

Revista de Ciencias Sociales

Impacto de la acreditación en las variables de egreso del contador público y auditor

Arenas-Torres, Felipe*
Severino-González, Pedro**

Resumen

En el contexto de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, la acreditación es un mecanismo clave para garantizar los estándares en el proceso de formación. El objetivo del estudio fue determinar el impacto de la acreditación institucional en el egreso del Contador Público y Auditor en Chile, específicamente en las variables de empleabilidad, ingresos, retorno de la inversión y la brecha entre la duración real y formal de la carrera. El estudio, de tipo descriptivo-correlacional, incluyó una población de 108 programas. Los resultados revelan que los egresados de universidades tienen una mayor empleabilidad y un ingreso promedio superior a los egresados de institutos profesionales. No obstante, la acreditación muestra un impacto limitado en las variables de estudio, destacando el efecto en la disminución de la brecha entre la duración real y formal de la carrera. Adicionalmente, la acreditación incide de manera negativa y significativa en el retorno de la inversión educativa por parte de los egresados. En conclusión, las implicancias del estudio sugieren la necesidad de revisar y mejorar los indicadores de calidad en el sistema de acreditación para maximizar los beneficios post-egreso, contribuyendo de manera más efectiva al desarrollo de la profesión.

Palabras clave: Acreditación; educación contable; educación superior; aseguramiento de la calidad; empleabilidad.

* Doctor en Derecho y Administración de Empresas. Magíster en Contabilidad y Auditoría. Contador Público y Auditor. Académico e Investigador de la Facultad de Economía y Negocios en la Universidad de Talca, Talca, Chile. E-mail: farenas@utalca.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-7147> (Autor de correspondencia).

** Doctor en Economía y Empresa. Magíster en Dirección de Empresas. Ingeniero Comercial. Licenciado en Ciencias de la Administración. Profesor e Investigador del Departamento de Economía y Administración de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas en la Universidad Católica del Maule, Talca, Maule, Chile. E-mail: pseverino@ucm.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4784-9151>

Impact of accreditation on the graduation variables of public accountants and auditors

Abstract

In the context of quality assurance systems in higher education, accreditation is a key mechanism for guaranteeing standards in the training process. The objective of this study was to determine the impact of institutional accreditation on the graduation rates of Certified Public Accountants and Auditors in Chile, specifically on the variables of employability, income, return on investment, and the gap between the actual and formal duration of the program. The descriptive-correlational study included a population of 108 programs. The results reveal that university graduates have greater employability and a higher average income than graduates of professional institutes. However, accreditation shows a limited impact on the variables studied, with the most notable effect being the reduction of the gap between the actual and formal duration of the program. Additionally, accreditation has a significant negative impact on the return on educational investment for graduates. In conclusion, the implications of the study suggest the need to review and improve quality indicators in the accreditation system to maximize post-graduation benefits, contributing more effectively to the development of the profession.

Keywords: Accreditation; accounting education; higher education; quality assurance; employability.

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior a nivel internacional ha experimentado una expansión significativa, impulsada por la creciente demanda de formación académica y la necesidad de mejorar competencias individuales para participar en el mercado laboral (Cancino y Schmal, 2014; Bayerlein y Timpson, 2017). Este fenómeno ha llevado a implementar diferentes sistemas de aseguramiento de la calidad, consolidando a la acreditación como una herramienta que promueve la calidad educativa (Acosta y Acosta, 2016; Guillén, 2017; Schneijderberg y Steinhart, 2019; Neyra et al., 2023; Ponce et al., 2025).

En este contexto, en Chile la acreditación universitaria se ha convertido en un mecanismo para certificar la calidad educativa de las instituciones, como también de sus programas académicos (Jerez et al., 2018), afectando variables como la empleabilidad y los ingresos de los egresados (Rosselot, 2001; Alenezi et al., 2023), lo que ha convertido este proceso en un foco de interés tanto para instituciones educativas como para partes interesadas.

Dado lo anterior, y considerando la diversidad de instituciones que participan en el sistema de educación superior (Aguilar, 2023), resulta relevante analizar la acreditación institucional en una carrera específica, al igual que el tipo de institución de origen de estos profesionales. Al respecto, las universidades en Chile se centran en una formación que promueve además de las habilidades y competencias técnicas, el pensamiento crítico, la investigación y la generación de habilidades blandas, entre otras. En contraste, por su parte, los institutos profesionales tienden a enfocarse en cubrir necesidades inmediatas de los estudiantes o del mercado ocupacional (Espinoza y González, 2012; Bernasconi y Rodríguez, 2018).

Estas diferencias en la formación educativa se evidencian en el ejercicio de la profesión, donde los egresados de universidades suelen desempeñarse en roles más estratégicos y de liderazgo; mientras que los egresados de institutos profesionales tienden a desempeñarse en funciones operativas y técnicas. Ambos tipos de formación son complementarios y necesarios para el desarrollo económico y social, lo que

genera una competencia entre estos egresados, donde se valora tanto la formación práctica como la académica (Fleet et al., 2014; Jerez et al., 2018).

La acreditación, por tanto, certifica la calidad de la formación impartida (Said et al., 2013) y, además, influye en la percepción de los empleadores respecto de la competencia de los egresados (Garner et al., 2019), lo que afecta sus oportunidades laborales y el desarrollo de su carrera profesional. Esta situación plantea interrogantes sobre cómo las diferencias en la formación educativa y el proceso de acreditación, inciden en la inserción laboral de los egresados, así como en su capacidad para avanzar en sus carreras y mejorar sus ingresos a lo largo del tiempo (Schneijderberg y Steinhardt, 2019).

En este sentido, apoyándose en la teoría de señales, la cual sugiere que las instituciones utilizan certificaciones como medio para comunicar su calidad y fiabilidad al mercado (Butt et al., 2024), el propósito de este estudio es determinar cómo la acreditación impacta en el egreso del Contador Público y Auditor (CPA). Este impacto se mide a través de la empleabilidad, el ingreso, el retorno de la inversión y la brecha entre la duración real y formal de la carrera, tanto para egresados de universidades como de institutos profesionales.

Finalmente, el presente estudio tiene por objetivo determinar el impacto de la acreditación institucional en el egreso del Contador Público y Auditor en Chile, específicamente en las variables de empleabilidad, ingresos, retorno de la inversión y la brecha entre la duración real y formal de la carrera, contribuyendo con evidencia empírica sobre la relación entre la acreditación institucional y los resultados de egreso en la educación superior. Asimismo, la investigación aborda una brecha en la literatura sobre las diferencias entre la formación universitaria y la formación en institutos profesionales. Finalmente, sus hallazgos pueden orientar políticas educativas y estrategias institucionales, ayudando a optimizar los beneficios del proceso de acreditación.

1. Fundamentación teórica

1.1. La acreditación universitaria: Una mirada internacional

La acreditación universitaria ha evolucionado de manera significativa, siendo un proceso de legitimación clave para asegurar la calidad educativa en las instituciones de educación superior (Said et al., 2013; Schneijderberg y Steinhardt, 2019). Este proceso, tiene como objetivo certificar que las universidades y sus programas, cumplen con los estándares académicos y operativos exigidos por organismos acreditadores (Anderson, 2020), lo que a su vez garantiza que los egresados están preparados para enfrentar los desafíos del mercado laboral (Schneijderberg y Steinhardt, 2019; Blanco et al., 2024; Ponce et al., 2025). A nivel internacional, el enfoque y las metodologías de acreditación son variadas, reflejando las diferencias en sistemas educativos, políticas públicas y expectativas sociales (Rama, 2009).

En Europa, la acreditación universitaria está influenciada por el Espacio Europeo de Educación Superior (Guillén, 2017), el cual aparte de enfocarse en la calidad de la enseñanza, también considera como factores de análisis a la investigación, la empleabilidad de los egresados y la movilidad académica dentro del continente (Rosselot, 2001). Por otra parte, en Estados Unidos, el sistema de acreditación es descentralizado y está gestionado por diversas agencias regionales y nacionales (Cameron et al., 2023). A diferencia de Europa, donde existe una fuerte colaboración interinstitucional, en Estados Unidos la acreditación está más orientada hacia la competitividad de las instituciones y su capacidad para adaptarse a las demandas del mercado laboral (Miles et al., 2016; Brink et al., 2018).

Por otra parte, la calidad de la educación superior en América Latina ha sido un tema complejo (Pedraja-Rejas et al., 2020; Carbonell et al., 2021; Bonilla et al., 2022). Diferentes países han liderado los esfuerzos para establecer estándares nacionales de

gestión de la calidad; sin embargo, persisten desafíos significativos, como la falta de recursos y la variabilidad en la calidad educativa (Bernasconi y Rodríguez, 2018). Se destacan como fortalezas la mejora en el acceso a *internet*, el desarrollo de políticas de formación de profesores y la administración universitaria (López-Leyva, 2020).

Asimismo, el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior latinoamericanas se percibe como una herramienta clave para generar un impacto positivo en la sociedad y mejorar la competitividad internacional (Moreno et al., 2022; Neyra et al., 2023). No obstante, en el caso de las carreras de contabilidad, los principales desafíos radican en los bajos niveles de investigación, la escasez de actividades de extensión y la limitada internacionalización de la disciplina (Rodoreda, 2022).

Respecto a Chile, el sistema de acreditación universitario desde el 2006 se encuentra a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Cancino y Schmal, 2014), institución encargada de supervisar, certificar y asegurar la calidad de las instituciones de educación superior y de sus programas académicos (Espinoza y González, 2012; Barroillhet, 2019). Con el tiempo, este proceso se ha vuelto más exhaustivo (Fleet et al., 2014), incorporando criterios específicos, los cuales abordan aspectos como la calidad de la investigación, la vinculación con el medio, la gestión institucional y la responsabilidad social de las universidades (Bernasconi y Rodríguez, 2018).

Actualmente, el sistema de acreditación en Chile es obligatorio para todas las instituciones de educación superior, así como para las carreras en las áreas de pedagogía y salud. Este cumplimiento permite que las instituciones puedan acceder al financiamiento público (Cancino y Schmal, 2014; Arenas-Torres et al., 2024). En este contexto, la CNA promueve que el sistema se adapte a las nuevas demandas del entorno educativo y del mercado laboral, con el objetivo de mantener su relevancia y efectividad (Fleet et al., 2014; Bernasconi y Rodríguez, 2018; Esmar y Poo, 2022).

En síntesis, la acreditación universitaria puede ser comprendida como un mecanismo institucional de aseguramiento de la calidad que, si bien presenta diferencias en su implementación a nivel internacional, tiene como propósito garantizar estándares formativos y mejorar la inserción de los egresados en el mercado laboral. No obstante, la evidencia revisada sugiere que su efectividad depende del contexto institucional, las capacidades de las organizaciones y el grado de articulación con las demandas del entorno. En este sentido, la acreditación no debe ser entendida únicamente como un proceso de certificación, sino como un instrumento de mejora continua, cuyos resultados requieren ser evaluados empíricamente, especialmente en sistemas de educación superior heterogéneos como los de América Latina.

1.2. El impacto de la acreditación universitaria

La acreditación certifica la calidad educativa y, adicionalmente, incrementa el grado de satisfacción de estudiantes y egresados, al percibirse beneficios directos e indirectos del proceso de acreditación (Al-Eyadhy y Alenezi, 2021). Al respecto, la certificación de que una institución cumple con los estándares de calidad, puede ser un factor determinante para los empleadores al momento de seleccionar candidatos para sus organizaciones (Hou et al., 2021).

En Chile, como en otros países, las universidades acreditadas tienden a ser vistas como instituciones confiables y que preparan mejor a sus estudiantes para el mercado laboral, lo que se traduce en mayores tasas de empleabilidad para sus egresados (Espinoza y González, 2012; Bayerlein y Timpson, 2017). Este impacto es relevante para carreras como Contador Público y Auditor, donde existe una alta oferta de programas formativos y un entorno competitivo en el mercado laboral. En este contexto, la acreditación institucional puede constituir una señal de calidad que diferencia a los egresados, otorgándoles

una ventaja comparativa en términos de empleabilidad, ingresos y proyección profesional frente a otros candidatos provenientes de instituciones no acreditadas o con menores niveles de certificación.

Además de mejorar la empleabilidad, la acreditación también influye en los ingresos de los egresados. Esta relación ha sido documentada en diversos estudios, en los cuales los egresados de programas acreditados tienden a recibir salarios más altos en comparación con aquellos que provienen de programas no acreditados (Cancino y Schmal, 2014; Alenezi et al., 2023).

En relación con el retorno de la inversión educativa, la acreditación asegura que los recursos invertidos, tanto por parte del estudiante como del Estado, se utilicen de manera eficiente (Méndez y Arenas, 2025). En este contexto, la acreditación contribuye a maximizar este retorno, garantizando que las instituciones educativas estén alineadas con las necesidades del mercado laboral y que los programas académicos estén diseñados para generar egresados competentes y bien preparados (Fleet et al., 2014). Asimismo, la acreditación también influye en la brecha entre la duración real y formal de las carreras, puesto que facilita que los egresados se integren al mercado laboral en un tiempo más adecuado, mejorando así el retorno de la inversión y reforzando la competitividad de los profesionales en el ámbito laboral (Bernasconi y Rodríguez, 2018).

Por otra parte, aunque la literatura ha explorado diversos aspectos de la acreditación universitaria, los estudios comparativos en los ámbitos de acreditación y evaluación institucional son aún escasos en la educación superior latinoamericana (Almuiñas y Galarza, 2021). En este contexto, se evidencia una falta de análisis sobre cómo la acreditación impacta el egreso de la carrera de Contador Público y Auditor. Hasta ahora, no se han desarrollado estudios que examinen integralmente estas variables dentro del marco de la acreditación, y menos aún que comparen a egresados de universidades con aquellos de institutos profesionales.

Este vacío resulta especialmente relevante, puesto que la acreditación podría generar efectos diferenciados que permitan comprender su influencia en la trayectoria profesional de los egresados. En este sentido, la ausencia de investigaciones resalta la necesidad de explorar en profundidad estas relaciones, justificando, desde la teoría de señales, las siguientes hipótesis de estudio:

H1: La acreditación incide positiva y significativamente en la empleabilidad de los egresados de la carrera de CPA, dado que las instituciones acreditadas son percibidas como más confiables y capaces de preparar mejor a sus estudiantes para el mercado laboral.

H2: La acreditación incide positiva y significativamente en el ingreso de los egresados de la carrera de CPA, puesto que los programas acreditados suelen estar asociados con una formación más rigurosa y completa, lo que se traduce en mayores oportunidades salariales.

H3: La acreditación incide positiva y significativamente en el retorno de la inversión de los egresados de la carrera de CPA, al asegurar que los recursos invertidos en la educación se utilicen de manera óptima y que los programas estén alineados con las necesidades del mercado laboral.

H4: La acreditación incide positiva y significativamente en la reducción de la brecha entre la duración real y formal de la carrera de CPA, incentivando a las instituciones a cumplir con los tiempos establecidos para la finalización de los programas académicos.

2. Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque descriptivo correlacional (Hernández et al., 2014), puesto que se examinarán los resultados de acreditación de universidades e institutos profesionales que imparten la carrera de CPA en Chile, junto con las variables relacionadas con la empleabilidad, los ingresos, el retorno de la inversión y la brecha entre la duración real y formal de la carrera. A través de la aplicación de la técnica de regresión

lineal múltiple, se evaluó la influencia de la acreditación institucional sobre las variables de formación y el desarrollo profesional de los egresados.

En cuanto a la población y muestra del estudio, se incluyeron 108 programas de Contador Público y Auditor ofrecidos en el país, de los cuales 28 son dictados por Universidades y 80 por Institutos Profesionales, abarcando únicamente los programas de aquellas

instituciones acreditadas y que reportaron información actualizada al Ministerio de Educación mediante la plataforma mifuturo.cl. La recolección de datos se realizó a partir de fuentes secundarias disponibles públicamente en dicha plataforma. En el Cuadro 1, se presentan las variables consideradas en la construcción del modelo, detallando el tipo de variable, la operacionalización por institución, como su fuente.

Cuadro 1
Definición y operacionalización de variables utilizadas en el modelo de regresión

Variable	Operacionalización por institución	Fuente
Independiente		
Acreditación Institucional otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Número de años de acreditación	Rodríguez (2012) Bernasconi y Rodríguez (2018) Espinoza et al. (2021) Hou et al., (2021) Aguilar, (2023) Ponce et al. (2025)
Dependiente		
Empleabilidad al primer año de egreso	Porcentaje de egresados que se encuentran empleados durante el primer año después de haber completado sus estudios.	Rodríguez (2012)
Ingreso anual promedio en USD	Ingreso promedio al 4º año de egreso / Valor USD	Bayerlein y Timpson (2017) Garner et al. (2019) Sandoval (2020)
Retorno de la inversión	(Empleabilidad al primer año de egreso x Ingreso anual promedio en USD) / (Arancel x Duración real de la carrera)	Al-Eyadhy y Alenezi (2021) Espinoza et al. (2021) Hou et al. (2021) Aguilar (2023) Ponce et al. (2025)
Brecha duración real y formal	(Duración real de la carrera – Duración formal de la carrera) / Duración formal de la carrera	
Control		
Región (<i>Dummy</i>)	Sí; No	Cancino y Schmal (2014)
Tipo de Institución (<i>Dummy</i>)	Universidad; Instituto Profesional	Aguilar (2023)

Fuente: Elaboración propia, 2025.

El modelo de regresión se ejecutó utilizando los datos disponibles en mifuturo.cl del Ministerio de Educación Chileno para el año 2024, lo que permite evaluar el impacto de la acreditación en el contexto educativo actual. Para el análisis, se consideraron las variables de empleabilidad al primer año de egreso, ingreso promedio al cuarto año de titulación, retorno de la inversión, y la brecha entre la

duración real y formal de la carrera. Por otra parte, en el análisis, se diferenciaron los resultados entre los egresados de universidades y aquellos de institutos profesionales, con el fin de observar cómo varía el impacto de la acreditación en función del tipo de institución educativa. A continuación, se presentan los modelos y las hipótesis de estudio, considerando los

coeficientes correspondientes a la influencia de la acreditación en cada una de las variables clave para el cumplimiento de las hipótesis H1, H2, H3, y H4 planteadas anteriormente.

Donde: (**) Corresponde al cambio de la variable dependiente por cada una de las hipótesis a estudiar; H1: Empleabilidad al primer año de egreso; H2: Ingreso anual promedio en USD; H3: Retorno de la inversión; y H4: Brecha duración real y formal. H1: H2: H3: H4: .

Finalmente, para garantizar la confiabilidad del modelo, se calcularon los coeficientes de determinación (R^2 ajustado) con el fin de medir el grado de varianza explicada por el modelo. Adicionalmente, se utilizaron la prueba F de Fisher para evaluar la significancia global del modelo y la prueba T -Student para analizar la significancia individual de los coeficientes. Todas las variables fueron previamente operacionalizadas y sometidas a pruebas de colinealidad, incluyendo el diagnóstico de colinealidad mediante el cálculo del Factor de Inflación de Varianza (VIF), para asegurar la validez y fiabilidad de los modelos empleados.

3. Resultados y discusión

En esta sección se presentan los estadísticos descriptivos de las variables

evaluadas, incluyendo la empleabilidad al primer año de egreso, el ingreso promedio al cuarto año de titulación, el retorno de la inversión y la brecha entre la duración real y formal de la carrera de CPA. Además, se muestran las correlaciones entre estas variables y el estado de acreditación de las instituciones, diferenciando entre universidades e institutos profesionales. Finalmente, se exponen los resultados de los modelos de regresión propuestos, permitiendo aceptar o rechazar las hipótesis planteadas.

3.1. Acreditación y egreso del CPA: Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de estudio y los resultados desglosados según el tipo de institución. Se observa que los egresados de universidades tienden a obtener en promedio niveles más altos de ingresos, pero presentan una brecha más amplia entre la duración real y formal de la carrera en comparación con los egresados de institutos profesionales. Por otra parte, los egresados de institutos profesionales muestran un mayor retorno de la inversión, lo que indica una recuperación más rápida de la inversión educativa. Adicionalmente, la empleabilidad al primer año es ligeramente superior en los egresados de universidades.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

Tipo	Variables	Media	Desv. Estándar	Mínimo	Máximo
Oferta académica	Empleabilidad primer año de egreso	75,3%	6,3%	59,2%	90,1%
	Ingreso anual promedio en USD	16,202	1,963	12,997	22,574
	Retorno de la inversión	78,7%	16,8%	26,5%	122,2%
	Brecha duración real y formal	27,0%	9,1%	13,0%	72,5%
	Años de Acreditación	5.6	1.0	4.0	7.0
	Número de observaciones	108			

Cont... Tabla 1

Universidad (1)	Empleabilidad primer año de egreso	80,8%	7,8%	67,7%	90,1%
	Ingreso anual promedio en USD	18,372	2,468	15,733	22,574
	Retorno de la inversión	57,3%	12,3%	26,5%	77,0%
	Brecha duración real y formal	33,1%	15,2%	13,0%	7,5%
	Años de Acreditación	5.6	0.8	4.0	7.0
	Número de observaciones	28			
Instituto Profesional (2)	Empleabilidad primer año de egreso	73,4%	4,3%	59,2%	82,4%
	Ingreso anual promedio en USD	15,443	941	12,997	18,470
	Retorno de la inversión	86,3%	10,4%	67,4%	122,2%
	Brecha duración real y formal	24,9%	4,1%	20,0%	44,4%
	Años de Acreditación	5.6	1.0	4.0	7.0
	Número de observaciones	80			
Variación de medias entre (1) y (2)	Empleabilidad primer año de egreso	10,0%			
	Ingreso anual promedio en USD	19,0%			
	Retorno de la inversión	-33,6%			
	Brecha duración real y formal	32,9%			
	Años de Acreditación	1,7%			

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Un análisis más detallado de los descriptivos presentados en la Tabla 1, muestra que los egresados de universidades presentan una empleabilidad al primer año de egreso del 80,8%, lo que es superior en un 10,0% al promedio de empleabilidad de los egresados de institutos profesionales, que es de 73,4%. Esta diferencia sugiere que los egresados de universidades tienen una mayor probabilidad de inserción laboral temprana. En cuanto al ingreso promedio, los egresados de universidades obtienen un ingreso promedio de \$18,372 USD, que supera en un 19,0% al ingreso promedio de \$15,443 USD reportado por los egresados de institutos profesionales. Este dato refuerza la tendencia de que la formación universitaria está asociada con mayores ingresos en el mediano plazo.

Finalmente, en lo que respecta al retorno de la inversión, los egresados de institutos profesionales (86,3%) presentan una variación de 33,6% mayor a los egresados provenientes de las Universidades (57,3%). Esto indica que, aunque los egresados de

institutos profesionales tienden a ganar menos, recuperan su inversión educativa de manera más rápida. Además, la brecha entre la duración real y formal de la carrera es mayor en universidades, con un promedio del 33,1%, en comparación con el 24,9% en institutos profesionales, lo que sugiere que los estudiantes universitarios tienden a tomar más tiempo para completar su educación formal en relación con el tiempo estimado.

Estos resultados evidencian que las diferencias entre egresados de universidades e institutos profesionales responden tanto a características formativas como a la forma en que el mercado laboral valora dichas trayectorias educativas. En este sentido, aunque la acreditación es un indicador de calidad, el mercado laboral puede interpretar estas señales de manera anticipada, posicionando a los egresados de instituciones acreditadas en ventaja frente a aquellos de instituciones no acreditadas (Bayerlein y Timpson, 2017), lo que se explica por las diferencias estructurales y los objetivos educativos de ambos tipos de

instituciones (Cancino y Chamal, 2024).

Finalmente, los resultados permiten plantear que la acreditación institucional, en conjunto con el tipo de institución, actúa como un factor que contribuye a diferenciar las trayectorias laborales de los egresados. Mientras la formación universitaria se asocia, en promedio, con mejores condiciones de egreso, considerando variables como la empleabilidad y los ingresos; la formación en institutos profesionales se vincula con menores costos y tiempos de formación, lo que impacta positivamente en el retorno de la inversión educativa de los egresados.

3.2. Efectos de la acreditación en el egreso del Contador Público y Auditor: Correlaciones y regresiones

En la Tabla 2, se presenta el análisis de correlaciones entre las variables de estudio. Las correlaciones se han categorizado como bajas ($\rho < 0.3$), medias ($0.3 \leq \rho < 0.6$), o fuertes ($\rho \geq 0.6$), considerando únicamente aquellas con un nivel de significancia de ** $\rho \leq 0.050$ o *** $\rho \leq 0.010$.

Tabla 2
Análisis de correlaciones

Tipo	Variable	1	2	3	4	5
Oferta Académica	1 Empleabilidad primer año de egreso	1.000				
	2 Ingreso anual promedio en USD	0.832***	1.000			
	3 Retorno de la inversión	-0.106	-0.301***	1.000		
	4 Brecha duración real y formal	0.344***	0.424***	-0.184*	1.000	
	5 Años de Acreditación	0.171*	0.140	-0.261***	-0.289***	1.000
Universidad	1 Empleabilidad primer año de egreso	1.000				
	2 Ingreso anual promedio en USD	0.734***	1.000			
	3 Retorno de la inversión	0.500***	0.490***	1.000		
	4 Brecha duración real y formal	0.153	0.197	0.003	1.000	
	5 Años de Acreditación	0.003	0.206	-0.383**	-0.083	1.000
Instituto Profesional	1 Empleabilidad primer año de egreso	1.000				
	2 Ingreso anual promedio en USD	0.845***	1.000			
	3 Retorno de la inversión	0.541***	0.385***	1.000		
	4 Brecha duración real y formal	0.270**	0.382***	0.565***	1.000	
	5 Años de Acreditación	0.279**	0.151	-0.349***	-0.797***	1.000

Nota: Variables 1, 2, 3 y 4 son naturalmente dependientes; Variable 5 es independiente. Las correlaciones fueron significativas al nivel * $\rho \leq 0.100$, ** $\rho \leq 0.050$ y *** $\rho \leq 0.010$, respectivamente.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

En la oferta académica general, se observan correlaciones significativas entre los años de acreditación y algunas variables. Las correlaciones negativas son las más

destacadas: el retorno de la inversión muestra una correlación negativa significativa ($\rho = -0.261$, *** $\rho \leq 0.010$), y la brecha entre la duración real y formal también tiene

una correlación negativa significativa ($\rho = -0.289$, *** $\rho \leq 0.010$), sugiriendo que más años de acreditación están asociados con un menor retorno de la inversión y una menor discrepancia en la duración de los estudios.

En las universidades, las correlaciones significativas con los años de acreditación son limitadas. Se destaca una correlación negativa moderada con el retorno de la inversión ($\rho = -0.383$, ** $\rho \leq 0.050$), lo que sugiere que una mayor acreditación podría estar relacionada con una reducción en el retorno de la inversión en estas instituciones. No se observan correlaciones significativas con la empleabilidad al primer año de egreso, el ingreso anual promedio o la brecha entre la duración real y formal de la carrera en este tipo de instituciones.

Por otra parte, en los institutos profesionales, las correlaciones significativas con los años de acreditación son más numerosas. Se observa una correlación positiva moderada con la empleabilidad al primer año de egreso ($\rho = 0.279$, ** $\rho \leq 0.050$), lo que sugiere que la acreditación tiene una relación más pronunciada sobre la inserción laboral en estos entornos. Además, las correlaciones negativas son moderadas, especialmente con el retorno de la inversión ($\rho = -0.349$, *** $\rho \leq 0.010$) y la brecha entre la duración real y formal de la carrera ($\rho = -0.797$, *** $\rho \leq 0.010$), indicando que, en los institutos profesionales, una mayor acreditación se asocia con un mejor retorno de la inversión y una menor brecha en la duración de los estudios.

En este contexto, a nivel comparativo, los

institutos profesionales presentan correlaciones positivas y significativas más consistentes con los años de acreditación en comparación con las universidades, lo que evidencia un efecto diferenciado de la acreditación según el tipo de institución. Estos resultados son consistentes con lo planteado por Jerez et al. (2018), quienes señalan que la tasa de deserción y el empleo, presentan asociaciones de baja magnitud con la acreditación de programas. En este contexto, las diferencias observadas reflejan los desafíos y limitaciones del sistema de acreditación (Espinoza et al., 2021), el cual, en determinados casos, no logra alinear plenamente la formación con las necesidades del mercado laboral (Portocarrero-Sierra et al., 2020; Aguilar, 2023; Cameron et al., 2023; Kercher et al., 2024).

Ahora bien, en relación con las hipótesis planteadas, en la Tabla 3 se presentan los resultados de las regresiones estimadas en función de los modelos teóricos relacionados a H1, H2, H3 y H4. La prueba *F* de Fisher, con un $\rho \leq 0,050$, indica que los modelos poseen significancia estadística global, validando las variables utilizadas en el análisis. Los coeficientes, por su parte, fueron analizados a través de la prueba *T-Student*, rechazando cualquier coeficiente con una significancia de $\rho \geq 0,050$ (Anderson et al., 2008). Además, se observa que los coeficientes de determinación (R^2 ajustados) muestran valores que oscilan entre 0.229 y 0.633, indicando que la precisión del modelo varía entre moderada y alta, dependiendo de la variable dependiente del estudio.

Tabla 3
Efectos de la acreditación en el egreso del Contador Público y Auditor
(Regresión)

Variables	H ₁ Empleabilidad primer año de egreso	H ₂ Ingreso anual promedio en USD	H ₃ Retorno de la inversión	H ₄ Brecha duración real y formal
Constante	0.800***	18,827***	0.851***	0.501***
Años de Acreditación	0.005	43.908	-0.045***	-0.030***
VC Región	Si	Si	No	Si

Cont... Tabla 3

VC Tipo de institución	Si	Si	Si	Si
R ² Ajustado	0.331	0.517	0.633	0.229
Significancia global	0.000	0.000	0.000	0.000
Observaciones	108	108	108	108

Nota: Las correlaciones fueron significativas al nivel * $p \leq 0.100$, ** $p \leq 0.050$ y *** $p \leq 0.010$, respectivamente.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Respecto a la hipótesis H1, que evalúa la incidencia de los años de acreditación sobre la empleabilidad al primer año de egreso, el coeficiente obtenido no fue estadísticamente significativo ($p \geq 0.050$), por lo que se rechaza esta hipótesis. De manera similar, para H2, que relaciona los años de acreditación con el ingreso anual promedio, el coeficiente también mostró una significancia mayor a $p \geq 0.050$, resultando en el rechazo de esta hipótesis.

En cuanto a la hipótesis H3, que analiza la relación entre los años de acreditación y el retorno de la inversión, se observó un impacto negativo, con un coeficiente significativo de -0.045 ($p \leq 0.010$). Aunque este resultado implica que a mayor cantidad de años de acreditación se reduce el retorno de la inversión, la prueba *T-Student* confirma que este efecto es estadísticamente significativo; sin embargo, dado que el impacto es negativo, se rechaza la hipótesis H3.

Por otra parte, para H4, que explora la relación entre los años de acreditación y la brecha entre la duración real y formal de la carrera, se obtuvo un coeficiente negativo y significativo de -0.030 ($p \leq 0.010$). Este hallazgo sugiere que un mayor número de años de acreditación contribuye a reducir la brecha en la duración de la carrera, apoyando y aceptando la hipótesis planteada.

Adicionalmente, las variables de control “Región” y “Tipo de institución” fueron significativas en la mayoría de los casos, lo que confirma la importancia de considerar si la carrera se dicta en la capital nacional o en otras zonas geográficas del país, así como el tipo de institución a la que pertenece el programa académico. Estas variables, al mostrar un impacto relevante, sugieren que

tanto la ubicación geográfica como el tipo de institución, son factores clave a la hora de analizar los resultados de la acreditación en la educación superior.

En relación con los resultados obtenidos, el rechazo de las hipótesis H1, H2 y H3 se alinea con la evidencia empírica previa. En particular, estos hallazgos son consistentes con lo planteado por Jerez et al. (2018), quienes señalan que, en Chile y en gran parte de América Latina, los indicadores de calidad educativa, como la tasa de deserción y el empleo al momento de la graduación, explican solo una proporción limitada de la varianza en los programas acreditados. Por su parte, la aceptación de la hipótesis H4 se vincula con la literatura que reconoce que la duración de las carreras constituye un factor relevante en el retorno de la inversión educativa y en la inserción laboral de los egresados (Castro et al., 2021; Aguilar, 2023).

En la Tabla 4, se presenta el diagnóstico de colinealidad para las variables independientes utilizadas en el estudio. Al revisar el autovalor (> 0) y el índice de condición (< 15), se observa que las variables están en un escenario de no-colinealidad, lo cual es confirmado por las proporciones de varianza bajas para ambas variables. Adicionalmente, las estadísticas de colinealidad muestran que la tolerancia es alta (0.911) y el *Variance Inflation Factor* (VIF) es bajo (1.097), lo que indica que no existe un problema significativo de colinealidad en los modelos de regresión utilizados. Estos resultados refuerzan la pertinencia y robustez de los modelos presentados, garantizando que las estimaciones realizadas no están distorsionadas por la colinealidad entre las variables independientes.

Tabla 4
Análisis de colinealidad

Variable	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de varianza		Estadísticas de colinealidad	
			Constante	Años de acreditación	Tolerancia	VIF
Constante	3.429	1.000	0.002	0.002		
Años de Acreditación	0.374	3.029	0.001	0.004	0.911	1.097
Observaciones	108				108	

Fuente: Elaboración propia, 2026.

En este contexto, los resultados destacan la necesidad de un enfoque más matizado en los sistemas de acreditación. Según la teoría de señales, las acreditaciones funcionan como un indicador de calidad, pero su impacto depende de cómo es percibido por el mercado laboral (Timpson y Bayerlein, 2020). Este estudio muestra que, aunque las acreditaciones pueden mejorar algunos indicadores, como la duración de la carrera, su impacto en otros aspectos, como el retorno de la inversión y la empleabilidad, es más limitado, lo que sugiere que la señal enviada por la acreditación no siempre es interpretada de manera coherente en todos los contextos.

En este sentido, las implicaciones teóricas apuntan a que la teoría de señales debe refinarse en el ámbito educativo, incorporando otros factores como la reputación institucional o el contexto del mercado laboral (Montenegro-Velandia et al., 2025). Asimismo, la discusión sobre la acreditación debe continuar evolucionando para mejorar la alineación entre la educación y las expectativas laborales (Miles et al., 2016; Bernasconi y Rodríguez, 2018), maximizando el retorno de la inversión educativa y contribuyendo al desarrollo económico.

Finalmente, la acreditación institucional debe ser comprendida como un mecanismo de señalización, cuyo efecto sobre los resultados de egreso no es homogéneo, y depende de la interacción entre el tipo de institución, las características del programa formativo y las dinámicas del mercado laboral. En este contexto, la acreditación actúa como un sello de calidad, influyendo en la forma en que

empleadores, estudiantes e instituciones, perciben el valor de la formación recibida. Esta perspectiva permite ampliar el alcance de la teoría de señales en educación superior, al considerar que el efecto de la acreditación depende tanto de su existencia como de su interpretación en distintos contextos institucionales y del mercado laboral.

Conclusiones

El estudio permite concluir que la acreditación universitaria impacta de manera diferenciada en las variables de egreso de la carrera de Contador Público y Auditor en Chile, dando cumplimiento al objetivo general de la investigación, orientado a analizar su impacto en la empleabilidad, los ingresos, el retorno de la inversión y la brecha entre la duración real y formal de la carrera. En este contexto, los egresados de universidades muestran mejores resultados en términos de empleabilidad e ingresos, en comparación con los egresados de institutos profesionales. Sin embargo, estos últimos destacan en el retorno de la inversión y en una menor brecha en la duración de la carrera, lo que sugiere un uso más eficiente de los recursos invertidos.

Respecto a las hipótesis, H1 y H2 fueron rechazadas debido a la falta de significancia estadística en los coeficientes relacionados con la empleabilidad e ingresos. Por otra parte, la hipótesis H3 fue rechazada, dado que, aunque presentó significancia estadística, evidenció un impacto negativo sobre el retorno de la

inversión. En contraste, la hipótesis H4 fue aceptada, confirmando que la acreditación contribuye a reducir la brecha entre la duración real y formal de los estudios. En síntesis, los resultados evidencian que el impacto de la acreditación en las variables de egreso no es homogéneo, presentando efectos diferenciados según el tipo de indicador analizado.

En cuanto a las implicancias del estudio, los resultados sugieren la necesidad de revisar los criterios de acreditación para alinearlos con las condiciones del mercado laboral y las demandas de la profesión contable. Además, se identifica la importancia de incorporar indicadores cuantitativos que permitan monitorear de manera más precisa el impacto de la acreditación en los egresados. El estudio presenta limitaciones, dado que la población considerada solo incluye instituciones acreditadas. En este sentido, futuros estudios podrían incorporar variables contextuales adicionales, como la internacionalización de la carrera y las percepciones de los empleadores, con el fin de profundizar en la relación entre formación académica y resultados laborales.

Referencias bibliográficas

- Acosta, B., y Acosta, M. (2016). Models of Evaluation for the Accreditation of Majors. Analysis of Composition and a Proposal for Majors in Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1249-1274. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/509>
- Aguilar, T. O. (2023). Diferencias salariales y de empleabilidad entre los egresados de los distintos tipos de Instituciones de Educación Superior Técnico Profesional en Chile. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 20(38-39), 26-42. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/es/article/view/2371>
- Alenezi, S., Al-Eadhy, A., Barasain, R., AlWakeel, T. S., AlEidan, A., y Abohumid, H. N. (2023). Impact of external accreditation on students' performance: Insights from a full accreditation cycle. *Heliyon*, 9(5), e15815. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15815>
- Al-Eyadhy, A., y Alenezi, S. (2021). The impact of external academic accreditation of undergraduate medical program on students' satisfaction. *BMC Medical Education*, 21(1), 565. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03003-0>
- Almuiñas, J. L., y Galarza, J. (2021). University accreditation and institutional evaluation: a comparative study from the Network of Strategic Management in Higher Education. *Revista San Gregorio*, (45), 130-145. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i45.1717>
- Anderson, C. L. (2020). Accreditation in the American Association of Family and Consumer Sciences. *Family & Consumer Sciences Research Journal*, 48(4), 321-328. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12355>
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., y Williams, T. A. (2008). *Estadística para administración y economía*. Cengage Learning Editores S.A. de C.V.
- Arenas-Torres, F., Cabrera-Vargas, P., y Zamorano-Labra, M. (2024). Board diversity and compliance practices. *Journal of Globalization, Competitiveness and Governability*, 18(1), 93-106. <https://gcgjournl.georgetown.edu/index.php/gcgj/article/view/4332>
- Barroillhet, A. (2019). Structural Problems of the Accreditation of Higher Education in Chile: 2006-2012. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 43-76. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53745>

- Bayerlein, L., y Timpson, M. (2017). Do accredited undergraduate accounting programmes in Australia meet the needs and expectations of the accounting profession? *Education and Training*, 59(3), 305-322. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2016-0074>
- Bernasconi, A., y Rodríguez, E. (2018). Importancia de la gestión institucional en los procesos de acreditación universitaria en Chile. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(86), 20-48. <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23822>
- Blanco, Y., Fragozo, L. D. J., y Gómez, M. E. (2024). Inteligencia Artificial: Posibilidades, límites y desafíos en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(4), 178-187. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i4.42985>
- Bonilla, S. M., Ramírez, J. P. I., Barbecho, N. D. J., y Coronel, C. X. (2022). Análisis bibliométrico de la producción científica sobre calidad educativa en el Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(5), 100-111. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38148>
- Brink, K. E., Palmer, T. B., y Costigan, R. D. (2018). Business school learning goals: Alignment with evidence-based models and accreditation standards. *Journal of Management & Organization*, 24(4), 474-491. <https://doi.org/10.1017/jmo.2017.35>
- Butt, M. M., Huisman, J., Hussian, D., Alam, M., y Amin, M. (2024). Antecedents and consequences of students' attitudes towards internationally accredited business schools: a signalling theory perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/08841241.2021.1942388>
- Cameron, M., Mccannon, B. C., y Starr, K. (2023). AACSB accreditation and student demand. *Southern Economic Journal*, 90(2), 317-340. <https://doi.org/10.1002/soej.12660>
- Cancino, V., y Schmal, R. (2014). University Accreditation System in Chile: What have we Come? *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 41-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Carbonell, C. E., Gutiérrez, A. M., Marín, F. T., y Rodríguez, R. (2021). Calidad en la educación superior en América Latina: revisión sistemática. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(E-6), 345-360. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.21>
- Castro, C. A., Pavez, C. A., y Contreras, F. J. (2021). Loss of institutional accreditation and its effects on first-year retention: Universidad de Las Américas 2010-2014, Chile. *Formación universitaria*, 14(5), 39-50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000500039>
- Esmar, L., y Poo, S. (2022). Desafíos de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior técnico profesionales frente al sistema de acreditación obligatoria en Chile: Diferencias de acuerdo con una clasificación del sector basada en datos empíricos. *Calidad en la Educación*, (56), 5-40.
- Espinoza, J., Orihuela, I. O., Chávez, J. E., y Quiroz, O. R. (2021). Empleabilidad y rentabilidad de las carreras universitarias de la región centro del Perú: desafíos para la gestión universitaria peruana. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 361-374. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.917>
- Espinoza, O., y González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile.

- Revista de la Educación Superior*, XLI(162), 87-109. <https://www.equidadeneducacion.cl/wp-content/uploads/2022/04/2012-19Estadoactualdelsistemadeaseguramiento.pdf>
- Fleet, N., Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez-Ponce, E. (2014). Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria en Chile. *Interiencia*, 39(7), 450-457. <https://www.interiencia.net/wp-content/uploads/2017/11/450-FLEET-82.pdf>
- Garner, B. R., Gove, M., Ayala, C., y Mady, A. (2019). Exploring the gap between employers' needs and undergraduate business curricula: A survey of alumni regarding core business curricula. *Industry and Higher Education*, 33(6), 439-447. <https://doi.org/10.1177/0950422219876498>
- Guillén, X. S. (2017). University accreditation in the United States of America and Europe. Systematic Revision. *Revista San Gregorio*, 1(19), 136-145. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/490>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hou, A. Y. C., Hill, C., Justiniano, D., Yang, C., y Gong, Q. (2021). Relationship between 'employability' and 'higher education' from global ranker and accreditor's perspectives-does a gap exist between institutional policy making and implementation in taiwan higher education? *Journal of Education and Work*, 34(3), 292-312. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1922619>
- Jerez, O., Orsini, C., Hasbun, B., Lobos, E., y Muñoz, M. (2018). Is Undergraduate programme accreditation influenced by educational public policy quality indicators? An exploratory study of the chilean higher education quality assurance System. *Higher Education Policy*, 31(1), 121-138. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0046-8>
- Kercher, K., Todd, J., Gill, C., Bennett, D., y Gepp, A. (2024). An investigation into accounting and business students' employability beliefs. *Accounting Education*, 34(3), 321-344. <https://doi.org/10.1080/09639284.2024.2332678>
- López-Leyva, S. (2020). Strengths and weaknesses of Latin American higher education for global competitiveness. *Formación Universitaria*, 13(5), 165-176. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500165>
- Méndez, N., y Arenas, F. E. (2025). Uso de recursos públicos y observaciones de auditoría en gobiernos locales. *Revista de Administração Pública*, 59(6), e2025-0243. <https://doi.org/10.1590/0034-761220250243>
- Miles, M. P., Grimmer, M., y Franklin, G. M. (2016). How well do AACSB, AMBA and EQUIS manage their brands? *Marketing Intelligence & Planning*, 34(1), 99-116. <https://doi.org/10.1108/MIP-06-2014-0100>
- Montenegro-Velandia, W., Caridad-Faria, M.-J., y Soto-de-Clavero, A.-Y. (2025). Desafíos y oportunidades en la gestión de confianza y reputación en instituciones de educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXXI(1), 146-161. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i1.43495>
- Moreno, A. A., Hernández, R. V., y Gonzáles, J. M. (2022). Quality Assurance in Higher Education Institutions in Latin America, 2018-2022. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 11(2), 65-77. <https://doi.org/10.54753/eac.v2i11.1534>
- Neyra, C. A., Yangali, J. S., Huaita, D. M., y

- Tacilla, N. J. (2023). Aprendizajes de calidad en educación superior universitaria: Garantía de procesos de formación con impacto social. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(4), 428-443. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41270>
- Pedraja-Rejas, L., Huerta-Riveros, P., y Muñoz-Fritis, C. (2020). Calidad en instituciones de educación superior: Estudio exploratorio del liderazgo y la cultura académica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(4), 433-449. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34672>
- Ponce, S., Martínez, J. E., Montinola, Y. A., y Aviña, I. (2025). Formación universitaria: Perspectivas de los egresados para su mejora. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(E-12), 395-410. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i.44572>
- Portocarrero-Sierra, L., Restrepo-Morales, J. A., y Arias-Calderón, J. E. (2020). Evaluación del impacto de la acreditación de alta calidad en las instituciones públicas de educación superior de Colombia. *Formación Universitaria*, 13(6), 37-50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600037>
- Rama, C. (2009). The Birth of International Accreditation. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(2), 291-311. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200004>
- Rodoreda, T. (2022). The accreditation of the Public Accountant degree in the Argentina Republic. *Ejes de Economía y Sociedad*, 6(11), 316-327. <https://doi.org/10.33255/25914669/61033>
- Rodríguez, E. (2012). Higher education in Chile and the role of the market: guilty or innocent? *Ingeniare*, 20(1), 126-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052012000100013>
- Rosselot, E. (2001). Accreditation of Medical Schools. Working for quality and public confidence. *Revista Médica de Chile*, 129(8), 935-943. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872001000800014>
- Said, S. M., Chow, C.-O., Mokhtar, N., Ramli, R., Ya, T. MY. S. T., y Sabri, M. F. M. (2013). Accreditation of engineering programs: an evaluation of current practices in Malaysia. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(2), 313-328. <https://doi.org/10.1007/s10798-011-9180-6>
- Sandoval, P. (2020). Permanence and completion of Chilean university programs. Monitoring of 2009 to 2017 cohorts using open data. *Revista Educación las Américas*, 10(1), 46-62. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.76>
- Schneijderberg, C., y Steinhardt, I. (2019). Accreditation of X Qualities Instead of Quality X: A Normative Analysis of Criteria of the German Higher Education Accreditation Regime. *Higher Education Policy*, 32(1), 5-28. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0111-y>
- Timpson, M., y Bayerlein, L. (2020). Accreditation without Impact: The Case of Accreditation by Professional Accounting Bodies in Australia. *Australian Accounting Review*, 31(1), 22-34. <https://doi.org/10.1111/auar.12303>