

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 34 Número 34

7 de abril de 2026

ISSN 1068-2341

---

## Efectos de la Acreditación en la Calidad del Programa Educativo: Perspectiva de Estudiantes y Docentes Universitarios del Área de Educación

*Patricio Sebastián Henríquez Ritchie*

Universidad Autónoma de Baja California  
México

*Carlos Javier Del Cid García*

Universidad Autónoma de Baja California  
México



*Iván de Jesús Contreras Espinoza*

Universidad Autónoma de Baja California  
México

**Citación:** Henríquez, P. S., Del Cid, C. J., & Contreras, I. de J. (2026). Efectos de la acreditación en la calidad del programa educativo: Perspectiva de estudiantes y docentes universitarios del área de educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(34). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.8684>

**Resumen.** Se reportan los resultados de un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, con un diseño prospectivo y transversal. El objetivo fue analizar la opinión de estudiantes y docentes universitarios acerca de los efectos del proceso de acreditación en la calidad de su programa educativo. Se utilizó una muestra voluntaria e intencional de 72 alumnos y 30 docentes del área de Educación de una universidad pública del noroeste de México. Los resultados muestran que tanto estudiantes como docentes coinciden en los conocimientos que tienen acerca de los procesos de acreditación y el

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 09/04/2024  
Revisiones recibidas: 30/08/2025  
Aceptado: 29/01/2026

efecto que tienen en la calidad de los programas educativos. Asimismo, muestran niveles de satisfacción positivos respecto al funcionamiento del programa educativo, considerando el acceso a los sistemas de información académica y la oferta de programas de posgrado para continuar los estudios. Mientras los estudiantes aseveran que la acreditación incide positivamente en el desempeño académico de sus docentes, el profesorado no observa un efecto mayor de este proceso en su conocimiento y mejoramiento de las estrategias de enseñanza ni de evaluación del aprendizaje. Se concluye que, si bien la literatura destaca la importancia de la función formativa de los procesos de acreditación de programas educativos, se requieren estudios más amplios, representativos, de distintas áreas de conocimiento y con mayor diversidad de métodos de investigación, para analizar el efecto que tienen los procesos de acreditación en la calidad de los programas de estudio en educación superior.

**Palabras clave:** acreditación; evaluación de programas; evaluación formativa; educación superior

### **Effects of accreditation on the quality of the education program: Perspective of university students and teachers in the area of education**

**Abstract.** The results of an exploratory-descriptive study, with a prospective and cross-sectional design, are reported. The objective was to analyze the opinion of university students and teachers about the effect of the accreditation process on the quality of their educational program. A voluntary and intentional sample of 72 students and 30 teachers from the education department of a public university in northwest Mexico was used. The results show that both students and teachers agree on the knowledge they have about the accreditation process and the effect it has on the quality of educational programs. Likewise, they show positive levels of satisfaction regarding the operation of the educational program, considering access to academic information systems and the offer of postgraduate programs to continue their studies. Although students affirm that accreditation has a positive effect on the academic performance of their teachers, teachers do not observe a greater effect of this process on their knowledge and improvement of teaching strategies or learning assessment. It is concluded that although the literature highlights the importance of the formative function of the accreditation processes of educational programs, broader and more representative studies are required, from different areas of knowledge and with greater diversity of research methods, to analyze the effect that accreditation processes have on the quality of educational programs in higher education.

**Keywords:** accreditation; program evaluation; formative evaluation; higher education

### **Efeitos da acreditação na qualidade do programa educacional: perspectiva de estudantes universitários e professores da área de educação**

**Resumo.** São relatados os resultados de um estudo exploratório-descritivo, com desenho prospectivo e transversal. O objetivo foi analisar a opinião de estudantes universitários e professores sobre os efeitos do processo de acreditação na qualidade do seu programa educacional. Foi utilizada uma amostra voluntária e intencional de 72 estudantes e 30 professores da área de Educação de uma universidade pública do noroeste do México. Os resultados mostram que tanto os alunos como os professores concordam quanto ao conhecimento que possuem sobre os processos de acreditação e o efeito que estes têm na qualidade dos programas educativos. Da mesma forma, apresentam níveis positivos de satisfação com o funcionamento do programa educacional, considerando o acesso aos sistemas de informação acadêmica e a oferta de programas de pós-graduação para continuidade dos estudos. Embora os alunos afirmem que a acreditação tem um impacto positivo no desempenho acadêmico dos seus professores, os professores não observam um maior efeito deste processo no seu conhecimento e melhoria das estratégias de ensino ou avaliação da aprendizagem. Conclui-se que, embora a literatura destaque a importância da função formativa dos processos de acreditação

de programas educacionais, são necessários estudos mais amplos, mais representativos, de diferentes áreas do conhecimento e com maior diversidade de métodos de pesquisa, para analisar o efeito que a acreditação processos têm na qualidade dos programas de estudo no ensino superior.

**Palavras-chave:** acreditação; avaliação do programa; avaliação formativa; educação superior

## **Efectos de la Acreditación en la Calidad del Programa Educativo: Perspectiva de Estudiantes y Docentes Universitarios del Área de Educación**

La evaluación de programas educativos en el nivel superior se ha comprendido e implementado como una práctica fundamental para el aseguramiento de la calidad y la mejora continua de la educación en sus ámbitos académicos, administrativos y de gestión. Diversos modelos han sido desarrollados para dar pauta a la fundamentación teórica: el Modelo Context, Input, Process, Product, CIPP (Stufflebeam, 1971), el Modelo orientado en los objetivos de Tyler (Pérez, 2007), el Modelo evaluativo orientado al consumidor de Scriven (Stufflebeam y Shinkflied, 1993), el Modelo contrapuesto de evaluación de Owens y Wolf (Stufflebeam y Shinkflied, 1993) y el modelo evaluativo centrado en el cliente (Stake, 2006), entre otros. Estos modelos resaltan la complejidad inherente asociada a la evaluación de programas educativos y ofrecen perspectivas para analizar este fenómeno considerando la adopción de estrategias cuantitativas y cualitativas enfocadas hacia la mejora continua.

Junto a los modelos anteriores, desde la perspectiva de otros autores es necesario destacar la trascendencia de los sistemas de evaluación de la calidad docente, como elemento prioritario en los procesos de acreditación de la calidad de los programas educativos. El desarrollo de instrumentos y escalas de medición confiables y válidas en torno a las habilidades de enseñanza y la eficacia docente (Matosas-López et al., 2023; Spooren et al., 2007), la consideración de la perspectiva del estudiantado para medir la calidad educativa a través del desempeño docente (Lidice y Saglam, 2013) y las críticas a su uso excesivo y exclusivo para la determinación de la calidad educativa y de la enseñanza (Beecham, 2009), son algunos de los elementos que se destacan dentro de la literatura interesada en estos tópicos. Un análisis crítico preliminar al respecto, permite destacar al menos dos elementos: la calidad educativa no se debe medir única y exclusivamente a través de un indicador relacionado con la opinión de los estudiantes en torno al desempeño de sus docentes, ya que el término “calidad” está rodeado de demasiadas aristas de índole más comercial e industrial (en torno a productos y servicios), que propiamente educativa, además de estar determinado de manera inherente por aspectos subjetivos de los individuos; la calidad de los programas educativos, en el marco de los procesos de acreditación, integra un conjunto de dimensiones y criterios (planes de estudio, gestión institucional, infraestructura y servicios, entre otros), dentro de los cuales la formación, desarrollo y evaluación del desempeño docente es insoslayable y fundamental.

En México, la evaluación de la calidad de instituciones y programas educativos tiene sus antecedentes históricos hacia principios de la década de los setenta, cuando diversas políticas y programas de política educativa dieron origen a los primeros esbozos de la evaluación de la educación superior (Rubio-Oca, 2007). Posteriormente, el acelerado y descontrolado aumento de la oferta educativa en educación superior, sumado a las problemáticas de deserción y rendimiento de los estudiantes, la formación académica de los docentes, así como los conflictos entre los sindicatos académicos y las instituciones, sentaron las bases de los procesos de acreditación y génesis de los organismos acreditadores en la década de los noventa (Gómez et al., 2023; González-Juárez, 2023; Kent y De Vries, 1996; Varela y Valenti, 2015).

De esta manera, la acreditación de programas educativos se ha comprendido e implementado como un proceso de evaluación externa promovido por políticas cuya finalidad es mejorar la calidad educativa (Gómez et al., 2023). En 1991, las diversas condiciones generadas por la política de evaluación y calidad educativa dieron lugar a la creación de nueve Comités Interinstitucionales para la Educación Superior (CIEES) y, posteriormente, para el año 2000 se consolidaron 30 organismos acreditadores que conformaron el surgimiento del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES; Zaragoza, 2021; Zenteno et al., 2017).

La acreditación ha adquirido una relevancia significativa en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas dada su vinculación, por un lado, con la legitimidad, prestigio y reconocimiento del nivel de calidad educativa y, por otro, la asociación de los indicadores de calidad con los procesos de financiamiento de la educación superior (González-Juárez, 2023; Jiménez y Ponce, 2020). No obstante, la necesidad de generar procesos de evaluación para la mejora de la calidad educativa no tiene su origen al interior de las instituciones, esta se configuró a partir de la orientación de las políticas de Estado con la intención de mantener control y la rendición de cuentas asociadas al financiamiento institucional e individual (Baños y Michelena, 2021; Canales, 2008; Sánchez-Rincón, 2019).

La certificación de la calidad de los procesos académicos en el nivel superior se determina externamente mediante los procesos de acreditación que ejecutan organismos facultados para esto. Los 31 organismos que integran el COPAES, corresponden a diversos campos de conocimiento y están especializados en distintas disciplinas que buscan la acreditación de Programas Académicos de las Instituciones de Educación Superior. Este organismo define la acreditación como:

El resultado de un proceso de evaluación y seguimiento sistemático y voluntario del cumplimiento de las funciones universitarias de una Institución de Educación Superior (IES), que permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de los Programas Académicos (PA) que desarrolla. (COPAES, 2023, párr. 1)

Con base en lo anterior, se establece que en los procesos de acreditación de programas en educación superior se debe privilegiar un enfoque formativo, que vincule los fines y objetivos de la evaluación con los referentes teóricos, la calidad técnica y el correcto uso de los resultados para la toma de decisiones, esto con el propósito de retroalimentación y mejoramiento constante (Murillo, 2007). En concordancia con esta perspectiva, Buendía et al. (2013) destacan que los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES apuntan a estos propósitos estableciendo criterios e indicadores que evalúan la calidad del desempeño de las actividades y de las funciones de los programas educativos.

Si bien se han observado mejoras significativas, se vislumbran ciertas áreas de oportunidad en torno al aseguramiento de los elementos académicos y administrativos asociados a la calidad de los programas en educación superior. Esta situación cobra especial relevancia dada la falta de producción científica sobre estos procesos y, sobre todo, de investigaciones que intenten evaluar la visión de estudiantes y académicos en torno a los mismos, principalmente en la mejora de la calidad educativa de los programas que cumplen con los criterios de acreditación (Buendía et al., 2013; González-Juárez, 2023).

En este sentido, resulta fundamental subrayar que el nivel de calidad de la educación superior se encuentra supeditado, entre otros factores, a la gestión de sus procesos internos y su capacidad de generar condiciones de excelencia académica, equidad y pertinencia social de sus programas formativos (Guerra Bretaña et al., 2022). Por consiguiente, es trascendental conocer las perspectivas tanto de los estudiantes como del profesorado respecto a dichos niveles de calidad y el efecto de los procesos de acreditación de programas educativos.

En particular, el interés de este análisis se centra en el área de ciencias de la educación y pedagogía. De acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2022), existen 330 programas de licenciatura de esta área de conocimiento a nivel nacional; estos programas albergan una matrícula de 196,706 estudiantes. Asimismo, la ANUIES (2022) también registra 425 programas de formación inicial docente, con una matrícula de 54,235 estudiantes. Sin embargo, de estos programas de licenciatura sólo se registran 66 programas acreditados por Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación [CEPPE] (COPAES, 2023).

Los programas de ciencias de la educación y pedagogía acreditados por el CEPPE representan el 8.74% del total de programas registrados por la ANUIES en esta área. Por otra parte, este mismo dato representa el 20% de los programas que se ofrecen en una IES al excluir los programas de formación inicial docente. Con base en esto, es posible cuestionar, por una parte, cuál es la calidad educativa de los programas de licenciatura en ciencias de la educación y pedagogía que no cuentan con la acreditación. Y por otra, cuál es la diferencia con aquellos programas que cuentan con acreditación, los efectos que genera para el programa estar acreditados y, sobre todo, cuál es la perspectiva de los actores educativos en estos programas sobre la calidad educativa, las actividades académicas y la capacidad de autodeterminación de las decisiones de los programas (Acosta, 2014; Jiménez y Ponce, 2020; Malagón et al., 2019; Márquez de León y Zeballos, 2017).

El propósito del presente documento es analizar la perspectiva de estudiantes y docentes de una universidad pública mexicana en torno al efecto de los procesos de acreditación en la calidad de los programas educativos. El análisis de la perspectiva de los actores educativos permitirá ajustar los procesos de mejora continua e identificación de necesidades particulares del programa para generar estrategias pertinentes de intervención.

## Método

### Participantes

La Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) es uno de los ocho programas educativos que se ofertan en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Cabe destacar que la UABC es la única institución superior a nivel estatal que cuenta con financiamiento público.

El programa LCE está enfocado en formar futuros agentes educativos en las áreas de docencia, gestión/administración e investigación educativa. Según datos oficiales de UABC, durante el período 2023-1 la población de estudiantes de la LCE fue de 267 estudiantes, de los cuales se consideró una muestra intencional, voluntaria y no probabilística de 72 estudiantes (30.0% de la población estudiantil de la LCE). Asimismo, durante ese mismo período, el programa contó con una planta docente de 42 profesores, de los cuales participaron un total de 30 docentes (71.4% de la población de docentes de la LCE), por medio de una muestra intencional, voluntaria y no probabilística.

### Instrumentos

Con base en los objetivos del presente estudio, se elaboraron dos instrumentos: un cuestionario de opinión acerca del efecto de la acreditación en el programa académico para estudiantes y otro para docentes. En ambos instrumentos se consideraron tres dimensiones: *Conocimientos acerca del proceso de acreditación a nivel de educación superior y del programa de estudios*, en esta dimensión se indagó acerca de la participación en procesos de acreditación anteriores, el conocimiento de las actividades relacionadas con este proceso y de las instituciones a cargo de realizarlos, el manejo de la información relacionada con la acreditación, así como los criterios de selección por parte de los estudiantes de la licenciatura y de la universidad con base en sus

acreditaciones; *Satisfacción respecto al funcionamiento del programa educativo con base en su proceso de acreditación*, dentro de esta dimensión se profundizó en torno a la promoción de la participación de los agentes en el funcionamiento del programa de estudios, el manejo de los sistemas de información a nivel institucional y dentro del programa, la satisfacción respecto a los servicios académicos, la duración del plan de estudios, la vinculación laboral, entre otros elementos; y *Percepción acerca del efecto de la acreditación en la calidad del programa educativo*, esta dimensión se exploró la opinión de los participantes acerca del efecto que el proceso de acreditación en la calidad del programa educativo, considerando algunos aspectos académicos, didácticos, administrativos y de gestión.

El cuestionario para estudiantes se compuso de un total de 39 ítems, mientras que el cuestionario para docentes estuvo compuesto por un total de 33 ítems. En ambos casos, todos los ítems se midieron con una escala tipo Likert de cuatro puntos, desde: (1) totalmente en desacuerdo, (2) desacuerdo, (3) acuerdo y (4) totalmente de acuerdo.

Cabe destacar que ambos instrumentos fueron diseñados en función de los objetivos de investigación del presente estudio y las dimensiones establecidas se identificaron con base en estudios previos asociados a la problemática de interés (Acosta, 2014; Buendía et al., 2013; Gómez et al., 2022; Márquez de León y Zeballos, 2017). Respecto a la confiabilidad, el cuestionario para estudiantes arrojó un Alpha de Cronbach de 0.974, mientras que el cuestionario para docentes fue de 0,901. Junto a lo anterior, respecto a la validez, se realizaron análisis factoriales exploratorios (AFE, extracción de Análisis de Componentes Principales y rotación Varimax), que arrojaron los siguientes resultados: para el cuestionario de estudiantes, el porcentaje de total de varianza explicada para tres factores fue de 71.1%; en el caso del cuestionario para docentes, el porcentaje total de varianza explicada para tres factores fue de 54,2%.

## **Procedimiento**

Los instrumentos se aplicaron durante el período 2023-1, de manera digital y asincrónica, a través de la herramienta Formularios de Google. De esta manera, estuvieron disponibles en la plataforma durante 30 días para que estudiantes y docentes respondieran de manera voluntaria, previo aviso de manera presencial (salones de clases) y virtual (correo electrónico). Luego de este período, los formularios fueron cerrados y la información recolectada comenzó a procesarse, configurándose y depurándose (eliminación de valores perdidos) las bases de datos. Respecto a los criterios de rigor ético (confidencialidad y consentimiento informado), en el encabezado de ambos instrumentos se declaró el manejo confidencial de la información recolectada, así como la no obligatoriedad de contestarlos, en caso de que algunos estudiantes o docentes no desearan participar.

## **Análisis de datos**

Los análisis de información recolectada se realizaron con apoyo del paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS, versión 26.0. Con la finalidad de cumplir con los objetivos propuestos en el presente manuscrito, se realizaron análisis estadísticos descriptivos (distribuciones de frecuencia, indicadores de tendencia central e índices de dispersión) de ambas bases de datos de manera independiente. Dado que se propuso un primer acercamiento de carácter exploratorio y descriptivo, no se realizaron análisis estadísticos inferenciales, los cuales se pretenden realizar en un estudio posterior con muestras más robustas de participantes.

## **Resultados**

El presente apartado se divide en dos partes: una dedicada a los resultados descriptivos de estudiantes y otra de docentes. Inicialmente, se realizó un análisis fiabilidad de las escalas que

integran el cuestionario; se determinaron los índices de Omega de McDonald y Alfa de Cronbach con la muestra total de participantes (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Valores de fiabilidad de Omega de McDonald y Alfa de Cronbach para las escalas*

<b>Dimensión</b>	<b>N</b>	<b><math>\omega</math> Mc Donald</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>
Conocimientos sobre los procesos de acreditación	102	.90	.90
Satisfacción respecto al programa educativo con base en su proceso de acreditación	102	.95	.95
Efecto de la acreditación en la calidad del programa educativo	102	.97	.97

*Fuente:* elaboración propia

Las escalas muestran índices adecuados de confiabilidad tanto para el Omega de McDonald como Alfa de Cronbach (Campo y Oviedo, 2008; Kline, 2000; Santamaría et al., 2023). Esto permite afirmar consistencia interna y la estabilidad de las dimensiones para la medición del fenómeno de estudio.

### Resultados de Estudiantes

En la Tabla 2 se muestran los índices de tendencia central de las respuestas de los estudiantes dentro de la dimensión de conocimientos en torno a los procesos de acreditación a nivel de educación superior y de la LCE. Considerando que la escala de medición de los ítems abarca valores que van desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 4 (totalmente de acuerdo), destaca el ítem relacionado con la participación en el proceso de acreditación de la LCE, con una media cerca al valor de desacuerdo (media=2.22) y dos ítems relacionados con una opinión positiva acerca del efecto de la acreditación en la calidad del programa (media=3.01), así como la utilidad de la información que estos procesos aportan a la toma de decisiones (media=3.1). El resto de los ítems oscilan en valores intermedios entre el desacuerdo y el acuerdo de los estudiantes.

**Tabla 2**

*Descriptivos básicos de la opinión acerca de los conocimientos en torno a los procesos de acreditación a nivel de educación superior*

<b>Indicador</b>	<b>M</b>	<b>d.e.</b>	<b>Md</b>	<b>Mo</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
Antes de entrar a la licenciatura en ciencias de la educación de la UABC, sabía que el programa estaba acreditado	2.47	1.14	3.00	3	-.07	-1.41
Elegí la licenciatura en ciencias de la educación de la UABC porque era un programa acreditado	2.42	1.11	2.00	1	.05	-1.33
Tengo conocimiento acerca del organismo acreditador de programas de pedagogía y educación	2.67	1.10	3.00	3	-.26	-1.09
Conozco los indicadores y los criterios de evaluación que se utilizan en el proceso de acreditación de los programas de licenciatura	2.58	1.02	3.00	3	-.23	-1.02
He participado en el proceso de acreditación de la licenciatura en ciencias de la educación de la UABC	2.22	.092	2.00	2	.20	-.84

Indicador	M	d.e.	Md	Mo	Asimetría	Curtosis
Tengo conocimiento de las actividades que se realizan en el proceso de acreditación de la licenciatura en ciencias de la educación de la UABC	2.60	.94	3.00	3	-.13	-.83
Tengo conocimiento acerca del sistema de acreditación de educación superior en México	2.44	.99	2.00	2	.06	-1.00
Conozco cuáles son los organismos encargados de supervisar los procesos de acreditación en educación superior a nivel nacional	2.39	.98	2.00	2	.18	-.90
Creo que los procesos de acreditación en educación superior impactan positivamente en la calidad de los programas educativos	3.01	.92	3.00	3	-.79	-.07
Creo que la información acerca de los procesos de acreditación en educación en México es de fácil acceso	2.65	.82	3.00	3	-.35	-.28
En UABC, la información acerca de los procesos de acreditación de los programas educativos está abierta y disponible para toda la comunidad universitaria	2.81	.87	3.00	3	-.41	-.36
Creo que los procesos de acreditación ofrecen información útil para la toma de decisiones dentro de los programas educativos	3.06	.73	3.00	3	-.75	1.08
El sistema de acreditación de programas educativos de educación superior en México ofrece información útil para decidir la carrera que se desea estudiar	2.75	.89	3.00	3	-.48	-.33

*Fuente:* elaboración propia.

Por su parte, en la Tabla 3 se muestran los resultados de la dimensión de satisfacción respecto al programa educativo por parte de los estudiantes. A nivel general, se observan índices cercanos al acuerdo en todos los ítems dentro de esta dimensión, sobresaliendo la facilidad de acceso para consultar datos relacionados con los sistemas de información académica, tales como situación académica, créditos y materias cursadas (media=3.1). El ítem con la media más baja, aunque cercana al acuerdo (2.65), remite al conocimiento por parte de los estudiantes de las ofertas de posgrado existentes una vez que finalicen sus estudios de licenciatura.

**Tabla 3**

*Descriptivos básicos de la opinión acerca de la satisfacción respecto al programa educativo*

Indicador	M	d.e.	Md	Mo	Asimetría	Curtosis
Conozco los sistemas de información académica, por ejemplo, información acerca de mi situación académica, los créditos obligatorios u optativos de mi programa, las materias que he cursado y las que me faltan.	2.96	.93	3.00	3	-.57	-.48
Los sistemas de información académica de la licenciatura (por ejemplo, mi situación académica, los créditos obligatorios u optativos de mi programa, las materias que he cursado y las que me	3.08	.90	3.00	3	-.88	.19

Indicador	M	d.e.	Md	Mo	Asimetría	Curtosis
faltan) están disponibles con facilidad cuando necesito consultarlos						
Creo que la calidad de la información disponible en los sistemas de la UABC respecto a mi situación académica es buena	3.04	.90	3.00	3	-.93	.40
Los sistemas de información académica de la UABC son confiables y útiles	3.08	.93	3.00	3	-.92	.14
Creo que el sistema de información académica de la UABC es de fácil de acceso	3.00	.90	3.00	3	-.82	.13
El programa educativo promueve la participación de los estudiantes en las mejoras del plan de estudios	2.90	.95	3.00	3	-.70	-.27
El programa educativo promueve la participación de los estudiantes en la evaluación del plan de estudios	2.92	.93	3.00	3	-.69	-.21
Creo que la opinión de los estudiantes respecto al desempeño de los profesores sí es tomada en cuenta en las decisiones dentro del programa académico	2.82	.91	3.00	3	-.55	-.33
Dentro de la UABC, existen instancias adecuadas para resolver situaciones relacionadas con el desempeño de los profesores	2.82	.92	3.00	3	-.61	-.30
A nivel general, estoy satisfecho con los servicios académicos y administrativos que ofrece la UABC a los estudiantes	2.89	.96	3.00	3	-.66	-.37
Creo que la duración del plan de estudios es suficiente y adecuada	2.92	.88	3.00	3	-.71	.03
La organización curricular (oferta de materias obligatorias y optativas por semestre) es adecuada y cumple con mis expectativas del programa	2.92	.92	3.00	3	-.73	-.06
Creo que el programa de estudios vincula de manera adecuada a los estudiantes con el mundo laboral	2.89	.88	3.00	3	-.66	-.03
El programa de estudios se preocupa de mostrar a los estudiantes las experiencias de egresados	2.85	.96	3.00	3	-.57	-.51
Conozco las ofertas de posgrados que existen una vez que finalice mis estudios de licenciatura	2.65	1.10	3.00	3	-.15	-1.16
Durante mis estudios, he realizado actividades de extensión externas a la UABC que me han permitido conocer el contexto profesional y laboral de mi carrera	2.85	.96	3.00	3	-.47	-.66

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la Tabla 4 se observan los resultados relacionados con la dimensión de opinión acerca del efecto de la acreditación en la calidad del programa educativo. A nivel general se observan valores cercanos al acuerdo en todos los ítems propuestos en el cuestionario, tales como la incidencia de este proceso en la preocupación del profesorado por entregar el plan de clases al inicio del semestre (media=3.0), el mejoramiento y la diversificación de las estrategias de enseñanza (media=2.9), así como en las estrategias y métodos de evaluación del aprendizaje (media=2.9) utilizadas por los docentes de la LCE.

**Tabla 4***Descriptivos básicos de la opinión acerca del efecto de la acreditación en la calidad del programa*

<b>Indicador</b>	<b>M</b>	<b>d.e.</b>	<b>Md</b>	<b>Mo</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
Las estrategias de enseñanza de los docentes han mejorado a partir del proceso de acreditación del programa	2.88	.86	3.00	3	-.58	-.04
Los docentes han diversificado sus estrategias de enseñanza producto de la acreditación del programa	2.92	.84	3.00	3	-.43	-.29
Las estrategias de evaluación del aprendizaje han mejorado a partir del proceso de acreditación del programa	2.93	.85	3.00	3	-.58	-.03
Los docentes han diversificado los métodos de evaluación del aprendizaje (exámenes, tareas, trabajos) a partir del proceso de acreditación del programa	2.90	.89	3.00	3	-.54	-.31
Creo que la acreditación ha incidido en que los docentes se preocupen por entregar el plan de clases (objetivos, contenidos, actividades, estrategias de evaluación) al inicio del semestre	3.03	.82	3.00	3	-.83	.61
Creo que la acreditación ha incidido en que los docentes asistan puntualmente a clases y avisen con anticipación sus ausencias	2.88	.82	3.00	3	-.54	.03
Creo que la acreditación ha incidido en que los docentes se preocupen por dar retroalimentación posteriormente a la entrega de tareas, trabajos y exámenes	2.85	.83	3.00	3	-.60	.08
Creo que la acreditación ha incidido en que los docentes estén disponibles para ofrecer tutorías y asesorías cuando se les solicita	2.81	.85	3.00	3	-.60	-.00
Los docentes se preocupan por conocer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, independientemente de los contenidos de sus asignaturas	2.82	.92	3.00	3	-.50	-.46
Creo que los docentes se preocupan por establecer relaciones entre los contenidos de sus asignaturas con los de otras materias del programa educativo	2.94	.82	3.00	3	-.68	.29

*Fuente:* elaboración propia.**Resultados de Docentes**

En la Tabla 5 se muestran los índices de tendencia central de las respuestas de los docentes dentro de la dimensión de conocimientos en torno a los procesos de acreditación a nivel de educación superior y de la LCE. A nivel general, se observan índices cercanos al acuerdo en todos los ítems dentro de esta dimensión, sobresaliendo el efecto positivo de la acreditación en la calidad del programa (media=3.5), el conocimiento acerca del organismo acreditador de programas de pedagogía y educación (media=3.4), así como el conocimiento acerca del sistema de acreditación de educación superior en México (media=3.4). Los ítems que arrojaron las medias más bajas fueron la

participación en el proceso de acreditación de la LCE y la utilidad de la información que ofrecen los procesos de acreditación para seleccionar la carrera que desean estudiar los alumnos (ambos con media=2.6).

**Tabla 5**

*Descriptivos básicos de la opinión acerca de los conocimientos en torno a los procesos de acreditación a nivel de educación superior*

<b>Indicador</b>	<b>M</b>	<b>d.e.</b>	<b>Md</b>	<b>Mo</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
Tengo conocimiento acerca del organismo acreditador de programas de pedagogía y educación	3.40	.72	4.00	4	-.79	-.60
Conozco los indicadores y los criterios de evaluación que se utilizan en el proceso de acreditación de los programas de licenciatura	3.03	1.03	3.00	4	-.87	-.27
He participado en el proceso de acreditación de la licenciatura en ciencias de la educación de la UABC	2.57	1.13	2.00	2	.05	-1.41
Tengo conocimiento de las actividades que se realizan en el proceso de acreditación de la licenciatura en ciencias de la educación de la UABC	2.97	.89	3.00	3	-.56	-.26
Tengo conocimiento acerca del sistema de acreditación de educación superior en México	3.37	.71	3.50	4	-.69	-.69
Conozco cuáles son los organismos encargados de supervisar los procesos de acreditación en educación superior a nivel nacional	3.27	.90	3.50	4	-1.17	.72
Creo que los procesos de acreditación en educación superior impactan positivamente en la calidad de los programas educativos	3.47	.62	4.00	4	-.75	-.32
Creo que la información acerca de los procesos de acreditación en educación en México es de fácil acceso	2.67	.92	3.00	3	-.10	-.74
En UABC, la información acerca de los procesos de acreditación de los programas educativos está abierta y disponible para toda la comunidad universitaria	2.90	.80	3.00	3	-.24	-.42
Creo que los procesos de acreditación ofrecen información útil para la toma de decisiones dentro de los programas educativos	3.37	.61	3.00	3	-.40	-.56
El sistema de acreditación de programas educativos de educación superior en México ofrece información útil para decidir la carrera que se desea estudiar	2.63	.80	2.50	2	.37	-.66

*Fuente:* elaboración propia.

A su vez, en la Tabla 6 se muestran los resultados para la dimensión de satisfacción respecto al programa educativo, por parte de los docentes. A nivel general y al igual que en el caso de los estudiantes, se observan índices cercanos al acuerdo en todos los ítems dentro de esta dimensión, sobresaliendo el conocimiento acerca de las ofertas de posgrados que existen para los estudiantes una vez que finalicen sus estudios de licenciatura (media=3.60) y la afirmación de que los estudiantes realizan actividades de extensión externas a la UABC que les permiten conocer el contexto profesional y laboral de la carrera (media=3.43). Por su parte, dentro de esta dimensión, el ítem con la media más baja (2.60), se refiere a la preocupación del programa de estudios por mostrar las experiencias de los egresados a sus estudiantes.

**Tabla 6**

*Descriptivos básicos de la opinión acerca de la satisfacción respecto al programa educativo*

Indicador	M	d.e.	Md	Mo	Asimetría	Curtosis
Conozco los sistemas de información académica, por ejemplo, información acerca de la situación académica de los estudiantes, las materias obligatorias y optativas del programa, normatividad académica, etc.	3.23	.67	3.00	3	-.32	-.72
Los sistemas de información académica de la licenciatura (por ejemplo: por ejemplo, información acerca de la situación académica de los estudiantes, las materias obligatorias y optativas del programa, normatividad académica) están disponibles con facilidad cuando necesito consultarlos	3.03	.66	3.00	3	-.03	-.58
Creo que la calidad de la información disponible en los sistemas de la UABC respecto a aspectos académicos es buena	3.00	.58	3.00	3	.00	.23
Los sistemas de información académica de la UABC son confiables y útiles	3.17	.64	3.00	3	-.16	-.50
Creo que el sistema de información académica de la UABC es de fácil de acceso	3.00	.69	3.00	3	.00	-.78
El programa educativo promueve la participación de los estudiantes en las mejoras del plan de estudios	2.70	.83	3.00	2	.25	-.85
El programa educativo promueve la participación de los estudiantes en la evaluación del plan de estudios	2.67	.75	3.00	3	.15	-.39
Creo que la opinión de los estudiantes respecto al desempeño de los profesores sí es tomada en cuenta en las decisiones dentro del programa académico	2.83	.98	3.00	3	-.57	-.53
Dentro de la UABC, existen instancias adecuadas para resolver situaciones relacionadas con el desempeño de los profesores	3.07	.78	3.00	3	-.57	.18

Indicador	M	d.e.	Md	Mo	Asimetría	Curtosis
A nivel general, estoy satisfecho con los servicios académicos y administrativos que ofrece la UABC a los docentes	3.17	.74	3.00	3	-.81	1.08
Creo que la duración del plan de estudios es suficiente y adecuada	3.17	.87	3.00	3	-1.00	.68
La organización curricular (oferta de materias obligatorias y optativas por semestre) es adecuada	3.10	.75	3.00	3	-.17	-1.18
Creo que el programa de estudios vincula de manera adecuada a los estudiantes con el mundo laboral	3.03	.85	3.00	3	-.42	-.59
El programa de estudios se preocupa de mostrar a los estudiantes las experiencias de egresados	2.60	.81	3.00	2	.06	-.40
Conozco las ofertas de posgrados que existen una vez que los estudiantes finalicen sus estudios de licenciatura	3.60	.56	4.00	4	-1.04	.17
Los estudiantes realizan actividades de extensión externas a la UABC que les permiten conocer el contexto profesional y laboral de la carrera	3.43	.62	3.50	4	-.63	-.45

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la Tabla 7 se observan los resultados de la dimensión que aborda la opinión de los docentes acerca del efecto de la acreditación en la calidad del programa educativo. En este caso, a nivel general se observan valores de tendencia central por debajo del acuerdo en todos los ítems, destacando la baja percepción de los docentes en torno al efecto de la acreditación en su conocimiento, aplicación y mejoramiento de estrategias de evaluación del aprendizaje (media=2.53), junto con la diversificación de métodos (exámenes, tareas, trabajos) de evaluación en torno al aprendizaje de sus estudiantes.

**Tabla 7**

*Descriptivos básicos de la opinión acerca del efecto de la acreditación en la calidad del programa*

Indicador	M	d.e.	Md	Mo	Asimetría	Curtosis
A partir del proceso de acreditación del programa, ha mejorado mi conocimiento y aplicación de estrategias de enseñanza en mis materias	2.57	.89	3.00	3	-.21	-.56
A partir del proceso de acreditación, he diversificado las estrategias de enseñanza en mis materias	2.60	.85	3.00	3	-.15	-.42
Mi conocimiento y aplicación de estrategias de evaluación del aprendizaje han mejorado a partir del proceso de acreditación del programa	2.53	.77	3.00	3	-.35	-.13
A partir del proceso de acreditación, he diversificado los métodos de evaluación del aprendizaje (exámenes, tareas, trabajos) que utilizo en mis materias	2.53	.90	3.00	3	-.10	-.61

Indicador	M	d.e.	Md	Mo	Asimetría	Curtosis
Creo que la acreditación ha incidido en la oferta de mayores y mejores instancias (cursos, talleres, seminarios) de capacitación de la planta docente del programa	2.90	.84	3.00	3	-.16	-.78
El proceso de acreditación ha incrementado las posibilidades de alcanzar distinciones académicas (SIN, PRODEP) para los docentes del programa académico	2.70	.87	3.00	3	-.33	-.36

*Fuente:* elaboración propia.

## Discusión

Los hallazgos anteriores son de suma trascendencia, ya que ofrecen la perspectiva de los protagonistas de los programas educativos sobre la incidencia que tienen los procesos de acreditación en la calidad de los mismos. Ciertamente, tal como lo destacan algunos autores (Gómez et al., 2023; Malagón et al., 2019; Márquez de León y Zeballos, 2017), a nivel de educación superior estos procesos han adquirido especial importancia en un plano institucional, dadas las repercusiones de tipo sumativas relacionadas con decisiones de certificación. De esta manera, se han asociado con estándares de prestigio institucional, legitimidad y reconocimiento de los programas a partir de indicadores de calidad educativa y, como consecuencia, el interés de relacionar la acreditación de programas educativos con mecanismos de financiamiento en las IES (González-Juárez, 2023; Jiménez y Ponce, 2020). Sin embargo, en el marco de este interés institucional por fomentar y promover los procesos de acreditación de sus programas de estudio, se deja en segundo plano la opinión de estudiantes y docentes, subestimando sus percepciones acerca de los efectos de estos procesos en la calidad de tales programas.

En este sentido, los resultados de este estudio coinciden con los hallazgos reportados en otras investigaciones relacionadas con esta misma temática, como el de Buendía et al. (2013), en el que se analiza la percepción de estudiantes de seis universidades mexicanas respecto al efecto de la acreditación en la calidad de sus programas educativos. De hecho, los autores señalan que los participantes conocen y utilizan de manera habitual los sistemas de información académica de sus instituciones, al mismo tiempo que expresan una opinión positiva respecto a la vinculación con el campo profesional y al desempeño docente, referido a las maneras de impartir clases. Aunque, los autores destacan ciertas áreas de oportunidad en relación al limitado conocimiento que los participantes muestran en torno a la evaluación y acreditación de programas, así como la incidencia que esta información tiene en la elección de la universidad y del programa de estudio en el que se incorporan.

Además, el análisis comparativo con otros estudios a nivel nacional permite identificar una tendencia general, y es que, a pesar de que los procesos de acreditación han favorecido cambios positivos en la infraestructura institucional, las normativas y la actualización de los profesores, su efecto transformador en las experiencias educativas de estudiantes y profesores, aún es limitada. Como quedó demostrado en las puntuaciones moderadas en aspectos como la participación activa en los procesos, el conocimiento sobre las implicaciones y efectos que estos tienen en las prácticas pedagógicas y de evaluación. Lo anterior coincide con lo expuesto por Gómez et al. (2022) y González-Juárez (2023), quienes mencionan que los esfuerzos institucionales, centrados en cumplir con estándares externos, no siempre resultan en procesos de autorregulación o en mejoras que sean reconocidas o valoradas por la comunidad universitaria. Por ello, es menester fortalecer los

mecanismos de participación y con enfoque dialógico en torno a la acreditación, y esto es posible al incorporar de manera efectiva la voz de todos los actores educativos.

Por consiguiente, el presente estudio busca aportar hallazgos en un campo de conocimiento donde las investigaciones que analizan estos procesos desde la perspectiva de estudiantes y, principalmente desde docentes, es escasa (Buendía et al., 2013; González-Juárez, 2023). Aunque los hallazgos presentados en este documento deben analizarse con cautela y no considerarse representativos a nivel de educación superior por cuestiones metodológicas (muestra intencional y no probabilística de participantes, área de estudios limitada a la formación de educadores, metodología cuantitativa sin aproximación cualitativa), representan un primer acercamiento a un fenómeno que requiere un análisis con mayor detenimiento, de manera más amplia, representativa, considerando otras áreas de conocimiento, así como incluir una mayor diversidad de métodos de investigación y de recolección de la información.

## Conclusiones

Los resultados reportados verifican el cumplimiento del objetivo de investigación, que consistió en analizar la percepción de estudiantes y docentes de una universidad pública del noroeste de México en torno al efecto de los procesos de acreditación en la calidad de los programas educativos. La información recolectada reportó la opinión de ambos actores con relación a tres dimensiones principales. Primero, tanto estudiantes como docentes coincidieron en el efecto que los procesos de acreditación tienen en la calidad del programa de estudio: los estudiantes destacaron la utilidad de la información derivada de estos procesos para la toma de decisiones dentro de los programas educativos, mientras que los docentes aseguraron tener conocimientos suficientes acerca de los organismos acreditadores y del sistema de acreditación en general. Sin embargo, ambos actores no estuvieron de acuerdo con su grado de participación en el proceso de acreditación de su programa de estudios. En el caso de los docentes, llama la atención su desacuerdo en la utilidad que la información derivada de este proceso tiene para que los estudiantes decidan las carreras que desean estudiar a nivel universitario.

Segundo, en cuanto al grado de satisfacción de los participantes en torno al funcionamiento del programa educativo acreditado, estudiantes y docentes aseveran conocer las opciones de estudios de posgrado ofertados para que los estudiantes continúen sus estudios, una vez finalizada la licenciatura. Además, los estudiantes destacaron la facilidad de acceso a los sistemas de información académica (situación académica individual, créditos obligatorios y optativos, materias cursadas y faltantes), mientras que los docentes remarcaron que los estudiantes realizan efectivamente actividades de extensión fuera de la universidad, permitiéndoles un acercamiento al contexto profesional y laboral en el marco de sus estudios. No obstante, ambos actores destacaron que un área de oportunidad importante dentro de esta dimensión remite a la necesidad de exponer de manera efectiva las experiencias laborales de los egresados a los estudiantes del programa educativo.

Y tercero, un hallazgo interesante de este estudio se refiere a la falta de coincidencia en la percepción de ambos actores respecto al efecto del proceso de acreditación en una dimensión didáctica del programa: mientras los estudiantes aseveran que este proceso ha incidido favorablemente en que sus profesores presenten planes de clases (objetivos, contenidos, actividades, evaluación) al inicio del semestre, así como en la diversificación y mejora de las estrategias de enseñanza y de evaluación utilizadas, los docentes se muestran menos optimistas respecto a la repercusión de la acreditación en aspectos relacionados con el conocimiento, aplicación y ampliación en el uso de estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

Por último, dentro de las limitaciones del estudio, se deben destacar dos aspectos importantes: por un lado, la reducida cantidad de participantes del estudio, que a pesar de reflejar un

porcentaje alto dentro de la población de estudiantes y docentes del programa educativo de licenciatura en Ciencias de la Educación de UABC, no permite trazar conclusiones más robustas respecto a los resultados destacados en este documento para cada uno de los actores involucrados a nivel institucional; y por otro lado, centrarse exclusivamente en un programa educativo, limita la comprensión que podamos tener de esta problemática dentro de otras áreas de conocimiento en educación superior, obstaculizando una visión más amplia acerca de las perspectivas de docentes y estudiantes universitarios en torno al impacto de los procesos de acreditación en la calidad educativa.

## Referencias

- Acosta, A. (2014). Evaluación y acreditación de programas educativos en México: Revisar los discursos, valorar lo efectos. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 151-157. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602014000400009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400009&lng=es&tlng=es)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2022). *Estadística de Educación Superior, Ciclo escolar 2021-2022*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Baños, M. A., y Michelena, E. (2021). El proceso de acreditación de carreras. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), e12. <https://www.copaes.org/quesacreditacion.html>
- Beecham, R. (2009). Teaching quality and student satisfaction: Nexus or simulacrum? *London Review of Education*, 7(2), 135–146. <https://doi.org/10.1080/14748460902990336>
- Buendía, A., Sampedro, J. L., y Acosta, A. (2013). ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *Reencuentro*, 18, 58-68. <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/601/1/%c2%bfLa%20evaluaci%c3%b3n%20y%20acreditaci%c3%b3n.pdf>
- Campo, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <http://tinyurl.com/39h65px8>
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: A la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1- 20. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/197/337>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES]. (2023). Organismos acreditadores. <https://www.copaes.org/organismos.html>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES]. (27 de octubre de 2023). ¿Qué es la acreditación? <https://www.copaes.org/quesacreditacion.html>
- Gómez, L. F. J., Cortés, P., y Rodríguez, V. Z. (2022). El personal docente y la calidad en la educación superior: El Centro Universitario de la Costa. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e039. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1310>
- González-Juárez, G. (2023). Una década de acreditación de programas de educación superior en México. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 89-108. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num2.2023.pp89-108>
- Guerra Bretaña, R. M., Acosta Chávez, D. A., Dávila Fernández, N., Correa Hincapié, N., & Valencia Bonilla, M. B. (2022). Certificación de sistemas de gestión y acreditación de la calidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación*, 88(1), 67-84. <https://doi.org/10.35362/rie8814779>
- Jiménez, J. A., y Ponce, S. (2020). Recomendaciones derivadas de la acreditación de programas educativos: Análisis en una universidad pública estatal de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(131). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5172>

- Kent, R., y De Vries, W. (1996). Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana. Razones, logros, desafíos y propuestas. En *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC-UNESCO)* (pp. 497-514). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113508>
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. Routledge. <http://tinyurl.com/43evdk53L>
- Lidice, A., y Saglam, G. (2013). Using students' evaluations to measure educational quality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1009–1015. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.01.152>
- Malagón, L. A., Rodríguez, L. H., & Machado, D. F. (2019). Políticas públicas educativas y aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Márquez de León, E., y Zeballos, Z. (2017). El impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2). <https://doi.org/10.15366/riece2017.10.2.004>
- Matosas-López, L., Muñoz-Cantero, J. M., Molero, D., y Espiñeira-Bellón, E. M. (2023). Psychometric analysis of a questionnaire with BARS. An opportunity to improve teaching effectiveness measurement programs and decision making in accreditation processes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 98(37.1), 95–120. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.97313>
- Murillo, J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: América y Europa*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos (Ralph Tyler-1950). *Relieve, Revista Electrónica en Investigación y Evaluación Educativa*.
- Rubio Oca, J., (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf>
- Sánchez-Rincón, R. (2019). Metaevaluación del desempeño docente. Una aproximación a la realidad. *Atenas*, 4(48), 127-143. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/513/792>
- Santamaría, M., Jiménez, A., y Gómez, M. (2023). Competencia científica en educación primaria: Diseño y validación de un instrumento. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24. <https://doi.org/10.14201/eks.28111S>
- Spooren, P., Mortelmans, D. y Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667–679. <https://doi.org/10.1080/02602930601117191>
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The use of experimental design in educational evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 8(4), 267–274. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1971.tb00936.x>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam & T. Kellaghan (Eds.), *The international handbook of educational evaluation* (Chapter 2). Kluwer Academic. [https://beckassets.blob.core.windows.net/product/readingsample/336182/9781402008498\\_excerpt\\_003.pdf](https://beckassets.blob.core.windows.net/product/readingsample/336182/9781402008498_excerpt_003.pdf)
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós
- Varela, P. G., y Valenti, N. G. (2015). La ANUIES y la evaluación de la educación superior en México. En *La ANUIES y la construcción de políticas de la educación superior 1950- 2015* (pp. 143–172). ANUIES. [https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Rodriguez\\_LaANUIESYLaC onfeccionDePolíticas.pdf](https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Rodriguez_LaANUIESYLaC onfeccionDePolíticas.pdf)

- Zaragoza, S. (2021). Marcos de referencia para la evaluación y acreditación de programas educativos. En J. Larios, J. Mora y M. Abarca (Coords.), *Enseñanzas y aprendizajes: Política pública para el cambio social*. =: Puertabierta Editores
- Zenteno, B. Y., Osorno, A., y López, V. (2017). El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior “COPAES” en México: Retos y reflexiones. *Revista de Educación y Derecho*, (15). <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i15.18319>

## Sobre los Autores

### **Patricio Sebastián Hennríquez Ritchie**

Universidad Autónoma de Baja California

[phenriquez@uabc.edu.mx](mailto:phenriquez@uabc.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-1026-3379>

Patricio Sebastián Hennríquez Ritchie es profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), adscrito a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS). Sus líneas de investigación actuales se relacionan con la evaluación educativa, principalmete del aprendizaje y del desempeño docente, junto con la cultura digital en contextos de educación superior. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación de México, nivel 1.

### **Carlos Javier Del Cid García**

Universidad Autónoma de Baja California

[carlos.cid@uabc.edu.mx](mailto:carlos.cid@uabc.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-7579-7331>

Carlos Javier Del Cid García es profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), adscrito a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS). Sus líneas de investigación se desarrollan sobre políticas públicas en educación superior, configuración de la profesión académica y evaluación de instituciones de formación inicial docente. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación de México, nivel 1 y cuenta con el reconocimiento del Perfil Deseable PRODEP.

### **Iván de Jesús Contreras Espinoza**

Universidad Autónoma de Baja California

[ivancontreras@uabc.edu.mx](mailto:ivancontreras@uabc.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-2935-2125>

Iván de Jesús Contreras Espinoza es profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), adscrito a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS). Sus líneas de investigación se desarrollan sobre la inserción laboral de egresados, gestión educativa y alfabetización digital en educación superior. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación en México, nivel c.

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 34

7 de abril de 2026

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la Universidad de Guadalajara de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), Directory of Open Access Journals, EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

---