamiento	y	Prestigio institucional	30.19	39.12	43.49	51.26	12.77	0.00	0.03
Adecuada infraestructura y equipamiento	y	Alta valoración en el mercado laboral	30.82	42.31	43.63	51.06	11.60	0.00	0.00
Yo	y	Prestigio institucional	29.97	32.30	39.80	46.05	10.68	0.00	0.58
Yo	y	Alta valoración en el mercado laboral	32.11	34.24	37.87	44.86	4.91	0.00	0.60
Prestigio institucional	y	Alta valoración en el mercado laboral	22.31	28.85	31.97	41.04	10.49	0.00	0.43

Nota. Se considera la variable "Universidad" como factor. Se presenta también el valor de la prueba de Levene para la homogeneidad de varianza de cada comparación.

Tabla 6

Grupos homogéneos para cada relación de atributos

COMPARACIONES	Nº de grupos homogéneos	GRUPOS HOMOGENEOS (UES ordenadas por distancias-promedio dentro de cada grupo)		
Mi Universidad y Buenos Profesores	2	ALFA, BETA, GAMMA	BETA, GAMMA, DELTA	
Mi Universidad y Adecuada infraestructura y equipamiento	2	ALFA	GAMMA, DELTA, BETA	
Mi Universidad y Yo	3	ALFA, BETA	BETA, GAMMA	GAMMA, DELTA
Mi Universidad y Prestigio institucional	3	ALFA	GAMMA, BETA	DELTA
Mi Universidad y Alta valoración en el mercado laboral	3	ALFA	GAMMA, BETA	DELTA
Buenos Profesores y Adecuada e infraestructura y equipamiento	3	ALFA	BETA, GAMMA	GAMMA, DELTA
Buenos Profesores y Yo	1	BETA, ALFA, GAMMA, DELTA		
Buenos Profesores y Prestigio institucional	2	ALFA, BETA, GAMMA	DELTA	
Buenos Profesores y Alta valoración en el mercado laboral	3	ALFA, BETA	BETA, GAMMA	DELTA
Adecuada infraestructura y equipamiento y Yo	2	ALFA	GAMMA, BETA, DELTA	
Adecuada infraestructura y equipamiento y Prestigio institucional	3	ALFA	BETA, GAMMA	GAMMA, DELTA
Adecuada infraestructura y equipamiento y Alta valoración en el mercado laboral	3	ALFA	BETA, GAMMA	GAMMA, DELTA
Yo y Prestigio institucional	3	ALFA, BETA	BETA, GAMMA	GAMMA, DELTA
Yo y Alta valoración en el mercado laboral	2	ALFA, BETA, GAMMA	GAMMA, DELTA	
Prestigio institucional y Alta valoración en el mercado laboral	3	ALFA, BETA	BETA, GAMMA	DELTA

Nota. Para cada par se indica el número de grupos resultante y en cada uno ellos -según sus promedios- se presentan de izquierda a derecha ordenadas jerárquicamente los grupos de estudiantes de las Universidades, de menores a mayores distancias.

Análisis de creencias

Los resultados de la tabla 4 muestran que -como grupo general- los participantes establecen la más estrecha relación de creencias acerca de la calidad de las Universidades entre el "Prestigio institucional" y la "Alta valoración en el mercado laboral" (31.04). Esta cercana relación entre dichos atributos se constituye por un lado, a partir de la fuerte convicción cognitiva que expresan los estudiantes ALFA (22.31) y, por otro (en sentido inverso), aquellos DELTA que establecen una distancia mucho mayor y expresan una baja asociación entre dichos componentes (41.04), diferenciándose significativamente no sólo de los anteriores, sino también de los alumnos GAMMA (31.97) y

BETA (28.85) que dan cuenta de creencias menos intensas, pero igualmente orientadas y más cercanas a las expresadas por los estudiantes ALFA en cuanto a la relación entre el prestigio institucional y la valoración de sus egresados en el ámbito laboral.

Al mismo tiempo, la relación entre la "Alta valoración en el mercado laboral" y la propia Casa de Estudios, (rótulo "Mi Universidad"), puntúa como la segunda asociación más estrecha en el ámbito de las creencias del grupo en estudio (34.00). Sin embargo, dicha distancia promedio se descompone con diferencias significativas según la pertenencia de los estudiantes a distintas Universidades. Mientras los alumnos ALFA establecen una estrecha asociación entre ambos rótulos (20.69) mostrando una intensa

convicción en cuanto al reconocimiento que su institución tiene en el mundo laboral, los estudiantes DELTA se sitúan en el extremo contrario, a más del doble de la distancia de los anteriores (46.22), dando cuenta de la baja asociación que hacen entre su propia Universidad y la favorabilidad del ámbito del empleo hacia ella.

Complementariamente, “Buenos Profesores” y “Prestigio institucional” constituye la tercera distancia cognitiva más estrecha (34.02), con un valor prácticamente igual al de la relación “Mi Universidad” – “Alta valoración en el mercado laboral” (34.02), lo que resulta particularmente indicativo de la importancia central que los estudiantes otorgan al cuerpo docente de una Universidad como factor de prestigio institucional. La distancia promedio vuelve a producirse en base a diferencias significativas entre la establecida por los estudiantes DELTA (45.62) y aquellas reportadas por los alumnos de las restantes Universidades (ALFA: 26.94, BETA: 30.26, GAMMA: 33.28); al mismo tiempo, ninguna de las diferencias entre éstas últimas resulta destacable estadísticamente (primer grupo homogéneo). Estos valores y sus diferencias, reflejan que tanto los estudiantes GAMMA como los BETA y ALFA comparten la creencia que el prestigio de una Universidad está cimentado de manera importante en los profesores que la constituyen, mientras sólo los alumnos DELTA se alejan significativamente de esa creencia.

Agregado a lo anterior, se observa que la distancia cognitiva general acerca de “Mi Universidad” y “Buenos profesores” (37.53), desagregadamente refleja similitud de creencias en los estudiantes GAMMA (37.76) y BETA (37.09) y, al mismo tiempo, una discrepancia extrema frente a esta relación de componentes por parte de los alumnos ALFA (31.22) y DELTA (44.06), siendo éstos últimos los que menor convicción muestran acerca de la condición que su propia Universidad esté conformada por profesores con buena calidad docente.

Una situación similar a la ya descrita en la relación “Mi Universidad” y “Alta valoración en el mercado laboral”, se observa con respecto al par comparado “Mi Universidad” – “Prestigio institucional” (35.55), ya que esta distancia-promedio resulta de una clara diferencia en la asociatividad cognitiva que muestran los estudiantes ALFA en comparación con sus pares DELTA; mientras los primeros consideran su Casa de Estudios estrechamente asociada al prestigio institucional (22.44), los últimos más que duplican la distancia entre su propia Universidad y el prestigio (51.36), evidenciando una valoración claramente disminuida de su propia institución, no sólo en comparación con los alumnos ALFA, sino también en relación con los estudiantes GAMMA y BETA. Los alumnos de éstas

últimas, establecen distancias de 32.81 y 35.60 respectivamente, que dan cuenta de creencias bastantes más favorables en la valoración de sus propias Universidades en cuanto al prestigio institucional. Corresponde señalar que no hay diferencias significativas entre las estimaciones de distancias de los alumnos BETA y GAMMA (segundo grupo homogéneo), en cambio sí las hay entre aquellas de los estudiantes DELTA y las de sus pares de las otras tres Universidades.

La relación entre “Mi Universidad” y “Adecuada infraestructura y equipamiento” representa la segunda mayor distancia cognitiva establecida por el colectivo en estudio (y a una distancia considerable del promedio global de creencias del grupo), reflejando que este atributo de calidad no se encuentra presente en términos satisfactorios para el colectivo en estudio cuando lo asocian con sus respectivas instituciones. Sin embargo, la desagregación de dicho promedio en puntajes según la Universidad de pertenencia, muestra que los alumnos de la Universidad ALFA establecen una distancia significativamente menor a las de sus pares de las otras Universidades, por tanto, ellos creen que su institución tiene condiciones más favorables de infraestructura y equipamiento, en comparación con las creencias sostenidas por sus compañeros de las tres Universidades restantes respecto de sus propias instituciones.

Análisis de actitudes

Como se observa en la tabla 4 la más cercana de las distancias actitudinales (“Yo” – “Buenos profesores”) evidencia la favorabilidad general de las actitudes de los estudiantes de las cuatro Universidades hacia sus respectivos docentes, ya que como promedio global (36.55) se compone sin diferencias significativas entre las estimaciones de distancia establecidas por los alumnos de cada una de ellas (un único grupo homogéneo), reflejando además que en el caso de los estudiantes DELTA la discrepancia de creencias (descrita en la sección anterior) que muestran con sus pares en la relación “Buenos Profesores” – “Prestigio institucional”, no implica una crítica o desvalorización hacia sus académicos en particular y en tanto tales, sino por el contrario, es consistente con su creencia simultánea (discrepante también con sus pares de las tres restantes Universidades), que los buenos profesores no serían una condición asociada particularmente al prestigio general de la Universidad misma.

Al mismo tiempo, esta asociación favorable en lo actitudinal de los alumnos DELTA hacia sus profesores, que no se condice con las creencias ya señaladas al relacionar su Universidad (como institución) con el rótulo “Buenos profesores”, puede explicarse justamente por la diferencia

entre una actitud más positiva desarrollada a partir de la experiencia (específica y concreta) con sus profesores más cercanos y la creencia menos favorable (por ser más general y abstracta) acerca del grupo total de profesores que compone su Universidad como conjunto.

En el otro extremo, la mayor distancia actitudinal de esta investigación a nivel de colectivo, se establece en relación con el atributo representado por la etiqueta “Adecuada infraestructura y equipamiento” (47.44) y se compone de un modo tal que sólo los estudiantes ALFA manifiestan una actitud de positiva frente a esta dimensión de la calidad institucional, situándose a sí mismos a 37.23 unidades de distancia de este atributo y estableciendo a partir de esa cifra, diferencias significativas con los alumnos de las tres restantes Universidades, los que a su vez no presentan entre sí, diferencias actitudinales importantes al respecto (segundo grupo homogéneo). Lo anterior indica que estos últimos (a diferencia de los primeros) no tienen una vivencia cotidiana satisfactoria en cuanto a instalaciones y equipos en sus respectivas instituciones y explican –agrupadamente– este mayor valor de distancia actitudinal de todo el estudio.

Si se observan los puntajes de creencias antes referidos (“Mi Universidad” – “Adecuada infraestructura y equipamiento”), puede agregarse que los estudiantes BETA son los únicos que, mediante sus actitudes, expresan considerar levemente más favorable su realidad particular en este aspecto, si se toman en cuenta las creencias que ellos mismos sostienen sobre su institución como conjunto. Esto no ocurre en los otros tres grupos, ya que tanto sus puntuaciones actitudinales como cognitivas muestran consistencia en cuanto a que habría mejor equipamiento e infraestructura y en la institución como conjunto, que en sus espacios específicos.

La dimensión actitudinal (“Yo”) con que los estudiantes se manifiestan en relación con el “Prestigio institucional” corresponde a la segunda distancia más estrecha establecida por el colectivo (37.03) y se constituye sobre la base de estimaciones similares entre los estudiantes ALFA (29.97) y BETA (32.30), así como de diferencias significativas entre cada una de ellas y las otras dos Universidades incluidas en esta investigación (GAMMA y DELTA), mostrando que los alumnos de las dos primeras experimentan más intensamente que los de éstas últimas, la condición de estudiar en una institución que consideran prestigiosa.

Discusión y conclusiones

Aunque ya fue señalado en la Introducción, es pertinente y necesario remarcar aquí, que en nuestro país no hay

investigaciones previas acerca de la calidad de las Universidades cuyos informantes centrales sean los mismos jóvenes cursando estudios universitarios, a excepción de aquella publicada por la CNA-Chile (2010), que los incorporó junto a otros actores, en relación con procesos de acreditación y calidad. Según se esbozó anteriormente, es entendible la prioridad inicial dada a factores más bien estructurales de la gestión institucional de las Universidades para el estudio de la calidad de las mismas y, al mismo tiempo, esta incorporación posterior de los estudiantes resulta promisorio para una futura integración, pues desde un punto de vista teórico, el conocimiento de procesos psicológicos tan fundamentales y establecidos como aquellos que se expresan a través de las actitudes y creencias, en este caso de los destinatarios y protagonistas de los procesos que se pretende estudiar, no pueden ser ignorados si se quiere alcanzar una comprensión suficientemente completa del fenómeno investigado.

El informe que se ha venido refiriendo (CNA-Chile, 2010) fue publicado el año anterior a la investigación que aquí se reporta, sin que se conociera durante la realización de ésta, lo cual contextualiza alentadoramente los hallazgos convergentes con las principales asociaciones entre acreditación y calidad establecidas por los estudiantes según el mencionado informe.

Por su parte, la línea de investigación seguida (Demicheli, 2009; Demicheli & Infante, 2011) ha permitido ir decantando (como se describió en la sección Metodología) algunos componentes centrales de la calidad de las instituciones universitarias, según los identifican alumnos de último año de la educación secundaria (postulantes potenciales a las Universidades) y estudiantes universitarios activos. A saber: a) Buenos profesores, b) Adecuada infraestructura y equipamiento, c) Prestigio institucional y, d) Alta valoración en el mercado laboral, los que resultan concordantes con lo reportado por el Informe de la CNA-Chile (2010)¹³ y son confirmados además con la presente investigación de 2011.

Considerando los resultados de ambos estudios, se constituye con claridad un conjunto nuclear de componentes que los estudiantes asocian con la calidad de las instituciones universitarias; esto es, que cuentan con: 1) docentes con conocimiento actualizado, capaces de transmitirlo y generar una relación cercana con

¹³ Porcentajes de alumnos que asocian acreditación con estos componentes de la calidad de una Universidad: Buenos profesores: 16,3%; Reconocida y de Prestigio: 18,6%; Infraestructura: 11%; Asegura futuro laboral: 12,4%. Buena Malla Curricular: 8,6%.

los estudiantes, 2) instalaciones y espacios que permitan realizar actividades académicas, deportivas, recreativas y culturales, 3) reconocimiento nacional e internacional por tener docentes de calidad, alto número de carreras acreditadas, y sistemas de intercambio con otras universidades y, 4) buena evaluación de sus titulados en el mercado laboral.¹⁴

Es necesario mencionar además, que un 8,6% de los estudiantes participantes en el Informe de la CNA-Chile (2010), asoció una “Buena Malla Curricular” con la calidad (lo que sumado a los otros cuatro componentes ya referidos, aglutina a un 66,9% del grupo estudiado en torno a estos cinco componentes) y, que si bien “Malla Curricular Actualizada” no constituyó uno de los cuatro componentes “fundamentales” de calidad incluidos en el análisis de datos del presente reporte por no ser común con los estudios anteriores (Demicheli, 2009; Demicheli & Infante, 2011), sí fue referido de manera significativa en la fase cualitativa de esta investigación y de hecho fue incluido en el cuestionario final aplicado en este estudio.

Esta discrepancia puede deberse a que en los dos primeros estudios (a diferencia del último) los alumnos informantes eran de último año de enseñanza secundaria y no universitarios activos que, es de suponer, están ya más al tanto de las posibles implicancias de una malla curricular actualizada (o no) para su formación profesional. Por lo mismo, este componente debiera seguir siendo considerado a futuro, en especial con alumnos ya cursando estudios universitarios.

Como se mostró previamente (Tabla 6), hay homogeneidad de los grupos de estudiantes de las distintas Universidades en relación con los diversos atributos de calidad percibida de éstas y también sistematicidad estructural en las distancias-promedio que dichos colectivos estudiantiles muestran en términos de evidenciar –con una sola excepción en cada dirección– la constante de ser distancias menores en el caso de una Universidad y mayores en el caso de otra, con lo que psicométricamente éstas implican en el presente estudio. Además, dichas distancias-promedio para todas las relaciones cognitivas y actitudinales difieren significativamente ($p < 0.05$) entre los estudiantes de las distintas Universidades, evidenciándose con esto que la pertenencia a una u otra de estas instituciones, incide de manera no casual o aleatoria, tanto en lo que respecta a

sus creencias sobre los atributos constitutivos de la calidad general de las Universidades, como en lo referente a sus actitudes acerca de esos mismos atributos y de las respectivas instituciones a que pertenecen.

Teniendo en cuenta entonces el marco teórico referencial que aquí se ha observado (Woelfel, 1980), se puede afirmar que con las distancias cognitivas y actitudinales que establece, el colectivo en estudio da cuenta diferenciadamente (según la Universidad a que pertenecen los informantes) de aquellas condiciones de calidad universitaria con las que cada subgrupo se relaciona más o menos estrechamente en su día a día institucional y que a la vez definen la autopercepción de cada uno de sus integrantes respecto de ellas.

En lo más específico, las principales creencias que informa esta investigación están todas relacionadas directamente con aquellos componentes que también reporta genéricamente el Informe de la CNA-Chile (2010), pero agregando además (como se aprecia en la sección de resultados de este estudio) que dado el modelo teórico aquí empleado (Woelfel, 1980) dichas relaciones se establecen de manera diferenciada según la Universidad de pertenencia de los respondientes, a partir de la vivencia cotidiana a la que remite la conceptualización y forma de medición que se ha empleado en esta investigación.

Más específicamente aun, estos resultados muestran la estrecha relación de creencias que establece el colectivo estudiado entre la alta valoración que pueden tener los egresados de una Universidad en el mundo laboral y el prestigio institucional de ésta, al mismo tiempo que sus creencias vinculan también significativamente (en términos estadísticos) dicho prestigio con la calidad de los profesores que la conforman. Es importante resaltar aquí que, además, las dos distancias actitudinales más estrechas de todo el estudio, (aquello que más le importa a los estudiantes) son también justamente la “calidad de los profesores” y el “prestigio institucional”.

En el otro extremo de estas mediciones, se observa que entre las distancias cognitivas que reflejan creencias desfavorables del grupo en estudio, se encuentra aquella que da cuenta de las debilidades en infraestructura y equipamiento que los estudiantes reportan en relación con sus respectivas instituciones. No obstante las diferencias inter-universidades, dicho componente de la calidad institucional aparece claramente como el más desmejorado en la apreciación global del colectivo estudiado. Dada la inclusión de este componente (por lo estudiantes) entre los constitutivos de la calidad, en tanto su condición de recurso habilitante para el desarrollo de todas las actividades propias de una Universidad, esta creencia generalizada de los

¹⁴ Estas son (medularmente) las definiciones desarrolladas para cada componente a partir de las fases cualitativas de los estudios de Demicheli, 2008, Demicheli e Infante, 2011 y el que aquí se reporta, las que posteriormente fueron incorporadas como descriptoras de esos mismos componentes en cuestionario de la fase cuantitativa.

participantes en el estudio amerita debida consideración, la que en todo caso ya tiene expresión en los actuales procesos de acreditación, que incluyen indicadores acerca de instalaciones para docencia, laboratorios, bibliotecas y otros del mismo orden.

Por último, la relación actitudinal que establecen los alumnos con sus Universidades, da cuenta de la disposición psicológica más global y nuclear que éstos tienen acerca de sus respectivas instituciones y reitera la matriz ya referida que se observa en la tabla 6, esto es, que los estudiantes ALFA y DELTA se sitúan en los extremos de mayor y menor favorabilidad actitudinal respectivamente, separados por distancias significativas entre ellos, asociados con los alumnos de la Universidad BETA los primeros y con aquellos de la Universidad GAMMA los segundos, dado lo cual, es posible apreciar distancias significativamente diferentes entre las actitudes (más favorables) de los estudiantes ALFA y BETA y aquellas (menos favorables) de sus pares GAMMA y DELTA hacia sus respectivas Universidades.

Este último resultado general, así como aquellos más específicos ya descritos y la debida consideración del Informe CNA-Chile (2010) muestran que: 1) estudiantes secundarios (potenciales postulantes a la Universidad) y alumnos universitarios activos, asocian consistentemente al menos cuatro componentes (cinco, si se incluye la Malla Curricular) con la calidad de estas instituciones de educación superior y, 2) las actitudes y creencias de estudiantes universitarios activos son claramente diferenciadas en relación con esos mismos cuatro componentes, según sea su pertenencia a una de las cuatro Universidades objeto del presente estudio, esto es, que dichos componentes parecen ser efectivamente discriminadores en tal sentido, lo que podrá ser objeto de un estudio futuro más refinado con tal propósito.

Referencias

- Banco Mundial. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- CNA-Chile (2010). *Estudio exploratorio sobre efectos de la acreditación institucional en la calidad de la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Demicheli, G. (2009). Calidad universitaria: actitudes y creencias de alumnos de 4º de E.M. respecto de un subgrupo de Universidades de la V región. *Revista Calidad en la Educación* 31, 94-121.
- Demicheli, G., & Infante, A. (2011). Actitudes y creencias de futuros postulantes respecto de la calidad de las Universidades Chilenas. *Revista Iberoamericana de Psicología. Ciencia y Tecnología*. 4 (2), 77-91.
- Foldy, J., & Woelfel, J. (1990). Conceptual structures as damped harmonic oscillators. *Quality and Quantity*, 24, 1-16.
- Lee, A. S. (1991). Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research. *Organizations Sciences*, 2, 342-365.
- Letelier, M., Herrera, J., López, L., & Canales, A. (2002). Modelo procedimental para el diseño de indicadores. En CINDA (Ed.), *Indicadores Universitarios: experiencias y desafíos Internacionales* (pp. 60-90). Santiago de Chile: CINDA.
- Rodriguez, A. (1987). *Psicología Social*. México D.F.: Trillas.
- Scheele, J. (2010). *Procesos de acreditación: Información e indicadores*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Diego Portales.
- Servicio de Información de Educación Superior -SIES- (2014a). *Panorama de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados>.
- Servicio de Información de Educación Superior -SIES- (2014b). *Informes matrícula*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados>
- Solar, M., & Segure, T. (2002). *Indicadores referidos a actores del proceso docente*. En *Indicadores universitarios: experiencias y desafíos internacionales* (119-135). En *Indicadores Universitarios: experiencias y desafíos Internacionales*. Santiago de Chile: CINDA.
- Woelfel, J. (1980). *Foundations of Cognitive Theory: A Multidimensional Model. Theory, methodology and applications*. New York: Academic Press.
- Woelfel, J., & Barnett, G. A. (1992). Procedures for the precise measurement of cognitive processes: Rotation to theoretical criteria. *Quality and Quantity*, 26, 367-381.
- Woelfel, J., & Fink, E. (1980). *The Measurement of Communication Processes. Galileo Theory and Method*. New York: Academic Press.