
archivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

Volumen 34 Número 93

27 de octubre 2026

ISSN 1068-2341

Acreditación y Calidad Educativa en Programas de Licenciatura: Buenas Prácticas, Desafíos, y Aprendizajes

Hugo Molina-Montalvo

María del Rosario Hernández Fonseca



Erik Márquez de León

Universidad Autónoma de Tamaulipas
México

Citación: Molina-Montalvo, H., Hernández Fonseca, M. del R., & Márquez de León, E. (2026). Acreditación y calidad educativa en programas de licenciatura: Buenas prácticas, desafíos, y aprendizajes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(93). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9901>

Resumen: Este estudio analiza el proceso de acreditación de programas de licenciatura desde la perspectiva de quienes los coordinan, actores clave en la gestión de la acreditación. El objetivo principal fue explorar sus experiencias, identificar buenas prácticas, desafíos, y lecciones aprendidas. Utilizando una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico, se realizaron entrevistas en profundidad a tres personas coordinadoras. Los hallazgos revelan que la acreditación, si bien fortalece la calidad académica, también implica una carga administrativa y emocional significativa. Se identificaron como buenas prácticas la comunicación interna efectiva, el apoyo institucional, y el involucramiento activo de profesores y estudiantes. El estudio resalta la necesidad de habilidades de liderazgo y gestión emocional, además de documentar una perspectiva poco representada en la literatura, aportando recomendaciones valiosas para la gestión de futuros procesos.

Palabras clave: acreditación; educación superior; gestión educativa; buenas prácticas

Accreditation and educational quality in undergraduate programs: Best practices, challenges, and lessons learned

Abstract: This study examines the accreditation of undergraduate programs from the perspective of those responsible for program coordination, a key role in managing accreditation. The objective is to explore their experiences and identify best practices, challenges, and lessons learned. Adopting a qualitative, phenomenological approach, in-depth interviews were conducted with three program coordinators. The findings indicate that, while accreditation contributes to strengthening academic quality, it also entails a significant administrative and emotional burden. Effective internal communication, institutional support, and active engagement of faculty and students emerged as key best practices. The study underscores the importance of leadership and emotional management skills for navigating accreditation effectively, while documenting a perspective that remains underrepresented in the literature and offering practical recommendations for future accreditation efforts.

Key words: accreditation; higher education; educational management; best practices

Acreditação e qualidade educacional em programas de graduação: Boas práticas, desafios, e lições aprendidas

Resumo: Este estudo analisa o processo de acreditação de programas de graduação sob a perspectiva de seus coordenadores, atores-chave na gestão dos processos de acreditação. O objetivo principal foi explorar suas experiências, identificar boas práticas, desafios, e lições aprendidas. Adotando uma abordagem qualitativa de natureza fenomenológica, foram realizadas entrevistas em profundidade com três coordenadoras de programas. Os resultados revelam que a acreditação, embora contribua para o fortalecimento da qualidade acadêmica, também implica uma significativa carga administrativa e emocional. Identificaram-se como boas práticas a comunicação interna eficaz, o apoio institucional, e o envolvimento ativo do corpo docente e discente. O estudo evidencia, ainda, a importância de competências de liderança e de gestão emocional, além de documentar a perspectiva de um grupo de atores ainda pouco explorado na literatura, oferecendo recomendações relevantes para a gestão de futuros processos de acreditação.

Palavras-chave: acreditação; ensino superior; gestão educacional; boas práticas

Acreditación y Calidad Educativa en Programas de Licenciatura: Buenas Prácticas, Desafíos y Aprendizajes

El estudio de la acreditación adquiere una relevancia renovada a partir de los cambios recientes en el sistema de aseguramiento de la calidad, particularmente con la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), derivado de la Ley General de Educación Superior (2019) y formalizado en su Marco General en 2023. De acuerdo con el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES, 2023), este sistema plantea una transición hacia un modelo centrado en la mejora continua, la pertinencia social y la articulación institucional. Analizar estos procesos desde la perspectiva de quienes coordinan programas educativos, responsables de la gestión directa, permite identificar buenas prácticas, desafíos y estrategias efectivas para la mejora continua en las Instituciones de Educación Superior (IES).

La acreditación en la educación superior en México se ha consolidado como un mecanismo esencial que busca garantizar la calidad y promover la mejora continua de los programas educativos (Vergel, 2025). Este tipo de procesos inició en la década de 1970, alcanzó su auge a principios de la década de 1990, y se ha mantenido hasta la actualidad como una práctica habitual en las IES ya que

es una herramienta clave para alinear la educación superior con estándares nacionales e internacionales, y así responder a las expectativas sociales y económicas en un entorno cada vez más competitivo (Leihy et al., 2022). Para comprender su evolución, es necesario realizar un recorrido histórico que destaque los momentos clave de la acreditación en México.

Durante la década de 1970 surgen las primeras acciones encaminadas a la evaluación, las cuales estuvieron centradas en la planificación gubernamental y abarcaron la elaboración de diagnósticos y pronósticos educativos (Baltodano & Leyva, 2024; Rubio, 2007). En la década de 1980, la evaluación se transformó en un mecanismo de mejora institucional, legitimándose en 1989 con la creación del Programa para la Modernización Educativa (PME), el cual consideró como prioritario la inclusión de evaluaciones internas y externas en las instituciones educativas para impulsar la mejora de la calidad (Comas et al., 2014), con ello dio inicio la implementación de políticas orientadas a evaluar y mejorar la calidad de los servicios educativos.

En 1991, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) propuso la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como un programa no gubernamental, dependiente en ese momento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para que se encargaran de realizar evaluaciones diagnósticas de las funciones y programas educativos, emitir recomendaciones para su mejora y llevar a cabo la acreditación de programas (CIEES, 2018), marcando así el inicio de los procesos de evaluación externa en México. Actualmente, los CIEES operan como un organismo independiente.

Con la llegada del nuevo siglo, en el año 2000, se estableció el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), organismo facultado para reconocer a las agencias acreditadoras, lo que formalizó el proceso de acreditación en el país (Zenteno et al., 2017). Cabe señalar que, aunque históricamente el enfoque de los CIEES fue la evaluación diagnóstica, en años recientes han desarrollado también mecanismos de acreditación institucional y de programas. Estos mecanismos coexisten con los procesos de acreditación implementados por los organismos reconocidos por el COPAES, aunque con marcos metodológicos distintos.

En ese mismo periodo, la acreditación cobró mayor relevancia como parte de las políticas de evaluación y financiamiento educativo. Fue así como, a través de programas federales, se ofrecieron incentivos financieros a las instituciones que incrementaran el número de programas acreditados (SEP, 2011; Torres, 2022). Este nuevo vínculo entre evaluación y financiamiento transformó el sentido de la acreditación, que dejó de concebirse solo como un proceso técnico de evaluación para convertirse en un instrumento estratégico para el acceso a recursos y reconocimiento institucional (Acosta, 2014; Hernández et al., 2018).

A partir de la década de 2010, con la implementación de nuevas políticas educativas, la acreditación también se vinculó con criterios de rendición de cuentas, transparencia y gobernanza universitaria. En este periodo se consolidó el uso de los resultados de las evaluaciones realizadas por los CIEES y de las acreditaciones otorgadas por organismos reconocidos por el COPAES como referentes para el aseguramiento de la calidad. Como parte de esta evolución, en 2018 se creó el Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad (PNPEC), impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual integró los programas educativos de licenciatura que contaban con una evaluación favorable por parte de los CIEES o con acreditación vigente de organismos reconocidos por el COPAES (SEP, 2018). De manera paralela, se observó un incremento en los procesos de evaluación y acreditación de las IES (Hernández-Fernández et al., 2021), lo que evidencia el fortalecimiento de las políticas de aseguramiento de la calidad en la educación superior mexicana.

Aunque la acreditación en México sigue siendo técnicamente voluntaria, en la práctica se ha convertido en un deber implícito para las IES que buscan legitimidad institucional y demostrar el cumplimiento de estándares de calidad. Esto ha generado un efecto doble: por un lado, ha contribuido al fortalecimiento institucional, la profesionalización de los procesos educativos y el establecimiento de una cultura de evaluación (Cruz et al., 2024; Martínez, 2021); y por otro, ha provocado una burocratización de la gestión académica y ha visibilizado las desigualdades entre instituciones con distintos niveles de desarrollo (González-Juárez, 2023; OECD, 2019). Por lo tanto, la acreditación ha contribuido al fortalecimiento de la calidad académica, sin embargo, también enfrenta desafíos como la carga administrativa y las asimetrías entre IES con diferentes capacidades y recursos.

Así, el sistema de acreditación en México está conformado por dos instancias: los CIEES y los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES (31 en total). Esta dualidad ha permitido una cobertura amplia y, hasta cierto punto, una flexibilidad metodológica, aunque también ha generado críticas en torno a la fragmentación del sistema, la multiplicidad de criterios e instrumentos de evaluación, así como en lo referente a la mera simulación de procesos (Muñoz et al., 2024). En este sentido, la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) en 2022 responde a la necesidad de contar con un marco nacional más articulado, orientado no solo a la evaluación y acreditación, sino a la mejora continua, la pertinencia social y la excelencia educativa, redefiniendo así el sentido y alcance de los procesos de aseguramiento de la calidad (SEP, 2024). En consecuencia, los organismos evaluadores y acreditadores tradicionales enfrentan el reto de incorporar estos nuevos lineamientos, lo que implica ajustes en sus enfoques, criterios y prácticas de evaluación, así como en la forma en que las instituciones gestionan sus procesos de acreditación.

En este escenario de transformación del sistema de aseguramiento de la calidad, resulta pertinente analizar las buenas prácticas, desafíos y lecciones aprendidas en los procesos de acreditación de programas educativos de licenciatura, desde la perspectiva de quienes los coordinan.

A pesar de la importancia de la acreditación, la literatura reciente revela una notable escasez de estudios empíricos que documenten las experiencias de los responsables de los programas educativos. Parra et al. (2019) documentan una serie de experiencias de docentes involucrados en procesos de acreditación en una Universidad pública mexicana, identificando algunos obstáculos como lo que denominan *maquillaje institucional*, así como la falta de sistematización de la información e innovación tecnológica. Asimismo, destacan la importancia de la participación de toda la comunidad universitaria en este tipo de procesos y del trabajo en equipo como pieza fundamental en la consecución de la acreditación de los programas.

Por su parte, Martínez et al. (2022) entrevistaron a diez responsables de los procesos de evaluación, en tres campus de una Universidad mexicana, en relación con cuatro categorías: pertinencia de la evaluación y acreditación; procesos de evaluación y acreditación; cultura de la calidad universitaria; y problemas de la evaluación y acreditación. Sus hallazgos muestran que, si bien estos procesos han fortalecido la calidad y el prestigio institucional, persisten desafíos como la baja participación generalizada y la percepción de las actividades como meras tareas administrativas, recayendo la mayor carga de trabajo en los profesores de tiempo completo.

Otros estudios se han enfocado en las buenas prácticas derivadas de la evaluación, los efectos de la acreditación y las opiniones de expertos evaluadores. Sin embargo, la falta de estudios que analicen en profundidad las experiencias de los actores clave limita la comprensión de cómo se implementan estrategias para superar la burocratización o las desigualdades entre instituciones. La literatura existente sugiere prácticas esenciales como la planificación de la autoevaluación, la participación activa de los involucrados, el seguimiento constante del proceso (Valdés-Montecinos et

al., 2021), y la sistematización de información mediante plataformas digitales para reducir cargas administrativas (Sabir et al., 2018).

En este contexto, se hace evidente la necesidad de documentar las buenas prácticas y lecciones aprendidas por quienes coordinan los programas educativos acreditados. Por ello, el objetivo de este estudio es comprender cómo se gestiona el cumplimiento de los estándares de calidad y qué estrategias institucionales han resultado efectivas para impulsar procesos de mejora continua, considerando las dinámicas tradicionales de acreditación y su articulación con las nuevas orientaciones derivadas del SEAES.

Marco Teórico-Conceptual

A fin de sustentar el estudio, es necesario revisar los conceptos fundamentales que lo orientan, así como las relaciones que guardan entre sí en el contexto de los procesos de acreditación. En particular, se abordan nociones clave como calidad educativa, acreditación, mejora continua y buenas prácticas a fin de establecer un marco analítico que permita interpretar las experiencias reportadas por las personas coordinadoras de los programas educativos evaluados.

Asimismo, se incorpora el análisis del SEAES como referente actual del aseguramiento de la calidad en México, con el propósito de situar conceptualmente el estudio en el contexto actual de transformación de estos procesos.

Si bien no existe un concepto definido de calidad educativa, esta constituye un concepto central en los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior, aunque su definición ha evolucionado con el tiempo y varía según los enfoques teóricos y contextuales. Coincidimos con la propuesta de Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía (2021), quienes la definen como un conjunto de condiciones socioeconómicas, políticas, institucionales y curriculares, que permiten la atención adecuada de las necesidades educativas.

Desde los enfoques tradicionales, la calidad se ha asociado con el cumplimiento de estándares, indicadores y resultados medibles; sin embargo, perspectivas más recientes la conciben como un proceso dinámico orientado a la mejora continua, la pertinencia social y la formación integral de los estudiantes (Brito et al., 2025; Cruz et al., 2024). Asimismo, la calidad educativa se reconoce como un concepto complejo y sujeto a múltiples interpretaciones entre los distintos actores del sistema educativo, lo que puede generar tensiones en su comprensión y aplicación (Olaskoaga-Larrauri et al., 2022).

Por su parte, la acreditación se entiende como el reconocimiento público que se otorga a los programas que cumplen con criterios, indicadores y estándares de calidad (COPAES, 2015). Es decir, la acreditación no solo valida el cumplimiento de dichos estándares, sino que también orienta procesos de mejora institucional y toma de decisiones en las IES.

La mejora continua implica la optimización constante de los procesos educativos a través de la autoevaluación, la implementación de mejoras y la alineación con estándares nacionales e internacionales (Brito et al., 2025), lo que permite comprender a la evaluación no como un proceso aislado, sino como un proceso de retroalimentación institucional permanente.

Finalmente, las buenas prácticas son estrategias exitosas que han demostrado efectividad en la consecución de resultados (Mondragón & Moreno, 2020). En el contexto de la educación superior, estas prácticas adquieren especial relevancia al permitir la sistematización de experiencias que contribuyen a la mejora de los procesos académicos y administrativos.

Estos conceptos se relacionan directamente con los procesos de acreditación desarrollados por los CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES, cuya labor consiste en evaluar el cumplimiento de criterios e indicadores de calidad y emitir recomendaciones orientadas al fortalecimiento y la mejora continua de los programas educativos. No obstante, en el contexto actual

estos procesos deben analizarse a la luz de los cambios recientes en el modelo de aseguramiento de la calidad en México.

Al respecto, la creación del SEAES representa un cambio significativo, ya que plantea una transición desde modelos centrados en el cumplimiento de indicadores hacia una visión orientada a la mejora continua, la articulación institucional y la pertinencia social. Este cambio implica que los organismos acreditadores y las IES deben ajustar sus prácticas, criterios y enfoques para alinearse con estas nuevas orientaciones. Aquí, es preciso señalar que durante el periodo en que se desarrollaron los procesos de acreditación analizados, los organismos evaluadores continuaban operando bajo marcos de referencia previos, lo que configura un escenario de transición en el sistema de aseguramiento de la calidad en México.

La calidad educativa y la mejora continua son objetivos compartidos por ambos organismos, aunque sus enfoques metodológicos varían. Las buenas prácticas, por su parte, surgen como estrategias clave para superar algunos desafíos y fomentar una gestión académica efectiva, sentando las bases para el análisis de los procesos de acreditación en los programas educativos seleccionados. De tal forma que, los conceptos descritos se interrelacionan de forma dinámica: la calidad es el ideal, la acreditación es el mecanismo formal para alcanzarlo, la mejora continua es el principio que guía el proceso y las buenas prácticas son las acciones concretas que lo hacen posible.

En el contexto mexicano, los organismos evaluadores establecen marcos de referencia que permiten valorar el estado actual de los programas y generar rutas de acción para su desarrollo futuro. De esta forma, en palabras de Brito et al. (2025), la acreditación se convierte en un mecanismo que permite medir el progreso y las oportunidades de mejora. Asimismo, permite consolidar las fortalezas institucionales y orientar esfuerzos hacia una gestión académica más eficiente y orientada a resultados.

También, la acreditación obliga a las instituciones a documentar y reflexionar sobre sus procesos internos, favoreciendo la cultura de autoevaluación y rendición de cuentas, lo cual es fundamental para la mejora continua. Por lo tanto, la acreditación puede coadyuvar en el rediseño constante de la oferta educativa, la innovación pedagógica y el mejoramiento de los recursos humanos y materiales (Medina-Orozco, 2022).

Asimismo, la acreditación favorece la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad, internos y externos, que impactan directamente en las IES, creando una nueva cultura académica (Medina-Manrique et al., 2022) dado que se crean comités o coordinaciones específicas para cumplir con los requerimientos del proceso de evaluación e implementar planes de mejora basados en las recomendaciones finales de los organismos acreditadores.

La acreditación también desempeña un papel importante en el acceso a recursos y financiamiento. En México, diversas políticas públicas han supeditado la asignación de recursos extraordinarios a la acreditación de programas educativos, por lo que se ha convertido en un factor estratégico para la gestión institucional.

De igual forma, la acreditación es una herramienta de legitimación social, dado que al obtener un reconocimiento público de su calidad genera confianza sobre su funcionamiento (Moreira-Choez et al., 2022), lo cual puede otorgar mayor certeza de sus procesos formativos, mejorando así su imagen ante la sociedad en general.

Si bien la acreditación ha sido concebida como una herramienta para la mejora de la calidad educativa, es importante reconocer que también puede dar lugar a prácticas no deseadas al interior de las IES, tales como un énfasis excesivo en la burocracia, la documentación y el cumplimiento de indicadores, en lugar de una mejora real de la calidad educativa, a lo que Intriago y Navarrete (2025) llaman “rituales de simulación”, en los cuales el cumplimiento formal de los criterios no necesariamente se traduce en mejoras reales. Estas tensiones adquieren una nueva dimensión en el contexto del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), el cual, si

bien busca superar dichas limitaciones mediante un enfoque orientado a la mejora sustantiva de la calidad educativa, también podría generar presiones asociadas al cumplimiento de indicadores bajo una racionalidad técnica, ahora sin el respaldo de incentivos económicos. Por lo que existe el riesgo de que las instituciones continúen priorizando la satisfacción de requisitos formales para la acreditación, lo que plantea desafíos relevantes para su implementación efectiva (CONACES, 2023; Intriago & Navarrete, 2025). Por ello, se requiere de una gestión ética de los procesos de acreditación que la asuma como una herramienta para alcanzar una educación superior pertinente, equitativa y de calidad, y no solo como una exigencia normativa que se debe cumplir.

Para efectos del presente estudio, el análisis se organiza a partir de tres categorías: buenas prácticas, desafíos y lecciones aprendidas. Las buenas prácticas se entienden como estrategias efectivas que favorecen el cumplimiento de estándares y la mejora institucional (Valdés-Montecinos et al., 2021); los desafíos se conceptualizan como las dificultades, tensiones o problemáticas enfrentadas durante los procesos de acreditación, así como sus posibles efectos no deseados de estos procesos (Martínez et al., 2022); y las lecciones aprendidas se definen como los conocimientos derivados de la experiencia que permiten orientar futuras acciones de mejora.

Actores del Sistema de Acreditación en México

En el contexto actual del sistema de aseguramiento de la calidad en México, los organismos acreditadores como CEPPE y CIEES continúan desempeñando un rol fundamental, en donde su funcionamiento se encuentra en proceso de adaptación a las nuevas orientaciones del SEAES, lo que implica ajustes en sus enfoques, metodologías y criterios de evaluación. De este modo, su análisis resulta clave para comprender las dinámicas actuales de los procesos de acreditación.

Con el propósito de contextualizar el análisis de los procesos de acreditación en los programas educativos seleccionados para este estudio, en este apartado se describen los objetivos, y criterios de evaluación del Consejo para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE) y de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como características generales de las tres licenciaturas acreditadas.

Consejo para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE)

El CEPPE es un organismo reconocido por el COPAES para la acreditación de programas educativos en México. Su propósito es garantizar la calidad académica y la pertinencia de los programas de pedagogía y educación mediante un proceso de evaluación estructurado.

El proceso de acreditación del CEPPE se organiza en diez categorías de evaluación, integradas por 50 criterios y 268 indicadores de carácter cuantitativo y cualitativo, de los cuales 121 se clasifican como esenciales, 96 como necesarios y 51 como recomendables. Para obtener la acreditación, las instituciones deben cumplir con el 100 % de los indicadores esenciales, al menos el 50 % de los necesarios y un mínimo del 25 % de los recomendables, si cumplen con estos requisitos se otorga el dictamen de acreditación con vigencia de cinco años, en caso contrario, se emite un dictamen de no acreditación (CEPPE, 2021). La evaluación parte de un diagnóstico elaborado por la propia institución, el cual es revisado por un comité de pares académicos que realiza una visita de verificación (in situ o virtual) y emite recomendaciones.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Los CIEES tienen como objetivo contribuir a la mejora continua mediante la evaluación de programas educativos y funciones sustantivas y de gestión en las IES, a través de procesos desarrollados por pares académicos. Asimismo, realizan evaluaciones diagnósticas y emiten recomendaciones para el fortalecimiento institucional (CIEES, 2023).

Es importante señalar que la evaluación se realizó conforme a la *Metodología 2018 para la Evaluación y Acreditación de Programas Educativos*, dado que el modelo vigente, publicado en 2023, entró en vigor cuando ya había iniciado el proceso de evaluación. Dicha metodología se estructura en cinco ejes de evaluación, conformados por 12 categorías y 68 indicadores cuantitativos y cualitativos.

El proceso de evaluación también iniciaba con la elaboración de un diagnóstico institucional, el cual era revisado por un comité de evaluador experto en el área correspondiente, ya sea de manera presencial, virtual o mixta. El dictamen final dependía del nivel de cumplimiento de los indicadores: si se cumplían todos o casi todos, se otorgaba acreditación por cinco años; si se cumplía con la mayoría, se acreditaba por tres años con la exigencia de atender áreas de mejora inmediatas; en cambio, si no se lograba un nivel satisfactorio de cumplimiento, se emitía un dictamen de no acreditación (CIEES, 2018).

Aunque ambos organismos comparten el objetivo de garantizar la calidad educativa, sus enfoques metodológicos presentan diferencias notables. Por un lado, el CEPPE aplica un modelo de evaluación fundamentado en numerosos criterios e indicadores específicos, y exige el cumplimiento total de los indicadores esenciales para otorgar la acreditación. Por otro lado, los CIEES emplean una lógica evaluativa más global e integral, basada en ejes y categorías amplias, con distintos niveles de acreditación según su grado de cumplimiento. Estas diferencias metodológicas pueden incidir en la percepción de las instituciones sobre la exigencia y pertinencia de los procesos, especialmente en función del desarrollo académico y administrativo con que cuenten, generando distintos retos y oportunidades para la gestión de la calidad en las IES.

Método

Enfoque y Diseño de la Investigación

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a explorar y comprender las experiencias, percepciones y estrategias de las personas coordinadoras de programas educativos durante los procesos de acreditación. Dicho enfoque, asociado con el paradigma interpretativo, explora y comprende los significados que las participantes atribuyen a sus prácticas y prioriza la profundidad contextual sobre la generalización estadística (Creswell & Poth, 2018). La elección de este enfoque respondió a la necesidad de analizar las buenas prácticas, los desafíos y las lecciones aprendidas desde una perspectiva fenomenológica, la cual permite profundizar en cómo se experimenta y se da sentido al proceso de acreditación, identificando temas comunes que reflejen la esencia de sus vivencias como actores clave del proceso.

El diseño fue un estudio de casos múltiples, que permitió analizar las experiencias de quienes coordinan los tres programas educativos acreditados, ya que este tipo de diseño permite examinar un fenómeno en diferentes contextos dentro de una misma institución, favoreciendo comparaciones cruzadas que ayudan a identificar patrones comunes y diferencias relevantes (Yin, 2018). Es importante señalar que las conclusiones del estudio se circunscriben a los casos analizados y deben entenderse en términos de transferibilidad más que de generalización, aportando una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

La selección de los casos respondió a un criterio intencional, considerando programas educativos que, aunque pertenecen a áreas de conocimiento distintas (dos del área de educación y uno del área de las humanidades), comparten la experiencia reciente de haber sido sometidos a procesos de acreditación. Este criterio es consistente con el diseño de estudios de casos múltiple, ya que permite identificar patrones comunes y variaciones contextuales del fenómeno estudiado. Esta diversidad permitió enriquecer el análisis comparativo.

En cuanto al alcance fue de tipo exploratorio, buscando generar conocimiento sobre las buenas prácticas, los desafíos y las lecciones aprendidas derivadas de los procesos de acreditación.

Contexto del Estudio

El estudio se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, institución pública de educación superior ubicada en el noreste de México. Durante el periodo 2024-2025, tres de sus programas educativos concluyeron procesos de acreditación: la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil, correspondientes al área de educación, y la Licenciatura en Historia y Gestión del Patrimonio Cultural, correspondiente al área de humanidades. La primera fue acreditada por el CEPPE, mientras que las otras dos fueron acreditadas por los CIEES. Estos programas constituyen el contexto institucional en el que se desarrolló la investigación y se describen a continuación:

Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE)

Acreditada por el CEPPE para el periodo 2025-2030. Este programa, de modalidad presencial y con duración de 9 periodos, tiene como objetivo formar profesionales de la educación capaces de diseñar, ejecutar y evaluar soluciones innovadoras a las problemáticas educativas de su entorno en diversos niveles, especialmente en educación media superior y superior. (FCEH, 2025). El periodo de elaboración del autoestudio comprendió de marzo a julio de 2024, la visita in situ se realizó en octubre del mismo año y el dictamen de acreditación se entregó en marzo de 2025.

Licenciatura en Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil (LADBI)

Acreditada por los CIEES para el periodo 2024-2029. Este programa, de modalidad presencial y con duración de 8 periodos, tiene como objetivo formar profesionales en el área de la educación especializados en el desarrollo integral y bienestar infantil, con un enfoque en la influencia de la familia y el contexto sociocultural. (FCEH, 2025a). El periodo de elaboración del autoestudio se llevó a cabo de julio de 2023 a febrero de 2024, la evaluación del programa se realizó de manera virtual en mayo de ese mismo año, y el dictamen de acreditación fue emitido en septiembre de 2024.

Licenciatura en Historia y Gestión del Patrimonio Cultural (LHGPC)

Acreditada por los CIEES para el periodo 2024-2029. Este programa, de modalidad presencial y con duración de 8 periodos, tiene como objetivo formar profesionales con un sólido conocimiento de la historia y la cultura desde una perspectiva crítica del pasado, capaces de analizar y proponer soluciones a problemáticas sociales actuales. (FCEH, 2025b). El periodo de elaboración del autoestudio se llevó a cabo de septiembre de 2023 a febrero de 2024, la evaluación del programa se realizó de manera virtual en paralelo con la de LADBI, y el dictamen de acreditación fue emitido también en septiembre de 2024.

Participantes

La selección de participantes se llevó a cabo mediante un muestreo intencional de carácter censal, que incluyó a las tres coordinaciones de los programas educativos acreditados, dado su rol de actores clave en el proceso, lo cual resulta consistente con la lógica de la investigación cualitativa, la cual prioriza la riqueza de la información y la pertinencia de los participantes clave frente al fenómeno de estudio (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018). Por tanto, fueron consideradas informantes clave debido a su papel central en la gestión, organización y seguimiento de los procesos de acreditación, lo que les confiere una visión integral del fenómeno en cuestión. Su participación permitió acceder a información estratégica y de primera mano sobre las dinámicas institucionales involucradas.

Las tres participantes, todas ellas mujeres, fueron contactadas de manera personal y se obtuvo su consentimiento informado por escrito antes de la recolección de datos, garantizando su participación voluntaria. Con el propósito de preservar la confidencialidad de las participantes, las citas textuales se identifican mediante los códigos Coord. 1, Coord. 2 y Coord. 3, asignados de forma aleatoria y sin correspondencia con un programa educativo específico.

Instrumento

El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada, diseñada específicamente para este estudio. La entrevista estuvo compuesta por 19 preguntas abiertas, distribuidas en cuatro secciones temáticas: contexto general (4), buenas prácticas (5), desafíos y lecciones aprendidas (5), y recomendaciones y reflexiones finales (5). Las preguntas abiertas permitieron profundizar en sus experiencias de manera flexible, al tiempo que aseguraban la cobertura de los objetivos de investigación.

El guion de entrevista fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos. Se recurrió a tres académicos (miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores) con experiencia en investigación educativa y procesos de acreditación. Los expertos evaluaron el guion con base en criterios de claridad, relevancia, pertinencia, estructura, profundidad y consideraciones éticas, lo que permitió garantizar que los ítems fueran adecuados para los objetivos de investigación y que el instrumento recogiera información válida y congruente con el fenómeno de estudio, como sugieren Maldonado-Suárez y Santoyo-Telles (2024). Tras realizar los ajustes sugeridos (como la reducción de 25 a 19 preguntas y la reestructuración de algunas para mayor claridad), se procedió a la recolección de datos.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron de manera presencial en áreas de la Facultad que alberga los tres programas educativos en cuestión, con una duración promedio de 30-45 minutos, entre abril y mayo de 2025. Todas las sesiones fueron grabadas con el consentimiento de las participantes y transcritas verbatim para su análisis, ya que, como señala Guzmán (2024), la palabra de las entrevistadas funge como el principal recurso de apoyo en las investigaciones de este tipo.

El proceso de recolección de datos comenzó con la identificación y contacto de las personas coordinadoras, seguido de la explicación del propósito del estudio y la firma del consentimiento informado. Las entrevistas se programaron según la disponibilidad de las participantes, y se llevaron a cabo en un entorno que garantizó confidencialidad y comodidad. Las transcripciones se revisaron para garantizar su precisión, y se compartieron con las personas entrevistadas para su validación.

Análisis de Datos

El análisis se realizó mediante un análisis temático inductivo, basado en el marco propuesto por Braun y Clarke (2006). Siguiendo la flexibilidad de este enfoque, se adoptó una estrategia de carácter predominantemente deductivo, al partir de categorías previamente definidas (buenas prácticas, desafíos y lecciones aprendidas), sin descartar la identificación de subcategorías emergentes durante el proceso de codificación.

Este proceso incluyó: (1) familiarización con los datos mediante la lectura repetida de las transcripciones; (2) codificación inicial de segmentos relevantes; (3) identificación de temas y subtemas; (4) revisión y refinamiento de los temas para asegurar coherencia; y (5) definición y denominación de los temas finales. El análisis se apoyó en el software cualitativo Atlas.ti (versión 25) para organizar códigos y facilitar la identificación de patrones, aunque la interpretación se realizó de manera colaborativa entre los investigadores. Para garantizar el rigor, se aplicó triangulación de datos, contrastando las respuestas de las entrevistas con la literatura existente y los marcos de

evaluación de los organismos acreditadores. Además, se compartieron con las personas coordinadoras los hallazgos encontrados, aplicando así el principio de verificación de participantes (*member checking*) para aumentar su credibilidad, según lo planteado por Birt et al. (2016).

Resultados

El análisis de las entrevistas permitió identificar tres categorías principales: buenas prácticas, desafíos y lecciones aprendidas, integradas por diversas subcategorías derivadas del análisis temático (ver Figura 1). En los apartados siguientes se describen los principales hallazgos asociados a cada una de ellas.

Buenas Prácticas

Con relación a las buenas prácticas, se identificaron diversas estrategias que favorecieron la gestión del proceso de acreditación. A partir de los datos, emergieron subcategorías como la comunicación interna, el trabajo colaborativo, el involucramiento de estudiantes y el acompañamiento institucional.

La comunicación interna se consolidó como un elemento clave, ya que permitió un seguimiento constante de los indicadores y una adecuada distribución de tareas. Las reuniones de academia facilitaron la organización del trabajo y la distribución de responsabilidades. Como señaló una participante: “Esto lo hacíamos siempre en la academia. Entonces en la academia nos poníamos de acuerdo cómo íbamos en el autoestudio, qué indicadores faltaban, cómo nos podíamos repartir” (Coord. 1).

El trabajo colaborativo permitió dividir responsabilidades del autoestudio, reduciendo la carga individual y fortaleciendo la participación del personal docente. Asimismo, el involucramiento de los estudiantes, mediante la difusión del proceso en el aula, favoreció su comprensión y sentido de pertenencia: “les hice partícipes de este procedimiento [...] les compartía acerca de lo que significaba, los beneficios que traía” (Coord. 3).

Otra práctica relevante fue el acompañamiento institucional, sobre todo el seguimiento permanente brindado por los responsables del proceso, quienes orientaron y facilitaron el acceso a la información necesaria: “siempre hubo un acompañamiento, siempre me estuvo informando, siempre me dio acceso al sistema [...] siempre estuve involucrada y siempre estuve acompañada” (Coord. 2). Las prácticas identificadas evidencian la importancia de la organización interna y el trabajo colectivo como factores clave para el éxito del proceso.

Desafíos

En cuanto a los desafíos, el análisis evidenció diversas dificultades asociadas al desarrollo del proceso de acreditación. A partir de los datos, emergieron subcategorías como la falta de experiencia y capacitación, los problemas en la documentación institucional, la limitada participación de actores clave y el impacto emocional del proceso.

La falta de experiencia fue uno de los principales retos, especialmente en quienes se enfrentaban por primera vez al proceso: “el mayor reto fue no conocer nada del proceso de acreditación” (Coord. 1). De manera similar, se atribuyeron dificultades a la transición en la coordinación del programa y a la ausencia de capacitación previa: “no estaba totalmente capacitada o informada del proceso” (Coord. 2). Estas situaciones generaron incertidumbre y dificultades en la gestión, lo que evidenció la necesidad de una capacitación previa para afrontar el proceso de acreditación.

Asimismo, la integración y organización de las evidencias institucionales representó un obstáculo importante, ya que las actividades se realizaban, pero no siempre se encontraban documentadas, lo que dificultó su localización durante la elaboración del autoestudio: “todo se hace, pero a veces no se documenta” (Coord. 3). Esta situación implicó dedicar tiempo adicional a su búsqueda y recuperación. A ello se sumó la baja participación de algunos actores clave durante las entrevistas de evaluación, particularmente del personal docente, lo que dificultó el cumplimiento de algunos requerimientos: “Posteriormente fue la entrevista con el personal docente y ahí varios me fallaron; muchos faltaron y nada más los mismos de siempre fueron los que se conectaron” (Coord. 1).

El impacto emocional también fue significativo, manifestándose en estrés y ansiedad derivados de la carga de trabajo y la responsabilidad del proceso: “Me causó mucho estrés, ya que no conocía nada del tema y no me sentía preparada para eso” (Coord. 1).

Además, se identificaron diferencias asociadas al organismo evaluador. La modalidad virtual (CIEES) implicó retos tecnológicos y de gestión de evidencias, mientras que la modalidad presencial (CEPPE) generó mayor presión en la interacción directa y en la participación de la comunidad. Esto muestra cómo las características del proceso inciden en la experiencia de quienes participan en él.

Lecciones Aprendidas

Las lecciones aprendidas reflejan los principales aprendizajes derivados de la experiencia de acreditación. Aquí también surgieron subcategorías como la necesidad de capacitación, la importancia de la planificación anticipada, la mejora en la documentación y el fortalecimiento del trabajo colaborativo.

Una de las principales lecciones fue la necesidad de una capacitación previa: “pues capacitarnos, yo creo era capacitarnos primero, estar involucrados, que tuviéramos la información” (Coord. 2). Asimismo, se destacó la importancia de planificar con suficiente anticipación las actividades relacionadas con la acreditación: “Si hubiésemos hablado con mucha antelación que esto iba a suceder [...] hubiéramos estado siendo como muy incisivos de que, compañeros, [...] necesitamos su apoyo” (Coord. 1).

Otra lección aprendida fue la necesidad de mejorar los procesos de documentación institucional y mantener las evidencias organizadas de manera permanente. Asimismo, se reconoció la importancia del trabajo colaborativo y de involucrar a la comunidad universitaria, particularmente docentes y estudiantes, como parte fundamental del proceso: “que es necesario que todos se involucren dentro del trabajo porque al final es bonito que todos conozcan del proceso, que todos participen del mismo y que al final también todos se sientan parte de él” (Coord. 3).

Estos aprendizajes permiten identificar áreas de oportunidad para futuros procesos de acreditación, así como estrategias que pueden ser transferidas a otros contextos institucionales.

Con el propósito de sintetizar las relaciones entre las categorías y subcategorías identificadas, se elaboró una red conceptual (Figura 1) a partir del análisis realizado con el software especializado. En esta representación se observan vínculos entre las buenas prácticas, los desafíos y las lecciones aprendidas, así como relaciones de tipo funcional, tales como mitigación, causalidad y resultado, que permiten identificar la forma en que las estrategias implementadas se articulan con las dificultades enfrentadas y los aprendizajes derivados del proceso de acreditación.

Red conceptual de las categorías y subcategorías identificadas



Discusión

Los resultados del presente estudio permiten comprender los procesos de acreditación desde la experiencia de quienes los gestionan directamente, evidenciando tanto su potencial para el fortalecimiento institucional como las tensiones que surgen en su implementación. En concordancia con la literatura existente (Parra et al., 2019; Valdés-Montecinos et al., 2021), las buenas prácticas identificadas, como la comunicación interna, el trabajo colaborativo y el acompañamiento institucional, confirman que la acreditación no es un proceso exclusivamente técnico, sino una dinámica organizacional que requiere coordinación, liderazgo y participación activa de la comunidad universitaria.

Los hallazgos también ponen de manifiesto que estos procesos implican desafíos significativos. La falta de experiencia, la carga administrativa, las dificultades en la documentación y la limitada participación de actores clave coinciden con lo señalado por Martínez et al. (2022), quienes señalan que la acreditación puede percibirse como una actividad altamente demandante que recae en pocos actores. De igual forma, los resultados muestran que, cuando no existen condiciones institucionales adecuadas, los procesos pueden derivar en prácticas centradas en el cumplimiento formal de los indicadores, más que en la mejora sustantiva de la calidad, lo que se vincula con los llamados “rituales de simulación” (Intriago & Navarrete, 2025). Estos hallazgos también pueden interpretarse a la luz de lo planteado por Olaskoaga-Larrauri et al. (2022), quienes señalan que la coexistencia de distintas concepciones de calidad entre los actores institucionales puede generar tensiones que inciden en la manera en que se implementan dichos procesos.

Un aporte relevante del estudio radica en evidenciar que estas dinámicas no operan de manera aislada, sino que se encuentran interrelacionadas. Como se muestra en la Figura 1, la red conceptual elaborada a partir del análisis permite observar cómo las buenas prácticas funcionan como mecanismos que mitigan los desafíos, mientras que estos, a su vez, generan aprendizajes que se traducen en lecciones para futuros procesos. Esta articulación sugiere que la acreditación puede entenderse como un proceso dinámico de retroalimentación, en el cual las experiencias vividas configuran capacidades institucionales que favorecen la mejora continua.

Asimismo, los hallazgos permiten problematizar el papel de la acreditación en el contexto actual del sistema de aseguramiento de la calidad en México. Históricamente, estos procesos han estado vinculados al acceso a recursos extraordinarios y al reconocimiento institucional (Acosta, 2014; Hernández et al., 2018), lo que les ha otorgado un carácter estratégico dentro de las IES. Sin embargo, en el marco del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), se observa una reconfiguración de esta lógica, orientada hacia la mejora continua, la pertinencia social y la articulación institucional. En este nuevo escenario, los resultados del estudio evidencian una tensión relevante: por un lado, las personas coordinadoras continúan enfrentando procesos altamente demandantes, con énfasis en el cumplimiento de indicadores y la generación de evidencias; por otro, el modelo actual plantea la necesidad de trascender esta lógica hacia una mejora sustantiva de la calidad (CONACES, 2023). Dicha tensión sugiere que, aunque el SEAES propone un cambio de enfoque, en la práctica persisten dinámicas asociadas a modelos previos, lo que configura un escenario de transición en el sistema de aseguramiento de la calidad.

Adicionalmente, las diferencias identificadas entre los organismos evaluadores (CIEES y CEPPE) permiten comprender que las características metodológicas de los procesos inciden directamente en la experiencia de los actores. La modalidad de evaluación (virtual o presencial) y la estructura de los indicadores no solo determinan los requisitos formales, sino también el nivel de presión, la organización del trabajo y la participación de la comunidad. Dicho hallazgo amplía la comprensión de la acreditación al mostrar que no se trata de un proceso homogéneo, sino de una

práctica que varía según los marcos institucionales y metodológicos. Esta diversidad es la que subraya la importancia de los esfuerzos de articulación y armonización promovidos por el SEAES (CONACES, 2023).

Así, los resultados sugieren que la acreditación sigue siendo un mecanismo relevante para el fortalecimiento institucional y la consolidación de una cultura de evaluación; sin embargo, también evidencian la necesidad de repensar su implementación desde una perspectiva más integral. En particular, se vuelve fundamental fortalecer la capacitación de los actores responsables, promover una participación más amplia de la comunidad universitaria y transitar hacia modelos que privilegien la mejora sustantiva por encima del cumplimiento formal.

Por lo anterior, el estudio aporta evidencia empírica sobre las experiencias de quienes coordinan los programas, un grupo poco explorado en la literatura, lo que permite enriquecer la comprensión de los procesos de acreditación desde una perspectiva situada. Si bien los hallazgos se circunscriben a los casos analizados, ofrecen elementos transferibles que pueden ser útiles para otras instituciones que enfrentan procesos similares en el contexto de transformación del sistema de aseguramiento de la calidad en México.

Conclusiones y Limitaciones

El presente estudio exploró las experiencias de las personas coordinadoras de tres programas educativos de nivel licenciatura acreditados, revelando las buenas prácticas, los desafíos y las lecciones aprendidas durante este proceso en un contexto institucional específico. A partir de los casos analizados, se observa que la acreditación, si bien puede contribuir al fortalecimiento de la calidad académica, es un proceso que implica una alta carga operativa y emocional, lo que demanda una gestión estratégica y el involucramiento de diversos actores institucionales para su adecuada implementación.

Asimismo, los resultados evidencian que las características de los organismos evaluadores inciden en la experiencia de quienes coordinan estos procesos, sobre todo en función de la modalidad de evaluación y la estructura de indicadores. Si bien estos hallazgos no son generalizables, sí permiten comprender cómo distintos enfoques de acreditación pueden influir en la organización del trabajo, el nivel de presión y la participación de la comunidad académica.

Entre las limitaciones del estudio, se encuentran las inherentes al diseño cualitativo y al tamaño reducido de la muestra (tres personas). En este sentido, el alcance de los resultados se restringe a los contextos analizados. Para disminuir el impacto de estas limitaciones, se fortaleció la credibilidad del estudio mediante la validación del instrumento, la triangulación de datos y la verificación de participantes. Aunque estos hallazgos no son generalizables, las recomendaciones derivadas de los patrones comunes identificados constituyen un valioso aporte que puede ser replicado y adaptado en contextos similares, previa valoración de su pertinencia en cada caso.

Una de las principales contribuciones del estudio radica en documentar la perspectiva de quienes coordinan los programas educativos, actores clave cuya voz es poco representada en las investigaciones sobre acreditación, lo que permite comprender estos procesos desde una dimensión organizacional y experiencial. El análisis fenomenológico del proceso ha permitido identificar la importancia no solo de las competencias técnicas, sino también de habilidades de liderazgo, coordinación y gestión emocional para llevar a cabo estos procesos con éxito.

Como líneas futuras de investigación, se sugiere ampliar el número de casos e incorporar las perspectivas de otros actores, como docentes, estudiantes, personas egresadas y representantes del sector empleador, así como analizar el impacto de los procesos de acreditación en distintos contextos institucionales.

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. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.014>.
- Baltodano, G. & Leyva, O. (2024). Criterios de evaluación de la calidad en la educación superior en México. *Journal of the Academy*, (10), 200-230. <https://doi.org/10.47058/joa10.10>.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brito, J., Ferreira, V., & Garambullo, A. (2025). Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa Universitaria: estrategia de mejora continua en el proceso de Acreditaciones Internacionales. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2346>.
- CEPPE. (2021). *Marco de referencia para la acreditación de programas universitarios*. <https://ceppe.org.mx/wp-content/uploads/2021/09/Marco-de-Referencia-Programas-Universitarios-2021.pdf>
- CIEES. (2018). *Proceso general para la evaluación y acreditación de programas educativos de educación superior*. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/Proceso-General-para-la-Evaluacion-y-Acreditacion-de-Programas-Educativos-de-Educacion-Superior.pdf>
- CIEES. (2023). *Estatutos de los CIEES*. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/marco%20normativo/Estatutos%20Sociales.pdf>
- Comas, O., Fresán, M., Buendía, A., & Gómez, I. (2014). El PIFI en las universidades públicas: De la decisión racional a la legitimidad institucional. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 47-67. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.02.001>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES). (2023, agosto). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- COPAES. (2015). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. https://www.concapren.org.mx/recursos/Marco_de_Referencia_Copaes_v3.pdf
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications. https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell_and_Poth_2018_Qualitative_Inquiry_4th/
- Cruz, L., Cáceres, M., Veytia, M., & Hernández, J. (2024). *Cultura de evaluación en prácticas institucionales de acreditación de programas educativos*. Sophia Editions. <https://doi.org/10.64092/TOKH2851>
- FCEH. (2025). *Licenciatura en ciencias de la educación*. <https://fceh.uat.edu.mx/Paginas/lce.aspx>
- FCEH. (2025a). *Licenciatura en atención al desarrollo y bienestar infantil*. <https://fceh.uat.edu.mx/Paginas/ladbi.aspx>
- FCEH. (2025b). *Licenciatura en historia y gestión del patrimonio cultural*. <https://fceh.uat.edu.mx/Paginas/lhgpc.aspx>
- González-Juárez, G. (2023). Una década de acreditación de programas de educación superior en México. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa-Revie*, 10(2), 89-108. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num2.2023.pp89-108>

- Guzmán, C. (2024). El formato de los artículos de investigación educativa. ¿Guía o camisa de fuerza? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(100), 135-148.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/214>
- Hernández, M., Ruiz, N., Borrego, D., & Martínez, M. (2018). Calidad de la educación a distancia en México: Un estudio sobre procesos de acreditación. *Revista Venezolana de Gerencia*, (núm. esp. 1), 256-277.
<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/24467/24914>
- Hernández-Fernández, J., Pérez-Durán, I., & Portugal-Celaya, B. (2021). Regulation and quality assurance agencies of higher education in Mexico. *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 518-533. <https://doi.org/10.1111/blar.13241>
- Intriago, J. & Navarrete, L. (2025). Acreditación como mecanismo de garantía de la “calidad en la educación superior”. *Revista Social Fronteriza*, 5(2), e-681.
[https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)681](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)681)
- Leihy, P., Espinoza, O., & Salazar, J. (2022). Guest editorial: External evaluation of university quality in Latin America. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 269-271.
<https://doi.org/10.1108/QAE-07-2022-204>
- Maldonado-Suárez, N. & Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- Martínez, J. (2021). *Evaluación y acreditación de programas educativos. Percepciones de profesores universitarios*. Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.21.15>
- Martínez, J., Ponce, S., Moreno, I., & Zamora, L. (2022). Evaluación y acreditación en una universidad pública de México: Experiencias docentes. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(2), 443-459. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.29>
- Medina-Manrique, R., Carcausto, W., & Guzmán, E. (2022). Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: Tendencias, ausencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33-47. <https://doi.org/10.35362/rie8714774>
- Medina-Orozco, L. (2022). La acreditación en alta calidad de la educación superior. Expectativas, efectos y retos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 61-74.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061004>
- Mejía-Rodríguez, D. & Mejía-Leguía, E. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715.
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Mondragón, E. & Moreno, H. (2020). Review of best educational practices concept that integrate digital technologies at the higher education: Approaches to detection and documentation. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), e916.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916
- Moreira-Choez, J., Mera-Plaza, C., Arias-Iturralde, M., & Reinoso-Ávalos, M. (2022). Evaluación y acreditación de Instituciones de educación superior. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(11), 71-90.
<https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/268>
- Muñoz, J., Panduro, B., Conchas, D., Flores, J., & Sánchez, A. (2024). La evaluación y acreditación de la calidad de programas educativos de pregrado de ciencias de la salud en instituciones de educación superior en México. En L. Cuevas, F. Vázquez y J. Muñoz (Coords.), *La formación del personal de salud en México* (pp. 493-525). Universidad de Guadalajara.
https://www.cucs.udg.mx/libros/formacion_del_personal_medico.pdf#page=494
- OECD. (2019). *Higher education in Mexico. Labour market relevance and outcomes*.
https://www.oecd.org/en/publications/higher-education-in-mexico_9789264309432-en/full-report.html

- Olaskoaga-Larrauri, J., Rodríguez-Armenta, C., & Marúm-Espinosa, E. (2022). Disagreement in the conceptualization of educational quality and job satisfaction. *Social Sciences*, 11(7), 287. <https://doi.org/10.3390/socsci11070287>
- Parra, K., Vargas, Y., & Soto, J. (2019). *Acreditación en instituciones de educación superior. Experiencias, logros y retos*. Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.19.07>
- Rubio, 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://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/632>
- Sabir, A., Abbasi, N., & Islam, M. (2018). *An electronic data management and analysis application for ABET accreditation*. [Pre-impresión]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1901.05845>
- SEP. (2011). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional S235*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2821/2/images/informe_final_s235.pdf
- SEP. (2018). *Comunicado 180: En marcha, el padrón nacional de programas educativos de calidad de la educación superior*. <https://r.issu.edu.do/af>
- SEP. (2024). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024. Avances enero 2023-junio 2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/946696/11_PRONALES_AyR2324.pdf
- Torres, G. (2022). *Políticas educativas de financiamiento y evaluación, su impacto en la calidad educativa. El caso de una Universidad Pública Estatal*. [Tesis de Maestría Universidad Autónoma del Estado de México, México]. Repositorio UAEM. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/3087>
- Valdés-Montecinos, M., Correa-Castillo, S., Briceño-Toledo, M., & Suárez-Amaya, W. (2021). Good practices in the self-evaluation of graduate distance learning programs. *Apertura*, 13(2), <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n2.1994>
- Vergel, M. (2025). Impacto de la acreditación en la calidad académica: Retos y oportunidades para las instituciones de educación superior. *Innovación y Desarrollo Tecnológico Revista Digital*, 17(1), 939-946. https://iydt.wordpress.com/wp-content/uploads/2025/02/1_26_impacto-de-la-acreditacion-en-la-calidad-academica-retos-y-oportunidades-para-las-instituciones-de-educacion-superior.pdf
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Zenteno, B., Osorno, A., & Portillo, V. (2017). El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior 'COPAES' en México: Retos y reflexiones. *Revista de Educación y Derecho*, (15). <http://doi.org/10.1344/REYD2017.15.20949>

Sobre los Autores

Hugo Molina-Montalvo

Universidad Autónoma de Tamaulipas

himolina@docentes.uat.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0914-7597>

Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente es Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y líder del Cuerpo Académico *Evaluación Institucional*. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación de procesos educativos, el aseguramiento de la calidad y la acreditación de la educación superior, así como en la integración de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ha

desarrollado proyectos de investigación y publicado trabajos relacionados con la evaluación institucional, la calidad educativa y la innovación educativa.

María del Rosario Hernández Fonseca

Universidad Autónoma de Tamaulipas

mrhernand@docentes.uat.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8388-0362>

Doctora en Gerencia pública y política social, maestra en Ciencia política con orientación en democracias contemporáneas y Licenciada en Sociología. Es profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Es Candidata del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y cuenta con perfil Deseable PRODEP. Es integrante del Cuerpo Académico *Evaluación Institucional*. Sus publicaciones más recientes son: *Evaluación Institucional: La Sociología en Tamaulipas*. *El Comportamiento de la matrícula a nivel nacional y regional*; *La formación de los estudiantes de Educación Media Superior: Una estrategia para el fortalecimiento de las Ciencias Sociales y las Humanidades*; *Prospectiva de la práctica profesional del sociólogo en Tamaulipas, México*; *Evaluación electoral: Partidos políticos, electores y candidatos en el municipio de Güémez (2010-2021)*.

Erik Márquez de León

Universidad Autónoma de Tamaulipas

ermarkuez@docentes.uat.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1407-0312>

Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctor en Educación y Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Licenciado en Ciencias de la Educación con opción en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Reconocimiento como Investigador Nacional nivel I del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) y como profesor con Perfil Deseable PRODEP. Líder del Grupo Disciplinar (UAT-GD-191) Política, Gestión y Evaluación Educativa.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 93

27 de octubre 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 ssmcb@asu.edu
