



**Asociación Nacional de
Facultades y Escuelas de
Contaduría y Administración
(ANFECA)**



Evaluación académica y mejora continua: ruta estratégica hacia la calidad educativa

Ponencia Central 2026


Autores

Dr. Cristian Omar Alcantar López

Dra. Martha Elba Palos Sosa

Dr. Eduardo Martínez Robles

Dr. Cesar Omar Mora Pérez



**Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Económico
Administrativas (CUCEA)
División de Contaduría**

Guadalajara, Jalisco, México 2026

Coordinación nacional y construcción colectiva de la ponencia

Autores

Universidad de Guadalajara (UDG)

Dr. Cristian Omar Alcantar López

Dra. Martha Elba Palos Sosa

Dr. Eduardo Martínez Robles

Dr. Cesar Omar Mora Pérez

Coordinadores de webinars, focus group y encuentros académicos

Mtra. Laura Ofelia Robles Sahagún / Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA)

Coordinadora Nacional Universidad-Empresa

Dra. Cecilia Morales del Río / Universidad de Monterrey (UDEM)

Coordinadora Nacional de Formación Profesional y Académica

Mtro. José Juan Paz Reyes / Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)

Coordinador Nacional de Academia ANFECA

Dr. Lenin Martínez Pérez / Universidad Tecnológica de Tabasco (UTTAB)

Coordinador Nacional de Planes y Programas de Estudio

La presente ponencia incorpora aportaciones derivadas de webinars, grupos focales y encuentros académicos desarrollados durante el proceso de consulta y construcción colectiva con la participación de instituciones afiliadas a ANFECA.



Índice

Introducción	1
1. Constructo teórico.....	5
1.1 Fundamentos teóricos.....	5
1.1.1 El concepto de calidad educativa y su relación con la evaluación académica y mejora continua.....	5
1.1.2 ¿Qué entendemos por evaluación educativa y cuáles son sus enfoques institucionales?.....	9
1.1.3 ¿Cómo está cambiando la evaluación educativa en la práctica actual y hacia dónde se dirige su evolución?	10
1.2 Niveles jerárquicos de la evaluación educativa.....	12
1.3 Particularidades de la evaluación educativa en el contexto de las escuelas de negocios	14
1.4 Modelos internacionales de evaluación académica en escuelas de negocios.....	18
1.4.1 ¿Qué relación guardan estos modelos internacionales con la estructura del sistema moderno de evaluación educativa?	20
1.5 Marco normativo para el aseguramiento de la calidad en México.....	21
1.6 Evaluación en las escuelas de negocios mexicanas: enfoque crítico	23
1.7 Herramientas aplicables al modelo global de evaluación integral en el contexto de las escuelas de negocios mexicanas.....	25
2. Metodología	32
2.1 Metodología cualitativa.....	33
2.1.1 Enfoque y paradigma	33
2.1.2 Diseño metodológico general	34
2.1.3 Población, muestra y respuestas válidas.....	34
2.1.4 Instrumento y guía de elicitación	36
2.1.5 Procedimiento de recolección.....	37
2.1.6 Cadena de custodia y consideraciones éticas	37
2.1.7 Sistematización y construcción del corpus.....	38
2.1.8 Procesamiento en ATLAS.ti 23	38
2.1.9 Codebook: 34 códigos en ocho categorías axiales	39
2.1.10 Pre-codificación asistida por reglas léxicas	40
2.1.11 Confiabilidad inter-codificador (κ de Cohen)	40
2.1.12 Estadísticas globales	41
2.1.13 Distribución por umbrales de Landis y Koch	42
2.1.14 Concordancia por naturaleza del código.....	43
2.1.15 Concordancia por familia de códigos	45

2.1.16 Códigos con mejor desempeño	46
2.1.17 Códigos con menor concordancia y tratamiento metodológico.....	47
2.1.18 Cierre interpretativo de la confiabilidad	49
2.1.19 Triangulación intra-método	50
2.1.20 Criterios de rigor (Lincoln & Guba, 1985).....	50
2.1.21 Saturación temática y suficiencia analítica	51
2.1.22 Resultados cualitativos.....	51
2.1.22.1 Descripción general del corpus	51
2.1.22.2 Distribución de los 34 códigos en el corpus	53
2.1.23 Hallazgos por comisión.....	56
2.1.23.1 Coordinación de Academia ANFECA	56
2.1.23.2 Coordinación de Planes y Programas de Estudio	57
2.1.23.3 Coordinación de Vinculación Universidad-Empresa	57
2.1.23.4 Coordinación de Formación Profesional y Académica.....	58
2.1.23.5 Análisis transversal	59
2.1.23.6 Tensiones identificadas	60
2.2 Análisis cuantitativo: diseño, validación y resultados del instrumento empírico	61
2.2.1 Diseño metodológico del componente cuantitativo.....	62
2.2.2 Eje Evaluación docente y desarrollo académico	63
2.2.3 Eje Evaluación de programas académicos y mejora curricular	66
2.2.4 Eje Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social.....	68
2.2.5 Eje Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	71
2.2.6 Vinculación con el trabajo de las Coordinaciones Nacionales ANFECA	73
2.2.7 Fundamentación del enfoque cuantitativo	74
2.2.8 Diseño y estructura del instrumento.....	75
2.2.9 Estrategia muestral	76
2.2.10 Análisis factorial exploratorio: estructura empírica del instrumento	78
2.2.10.1 Pre-análisis: condiciones de factibilidad	78
2.2.10.2 Determinación del número de factores	83
2.2.10.3 Estructura factorial y varianza explicada.....	83
2.2.10.4 Estadísticos descriptivos y puntajes por dimensión.....	85
2.2.11 Análisis factorial confirmatorio: validación de la estructura teórica	87
2.2.11.1 Especificación del modelo y estimación.....	87
2.2.11.2 Índices de ajuste: criterios y resultados	87

2.2.11.3 Validez convergente: varianza media extraída y confiabilidad compuesta	90
2.2.11.4 Análisis de confiabilidad por bloque	91
2.2.12 Variación territorial: resultados por zona ANFECA	93
2.2.13 Relaciones entre dimensiones: patrones de interdependencia institucional	95
2.2.13.1 Cuando hay mayor profesionalización docente, aumenta la innovación pedagógica	95
2.2.13.2 Cuando la vinculación con el sector productivo es más intensa, la pertinencia social se percibe como mayor	95
2.2.13.3 A mayor desarrollo del aseguramiento de la calidad, mayor capacidad de evaluación del aprendizaje	96
2.2.13.4 Las redes interinstitucionales impulsan la innovación en la evaluación académica.....	97
2.2.13.5 Cuando la tecnología educativa se integra de forma pedagógica, la evaluación del aprendizaje se diversifica	97
2.2.13.6 La pertinencia curricular actúa como articulador entre los ejes de aprendizaje y docencia	97
2.2.13.7 Síntesis: un mapa de interdependencias para la toma de decisiones institucional.....	98
2.2.14 Discusión.....	98
2.2.14.1 La validez empírica confirma la coherencia del modelo teórico.....	98
2.2.14.2 El diálogo entre lo cualitativo y lo cuantitativo: convergencias y tensiones.....	99
2.2.14.3 Los puntajes altos no equivalen a ausencia de problemas	100
2.2.14.4 Las diferencias zonales como información de política educativa	101
2.2.15 Síntesis integradora de las tres etapas del proyecto	101
3. Conclusiones generales	102
4. Recomendaciones	104
5. Modelo propuesto.....	105
5.1 Justificación: el déficit no es de marcos, es de coordinación.....	105
5.2 Naturaleza jurídica y composición del órgano propuesto.....	106
5.2.1 Figura propuesta	106
5.2.2 Composición del cuerpo decisor	106
5.2.3 Mandato y atribuciones	107
5.3 Indicadores armonizados: el principio de no duplicación.....	107
5.4 Calendario Único de Información Académica (CUIA).....	108
5.5 Modelo de validación tripartito	109
5.6 Sistema de incentivos: distinción, fondeo y premio nacional.....	110
5.7 Modelo de autofinanciamiento: cuota de recuperación	111
5.8 Plan de implantación 2026–2029 y continuidad a sexenio	112
5.9 Articulación con organismos externos	114

Referencias	116
Anexos	127
Anexo A. Codebook completo de 34 códigos.....	127
Anexo B. Encuesta general sobre evaluación académica.....	152

Introducción

Durante las últimas décadas, las instituciones de educación profesional han vivido cambios que pueden considerarse como únicos a nivel mundial. Esta aseveración tiene sustento en datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2024), que refieren a la existencia de cerca de 264 millones de estudiantes a nivel mundial. Este incremento expone un aumento en la oferta y cobertura educativa, así como la obligación de reflexionar sobre los modelos de evaluación vigentes y la calidad educativa.

Nexo a lo anterior, existe otro elemento de igual importancia: la movilidad internacional de los estudiantes de este nivel, el flujo de estudiantes entre instituciones transitó durante los últimos 25 años de dos millones a casi siete millones de estudiantes con algún tipo de movilidad. Esta situación propicia de manera natural un vínculo entre universidades y naciones, lo que incita a la reflexionar sobre los métodos de formación, calidad y congruencia educativa (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] 2023).

Desde este enfoque, las universidades deben ampliar el panorama de la educación. En ese sentido, la calidad educativa se ha convertido en una determinante para el desarrollo y progreso, por lo que, se vuelve fundamental que los sistemas formativos estén a la vanguardia, sean innovadores y estén relacionados con el sector productivo, social y científico.

Sobre este enfoque, entes internacionales interpretan que la evaluación académica es un eje fundamental para impulsar la calidad educativa. Sin embargo, existe una diversidad de modelos que ha imposibilitado garantizar la calidad, en específico aquellos con una orientación sumativa o cuantitativa, los cuales condicionan el aprendizaje, la evolución de las competencias en los estudiantes, la innovación pedagógica, así como la relación con el entorno.

Esta conjetura genera la siguiente reflexión: ¿Cómo transitar de un modelo de evaluación basada en mediaciones hacia un modelo que integre proceso de mejora continua?.

Las instituciones de educación superior con un perfil económico, asumen un reto fundamental, este radica en no solo cumplir con los requisitos de las acreditadoras, sino el de transitar hacia una visión de escuela que capacite, desarrolle y permita la adaptación a entornos cada vez más demandantes y competitivos.

En el caso de México, de manera específica en las escuelas afiliadas a la Asociación Nacional de Facultades de Contaduría Y administración (ANFECA), se puede apreciar la evolución positiva en temas como la evaluación académica, participación en proceso acreditación y actualizaciones curriculares. No obstante, con el diagnóstico realizado es posible observar elementos claves como áreas de oportunidad.

- La existencia de numerosos organismos y redes acreditadoras
- Prevalencia de modelos de evaluación basados en mediciones estandarizadas.
- La necesidad de impulsar la evaluación por competencias
- Fortalecer la articulación de la evaluación académica, los procesos de mejora continua con base en la toma de decisiones institucionales
- Fortalecer la relación de la evaluación académica con el seguimiento de los egresados, la actualidad curricular y la vinculación con el contexto en el que se desarrolla el estudiante.

Desde esta perspectiva, es fundamental que la evaluación académica deje de ser percibida como un proceso administrativo para transitar como una variable determinante en la evolución de las instituciones de educación superior. Esto implica replantear su alcance, sus métodos y su función dentro de las instituciones de educación superior, particularmente en las escuelas de negocios.

En este contexto, surge la pregunta que orienta el presente trabajo:

¿Qué modelo global de evaluación integral garantizaría la calidad educativa en las escuelas de negocios?

En congruencia con esta interrogante, el objetivo de la presente ponencia es: Proponer un modelo global de evaluación integral que garantice la calidad educativa en las escuelas de negocios, articulando mejores prácticas internacionales con realidades locales para fomentar una cultura de calidad y mejora continua.

Para dar respuesta a este planteamiento, la investigación se sustenta en cuatro etapas que conforman lo que la literatura metodológica denomina un diseño mixto secuencial exploratorio-confirmatorio (Creswell & Plano Clark, 2018), estas son: construcción del constructo teórico, exploración cualitativa, diseño y validación cuantitativa del instrumento, e integración de resultados. Cada etapa aportó elementos para la siguiente, permitiendo transitar de la identificación conceptual de las dimensiones de análisis a su validación empírica y posterior interpretación integral.

El constructo teórico es multidimensional e integra tres ejes fundamentales: la evaluación del aprendizaje, la evaluación docente y el aseguramiento de la calidad. Estas variables se vinculan con cinco ejes elementales como son: la modernización pedagógica, la actualización curricular, el entorno, la movilidad internacional y la obtención de información para la toma de decisiones institucionales.

Este soporte literario está vinculado a modelos y organismos acreditadores que evalúan la calidad educativa en las instituciones de educación superior a nivel internacional.

Acreditaciones internacionales

- Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)
- European Quality Improvement System (EQUIS)
- Association of MBAs (AMBA)
- Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP)

Evaluaciones de impacto, rango y calidad

- Principles for Responsible Management Education (PRME)
- Research Excellence Framework (REF)
- Business School Impact System (BSIS)
- Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración (CLADEA)

El aseguramiento de la calidad en la educación superior en México se basa en un marco normativo e institucional orientado a garantizar la pertinencia, equidad y excelencia educativa, en coherencia con los principios de mejora continua establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación Superior

Asimismo, el análisis incorpora consideraciones de organismos e instancias como la Secretaría de Educación Pública (SEP), La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y otros referentes que configuran el sistema de aseguramiento de la calidad en México como la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), lo que permite contextualizar la propuesta dentro de las condiciones reales del país.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adopta un enfoque mixto, con el propósito de integrar evidencia cualitativa y cuantitativa.

El enfoque cualitativo se desarrolla bajo un paradigma interpretativo-constructivista, lo que permitió comprender los significados y percepciones construidas por los participantes respecto al fenómeno estudiado, considerando el contexto social e institucional en el que se desarrolló. Para obtener las percepciones de los participantes se organizaron eventos como:

- Focus group (Coordinación Nacional de Formación Profesional y Académica)
- Webinar (Coordinación Nacional Planes y Programas de Estudio)
- Webinar (Coordinación Universidad–Empresa)
- Encuentros regionales (Coordinación Nacional de Academia)

Para interpretar los datos cualitativos obtenidos de las respuestas válidas (vaciados Forms, focus group y webinars), se utilizó el software ATLAS.ti, generando rangos, relaciones de percepción, así como áreas de concurrencias.

La parte cuantitativa se desarrollo bajo un enfoque exploratorio confirmatorio, se implementó el análisis factorial exploratorio y confirmatorio para evaluar la validez y confiabilidad del instrumento. Este proceso permitió comprobar la relación empírica de las categorías que surgieron del estudio cualitativo y su vinculación con el constructo teórico, cohesionando la interpretación, composición conceptual y validación de los datos de la investigación

1. Constructo teórico

La educación superior del siglo XXI se define por una dinámica de globalización e integración tecnológica que exige a las instituciones responder a contextos multiculturales y en constante evolución y demostrar un modelo institucional capaz de integrar la Inteligencia Artificial (IA) y el aprendizaje híbrido de forma orgánica y ética (Prado, 2021; Guajala et al., 2021).

En este panorama, la evaluación académica y la mejora continua no son solo procesos operativos, sino aspectos estratégicos para alcanzar la calidad educativa y garantizar la adaptabilidad institucional adaptándose a los retos de la sociedad del conocimiento y la transformación digital (Sandoval, 2020; Aguilar et al., 2020; Chaves-Manzano y Del Pilar, 2020).

Particularmente en el ámbito de la formación empresarial, las instituciones en México enfrentan el problema de validar su relevancia no solo mediante el rigor académico tradicional, sino a través de su impacto tangible en los negocios y en el entorno empresarial.

Para ello, se aborda la evaluación académica y la mejora continua no como fines en sí mismos, sino como ejes de calidad que conectan tres dimensiones: la fluidez digital del docente, la modularidad del aprendizaje del estudiante y la capacidad de la institución para aplicar el conocimiento generado en soluciones reales para el medio ambiente, la sociedad y el buen gobierno. Este enfoque garantiza que las escuelas de negocios no solo cumplan con estándares de acreditación internacionales, sino que lideren la transformación hacia un modelo educativo más ágil, transparente y humano.

1.1 Fundamentos teóricos

1.1.1 El concepto de calidad educativa y su relación con la evaluación académica y mejora continua

Concepto y propósitos de la evaluación educativa

A priori se puede afirmar que la evaluación educativa es un proceso esencial para mejorar la calidad de la educación, guiando tanto la toma de decisiones institucionales como el

desarrollo profesional docente y estudiantil, pero está interrelacionado con los conceptos de mejora continua y calidad educativa en el ámbito de la gestión y mejora de los sistemas educativos, formando un ciclo de gestión de la calidad que se presenta en la Figura 1.

Figura 1. *Ciclo evaluación educativa, mejora continua, calidad de la educación*



Nota. Adaptado de Deming (1986) y UNESCO (2017).

En este ciclo tres aspectos son esenciales. En primer lugar, dado que la evaluación no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como un componente esencial del ciclo de mejora continua (Lucander y Christersson, 2020), se puede afirmar que esta constituye un proceso sistemático y permanente orientado a recoger, analizar e interpretar información relevante sobre los aprendizajes, procesos institucionales y políticas públicas, con el fin de tomar decisiones informadas que mejoren la calidad educativa.

En segundo lugar, en este proceso la evaluación se articula con ciclos institucionales de análisis y respuesta, se constituye en la base de la mejora continua: es

decir, en un ciclo iterativo de planificación, implementación, evaluación y ajuste como el propuesto por Deming (1994) (Plan, Do, Study, Act) [PDSA].

En tercer lugar, la calidad educativa constituye el objetivo del ciclo debido a que integra la consecución de resultados de aprendizaje superiores con la capacidad sistémica para asegurar equidad, pertinencia, eficiencia y sostenibilidad.

Desde una perspectiva macro, organismos internacionales como la OCDE destacan la calidad educativa en términos de eficacia y equidad, definiendo un sistema educativo óptimo como aquel que promueve el aprendizaje a lo largo de la vida y garantiza oportunidades equitativas para todos los estudiantes, mitigando la influencia del origen socioeconómico o la ubicación geográfica en los resultados (OCDE, 2023a).

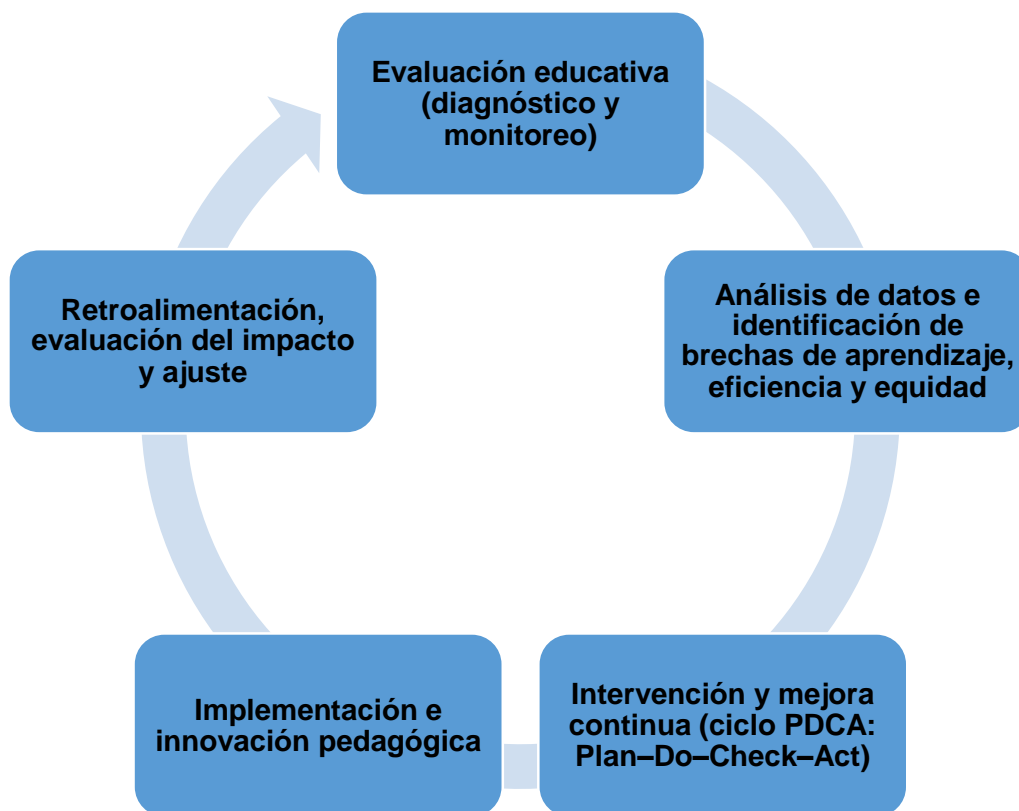
Complementariamente, la UNESCO (2023a) enfatiza la relevancia y la sostenibilidad. La calidad, bajo esta óptica, se vincula a la pertinencia, es decir, la adecuación de la educación a las demandas culturales, sociales y económicas del contexto, y a la sostenibilidad sistémica, que refiere a la capacidad institucional para adaptarse a los cambios globales y responder a los problemas futuros mediante la innovación y la inclusión.

En este sentido, la calidad educativa no puede concebirse únicamente como el logro de resultados académicos, sino como un proceso dinámico, donde confluyen la equidad, la pertinencia y la mejora continua. La evaluación adquiere, por tanto, un papel esencial como mecanismo de retroalimentación que permite valorar la eficacia de las políticas educativas y orientar la toma de decisiones informadas para fortalecer los sistemas de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo se conectan evaluación educativa, mejora continua, calidad de la educación?

En la Figura 2 se muestra un modelo operacional general de conexión entre evaluación educativa, mejora continua, calidad de la educación.

Figura 2. *Modelo operacional general de conexión entre evaluación educativa, mejora continua, calidad de la educación*



Nota. Elaboración propia con base en OCDE (2023a), UNESCO (2021), OCDE; UNESCO (2022), Global Partnership for Education (GPE). (2022).

El modelo operacional expresa la idea de que la calidad educativa se alcanza a través de la conexión dinámica entre evaluación, análisis, acción y retroalimentación, donde cada fase está orientada a la toma de decisiones basada en evidencias y se basa en:

1. La evaluación proporciona la evidencia necesaria para identificar áreas de oportunidad;
2. La mejora continua transforma esa evidencia en acciones estratégicas; y la calidad emerge como el resultado acumulativo de estos procesos cíclicos.
3. La toma de decisiones basada en datos fortalece la equidad, la eficiencia y la pertinencia del sistema educativo.
4. La consolidación de una cultura institucional orientada a la mejora constante constituye un aspecto esencial para sostener la calidad a largo plazo.

A partir de asumir la relación entre evaluación, mejora continua y calidad educativa, se puede profundizar en el concepto mismo de *evaluación educativa*.

1.1.2 ¿Qué entendemos por evaluación educativa y cuáles son sus enfoques institucionales?

La conceptualización de la evaluación educativa se cimentará en el análisis de las diversas acepciones propuestas por organismos internacionales y las corrientes académicas más actuales. En primer lugar, la OCDE (2022a) define la evaluación no solo como la medición del rendimiento académico (logro de los estudiantes), sino como una herramienta para la política educativa que permite recopilar información sobre el funcionamiento de los sistemas, identificar buenas prácticas, y justificar la asignación de recursos. Su enfoque es sistémico y comparativo.

Por su parte, la UNESCO (2017) la concibe de una forma más profunda al considerar que es un proceso integral y contextualizado que examina la calidad, pertinencia y eficacia de los sistemas, programas e instituciones. Enfatiza que debe estar al servicio del desarrollo humano y promover la equidad y el acceso, asegurando que los programas sean culturalmente apropiados y respondan a las necesidades locales.

De forma específica para instituciones de Educación Superior, la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE, 2024) se centra en el Aseguramiento de la Calidad (QA), que es el conjunto de políticas, procedimientos y prácticas sistemáticas destinadas a verificar que los estándares educativos se están manteniendo o mejorando; así la evaluación se presenta como el paso operativo dentro del QA, generalmente realizado por agencias externas para certificar la confianza pública en los títulos otorgados.

Por último, la Council for Higher Education Accreditation, EE. UU. (CHEA, 2024) define la evaluación como el proceso de acreditación, que es la determinación de si una institución o programa cumple con estándares de calidad predefinidos por sus pares (la comunidad académica). Su objetivo principal es asegurar la integridad académica, la transferencia de créditos y la elegibilidad para el financiamiento federal o externo, enfocándose en los outcomes (resultados de aprendizaje).

Una vez realizada la comparación entre los enfoques anteriores, se constata que estos coinciden en que la evaluación educativa debe ser un medio para la mejora continua y la rendición de cuentas, pero difieren en varios aspectos:

- a) El enfoque pedagógico-formativo (UNESCO, parcialmente OCDE) orientado al aprendizaje del estudiante y la mejora docente. Se centra en el micro-nivel o nivel de aula. Su objetivo principal es la mejora continua a través de la retroalimentación. Responde a la pregunta: ¿Cómo podemos enseñar y aprender mejor mañana?
- b) El enfoque institucional-sistémico (OCDE, INQAAHE, CHEA) está centrado en la eficacia, la calidad y la gestión de políticas o instituciones educativas. Responde a la pregunta: ¿Hemos cumplido con los estándares y qué nivel de eficacia tenemos hoy?
- c) OCDE y CHEA representan el polo de la evaluación de desempeño y la rendición de cuentas.
- d) UNESCO e INQAAHE priorizan la mejora, la equidad y la cultura de la calidad.

A pesar de esta distinción, se reconoce el hecho de que la evaluación se concibe como un proceso participativo y basado en evidencias, que debe integrar tanto la autoevaluación como la revisión externa. El concepto incorpora la noción de “aseguramiento de la calidad”, especialmente en educación superior, integrando evaluación, acreditación y mejora continua en un mismo ciclo. En este sentido, la evaluación es también una herramienta estratégica de gestión del conocimiento y de mejora sistémica, orientada al fortalecimiento sostenido de la calidad educativa

1.1.3 ¿Cómo está cambiando la evaluación educativa en la práctica actual y hacia dónde se dirige su evolución?

Debido a que resulta inabarcable abordar la vasta teoría de la evaluación educativa en su totalidad, y considerando que la comprensión de sus dinámicas actuales exige un análisis de tendencias que pretende ir más allá de las definiciones fundamentales para entender los modelos actuales y, crucialmente, anticipar la evolución de la práctica evaluativa en los sistemas educativos contemporáneos, a continuación se presentan los elementos de vanguardia que reconfiguran el rol de la evaluación como herramienta

estratégica de gestión del conocimiento, mejora y mecanismo de aseguramiento de la calidad a largo plazo.

- a. Tecnología como Inteligencia Artificial (IA) y datos adaptativos: representa el componente instrumental y analítico. La IA y los sistemas adaptativos (como las *Computerized Adaptive Tests* o plataformas de *learning analytics*) permiten recopilar y procesar datos de aprendizaje en tiempo real, ofreciendo diagnósticos personalizados y dinámicos (Xia Y. et al., 2024; OCDE, 2023b).
- b. Humanismo (Evaluación del bienestar y habilidades socioemocionales o SEL): enfoque centrado en el estudiante y en su desarrollo integral. La evaluación de habilidades socioemocionales (empatía, resiliencia, colaboración, bienestar) responde a la necesidad de formar personas competentes y emocionalmente sanas, no sólo estudiantes con rendimiento académico alto (OCDE, 2021; UNESCO, 2023a y Schonert-Reichl, 2021).
- c. Rigor científico (Evidence-Based Learning): evaluación basada en evidencias que exige que las decisiones educativas se fundamenten en datos verificables, métodos válidos y resultados replicables (Slavin, 2020; Hattie, 2023; Thomas & Pring, 2021).
- d. Dimensión cualitativa: juicio profesional y negociación de significado. La evaluación contemporánea reconoce que el juicio profesional docente y el diálogo entre pares son indispensables para contextualizar los resultados y construir estándares compartidos (Boud y Dawson, 2021; Carless y Winstone, 2023).
- e. Orientación a operacionalizar la mejora continua: todos los elementos anteriores convergen hacia el propósito de convertir la evaluación en un proceso cíclico de aprendizaje organizacional. Es una estrategia de gestión del cambio institucional y de aseguramiento de la calidad (Harvey y Green, 2020; UNESCO, 2023a; INQAAHE, 2024).

En resumen, las tendencias actuales representan la búsqueda de un enfoque pedagógico-formativo avanzado y detallado. En particular el aprendizaje basado en evidencias actúa como puente, exigiendo que tanto los sistemas de rendición de cuentas (el macro-nivel) como las metodologías de aula (el micro-nivel) utilicen datos rigurosos

para la toma de decisiones, garantizando que la mejora continua (prioridad de la UNESCO e INQAAHE) se base en métodos con validez comprobada.

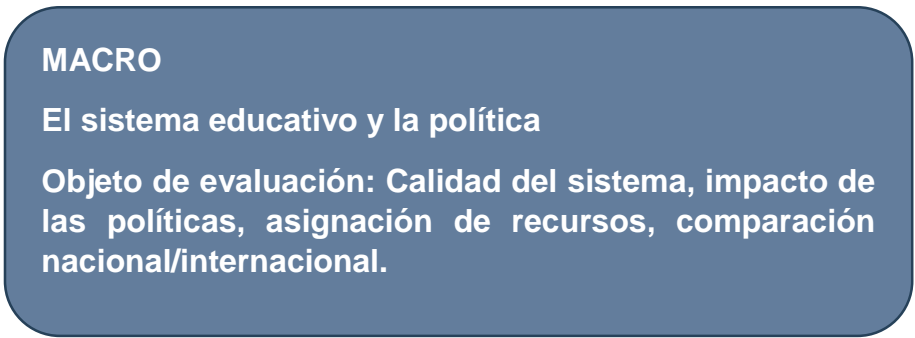
1.2 Niveles jerárquicos de la evaluación educativa

Ahora bien, para comprender la funcionalidad y el impacto real de las diversas concepciones de evaluación educativa, resulta imprescindible situarlas en sus respectivos ámbitos de acción. En primer lugar, la evaluación educativa no es un proceso monolítico, sino que se despliega en diferentes niveles (micro, meso y macro), cada uno con sus propios objetivos, agentes y herramientas.

Una segunda consideración radica en que estos niveles se vinculan directamente con los ejes del Modelo Sistémico de Calidad Educativa. Dicho modelo postula que la calidad educativa solo puede ser comprendida y optimizada mediante el análisis integral y coordinado de todos los componentes y niveles del sistema y subraya la necesidad de examinar insumos, procesos y resultados en la totalidad de los niveles (nacional, institucional, escolar y de aula) con la participación de todos los actores y la aplicación sistemática de herramientas de evaluación y mejora continua (Garira, 2020).

Estos niveles permiten analizar, ponderar y mejorar la calidad educativa de manera sistemática y objetiva, a la vez, indican la escala, el alcance y la responsabilidad de esa evaluación dentro del sistema educativo (Figura 3).

Figura 3. *Niveles macro, meso y micro en la evaluación educativa*



MACRO
El sistema educativo y la política
Objeto de evaluación: Calidad del sistema, impacto de las políticas, asignación de recursos, comparación nacional/internacional.

Función y tipo de evaluación dominante: sumativa, política y de rendición de cuentas (Accountability).

Agentes clave: Ministerios de educación, organismos nacionales de evaluación, OCDE (PISA).

MESO

El Programa y la institución (Escuela)

Objeto de evaluación: El Proyecto Educativo Institucional (PEI), el desempeño docente, la gestión escolar, la calidad de los programas curriculares.

Función y tipo de evaluación dominante: estratégica y de mejora institucional. Combina la autoevaluación con el control externo.

MICRO

El estudiante y el aula

Objeto de evaluación: El aprendizaje del estudiante (conocimientos, competencias) y la práctica docente.

Función y tipo de evaluación dominante: formativa, diagnóstica y de mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Agentes clave: Docentes, estudiantes (Autoevaluación/Coevaluación).

Nota. Elaboración propia con base en Beltrán et al., 2014.

Aplicaciones y ventajas del orden jerárquico:

- a) Permite descomponer la evaluación en niveles claros y manejables, facilitando la asignación de pesos y la toma de decisiones objetivas (Tsibizova y Karpunin, 2022).
- b) Favorece la transparencia, la coherencia y la mejora continua, al identificar fortalezas y debilidades en cada nivel (Lei, J., Xu, Y. y Wang, J., 2024).

1.3 Particularidades de la evaluación educativa en el contexto de las escuelas de negocios

Las escuelas de negocios son un espacio educativo singular dentro de la educación superior, caracterizado por su orientación práctica, interdisciplinaria y estrecha relación con el entorno empresarial y económico global. Su propósito central es formar líderes, emprendedores y profesionales capaces de enfrentarse a contextos cambiantes, altamente competitivos y éticamente complejos.

A diferencia de otras disciplinas, el currículo en las escuelas de negocios suele integrar aprendizajes basados en problemas reales, simulaciones empresariales, casos prácticos, y proyectos de innovación, lo que demanda una relación dinámica entre la teoría y la práctica (Kotsopoulos, 2022).

En estas instituciones, la evaluación educativa no se limita a certificar conocimientos, sino que busca medir el desarrollo de competencias profesionales, habilidades blandas y valores éticos asociados con la gestión y la toma de decisiones (Shi et al., 2023). Además, el énfasis en la internacionalización, el trabajo en equipo y la tecnología obliga a diseñar sistemas de evaluación que comprendan tanto el rendimiento académico como la capacidad de aplicar el conocimiento en escenarios empresariales que por lo general son diversos y globalizados.

En la Tabla 1 se presentan las particularidades de evaluación educativa para escuelas de negocios a partir de una revisión de la literatura de los últimos cinco años.

Tabla 1. *Particularidades en la evaluación educativa para escuelas de negocios*

Tendencia/concepto	Descripción	Fuente
--------------------	-------------	--------

Integración de la IA y tecnología	Uso de IA para personalizar la evaluación, tutoría inteligente, análisis de datos y realidad virtual. Se destaca la importancia de la ética y la revisión humana de los resultados generados por IA.	León y Rodríguez-Conde (2024). Arana et al. (2020).
Evaluación basada en competencias	Evaluación de habilidades críticas: pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo colaborativo, creatividad y emprendimiento, además de conocimientos técnicos.	
Mejora continua y acreditación	Implementación de modelos de mejora continua *(ACBSP, AACSB, IACBE, EQUIS/EFMD) que priorizan la evaluación del aprendizaje, la retroalimentación y la adaptación curricular.	De La Vega (2024).
Evaluación formativa y retroalimentación	Uso de herramientas analíticas y visuales para proporcionar retroalimentación continua y personalizada a estudiantes y docentes.	Arana et al. (2020). León y Rodríguez-Conde (2024).
Diversidad de metodologías	Incorporación de autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares para fomentar la implicación y el aprendizaje activo.	Gándara y Ortiz (2020). Del Pilar y de La Caridad (2024).

Nota. Elaboración propia a partir de Arana et al. (2020), De La Vega (2024), Del Pilar y De La Caridad (2024), Gándara y Ortiz (2020) y León y Rodríguez-Conde (2024). Además, se incluyen siglas de organismos acreditadores: ACBSP (Accreditation Council for Business Schools and Programs), AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business), EQUIS/EFMD (European Foundation for Management Development -

EFMD Quality Improvement System), IACBE (International Accreditation Council for Business Education).

La principal consecuencia de estos cambios es que las escuelas de negocios están experimentando una transformación integral de su diseño institucional y pedagógico como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. *Transformación integral de su diseño institucional y pedagógico en escuelas de negocios*

Transformación curricular y pedagógica	
Integración interdisciplinaria	Se rompen las estructuras modulares rígidas (Finanzas, Marketing) para integrar el conocimiento en torno a la resolución de problemas complejos de la realidad empresarial.
Aumento de la evaluación auténtica	Los exámenes tradicionales con respuestas cerradas son reemplazados por simulaciones de negocios, consultorías reales, proyectos de innovación y estudios de casos complejos para asegurar que se midan las habilidades blandas (comunicación, liderazgo) junto con las técnicas.
Enfoque en el liderazgo ético	La demanda de acreditación y el contexto global induce a que el currículo incorpore activamente la formación en ética, responsabilidad social corporativa (RSC) y gobernanza (ESG), evaluando la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones que equilibren el beneficio económico con el impacto social.
Cultura institucional basada en datos (Data-Informed Culture)	
Gobernanza de la mejora continua	El ciclo de evaluación-acreditación-mejora continua (promovido por organismos como AACSB o EQUIS) obliga a esta escuela a recolectar datos sobre el aprendizaje y el desempeño institucional de manera sistemática. Estos se

	usan para justificar y dirigir las inversiones en docentes, recursos y tecnología.
Transparencia y rendición de cuentas	La rendición de cuentas (accountability) se vuelve esencial. La evaluación de resultados es la evidencia que se presenta a los organismos acreditadores, al mercado laboral y a los futuros estudiantes, afectando directamente el posicionamiento y el <i>ranking</i> de la escuela.
Profesionalización de la docencia	Los profesores pasan de ser solo expertos en su materia a ser diseñadores de experiencias de aprendizaje y evaluadores de competencias para ello se utiliza la formación continua en metodologías de evaluación formativa y el uso de herramientas de análisis de datos.
Adopción de la tecnología y personalización	
Evaluación personalizada y formativa	La IA se utiliza para identificar áreas de debilidad en tiempo real y sugerir recursos o ejercicios adaptados a cada estudiante, transformando la evaluación de una meta (calificación) a un proceso de aprendizaje.
Eficiencia administrativa	La IA se utiliza para la corrección de tareas estandarizadas y la gestión de evidencias, liberando tiempo al profesorado para dedicarse a la tutoría y la mentoría de alto valor.
Integridad académica	El uso de IA por parte de los estudiantes (ej. para generar textos o código) obliga a las escuelas a cambiar e innovar las formas de evaluación para que sean resistentes al fraude, enfocándose en el debate, la presentación oral, la aplicación en vivo y la reflexión crítica.

Nota. Elaboración propia a partir de Arana et al. (2020), De La Vega (2024), Del Pilar y De La Caridad (2024), Gándara y Ortiz (2020) y León y Rodríguez-Conde (2024).

A lo anterior se puede agregar que la adopción de estándares internacionales, especialmente los de la AACSB, ha impulsado la implementación de sistemas de evaluación orientados a la mejora continua y la rendición de cuentas en escuelas de negocios. Lo esencial es que estos modelos exigen un Sistema de Gestión de la Calidad (QA) que documente, mida y mejore los procesos continuamente (un enfoque similar al ciclo: Plan, Do, Study, Act). De acuerdo con este modelo, las escuelas de negocios emplean tanto medidas directas (trabajos escritos, presentaciones orales) como indirectas (encuestas a egresados y trabajadores) para evaluar el aprendizaje.

En línea con las tendencias globales de innovación educativa antes expuestas, muchas escuelas de negocios están adoptando recursos educativos abiertos (OER) y tecnologías analíticas de aprendizaje, que permiten personalizar la enseñanza y generar datos más precisos sobre el desempeño y la participación estudiantil (Kotsopoulos, 2022). Estas transformaciones evidencian una transición desde una evaluación centrada en la medición hacia una evaluación orientada al desarrollo integral del estudiante y la acreditación de la calidad educativa.

Se observa también una tendencia hacia la evaluación de competencias transversales (pensamiento crítico, creatividad, trabajo en equipo) y el uso de métodos como estudios de caso, simulaciones y proyectos aplicados que buscan reflejar situaciones reales del entorno empresarial.

Ahora bien, esta evolución interna no ocurre de manera aislada, sino en estrecha relación con los estándares de calidad y los criterios de evaluación que establecen los modelos internacionales de evaluación académica en escuelas de negocios.

1.4 Modelos internacionales de evaluación académica en escuelas de negocios

La evaluación académica en escuelas de negocios a nivel internacional se basa principalmente en modelos de acreditación reconocidos globalmente, sistemas de mejora continua y marcos de evaluación que integran calidad, responsabilidad social y sostenibilidad.

En la Tabla 3 se presentan los modelos internacionales con sus correspondientes organismos de evaluación aplicados a escuelas de negocios.

Tabla 3. Modelos internacionales de evaluación académica y su aplicación en escuelas de negocios

Modelo/ Organismo	Enfoque	Características clave	Aplicación en escuelas de negocios
AACSB, EQUIS, AMBA	Acreditación y garantía de calidad	Promueven la excelencia académica, la ética y la mejora continua.	Utilizados como referencia principal para acreditación institucional y programas MBA; fortalecen la reputación y competitividad global.
ACBSP	Mejora continua y estándares de gestión educativa	liderazgo, planificación, evaluación del aprendizaje y resultados institucionales.	Fomenta la cultura de mejora continua en programas de negocios, con énfasis en innovación pedagógica y rendición de cuentas.
RMECAT / PRME(ONU)	Educación en gestión responsable y sostenibilidad	Basado en principios éticos y responsabilidad social; promueve una evaluación holística del impacto.	Implementado en escuelas comprometidas con la sostenibilidad y la responsabilidad corporativa; integra objetivos de desarrollo sostenible (ODS).
REF (Reino Unido), BSIS (EFMD).	Impacto de la investigación y contribución social	Evalúan el impacto académico, económico y social de la investigación.	Aplicados para medir la relevancia del conocimiento producido por las escuelas de negocios y su contribución al desarrollo regional y global.

Nota. Elaboración propia con base en AACSB (2020), EFMD (2021), MBA (2022), ACBSP (2022), PRME (2007), REF (2021) y European Foundation for Management Development (EFMD, 2018). El *Business School Impact System* (BSIS) y los marcos PRME (*Principles for Responsible Management Education*) y RMECAT (*Red Mexicana del Pacto Mundial / Red de Educación para la Gestión Responsable en México y América Latina*) actúan como referencias éticas y sostenibles complementarias a las acreditaciones internacionales tradicionales de AACSB, ACBSP, EQUIS y AMBA

1.4.1 ¿Qué relación guardan estos modelos internacionales con la estructura del sistema moderno de evaluación educativa?

Los modelos internacionales utilizan estos ejes de evaluación de aprendizaje, desarrollo docente y planificación institucional según se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. *Relación de los modelos con evaluación de aprendizaje, desarrollo docente y planificación institucional*

Marco	Tipo	Aprendizaje	Docencia	Institución
AACSB	Acreditación	<input type="checkbox"/> Resultados	<input type="checkbox"/> Procesos docentes	<input type="checkbox"/> Gestión estratégica
ACBSP	Acreditación	<input type="checkbox"/> Mejora continua	<input type="checkbox"/> Innovación pedagógica	<input type="checkbox"/> Planeación flexible
EQUIS	Acreditación	<input type="checkbox"/> Calidad global	<input type="checkbox"/> Competencias docentes	<input type="checkbox"/> Gobernanza
AMBA	Acreditación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Formación de alto nivel	<input type="checkbox"/>
PRME (ONU)	Marco ético/sostenibilidad	<input type="checkbox"/> Competencias éticas y ODS	<input type="checkbox"/> Formación responsable	<input type="checkbox"/> Misión y sostenibilidad institucional
RMECAT	Red regional de PRME	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota. ● indica el foco principal del modelo en ese eje. ○ señala aspectos considerados de manera complementaria, pero que no constituyen su núcleo. RMECAT corresponde a

la implementación en América Latina de PRME. Elaboración propia con base en las fuentes citadas.

Específicamente en América Latina los modelos de acreditación tienen un alcance o una dedicación específica para las escuelas de negocios y programas de administración. El modelo más prominente y reconocido en el ámbito de la administración en la región es el Consejo Latinoamericano de Acreditación en Administración [CLAA] (2021).

CLAA es el principal organismo dedicado a la acreditación de programas y escuelas de administración y negocios en la región y está estrechamente vinculado a Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración [CLADEA] (2024) que no impone un modelo de acreditación formal, sino que actúa como una red de colaboración regional cuyo rol en la evaluación académica de las escuelas de negocios en la región. Busca la mejora continua y el reconocimiento de la calidad de la educación en negocios, adaptando los estándares a las realidades y contextos específicos de la región.

Además de las acreditaciones internacionales y la participación en redes regionales, las escuelas de negocios latinoamericanas son evaluadas rigurosamente por rankings especializados, que influyen significativamente en su prestigio y elección por parte de los estudiantes a través de Rankings de América Economía y QS que utilizan métricas importantes como la calidad académica (profesorado con doctorado), el poder de *networking*, la producción de conocimiento y la satisfacción de los alumnos.

Instituciones selectas en la región como INCAE Business School de Costa Rica y Nicaragua (INCAE Business School. (s. f.); EGADE Business School (Tecnológico de Monterrey), México (EGADE Business School. (s. f.) e IAE Business School (Universidad Austral) de Argentina (IAE Business School, 2025, 5 de febrero), entre otras, han logrado obtener la “Triple Corona”.

1.5 Marco normativo para el aseguramiento de la calidad en México

El aseguramiento de la calidad en la educación superior en México se basa en un marco normativo e institucional orientado a garantizar la pertinencia, equidad y excelencia educativa, en coherencia con los principios de mejora continua establecidos en la

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación Superior ([Diario Oficial de la Federación (DOF)], 2021).

El Artículo 3° constitucional reconoce la educación como un derecho humano fundamental y una función social del Estado, la cual debe ser obligatoria, inclusiva, intercultural, equitativa y de excelencia, y promover el desarrollo integral de las personas y la justicia social (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023). Este principio se implementa a través del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación (SNEAC) y del Sistema de Mejora Continua de la Educación, mecanismos orientados a fortalecer los procesos de evaluación y supervisión de las instituciones de educación superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022a).

La LGES, promulgada en 2021, constituye el principal instrumento jurídico que regula el aseguramiento de la calidad. En sus artículos 42 al 49, establece los mecanismos de evaluación, acreditación y mejora continua de los programas académicos y de la gestión institucional (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021). La LGES reconoce la autonomía universitaria como principio rector, pero la articula con la responsabilidad institucional de mantener sistemas internos de aseguramiento de la calidad y de participar en evaluaciones externas realizadas por organismos reconocidos por el Estado mexicano (DOF, 2021).

En el ámbito operativo, destacan varios organismos e instancias:

1. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), responsable de reconocer y supervisar a los organismos acreditadores de programas académicos, garantizando criterios homogéneos y estándares mínimos de calidad (COPAES, 2023).
2. Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que realizan procesos diagnósticos y de acreditación institucional orientados a la mejora continua (CIEES, 2022).
3. La Subsecretaría de Educación Superior (SES), dependiente de la SEP, que coordina las políticas públicas de aseguramiento, evaluación y financiamiento de la educación superior (SEP, 2022a).

4. El Sistema Nacional de Posgrados (SNP), anteriormente PNPC del CONACYT, que evalúa la calidad y pertinencia de los programas de posgrado con base en criterios académicos, científicos y de impacto social (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías [CONAHCYT], 2023).
5. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) también juega un papel relevante en el diseño y promoción de políticas nacionales de educación superior, colaborando con SEP y otros organismos en marcos de evaluación institucional (ANUIES, 2023).

Adicionalmente, los Lineamientos para el aseguramiento de la calidad en la educación Superior (SEP, 2022a) establecen que las instituciones deben implementar mecanismos internos de autoevaluación, evaluación docente, seguimiento de egresados y análisis de pertinencia curricular, en concordancia con las políticas de equidad, inclusión y responsabilidad social universitaria.

Por su parte, el Plan Sectorial de Educación 2020–2024 define como meta consolidar un Sistema nacional de evaluación y acreditación que promueva la transparencia, la rendición de cuentas y la confianza pública en las instituciones de educación superior (Secretaría de Educación Pública, 2020b).

En el contexto internacional, México ha alineado su política de aseguramiento de la calidad con los estándares de la UNESCO, la OCDE y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), adoptando una visión integral de la calidad como proceso de mejora continua, innovación pedagógica y responsabilidad social (UNESCO, 2023b; OCDE, 2023a; RIACES, 2022).

1.6 Evaluación en las escuelas de negocios mexicanas: enfoque crítico

La estructura de evaluación de la calidad en México se articula principalmente a través de dos organismos: La Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) actúa como un organismo sectorial que impulsa la mejora continua no solo de los programas educativos, sino también mediante la certificación académica de los docentes en áreas como Administración, Contaduría Pública y Negocios Internacionales (ANFECA, s. f.). Su papel es esencial en la articulación de

estándares curriculares y la promoción de concursos y maratones de conocimiento que funcionan como mecanismos de evaluación comparativa de resultados estudiantiles (ANFECA, 2025).

Por otro lado, se sitúa la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) dirigida a la acreditación institucional de universidades privadas. Su proceso de acreditación es un riguroso autoestudio que evalúa la capacidad y efectividad de la institución en múltiples categorías, desde la filosofía institucional hasta los programas académicos y los servicios (FIMPES, 2023). La acreditación garantiza un modelo de calidad propio basado en la mejora continua, asegurando al egresado una formación sólida y acorde con el mercado laboral.

Ambos modelos promueven prácticas internas que buscan mejorar la calidad de forma continua:

- A. Las escuelas deben realizar procesos de autoestudio o autoevaluación institucional periódicos, proceso que representa una herramienta reflexiva y de autoconocimiento, donde se recopilan y analizan datos para identificar fortalezas y áreas de oportunidad frente a los criterios de capacidad y efectividad (INEE-OEI, 2019; Universidad Anáhuac, 2025).
- B. La acreditación está directamente ligada a la proyección profesional de los egresados (UNIR México, s. f.). Los organismos exigen la medición de la efectividad y el impacto social, lo que obliga a las escuelas de negocios a monitorear la tasa y la calidad de la inserción laboral, así como la opinión de los empleadores, aunque estos indicadores aún son heterogéneos.

A pesar de los avances, la evaluación en las escuelas de negocios mexicanas enfrenta problemas como:

1. Existe una multiplicidad de agencias, redes y acreditadores (nacionales e internacionales) que utilizan indicadores de calidad heterogéneos. Esta fragmentación dificulta establecer un marco de referencia uniforme que permita la comparación transparente entre todas las instituciones del país (Mejoredu, 2025).

2. A menudo, los procesos de acreditación se centran en la documentación y los recursos físicos, mostrando una articulación limitada con el uso estratégico de la tecnología. Esto incluye la escasa integración de los sistemas de *Learning Analytics* para evaluar el rendimiento estudiantil de forma dinámica y la falta de criterios sólidos para evaluar la calidad de los programas completamente en línea (Gómez-Hernández, 2023).
3. Históricamente, la evaluación en el sistema educativo mexicano ha priorizado la función sumativa o de certificación. En las escuelas de negocios, persiste la limitación en la implementación efectiva de la evaluación formativa y la retroalimentación oportuna para el aprendizaje. Aunque la autoevaluación está presente, la integración de la retroalimentación continua y crítica a nivel de programa y docente sigue siendo un área de desarrollo para impactar la mejora real del desempeño del estudiante (Galas y Hamilton, 2019).

1.7 Herramientas aplicables al modelo global de evaluación integral en el contexto de las escuelas de negocios mexicanas

Dado que el objetivo es proponer un modelo global de evaluación integral que garantice la calidad educativa en las escuelas de negocios, articulando mejores prácticas internacionales con realidades locales para fomentar una cultura de calidad y mejora continua, se realiza una síntesis final con herramientas aplicables a un modelo de evaluación integral derivadas del estudio teórico realizado. Se consideraron los tres ejes de un modelo sistémico de evaluación de calidad educativa: estudiante, docente e institucional (Tablas 5-7).

Tabla 5. *Herramientas aplicables a un modelo de evaluación integral. Eje I: Evaluación del aprendizaje (Estudiante)*

Herramientas	Justificación	Indicador clave (Métrica)
Garantía de calidad Assurance of Learning (AoL) mediante	Implementar la medición directa de las competencias (p. ej., razonamiento crítico, comunicación ética) a través de rúbricas estandarizadas aplicadas a	Nivel de logro de competencias AoL: Porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel

Rúbricas (AACSB)	proyectos o exámenes clave, superando la limitación de la calificación sumativa.	"competente" o superior en cada rúbrica clave (p. ej., 80% en pensamiento crítico).
Evaluación de competencias éticas y de liderazgo en los ePortfolios (AACSB Standard 9)	Fomentar la reflexión guiada del estudiante sobre dilemas éticos y casos prácticos. El ePortfolio demuestra la capacidad de juicio ante la ambigüedad y la aplicación de principios éticos y de liderazgo en escenarios simulados o profesionales.	Tasa de aprobación de ePortfolio Ético/Liderazgo: porcentaje de ePortfolios evaluados con un puntaje superior al umbral mínimo definido para las competencias blandas.
Análisis de aprendizaje Learning Analytics (LA) (AACSB)	Utilizar los datos generados por el LA para identificar patrones de riesgo o deficiencias de aprendizaje y validar la coherencia del currículo a nivel de programa (Nivel meso de evaluación).	Tasa de riesgo de Deserción/Bajo Rendimiento: número de estudiantes que activan alertas de riesgo en el LA (p. ej., baja participación en foros, retraso en tareas) por programa.
Formalizar el Cierre del Círculo (Closing the Loop) como paso obligatorio de la LA	Constituir la retroalimentación y acción correctiva (<i>Closing the Loop</i>) como paso obligatorio. Basándose en los datos del LA y AoL, se garantiza la modificación curricular explícita y documentada para lograr la mejora continua.	Ratio de Acción Correctiva (LAC/AoL): Número de acciones correctivas curriculares implementadas por ciclo vs. número de brechas de aprendizaje detectadas.
Evaluación final: Capstone	Asegurar que los programas culminen con una prueba de	Puntaje promedio Capstone/Simulación:

Project o Simulación empresarial de alto rigor	aplicación (Capstone Project/Simulación) que demuestre la integración de conocimientos multidisciplinarios para resolver un problema empresarial complejo.	Puntaje promedio obtenido por cohorte en la evaluación final del Capstone/Simulación.
---	--	---

Nota. Elaboración propia con base en AACSB (2020), AMBA (2022).

Tabla 6. *Herramientas aplicables a un modelo de evaluación integral. Eje II: Evaluación Docente (Profesor)*

Herramientas	Justificación	Indicador clave (Métrica)
Modelo de calificación y clasificación del claustro (AACSB/EQUIS)	Establecer categorías claras (ej. Scholarly Academic (SA), Practice Academic (PA) y mecanismos para asegurar que el claustro posea la adecuada combinación de credenciales académicas (investigación/SNI) y experiencia profesional relevante.	Porcentaje de claustro calificado (SA/PA): Porcentaje de profesores que cumplen con la clasificación SA y PA, según el estándar definido.
Revisión por pares Peer review estructurado	Implementar la revisión por pares estructurada con criterios de observación de la docencia para asegurar el desarrollo pedagógico continuo del claustro y proporcionar una evaluación formativa que complementa la retroalimentación estudiantil.	Frecuencia y resultado de Peer Review: Porcentaje de docentes con revisión por pares realizada anualmente y puntaje promedio de la evaluación pedagógica.

<p>Evaluación de la producción intelectual y su relevancia práctica</p>	<p>Aplicar el modelo 360° para evaluar no solo la enseñanza, sino también la producción intelectual (investigación, publicaciones, casos) y su capacidad para mantener la relevancia y actualizar continuamente el contenido del curso. Medir la trascendencia de ese esfuerzo hacia criterios ESG (ambientales, sociales y de gobernanza) o políticas públicas.</p>	<p>Producción Intelectual (PI) por docente: Número promedio de publicaciones/casos/proyectos relevantes por docente en el periodo (360°, AACSB/EQUIS).</p> <p>Índice de impacto social y transferencia de hallazgos hacia criterios ESG: mide la capacidad/facultad (los docentes) para que los conocimientos generados en sus investigaciones sean adoptados por organizaciones externas para mejorar su desempeño en tres áreas clave.</p>
<p>Métrica de vínculo empresarial del docente (EQUIS, DOCENTIA y Singapur)</p>	<p>Incluir una métrica que evalúe el vínculo empresarial activo del docente (ej. consultoría, desarrollo de casos). Esto asegura que la enseñanza esté informada y enriquecida por las tendencias y necesidades del sector privado.</p>	<p>Índice de Conexión Corporativa (ICC): Porcentaje de docentes que reportan al menos una actividad de consultoría o desarrollo de casos al año.</p>
<p>Desarrollo pedagógico obligatorio</p>	<p>Establecer un programa de desarrollo pedagógico obligatorio y continuo para todo el claustro (especialmente profesores nuevos). Garantiza que las credenciales sólidas se</p>	<p>Horas promedio de desarrollo pedagógico: Número de horas de formación pedagógica activa cursadas por docente al año.</p>

	complementen con formación en metodologías activas y uso de LA	
Evaluación del desempeño docente/Portafolio de innovación	Valida que el capital humano está alineado con los recursos tecnológicos de la institución. Capacidad del docente para modelar el uso ético y productivo de la IA.	Nivel de fluidez digital docente: grado de dominio en el uso de IA generativa y entornos híbridos para personalizar la enseñanza y mejorar la retroalimentación.

Nota. Elaboración propia con base en AACSB (2020, 2025), EFMD (2021)

Tabla 7. *Herramientas aplicables a un modelo de evaluación integral. Eje III: Aseguramiento de la Calidad (Institucional)*

Herramientas	Justificación	Indicador clave (Métrica)
Coherencia e internacionalización (EQUIS)	Evaluar la alineación entre la misión, la estrategia y los resultados (currículo, investigación, alianzas). La internacionalización se verifica mediante alianzas de movilidad cualitativa con instituciones de alto prestigio.	Índice de coherencia estratégica: Nivel de cumplimiento de los objetivos estratégicos relacionados con la calidad y la investigación (medido en escala del 1 al 5).
Ciclo de Mejora Continua (PHVA)	Formalizar la documentación anual del PHVA. Esto incluye la autoevaluación sistemática de los Ejes I y II, la identificación de brechas y la demostración de la gestión de la calidad proactiva.	Tasa de Implementación del PHVA: Porcentaje de planes de mejora correctiva (derivados del autodiagnóstico) implementados completamente en el ciclo anual.

Transparencia y vínculo empresarial (Modelos AL/EQUIS)	Fomentar la transparencia mediante la publicación verificable de indicadores de empleabilidad y trayectoria profesional de los egresados.	Tasa de empleabilidad a los 6/12 meses: Porcentaje de egresados empleados en un plazo de 6 o 12 meses después de la graduación.
Auditoría de Recursos Tecnológicos (IT) y Ciberseguridad dentro del ciclo quinquenal. (AACSB/EQUIS, TEQSA/FINEEC).	Garantizar la solidez de la infraestructura tecnológica (IT) y los protocolos de ciberseguridad . Es un pilar de la gestión moderna que permite la continuidad académica y la protección de datos.	Índice de disponibilidad y seguridad (IT): Tiempo de inactividad de plataformas críticas (Downtime) y Tasa de No Conformidad en la Auditoría de Ciberseguridad.
Transparencia en indicadores de internacionalización (EQUIS)	Publicar datos detallados sobre la movilidad estudiantil y docente y la diversidad del claustro . La transparencia en estos datos impulsa la rendición de cuentas global.	Índice de movilidad (Estudiante/Docente): Porcentaje de estudiantes y docentes que participan en programas de intercambio saliente/entrante anualmente.
Formalizar la función de un Consejo Consultivo Empresarial con participación en la autoevaluación.	Establecer formalmente la participación del Consejo Consultivo Empresarial en el ciclo de autoevaluación y planificación estratégica , asegurando la pertinencia y conexión constante con las necesidades del sector privado.	Frecuencia y participación del Consejo: Número de reuniones formales anuales con el Consejo y la Tasa de asistencia de sus miembros.
Sistema de gobernanza ágil y gestión del cambio (Agile Governance Framework)	Bajo el Estándar 7 de AACSB (2025/2026): justifica la existencia de procesos internos de "vía rápida" para la actualización de competencias,	Grado de agilidad para reorientar el currículo ante cambios tecnológicos globales: mide la velocidad y eficiencia con la que la

	garantizando que el perfil de egreso no pierda relevancia antes de que el estudiante se gradúe.	institución puede modificar sus programas académicos ante cambios bruscos en el entorno (como la aparición de la IA generativa o cambios en regulaciones financieras).
Matriz de mapeo de impacto social y sostenibilidad (Social Impact Mapping Tool - SIMT)	Justifica la alineación de la Escuela de Negocios con el Estándar 9 (Societal Impact) y los principios de PRME. Al medir la investigación desde su origen, la institución asegura que sus recursos financieros y humanos están destinados a resolver problemas globales (ODS/ESG), lo cual es el indicador de mayor peso para las acreditaciones de élite en 2026.	Porcentaje de investigación alineada con el Global Research Impact Framework: cuantifica cuánta de la producción científica de la escuela está diseñada desde su origen para generar un impacto social o ambiental.

Nota. Elaboración propia con base en AACSB (2020, 2025), EFMD (2021).

En ese sentido, un modelo global de evaluación integral en escuelas de negocios no debe ser una suma de procesos aislados, sino un sistema interconectado donde el desempeño del estudiante, el desarrollo pedagógico del docente y la coherencia estratégica institucional se retroalimentan en un ciclo de mejora continua.

Su éxito radica en su capacidad para transitar de una evaluación puramente académica a una basada en el impacto social y la agilidad digital. Esto contribuye que estas instituciones no solo cumplan con estándares de calidad, sino que sean un agente de cambio en su entorno económico y social.

La implementación del modelo propuesto requiere que la evaluación sea vista como un asunto estratégico y no meramente administrativo. La alineación con marcos internacionales y nacionales permitirá a las instituciones mexicanas competir en un ecosistema globalizado, propiciando la excelencia y la relevancia de sus programas.

Según las tendencias para 2026, el modelo de evaluación integral propuesto debe consolidarse como un sistema adaptativo y predictivo. Al institucionalizar la agilidad digital como un estándar y alinearse con las demandas del mercado, la escuela de negocios favorece que su impacto no quede solo en el ámbito académico, sino que se materialice en una transformación efectiva de los criterios ambientales, sociales y de gobernanza dentro del tejido empresarial.

Derivado del constructo teórico elaborado, que permitió ser la base conceptual, la investigación se abordó desde una perspectiva cualitativa mediante el paradigma interpretativo-constructivista para el estudio e interpretación de significados y percepciones de los participantes

2. Metodología

El componente cualitativo de la investigación sistematizó la voz institucional de las cuatro coordinaciones de ANFECA (Academia, Universidad-Empresa, Formación Profesional y Académica, así como de Planes y Programas de Estudio), a partir de un corpus recibido y validado de 1,156 unidades textuales (1,104 conforman el corpus analítico codificado tras la depuración) aportadas por instituciones de educación superior afiliadas, así como de participantes del sector productivo, distribuidas entre vaciados estructurados de respuestas válidas, transcripciones de audio y materiales contextuales.

El corpus fue procesado en ATLAS.ti 23 mediante un codebook de 34 códigos organizados en ocho categorías axiales. La codificación combinó un proceso deductivo asistido por reglas léxicas (38 patrones regex) y una codificación inductiva abierta para incorporar significados emergentes. La confiabilidad inter-codificador se evaluó con el coeficiente κ de Cohen sobre una submuestra del 20% del corpus ($n=217$), interpretando los resultados según los umbrales clásicos de Landis y Koch (1977).

Las categorías identificadas en la fase cualitativa sirvieron como base para construir las dimensiones y los ítems del instrumento cuantitativo. A partir de los hallazgos obtenidos en webinars, espacios de discusión y análisis desarrollados por las coordinaciones de ANFECA, se definieron temas recurrentes vinculados con evaluación del aprendizaje, práctica docente y aseguramiento de la calidad. Esto permitió traducir

los hallazgos interpretativos en variables e ítems tipo Likert, fortaleciendo la coherencia entre las etapas cualitativa y cuantitativa del estudio.

2.1 Metodología cualitativa

2.1.1 Enfoque y paradigma

El componente cualitativo de este estudio se basa en el paradigma interpretativo-constructivista propuesto por Lincoln, Lynham y Guba (2018). Ontológicamente, este paradigma reconoce que coexisten varias realidades, cada una construida a través de la interacción social; epistemológicamente, sostiene que el conocimiento sobre la calidad educativa se coproduce cuando los actores y analistas universitarios interactúan entre sí.

Esta opción paradigmática es coherente con el objeto de estudio, la evaluación académica y la mejora continua, las cuales no son meras operaciones técnicas, sino prácticas situadas en culturas institucionales heterogéneas, atravesadas por tradiciones, recursos, marcos normativos y trayectorias específicas de cada institución de educación superior afiliada a ANFECA.

Dentro de este paradigma se adoptaron dos estrategias analíticas complementarias. En primer lugar, el análisis temático reflexivo de Braun y Clarke (2022), que ofrece un procedimiento sistemático y al mismo tiempo flexible para identificar, organizar e interpretar patrones de significado en cuerpos de texto extensos, con énfasis en la reflexividad de quien analiza. En segundo lugar, la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2014), de la que se retomaron las herramientas de codificación abierta, codificación focalizada y memos analíticos, así como la noción de saturación entendida no como un punto absoluto de cierre sino como una decisión razonada cuando los nuevos fragmentos dejan de aportar variaciones sustantivas a las categorías centrales.

Esta combinación paradigma interpretativo, análisis temático reflexivo y herramientas de teoría fundamentada se consideró metodológicamente consistente para un proyecto cuya finalidad no es generalizar estadísticamente, sino ofrecer una lectura puntual y defendible del estado de la evaluación y la mejora continua en las instituciones afiliadas, al servicio de la formulación de un modelo nacional propuesto por ANFECA.

2.1.2 Diseño metodológico general

El diseño es cualitativo, transversal y de carácter colectivo-instrumental: cualitativo porque trabaja con significados expresados en lenguaje natural; transversal porque toma una fotografía del estado actual del sistema ANFECA en el ciclo 2025–2026; y colectivo-instrumental (Stake, 1995), lo anterior, tiene sustento aun y cuando cada institución constituye un caso, el interés analítico no se agota en cada uno sino en la construcción de inferencias que iluminen al conjunto del sistema.

El diseño contempla seis fases secuenciales con bucles de retroalimentación: (i) cierre y validación del corpus, (ii) anonimización y custodia, (iii) codificación piloto y construcción del codebook, (iv) codificación completa, (v) análisis transversal y construcción del modelo, y (vi) integración editorial con el componente cuantitativo y los referentes teóricos a cargo de otros integrantes del equipo.

Dos características de diseño merecen mención. Primero, la trazabilidad, en el sentido de que cada unidad textual codificada conserva un registro de su institución anonimizada, su comisión, su zona y su cita textual. Segundo, la auditabilidad: el propio libro de códigos, cada decisión de fusionar o dividir códigos y todos los memorandos analíticos se almacenaron con marcas de tiempo dentro del proyecto ATLAS.ti.

2.1.3 Población, muestra y respuestas válidas

Para este estudio, la población objetivo incluye a las instituciones de educación superior afiliadas a ANFECA y a los representantes del sector productivo que participaron en las diversas actividades, grupos focales, seminarios web y reuniones regionales que facilitaron el trabajo de campo. Su labor se organiza a través de cuatro coordinaciones y siete zonas geográficas.

El acceso al campo se realizó por vías institucionales: convocatoria oficial de ANFECA a las direcciones de facultades, escuelas afiliadas y sector productivo, con instrucciones precisas sobre el llenado de los vaciados, la grabación de audios y la entrega anonimizada en origen para el caso de las coordinaciones de Formación Profesional.

En lugar de contabilizar a los encuestados individualmente, el equipo contabilizó las respuestas válidas para integrar el corpus. La validez aquí implica cuatro aspectos: la unidad textual debe provenir de un instrumento institucional reconocido por ANFECA; debe estar vinculada a una de las preguntas de la guía oficial; debe contener al menos una frase que haga referencia a la evaluación, la mejora continua, la calidad educativa, la vinculación universidad-industria, la formación profesional u otro de los temas abordados; y debe contener suficientes metadatos para garantizar su trazabilidad.

Replantear el recuento, pasando de personas a respuestas válidas, tiene peso analítico. La unidad de análisis ahora es la respuesta institucional, no el encuestado individual. Este cambio permite trabajar con instrumentos mediante los cuales una sola institución puede proporcionar varias entradas que pertenecen a su colectivo académico, junto con unidades vinculadas a dicha institución, incluidas las del sector productivo.

El corpus recibido y validado del componente cualitativo se conformó con 1,156 unidades textuales de respuestas válidas, de las cuales 1,104 integraron el corpus analítico codificado tras la depuración (eliminación de duplicados, fragmentos sin contenido analizable y respuestas que solo replicaban literalmente la pregunta). Esta cifra incluye respuestas válidas. La distribución por coordinación, zona y tipo de fuente se presenta en la tabla siguiente y en el Anexo A.

Tabla 8. *Definición operativa de respuesta válida y criterios de exclusión*

Criterio	Descripción operativa	Acción si no cumple
Origen institucional	Procede de un vaciado, audio transcrito o documento contextual reconocido por ANFECA.	Excluir y registrar en bitácora.
Vinculación a guion oficial	Está asociada a una pregunta del instrumento o a un eje temático convocado.	Excluir o reasignar a tema emergente con justificación.
Contenido analizable	Contiene al menos una oración con carga semántica sobre evaluación,	Excluir si es sólo cortesía, saludo o repetición de la pregunta.

	mejora continua, calidad, vinculación o formación profesional.	
Trazabilidad	Cuenta con metadatos: comisión, zona, tipo de IES, fecha y fuente.	Excluir o devolver a coordinación para completar metadatos.
Anonimato verificado	No contiene datos personales identificables del informante.	Anonimizar antes de codificar; si no es posible, excluir.

Nota. Elaboración propia con base en los datos analizados.

2.1.4 Instrumento y guía de elicitación

El instrumento utilizado por los participantes fue una guía estructurada de preguntas abiertas elaborada por el equipo metodológico de ANFECA en coordinación con las cuatro coordinaciones convocadas. La guía se organiza en cinco bloques temáticos: evaluación académica institucional, mejora continua y ciclos de retroalimentación, vinculación Universidad-Empresa, formación profesional y académica, y propuestas estratégicas de planes y programas de estudio con preguntas que exploran tanto las prácticas reales como las aspiraciones, las barreras y las recomendaciones. Cada bloque cuenta con preguntas obligatorias de respuesta breve y preguntas opcionales de respuesta extendida, lo que permite a las instituciones aportar tantas respuestas válidas como su colectivo académico considere pertinente.

El instrumento se administró mediante dos modalidades complementarias. Las respuestas escritas utilizaron una plantilla .xlsx estructurada en torno a campos predefinidos para cada pregunta, comisión, zona y tipo de institución. Las respuestas orales consistieron en grabaciones de sesiones colegiadas convocadas por los directores de las facultades y escuelas afiliadas, con un guion de moderación equivalente al de las respuestas escritas. El equipo metodológico transcribió cada grabación íntegramente utilizando el sistema de reconocimiento automático de voz Faster Whisper y, posteriormente, revisó manualmente el texto para corregir términos especializados, anonimizar nombres propios e identificar las intervenciones.

Entre los contenidos de la guía de obtención de datos se encontraban reglas explícitas sobre la unidad de respuesta. Se esperaba que cada respuesta se centrara en un único argumento sustantivo, evitara listas indiferenciadas y, cuando fuera necesario, dividiera las ideas complejas en respuestas separadas para facilitar el análisis. El beneficio se hizo evidente en el corpus, que en su mayoría llegó con una granularidad ya adecuada para la codificación temática, lo que evitó al equipo la necesidad de una fragmentación manual extensa.

2.1.5 Procedimiento de recolección

El plazo para la recepción de respuestas válidas se extendió del 20 de noviembre de 2025 al 27 de febrero de 2026. Las contribuciones provinieron de las coordinaciones realizadas a través de los enlaces nacionales y regionales de ANFECA. Las instituciones enviaron sus plantillas por correo electrónico y, cuando correspondía, complementaron el documento escrito con grabaciones de audio de las sesiones universitarias.

El procedimiento se basó en tres controles de calidad. Una verificación de integridad comprobó que cada plantilla incluyera las respuestas a las preguntas obligatorias, devolviendo las plantillas incompletas a las instituciones. Una verificación de relevancia, aplicada a una muestra aleatoria del 10 % de las plantillas, aseguró que las respuestas estuvieran realmente relacionadas con las preguntas planteadas. Una verificación de duplicación completó el procedimiento.

2.1.6 Cadena de custodia y consideraciones éticas

La conducta ética en el componente cualitativo siguió los principios ampliamente aceptados para la investigación con información institucional sensible, a saber, respeto, beneficencia, no maleficencia y justicia. Para operacionalizarlos, el equipo adoptó cuatro decisiones explícitas.

La primera de las cuales fue la anonimización integral de las instituciones participantes, operativamente, esto se tradujo en cuatro decisiones explícitas; ninguna respuesta válida conserva nombres de personas, instituciones identificables sin agregación o datos de contacto. Segundo, la asignación de pseudónimos de trabajo (formato IES-Z#-### y FP-P###) que permiten preservar la trazabilidad interna sin exponer la identidad institucional.

Tercero, el almacenamiento de los archivos originales en una carpeta de acceso restringido al equipo redactor, con respaldos versionados, y cuarto, el respeto a la textualidad de las respuestas vertidas en los instrumentos.

2.1.7 Sistematización y construcción del corpus

Tras la recepción y verificación de las plantillas y transcripciones, se elaboró una matriz maestra de casos en formatos .json y .xlsx. La matriz se estructuró en torno a la unidad textual y registró un identificador único del caso, el identificador del documento fuente, un seudónimo institucional, el tipo de institución de educación superior (pública federal, pública estatal o privada), el rol declarado del encuestado colectivo, la zona ANFECA, la fecha de captura, la comisión, el tipo de fuente, el identificador de la pregunta, la pregunta textual y la respuesta válida textual, los comentarios adicionales del coordinador zonal y el archivo fuente. Esta matriz permite ejecutar consultas agregadas y servir como columna vertebral para la importación al CAQDAS.

La matriz pasó por un proceso de limpieza textual reproducible. Se normalizaron las mayúsculas y la puntuación; se eliminaron los espacios en blanco redundantes; se corrigieron los acentos en términos técnicos recurrentes (currículo, evaluación, vinculación, autoevaluación); y se unificaron los acrónimos (ANFECA, IES y otros) en un solo estilo.

2.1.8 Procesamiento en ATLAS.ti 23

ATLAS.ti 23 (versión de escritorio, licencia institucional) proporcionó la plataforma para el procesamiento sistemático del corpus. El proyecto se desarrolló en seis bloques: se creó la unidad hermenéutica y se configuraron los metadatos del proyecto; se importaron los volcados anonimizados como documentos primarios en formato Excel; a continuación, se aplicó el libro de códigos con la ayuda de reglas léxicas; se realizó una codificación abierta de los fragmentos que no se ajustaban a los códigos existentes; se analizaron las coocurrencias y se construyeron redes; finalmente, se exportaron los resultados.

El proyecto ATLAS.ti se entregó con 318 documentos primarios, 37 códigos efectivamente aplicados al corpus —34 correspondientes al codebook formal y tres

microcódigos auxiliares de control analítico—, 604 quotations indexadas y 391 Document Groups que reflejan las dimensiones de comisión, zona, tipo de IES y tipo de fuente.

2.1.9 Codebook: 34 códigos en ocho categorías axiales

El codebook fue construido en tres iteraciones. La primera versión, deductiva, se derivó de los referentes teóricos comunes a las cuatro coordinaciones e incluyó 21 códigos primarios. La segunda versión incorporó 13 códigos inductivos surgidos del piloto de codificación sobre el 16% del corpus (n=184), producto del ejercicio de codificación abierta sobre fragmentos que no encontraban acomodo claro en los códigos deductivos. La tercera versión consolidó el codebook final con 34 códigos organizados en ocho categorías axiales: I. Evaluación, II. Procesos, III. Currículo, IV. Formación, V. Vinculación, VI. Tensiones, VII. Prácticas y VIII. Recomendaciones. Cada código cuenta con: nombre breve, etiqueta extensa, naturaleza (deductivo/inductivo), categoría axial, subdimensión teórica, definición operativa, regla de inclusión y regla de exclusión. El Anexo A presenta el codebook completo.

Dos codificadores realizaron una revisión cruzada del libro de códigos antes de aplicarlo al corpus completo. Como resultado, se fusionaron dos pares de códigos por falta de distinción operacional suficiente, y se dividió un código debido a que su alcance semántico era demasiado amplio. Se registraron notas analíticas de cada decisión.

Dos codificadores revisaron el libro de códigos antes de su uso en todo el corpus. La revisión dio como resultado la fusión de dos pares de códigos cuya distinción operacional no era sostenible y la división de un código cuyo alcance semántico era demasiado amplio. Cada decisión se registró mediante notas analíticas

Tabla 9. *Distribución del codebook por categoría axial*

Categoría axial	Códigos deductivos	Códigos inductivos	Total
I. Evaluación	7	4	11
II. Procesos	3	1	4
III. Currículo	2	2	4

IV. Formación	2	0	2
V. Vinculación	2	4	6
VI. Tensiones	2	2	4
VII. Prácticas	2	0	2
VIII. Recomendaciones	1	0	1
Total	21	13	34

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

2.1.10 Pre-codificación asistida por reglas léxicas

Para reducir el tiempo de codificación manual y minimizar el sesgo por fatiga, el equipo diseñó una etapa de precodificación asistida utilizando 38 patrones de expresiones regulares creados a partir del programa piloto. Cada patrón se dirigía a un código específico y se calibró para maximizar la precisión en los datos del programa piloto.

Cada unidad textual recibió una sugerencia de codificación automática según los patrones detectados en el corpus. Posteriormente, el equipo de codificación revisó manualmente cada sugerencia y la confirmó, editó o rechazó antes de consolidar la codificación final. La precodificación asistida funcionó como una herramienta de apoyo, no como un sustituto del criterio humano.

La documentación de los patrones se guardaba en un archivo de reglas estructurado en torno a: identificador del patrón, código asociado, expresión regular, justificación lingüística y resultados de calibración (precisión, exhaustividad y F1 en el piloto). La precisión media de los 38 patrones en el piloto alcanzó 0,84.

2.1.11 Confiabilidad inter-codificador (κ de Cohen)

El coeficiente kappa de Cohen (Cohen, 1960) se utilizó para evaluar la fiabilidad entre codificadores. La submuestra de fiabilidad representó el 20 % del corpus analítico codificado y consistió en 217 unidades textuales seleccionadas mediante muestreo aleatorio estratificado por comisión. Dos codificadores previamente capacitados aplicaron el libro de códigos de forma independiente. Dos codificadores previamente capacitados

aplicaron de manera independiente el codebook a la misma submuestra, y posteriormente se compararon las asignaciones código por código.

Los valores de κ se interpretaron con base en los criterios clásicos de Landis y Koch (1977): pobre (< 0.20), aceptable ($0.21-0.40$), moderado ($0.41-0.60$), sustancial ($0.61-0.80$) y casi perfecto ($0.81-1.00$). Para efectos de este estudio, se tomó como umbral de referencia una concordancia $\kappa \geq 0.61$, correspondiente al nivel sustancial.

El número total de códigos aplicados al corpus alcanzó los 37. De estos, 34 pertenecen al libro de códigos formal del estudio y tres fueron microcódigos auxiliares utilizados durante el proceso de codificación para capturar matices emergentes o para respaldar el control analítico. Se obtuvo un coeficiente kappa válido para 35 de los códigos aplicados.

2.1.12 Estadísticas globales

Tabla 10. *Estadísticas descriptivas de κ de Cohen*

Estadístico	Valor
Códigos aplicados con κ válido	35
Códigos sin κ válido por frecuencia insuficiente	2
k promedio	0.516
k mediana	0.612
k desviación estándar	0.305
k mínimo	-0.005
k máximo	1.000
Códigos con $\kappa \geq 0.61$	18 de 35, 51.4%
Códigos con $\kappa < 0.61$	17 de 35, 48.6%

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

En general, la fiabilidad entre codificadores se sitúa en un rango moderado, mientras que la mediana muestra un grado de concordancia sustancial. Este contraste entre la media y la mediana nos revela dos cosas a la vez: el libro de códigos cuenta con un núcleo sólido de códigos estables, pero también presenta una cola de códigos con baja concordancia que reducen el promedio. Esta diferencia entre promedio y mediana indica que el codebook cuenta con un núcleo robusto de códigos estables, aunque también presenta un conjunto de códigos con baja concordancia que reducen el promedio general. Por tanto, la confiabilidad del instrumento no debe interpretarse como homogénea, sino como diferenciada por familia de códigos, naturaleza del código y grado de consolidación operativa de cada categoría.

La existencia de 18 códigos con $\kappa \geq 0.61$ permite sostener que el núcleo argumentativo del análisis cualitativo cuenta con estabilidad suficiente. Al mismo tiempo, los 17 códigos por debajo del umbral sustancial se reconocen como áreas de mejora metodológica, especialmente en aquellas categorías donde existen fronteras conceptuales cercanas o parcialmente superpuestas.

2.1.13 Distribución por umbrales de Landis y Koch

Tabla 11. *Distribución de los códigos por banda interpretativa*

Banda interpretativa	Rango de κ	n	%
Casi perfecto	0.81–1.00	3	08.6%
Sustancial	0.61–0.80	15	42.9%
Moderado	0.41–0.60	6	17.1%
Aceptable	0.21–0.40	4	11.4%
Pobre	0.00–0.20	6	17.1%
Sin acuerdo	< 0.00	1	02.9%

Total	35	100.0%
-------	----	--------

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

La distribución muestra que el 51,4 % de los códigos evaluados alcanzaron un acuerdo sustancial o casi perfecto. El resultado es metodológicamente defendible para un análisis cualitativo de alcance nacional mediante codificación mixta, es decir, códigos deductivos derivados del marco conceptual junto con códigos inductivos derivados del programa piloto de codificación.

El dato más relevante no es únicamente el promedio global, sino la existencia de un conjunto de códigos centrales con alta estabilidad inter-codificador. Dicho núcleo sostiene los principales hallazgos del componente cualitativo, particularmente aquellos vinculados con evaluación académica, mejora continua, evaluación docente, seguimiento y retroalimentación, vinculación Universidad-Empresa, cultura de calidad y brechas de implementación.

Los códigos por debajo del umbral no invalidan el análisis, pero requieren una lectura metodológica cuidadosa. Los resultados de dichos códigos se consideran evidencia interpretativa complementaria y se utilizan preferentemente cuando van acompañados de citas textuales, patrones de coocurrencia o convergencia con otros códigos estables.

2.1.14 Concordancia por naturaleza del código

Tabla 12. *κ por naturaleza del código*

Naturaleza codebook formal	n en n con válido	κ	κ promedio	κ mínimo	κ máximo
Deductivos	21		20	0.595 - 0.005	1.000
Inductivos	13		13	0.396 - 0.000	0.665

Subtotal formal	codebook	34	33	-	-
--------------------	----------	----	----	---	---

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

Además del libro de códigos formal, el proceso de codificación introdujo tres microcódigos auxiliares: MET_COIL, ECO_COL y EST_BAS_DES. Dado que no pertenecían al libro de códigos formal consolidado, estos microcódigos no se clasificaron como deductivos o inductivos; en cambio, funcionaron como herramientas auxiliares para registrar matices emergentes o necesidades de control analítico durante el procesamiento del corpus.

De estos tres microcódigos, dos obtuvieron κ válido y uno quedó sin κ válido por insuficiencia de aplicaciones en la submuestra. Los microcódigos se reportan separadamente y no se incorporan a los promedios por naturaleza, con el fin de evitar que códigos auxiliares no consolidados alteren artificialmente el desempeño de las categorías deductivas o inductivas del codebook formal. Esta precisión explica que el universo total de códigos aplicados al corpus sume 37, mientras que el codebook formal permanezca integrado por 34 códigos.

El código deductivo BAR_INST —Barreras institucionales, categoría VI. Tensiones— quedó sin κ válido por insuficiencia de aplicaciones en la submuestra aleatoria estratificada de 217 unidades. Esta situación no se interpreta como una debilidad de la definición operativa del código, sino como un efecto de baja frecuencia dentro de la submuestra seleccionada. El código se conserva en el codebook formal por su valor analítico y podrá evaluarse con mayor precisión en muestreos futuros o en una submuestra ampliada del corpus.

Los códigos deductivos alcanzaron una concordancia promedio mayor que los códigos inductivos. Este resultado es consistente con la lógica del proceso de codificación: los códigos deductivos derivan de categorías previamente establecidas en el marco conceptual del estudio, por lo que suelen presentar fronteras analíticas más reconocibles para los codificadores. En contraste, los códigos inductivos surgieron del piloto y capturan matices emergentes del corpus, lo cual explica su menor estabilidad inicial y la necesidad de mayor precisión en sus reglas de inclusión y exclusión.

Esta diferencia no invalida el codebook. Por el contrario, permite identificar con claridad dónde debe concentrarse la mejora metodológica. Los códigos inductivos conservan valor interpretativo porque permiten captar temas que no estaban plenamente previstos en el diseño inicial; sin embargo, sus resultados deben utilizarse con mayor cautela cuando no alcancen concordancia sustancial.

2.1.15 Concordancia por familia de códigos

Tabla 13. *κ promedio por categoría axial*

Categoría axial	n con κ válido	κ promedio	Lectura
VIII. Recomendaciones	1	0.747	Sustancial
VII. Prácticas	2	0.664	Sustancial
V. Vinculación	6	0.592	Moderado–sustancial
II. Procesos	4	0.558	Moderado
VI. Tensiones	3	0.552	Moderado
I. Evaluación	11	0.539	Moderado
IV. Formación	2	0.494	Moderado
III. Currículo	4	0.153	Pobre

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

Entre las familias evaluadas, las Recomendaciones y las Prácticas obtuvieron los mejores resultados, situándose ambas en el rango sustancial. La vinculación ocupó una posición de moderada a sustancial cerca del umbral de 0,61, lo que permite considerar sus hallazgos como razonablemente estables cuando se respaldan con evidencia textual y triangulación.

Cuatro familias (Evaluación, Procesos, Tensiones y Capacitación) se ubicaron dentro del rango moderado. Siguen siendo útiles desde el punto de vista analítico, pero sus códigos presentan límites operacionales que se superponen parcialmente. Un

fragmento, por ejemplo, puede interpretarse como evaluación académica, evidencia para la toma de decisiones, seguimiento o mejora continua, según el aspecto que el codificador enfatice.

El currículo obtuvo la puntuación más baja entre las familias, con un coeficiente kappa medio de 0,153. Esta debilidad radica en la dificultad para distinguir, desde el punto de vista operativo, entre la actualización de planes y programas, la relevancia curricular, la relevancia productiva y social, y las competencias transversales. Por lo tanto, los resultados específicos de esta familia deben interpretarse con cautela.

2.1.16 Códigos con mejor desempeño

Tabla 14. Ocho códigos con mayor κ observado

Código	Etiqueta	Categoría axial	k
BRE_IMP	Brechas de implementación	VI. Tensiones	1.000
CUL_CAL	Cultura de calidad	VII. Prácticas	1.000
EVA_DOC	Evaluación docente	I. Evaluación	0.775
MEJ_CONT	Mejora continua	I. Evaluación	0.768
SEG_RET	Seguimiento y retroalimentación	I. Evaluación	0.756
PRO_EST	Propuestas estratégicas	VIII. Recomendaciones	0.747
VIN_UE	Vinculación Universidad-Empresa	V. Vinculación	0.722
EVA_ACAD	Evaluación académica	I. Evaluación	0.708

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

Los códigos con mejor desempeño corresponden al núcleo argumentativo del componente cualitativo. La alta concordancia en brechas de implementación, cultura de

calidad, evaluación docente, mejora continua, seguimiento y retroalimentación, propuestas estratégicas, vinculación Universidad-Empresa y evaluación académica permite sostener con mayor confianza los hallazgos centrales del estudio.

Este resultado, es particularmente relevante porque las principales conclusiones del componente cualitativo no descansan en códigos marginales ni de baja estabilidad, sino en códigos con concordancia sustancial o casi perfecta. Por ello, aunque el promedio global de κ se ubica en rango moderado, el núcleo analítico que estructura los resultados y conclusiones principales cuenta con mayor solidez metodológica.

2.1.17 Códigos con menor concordancia y tratamiento metodológico

Tabla 15. Códigos que requieren calibración o lectura cautelosa

Código	Etiqueta	K	Tratamiento metodológico sugerido
ACT_PYP	Actualización de planes y programas	-0.005	Redefinir reglas de inclusión y exclusión; distinguir de PER_CUR y PER_PROD.
PER_CUR	Pertinencia curricular	0.000	Diferenciar operativamente de PER_PROD.
ACR_INT	Acreditación e indicadores internacionales	0.000	Especificar cuándo se codifica como acreditación y cuándo como evaluación académica general.
REC_LIM	Recursos limitados	0.000	Distinguir de barreras institucionales
MET_MIX	Métodos mixtos / evaluación integral	0.000	Refinar marcadores de inclusión para evitar confusión con

			evidencia para la toma de decisiones
COM_TRA	Competencias transversales	0.000	Separar de formación profesional y formación docente
EST_BAS_DES	Estudio basado en desempeño	0.000	Evaluar su conservación como microcódigo auxiliar o su integración a una categoría formal relacionada con evaluación auténtica/desempeño
FOR_DOC	Formación docente	0.325	Refinar frontera con formación profesional.
BUE_PRA	Buenas prácticas	0.328	Precisar diferencia respecto de cultura de calidad.
CON_EMP	Consejos consultivos empresariales	0.393	Distinguir de convenios institucionales
AUT_RET	Autoevaluación y retroalimentación al docente	0.396	Acotar respecto de seguimiento, retroalimentación y evaluación docente

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

Si bien algunos códigos mostraron menor concordancia, no se recomienda su eliminación automática, ya que varios capturan dimensiones analíticamente relevantes del corpus. Sin embargo, sus bajos valores de κ exigen un tratamiento metodológico explícito. La versión actual del estudio recomienda conservarlos como códigos interpretativos.

Para fortalecer futuras aplicaciones del instrumento, estos códigos deberán someterse a una nueva sesión de calibración centrada en tres tareas: precisar definiciones operativas, incorporar ejemplos positivos y negativos de codificación, y

fusionar aquellos códigos cuya frontera conceptual no resulte suficientemente distinguible en la práctica.

El currículo es el ámbito que requiere mayor atención, ya que concentra varios códigos con bajo grado de concordancia. Se justifica una revisión de este ámbito para diferenciar con mayor precisión entre la actualización formal de planes y programas, la relevancia curricular, la relevancia productiva y las competencias transversales.

2.1.18 Cierre interpretativo de la confiabilidad

La prueba de fiabilidad entre codificadores respalda la conclusión de que el codebook tiene una estructura metodológicamente útil, aunque no esté consolidada de forma homogénea. La media global de κ de 0,516 indica una concordancia moderada; sin embargo, la mediana de 0,612 y el hecho de que 18 de los 35 códigos evaluados alcancen el umbral sustancial demuestran la existencia de un núcleo de codificación estable.

Desde el punto de vista del rigor cualitativo, los resultados se basan en tres condiciones. En primer lugar, los hallazgos principales deben fundamentarse sobre todo en códigos cuyo coeficiente kappa alcance niveles sustanciales o casi perfectos. En segundo lugar, los códigos con bajo grado de concordancia solo pueden utilizarse como evidencia complementaria. Finalmente, las familias con un coeficiente kappa inferior requieren una revisión operativa del libro de códigos.

La fiabilidad entre codificadores, considerada en su conjunto, respalda el uso del libro de códigos para fundamentar el análisis cualitativo del Documento de Posición Central. La salvedad metodológica radica en que algunos códigos emergentes, microcódigos auxiliares y categorías curriculares se beneficiarán de una mayor calibración. Esta interpretación permite presentar el componente cualitativo con rigor metodológico.

La calibración realizada durante la fase de diseño arrojó valores de κ esperados entre 0.62 y 0.81 para los códigos deductivos centrales y entre 0.45 y 0.65 para los códigos inductivos, lo que confirma la viabilidad del protocolo y anticipa que será necesario realizar al menos una ronda de calibración para los códigos inductivos antes

de cerrar la confiabilidad. Esta tarea quedará asentada en el Anexo B como pendiente formal.

2.1.19 Triangulación intra-método

El componente cualitativo aplicó tres formas de triangulación intra-método. La triangulación intramétodo adoptó tres formas en el componente cualitativo. Triangulación de fuentes: las respuestas válidas escritas (archivos .xlsx) se compararon con las transcripciones de las grabaciones de las sesiones universitarias; cuando una institución ofrecía ambas fuentes, el equipo contrastaba los hallazgos para detectar convergencias y divergencias.

2.1.20 Criterios de rigor (Lincoln & Guba, 1985)

La calidad del componente cualitativo se basa en los cuatro criterios clásicos de Lincoln y Guba (1985): credibilidad, transferibilidad, fiabilidad y confirmabilidad. Para garantizar la credibilidad, el equipo recurrió a la triangulación intramétodo y a la verificación cita por cita del corpus analítico codificado.

La transferibilidad se sustenta en una descripción detallada del contexto institucional, en las características del corpus, en su distribución entre comisiones y zonas, y en la conservación de citas textuales que permiten a los lectores evaluar la relevancia de los hallazgos para sus propias instituciones. La fiabilidad se deriva de una documentación exhaustiva. La confirmabilidad se sostiene mediante la trazabilidad de cada hallazgo a citas concretas del corpus y la disponibilidad del proyecto ATLAS.ti completo para auditoría.

Tabla 16. *Operacionalización de los criterios de Lincoln y Guba (1985)*

Criterio	Estrategia operacional	Evidencia documental
Credibilidad	Triangulación intra-método (fuentes, zonas, comisiones); revisión por pares; verificación cita por cita.	Memos en ATLAS.ti; bitácora de revisión; protocolo κ Cohen.

Transferibilidad	Descripción densa del contexto, los criterios de respuesta válida y la composición del corpus.	Tablas A.1, B.1 y B.2; citas literales conservadas
Dependencia	Documentación exhaustiva del proceso; codebook completo; reglas léxicas; versionado de archivos.	Anexo A; archivo de reglas; bitácora de cambios
Confirmabilidad	Trazabilidad de cada hallazgo a citas concretas; disponibilidad del proyecto ATLAS.ti para auditoría.	Proyecto ATLAS.ti exportable; identificadores únicos por caso.

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

2.1.21 Saturación temática y suficiencia analítica

El concepto de saturación temática se entiende aquí, siguiendo a Saunders y colaboradores (2018), como una decisión razonada y no como un estado absoluto. Se monitoreó la curva de aparición de nuevos códigos a lo largo de la codificación: Se monitoreó la curva de aparición de nuevos códigos a lo largo de la codificación: durante el primer 30% del corpus analítico codificado aparecieron 29 de los 34 códigos finales; durante el siguiente 30% aparecieron cuatro códigos adicionales; y en el tramo final emergió un último código. A partir de este comportamiento, se considera que el corpus alcanzó suficiencia analítica para los objetivos del estudio.

2.1.22 Resultados cualitativos

2.1.22.1 Descripción general del corpus

El corpus cualitativo final está integrado por 1,156 unidades textuales de respuestas válidas, de las cuales 1,104 fueron efectivamente codificadas tras la depuración. La distribución por tipo de fuente muestra el peso de los vaciados estructurados como columna vertebral del corpus, complementados por transcripciones de audios y documentos contextuales que aportan matices y profundidad temática.

Tabla 17. *Corpus recibido y validado por tipo de fuente (n = 1,156)*

Tipo de fuente	Unidades textuales	% del corpus
Vaciados .xlsx anonimizados por el equipo	989	85.6%
Vaciados .xlsx anonimizados en origen	18	01.6%
Transcripciones de audios de sesiones colegiadas	97	08.4%
Documentos contextuales (memorias, oficios, notas)	52	04.5%
Total	1156	100.00%

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

Por comisión, la distribución refleja el peso histórico de la Coordinación de Academia ANFECA como receptora de la mayor parte de la convocatoria, seguida por las coordinaciones nacionales, Vinculación y Formación Profesional, esta última con un volumen menor por la pérdida documentada y la posterior re-recolección con anonimización en origen.

Tabla 18. *Corpus recibido y validado por comisión (n = 1,156)*

Comisión	Unidades válidas	% del corpus
Académica ANFECA	972	84.1%
Investigación	84	07.3%
Vinculación Universidad-Empresa	82	07.1%
Formación Profesional	18	01.6%
Total	1156	100.00%

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

Por zona geográfica, las siete zonas ANFECA están representadas en el corpus, con concentraciones que responden tanto al número de instituciones afiliadas en cada zona como a la respuesta efectiva a la convocatoria. El equipo metodológico verificó que ninguna zona quedara sin al menos diez respuestas válidas para garantizar una mínima representación nacional.

2.1.22.2 Distribución de los 34 códigos en el corpus

La distribución global de los 34 códigos del codebook sobre el corpus analítico codificado (n = 1,104) revela que los códigos centrales se concentran en torno a la evaluación académica, las publicaciones e indicadores de investigación, la vinculación Universidad-Empresa y la evidencia para la toma de decisiones. La concentración de las primeras cinco categorías concentra una proporción significativa de las codificaciones totales, mientras que la cola larga de códigos menos frecuentes recoge matices específicos como redes académicas, micro credenciales, modelos triple hélice o barreras de implementación.

Tabla 19. Quince códigos más frecuentes en el corpus

Código	Etiqueta	Categoría	Frecuencia	% del total
PUB_INV	Publicaciones e indicadores de investigación	I. Evaluación	375	13.3%
VIN_UE	Vinculación Universidad-Empresa	V. Vinculación	360	12.8%
EVA_ACAD	Evaluación académica	I. Evaluación	329	11.7%
EVI_TD	Evidencia para la toma de decisiones	I. Evaluación	259	9.2%
CAL_EDU	Calidad educativa	I. Evaluación	213	7.6%

MEJ_CONT	Mejora continua	I. Evaluación	158	5.6%
SEG_RET	Seguimiento y retroalimentación	I. Evaluación	139	4.9%
EVA_DOC	Evaluación docente	I. Evaluación	136	4.8%
PRO_EST	Propuestas estratégicas	VIII. Recomendaciones	108	3.8%
PER_PROD	Pertinencia productiva y social	III. Currículo	77	2.7%
INN_EDU	Innovación educativa	II. Procesos	76	2.7%
EVA_CUR	Evaluación curricular	I. Evaluación	59	2.1%
TIC_IA	Uso de TIC e Inteligencia Artificial en evaluación	II. Procesos	57	2.0%
CON_IES	Convenios institucionales	V. Vinculación	49	1.7%
RED_COL	Redes académicas y colaboración	V. Vinculación	49	1.7%

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

El patrón de co-ocurrencias pares de códigos que aparecen juntos en una misma unidad textual revela núcleos semánticos consistentes a lo largo del corpus. El núcleo más denso articula publicaciones e indicadores de investigación con vinculación Universidad-Empresa, lo que sugiere que las instituciones interpretan la investigación no como un fin en sí mismo sino como una práctica que cobra sentido cuando se conecta con problemas del entorno productivo y social.

Un segundo núcleo articula evaluación académica con evidencia para la toma de decisiones, mejora continua y seguimiento, formando una constelación que podríamos llamar ciclo de evaluación operativa. Un tercer núcleo conecta calidad educativa con vinculación, evaluación docente y publicaciones, sugiriendo que la noción institucional de calidad incorpora componentes que trascienden la docencia frontal.

Tabla 20. Diez co-ocurrencias más frecuentes

Código A	Código B	Etiquetas (abreviadas)	Co-ocurrencias
PUB_INV	VIN_UE	Publicaciones e indicador / Vinculación universidad–e	236
EVA_ACAD	VIN_UE	Evaluación académica / Vinculación universidad–e	188
EVA_ACAD	PUB_INV	Evaluación académica / Publicaciones e indicador	178
EVA_ACAD	EVI_TD	Evaluación académica / Evidencia para la toma de	145
EVI_TD	PUB_INV	Evidencia para la toma de / Publicaciones e indicador	132
EVI_TD	VIN_UE	Evidencia para la toma de / Vinculación universidad–e	119
CAL_EDU	VIN_UE	Calidad educativa / Vinculación universidad–e	101
EVA_DOC	VIN_UE	Evaluación docente / Vinculación universidad–e	98
CAL_EDU	PUB_INV	Calidad educativa / Publicaciones e indicador	98

EVA_DOC	PUB_INV	Evaluación docente / Publicaciones e indicador	97
---------	---------	--	----

Nota. Elaboración propia con base en el instrumento utilizado.

2.1.23 Hallazgos por comisión

2.1.23.1 Coordinación de Academia ANFECA

Con 972 respuestas válidas (84,1 % del corpus), la Coordinación de la Academia ANFECA concentra la mayor parte del análisis. Es también la coordinación la que aporta los patrones más sólidos y sostenidos del componente cualitativo. El análisis identifica cuatro hallazgos principales.

Un primer hallazgo es la ampliación de la concepción de la evaluación académica. La encuesta de satisfacción docente ya no se considera el único instrumento; ahora, la evaluación combina evaluaciones del aprendizaje, revisiones por pares, autoevaluaciones, evaluaciones curriculares y procesos de acreditación tanto nacionales como internacionales.

Un segundo hallazgo subraya un fuerte vínculo discursivo entre la evaluación y la mejora continua, basado en los códigos de evidencia para la toma de decisiones y seguimiento y retroalimentación. El análisis documenta simultáneamente una brecha entre el discurso (lo que se dice) y la práctica (lo que se hace en realidad).

En tercer lugar, la centralidad de la formación docente como condición posibilitante para que la evaluación se traduzca en mejora. Se insiste en la necesidad de estructurar la formación en trayectorias profesionales, inducción, actualización didáctica y formación en investigación aplicada, e integrarla formalmente en la promoción, la permanencia en el puesto, los incentivos y la liberación de créditos académicos.

Por último, emerge una preocupación constante por la cultura de la calidad como una dimensión institucional que trasciende los instrumentos. Las respuestas válidas son contundentes: en ausencia de una cultura compartida que valore la mejora, los instrumentos terminan siendo meras formalidades burocráticas.

2.1.23.2 Coordinación de Planes y Programas de Estudio

Veinticuatro unidades codificadas proceden de la Coordinación de Planes y Programas de Estudio, aportando conclusiones sobre la relevancia curricular, la actualización de los programas y su alineación con las normas internacionales, los indicadores nacionales e internacionales, y la articulación de la investigación, la docencia y la vinculación.

Desde el punto de vista operativo, el primer hallazgo revela preocupación por la productividad investigadora, medida mediante publicaciones indexadas, pertenencia a sistemas nacionales como el SNII y participación en organismos académicos consolidados. Esta preocupación coexiste con una crítica a los indicadores cuantitativos como único criterio para medir la calidad de la investigación.

Segundo, la consolidación del par investigación–vinculación como núcleo semántico más fuerte del corpus analítico codificado (236 co-ocurrencias). Segundo hallazgo: el par investigación-vinculación constituye el núcleo semántico más fuerte en el corpus analítico codificado, con 236 coocurrencias. Las instituciones afiliadas aspiran no a una investigación aislada del entorno productivo, sino a una investigación aplicada que responda a problemas regionales.

En tercer lugar, la preocupación por las condiciones institucionales que posibilitan la investigación: financiación estable, liberación de horas lectivas para la investigación, infraestructura tecnológica, acceso a bases de datos especializadas y políticas editoriales que faciliten la publicación. Las respuestas reconocen importantes deficiencias entre las instituciones.

2.1.23.3 Coordinación de Vinculación Universidad-Empresa

La Coordinación de Vinculación Universidad-Industria fue convocada para el estudio, y sus contribuciones se integraron temáticamente en el corpus más amplio, con hallazgos articulados en torno a tres ejes: la relevancia productiva y social de los programas, los mecanismos formales e informales de vinculación y la empleabilidad como criterio para la retroalimentación curricular.

En primer lugar, las respuestas plantean la relevancia como un atributo dinámico que exige actualizaciones periódicas de los planes y programas basándose en la evidencia del entorno, incluidos los estudios de empleadores, los observatorios laborales, los paneles de exalumnos, los consejos asesores empresariales y los análisis de tendencias sectoriales.

El segundo hallazgo describe una amplia gama de mecanismos de vinculación, desde acuerdos institucionales (servicios sociales, prácticas profesionales, residencias) hasta formas más sofisticadas como la triple hélice, los modelos de innovación abierta y los proyectos de consultoría estudiantil.

En tercer lugar, la empleabilidad se presenta como una métrica útil pero insuficiente. Proporciona una señal sobre la relevancia del programa, pero no agota la noción de calidad, ni responde a la pregunta sobre el tipo de profesional que las instituciones ANFECA pretenden formar.

2.1.23.4 Coordinación de Formación Profesional y Académica

De la Coordinación de Formación Profesional y Académica, 18 respuestas válidas ofrecen una visión centrada y coherente de la formación docente y la formación profesional de los estudiantes. Si bien el volumen es menor, las respuestas son analíticamente densas y convergen en torno a cuatro líneas de hallazgos.

Primero, la formación docente debería organizarse por trayectos acumulables: un primer trayecto de inducción para profesorado de nuevo ingreso —centrado en modelo educativo, ética académica y evaluación del aprendizaje—, un segundo trayecto de actualización didáctica permanente —con énfasis en aprendizaje basado en problemas, uso responsable de inteligencia artificial, evaluación auténtica y manejo de ambientes híbridos— y un tercer trayecto orientado a la investigación aplicada y la escritura académica. Las respuestas insisten en que estos trayectos sean acumulables, con evidencia verificable en portafolio académico y con reconocimiento institucional formal.

En segundo lugar, las respuestas advierten contra la interpretación de la alineación con los marcos de acreditación internacionales (AACSB, EQUIS, AMBA, EFMD) como una copia mimética de estándares externos. Estos marcos deben servir como guía para

organizar la evidencia institucional; según esta lógica, la formación docente es más eficaz cuando se vincula con productos concretos y verificables.

En tercer lugar, la principal barrera identificada es el tiempo del profesorado: muchos docentes se enfrentan a una carga docente excesiva y disponen de poca disponibilidad para la investigación o la formación continua. Las respuestas proponen microcredenciales, seminarios híbridos y comunidades de práctica disciplinares como mecanismos para mitigar esta barrera.

En cuarto lugar, las respuestas entienden la formación profesional de los estudiantes como una articulación de competencias disciplinares, competencias transversales (pensamiento crítico, comunicación, trabajo en equipo, ética) y competencias para la transición laboral. Su calidad se fundamenta en figuras de tutoría académica y profesional.

2.1.23.5 Análisis transversal

El análisis transversal de los hallazgos en las distintas coordinaciones identifica cinco patrones que atraviesan todo el sistema, proporcionando el sustrato sobre el cual se establece la arquitectura de un modelo nacional en la sección siguiente.

1. El primer patrón es la concepción ampliada y sistémica de la evaluación.

En primer lugar, el modelo de una concepción ampliada y sistémica de la evaluación. Las cuatro coordinaciones coinciden en interpretar la evaluación académica como un sistema de múltiples evidencias vinculadas a la mejora continua, y nunca como un acto puntual o un procedimiento administrativo aislado.

2. El segundo patrón es la persistencia de una brecha entre discurso y práctica. La persistencia de una brecha entre el discurso y la práctica constituye el segundo patrón. Incluso con una concepción avanzada de la evaluación, persisten las dificultades operativas a la hora de convertir los resultados de la evaluación en decisiones académicas concretas y oportunas. Esta brecha se explica por las condiciones institucionales, no por un déficit conceptual.

3. El tercer patrón es la centralidad de la formación docente como condición habilitante de cualquier mejora sostenida. En las cuatro coordinaciones, el patrón tres destaca la centralidad de la formación docente como condición indispensable para cualquier mejora sostenida. Las coordinaciones sitúan la formación en el centro de los ciclos de mejora continua, con distintos niveles de énfasis, y proponen articulaciones formales entre la formación, la evaluación, la promoción y los incentivos institucionales.

Cuarto patrón: el par investigación-vinculación se consolida como un núcleo semántico sólido. Las instituciones de investigación aspiran a desarrollar investigación aplicada, arraigada en el entorno, que genere publicaciones, intervenciones e innovaciones con un impacto reconocible, no investigación desconectada.

5. El quinto patrón es la heterogeneidad institucional. La heterogeneidad institucional constituye el quinto patrón. Las capacidades, los ritmos y los estilos varían ampliamente entre las instituciones afiliadas, como lo demuestra el corpus. El objetivo no es homogeneizar, sino respetar esta heterogeneidad mediante mecanismos graduales, acompañamiento entre pares y umbrales mínimos compartidos, combinados con objetivos diferenciados, en cualquier modelo nacional.

Un eje emergente emerge como subproducto del análisis transversal y atraviesa todos los patrones anteriores: el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en particular la inteligencia artificial, concebida tanto como objeto de evaluación (¿cómo evaluamos el aprendizaje cuando los estudiantes tienen IA a su disposición?) como herramienta para los procesos de evaluación.

2.1.23.6 Tensiones identificadas

Junto con los patrones convergentes, el análisis cualitativo revela cinco tensiones productivas que el modelo nacional propuesto debe abordar explícitamente.

Tensión 1. Estandarización vs. contextualización. Las instituciones esperan marcos comunes que faciliten la comparabilidad y el aprendizaje interinstitucional, pero también exigen que se respeten la heterogeneidad y los proyectos institucionales. Por lo tanto, el modelo debe proporcionar umbrales mínimos compartidos, dejando margen para la contextualización institucional.

Tensión 2. Indicadores cuantitativos frente a evaluación cualitativa: tensión 2. Si bien la cultura de los indicadores persiste, se reconocen sus limitaciones y existen propuestas para incorporar evidencia cualitativa al sistema de evaluación. El modelo deberá integrar ambos lenguajes, tratándolos como complementarios y no como sustitutos

Tensión 3. Acreditación nacional frente a acreditación internacional. Las instituciones reconocen la importancia de ambas referencias, pero advierten sobre el costo administrativo de gestionar procesos paralelos. El modelo debe proponer una arquitectura común de evidencia que pueda servir a múltiples organismos acreditadores simultáneamente.

Tensión 4. Evaluación punitiva vs. evaluación formativa. Persiste una percepción de que la evaluación se asocia más con sanción o jerarquización que con aprendizaje institucional. El modelo deberá insistir explícitamente en el carácter formativo de la evaluación y en su orientación a la mejora.

Tensión 5. Tiempo del profesorado vs. exigencias del sistema. La sobrecarga docente es la barrera operativa más mencionada. Cualquier modelo que pretenda sostenerse debe contemplar mecanismos realistas de tiempo protegido para evaluación, mejora continua y formación.

2.2 Análisis cuantitativo: diseño, validación y resultados del instrumento empírico

La estructura metodológica adoptada en esta ponencia responde a esa complejidad mediante un diseño secuencial de tres etapas complementarias. El constructo teórico establece los marcos conceptuales que definen qué se evalúa y por qué: la alineación constructiva entre objetivos, enseñanza y evaluación (Biggs & Tang, 2011), el ciclo de mejora continua PDSA (Deming, 1994), los estándares internacionales de calidad de la OCDE y la UNESCO, y el modelo CIPP de evaluación integral (Stufflebeam & Coryn, 2014). Este andamiaje teórico no opera como ornamento bibliográfico; define con precisión las dimensiones que el instrumento cuantitativo debe ser capaz de capturar.

El análisis cualitativo, desarrollado con un diseño multizona bajo los principios de la Teoría Fundamentada Constructivista (Charmaz, 2014) y el Análisis Temático Reflexivo (Braun & Clarke, 2022), aportó las voces institucionales: las narrativas de las cuatro coordinaciones nacionales de ANFECA sobre cómo se vive, se practica y se obstaculiza la evaluación académica en sus respectivos ámbitos.

Esas narrativas no son el antecedente del análisis cuantitativo; son su materia prima. Los ítems del instrumento nacieron de las preguntas detonantes del estudio cualitativo, lo que garantiza que cada reactivo corresponde a una experiencia institucional real, no a un constructo abstracto formulado desde el escritorio.

Este informe documenta la tercera etapa con el detalle técnico necesario para que sus resultados puedan ser interpretados, discutidos y, sobre todo, utilizados por las instituciones afiliadas a ANFECA.

2.2.1 Diseño metodológico del componente cuantitativo

El análisis cuantitativo cierra el ciclo añadiendo al trabajo de las dos etapas anteriores: medición estructurada, comparable y estadísticamente validada. Permite saber no solo qué piensan los actores sobre la evaluación académica, sino con qué intensidad, en qué dimensiones concentran su acuerdo o desacuerdo, y si esas percepciones son consistentes entre zonas geográficas, tipos de actor y bloques temáticos. El instrumento resultante es, en ese sentido, la materialización empírica del modelo teórico y el eco cuantitativo de la fase cualitativa.

El instrumento cuantitativo desarrollado para el proyecto “Evaluación académica y mejora continua: ruta estratégica hacia la calidad educativa” se diseñó con base en una revisión de literatura internacional sobre evaluación educativa, aseguramiento de la calidad, desempeño docente, pertinencia curricular, vinculación con el sector productivo e innovación pedagógica.

Su construcción responde a la necesidad de contar con un marco empírico capaz de capturar la complejidad de los procesos académicos en las escuelas de negocios afiliadas a la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA), integrando criterios de instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA, por sus siglas en inglés) y marcos teóricos consolidados como la alineación constructiva de Biggs y Tang (2011), el enfoque de evaluación para el aprendizaje de Boud y Falchikov (2007), y el modelo CIPP de Stufflebeam y Coryn (2014).

El instrumento consta de 60 ítems distribuidos en 12 factores agrupados en cuatro ejes que reflejan los ámbitos fundamentales evaluados por las coordinaciones nacionales de ANFECA, mismos que se explican a continuación.

2.2.2 Eje Evaluación docente y desarrollo académico

El primer eje, Evaluación docente y desarrollo académico, se fundamenta en el modelo de alineación constructiva, que plantea la necesidad de coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y la evaluación del desempeño educativo (Biggs & Tang, 2011). Este enfoque permitió diseñar ítems que evalúan la claridad de criterios, el uso de retroalimentación, la influencia de la investigación y la vinculación en el desempeño docente, así como la profesionalización académica mediante estrategias formativas pertinentes.

Del mismo modo, se integraron aportaciones de Hattie (2009), quien demuestra que el impacto del profesorado en el aprendizaje es uno de los factores más significativos en la educación superior, justificando la inclusión de reactivos relacionados con prácticas docentes efectivas, innovación didáctica y uso pedagógico de la retroalimentación. La dimensión sobre tecnología educativa se fundamenta en estudios sobre la integración significativa de TIC en el proceso formativo (Boumedyen et al., 2011), lo cual permitió incluir ítems sobre el uso de plataformas, la analítica del aprendizaje y la capacitación docente en herramientas digitales.

Tabla 21. Dimensiones e ítems del Eje 1

Eje	Dimensión	Enunciado
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.1 Actividad docente y desempeño académico	La institución cuenta con un sistema de evaluación docente actualizado y de aplicación sistemática.

Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.1 Actividad docente y desempeño académico	La evaluación docente integra información de diversas fuentes (estudiantes, pares, autoevaluación).
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.1 Actividad docente y desempeño académico	Las actividades de docencia, investigación y vinculación influyen de manera directa en la evaluación del desempeño académico.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.1 Actividad docente y desempeño académico	Los resultados de la evaluación docente se utilizan para la mejora continua.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.2 Formación y profesionalización docente	La institución ofrece programas de formación docente alineados a marcos de competencias internacionales.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.2 Formación y profesionalización docente	Los docentes participan activamente en cursos de actualización pedagógica y disciplinar.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.2 Formación y profesionalización docente	Se promueve la formación en metodologías de enseñanza innovadoras.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.2 Formación y profesionalización docente	La capacitación docente incluye el desarrollo de habilidades para investigación vinculada al contexto social.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.3 Uso de tecnología educativa	El profesorado integra tecnologías digitales de manera regular en su práctica docente.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.3 Uso de tecnología educativa	La institución capacita a su personal en el uso de herramientas

		tecnológicas para la evaluación del aprendizaje.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.3 Uso de tecnología educativa	Se utilizan plataformas tecnológicas para seguimiento académico del desempeño docente y estudiantil.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.1 Actividad docente y desempeño académico	Los criterios para evaluar el desempeño docente están claramente definidos y son conocidos por el profesorado.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.1 Actividad docente y desempeño académico	La retroalimentación derivada de la evaluación docente se entrega de manera oportuna.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.2 Formación y profesionalización docente	La institución reconoce y valora formalmente la participación del profesorado en actividades de formación docente.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.2 Formación y profesionalización docente	Existen comunidades de práctica o espacios colegiados para compartir experiencias de enseñanza e innovación educativa.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.2 Formación y profesionalización docente	La formación docente considera de manera explícita la atención a la diversidad del estudiantado.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.3 Uso de tecnología educativa	El profesorado recibe acompañamiento técnico y pedagógico para integrar tecnologías digitales en sus cursos.
Eje 1. Evaluación docente y desarrollo académico	1.3 Uso de tecnología educativa	Las herramientas tecnológicas utilizadas en la docencia permiten un seguimiento individualizado del aprendizaje del estudiantado.

Nota. elaboración propia.

2.2.3 Eje Evaluación de programas académicos y mejora curricular

El segundo eje, Evaluación de programas académicos y mejora curricular, retoma el vínculo entre currículo, competencias y empleabilidad planteado por Knight y Yorke (2003), enfatizando la pertinencia del diseño curricular respecto a las demandas laborales, la formación de competencias transversales y la interdisciplinariedad. Asimismo, se integran las propuestas de Boud y Falchikov (2007) sobre evaluación auténtica, portafolios, rúbricas y métodos formativos, lo que fundamenta la inclusión de ítems orientados a la integralidad de los sistemas de evaluación del aprendizaje.

La OCDE (2023) aporta referentes para la comparación de indicadores internacionales relacionados con desempeño estudiantil, empleabilidad y resultados educativos, justificando ítems que evalúan la comparabilidad de indicadores, la coherencia de la carga evaluativa y el uso de tecnología para evidencias de aprendizaje.

Tabla 22. Dimensiones e ítems del Eje 2

Eje	Dimensión	Enunciado
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.1 Pertinencia y actualización curricular	Los planes de estudio se actualizan de manera periódica acorde con tendencias nacionales e internacionales.
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.1 Pertinencia y actualización curricular	La estructura curricular promueve la formación de competencias transversales (liderazgo, comunicación, ética).
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.1 Pertinencia y actualización curricular	Los programas académicos responden a las demandas del sector productivo.

Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.2 Sistemas de evaluación integral del aprendizaje	El sistema de evaluación incluye evidencias auténticas de aprendizaje (portafolios, proyectos, casos).
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.2 Sistemas de evaluación integral del aprendizaje	Se combinan métodos formativos y sumativos en la evaluación estudiantil.
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.2 Sistemas de evaluación integral del aprendizaje	Los indicadores de aprendizaje permiten comparabilidad con otras instituciones (nacionales e internacionales).
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.2 Sistemas de evaluación integral del aprendizaje	Se utilizan tecnologías para gestionar y analizar evidencias de aprendizaje.
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.3 Innovación pedagógica	Los programas promueven prácticas pedagógicas innovadoras (ABP, aula invertida, simuladores).
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.3 Innovación pedagógica	Se incentiva al profesorado a experimentar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.1 Pertinencia y actualización curricular	Los resultados de empleabilidad de egresados se utilizan como insumo para la revisión de los planes de estudio.
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.1 Pertinencia y actualización curricular	El diseño curricular incorpora contenidos vinculados con la sustentabilidad, la ética y la responsabilidad social.

Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.1 Pertinencia y actualización curricular	Los programas académicos fomentan la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo entre distintas áreas de conocimiento.
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.2 Sistemas de evaluación integral del aprendizaje	Los resultados de la evaluación del aprendizaje se analizan periódicamente en espacios colegiados (academias, comités curriculares).
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.2 Sistemas de evaluación integral del aprendizaje	La carga de trabajo asociada a la evaluación (tareas, proyectos, exámenes) es coherente con los créditos y horas de los cursos.
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.2 Sistemas de evaluación integral del aprendizaje	Se utilizan rúbricas u otros instrumentos explícitos que clarifican los criterios de evaluación para el estudiantado.
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.3 Innovación pedagógica	La institución incentiva la innovación pedagógica mediante convocatorias, reconocimientos o proyectos específicos.
Eje 2. Evaluación de programas académicos y mejora curricular	2.3 Innovación pedagógica	Se documentan y difunden experiencias exitosas de innovación en la enseñanza para su replicación en otros programas o regiones.

Nota. Elaboración propia.

2.2.4 Eje Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social

El tercer eje, Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social, se justifica a partir del modelo de la triple hélice de Etzkowitz (2008), el cual destaca la interacción entre universidades, sector productivo y gobierno como motor de innovación. Este marco permitió la inclusión de ítems sobre convenios, prácticas profesionales, retroalimentación de empleadores, evaluación de egresados e impacto regional.

Asimismo, los informes de UNESCO-IESALC (2023) resaltan el papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo local y regional, lo que sustenta la incorporación de dimensiones relacionadas con pertinencia social, vinculación comunitaria y contribución institucional al entorno. Yorke (2006) define la empleabilidad como un conjunto de logros personales, académicos y contextuales, lo cual respaldó la inclusión de indicadores que miden la percepción de empleadores y el alineamiento del perfil de egreso con las necesidades del mercado laboral.

Tabla 23. Dimensiones e ítems del Eje 3

Eje	Dimensión	Enunciado
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.1 Vinculación con el sector productivo	La institución mantiene vínculos sólidos con empresas y organizaciones externas.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.1 Vinculación con el sector productivo	Las experiencias de egresados y empleadores se incorporan sistemáticamente en procesos de evaluación educativa.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.1 Vinculación con el sector productivo	Las prácticas profesionales están alineadas con el perfil de egreso del programa.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.1 Vinculación con el sector productivo	Los empleadores valoran positivamente las competencias de los egresados.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.2 Pertinencia social y regional	La oferta académica responde a necesidades y problemáticas regionales.

Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.2 Pertinencia social y regional	La institución impulsa proyectos de impacto social vinculados con la comunidad.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.2 Pertinencia social y regional	La vinculación contribuye a mejorar la evaluación académica y los procesos de acreditación.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.3 Innovación y sinergias interinstitucionales	Se cuenta con mecanismos eficientes para generar proyectos de colaboración con otras IES nacionales e internacionales.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.3 Innovación y sinergias interinstitucionales	Las alianzas interinstitucionales fortalecen la calidad académica y la actualización curricular.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.1 Vinculación con el sector productivo	La institución cuenta con mecanismos sistemáticos para recoger retroalimentación de empleadores sobre el desempeño de los egresados.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.1 Vinculación con el sector productivo	Existen convenios formales con organizaciones del sector productivo que se actualizan y evalúan periódicamente.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.2 Pertinencia social y regional	Los proyectos de vinculación con la comunidad incorporan objetivos de aprendizaje claramente definidos para el estudiantado.
Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.2 Pertinencia social y regional	La institución incorpora la perspectiva regional (económica, social y cultural) en el diseño y evaluación de sus programas académicos.

Eje 3. Vinculación, Universidad-Empresa y pertinencia social	3.3 Innovación y sinergias interinstitucionales	La institución participa en redes nacionales o internacionales que promueven la mejora de la calidad educativa en las escuelas de negocios.
---	---	---

Nota. elaboración propia.

2.2.5 Eje Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua

El cuarto eje, Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua, se estructuró utilizando los principios del aseguramiento de la calidad presentados en la literatura especializada (Matei & Iwinska, 2016; CHEA, s. f.), los cuales señalan que los sistemas de evaluación institucional deben incluir mecanismos de autoevaluación, transparencia, uso de indicadores, participación de actores y cultura de calidad.

El modelo CIPP (Stufflebeam & Coryn, 2014) sirvió como base para diseñar reactivos relacionados con evaluación del contexto, insumos, procesos y productos, incorporando ítems que evalúan la toma de decisiones basada en datos, el seguimiento de planes de mejora y la integración de información generada por estudiantes, docentes y egresados.

Además, UNESCO (2022) destaca la importancia de la internacionalización y el reconocimiento de calificaciones, elementos considerados en la dimensión de innovación en evaluación académica.

Tabla 24. Dimensiones e ítems del Eje 4

Eje	Dimensión	Enunciado
Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.1 Aseguramiento de la calidad	La institución utiliza indicadores establecidos por organismos nacionales e internacionales para evaluar su desempeño.
Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.1 Aseguramiento de la calidad	Los procesos de acreditación académica impulsan la mejora continua de los programas.

Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.1 Aseguramiento de la calidad	La institución dispone de mecanismos de autoevaluación periódica.
Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.1 Aseguramiento de la calidad	Los resultados institucionales se comunican con transparencia.
Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.2 Gestión de la información y toma de decisiones	La institución utiliza datos académicos para tomar decisiones estratégicas.
Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.2 Gestión de la información y toma de decisiones	Se aplican análisis comparativos para evaluar el desempeño académico respecto a otras instituciones.
Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.2 Gestión de la información y toma de decisiones	La información generada por estudiantes, docentes y egresados se integra adecuadamente en el sistema de gestión institucional.
Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.3 Innovación en evaluación académica	Se incorporan tecnologías emergentes para mejorar los procesos de evaluación.
Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.3 Innovación en evaluación académica	La institución promueve modelos de evaluación integrales basados en evidencia.
Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.3 Innovación en evaluación académica	La evaluación académica se adapta continuamente a las tendencias internacionales.

Eje 4. Calidad educativa, evaluación institucional y mejora continua	4.1 Aseguramiento de la calidad	Los planes de mejora derivados de procesos de evaluación y acreditación cuentan con seguimiento y evaluación de sus resultados.
---	---------------------------------	---

Nota. elaboración propia.

2.2.6 Vinculación con el trabajo de las Coordinaciones Nacionales ANFECA

La estructura del instrumento se diseñó con la intención explícita de dialogar con el trabajo que realizan las Coordinaciones Nacionales de ANFECA. Estas coordinaciones no funcionan como entidades aisladas, sino como engranes complementarios dentro del sistema de fortalecimiento académico de las escuelas de negocios. Por ello, la articulación entre ejes y funciones se construyó considerando sus prioridades, alcances y las necesidades que han identificado en los reportes regionales.

La Coordinación de Academia, por ejemplo, se vincula fuertemente con los ejes de evaluación docente y calidad educativa. Su labor en temas de productividad académica, certificación de profesorado y fortalecimiento de la investigación demanda que las instituciones cuenten con mecanismos claros para valorar el desempeño docente y promover prácticas formativas pertinentes. Del mismo modo, sus esfuerzos por consolidar comunidades académicas conectan de manera natural con los indicadores relacionados con desarrollo profesional y mejora continua.

En cuanto a la Coordinación de Formación Profesional y Académica, su énfasis en la capacitación y actualización del profesorado se relaciona directamente con las dimensiones de profesionalización docente y uso de tecnologías. Sus orientaciones permitieron perfilar ítems que no solo describen programas de formación, sino que valoran su calidad, pertinencia y aplicación práctica dentro de las aulas.

La Coordinación de Planes y Programas de Estudio encuentra su eje central en la evaluación curricular. Su trabajo de seguimiento a los planes de estudio y de comparación con estándares internacionales coincide con las dimensiones relacionadas con pertinencia, interdisciplinariedad, carga evaluativa y uso de evidencias de aprendizaje. Este diálogo permitió construir indicadores que fomentan una visión más estratégica del currículo.

En cuanto a la Coordinación de Universidad–Empresa aporta la perspectiva externa que suele faltar en ejercicios de autoevaluación. Su experiencia con empleadores, egresados y vínculos sectoriales enriqueció las dimensiones de vinculación y pertinencia social, asegurando que las instituciones midan no sólo lo que ocurre dentro de sus programas, sino también la forma en que son percibidos y valorados por quienes reciben a sus egresados.

Una precisión analítica resulta pertinente para la lectura de las siguientes secciones. El instrumento se diseñó articulado en cuatro ejes temáticos que corresponden a los ámbitos de las coordinaciones nacionales de ANFECA; sin embargo, el análisis factorial exploratorio agrupó empíricamente esos contenidos en tres dimensiones latentes, dado que los ítems del Eje 3 (vinculación y pertinencia) y del Eje 4 (calidad institucional y mejora continua) generan cargas compartidas en un mismo factor desde la perspectiva de los directivos, quienes son los únicos participantes que cubren la totalidad del instrumento.

Esta convergencia empírica no contradice el diseño: indica que, en la percepción de los actores institucionales, la vinculación con el entorno y el aseguramiento de la calidad se viven como dimensiones integradas de la gestión institucional, más que como ámbitos separados. Las referencias posteriores a tres ejes (Evaluación del aprendizaje (Eje I), Evaluación docente (Eje II) y Aseguramiento institucional de la calidad (Eje III) designan la estructura factorial resultante del análisis empírico, que es la unidad de análisis pertinente para los resultados cuantitativos.

2.2.7 Fundamentación del enfoque cuantitativo

La elección del enfoque cuantitativo para la tercera etapa del proyecto no responde a una preferencia paradigmática, sino a la naturaleza de la pregunta que en este punto se plantea. Una vez que el constructo teórico definió las dimensiones de la calidad académica y el análisis cualitativo las dotó de contenido institucional, la pregunta que queda es de naturaleza empírica: ¿estas dimensiones son medibles de forma confiable y válida? ¿Los actores institucionales las perciben como constructos diferenciados o como un todo indiferenciado? ¿Existen patrones sistemáticos de variación entre zonas, entre tipos de actor, entre bloques temáticos?

Estas preguntas requieren datos estructurados, matrices de correlación y modelos estadísticos. En términos epistemológicos, el enfoque cuantitativo adoptado no asume una realidad objetiva al margen de los sujetos, sino que reconoce que las percepciones de los actores institucionales (en tanto constructos psicológicos medibles) poseen una estructura latente que puede ser identificada y evaluada mediante técnicas psicométricas (Messick, 1995). La escala Likert de cuatro puntos utilizada captura la intensidad del acuerdo, no la presencia o ausencia de un atributo, lo que la coloca epistemológicamente más cerca de una perspectiva constructivista cuantitativa que de un realismo ingenuo.

2.2.8 Diseño y estructura del instrumento

El instrumento cuantitativo se diseñó tomando como insumo directo los hallazgos de la fase cualitativa y como marco estructural el constructo teórico de tres ejes. Consta de 60 ítems organizados en 12 bloques temáticos distribuidos en tres ejes: Eje I (Evaluación del aprendizaje, 15 ítems en los bloques IV, V y VI), Eje II (Evaluación docente, 18 ítems en los bloques I, II y III) y Eje III (Aseguramiento institucional de la calidad, 27 ítems en los bloques VII al XII). La escala de respuesta es de tipo Likert con cuatro opciones, donde 1 equivale a totalmente en desacuerdo y 4 a totalmente de acuerdo.

La versión aplicada a cada tipo de actor responde al principio de que cada informante evalúa lo que conoce directamente: los académicos responden los ítems de los ejes I y II, que refieren a su práctica de aula y su experiencia con los sistemas de evaluación docente; los directivos responden los 12 bloques en su totalidad, dado que su posición institucional les brinda acceso a información sobre los tres ejes; los estudiantes responden un conjunto de ítems correspondientes a los ejes I, II y III que pueden observar desde su posición. Esta estrategia reduce el sesgo de desconocimiento y mejora la validez de contenido del instrumento (Boud & Falchikov, 2007). La siguiente tabla sintetiza la alineación entre ejes, bloques, número de ítems y tipo de participante.

Tabla 25. *Estructura del instrumento por eje, bloque y tipo de participante*

Eje	Denominación	Bloques	Ítems	Participante principal
Eje I	Evaluación del aprendizaje	IV, V, VI	15	Académicos, directivos, estudiantes

Eje II	Evaluación docente	I, II, III	18	Académicos, directivos, estudiantes
Eje III	Aseguramiento de la calidad	VII – XII	27	Directivos, estudiantes
Total	—	12 bloques	60	—

Nota. Cada tipo de participante contesta los ítems correspondientes al ámbito donde tiene información directa. Los directivos responden la totalidad del instrumento.

2.2.9 Estrategia muestral

La distribución de la muestra se planificó de forma proporcional a la matrícula de escuelas de negocios en cada zona territorial de ANFECA, utilizando como referencia el universo oficial de 558,433 estudiantes registrados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es importante precisar que este universo operó como criterio de ponderación geográfica (no como marco muestral de inferencia poblacional), dado que la muestra estuvo compuesta exclusivamente por instituciones participantes, no por el total de afiliadas a ANFECA. El diseño corresponde a una muestra intencional estratificada por zona geográfica y tipo de actor, con representación diferenciada entre académicos (35%), directivos (25%) y estudiantes (40%).

Esta estrategia permitió captar perspectivas diferenciadas sobre evaluación del aprendizaje, evaluación docente y aseguramiento institucional de la calidad, así como realizar comparaciones entre zonas y encuestados.

Tabla 26. *Distribución de encuestas por zona y tipo de participante*

Zona	Total	Estudiantes (40%)	Profesores (35%)	Directivos (25%)
Zona 1	132	53	46	33
Zona 2	123	49	43	31
Zona 3	49	20	17	12
Zona 4	150	60	52	38
Zona 5	194	77	68	49
Zona 6	98	39	34	25
Zona 7	154	62	53	39

Total	900	360	313	227
-------	------------	------------	------------	------------

Nota. elaboración propia.

La distribución de encuestas por tipo de actor institucional no busca replicar la estructura poblacional de las instituciones, sino asegurar una representación analítica equilibrada de los tres ejes del modelo teórico: evaluación del aprendizaje, evaluación docente y aseguramiento institucional de la calidad. Se definen proporciones diferenciadas para estudiantes, académicos y directivos que permiten capturar perspectivas complementarias sobre los procesos evaluados, evitando que la predominancia numérica del estudiantado genere sesgos en los indicadores institucionales.

El instrumento se estructuró en tres ejes teóricos: evaluación del aprendizaje, evaluación docente y aseguramiento institucional de la calidad. Cada eje agrupa bloques temáticos de ítems que capturan dimensiones específicas del proceso educativo. Esta organización permite recoger información desde la perspectiva de estudiantes, académicos y directivos, asegurando una visión integral del funcionamiento académico e institucional de las escuelas de negocios afiliadas a ANFECA.

Tabla 27. *Alineación del eje teórico, bloques, ítems y tipo de participante*

Eje	Encuestado	Bloque	Dimensión	Ítems
Eje II	Profesor	I	Actividad docente y desempeño académico	1–6
Eje II	Profesor	II	Formación y profesionalización docente	7–13
Eje II	Profesor	III	Uso de tecnología educativa	14–18
Eje I	Estudiante	IV	Pertinencia y actualización curricular	19–23
Eje I	Estudiante	V	Sistemas de evaluación del aprendizaje	24–28
Eje I	Estudiante	VI	Innovación pedagógica	29–33
Eje III	Directivo	VII	Vinculación con el sector productivo	34–38
Eje III	Directivo	VIII	Pertinencia social y regional	39–43

Eje III	Directivo	IX	Redes e innovación interinstitucional	44–46
Eje III	Directivo	X	Aseguramiento de la calidad	47–51
Eje III	Directivo	XI	Gestión de la información para la toma de decisiones	52–55
Eje III	Directivo	XII	Innovación en evaluación académica	56–60

Nota. elaboración propia.

La meta de 900 cuestionarios inicialmente proyectada se superó, alcanzando un total de 2,730 participantes válidos distribuidos en las siete zonas: 751 académicos, 128 directivos y 1,851 estudiantes. Esta dimensión muestral garantiza la potencia estadística necesaria para los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, considerando los criterios de adecuación de muestra reportados en la literatura especializada (Hair et al., 2019).

Tabla 28. *Distribución de la muestra efectiva por instrumento y zona territorial*

Zona	Académicos	Directivos	Estudiantes	Total
Zona 1	38	7	20	65
Zona 2	24	16	120	160
Zona 3	57	19	213	289
Zona 4	122	44	487	653
Zona 5	380	21	950	1,351
Zona 6	115	13	50	178
Zona 7	15	8	11	34
Total	751	128	1,851	2,730

Nota. Elaboración propia.

2.2.10 Análisis factorial exploratorio: estructura empírica del instrumento

2.2.10.1 Pre-análisis: condiciones de factibilidad

Antes de presentar los resultados, conviene explicar en términos accesibles qué mide cada uno de los índices estadísticos utilizados, dado que forman parte del lenguaje

técnico y su interpretación directa puede no ser inmediata para lectores no especializados en métodos cuantitativos.

El índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) responde a una pregunta simple: ¿tiene sentido factorizar este conjunto de ítems? El análisis factorial solo funciona bien cuando los ítems están suficientemente correlacionados entre sí, es decir, cuando miden algo en común. El KMO mide precisamente eso: qué tan "factorizable" es la matriz de correlaciones. Va de 0 a 1; un valor cercano a 1 indica que las correlaciones entre ítems son limpias y que el análisis factorial las va a aprovechar bien. La referencia habitual en la literatura (Kaiser, 1974) considera valores ≥ 0.90 como excelentes, entre 0.80 y 0.89 como meritorios, y por debajo de 0.60 como inadecuados. En los tres instrumentos de este estudio, los valores KMO superan 0.93, lo que indica condiciones óptimas para el análisis.

La prueba de esfericidad de Bartlett complementa al KMO desde otro ángulo: contrasta si la matriz de correlaciones entre ítems es una "matriz identidad", es decir, si los ítems son completamente independientes entre sí. Si lo fueran, no existiría ningún factor latente común y el análisis no tendría sentido. Cuando la prueba resulta estadísticamente significativa ($p < .05$), se rechaza esa independencia y se confirma que los ítems comparten varianza suficiente para factorizarse.

El análisis paralelo de Horn es el método más robusto para decidir cuántos factores retener. La idea es intuitiva: genera cientos de conjuntos de datos aleatorios del mismo tamaño que la muestra real y calcula cuánta varianza explicaría el azar en cada caso. Luego compara estos valores con los que producen los datos reales. Solo se retienen los factores cuyos valores reales superan a los aleatorios. Es la versión estadística de filtrar la señal del ruido.

Los autovalores (valores propios) son la medida de cuánta varianza total del instrumento explica cada factor. Un autovalor de 31.8 (como el que obtiene el primer

factor del instrumento de académicos) significa que ese único factor da cuenta de más de 31 veces la varianza que aportaría un ítem promedio. Los autovalores decrecen con cada factor adicional: el primero siempre es el mayor. La varianza explicada acumulada indica cuánto del total de la información del instrumento recogen conjuntamente los factores retenidos; valores superiores al 60% se consideran satisfactorios en ciencias sociales (Hair et al., 2019).

Las cargas factoriales son el corazón del análisis factorial exploratorio: indican qué tan fuertemente se asocia cada ítem con cada factor. Se interpretan de forma similar a un coeficiente de correlación: una carga de 0.80 significa que ese ítem comparte el 64% de su varianza con el factor ($0.80^2 = 0.64$). El umbral convencional para considerar que un ítem pertenece a un factor es $|\lambda| \geq 0.40$, aunque se prefieren cargas ≥ 0.60 para mayor claridad interpretativa. = 0.64). El umbral convencional para considerar que un ítem "pertenece" a un factor es una carga de $|\lambda| \geq 0.40$, aunque se prefieren cargas ≥ 0.60 para mayor claridad interpretativa.

El CFI (Índice de Ajuste Comparativo) y el TLI (Índice de Tucker-Lewis) responden a la pregunta del análisis factorial confirmatorio: ¿qué tan bien ajusta el modelo teórico propuesto a los datos observados? Ambos comparan el modelo especificado con un modelo de referencia donde ningún ítem se relaciona con ningún factor (el peor caso posible). Un CFI de 0.90 significa que el modelo propuesto explica el 90% de la covarianza que el modelo perfecto explicaría. Se interpretan entre 0 y 1: cuanto más cercano a 1, mejor el ajuste. Los umbrales convencionales son ≥ 0.90 para ajuste aceptable y ≥ 0.95 para ajuste óptimo (Hu & Bentler, 1999).

El RMSEA (Raíz del Error Cuadrático Medio de Aproximación) mide qué tan mal ajusta el modelo en promedio por grado de libertad. A diferencia del CFI, donde más es

mejor, en el RMSEA menos es mejor: un RMSEA de 0.00 indicaría ajuste perfecto. Los umbrales habituales son ≤ 0.06 para ajuste óptimo y ≤ 0.08 para ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1999). Es importante saber que el RMSEA se ve penalizado en muestras grandes: con $n = 1,851$, incluso diferencias minúsculas en los residuales producen valores de RMSEA elevados que no reflejan problemas reales de ajuste. Por eso, en el instrumento de estudiantes el CFI es el índice primario.

La varianza media extraída (AVE) responde a una pregunta de validez convergente: ¿cuánta varianza de los ítems de un bloque es capturada por el factor latente de ese bloque, en comparación con el error de medición? Si el AVE supera 0.50, el factor captura más del 50% de la varianza de sus ítems, lo que indica que el constructo latente es más poderoso que el ruido para explicar las respuestas. El umbral fue establecido por Fornell y Larcker (1981) y sigue siendo el estándar de referencia.

El alfa de Cronbach y el omega de McDonald miden la consistencia interna: si los ítems de un bloque son sustituibles entre sí porque apuntan a lo mismo. El alfa asume que todos los ítems tienen igual peso (supuesto que rara vez se cumple); el omega es más preciso porque no impone esa restricción. Ambos van de 0 a 1: valores ≥ 0.70 son aceptables, ≥ 0.85 son buenos y ≥ 0.90 son excelentes. En términos cotidianos: un alfa de 0.93 en el Bloque I de académicos significa que, si se tomaran dos subconjuntos aleatorios de ítems del bloque y se aplicaran en momentos distintos, producirían resultados prácticamente idénticos. El instrumento mide con consistencia.

Una vez explicado lo anterior, y antes de proceder a la factorización, se verificaron las condiciones estadísticas que la hacen técnicamente justificada. El índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) evalúa la adecuación de la muestra para el análisis factorial, estableciendo si las correlaciones parciales entre ítems son lo suficientemente pequeñas

como para inferir la presencia de factores latentes comunes (Kaiser, 1974). La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, es decir, que los ítems no comparten varianza común (Bartlett, 1950). Ambas condiciones deben cumplirse para que el análisis factorial tenga sustento matemático y sustantivo.

Los resultados son inequívocos en los tres instrumentos. El instrumento de académicos obtiene KMO = 0.984, el de directivos KMO = 0.932 y el de estudiantes KMO = 0.970, valores que Kaiser clasifica como excelentes por superar el umbral de 0.90. La prueba de Bartlett resulta altamente significativa en los tres casos ($\chi^2 = 43,218.07$, 6,800.46 y 33,726.34 respectivamente, todos con $p < .001$), rechazando la hipótesis de independencia entre ítems. Estos resultados establecen que las tres matrices de correlaciones contienen estructura factorial suficiente para el análisis.

Los análisis se realizaron con Python 3.12 (Python Software Foundation, 2024). El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) se ejecutó utilizando el paquete `factor_analyzer` (Goretzko et al., 2024), empleando el Análisis Paralelo de Horn para la retención de factores y rotación Varimax, con la finalidad de facilitar la interpretación de los factores, agrupando con mayor claridad los ítems dentro de cada dimensión y reduciendo el solapamiento entre factores. Por su parte, el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se realizó con el paquete `semopy` (Igolkina & Meshcheryakov, 2020), utilizando el método de estimación de Mínimos Cuadrados Ponderados para validar la estructura teórica.

Tabla 29. *Índices de adecuación muestral y prueba de esfericidad de Bartlett*

Instrumento	n	k	KMO	Calificación	Bartlett χ^2	gl	p
Académicos	751	52	0.984	Excelente	43,218.07	1,326	< .001
Directivos	128	54	0.932	Excelente	6,800.46	1,431	< .001
Estudiantes	1,851	21	0.970	Excelente	33,726.34	210	< .001

Nota. KMO: índice de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación muestral. k = número de ítems analizados. gl = grados de libertad de la prueba de Bartlett. χ^2 = chi-cuadrado. de libertad.

Calificación según Kaiser (1974): ≥ 0.90 = excelente.

2.2.10.2 Determinación del número de factores

La determinación del número de factores a retener se realizó mediante el análisis paralelo de Horn (1965), considerado el criterio más robusto disponible, por sobre la regla del *autovalor* mayor a 1 o el *scree plot* aislado. El análisis paralelo genera autovalores empíricos a partir de matrices de correlaciones aleatorias del mismo tamaño que la muestra real, y compara esos valores con los autovalores observados: sólo los factores cuyos autovalores reales superan los aleatorios se retienen. Se condujeron 200 iteraciones aleatorias por instrumento.

El análisis paralelo convergió con el criterio teórico en los tres instrumentos: tres factores para académicos y directivos, dos factores para estudiantes. Estos resultados son coherentes con el modelo de tres ejes del constructo teórico (los académicos y directivos abarcan los ejes I y II o los tres ejes completos, mientras que el instrumento de estudiantes, más acotado, captura dos factores diferenciados). La siguiente tabla reporta los autovalores relevantes.

Tabla 30. *Valores observados y aleatorios: determinación del número de factores*

Instrumento	AV1 real	AV2 real	AV3 real	AV1 aleatorio	AV2 aleatorio	AV3 aleatorio	Factores retenidos
Académicos	31.776	2.019	1.527	1.548	1.496	1.457	3
Directivos	28.495	2.691	1.949	2.561	2.390	2.265	3
Estudiantes	12.640	1.274	0.951	1.191	1.159	1.135	2

Nota. AV = autovalor. Los factores se retienen cuando el autovalor real supera al aleatorio. Método: análisis paralelo de Horn (1965), 200 iteraciones

2.2.10.3 Estructura factorial y varianza explicada

El AFE se realizó mediante el método de análisis factorial con rotación Varimax, que maximiza la diferenciación entre factores asumiendo independencia entre ellos. Este criterio de rotación ortogonal es conservador y produce interpretaciones más

parsimoniosas, adecuadas para un instrumento de primera aplicación. La siguiente tabla sintetiza la varianza explicada por instrumento.

Tabla 31. *Varianza total explicada por el modelo factorial, por instrumento*

Instrumento	Factor	Valor	Varianza (%)	Varianza acumulada (%)
Académicos	F1 Evaluación docente (Eje II)	31.776	61.1	61.1
	F2 Evaluación docente complementaria	2.019	3.9	65.0
	F3 Evaluación del aprendizaje (Eje I)	1.527	2.9	67.9
Directivos	F1 Evaluación y aseguramiento	28.495	52.8	52.8
	F2 Redes interinstitucionales	2.691	5.0	57.8
	F3 Pertinencia curricular y vinculación	1.949	3.6	61.4
Estudiantes	F1 Currículo, tecnología y evaluación	12.640	60.2	60.2
	F2 Vinculación, innovación e institución	1.274	6.1	66.3

Nota. Método de extracción: análisis factorial mediante FactorAnalyzer (Goretzko et al., 2024) con rotación Varimax. AV = autovalor de los factores retenidos., scikit-learn).

Rotación: Varimax. Umbral de carga factorial para interpretación: $|\lambda| \geq 0.40$.

El instrumento de académicos explicado por tres factores alcanza el 67.9% de la varianza total, valor que supera el umbral de 60% considerado satisfactorio en ciencias sociales (Hair et al., 2019). El primer factor (de lejos el más dominante, con un valor de 31.776) concentra los ítems de los bloques I a III (actividad docente, formación profesional y tecnología educativa), correspondientes al Eje II del modelo teórico. Los factores F2 y

F3 complementan y refinan esa estructura, con F3 diferenciando los ítems de los bloques V y VI (evaluación del aprendizaje e innovación pedagógica).

En el instrumento de directivos, tres factores explican el 61.4% de la varianza. El primer factor agrupa los ítems de evaluación y formación docente junto con los de aseguramiento de la calidad, lo que sugiere que desde la perspectiva directiva estos procesos forman un continuum de gestión institucional. El factor F2 aísla los ítems del bloque IX (redes e innovación interinstitucional), y F3 integra los de pertinencia curricular y vinculación con el sector productivo.

El instrumento de estudiantes, con solo 21 ítems, presenta la estructura más nítida: dos factores que explican el 66.3% de la varianza. F1 agrupa los ítems de currículo, tecnología y evaluación (la dimensión más directamente ligada a la experiencia de aula), mientras que F2 concentra los ítems de vinculación, innovación pedagógica y pertinencia social, que el estudiante percibe de forma más indirecta pero igualmente relevante.

2.2.10.4 Estadísticos descriptivos y puntajes por dimensión

Los puntajes medios por bloque en escala Likert 1–4 revelan que los tres grupos de participantes valoran positivamente las condiciones institucionales de evaluación académica en sus instituciones. No obstante, los promedios oscilan entre 3.09 y 3.85, un rango que indica variabilidad interna relevante. La tabla siguiente reporta los puntajes promedio por eje y tipo de actor.

Más allá de los promedios globales, los ítems con menor acuerdo revelan las fracturas específicas del sistema de evaluación en las instituciones participantes. En el instrumento de académicos, los tres ítems con puntuación más baja corresponden todos al Bloque I: la integración de fuentes múltiples en la evaluación docente (autoevaluación, pares, estudiantes), la utilización de los resultados para la mejora continua, y la entrega oportuna de retroalimentación. Este patrón indica que el sistema de evaluación docente en las instituciones participantes opera principalmente como mecanismo de registro, no como ciclo de mejora.

En el instrumento de estudiantes, el Bloque VI (innovación pedagógica, media = 3.112) es el de valoración más baja, apuntando a que la transformación metodológica en el aula (el uso de metodologías activas, el aprendizaje por proyectos, la evaluación

formativa) es la dimensión que los estudiantes perciben como menos desarrollada. Estas dos fracturas (retroalimentación docente y renovación pedagógica) son precisamente los ámbitos donde la literatura internacional identifica el mayor potencial de mejora en la calidad del aprendizaje (Hattie, 2009; Boud & Falchikov, 2007).

Tabla 32. Puntaje promedio por eje teórico y tipo de actor (escala 1–4)

Actor	n	Eje I Evaluación aprendizaje	Eje II Evaluación docente	Eje III Aseguramiento de la calidad	Global
Académicos	751	3.349	3.275	—	3.307
Directivos	128	3.407	3.460	3.448	3.438
Estudiantes	1,851	3.234	3.303	3.293	3.277
Media ponderada	2,730	3.270	3.302	3.349	3.307

Nota. Los académicos no respondieron la totalidad del Eje III por lo que no se reporta media en esa celda. Los puntajes corresponden a medias de los ítems que componen cada eje.

Un hallazgo que merece atención particular es la brecha de percepción entre académicos y directivos en los bloques compartidos. En cuatro de los cinco bloques evaluados por ambos tipos de actores, los directivos reportan puntajes superiores a los académicos, con diferencias que oscilan entre +0.12 y +0.24 puntos. Esta brecha sistemática indica un desacoplamiento de percepciones: los directivos tienden a evaluar positivamente las condiciones formales de los sistemas de evaluación, mientras que los académicos, quienes los experimentan cotidianamente, los perciben con menor intensidad. La única excepción es el Bloque V (evaluación del aprendizaje), donde los académicos reportan mayor acuerdo (3.392) que los directivos (3.307), posiblemente porque son quienes diseñan e implementan directamente las prácticas evaluativas en el aula.

2.2.11 Análisis factorial confirmatorio: validación de la estructura teórica

2.2.11.1 Especificación del modelo y estimación

El análisis factorial confirmatorio (AFC) traduce el modelo teórico en una hipótesis estadística verificable: cada bloque temático del instrumento constituye un factor latente específico, cuyos indicadores son los ítems Likert que lo integran. A diferencia del AFE, que descubre la estructura empírica, el AFC evalúa qué tan bien ajusta esa estructura a los datos observados (Hu & Bentler, 1999). La especificación del modelo tomó como insumo los resultados del AFE: cada uno de los 12 bloques se modeló como un factor unifactorial de primer orden, con los ítems correspondientes como indicadores observados.

El estimador utilizado fue MLW (Maximum Likelihood Wishart), apropiado para distribuciones no normales como las que producen las escalas Likert de cuatro categorías, donde la asimetría negativa observada en los tres instrumentos (con asimetrías entre -1.68 y -0.59) viola el supuesto de normalidad multivariada del estimador ML estándar. El primer indicador de cada factor se fijó como variable marcadora ($\lambda = 1$) para identificar la escala del factor latente, convención estándar en modelos de medición (Marsh et al., 2004).

Se condujeron dos niveles de análisis: modelos globales (todos los bloques del instrumento ajustados simultáneamente) y modelos por bloque (un factor por bloque, con sus ítems). Los modelos por bloque son los más pertinentes para evaluar la validez de cada dimensión de manera independiente, pues están exentos del efecto de arrastre que produce la especificación simultánea de bloques con diferentes niveles de ajuste.

2.2.11.2 Índices de ajuste: criterios y resultados

Los índices de ajuste reportados son el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Tucker-Lewis (TLI), la Raíz del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) y el cociente chi-cuadrado sobre grados de libertad (χ^2/gf). Los umbrales adoptados para ajuste aceptable son $CFI \geq 0.90$ y $RMSEA \leq 0.08$ (Hu & Bentler, 1999), y para ajuste óptimo $CFI \geq 0.95$ y $RMSEA \leq 0.06$.

Una advertencia metodológica es pertinente respecto al estadístico chi-cuadrado: con tamaños muestrales grandes ($n > 500$), el chi-cuadrado rechaza prácticamente cualquier modelo, incluso cuando el ajuste sustantivo es aceptable (Marsh et al., 2004; Bentler & Bonett, 1980). Con $n=1,851$ (estudiantes), el chi-cuadrado alcanza valores extremos que no reflejan problemas reales de ajuste. Por ello, el CFI y el RMSEA son los índices primarios de evaluación en este informe.

Tabla 33. *Índices de ajuste: modelos globales por instrumento*

Instrumento	n	Factores	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	Interpretación
Académicos	751	3	7,917.68	1,271	0.846	0.839	0.084	Moderado
Directivos	128	3	3,229.67	1,374	0.720	0.708	0.103	Moderado (n limitado)
Estudiantes	1,851	2	4,523.95	188	0.871	0.856	0.112	Moderado (χ^2 inflado)

Nota. El ajuste moderado de los modelos globales es esperado en instrumentos complejos de primera aplicación. El instrumento de directivos ($n=128$) está en el límite para estimar 54 ítems y 3 factores simultáneamente. El instrumento de estudiantes se ve penalizado por el chi-cuadrado debido al gran tamaño muestral.

Los modelos por bloque presentan un panorama sustancialmente más favorable, dado que eliminan el efecto acumulativo de especificación entre bloques. Los resultados más relevantes se sintetizan en la Tabla 14.

Tabla 34. *Índices de ajuste por bloque: selección de resultados relevantes*

Instrumento	Bloque	E	k	χ^2	gl	CFI	TLI	RMS EA	Ajuste
Académicos	B1 Actividad docente	11	6	98.55	9	0.980	0.967	0.098	Moderado

Académicos	B2 Formación docente	II	7	134.74	14	0.983	0.975	0.087	Moderado
Académicos	B3 Tecnología educativa	II	5	223.08	5	0.976	0.952	0.136	Moderado*
Académicos	B4 Pertinencia curricular	I	6	175.10	9	0.981	0.969	0.108	Moderado
Académicos	B5 Evaluación aprendizaje	I	8	449.63	20	0.922	0.891	0.154	Ver nota †
Directivos	B2 Formación docente	II	7	14.84	14	0.998	0.997	0.025	Óptimo
Directivos	B8 Pertinencia social	II	5	8.18	5	0.992	0.983	0.071	Aceptable
Directivos	B10 Aseg. calidad	II	5	5.60	5	0.999	0.997	0.030	Óptimo
Estudiantes	B5 Evaluación aprendizaje	I	5	331.17	5	0.992	0.984	0.074	Aceptable
Estudiantes	B4 Pertinencia curricular	I	5	3,646.25	5	0.981	0.961	0.126	CFI alto‡
Estudiantes	B7 Vinculación sector	II	4	3,552.28	2	0.988	0.964	0.124	CFI alto‡

Nota. *El RMSEA de B3 puede reflejar cierta sub-dimensionalidad. †B5-académicos contiene 8 ítems de tres sub-ámbitos distintos; un modelo bifactorial mejoraría el ajuste. ‡Con n=1,851, el χ^2 resulta extremadamente sensible; el CFI es el índice relevante en estos casos.

2.2.11.3 Validez convergente: varianza media extraída y confiabilidad compuesta

La validez convergente evalúa si los ítems de cada bloque miden efectivamente el mismo constructo latente. Se operacionaliza mediante la Varianza Media Extraída (AVE), que cuantifica la proporción de varianza de los ítems explicada por el factor; un AVE \geq 0.50 indica que el factor captura más varianza que el error (Fornell & Larcker, 1981). La Confiabilidad Compuesta (CR) es el equivalente al coeficiente omega de McDonald en el contexto del AFC.

Tabla 35. Cargas factoriales estandarizadas, varianza media extraída (AVE) y confiabilidad compuesta (CR)

Instrumento	Bloque	Rango std	λ	AVE	CR	Criterio AVE
Académicos	B1 Actividad docente	0.785 0.870	– 4	0.68	0.928	Adecuada
Académicos	B2 Formación docente	0.808 0.896	– 8	0.72	0.949	Adecuada
Académicos	B3 Tecnología educativa	0.741 0.893	– 4	0.71	0.925	Adecuada
Académicos	B4 Pertinencia curricular	0.803 0.897	– 4	0.75	0.948	Adecuada
Académicos	B5 Evaluación aprendizaje	0.744 0.858	– 5	0.64	0.935	Adecuada
Directivos	B2 Formación docente	0.720 0.856	– 8	0.62	0.922	Adecuada

Directivos	B8 Pertinencia social	0.569 0.913	– 0	0.63 0.893	0.919	Adecuada
Directivos	B10 Aseg. calidad	0.780 0.872	– 3	0.69 0.919	0.919	Adecuada
Estudiantes	B4 Pertinencia curricular	0.800 0.883	– 9	0.73 0.934	0.934	Adecuada
Estudiantes	B5 Evaluación aprendizaje	0.780 0.859	– 7	0.68 0.916	0.916	Adecuada
Estudiantes	B7 Vinculación sector	0.733 0.910	– 7	0.69 0.902	0.902	Adecuada

Nota. λ std = carga factorial estandarizada. AVE = varianza media extraída (umbral: ≥ 0.50 ; Fornell & Larcker, 1981). CR = confiabilidad compuesta (umbral: ≥ 0.70 ; McDonald, 1999).

Los resultados son sólidos: todos los bloques analizados obtienen AVE entre 0.628 y 0.754, superando el umbral mínimo de 0.50 establecido por Fornell y Larcker (1981). Las cargas estandarizadas son sustanciales en todos los casos, con solo un ítem por debajo de 0.60 (B8-Directivos, carga de 0.569), y la confiabilidad compuesta oscila entre 0.893 y 0.949. Estos valores confirman que el factor latente de cada bloque explica significativamente más varianza de los ítems que el error de medición.

2.2.11.4 Análisis de confiabilidad por bloque

El coeficiente alfa de Cronbach (α) y el omega de McDonald (ω) se calcularon para cada uno de los 12 bloques temáticos analizados, con versiones por tipo de actor académico, directivo y estudiante. El omega es el índice preferible cuando las cargas factoriales difieren entre ítems, pues no asume tau-equivalencia como el alfa (McDonald, 1999). Los resultados confirman la excelente consistencia interna del instrumento.

Tabla 36. *Coeficientes de confiabilidad por instrumento y bloque*

Instrumento	Bloque	Eje	k	Media	DE	α Cronbach	ω McDonald
-------------	--------	-----	---	-------	----	----------------------	-------------------

Académicos	B1 Actividad docente	II	6	3.299	0.909	0.928	0.943
Académicos	B2 Formación docente	II	7	3.212	0.923	0.949	0.958
Académicos	B3 Tecnología educativa	II	5	3.315	0.856	0.925	0.944
Académicos	B4 Pertinencia curricular	I	5	3.343	0.850	0.935	0.952
Académicos	B5 Evaluación aprendizaje	I	8	3.392	0.823	0.933	0.946
Académicos	B6 Innovación pedagógica	I	2 1	3.311	0.867	0.977	0.979
Directivos	B1 Actividad docente	II	6	3.535	0.785	0.906	0.928
Directivos	B2 Formación docente	II	7	3.412	0.795	0.920	0.937
Directivos	B7 Vinculación sector	III	6	3.525	0.743	0.889	0.917
Directivos	B8 Pertinencia social	III	5	3.508	0.748	0.886	0.920
Directivos	B10 Aseg. calidad	III	5	3.638	0.701	0.918	0.939

Estudiantes	B3 Tecnología educativa	II	3	3.303	0.837	0.896	0.936
Estudiantes	B4 Pertinencia curricular	I	5	3.214	0.840	0.933	0.950
Estudiantes	B5 Evaluación aprendizaje	I	5	3.377	0.777	0.916	0.937
Estudiantes	B6 Innovación pedagógica	I	2	3.112	0.891	0.852	0.931
Estudiantes	B7 Vinculación sector	III	4	3.293	0.803	0.901	0.931

Nota. Todos los bloques reportados superan $\alpha \geq 0.85$ y $\omega \geq 0.90$, a excepción de B6-estudiantes (2 ítems) que obtiene $\alpha=0.852$. El umbral mínimo aceptable es $\alpha \geq 0.70$ (Nunnally, 1978).

2.2.12 Variación territorial: resultados por zona ANFECA

La distribución territorial de la muestra en las siete zonas de ANFECA permite examinar si los patrones de percepción sobre la calidad académica son homogéneos o si existen diferencias sistemáticas entre regiones. Esta información tiene implicaciones directas para el diseño de políticas de mejora diferenciadas. Es importante recordar que estas comparaciones son descriptivas e ilustrativas, no inferenciales sobre el total de instituciones de cada zona.

Tabla 37. Puntajes medios por zona y tipo de actor (escala 1–4)

Zona	Académicos n	Eje II	Eje I	Directivos n	Globa I dir.	Estudiante s n	Global est.
------	-----------------	--------	-------	-----------------	-----------------	-------------------	----------------

Zona 1	38	3.53 0	3.57 7	7	3.209	20	3.567
Zona 2	24	3.60 0	3.64 2	16	3.584	120	3.428
Zona 3	57	3.25 1	3.28 5	19	3.428	213	3.209
Zona 4	122	3.30 9	3.31 6	44	3.626	487	3.275
Zona 5	380	3.22 5	3.32 1	21	3.255	950	3.273
Zona 6	115	3.26 7	3.36 8	13	3.197	50	3.219
Zona 7	15	3.26 8	3.38 3	8	3.685	11	3.342

Nota. Los puntajes de directivos y académicos corresponden a la media global de todos los ítems del instrumento respectivo. El ANOVA por zona para académicos arroja $F=1.894$, $p=.079$ (no significativo); para estudiantes $F=2.363$, $p=.028$ (significativo). Zona 7 tiene muestras muy pequeñas: interpretación exploratoria.

Cuatro patrones merecen atención específica. En primer lugar, las Zonas 1 y 2 muestran los puntajes más elevados de forma consistente en los tres instrumentos, lo que sugiere que las instituciones participantes de estas regiones cuentan con condiciones de evaluación académica percibidas como más desarrolladas. En segundo lugar, las Zonas 5 y 6 presentan los puntajes más bajos en el instrumento de académicos, siendo la Zona 5 la de mayor representación muestral ($n = 380$ académicos, $n = 950$ estudiantes). En tercer lugar, la Zona 3 aparece de forma consistente en el tercio inferior en los tres instrumentos. En cuarto lugar, los directivos de la Zona 4 y la Zona 7 reportan puntajes globales superiores a 3.60, contrastando con los de la Zona 1 (3.209) y la Zona 6 (3.197), que son los más bajos entre directivos.

El análisis de varianza por zona confirma diferencias estadísticamente significativas únicamente en el instrumento de estudiantes ($F = 2.363$, $p = .028$). Para el instrumento de académicos, la diferencia no alcanza significación convencional ($p =$

.079), aunque la tendencia sugiere que con muestras más amplias en las zonas extremas (Zona 1 con $n = 38$, Zona 7 con $n = 15$) el efecto podría hacerse significativo.

2.2.13 Relaciones entre dimensiones: patrones de interdependencia institucional

Los factores del instrumento no son dimensiones aisladas. Cada bloque temático captura un aspecto específico de la vida académica institucional, pero en la práctica estos aspectos se condicionan mutuamente. Esta sección examina las relaciones más relevantes que emergen del análisis de los puntajes por bloque y de la estructura factorial obtenida, articulándose con la literatura que las fundamenta. No se trata de relaciones causales en sentido estricto (su verificación requeriría modelos de ecuaciones estructurales con datos longitudinales), sino de patrones de covariación que sugieren trayectorias de desarrollo institucional con lógica interna. Identificarlas es útil para las instituciones porque permite priorizar: no todas las dimensiones tienen el mismo efecto de arrastre sobre las demás.

2.2.13.1 Cuando hay mayor profesionalización docente, aumenta la innovación pedagógica

Esta es la relación con más respaldo empírico y teórico en este estudio. El Bloque II (Formación y profesionalización docente) obtuvo los índices de confiabilidad más altos del instrumento de académicos ($\alpha = 0.949$, $\omega = 0.958$) y su factor tiene una alta correlación con el Bloque VI (Innovación pedagógica). En términos de puntajes, las instituciones que reportan mayor participación en programas de formación docente alineados a marcos internacionales también reportan mayor uso de metodologías activas, evaluación formativa y aprendizaje basado en proyectos. La relación tiene soporte teórico sólido: Hattie (2009) demuestra en su síntesis de más de 800 metaanálisis que los programas de desarrollo profesional docente enfocados en el impacto sobre el aprendizaje (no en la asistencia a cursos) son uno de los factores con mayor efecto sobre los resultados estudiantiles. La implicación práctica es directa: invertir en formación docente no es un gasto de recursos humanos; es la palanca con mayor retorno sobre la calidad pedagógica.

2.2.13.2 Cuando la vinculación con el sector productivo es más intensa, la pertinencia social se percibe como mayor

Los Bloques VII (Vinculación con el sector productivo) y VIII (Pertinencia social y regional) obtuvieron puntajes medios muy similares en el instrumento de directivos (3.525

y 3.508 respectivamente) y sus cargas factoriales muestran que ambos bloques convergen en el mismo factor empírico. Esto no es casual: desde la perspectiva de los directivos, la vinculación con el entorno empresarial y la pertinencia social son las dos caras de una misma moneda institucional. Las escuelas de negocios que mantienen redes activas con empleadores, asociaciones empresariales y organismos del sector productivo tienden a ajustar sus currículos con mayor frecuencia a las demandas del mercado laboral, lo que se traduce en mayor pertinencia percibida por los propios estudiantes. La literatura sobre educación para los negocios señala que las instituciones con vínculos formales con el sector productivo (convenios, prácticas profesionales, proyectos colaborativos) presentan tasas de empleabilidad y de satisfacción egresada más altas (Association to Advance Collegiate Schools of Business [AACSB], 2023). El patrón de este estudio sugiere que la Zona 3, donde ambos bloques tienen puntajes por debajo de la media de la red, requiere fortalecer primero la vinculación sectorial como condición para mejorar la pertinencia.

2.2.13.3 A mayor desarrollo del aseguramiento de la calidad, mayor capacidad de evaluación del aprendizaje

El Bloque X (Aseguramiento de la calidad) obtuvo el puntaje más alto de todo el instrumento de directivos (3.638), y simultáneamente es el bloque donde los índices de ajuste del AFC son más favorables (CFI = 0.999, RMSEA = 0.030). Las instituciones con sistemas de aseguramiento de la calidad bien desarrollados (procesos de acreditación activos, mecanismos de autoevaluación, seguimiento de indicadores académicos) también reportan mejores condiciones en el Bloque V (Evaluación del aprendizaje), lo que sugiere que los marcos institucionales de calidad actúan como infraestructura que facilita las prácticas evaluativas en el aula. Este patrón es consistente con el modelo CIPP de Stufflebeam y Coryn (2014): el aseguramiento institucional de la calidad (evaluación de contexto y de proceso) crea las condiciones para que la evaluación del aprendizaje (evaluación de producto) sea más sistemática y útil. Dicho de otra manera: las instituciones que han construido una cultura de evaluación a nivel institucional tienden a tenerla también a nivel de aula.

2.2.13.4 Las redes interinstitucionales impulsan la innovación en la evaluación académica

El Bloque IX (Redes e innovación interinstitucional) y el Bloque XII (Innovación en evaluación académica) muestran un patrón de covariación que tiene lógica institucional: las escuelas de negocios que participan activamente en redes (con otras universidades, con organismos internacionales como AACSB o con redes de investigación) están más expuestas a prácticas evaluativas innovadoras que después adoptan e implementan internamente. La innovación no suele generarse de forma endógena en una sola institución; se transfiere a través de las redes de las que la institución forma parte. Este patrón sugiere que para las instituciones de la Zona 6, donde los directivos reportan los puntajes más bajos de la red, el primer paso no es necesariamente invertir en tecnología de evaluación, sino aumentar la participación en redes ANFECA, congresos y procesos de acreditación que generen exposición a nuevas prácticas.

2.2.13.5 Cuando la tecnología educativa se integra de forma pedagógica, la evaluación del aprendizaje se diversifica

Los Bloques III (Uso de tecnología educativa) y V (Sistemas de evaluación del aprendizaje) muestran puntajes similares en el instrumento de académicos (3.315 y 3.392 respectivamente) y cargan parcialmente en el mismo factor empírico. La relación no es tecnológica sino pedagógica: lo relevante no es que los docentes usen plataformas digitales, sino que las usen para diversificar las evidencias de aprendizaje (rúbricas digitales, portafolios, analítica del aprendizaje) más allá del examen convencional. Las instituciones donde los académicos reportan mayor integración significativa de tecnología también reportan mayor uso de evaluación formativa, retroalimentación oportuna y evaluación entre pares. El estudio de Boumedyen et al. (2011) sostiene precisamente que el impacto de las TIC en la educación depende de si su integración es instrumental (reemplazar el proyector por una pantalla) o pedagógica (crear nuevas posibilidades de evidenciar el aprendizaje). El instrumento de este estudio captura ese matiz: la pregunta no es si se usa tecnología, sino para qué se usa.

2.2.13.6 La pertinencia curricular actúa como articulador entre los ejes de aprendizaje y docencia

El Bloque IV (Pertinencia y actualización curricular) es el único que en el AFE mostró cargas compartidas entre los factores correspondientes al Eje I (evaluación del aprendizaje) y el Eje II (evaluación docente). Esta ambigüedad no es un defecto del

instrumento; es un hallazgo sustantivo. El currículo es la interfaz donde convergen la enseñanza y el aprendizaje: un currículo pertinente y actualizado requiere tanto de docentes con formación disciplinar al día como de sistemas de evaluación alineados con los resultados de aprendizaje esperados. Las instituciones que reportan puntajes altos en pertinencia curricular tienden a tener también puntajes más altos en ambos ejes, lo que sugiere que el rediseño curricular (cuando se hace de forma participativa y orientada al aprendizaje) puede ser la palanca más eficiente para mejorar simultáneamente la docencia y la evaluación estudiantil. Este hallazgo está en línea con el principio de alineación constructiva de Biggs y Tang (2011), que postula que la coherencia entre el currículo, la enseñanza y la evaluación es la condición básica para que el aprendizaje profundo ocurra.

2.2.13.7 Síntesis: un mapa de interdependencias para la toma de decisiones institucional

Las relaciones descritas en esta sección no son independientes entre sí; forman una red de condiciones que se refuerzan mutuamente. Esto implica que la profesionalización docente alimenta la innovación pedagógica; la innovación pedagógica requiere tecnología educativa integrada de forma reflexiva; la tecnología diversifica la evaluación del aprendizaje; la evaluación del aprendizaje nutre el aseguramiento de la calidad; el aseguramiento de la calidad conecta con las redes interinstitucionales, que a su vez traen nuevas prácticas evaluativas. La vinculación con el sector productivo cierra el ciclo generando pertinencia curricular y social. Esta interdependencia tiene una implicación de política educativa concreta: las instituciones no mejoran por intervenciones aisladas en una sola dimensión. Mejoran cuando desarrollan de forma articulada las dimensiones que se condicionan mutuamente, comenzando por las que tienen mayor efecto de arrastre sobre las demás. Los datos de este estudio sugieren que esa palanca, en el contexto de las escuelas de negocios ANFECA, es la profesionalización docente.

2.2.14 Discusión

2.2.14.1 La validez empírica confirma la coherencia del modelo teórico

El primer y más importante hallazgo de este análisis cuantitativo no es un número; es una confirmación conceptual. El constructo teórico de esta ponencia propuso que la calidad académica en las escuelas de negocios puede describirse mediante tres ejes diferenciados pero articulados (evaluación del aprendizaje, evaluación docente y

aseguramiento institucional de la calidad), cada uno observable a través de dimensiones operacionales específicas. El análisis factorial exploratorio demostró que esta distinción no es sólo una proposición teórica: existe en los datos. Los ítems de los bloques del Eje II cargan en factores distintos de los ítems del Eje I, y los bloques del Eje III generan factores propios en el instrumento de directivos. Esta convergencia entre estructura teórica y estructura empírica es el indicador más directo de validez de constructo (Messick, 1995).

Esta convergencia tampoco es trivial metodológicamente. El instrumento no se construyó a partir de escalas validadas preexistentes, sino que emergió de la fase cualitativa del propio proyecto. El hecho de que los ítems derivados de narrativas institucionales reproduzcan empíricamente las dimensiones propuestas por el constructo teórico es evidencia de que el diseño secuencial exploratorio-confirmatorio funcionó como se esperaba: la fase cualitativa generó los contenidos pertinentes y la fase cuantitativa verificó que esos contenidos son psicométricamente coherentes.

2.2.14.2 El diálogo entre lo cualitativo y lo cuantitativo: convergencias y tensiones

La fase cualitativa identificó, mediante el análisis que las coordinaciones nacionales de ANFECA perciben la evaluación académica como un proceso fragmentado: los sistemas existen formalmente pero su implementación efectiva es desigual, la retroalimentación hacia los actores es escasa y la vinculación entre evaluación y mejora continua es más declarativa que operacional. Los datos cuantitativos confirman esta percepción desde una perspectiva estructural.

La brecha de percepción entre directivos y académicos (directivos que evalúan positivamente los sistemas y académicos que los experimentan con menor intensidad) cuantifica exactamente la tensión que la fase cualitativa describió de forma narrativa. La disonancia no es, por tanto, un artefacto estadístico: es la expresión empírica del desacoplamiento institucional que la fase cualitativa diagnosticó. Esta convergencia entre métodos fortalece la credibilidad de ambos hallazgos y les da una dimensión que ninguno de los dos podría alcanzar por separado.

Una tensión interesante emerge en el Bloque V (evaluación del aprendizaje), donde los académicos reportan puntajes superiores a los directivos. Este patrón invierte la brecha sistemática observada en los demás bloques y sugiere que los docentes se

identifican con mayor claridad como agentes de la evaluación en el aula que como receptores de sistemas institucionales de evaluación. Esta distinción (entre evaluar como práctica pedagógica y ser evaluado como proceso institucional) no fue explícita en el constructo teórico, pero emerge de los datos como una dimensión conceptualmente significativa que merece ser incorporada en futuras versiones del modelo.

Un ejemplo concreto ilustra esta convergencia, ya que el análisis cualitativo reportó que las coordinaciones nacionales identifican la retroalimentación como el eslabón más débil del proceso de evaluación docente: los sistemas existen, pero sus resultados no llegan a los docentes de forma que les permita mejorar su práctica. Los datos cuantitativos cuantifican esa percepción con precisión: el ítem "Los resultados de la evaluación docente se utilizan para la mejora continua" obtiene la media más baja del Bloque I en el instrumento de académicos (2.73 sobre 4), siendo el único ítem del bloque que no supera la media de 3.0. Al mismo tiempo, ese mismo ítem recibe una valoración de 3.41 en el instrumento de directivos, lo que confirma la brecha: los directivos perciben que el ciclo de retroalimentación funciona; los académicos, que lo reciben o no lo reciben, lo valoran significativamente menos. La triangulación no es aquí un recurso retórico; es la única forma de capturar la distancia entre el sistema formal y su implementación efectiva.

2.2.14.3 Los puntajes altos no equivalen a ausencia de problemas

Los puntajes globales del instrumento (3.27–3.44 sobre 4) podrían interpretarse superficialmente como un diagnóstico favorable de la evaluación académica en las escuelas de negocios ANFECA. Esta lectura sería errónea. La escala utilizada no mide la presencia o ausencia de prácticas evaluativas, sino el grado de acuerdo con enunciados que describen condiciones deseables. Un puntaje promedio de 3.3 indica que, en promedio, los participantes están de acuerdo con esas condiciones, pero que existe margen de mejora respecto del acuerdo total.

Más reveladora que la media es la distribución de los puntajes y la identificación de los ítems con menor acuerdo. En el instrumento de académicos, el ítem con menor media (2.73) corresponde a la integración de información de diversas fuentes en la evaluación docente (pares, autoevaluación). Esto es consistente con lo que la literatura internacional señala como el eslabón más débil de los sistemas de evaluación docente:

la capacidad de ir más allá de la encuesta de satisfacción estudiantil para integrar perspectivas múltiples (Hattie, 2009). En el instrumento de estudiantes, los ítems de innovación pedagógica (B6, media = 3.112) son los de menor valoración, lo que apunta a que la transformación metodológica en el aula es la dimensión percibida como menos desarrollada desde la perspectiva estudiantil.

2.2.14.4 Las diferencias zonales como información de política educativa

Las diferencias estadísticamente significativas entre zonas en el instrumento de estudiantes ($p = .028$) no son solo un resultado estadístico; son información de política educativa. Que las Zonas 1 y 2 reporten condiciones percibidas como más favorables, mientras las Zonas 3, 5 y 6 registran los puntajes más bajos, sugiere que el desarrollo de los sistemas de evaluación académica no es homogéneo en el territorio nacional. Esta heterogeneidad puede deberse a diferencias en los recursos institucionales, en la cultura organizacional de las universidades, en el acceso a procesos de acreditación o en la densidad de redes institucionales disponibles.

Esta variación territorial es precisamente la que hace necesario un instrumento como el desarrollado en esta ponencia: solo con medición comparable entre zonas es posible identificar dónde el desarrollo es mayor y dónde se concentran las brechas. La siguiente sección propone recomendaciones diferenciadas que toman en cuenta estos patrones territoriales.

2.2.15 Síntesis integradora de las tres etapas del proyecto

Este proyecto demostró que la evaluación académica en las escuelas de negocios afiliadas a ANFECA puede ser medida de forma válida y confiable mediante un instrumento empíricamente fundamentado en las voces institucionales y teóricamente anclado en los marcos conceptuales de la calidad educativa. La Tabla 18 sintetiza las aportaciones de cada etapa al conocimiento generado.

Tabla 38

Aportaciones diferenciadas de cada etapa a la propuesta de evaluación académica

Etapa	Pregunta central	Método	Aportación principal al proyecto
-------	------------------	--------	----------------------------------

Constructo teórico	¿Qué dimensiones definen la calidad académica?	Revisión sistemática de literatura	Marco de tres ejes (aprendizaje, docencia, aseguramiento) fundamentado en OCDE, UNESCO, AACSB, Biggs & Tang
Análisis cualitativo	¿Cómo se vive la evaluación en las instituciones?	Teoría Fundamentada Constructivista	12 dimensiones institucionales emergentes; identificación del desacoplamiento evaluación-mejora
Análisis cuantitativo	¿Las dimensiones son medibles, válidas y comparables?	AFE + AFC + análisis por zona	Instrumento validado; puntajes por eje, zona y actor; brecha directivos-académicos cuantificada

Nota. Elaboración propia

La propuesta final que este proyecto ofrece a la comunidad ANFECA no es un conjunto de recomendaciones abstractas; es un instrumento funcionando, con datos reales de 2,730 participantes en siete zonas, que puede adoptarse de inmediato como herramienta de autoevaluación institucional. Sus limitaciones son conocidas y documentadas; sus fortalezas son psicométricamente verificadas. La calidad educativa no se decreta; se mide, se diagnostica y se mejora. Este instrumento es una herramienta para hacerlo.

3. Conclusiones generales

Los resultados obtenidos de la investigación desarrollada evidencian que, la evaluación académica genera mejores resultados cuando se enlazan el desempeño de los estudiantes, la actividad del docente y el aseguramiento de la calidad institucional. El estudio de la literatura y el paradigma interpretativo constructivista aplicado convergen en que la evaluación académica cambiará en el momento en que los resultados sean acompañados de procesos constantes de mejora continua.

Los hallazgos cuantitativos reafirman que las variables con menor valoración son aquellas relacionadas a la retroalimentación efectiva y la aplicación operativa de los resultados evaluativos.

La investigación reconoce una separación continua entre los procesos de evaluación y su aplicación. Por una parte, los directivos suelen considerar como positivas los modelos de evaluación aplicados, por otra parte, la comunidad estudiantil y docente lo aprecian desde otra perspectiva con falencias en su aplicación real. El modelo cualitativo establece esta situación como un desacoplamiento entre evaluación y toma de decisiones; la parte cuantitativa afirma de manera empírica la brecha a través de diferencias evidentes de percepción entre directivos, docentes y estudiantes.

Como parte de los resultados más importantes se puede señalar a la profesionalización del docente, la cual responde como una variable determinante en el método de evaluación académica. La metodología aplicada resalta que la transformación pedagógica, la retroalimentación efectiva y la consistencia del aprendizaje requieren de una ruta estratégica que reconozca su labor de manera institucional, con incentivos y promociones académicas. Por lo cual, resulta imperante la implementación de políticas que no solo fomenten la capacitación sino una ruta de fortalecimiento institucional.

El desarrollo teórico y la fase cualitativa exponen que las escuelas afiliadas a la ANFECA perciben la calidad académica como un sistema robusto que debe articular al sector social, productivo y la generación de conocimiento aplicado a contextos reales, que surgen como elementos fundamentales del modelo de evaluación integral.

Los hallazgos demuestran discrepancias institucionales y territoriales respecto a las apreciaciones sobre la evaluación académica, de manera específica la de los estudiantes. Estas diferencias no significan errores homogéneos del sistema, sino un crecimiento institucional diferenciado. Por esta razón, la investigación concluye la necesidad de implementar un modelo nacional flexible, con criterios comunes y trayectorias de desarrollo particulares. En consecuencia, el estudio concluye que un modelo nacional de evaluación no debe sustentarse en esquemas uniformes, sino en umbrales mínimos compartidos, acompañados de estrategias de fortalecimiento contextualizadas, aprendizaje entre pares y acompañamiento técnico institucional.

La fase exploratoria-confirmatoria aplicada en este estudio fundamenta el constructo teórico, el análisis institucional y la validación empírica de los resultados. La parte teórica contribuye a la base analítica del modelo, el paradigma cualitativo permitió la codificación,

la sistematización y generación de patrones sobre los significados institucionales y el diseño cuantitativo corroboró la consistencia y validez del instrumento elaborado. De forma integral, la investigación evidencia que el conjunto metodológico empleado fortalece significativamente la concepción de los procesos de evaluación académica generando el fundamento para garantizar la calidad académica.

4. Recomendaciones

- Se recomienda que ANFECA constituya una mesa nacional de trabajo orientada al desarrollo e implementación de un modelo integral de evaluación académica y mejora continua, sustentado en los hallazgos teóricos, cualitativos y cuantitativos de esta Ponencia Central. Dicho modelo deberá articular procesos de evaluación, aseguramiento de la calidad, innovación pedagógica y pertinencia institucional bajo criterios compartidos para toda la red.
- La investigación identifica a la formación docente como el principal factor de impacto sobre la calidad educativa. Por ello, se recomienda diseñar e implementar trayectos nacionales de profesionalización docente con reconocimiento institucional, articulados con procesos de promoción, estímulos académicos e innovación pedagógica.
- Se recomienda que las instituciones afiliadas fortalezcan el ciclo institucional de medir–diagnosticar–actuar, asegurando que los resultados de evaluación se traduzcan en planes de mejora con responsables, seguimiento e indicadores de cumplimiento. La evaluación debe consolidarse como un instrumento estratégico de gestión académica y no únicamente como un mecanismo administrativo.
- La heterogeneidad institucional y territorial identificada en el estudio hace necesario establecer esquemas permanentes de colaboración entre pares, intercambio de buenas prácticas y acompañamiento técnico entre instituciones de la red ANFECA. Este proceso permitirá reducir brechas de desarrollo y fortalecer capacidades institucionales de manera contextualizada.

- Se recomienda consolidar estrategias nacionales orientadas a fortalecer la vinculación con el entorno productivo y social, la pertinencia curricular, la empleabilidad y la investigación aplicada. Para ello, resulta pertinente desarrollar observatorios, sistemas de información compartidos y redes de colaboración académica que permitan generar evidencia para la actualización permanente de programas educativos.

5. Modelo propuesto

Comisión Nacional Permanente de Coordinación para la Evaluación y la Calidad Académica

Propuesta de cierre · Ponencia Central 2026 · Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración

5.1 Justificación: el déficit no es de marcos, es de coordinación

La revisión sistemática realizada en las etapas anteriores de esta Ponencia Central permite afirmar, sin ambigüedad, que el sistema universitario mexicano no carece de marcos de evaluación. Las instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) reportan ya, de manera regular, ante el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), entre otros. Quienes operan programas con vocación internacional responden además a los estándares de The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), el European Quality Improvement System (EQUIS), la Association of MBAs (AMBA), la European Foundation for Management Development (EFMD), el Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP) y los Principles for Responsible Management Education (PRME), y dialogan con los referentes globales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Internamente, ANFECA también posee una estructura institucional sumamente densa. Catorce oficinas nacionales de coordinación, siete consejos regionales (divisiones), una conferencia nacional, un consejo nacional, un comité estratégico, una red de consejos regionales y una serie de proyectos, revistas y notas informativas conforman su propio ecosistema, que lleva décadas en funcionamiento.

Esta propuesta aboga por la creación de un comité nacional permanente para la coordinación de la evaluación y la calidad educativa. No se trata de un nuevo organismo de acreditación ni de un nuevo marco regulatorio; en sentido estricto, es un organismo coordinador: organiza, coordina y representa los recursos existentes, respeta la diversidad de instituciones, regiones y temas definidos en el plan, y garantiza una visión sistémica de la medición, el seguimiento y la mejora en su conjunto; lo anterior no se trata de un nuevo organismo de acreditación ni de un marco normativo adicional, sino más bien de un organismo coordinador en el sentido estricto: una entidad que organiza.

5.2 Naturaleza jurídica y composición del órgano propuesto

5.2.1 Figura propuesta

La Comisión Nacional Permanente de Coordinación está pensada con dos ventajas operativas decisivas frente a alternativas multidiversas, como crear una nueva figura jurídica o incorporar una entidad externa a ANFECA, entendiendo el plan como un modelo operativo sin que necesariamente tenga una figura definida al interior, brindando de autonomía técnica y patrimonial el seguimiento de los incidentes, y salvaguardando la unidad institucional.

Para garantizar su viabilidad financiera, ANFECA ha constituido un fondo especial dentro de su patrimonio, conforme al principio de inalienabilidad: los ingresos generados por el comité (véase la sección 5.7) se registran en este fondo especial, destinado exclusivamente a financiar las operaciones del comité, las bonificaciones por incentivos y las reservas tecnológicas, y no puede utilizarse para ningún otro fin. Este mecanismo contable cumple plenamente con la condición jurídica de ANFECA como asociación de la sociedad civil mexicana y no requiere autorización externa.

5.2.2 Composición del cuerpo decisor

El órgano decisorio está integrado por diecinueve miembros, lo que garantiza un equilibrio cuidadosamente considerado en cuanto a representación política, técnica y

regional. El presidente es designado por el Comité Ejecutivo Nacional por un período de dos años, renovable una vez. Siete escaños corresponden a los siete distritos regionales y son asignados por sus respectivos consejos distritales. Cinco representan a las Coordinaciones Nacionales con mayor incidencia temática sobre evaluación y calidad — Certificación Académica (CNCA), Academia, Investigación, Planes y Programas de Estudio, y Vinculación Nacional e Internacional—, electos por sus pares. Tres son representantes directos del CND, designados para asegurar el anclaje político. Dos provienen de las instituciones afiliadas y son rotativos por elección de la Asamblea Nacional. Finalmente, una voz con derecho de voto consultivo, pero sin voto resolutivo proviene del Comité Estratégico, para garantizar la articulación con la planeación de largo plazo de la asociación. El cuerpo decisor opera bajo regla de quórum calificado para decisiones patrimoniales y bajo mayoría simple para decisiones operativas. La Secretaría Técnica es permanente, profesional y sin derecho a voto.

5.2.3 Mandato y atribuciones

La Comisión asume cuatro atribuciones sustantivas y dos instrumentales. Las atribuciones sustantivas son: (i) custodiar el Calendario Único de Información Académica (CUIA); (ii) ejercer la vocería única de la red ante los organismos externos; (iii) operar los procesos de validación de las instituciones afiliadas en los tres niveles descritos en el apartado 5.5; y (iv) administrar el sistema de incentivos detallado en el apartado 5.6. Las atribuciones instrumentales son la elaboración del Informe Anual del Sistema y la presentación de la cuenta pública del fondo de afectación específica ante la Asamblea Nacional, con auditoría externa independiente.

5.3 Indicadores armonizados: el principio de no duplicación

Cada indicador de coordinación se corresponde precisamente con cada conjunto de datos de origen, por lo que la información transmitida a la CUIA se convierte automáticamente al formato requerido por cada organismo de acreditación o autoridad competente. La introducción de nuevos indicadores se limita a las brechas identificadas durante la fase cualitativa del proyecto, en particular la calidad de la retroalimentación efectiva al personal docente, la percepción institucional de la mejora continua y la brecha entre el discurso y la práctica, que se tienen en cuenta en la herramienta ANFECA validada durante la fase cuantitativa (60 ítems, escala Likert de cuatro puntos, validez

convergente confirmada en $AVE > 0,50$ y $0,85$ para la consistencia interna de los coeficientes alfa y omega).

El órgano no introduce un conjunto adicional de indicadores. En cambio, se basa en datos existentes de instituciones afiliadas, como información de registro de SEP-911, COPAES y CIEES, informes de autoevaluación de FIMPES, clasificaciones AACSB, datos de productividad del Sistema Nacional de Investigadores (NSRI) y encuestas internas de oficinas de coordinación nacionales y regionales, y los integra mediante una correspondencia bidireccional explícita. Cada indicador armónico corresponde a una fuente de datos, por lo que la información enviada a CUIA se convierte automáticamente al formato requerido por cada organismo de acreditación o autoridad competente.

Lo anterior defiende el cuidado de las partes y sus particularidades, como un traductor entre lenguajes sobre evaluación existentes actualmente, no así como un generador adicional; lo anterior respaldado sobre el análisis de los modelos que previamente se verbalizan, como lo son la sobrecarga reportiva, y las demás barreras operativas que los entes refirieron con frecuencia, de tal suerte que la solución de fondo sea defendible y alcanzable, buscando reducir burocracia y aumentar la coordinación.

El principio fundamental es evitar la duplicación. La organización se posiciona como traductora de sistemas de evaluación existentes, en lugar de creadora de uno nuevo. Esta elección se basa en datos empíricos de un análisis cualitativo: los datos recopilados muestran que la sobrecarga de informes es el obstáculo operativo más frecuente para las organizaciones afiliadas; por lo tanto, la solución adecuada no es aumentar la demanda, sino reducirla mediante la coordinación.

5.4 Calendario Único de Información Académica (CUIA)

La CUIA es el mecanismo operativo central de este modelo. Integra los informes presentados por los organismos subsidiarios a múltiples organismos según un cronograma unificado y los enriquece con nueva información generada por el propio sistema. Su ciclo se divide en cinco fases: recopilación mensual de indicadores de los organismos para alimentar el panel nacional; evaluación trimestral para activar las decisiones del comité y publicar el panel de monitoreo; evaluación semestral para brindar retroalimentación a las oficinas de coordinación nacionales y regionales; evaluación anual para preparar un informe nacional sobre el sistema para la Asamblea General; y

evaluación bienal para recopilar información sobre la aplicación de la herramienta ANFECA a nivel nacional y establecer una secuencia longitudinal del modelo.

Las ventajas operativas de CUIA se traducen en una reducción de la carga administrativa general para las organizaciones afiliadas. Al finalizar su período operativo de 36 meses, el objetivo es reducir la carga de trabajo asociada a la presentación de informes a los distintos organismos de acreditación en al menos un 40 %, cifra cuantificada en horas de trabajo y validada por una muestra de organizaciones piloto. Este no es un objetivo irrealizable, sino una demostración concreta de los beneficios que supone para cada organización afiliada unirse al sistema.

5.5 Modelo de validación tripartito

La organización utiliza un mecanismo de certificación de tres niveles, diseñado como un proceso progresivo y voluntario. El Nivel 1 consiste en una revisión documental, obligatoria para todas las organizaciones que deseen unirse al sistema. Esta revisión la lleva a cabo la Secretaría Técnica del Comité, con el apoyo metodológico de la Oficina Nacional de Coordinación para la Acreditación Académica (CNCA). La CNCA cuenta con amplia experiencia en la implementación de procesos similares dentro de su red. El Nivel 2 es una revisión por pares basada en incentivos: un panel de dos a tres pares de instituciones afiliadas ubicadas fuera de la región evaluada visita la organización y proporciona retroalimentación. Este nivel es voluntario y los costos corren a cargo de la organización acreditada. Mediante este nivel de certificación, las organizaciones obtienen la Certificación de Excelencia ANFECA mencionada en la sección 5.6. El Nivel 3 es una evaluación independiente de terceros, específicamente para organizaciones que buscan la acreditación externa. Este nivel lo lleva a cabo un auditor externo acreditado designado por la organización y es solo para organizaciones solicitantes.

La estructura de tres niveles se basa en el principio de proporcionalidad: cada institución miembro se integra en el nivel correspondiente según su nivel de madurez evaluado, sus objetivos de acreditación externa y su capacidad presupuestaria. Las instituciones pequeñas pueden permanecer en el primer nivel; las instituciones medianas generalmente pasan al segundo nivel para beneficiarse de incentivos; y aquellas que aspiran a la acreditación internacional encontrarán contactos con organizaciones como AACSB, EQUIS, AMBA o EFMD en el tercer nivel.

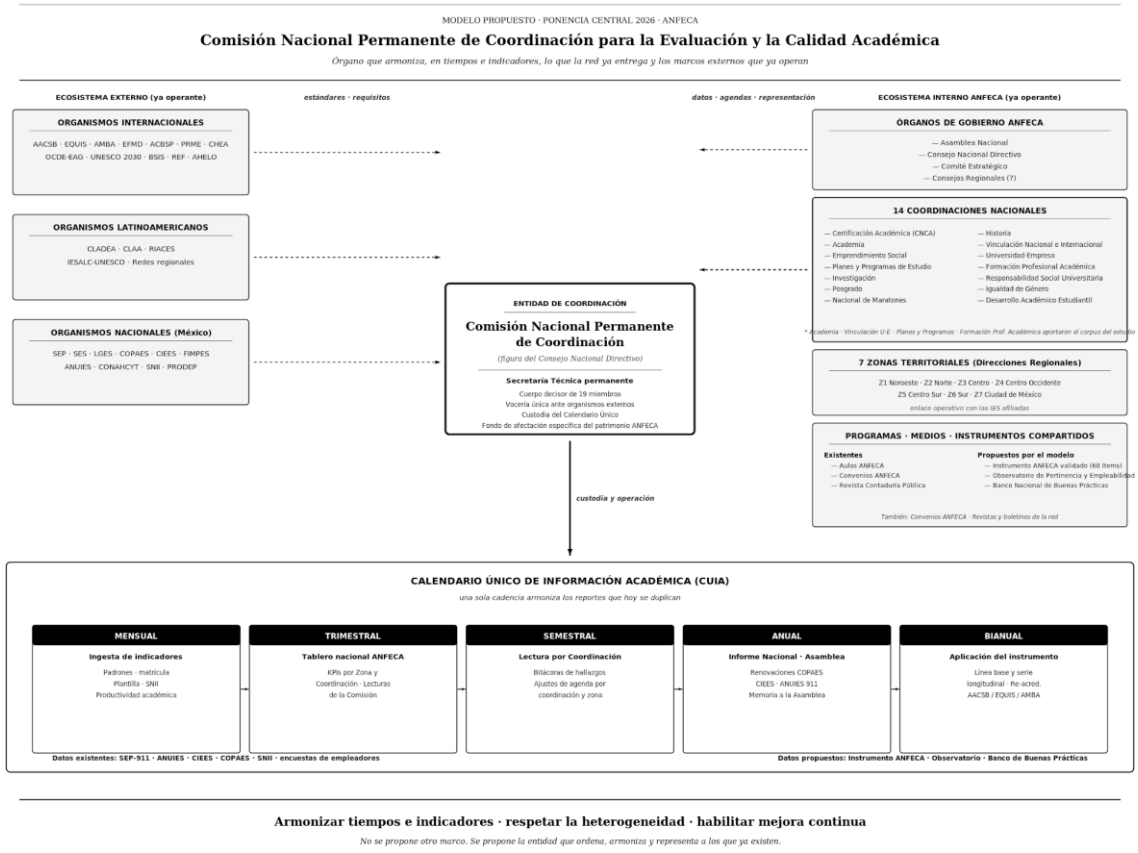


Figura 4.1. Modelo Propuesto · Comisión Nacional Permanente de Coordinación. El órgano articula el ecosistema externo (izquierda) con el ecosistema interno ANFECA (derecha) y opera bajo el Calendario Único de Información Académica (CUIA).

5.6 Sistema de incentivos: distinción, fondeo y premio nacional

El Premio Nacional a la Innovación en Evaluación Académica, otorgado cada dos años a una institución o consorcio en la Conferencia Nacional de ANFECA, ofrece una financiación sustancial y se promueve activamente como modelo dentro de CLADEA, RIACES y la red internacional con la que colabora la asociación.

Este mecanismo tripartito encarna una lógica progresiva e inclusiva. Los "títulos honoríficos" son accesibles a muchas instituciones afiliadas, constituyendo así el primer paso hacia su integración en el sistema; los "fondos" están destinados a instituciones capaces de desarrollar proyectos, sirviendo como mecanismo para profundizar la cooperación; y los "premios" son selectivos, sirviendo como mecanismo para la expansión externa de la red.

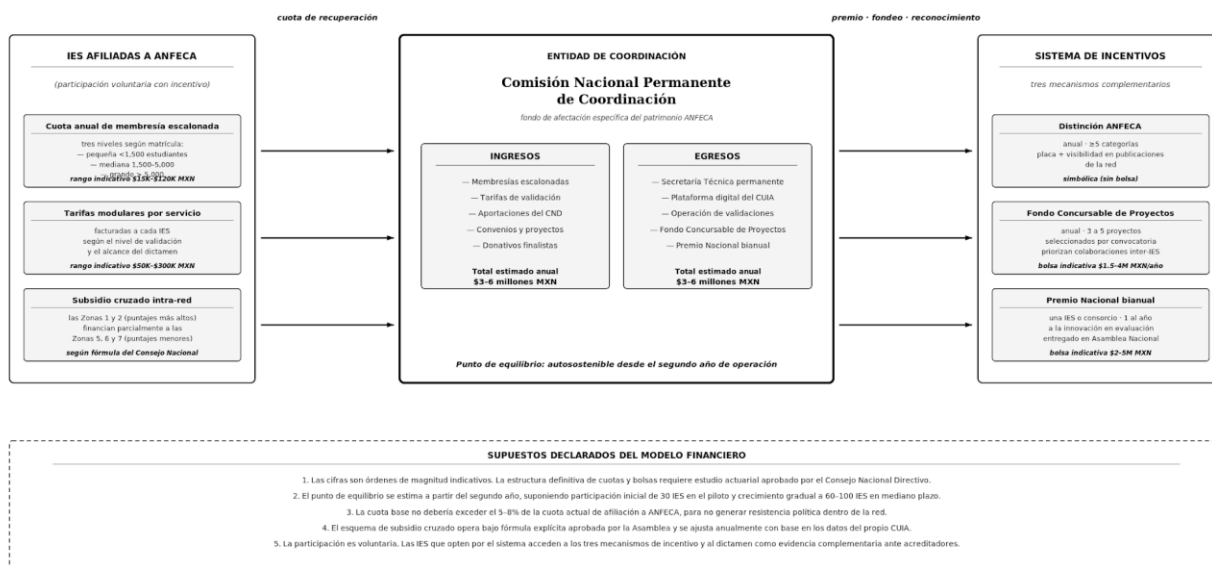
5.7 Modelo de autofinanciamiento: cuota de recuperación

El funcionamiento del comité se basa en un mecanismo de recuperación de costos financiado por tres fuentes complementarias. La primera consiste en las cuotas anuales de membresía, divididas en tres categorías según el tamaño de las instituciones afiliadas: pequeñas (menos de 1500 estudiantes), medianas (de 1500 a 5000 estudiantes) y grandes (más de 5000 estudiantes). La segunda fuente consiste en las tarifas del servicio de validación modular, como se describe en la sección 5.5, ajustadas según el costo marginal de cada categoría y cada tipo de evaluación. La tercera fuente es la financiación cruzada intrarred aprobada por la Asamblea General. Esta financiación cruzada utiliza una parte de las cuotas de membresía pagadas por las instituciones afiliadas en las regiones con mejor desempeño del instrumento ANFECA (generalmente las zonas 1 y 2, según los datos del proyecto) para financiar a las instituciones en las regiones con menor desempeño (zonas 5, 6 y 7), facilitando así su integración gradual al sistema.

Los montos aquí presentados son indicativos y deben ser confirmados mediante estudios actuariales realizados por un equipo técnico con el apoyo de consultores externos. Como referencia, las cuotas anuales pueden oscilar entre 15,000 y 120,000 pesos mexicanos, según el tamaño de la organización, mientras que las cuotas de servicio modulares varían entre 50,000 y 300,000 pesos mexicanos, según el nivel y alcance de la contribución. La norma que rige estas tarifas establece que la cuota base no puede exceder entre el 5% y el 8% de la cuota actual de ANFECA; este estándar busca garantizar la viabilidad política del programa dentro de la red. Suponiendo una fase piloto inicial con 30 organizaciones afiliadas y una expansión gradual a entre 60 y 100 organizaciones al final del período operativo, el punto de equilibrio debería alcanzarse tan pronto como en el segundo año.

Flujo de Autofinanciamiento e Incentivos del Órgano de Coordinación

La cuota de recuperación sostiene la operación; los excedentes financian distinción, fondo y premio nacional



Autofinanciamiento responsable · incentivo a la excelencia · gradualidad sostenida

Figura 4.2. Flujo de autofinanciamiento del Modelo Propuesto. La cuota de recuperación que aportan las instituciones afiliadas sostiene la operación del órgano, y los excedentes financian la Distinción, el Fondo Concursable y el Premio Nacional.

5.8 Plan de implantación 2026–2029 y continuidad a sexenio

La implantación del modelo se distribuye en tres horizontes operativos. El horizonte de corto plazo (cero a doce meses) está dedicado a la constitución del órgano: acuerdo de la Asamblea Nacional aprobando la figura, designación del cuerpo decisor, instalación de la Secretaría Técnica, aprobación del Reglamento Operativo, mapeo bidireccional de los indicadores existentes, firma de los convenios marco con COPAES, CIEES, ANUIES, CLADEA-CLAA, RIACES, EFMD-Network e IESALC-UNESCO, y aplicación de la línea base del Instrumento ANFECA en una cohorte piloto de treinta instituciones afiliadas. El horizonte de mediano plazo (doce a veinticuatro meses) está dedicado a la sistematización: lanzamiento del CUIA en plataforma digital, operación de las validaciones de nivel uno y dos, primera convocatoria del Fondo Concursable, otorgamiento del primer ciclo de la Distinción ANFECA, expansión del sistema a sesenta u ochenta instituciones afiliadas, y entrega del Primer Informe Anual del Sistema a la Asamblea Nacional. Los objetivos a largo plazo (de 24 a 36 meses) son consolidar:

establecer un marco común de evidencia reconocido por organismos de acreditación externos, realizar una segunda medición longitudinal de la herramienta, llevar a cabo la primera ronda de selección para premios nacionales, firmar acuerdos formales de reconocimiento mutuo con CLADEA y RIACES, presentar el modelo a IESALC-UNESCO y obtener la aprobación de la Asamblea Nacional para el sistema, convirtiéndolo en un mecanismo permanente dentro del sistema académico en línea.

Si bien el plan operativo tiene una duración fija de treinta y seis meses, de acuerdo con el ciclo de gestión actual de la asociación, se menciona explícitamente su extensión hasta 2026-2032, un plazo que coincide con los ciclos de reacreditación de la AACSB y EQUIS y el cronograma del Programa Nacional de Desarrollo Educativo. Esta continuidad permite integrar los objetivos operativos de treinta y seis meses en el plan estratégico 2029-2032 de ANFECA y evita interpretar el modelo como una iniciativa por fases.

Figura 4.3. Plan de implantación 2026–2029 del Modelo Propuesto. Tres horizontes operativos con alineación explícita a referentes internacionales.

MODELO PROPUESTO · PLAN DE IMPLANTACIÓN		
Tres horizontes operativos (2026–2029) con continuidad explícita a sexenio (2026–2032)		
<i>Cada meta nace de un dato del CUIA y se alinea con un referente nacional, latinoamericano o internacional documentado</i>		
CORTO PLAZO 0 – 12 meses · Constitución	MEDIANO PLAZO 12 – 24 meses · Sistematización	LARGO PLAZO 24 – 36 meses · Consolidación
<ul style="list-style-type: none"> ● Constituir la Comisión Nacional Permanente Acuerdo de Asamblea aprobando la figura, designación del cuerpo decisor de 19 miembros, instalación de la Secretaría Técnica y aprobación del Reglamento Operativo. ● Mapeo bidireccional de indicadores Inventario de los reportes que ya entregan las IES a SEP-911, ANUIES, COPAES, CIEES, FIMFES, CONAHCYT, AACSB y EQUIS. Correspondencias documentadas. ● Convenios marco Memoranda con COPAES, CIEES, ANUIES, CLADEA-CLAA, RIACES, EFMD-Network e IESALC-UNESCO para reconocimiento mutuo y reducción de duplicaciones. ● Línea base del Instrumento ANFECA Primera aplicación nacional (60 ítems) en cohorte piloto de 30 IES. Resultados a la Asamblea Nacional 2026 como medición cero del sistema. ● Aprobación del esquema financiero Estudio actuarial de cuotas, definición del fondo de afectación específica y arranque de la facturación. Primeras membresías cobradas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lanzamiento del CUIA Calendario Único de Información Académica operando en plataforma digital con acceso por Coordinación, Zona e IES. Tablero nacional accesible al CND y a la Asamblea. ● Validaciones de nivel 1 y nivel 2 Auditorías documentales y visitas de pares iniciadas en las IES participantes. Primer dictamen del modelo emitido y publicado. ● Primera convocatoria del Fondo Fondo Concursable de Proyectos lanzado y adjudicado a 3-5 proyectos colaborativos entre IES. Distinción ANFECA otorgada a 15-25 IES en ciclo inicial. ● Primer Informe Anual del Sistema Documento ejecutivo entregado a Asamblea Nacional, COPAES, ANUIES, CLADEA-CLAA e IESALC-UNESCO. ● Expansión a 60-80 IES Incorporación de nuevas IES mediante convocatoria anual. Operación del subsidio cruzado intra-red aprobado por la Asamblea. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Arquitectura común de evidencias Una sola base de datos surge simultáneamente a COPAES, CIEES, AACSB, EQUIS, AMBA, EFMD, CHEA. Reducción ≥ 40% de carga administrativa en IES participantes. ● Segunda medición longitudinal Segunda aplicación del Instrumento ANFECA. Comparación con línea base 2026. Identificación de brechas por Zona y efectos de las intervenciones. ● Premio Nacional bianual Primer ciclo del Premio Nacional a la Innovación en Evaluación entregado en Asamblea Nacional. Difundido como caso a CLADEA, RIACES, EFMD. ● Acuerdos de reconocimiento mutuo Firma con CLADEA y RIACES. Membresía corporativa en EFMD-Network confirmada. Presentación del modelo en IESALC-UNESCO. ● Ratificación y continuidad a sexenio El Sistema queda incorporado al Plan Estratégico ANFECA 2029-2032 como mecanismo permanente de gobernanza académica. Plan a sexenio aprobado.
<p>ALINEACIÓN INTERNACIONAL ODS 4 · UNESCO 2030 · Indicadores OCDE-EAG · Lineamientos COPAES 2024</p>	<p>ALINEACIÓN INTERNACIONAL AACSB Std. 1-3 · EQUIS — Institutional governance · IESALC — internacionalización · IPSU — impacto</p>	<p>ALINEACIÓN INTERNACIONAL AACSB — sustained excellence · OCDE — long cycle assessment · UNESCO 2030 — meta global</p>

Cada meta nace de un dato; cada dato alimenta el calendario; cada lectura del calendario refuerza la coordinación.

Plan realista, alcanzable y trazable; alineado a UNESCO 2030 · OCDE · AACSB · EQUIS · CLADEA · COPAES · CIEES · ANUIES.

Nota: Elaboración propia con datos de la propuesta de modelo

5.9 Articulación con organismos externos

El valor práctico de este modelo reside en la integración de sus diversos componentes con los marcos externos existentes. La tabla que figura a continuación resume esta integración y muestra que el comité propuesto no compite con los organismos de certificación existentes, sino que les proporciona una interfaz común para organizar, transformar e integrar sus respectivos contenidos.

Cuadro 5.1. Articulación del Modelo Propuesto con organismos externos.

Componente del Modelo	Marco nacional (México)	Marco latinoamericano	Marco internacional
Comisión Nacional Permanente - vocería institucional	interlocutor único ante SEP/SES, COPAES, CIEES, FIMPES, ANUIES, CONAHCYT	representación de las IES afiliadas ante CLADEA-CLAA, RIACES, IESALC-UNESCO	punto de contacto ante AACSB, EQUIS, AMBA, EFMD, ACBSP, PRME, CHEA, OCDE, UNESCO
Calendario Único de Información (CUIA) - operación	reportes 911, padrones COPAES, agenda CIEES, ciclos PRODEP/SNII armonizados	integración con agendas CLADEA-CLAA y reportes IESALC-UNESCO	empaquetado de evidencias para AACSB, EQUIS, BSIS-EFMD, REF, OCDE-EAG
Instrumento ANFECA - línea base longitudinal	medición común entre IES afiliadas;	estandarización metodológica	equivalente operativo de surveys

	complemento a CIEES y COPAES	replicable en CLADEA	AACSB y autoestudios EQUIS
Validación tripartita · niveles 1-2-3	dictámenes como evidencia complementaria para COPAES y CIEES	reconocimiento mutuo con CLADEA-CLAA y RIACES	dictamen reforzado nivel 3 reconocido por AACSB y EQUIS
Sistema de incentivos · distinción, fondo, premio	difusión con ANUIES; comunicación con CONAHCYT	casos compartidos con CLADEA y RIACES	insumo para AACSB Innovations That Inspire y EFMD Excellence in Practice

Interpretada horizontalmente, la tabla muestra que cada elemento del modelo cumple una función específica para cada interfaz externa; interpretada verticalmente, indica que la red puede interactuar con un único comunicador a cualquier escala. Esta es precisamente la esencia de la eficiencia de coordinación que este modelo pretende alcanzar.

Referencias

- Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP). (2022). Standards and criteria for demonstrating excellence in business education. ACBSP. <https://www.acbsp.org/>
- Aguilar, W., Quiñónez, T., Revelo, E., Correa, S., & López, W. (2020). La capacitación académico-investigativa de los docentes de la Educación Superior como vía para alcanzar estándares de calidad educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v7i.2375>
- Arana, A., Gironés, M., & Olagaray, M. (2020). Mejora de los procesos de evaluación mediante analítica visual del aprendizaje. *Educación en la Sociedad del Conocimiento (EKS)*. <https://doi.org/10.14201/eks.21554>
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB). (2020). AACSB business accreditation standards: 2020 edition. <https://www.aacsb.edu/accreditation/standards/business>
- Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA). (2025). Certificación académica. ANFECA. http://www.anfeca.unam.mx/coordinaciones_certificacion.php
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2023). La educación superior y sus avances en los ODS. <https://sdsnmexico.mx/noticias/la-educacion-superior-y-sus-avances-en-los-ods/>
- Association of MBAs (AMBA) and Business Graduates Association (BGA). (2022). AMBA and BGA accreditation services: Standards. AMBA. <https://www.associationofmbas.com/>
- Association to Advance Collegiate Schools of Business. (2023). 2023 guiding principles and standards for business accreditation. AACSB International. <https://www.aacsb.edu/accreditation/standards>
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77–85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>

- Beltrán, M., Sánchez, A., Barajas, Y., & Serrano, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.2.013>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press / McGraw-Hill Education.
- Boud, D., & Dawson, P. (2021). What higher education students can learn from professional judgement: Balancing standardisation and dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. https://www.researchgate.net/publication/321850723_Developing_evaluative_judgement_enabling_students_to_make_decisions_about_the_quality_of_work
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Boumedyen, M., Al-Azab, N., & Bounekkar, A. (2011). The integration of ICT in the teaching-learning process: Between the concepts, reality and perspectives. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 29, 908–912. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.318>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Carless, D., & Winstone, N. E. (2023). Teacher feedback literacy and student learning. *Educational Review*, 75(2), 168–187. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2033534>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2.^a ed.). SAGE.
- Chaves-Manzano, H., & Del Pilar Ordóñez-López, I. (2020). Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. *Revista Konvergencias*, 5, 66–85. <https://doi.org/10.35381/rkv5i9.267>

- CHEA. (s. f.). Trends in Higher Education and Quality Assurance. Council for Higher Education Accreditation. <https://www.chea.org>
- CIEES. (2022). Informe anual de actividades 2022. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. <https://www.ciees.edu.mx>
- CLAA. (2021). Manual de Acreditación de Programas de Administración y Negocios (2.^a ed.). CLADEA. <https://www.cladea.org/acreditacion-claa/>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- CONAHCYT. (2023). Sistema Nacional de Posgrados. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. <https://conahcyt.mx>
- Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración (CLADEA). (2024). Certificación CLAA. <https://www.cladea.org/certificacion-claa/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2023). Artículo 3°. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- COPAES. (2023). Marco de referencia para la acreditación de programas educativos de nivel superior. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. <https://www.copaes.org>
- Council for Higher Education Accreditation. (2024). What is accreditation? CHEA. <https://www.chea.org/what-is-accreditation>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- De La Vega, G. (2024). Una metodología de implementación de mejora continua replicable en escuelas de negocios en México. *Revista Activos*. <https://doi.org/10.15332/25005278.10303>
- Del Pilar Herrera Vega, M., & De La Caridad Agramonte Rosell, R. (2024). Tendencias Curriculares Contemporáneas en la Educación Superior. *LATAM Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3022>

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
<https://mitpress.mit.edu/9780262541152/out-of-the-crisis/>

Deming, W. E. (1994). *The new economics for industry, government, education* (2nd ed.). MIT Press.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2021). *Ley General de Educación Superior*. Secretaría de Gobernación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5610900

EGADE Business School. (2025). *Global Reach - Accreditations*. Consultado el 25 de octubre de 2025, de <https://egade.tec.mx/en/global-reach>

Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203929605>

European Foundation for Management Development (EFMD). (2018). *Business School Impact System (BSIS) report: Methodology and case studies*. EFMD Global.
<https://www.efmdglobal.org/>

European Foundation for Management Development (EFMD). (2021). *EQUIS standards and criteria*. EFMD Global. <https://www.efmdglobal.org/>

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). (2023). *Proceso de acreditación y autoestudio*. FIMPES.
<https://www.fimpes.org.mx/>

FIMPES. (2023, 19 de enero). *Se inició el proceso de acreditación FIMPES 2023-2025 en la UNIVA*. <https://www.univa.mx/blog/se-inicio-el-proceso-de-acreditacion-fimpes-2023-2025-en-la-univa/>

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). *Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error*. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>

Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (3.^a ed.). SAGE.

- Galas, C., & Hamilton, E. M. (2019). Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad en los centros educativos. INEE-OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2019/06/ae-mx.pdf>
- Gándara, A., & Ortiz, D. (2020). Role-playing y diálogo como protagonistas en la evaluación entre iguales: una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Sportis*, 6, 182–203. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.6041>
- Garira, E. (2020). Propuesta de un marco conceptual unificado para la calidad de la educación en las escuelas. *SAGE Open*, 10. <https://doi.org/10.1177/2158244019899445>
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data* (2.^a ed.). SAGE.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Global Partnership for Education (GPE). (2022). *Results Report 2022*. Global Partnership for Education. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/gpe-results-report-2022-en.pdf>
- Gómez-Hernández, J. (2023). La evaluación de la calidad en la educación de negocios virtual en Latinoamérica: Retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 1–20.
- Goretzko, D., Pham, T. T. H., & Bühner, M. (2024). Exploratory factor analysis: Current use, common practice, and recommendations for improvement. *Educational and Psychological Measurement*.
- Guajala, L., Ordoñez, A., Castillo, J., Avelino, E., & Pérez, V. (2021). Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI. *South American Development Journal*, 4, 364–376. <https://doi.org/10.51247/st.v4is2.157>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

- Harvey, L., & Green, D. (2020). Defining quality in higher education: A decade of debate. *Quality in Higher Education*, 26(1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1729199>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel – A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IAE Business School. (2025, 5 de febrero). El IAE reafirma su excelencia y consolida la Triple Corona. <https://www.iae.edu.ar/2025/02/el-iae-reafirma-su-excelencia-y-consolida-la-triple-corona/>
- Igolkina, A. A., & Meshcheryakov, G. (2020). semopy: A python package for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 27(6), 952–963. <https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1704289>
- INCAE Business School. (2025). Reconocimientos y acreditaciones. Consultado el 25 de octubre de 2025, de <https://incae.edu/sobre-nosotros/acreditaciones-y-rankings/>
- INEE-OEI. (2019). *Autoevaluación en escuelas mexicanas: una ruta para la mejora de la calidad en los centros educativos*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- INQAAHE (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education). (2024). *Guidelines of good practice in quality assurance (5th ed.)*. INQAAHE. <https://www.inqaahe.org>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>

- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). *Learning, curriculum and employability in higher education*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203428771>
- Kotsopoulos, D. (2022). Developing an undergraduate business course using open educational resources. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotlr/acea.2022.1.10992>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4.^a ed.). SAGE.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Lei, J., Xu, Y., & Wang, J. (2024). Aplicación del método del proceso analítico jerárquico en la evaluación de la calidad educativa en universidades. *Revista de Investigación Educativa Contemporánea*. <https://doi.org/10.26689/jcer.v8i7.7833>
- León, N., & Rodríguez-Conde, M. (2024). Inteligencia artificial aplicada a la educación y la evaluación educativa en la Universidad: introducción de sistemas de tutorización inteligentes, sistemas de reconocimiento y otras tendencias futuras. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. <https://doi.org/10.6018/red.594651>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5.^a ed., pp. 108–150). SAGE.
- Lucander, H., & Christersson, C. (2020). Compromiso con el desarrollo de la calidad en la educación superior: un proceso para el aseguramiento de la calidad de la evaluación. *Calidad en la Educación Superior*, 26, 135–155. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761008>

- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Matei, L., & Iwinska, J. (2016). *Quality assurance in higher education: A practical handbook*. Central European University. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243243>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3.^a ed.). SAGE.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mejoredu. (2025, 19 de marzo). La mejora de la educación requiere de una autoevaluación formativa. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-mejora-de-la-educacion-requiere-de-una-autoevaluacion-formativa>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4.^a ed.). SAGE.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- OCDE. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey on Social and Emotional Skills*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OCDE. (2022). *Education Policy Outlook 2022: Transforming education for the future*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/20f9836f-en>
- OCDE. (2023). *Artificial Intelligence in Education: Ensuring inclusion and equity for all learners*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/ai-edu-2023-en>

OCDE, UNESCO Institute for Statistics, United Nations Children's Fund (UNICEF), & World Bank. (2022). From learning recovery to education transformation: Insights and reflections from the 4th survey of national education responses to COVID-19 school closures. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/a79f55ac-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). Glossary of key terms in evaluation and results-based management for sustainable development (2nd ed.). OCDE. https://www.OCDE.org/en/publications/glossary-of-key-terms-in-evaluation-and-results-based-management-for-sustainable-development-second-edition_632da462-en-fr-es.html

Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE). (2023). Education at a Glance 2023: OCDE Indicators. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/en/gem-report/2023>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). Education at a glance 2023: OCDE indicators. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods (4.^a ed.). SAGE.

Pedregosa, F., Varoquaux, G., Gramfort, A., Michel, V., Thirion, B., Grisel, O., Blondel, M., Prettenhofer, P., Weiss, R., Dubourg, V., Vanderplas, J., Passos, A., Cournapeau, D., Brucher, M., Perrot, M., & Duchesnay, E. (2011). Scikit-learn: Machine learning in Python. *Journal of Machine Learning Research*, 12, 2825–2830. <https://jmlr.org/papers/v12/pedregosa11a.html>

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

- Prado, A. (2021). Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizaje para la universidad del siglo XXI en México. *Márgenes*, 2(1), 4–20. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9349>
- Principles for Responsible Management Education (PRME). (2007). PRME principles. United Nations Global Compact. <https://www.unprme.org/>
- Python Software Foundation. (2024). Python Language Reference, version 3.12. Disponible en <https://www.python.org>
- Research Excellence Framework (REF). (2021). Guidance on submissions. Research England. <https://www.ref.ac.uk/>
- RIACES. (2022). Políticas de calidad en la educación superior iberoamericana. Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. <https://www.riaces.org>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4.^a ed.). SAGE.
- Sandoval, C. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativas Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa*, 9(2), 24–31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907.
- Schonert-Reichl, K. A. (2021). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 31(1), 137–156. <https://doi.org/10.1353/foc.2021.0005>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). Plan Sectorial de Educación 2020–2024. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Lineamientos para el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Subsecretaría de Educación Superior. <https://www.gob.mx/sep>

- Shi, J., Narasuman, S., Luaran, J., Xiang, J., & Li, W. (2023). Evaluation model for virtue education in business English courses. *WISDOM*, 26(2). <https://doi.org/10.24234/wisdom.v26i2.1018>
- Slavin, R. E. (2020). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Journal of Education*, 55(1), 5–18. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a01.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Thomas, G., & Pring, R. (2021). *Evidence-based practice in education: Foundations, critiques, and practices*. Open University Press.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
- Tsibizova, T., & Karpunin, A. (2022). Evaluación de la calidad de los procesos educativos en una organización educativa basada en el proceso de jerarquía analítica. Conferencia internacional sobre informática, tecnología e ingeniería 2021 (InCITE 2021): Aprovechando la Ingeniería Inteligente. <https://doi.org/10.1063/5.0076047>
- UNESCO. (2017). *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education: Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Unesco_Ensuring_the_right_to_equitable_and_inclusive_quality_education_2017_en.pdf
- UNESCO. (2022). *Beyond limits: New ways to reinvent higher education*. Communiqué of the Third World Higher Education Conference (WHEC2022). UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2022/05/25/world-higher-education-conference-the-barcelona-communique/>

UNESCO. (2023). La Hoja de Ruta de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223>

UNESCO. (2023). Reimagining our futures together: A new social contract for education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

UNESCO. (2024). Higher education. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/higher-education>

UNESCO-IESALC & Times Higher Education. (2023). The contribution of higher education institutions to sustainable cities and communities. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/en/sustainable-development/contribution-higher-education-sdgs>

UNIR México. (2025). FIMPES reconoce y acredita a UNIR. <https://mexico.unir.net/universidad-en-linea/fimpes/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://doi.org/10.18356/9789210012102>

Universidad Anáhuac. (2025). Autoestudio SEAES. <https://www.anahuac.mx/mexico/files/2025/Autoestudio-SEAES.pdf>

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE.

Yorke, M. (2006). Employability in Higher Education: What it is, What it is Not. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/employability-higher-education-what-it-what-it-not>

Anexos

Anexo A. Codebook completo de 34 códigos

Se presenta el codebook completo aplicado en ATLAS.ti 23, ordenado por código. La columna naturaleza distingue los códigos deductivos (DED) derivados del marco teórico

común y los códigos inductivos (IND) emergentes del piloto. Las columnas, regla de inclusión y regla de exclusión aportan los criterios operativos para la codificación.

Código	Etiqueta	Tip o	Categoría axial	Definición operativa (resumen)
EVA_ACAD	Evaluación académica	DE D	I. Evaluación	Procesos institucionales para valorar el desempeño académico (estudian...
MEJ_CONT	Mejora continua	DE D	I. Evaluación	Acciones cíclicas de retroalimentación y ajuste a partir de evidencia ...
CAL_EDU	Calidad educativa	DE D	I. Evaluación	Atributo deseable resultado de articular evaluación, mejora y pertinen...
TRA_COL	Trabajo colegiado	DE D	II. Procesos	Espacios y prácticas colectivas de discusión, planeación y decisión ac...
PLA_ACAD	Planeación académica	DE D	II. Procesos	Planificación de actividades curriculares y docentes con visión instit...
EVA_DOC	Evaluación docente	DE D	I. Evaluación	Mecanismos de valoración del desempeño del profesorado (encuestas, par...

EVA_CUR	Evaluación curricular	DE D	I. Evaluación	Valoración del diseño y operación de planes y programas.
PER_CUR	Pertinencia curricular	DE D	III. Currículo	Alineación de los contenidos del programa con las demandas sociales, p...
ACT_PYP	Actualización de planes y programas	DE D	III. Currículo	Procesos de revisión y reforma curricular.
FOR_DOC	Formación docente	DE D	IV. Formación	Acciones formativas dirigidas al profesorado.
FOR_PROF	Formación profesional	DE D	IV. Formación	Procesos formativos que habilitan al estudiante para el ejercicio prof...
VIN_UE	Vinculación Universidad-Empresa	DE D	V. Vinculación	Mecanismos formales y operativos de cooperación entre IES y sector pro...
EMP_LAB	Empleabilidad	DE D	V. Vinculación	Capacidad de los egresados para insertarse en el mercado laboral perti...
INN_EDU	Innovación educativa	DE D	II. Procesos	Incorporación de nuevas estrategias, métodos o tecnologías al proceso ...
EVI_TD	Evidencia para la toma de decisiones	DE D	I. Evaluación	Uso de datos cualitativos o cuantitativos como insumo de decisiones ac...
BUE_PRA	Buenas prácticas	DE D	VII. Prácticas	Experiencias documentadas con

				resultados positivos potencialmente repl...
BAR_INST	Barreras institucionales	DE D	VI. Tensiones	Limitaciones organizativas, presupuestales, normativas o culturales qu...
BRE_IMP	Brechas de implementación	DE D	VI. Tensiones	Distancia entre lo declarado/normado y lo que efectivamente ocurre.
CUL_CAL	Cultura de calidad	DE D	VII. Prácticas	Conjunto de creencias, valores y rutinas que sostienen procesos de cal...
SEG_RET	Seguimiento y retroalimentación	DE D	I. Evaluación	Mecanismos de monitoreo posterior a la evaluación con devolución a act...
PRO_EST	Propuestas estratégicas	DE D	VIII. Recomendaciones	Sugerencias de acciones articuladas con visión estratégica.
ACR_INT	Acreditación e indicadores internacionales	IND	I. Evaluación	Referencia explícita a CACECA, AACSB, EQUIS, AMBA, EFMD, ABET, ISO u o...
TRI_HEL	Modelo triple hélice	IND	V. Vinculación	Articulación Universidad-Empresa-gobierno como modelo organizativo.

DESCONOC E	Desconocimiento del proceso	IND	VI. Tensiones	Respondiente manifiesta no conocer el proceso o procedimiento por el q...
PUB_INV	Publicaciones e indicadores de investigación	IND	I. Evaluación	Uso de publicaciones, citas, indexaciones y congresos como evidencia.
CON_EMP	Consejos consultivos empresariales	IND	V. Vinculación	Órganos de gobierno académico-empresarial.
RED_COL	Redes académicas y colaboración	IND	V. Vinculación	Participación en redes nacionales o internacionales de cooperación aca...
REC_LIM	Recursos limitados	IND	VI. Tensiones	Limitaciones presupuestales, materiales o humanas para el desarrollo a...
AUT_RET	Autoevaluación y retroalimentación al docente	IND	I. Evaluación	Mecanismos de autoevaluación o evaluación 360° del docente.
CON_IES	Convenios institucionales	IND	V. Vinculación	Documentos formales que regulan la cooperación.
PER_PROD	Pertinencia productiva y social	IND	III. Currículo	Articulación curricular con demandas del sector productivo y la sociedad...
TIC_IA	Uso de TIC e Inteligencia Artificial en evaluación	IND	II. Procesos	Uso de plataformas LMS, IA, learning analytics, herramientas digitales...

MET_MIX	Métodos mixtos / evaluación integral	IND	I. Evaluación	Combinación de evidencia cuantitativa y cualitativa para evaluar.
COM_TRA	Competencias transversales	IND	III. Currículo	Habilidades blandas, socioemocionales o digitales que cruzan el curríc...

EVA_ACAD — EVALUACIÓN ACADÉMICA

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	I. Evaluación
Subdimensión teórica	Concepto rector
Definición operativa	Procesos institucionales para valorar el desempeño académico (estudiante, docente, programa o institución).
Incluir cuando	Cuando el participante refiere procesos formales o sistemáticos de valoración académica.
Excluir cuando	Cuando se mencione la palabra 'evaluación' en contextos no académicos (administrativos, financieros).
Ejemplo de cita real	<i>"Son un instrumento de evaluación que nos dan un rumbo para detectar áreas de mejora y posibles escenarios que no hemos detectado en el entorno." — Caso #22, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.</i>

MEJ_CONT — MEJORA CONTINUA

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	I. Evaluación

Subdimensión teórica	Ciclo PDSA
Definición operativa	Acciones cíclicas de retroalimentación y ajuste a partir de evidencia evaluativa.
Incluir cuando	Cuando el participante refiere mejora, retroalimentación, ciclos de revisión, ajustes derivados de la evaluación.
Excluir cuando	Cuando se hable de mejora aislada sin vínculo con evaluación.
Ejemplo de cita real	<i>"Pues sería como un sello de garantía que permita identificar las competencias entre universidades así como la búsqueda de la mejora continua"</i> — Caso #38, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

CAL_EDU — CALIDAD EDUCATIVA

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	I. Evaluación
Subdimensión teórica	Fin del sistema
Definición operativa	Atributo deseable resultado de articular evaluación, mejora y pertinencia.
Incluir cuando	Cuando se utilice como fin u objetivo del proceso evaluativo.
Excluir cuando	Cuando se use como sinónimo vacío de 'lo bueno' sin operacionalización.
Ejemplo de cita real	<i>"Al ser de las actividades sustantivas de la docencia tienen impacto directo en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje"</i> — Caso #81, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

TRA_COL — TRABAJO COLEGIADO

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	II. Procesos
Subdimensión teórica	Colegialidad
Definición operativa	Espacios y prácticas colectivas de discusión, planeación y decisión académica.
Incluir cuando	Cuando se refiera a academias, cuerpos académicos, comités o reuniones colegiadas.
Excluir cuando	Cuando se hable de redes externas no colegiadas.
Ejemplo de cita real	<i>"Se tiene que llevar a la academia ya sea a través de materias designadas para esto o a través de proyectos académicos que se puedan incorporar a los programas académicos. De esta manera permea hasta las asignaturas por licenciatura que es el alumnado haciéndolo parte de su profesión y logrando una incidencia en la sociedad."</i> — Caso #228, Comisión Academia ANFECA, zona Z2.

PLA_ACAD — PLANEACIÓN ACADÉMICA

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	II. Procesos
Subdimensión teórica	Diseño
Definición operativa	Planificación de actividades curriculares y docentes con visión institucional.
Incluir cuando	Cuando el fragmento refiera planeación didáctica, programa, calendarización académica o roadmap.
Excluir cuando	Cuando se trate de planeación administrativa o financiera.
Ejemplo de cita real	<i>"Encuestas de satisfacción estudiantil, planificación académica y dominio de herramientas como IA, en gran medida para que el profesorado esté calificado y pueda tener un impacto positivo"</i>

	<i>en la comunidad estudiantil.</i> — Caso #953, Comisión Academia ANFECA, zona Z7.
--	--

EVA_DOC — EVALUACIÓN DOCENTE

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	I. Evaluación
Subdimensión teórica	Eje docente
Definición operativa	Mecanismos de valoración del desempeño del profesorado (encuestas, pares, productos).
Incluir cuando	Cuando el fragmento describa cómo se evalúa al docente.
Excluir cuando	Cuando se hable de la actividad docente sin proceso de valoración.
Ejemplo de cita real	<i>"Estas dimensiones son centrales para valorar la contribución del profesorado a la formación de estudiantes, la generación de conocimiento y su impacto social. El peso específico de cada área puede variar según la institución, pero en conjunto determinan el reconocimiento, la promoción y la permanencia del profesorado."</i> — Caso #209, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

EVA_CUR — EVALUACIÓN CURRICULAR

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	I. Evaluación
Subdimensión teórica	Eje programa
Definición operativa	Valoración del diseño y operación de planes y programas.
Incluir cuando	Cuando se refiera a la valoración del currículo, su pertinencia o cumplimiento.

Excluir cuando	Cuando se evalúe sólo a estudiantes o docentes.
Ejemplo de cita real	<i>"Fomentando la sinergia educativa con la vinculación adecuada, la revisión y actualización periódica / continua de los programas educativos y manteniendo el enfoque de conservar y alentar la relación de la universidad con la sociedad y las empresas"</i> — Caso #100, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

PER_CUR — PERTINENCIA CURRICULAR

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	III. Currículo
Subdimensión teórica	Pertinencia
Definición operativa	Alineación de los contenidos del programa con las demandas sociales, profesionales y científicas.
Incluir cuando	Cuando el fragmento refiera adecuación a entorno laboral, social o regional.
Excluir cuando	Cuando se hable solo de contenidos sin alineación con el entorno.
Ejemplo de cita real	<i>"Medida pertinente porque evalúan cada uno de los factores que te hacen hábil y competente a nivel global"</i> — Caso #306, Comisión Academia ANFECA, zona Z2.

ACT_PYP — ACTUALIZACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	III. Currículo
Subdimensión teórica	Currículo dinámico
Definición operativa	Procesos de revisión y reforma curricular.

Incluir cuando	Cuando se refiera a rediseño, actualización o reforma del programa.
Excluir cuando	Cuando se mencione actualización docente, no del programa.
Ejemplo de cita real	<i>"por la actualización de planes y programas"</i> — Caso #738, Comisión Academia ANFECA, zona Z7.

FOR_DOC — FORMACIÓN DOCENTE

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	IV. Formación
Subdimensión teórica	Capacidades docentes
Definición operativa	Acciones formativas dirigidas al profesorado.
Incluir cuando	Cuando el fragmento refiera capacitación, talleres, posgrados, certificaciones del profesorado.
Excluir cuando	Cuando se hable de formación de estudiantes.
Ejemplo de cita real	<i>"La capacitación continua en las tendencias marcadas por todos los sectores involucrados en nuestra intervención universitaria."</i> — Caso #223, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

FOR_PROF — FORMACIÓN PROFESIONAL

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	IV. Formación
Subdimensión teórica	Capacidades del egresado
Definición operativa	Procesos formativos que habilitan al estudiante para el ejercicio profesional.
Incluir cuando	Cuando el fragmento refiera competencias profesionales del egresado.

Excluir cuando	Cuando se hable solo de aprendizajes disciplinares aislados.
Ejemplo de cita real	<i>"Al alinear el perfil de egreso con la medición de las competencias desarrolladas por los estudiantes"</i> — Caso #1129, Comisión Planes y Programas de Estudio, zona ZONA 4.

VIN_UE — VINCULACIÓN UNIVERSIDAD–EMPRESA

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	V. Vinculación
Subdimensión teórica	Triple hélice
Definición operativa	Mecanismos formales y operativos de cooperación entre IES y sector productivo.
Incluir cuando	Cuando se refiera a convenios, prácticas, proyectos, consejos consultivos empresariales.
Excluir cuando	Cuando hable de vinculación interinstitucional únicamente académica.
Ejemplo de cita real	<i>"Con el programa de prácticas profesionales de los alumnos para incorporarse a las empresas"</i> — Caso #16, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

EMP_LAB — EMPLEABILIDAD

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	V. Vinculación
Subdimensión teórica	Inserción laboral
Definición operativa	Capacidad de los egresados para insertarse en el mercado laboral pertinente a su formación.

Incluir cuando	Cuando se mencione inserción, seguimiento de egresados, demanda de empleadores.
Excluir cuando	Cuando se hable de productividad académica del docente.
Ejemplo de cita real	<i>"Es una tirada que permite tanto a docentes como estudiantes experimentar el conocimiento desde perspectivas diversas y no solo enfocadas en el mercado laboral, por lo que se complementan y se realimentan."</i> — Caso #601, Comisión Academia ANFECA, zona Z7.

INN_EDU — INNOVACIÓN EDUCATIVA

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	II. Procesos
Subdimensión teórica	Innovación
Definición operativa	Incorporación de nuevas estrategias, métodos o tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje.
Incluir cuando	Cuando se refiera a IA, gamificación, ABP, aula invertida, micro-credenciales.
Excluir cuando	Cuando se mencione innovación organizacional o empresarial.
Ejemplo de cita real	<i>"Las IES pueden integrar proyectos colaborativos, actualizar su currícula según las necesidades, utilizar metodologías activas de aprendizaje y sistemas de medición de impacto tanto académico y social."</i> — Caso #384, Comisión Academia ANFECA, zona Z2.

EVI_TD — EVIDENCIA PARA LA TOMA DE DECISIONES

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	I. Evaluación

Subdimensión teórica	Decisión basada en datos
Definición operativa	Uso de datos cualitativos o cuantitativos como insumo de decisiones académicas.
Incluir cuando	Cuando se refiera a indicadores, datos, evidencias para decidir.
Excluir cuando	Cuando se hable solo de decisiones intuitivas.
Ejemplo de cita real	<i>"La incorporación de resultados a la toma de decisiones y transformación institucional"</i> — Caso #7, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

BUE_PRA — BUENAS PRÁCTICAS

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	VII. Prácticas
Subdimensión teórica	Replicabilidad
Definición operativa	Experiencias documentadas con resultados positivos potencialmente replicables.
Incluir cuando	Cuando se identifique una experiencia exitosa con elementos transferibles.
Excluir cuando	Cuando se trate solo de actividades cotidianas sin marca de buena práctica.
Ejemplo de cita real	<i>"Con los encuentros académicos, olimpiadas y convivencias que favorezcan la cooperación y la trasmisión de buenas prácticas."</i> — Caso #52, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

BAR_INST — BARRERAS INSTITUCIONALES

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	VI. Tensiones

Subdimensión teórica	Obstáculos estructurales
Definición operativa	Limitaciones organizativas, presupuestarias, normativas o culturales que frenan la mejora.
Incluir cuando	Cuando se mencionen obstáculos, falta de recursos, falta de tiempo, normatividad limitante.
Excluir cuando	Cuando se hable de dificultades individuales y no institucionales.
Ejemplo de cita real	<p><i>"En instituciones con orientación tecnológica y profesionalizante, la formación docente debe ser muy aplicada. Propongo programas breves, recurrentes y con entregables. Primero, un programa de inducción para asegurar mínimos comunes: enfoque por competencias, evaluación, normatividad académica, tutoría y uso de plataforma. Segundo, talleres de actualización en metodologías activas: aprendizaje basado en proyectos, retos con empresas, simulación, laboratorios de emprendimiento y análisis de casos. Tercero, un programa de investigación aplicada para profesores que trabajan con problemas del entorno.</i></p> <p><i>Los marcos internacionales como AACSB, EFMD y AMBA pueden orientar el diseño, pero deben conectarse con los retos cotidianos. Por ejemplo, el aseguramiento del aprendizaje puede traducirse en rúbricas compartidas, evidencias de desempeño y análisis de resultados. La vinculación con stakeholders puede convertirse en proyectos con empresas, municipios o asociaciones. La responsabilidad social puede reflejarse en proyectos de sostenibilidad, inclusión financiera o apoyo a pymes.</i></p> <p><i>Para fomentar la productividad investigadora, el programa debe enseñar a convertir proyectos de aula en productos</i></p>

	<p><i>académicos. Muchos docentes ya asesoran empresas o realizan diagnósticos, pero esos trabajos no se documentan ni se publican. Se requieren formatos sencillos para reportes técnicos, casos de enseñanza y artículos aplicados. También se necesita acompañamiento en búsqueda de revistas, normas de citación y estructura de artículos.</i></p> <p><i>Los obstáculos principales son el tiempo, carga operativa y falta de tradición investigadora en algunos perfiles. Por ello, la modalidad híbrida y la mentoría son indispensables. El reconocimiento no debe limitarse a diplomas; debe incidir en estímulos, promoción, descarga horaria o prioridad para participar en proyectos institucionales."</i></p> <p><i>— Caso #1149, Comisión Formación Profesional y Académica, zona Zona 6.</i></p>
--	---

BRE_IMP — BRECHAS DE IMPLEMENTACIÓN

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	VI. Tensiones
Subdimensión teórica	Discurso–operación
Definición operativa	Distancia entre lo declarado/normado y lo que efectivamente ocurre.
Incluir cuando	Cuando el participante señale ausencia, desconocimiento o ejecución parcial de procesos esperados.
Excluir cuando	Cuando se hable de brechas conceptuales o teóricas.
Ejemplo de cita real	<i>"Desarrollando proyectos integradores donde participen docentes de varias materias y se relacionen y complementen conocimientos de todas ellas. Participando en Educación Dual donde se le permita al estudiante aprender haciendo y conociendo cómo se da la práctica en la realidad."</i>

	— Caso #1128, Comisión Planes y Programas de Estudio, zona ZONA 4.
--	--

CUL_CAL — CULTURA DE CALIDAD

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	VII. Prácticas
Subdimensión teórica	Cultura institucional
Definición operativa	Conjunto de creencias, valores y rutinas que sostienen procesos de calidad.
Incluir cuando	Cuando se refiera a cultura, hábito, valores institucionales asociados a la calidad.
Excluir cuando	Cuando se hable solo de cumplimiento normativo.
Ejemplo de cita real	<i>"Generan un impacto nacional, pero va más allá de los números, se genera una percepción de calidad y compromiso educativo debiéndose convertir en una cultura institucional."</i> — Caso #414, Comisión Academia ANFECA, zona Z5.

SEG_RET — SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACIÓN

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	I. Evaluación
Subdimensión teórica	Cierre de ciclo
Definición operativa	Mecanismos de monitoreo posterior a la evaluación con devolución a actores.
Incluir cuando	Cuando se refiera a indicadores de seguimiento, mecanismos de devolución, evaluación diferida.
Excluir cuando	Cuando se trate solo de evaluación inicial.

Ejemplo de cita real	<i>"Este tipo de ejercicios en donde se puede lanzar preguntas o dialogar acerca de estas inquietudes es un gran espacio para potenciar y propiciar las reflexiones que dan este seguimiento."</i> — Caso #183, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.
-----------------------------	---

PRO_EST — PROPUESTAS ESTRATÉGICAS

Tipo	Deductivo (DED)
Categoría axial	VIII. Recomendaciones
Subdimensión teórica	Acciones futuras
Definición operativa	Sugerencias de acciones articuladas con visión estratégica.
Incluir cuando	Cuando el participante proponga rutas, modelos o acciones a implementar.
Excluir cuando	Cuando solo describa la situación actual.
Ejemplo de cita real	<i>"Debe concebirse como una misión compartida orientada al servicio del bien común, la excelencia académica y la transformación social. Para lograr mecanismos efectivos que generen sinergias sostenibles, proponemos las siguientes líneas de acción:"</i> — Caso #204, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

ACR_INT — ACREDITACIÓN E INDICADORES INTERNACIONALES

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	I. Evaluación
Subdimensión teórica	Estándares globales
Definición operativa	Referencia explícita a CACECA, AACSB, EQUIS, AMBA, EFMD, ABET, ISO u otros estándares internacionales.

Incluir cuando	Cuando se mencionen organismos o estándares internacionales por su nombre.
Excluir cuando	Cuando se hable de indicadores nacionales únicamente.
Ejemplo de cita real	<i>"En la medida en que sus procesos de certificación se apegan a las normas ISO se puede garantizar que cumplen con los estándares internacionales de calidad académica."</i> — Caso #338, Comisión Academia ANFECA, zona Z2.

TRI_HEL — MODELO TRIPLE HÉLICE

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	V. Vinculación
Subdimensión teórica	Modelos de vinculación
Definición operativa	Articulación Universidad-Empresa–gobierno como modelo organizativo.
Incluir cuando	Cuando se mencione 'triple hélice', 'cuádruple hélice' o esquema Universidad-Empresa–gobierno.
Excluir cuando	Cuando solo se cite vinculación binaria.
Ejemplo de cita real	<i>"Siendo las actividades primarias de todo aquel que se considera "Maestro", son fundamentales, son el ABC de la evaluación de los académicos, y de quienes nos dedicamos a las ciencias económico-administrativas, es la triple hélice de toda actividad académica."</i> — Caso #421, Comisión Academia ANFECA, zona Z5.

DESCONOCE — DESCONOCIMIENTO DEL PROCESO

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	VI. Tensiones

Subdimensión teórica	Brecha de información
Definición operativa	Participante manifiesta no conocer el proceso o procedimiento por el que se le pregunta.
Incluir cuando	Cuando responda 'no conozco', 'desconozco', 'no sé', 'es la primera vez'.
Excluir cuando	Cuando responda con duda parcial pero conocimiento.
Ejemplo de cita real	<i>"En nuestra Universidad es el primer año que se participa con los Docentes de asignatura, pues no se tiene la figura de Docentes de Tiempo Completo."</i> — Caso #166, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

PUB_INV — PUBLICACIONES E INDICADORES DE INVESTIGACIÓN

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	I. Evaluación
Subdimensión teórica	Productividad
Definición operativa	Uso de publicaciones, citas, indexaciones y congresos como evidencia.
Incluir cuando	Cuando se refiera a indexación, SCOPUS, WoS, citaciones, congresos, libros.
Excluir cuando	Cuando se hable de investigación sin mención a productos.
Ejemplo de cita real	<i>"Estrechar los vínculos más de cerca, para que todos los proyectos de investigación que se presenten, sean valorados y resalte la importancia de estos e identificar su pertinencia e innovación."</i> — Caso #64, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

CON_EMP — CONSEJOS CONSULTIVOS EMPRESARIALES

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	V. Vinculación
Subdimensión teórica	Gobernanza compartida
Definición operativa	Órganos de gobierno académico-empresarial.
Incluir cuando	Cuando se refiera a 'consejo consultivo', 'consejo empresarial', 'comité asesor de la industria'.
Excluir cuando	Cuando se mencione consejo académico interno.
Ejemplo de cita real	<i>"Pueden establecer mecanismos efectivos de vinculación mediante un modelo estructurado y medible con algunos elementos clave: Consejos Consultivos, proyectos colaborativos, seguimiento a egresados y empleadores, e innovación educativa"</i> — Caso #364, Comisión Academia ANFECA, zona Z2.

RED_COL — REDES ACADÉMICAS Y COLABORACIÓN

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	V. Vinculación
Subdimensión teórica	Redes
Definición operativa	Participación en redes nacionales o internacionales de cooperación académica.
Incluir cuando	Cuando se mencionen redes, alianzas, intercambios entre IES.
Excluir cuando	Cuando solo se hable de cooperación intra-IES.
Ejemplo de cita real	<i>"Mediante alianzas estratégicas permanentes, redes de colaboración, intercambio de docentes y estudiantes, proyectos interinstitucionales"</i> — Caso #192, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

REC_LIM — RECURSOS LIMITADOS

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	VI. Tensiones
Subdimensión teórica	Recursos
Definición operativa	Limitaciones presupuestales, materiales o humanas para el desarrollo académico.
Incluir cuando	Cuando se mencione falta de recursos, presupuesto, infraestructura, tiempo.
Excluir cuando	Cuando la limitante sea solo regulatoria.
Ejemplo de cita real	<i>"Las actividades docente, investigación y gestión inciden positivamente, ya que permiten un crecimiento profesional íntegro y actividades que fortalezcan a la formación de recursos humanos a través de actividades vinculadas con los sectores"</i> — Caso #1043, Comisión Academia ANFECA, zona Z7.

AUT_RET — AUTOEVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN AL DOCENTE

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	I. Evaluación
Subdimensión teórica	Eje docente
Definición operativa	Mecanismos de autoevaluación o evaluación 360° del docente.
Incluir cuando	Cuando se refiera a auto-evaluación, evaluación de pares, evaluación por estudiantes del docente.
Excluir cuando	Cuando solo se mencione evaluación administrativa.
Ejemplo de cita real	<i>"Conocer los elementos de la autoevaluación con herramientas como el FODA y estar en constante mejora. Desde las concepciones hasta el uso de herramientas."</i> — Caso #1078, Comisión Academia ANFECA, zona Z7.

CON_IES — CONVENIOS INSTITUCIONALES

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	V. Vinculación
Subdimensión teórica	Acuerdos formales
Definición operativa	Documentos formales que regulan la cooperación.
Incluir cuando	Cuando se mencionen convenios, alianzas formales, MOU, acuerdos.
Excluir cuando	Cuando se hable de relaciones informales.
Ejemplo de cita real	<i>"Crear convenios y ofertar programas de educación continua para incentivar la participación"</i> — Caso #794, Comisión Academia ANFECA, zona Z7.

PER_PROD — PERTINENCIA PRODUCTIVA Y SOCIAL

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	III. Currículo
Subdimensión teórica	Pertinencia
Definición operativa	Articulación curricular con demandas del sector productivo y la sociedad.
Incluir cuando	Cuando se refiera a egresados, empleadores, sector real, demandas regionales.
Excluir cuando	Cuando se hable solo de pertinencia teórica.
Ejemplo de cita real	<i>"A través de alianzas estratégicas entre la iniciativa privada, el sector público y las universidades, para alinear necesidades reales al plan de estudios e impartición de contenido en aula."</i> — Caso #44, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.

TIC_IA — USO DE TIC E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EVALUACIÓN

Tipo	Inductivo (IND)
-------------	------------------------

Categoría axial	II. Procesos
Subdimensión teórica	Tecnología
Definición operativa	Uso de plataformas LMS, IA, learning analytics, herramientas digitales en evaluación.
Incluir cuando	Cuando se refiera a IA, plataformas LMS, analítica, big data educativo.
Excluir cuando	Cuando se hable de tecnología no aplicada a la evaluación.
Ejemplo de cita real	<i>"Primero teórica al 40% y un 60% casos prácticos, experiencia del campo laboral e incluir muy importante las tecnologías e inteligencia artificial."</i> — Caso #665, Comisión Academia ANFECA, zona Z7.

MET_MIX — MÉTODOS MIXTOS / EVALUACIÓN INTEGRAL

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	I. Evaluación
Subdimensión teórica	Diseño
Definición operativa	Combinación de evidencia cuantitativa y cualitativa para evaluar.
Incluir cuando	Cuando se refiera a métodos mixtos, evaluación holística, evidencia múltiple.
Excluir cuando	Cuando solo se hable de un único enfoque.
Ejemplo de cita real	<i>"Es necesario evaluar lo que el estudiante sabe, lo que sabe hacer y cómo se comporta en contextos reales. Para lograrlo, necesitamos un currículo claro, competencias bien definidas, evidencias variadas, métodos mixtos y apoyo tecnológico."</i> — Caso #1120, Comisión Planes y Programas de Estudio, zona ZONA 6.

COM_TRA — COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Tipo	Inductivo (IND)
Categoría axial	III. Currículo
Subdimensión teórica	Competencias
Definición operativa	Habilidades blandas, socioemocionales o digitales que cruzan el currículo.
Incluir cuando	Cuando se refiera a competencias blandas, transversales, ciudadanas, digitales.
Excluir cuando	Cuando se hable solo de competencias disciplinares.
Ejemplo de cita real	<i>"1. Investigación planeada desde el perfil de ingreso hasta el perfil de egreso 2. Vinculación de herramientas y práctica profesional 3. Desarrollo de competencias blandas" — Caso #35, Comisión Academia ANFECA, zona Nacional.</i>

Anexo B. Encuesta general sobre evaluación académica

Con la finalidad de conocer más detalles sobre la evaluación académica, te solicitamos completar el siguiente cuestionario, que tiene como finalidad la obtención de información para conocer elementos con los que se pueda mejorar la evaluación académica y la mejora continua en las instituciones de educación superior de nuestro país; la información que nos proporcione será tratada con absoluta confidencialidad. **Gracias por su apoyo.**

LEE CON ATENCIÓN Y RESPONDE LO SIGUIENTE

BLOQUE 0: DATOS GENERALES

Universidad:	Facultad:
Edad:	Estado:
Tipo: a. Pública b. Privada	Género: a. M b. F
Años en docencia:	Años en gestión directiva:

BLOQUE I: ACTIVIDAD DOCENTE Y DESEMPEÑO ACADÉMICO

Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
ACD01	La institución cuenta con un sistema de evaluación docente actualizado y de aplicación sistemática.	1	2	3	4
ACD02	La evaluación docente integra información de diversas fuentes (estudiantes, pares, autoevaluación).	1	2	3	4
ACD03	Las actividades de docencia, investigación y vinculación influyen de manera directa en la evaluación del desempeño académico.	1	2	3	4
ACD04	Los resultados de la evaluación docente se utilizan para la mejora continua.	1	2	3	4

ACD05	Los criterios para evaluar el desempeño docente están claramente definidos y son conocidos por el profesorado.	1	2	3	4
ACD06	La retroalimentación derivada de la evaluación docente se entrega de manera oportuna.	1	2	3	4

BLOQUE II: FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

1. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
FOR01	La institución ofrece programas de formación docente alineados a marcos de competencias internacionales.	1	2	3	4
FOR02	Los docentes participan activamente en cursos de actualización pedagógica y disciplinar.	1	2	3	4
FOR03	Se promueve la formación en metodologías de enseñanza innovadoras.	1	2	3	4
FOR04	La capacitación docente incluye el desarrollo de habilidades para investigación vinculada al contexto social.	1	2	3	4
FOR05	La institución reconoce y valora formalmente la participación del profesorado en actividades de formación docente.	1	2	3	4
FOR06	Existen comunidades de práctica o espacios colegiados para compartir experiencias de enseñanza e innovación educativa.	1	2	3	4
FOR07	La formación docente considera de manera explícita la atención a la diversidad del estudiantado.	1	2	3	4

BLOQUE III: USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA

2. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
TEC01	El profesorado integra tecnologías digitales de manera regular en su práctica docente.	1	2	3	4
TEC02	La institución capacita a su personal en el uso de herramientas tecnológicas para la evaluación del aprendizaje.	1	2	3	4

TEC03	Se utilizan plataformas tecnológicas para seguimiento académico del desempeño docente y estudiantil.	1	2	3	4
TEC04	El profesorado recibe acompañamiento técnico y pedagógico para integrar tecnologías digitales en sus cursos.	1	2	3	4
TEC05	Las herramientas tecnológicas utilizadas en la docencia permiten un seguimiento individualizado del aprendizaje del estudiantado.	1	2	3	4

BLOQUE IV: PERTINENCIA Y ACTUALIZACIÓN CURRICULAR

3. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
		1	2	3	4
PAC01	Los planes de estudio se actualizan de manera periódica acorde con tendencias nacionales e internacionales.	1	2	3	4
PAC02	La estructura curricular promueve la formación de competencias transversales (liderazgo, comunicación, ética).	1	2	3	4
PAC03	Los programas académicos responden a las demandas del sector productivo.	1	2	3	4
PAC04	Los resultados de empleabilidad de egresados se utilizan como insumo para la revisión de los planes de estudio.	1	2	3	4
PAC05	El diseño curricular incorpora contenidos vinculados con la sustentabilidad, la ética y la responsabilidad social.	1	2	3	4

PAC06	Los programas académicos fomentan la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo entre distintas áreas de conocimiento.	1	2	3	4
-------	---	---	---	---	---

BLOQUE V: SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTEGRAL DEL APRENDIZAJE

4. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
APR01	El sistema de evaluación incluye evidencias auténticas de aprendizaje (portafolios, proyectos, casos).	1	2	3	4
APR02	Se combinan métodos formativos y sumativos en la evaluación estudiantil.	1	2	3	4
APR03	Los indicadores de aprendizaje permiten comparabilidad con otras instituciones (nacionales e internacionales).	1	2	3	4
APR04	Se utilizan tecnologías para gestionar y analizar evidencias de aprendizaje.	1	2	3	4
APR05	Los resultados de la evaluación del aprendizaje se analizan periódicamente en espacios colegiados (academias, comités curriculares).	1	2	3	4
APR06	La carga de trabajo asociada a la evaluación (tareas, proyectos, exámenes) es coherente con los créditos y horas de los cursos.	1	2	3	4
APR07	Se utilizan rúbricas u otros instrumentos explícitos que clarifican los criterios de evaluación para el estudiantado.	1	2	3	4

BLOQUE VI: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

5. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalment e en desacuerd o		Totalment e de acuerdo	
PED01	Los programas promueven prácticas pedagógicas innovadoras (ABP, aula invertida, simuladores).	1	2	3	4
PED02	Se incentiva al profesorado a experimentar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4
PED03	La institución incentiva la innovación pedagógica mediante convocatorias, reconocimientos o proyectos específicos.	1	2	3	4
PED04	Se documentan y difunden experiencias exitosas de innovación en la enseñanza para su replicación en otros programas o regiones.	1	2	3	4

BLOQUE VII: VINCULACIÓN CON EL SECTOR PRODUCTIVO

6. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
VSP01	La institución mantiene vínculos sólidos con empresas y organizaciones externas.	1	2	3	4
VSP02	Las experiencias de egresados y empleadores se incorporan sistemáticamente en procesos de evaluación educativa.	1	2	3	4
VSP03	Las prácticas profesionales están alineadas con el perfil de egreso del programa.	1	2	3	4
VSP04	Los empleadores valoran positivamente las competencias de los egresados.	1	2	3	4
VSP05	La institución cuenta con mecanismos sistemáticos para recoger retroalimentación de empleadores sobre el desempeño de los egresados.	1	2	3	4
VSP06	Existen convenios formales con organizaciones del sector productivo que se actualizan y evalúan periódicamente.	1	2	3	4

BLOQUE VIII: PERTINENCIA SOCIAL Y REGIONAL

7. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalment e en desacuerd o		Totalment e de acuerdo	
PSR01	La oferta académica responde a necesidades y problemáticas regionales.	1	2	3	4
PSR02	La institución impulsa proyectos de impacto social vinculados con la comunidad.	1	2	3	4
PSR03	La vinculación contribuye a mejorar la evaluación académica y los procesos de acreditación.	1	2	3	4
PSR04	Los proyectos de vinculación con la comunidad incorporan objetivos de aprendizaje claramente definidos para el estudiantado.	1	2	3	4
PSR05	La institución incorpora la perspectiva regional (económica, social y cultural) en el diseño y evaluación de sus programas académicos.	1	2	3	4

BLOQUE IX: INNOVACIÓN Y SINERGIAS INTERINSTITUCIONALES

8. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalmente en desacuerdo		Totalment e de acuerdo	
INNO 1	Se cuenta con mecanismos eficientes para generar proyectos de colaboración con otras IES nacionales e internacionales.	1	2	3	4
INNO 2	Las alianzas interinstitucionales fortalecen la calidad académica y la actualización curricular.	1	2	3	4
INNO 3	La institución participa en redes nacionales o internacionales que promueven la mejora de la calidad educativa en las escuelas de negocios.	1	2	3	4

BLOQUE X: ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

9. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
CAL01	La institución utiliza indicadores establecidos por organismos nacionales e internacionales para evaluar su desempeño.	1	2	3	4
CAL02	Los procesos de acreditación académica impulsan la mejora continua de los programas.	1	2	3	4
CAL03	La institución dispone de mecanismos de autoevaluación periódica.	1	2	3	4
CAL04	Los resultados institucionales se comunican con transparencia.	1	2	3	4
CAL05	Los planes de mejora derivados de procesos de evaluación y acreditación cuentan con seguimiento y evaluación de sus resultados.	1	2	3	4

BLOQUE XI: GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN Y TOMA DE DECISIONES

10. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
INF01	La institución utiliza datos académicos para tomar decisiones estratégicas.	1	2	3	4
INF02	Se aplican análisis comparativos para evaluar el desempeño académico respecto a otras instituciones.	1	2	3	4
INF03	La información generada por estudiantes, docentes y egresados se integra adecuadamente en el sistema de gestión institucional.	1	2	3	4

BLOQUE XII: INNOVACIÓN EN EVALUACIÓN ACADÉMICA

11. Indica en qué medida estás de acuerdo con los siguientes enunciados dentro de tu institución:		Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo	
IEA0 1	Se incorporan tecnologías emergentes para mejorar los procesos de evaluación.	1	2	3	4
IEA0 2	La institución promueve modelos de evaluación integrales basados en evidencia.	1	2	3	4
IEA0 3	La evaluación académica se adapta continuamente a las tendencias internacionales.	1	2	3	4

Nota. El instrumento que se presenta corresponde a la versión general del cuestionario. Cada tipo de participante respondió los bloques y el número de ítems correspondientes a su perfil, según la alineación descrita en la Tabla 7