DOI: https://doi.org/10.61752/acd.i20.296 ISSN: 2683-3344

Construcción de una escala para medir competencia en gestión en evaluadores con fines de acreditación

Construction of a Scale to Measure Management Competency in Evaluators for Accreditation Purposes



Dra. María Elena Urdiales Ibarra



Lic. Gloria Yamilet Rivera Piña



Dra. Luz Marina Méndez Hinojosa

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2026
Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2026
Fecha de publicación: 28 de noviembre de 2026

Resumen

La acreditación de programas de educación superior es un mecanismo de aseguramiento de la calidad en el que los evaluadores desempeñan un papel central al analizar evidencias y emitir juicios académicos. Entre las competencias que sustentan su desempeño, la competencia de gestión resulta clave, pues implica coordinar planes, tiempos y recursos, así como tomar decisiones y resolver problemas durante el proceso evaluativo. Aunque la literatura reconoce su importancia, no se han identificado instrumentos específicos para medirla en evaluadores educativos. El presente estudio tuvo como objetivo diseñar y validar una escala para evaluar la competencia de gestión en este contexto. Se adoptó un enfoque cuantitativo con diseño instrumental y participaron 286 evaluadores adscritos a organismos acreditadores en México. Se elaboró una escala de 12 ítems tipo Likert, que se sometió a validación de contenido. Posteriormente, se estimó la confiabilidad mediante el alfa de Cronbach y se realizó un análisis factorial exploratorio para examinar la validez de constructo. Se obtuvo una escala unidimensional que funciona como una operacionalización preliminar del constructo de competencia de gestión en evaluadores.

Palabras clave: competencia, escala, evaluador, gestión

Abstract

Program accreditation in higher education serves as a quality assurance mechanism in which evaluators play a central role by analyzing evidence and issuing

Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International.

academic judgments. Among the competencies that support their professional performance, management competency is essential, as it involves coordinating plans, timelines, and resources, as well as making decisions and solving problems throughout the evaluation process. Although the literature acknowledges its relevance, no specific instruments have been identified to assess this competency in educational evaluators. The present study aimed to design and validate a scale to measure management competency in this population. A quantitative, instrumental design was employed, with 286 evaluators affiliated with accrediting agencies in Mexico participating in the study. A 12-item Likert-type scale was developed and subjected to content validation. Reliability was estimated using Cronbach's alpha, and exploratory factor analysis was conducted to examine construct validity. The results yielded a unidimensional scale that provides a preliminary operationalization of the construct of management competency in evaluators.

Keywords: competency, scale, evaluator, management

Introducción

La acreditación de programas de educación superior no es únicamente un procedimiento técnico de aseguramiento de la calidad, sino un proceso de toma de decisiones que incide directamente en la legitimidad, mejora y sostenibilidad de las instituciones educativas (CONACES & SEAES, 2023; Morales Vázquez, 2024; Vilca Arana et al., 2024). En este contexto, los pares evaluadores no solo analizan evidencias, sino que interpretan realidades complejas, emiten juicios profesionales y formulan recomendaciones que pueden orientar procesos de mejora de los programas académicos (Auris et al., 2022; CIEES, 2020; Moreno, 2015).

Sin embargo, a pesar de la relevancia de su intervención (Auris et al., 2022), el desempeño de los evaluadores suele asumirse como dado, sin profundizar en las competencias específicas que lo hacen posible. Esta omisión resulta problemática, ya que la calidad del proceso de acreditación depende, en gran medida, de la capacidad de los evaluadores para gestionar de manera efectiva las múltiples demandas que implica una evaluación (Auris et al., 2022; CONACES, 2022).

En este sentido, la competencia de gestión adquiere un papel central, al involucrar la planificación, coordinación y supervisión de procesos evaluativos que se desarrollan en contextos diversos y bajo condiciones frecuentemente cambiantes. Si bien esta competencia ha sido reconocida a nivel conceptual (American Evaluation Association [AEA], 2018; Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014; Wilcox, 2012), la literatura evidencia una ausencia de propuestas que permitan traducirla en instrumentos específicos, orientados a evaluar el nivel de desarrollo profesional en los evaluadores educativos.

En el campo de las competencias en evaluación educativa ha predominado un énfasis en aspectos técnicos y metodológicos del proceso, como el dominio de la investigación cualitativa y cuantitativa (AEA, 2018), el análisis de datos (Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014) y la elaboración y aplicación de instrumentos (Auris et al., 2022), dejando en segundo plano aquellas competencias vinculadas con la gestión de la evaluación. Además, se ha señalado que la naturaleza situada de la evaluación, que varía según el contexto institucional y cultural (Meijer et al., 2025), ha limitado el desarrollo de instrumentos estandarizados que logren reflejar dicha complejidad sin perder pertinencia (Pretorius & Patsa, 2025; Vlachopoulos & Makri, 2024).

La falta de operacionalización de competencias limita no solo su evaluación, sino también el diseño de estrategias formativas orientadas a su fortalecimiento (Gallegos Parra et al., 2026; Vlachopoulos & Makri, 2024). Además, al no encontrarse suficientemente desarrollada esta competencia, los procesos evaluativos podrían volverse menos eficientes (Chunga Pingo et al., 2023), con posibles dificultades en la organización de actividades, el seguimiento de cronogramas, la gestión del tiempo y la coordinación del equipo de pares en relación con las responsabilidades asignadas. Aunado a ello, esta carencia compromete la fiabilidad en la valoración de evidencias y en la formulación de juicios, debido a que la evidencia sugiere que una gestión inadecuada del tiempo, de las tareas y de la coordinación entre pares dificulta la revisión conjunta de la información (Gallegos Parra et al., 2026). La falta de organización en las actividades evaluativas puede limitar los espacios de discusión, generar revisiones parciales o incluso informes de resultados poco articulados, fragmentados o poco coherentes (Meijer et al., 2025; Vlachopoulos & Makri, 2024).

En concordancia con las recomendaciones de CONACES y SEAES (2023), avanzar en la delimitación de competencias, en este caso la competencia de gestión, resulta clave para garantizar procesos evaluativos más organizados, consistentes y confiables.

Por lo tanto, el diseño de un instrumento orientado a identificar este constructo no solo facilita el diagnóstico de los niveles de desempeño de los evaluadores, sino que también provee insumos empíricos para una formación de calidad, lo que permite fortalecer los procesos de acreditación.

La competencia de gestión en evaluación educativa se constituye como un dominio central del desempeño del evaluador (AEA, 2018), al integrar la planeación,

coordinación y supervisión de los procesos evaluativos (Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014; Wilcox, 2012). Este dominio trasciende la organización y administración de cronogramas y recursos (AEA, 2018), ya que implica la gestión del proceso evaluativo desde una lógica de proyecto, incluyendo la negociación con involucrados, la elaboración de acuerdos formales y la presupuestación del trabajo evaluativo (Wilcox, 2012).

Bajo esta perspectiva, la competencia de gestión comprende la colaboración mediante la comunicación y el trabajo en equipo, con el propósito de desarrollar capacidades de evaluación en los participantes. Asimismo, abarca la planeación estratégica, el análisis de su factibilidad y el monitoreo de recursos, así como la coordinación y el reporte de resultados (AEA, 2018; Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014). Por último, esta competencia exige una capacidad resolutiva frente a contingencias, lo que demanda una toma de decisiones informada y situada en función del contexto institucional (Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014).

A pesar de estos aportes, la literatura presenta una aproximación fragmentada a la competencia de gestión, privilegiando dimensiones operativas u organizativas sin una integración explícita que permita su delimitación como constructo evaluable.

Para fines de este escrito, la competencia de gestión se concibe como la capacidad de articular la planeación, coordinación y supervisión de los procesos evaluativos, mediante la administración de recursos, la colaboración con los involucrados y la toma de decisiones orientada a la resolución de problemas en contextos específicos.

Con base en los antecedentes expuestos, el presente artículo tiene como objetivo presentar el diseño y la validación de la Escala de Competencia de Gestión en Evaluadores Educativos de Educación Superior (ECGEE-ES).

Metodología

Diseño del estudio

Estudio instrumental, de enfoque cuantitativo y alcance descriptivo. El diseño fue no experimental y transversal (Hernández Sampieri et al., 2014; Montero & León, 2002).

Características de la muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con la participación de 286 evaluadores educativos adscritos a organismos acreditadores de educación superior en México.

Fueron 164 mujeres (57.3%) y 122 hombres (42.7%). El rango de edad fue de 25 a 70 años, con una media de 51.34 años y una desviación estándar de 8.787. Participaron evaluadores de 31 de los 32 estados de México, siendo la mayoría provenientes de Nuevo León con 42 evaluadores (14.68%), Jalisco con 18 (6.2%), Estado de México con 18 (6.2%) y Ciudad de México con 16 (5.59%).

Del total, 6 (2.1%) de los evaluadores solo cuentan con título de licenciatura, 88 (30.8%) alcanzan el grado académico de maestría, mientras que 178 (62.2%) alcanzan el título de doctorado y 14 (4.9%) reportaron estudios posdoctorales. Asimismo, 87 (30.4%) pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

Instrumento

Para llevar a cabo este estudio se diseñó la ECGEE-ES, una escala unidimensional basada en la literatura revisada, la cual forma parte de un instrumento más amplio para la medición de otras competencias. La escala final está compuesta por 12 ítems directos, es autoaplicable y utiliza una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta: (1) Nunca, (2) A veces, (3) Casi siempre y (4) Siempre. Uno de los ítems que la componen es: "Verifico el cumplimiento del cronograma en tiempo y forma." En el Anexo 1 se presenta la escala completa.

Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en cinco fases. En la primera, se delimitó conceptualmente la dimensión a partir de una revisión sistemática de la literatura sobre competencias de evaluadores con fines de acreditación (Rivera-Piña et al., 2025). Se consultaron seis bases de datos con la participación de tres investigadoras. Para la búsqueda se emplearon siete palabras clave (acreditación, par evaluador, competencias, evaluador, perfil, competencias profesionales y evaluador de la calidad) en español e inglés, utilizando el operador booleano «AND».

En la segunda fase, se establecieron la definición conceptual y operacional, los indicadores e ítems correspondientes, con base en criterios de redacción rigurosos (Edwards, 1983; Moreno et al., 2004). Algunos de estos criterios fueron: redacción clara, menos de 20 palabras por ítem, redacción en tiempo presente y en primera persona, ítems relevantes, uso de lenguaje simple y directo, ítems con poca información.

En la tercera fase se evaluó la validez de contenido mediante el juicio de cuatro expertas en evaluación y acreditación, quienes valoraron la representatividad, relevancia y adecuación de los ítems. De las cuatro expertas, tres cuentan con título de doctorado y todas tienen más de 10 años de experiencia en el campo de la evaluación con fines de acreditación. Además, dos de ellas han tenido experiencia en puestos de coordinación de carteras de evaluadores.

Se distribuyó el instrumento mediante correo electrónico para evaluar la validez de contenido. Se realizó un análisis de las observaciones y se clasificaron en tres categorías: redacción, contenido y supresión de ítems. Posteriormente, se obtuvo la confiabilidad interjueces, utilizando la fórmula de Holsti (1969). Mientras más cercano sea el resultado a 1, mayor es la confiabilidad.

En la cuarta fase se aplicó el instrumento de manera digital mediante un formulario a una muestra piloto de siete participantes seleccionados por conveniencia, con el propósito de evaluar la comprensión de los reactivos, la pertinencia de las instrucciones y el tiempo de respuesta.

Finalmente, en la quinta fase se aplicó el instrumento en su versión extensa mediante Google Forms, enviado por correo electrónico a los sujetos descritos en la sección de participantes durante el mes de septiembre de 2025.

Análisis de datos

Se utilizó el software estadístico IBM SPSS Statistics 27 para todos los análisis. En primer lugar, se obtuvo la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach. De acuerdo con DeVellis (2003), los valores del coeficiente de confiabilidad pueden interpretarse de la siguiente manera: coeficientes inferiores a 0.60 = inaceptables; entre 0.60 y 0.65 = indeseables; de 0.65 a 0.70 = mínimamente aceptables; entre 0.70 y 0.80 = respetables; y de 0.80 a 0.90 = muy buenos.

Posteriormente, se evaluó la viabilidad del análisis factorial exploratorio (AFE) con las medidas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett; es importante señalar que, para llevar a cabo el AFE, el índice KMO debe presentar un valor superior a 0.50 (Kaiser, 1970). Finalmente se realizó un AFE para la validación de constructo del instrumento.

Consideraciones éticas

La investigación se realizó bajo lineamientos éticos, garantizando la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de la información. No se solicitaron datos personales obligatorios y los resultados se analizaron y reportaron exclusivamente con fines académicos. Se informó a los participantes que no existían riesgos asociados a su participación, que podían retirarse en cualquier momento y que el envío del cuestionario implicaba su consentimiento para el uso académico de los datos.

Asimismo, el proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación Psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Resultados

En primer lugar, a partir de la revisión sistemática de la literatura, se estableció la definición conceptual de la competencia de gestión.

A continuación, se establecieron la definición operacional y los indicadores de la competencia, ambos derivados de la definición conceptual. A partir de los indicadores se construyeron 13 ítems basados en los criterios descritos con anterioridad.

Se procedió con la validación de contenido mediante el juicio de expertas. Se analizaron las observaciones que realizaron las juezas y se clasificaron en tres categorías: contenido teórico, redacción y supresión de ítems. Se sugirieron cuatro cambios y se atendieron todos: uno relacionado con el contenido del ítem 13, dos relacionados con la redacción de los ítems 4 y 13, y uno relacionado con la supresión del ítem 7. Al eliminarse este último, se renumeraron los ítems hasta quedar 12 en la versión final, por lo que los cambios sugeridos para el ítem 13 pasaron a corresponder al ítem 12. En la Tabla 1 se presenta el análisis de la validez de contenido mediante la confiabilidad interjueces.

Tabla 1. ***Resultados de la confiabilidad interjueces***

	J1 vs J2	J1 vs J3	J1 vs J4	J2 vs J3	J2 vs J4	J3 vs J4	CI Total
Gestión	0.92	0.92	0.92	1.00	1.00	1.00	0.96

Nota. J = juez. CI = confiabilidad interjueces

En relación con la aplicación a la muestra piloto, todos los participantes reportaron una comprensión general adecuada de los reactivos y las instrucciones del instrumento. El tiempo promedio de respuesta fue de 25 minutos para el instrumento extenso y de aproximadamente 5 minutos por escala, que corresponde al tiempo estimado para la escala presentada en este estudio.

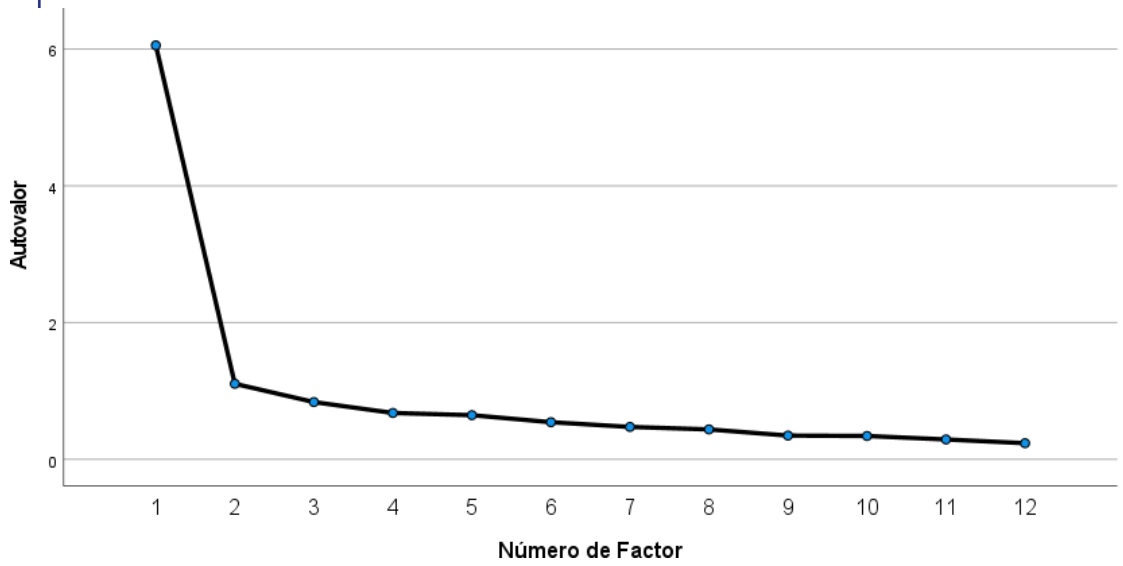
Posteriormente, se analizó la consistencia interna del instrumento con el objetivo de refinar los ítems antes de establecer una estructura factorial. El coeficiente utilizado fue el alfa de Cronbach, cuya interpretación se basó en la propuesta de DeVellis (2003): coeficientes inferiores a 0.60 = inaceptables; entre 0.60 y 0.65 = indeseables; de 0.65 a 0.70 = mínimamente aceptables; entre 0.70 y 0.80 = respetables;

y de 0.80 a 0.90 = muy buenos. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de α = 0.903.

Al no suprimir ningún elemento, se procedió a obtener la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, con el fin de evaluar si era razonable realizar el análisis factorial exploratorio (AFE). El índice KMO obtenido fue de 0.90 y la prueba de esfericidad de Bartlett indicó $\chi^2(66) = 1703.22$, $p < 0.001$.

El número de factores retenidos se estableció considerando la fundamentación teórica de la subescala y su conceptualización como una dimensión unitaria. Con base en este planteamiento, se especificó la extracción de un factor mediante el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS). Se examinaron los autovalores iniciales, la varianza explicada y las cargas factoriales para describir la solución obtenida. En la Figura 1 se presenta el gráfico de sedimentación.

Figura 1. ***Gráfico de sedimentación***



En la Tabla 2 se puede observar la varianza total explicada.

Tabla 2. ***Varianza total explicada***

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6.05	50.46	50.46	5.58	46.53	46.53
2	1.10	9.21	59.67	0.63	5.28	51.81
3	0.83	6.98	66.66			
4	0.67	5.65	72.32			
5	0.64	5.38	77.07			
6	0.54	4.53	82.23			
7	0.47	3.95	86.19			
8	0.43	3.65	89.84			
9	0.34	2.90	92.74			
10	0.34	2.85	95.59			
11	0.29	2.42	98.02			
12	0.23	1.97	100.00			

Dado que se trata de un instrumento de nueva creación, se realizó un análisis factorial exploratorio para examinar su estructura interna. Se seleccionó inicialmente la rotación ortogonal Quartimax, antes de establecer empíricamente la dimensionalidad del instrumento, debido a que este procedimiento busca simplificar la estructura factorial de las variables y favorece la identificación de un factor general (Kaiser, 1958). Los resultados mostraron una solución unifactorial, por lo que la rotación no modificó las cargas factoriales y la interpretación de la estructura interna se fundamentó en los resultados de la extracción factorial. En la Tabla 3 se presenta la matriz factorial.

Tabla 3. ***Matriz Factorial de la Competencia de Gestión***

	Factor 1
G1. Me adhiero a cronogramas de trabajo con objetivos claros en la evaluación.	.58
G2. Sigo tiempos precisos para cada actividad programada en la evaluación.	.56
G3. Ajusto el cronograma de actividades cuando las condiciones lo requieren.	.61
G4. Adecuo las responsabilidades en función del perfil de cada par evaluador.	.62
G5. Observo que cada participante cumpla con las responsabilidades asignadas.	.67
G6. Verifico el cumplimiento del cronograma en tiempo y forma.	.68
G7. Identifico sucesos que interfieren en las actividades planificadas.	.73
G8. Anticipo riesgos que puedan interferir con el cumplimiento de las actividades establecidas.	.72
G9. Identifico los recursos materiales, tecnológicos, económicos, humanos o psicológicos necesarios para solucionar problemas.	.72
G10. Propongo soluciones para cumplir con los objetivos planificados.	.77
G11. Tomo decisiones que mejoren la planificación del proceso de evaluación.	.75
G12. Argumento que mis decisiones contribuyen a mejorar la evaluación.	.63

Nota: Método de extracción ULS. Método de rotación Quartimax con normalización Kaiser.

Anexo 1 se presenta la escala final

Escala de Competencia de Gestión en Evaluadores Educativos de Educación Superior
Instrucciones: A continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con la competencia de gestión. Por favor, indique con qué frecuencia realiza o experimenta cada una de ellas.
1= Nunca, 2= A veces, 3= Casi siempre, 4= Siempre
Interpretación: Nivel bajo = 8-15, Nivel medio = 16-23, Nivel alto = 24-32

#	Ítem	1	2	3	4
G1	Me adhiero a cronogramas de trabajo con objetivos claros en la evaluación.				
G2	Sigo tiempos precisos para cada actividad programada en la evaluación.				
G3	Ajusto el cronograma de actividades cuando las condiciones lo requieren.				
G4	Adecuo las responsabilidades en función del perfil de cada par evaluador.				
G5	Observo que cada participante cumpla con las responsabilidades asignadas.				
G6	Verifico el cumplimiento del cronograma en tiempo y forma.				

G7 Identifico sucesos que interfieren en las actividades planificadas.

G8 Anticipo riesgos que puedan interferir con el cumplimiento de las actividades establecidas.

G9 Identifico los recursos materiales, tecnológicos, económicos, humanos o psicológicos necesarios para solucionar problemas.

G10 Propongo soluciones para cumplir con los objetivos planificados.

G11 Tomo decisiones que mejoren la planificación del proceso de evaluación.

G12 Argumento que mis decisiones contribuyen a mejorar la evaluación.

Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue diseñar y validar una escala orientada a medir la competencia de gestión en evaluadores educativos. El principal aporte de la investigación es la operacionalización del constructo de competencia de gestión, entendido como el dominio de actividades de coordinación, supervisión y monitoreo de planes, tiempos y recursos en el proceso de evaluación, además de la toma de decisiones y la resolución de problemas ante situaciones específicas en el contexto evaluativo (AEA, 2018; Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014; Wilcox, 2012).

Se proporcionó evidencia preliminar sobre su medición mediante un instrumento con buenas propiedades psicométricas, útil para los interesados en psicología y gestión educativa.

Pese a la incipiente literatura teórica sobre este constructo específico, la escala de 12 reactivos refleja con precisión la función de gestión del evaluador. La estructura encontrada coincide con aproximaciones teóricas previas que conceptualizan el constructo de manera global, al implicar habilidades para coordinar, supervisar (Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014; Wilcox, 2012) y monitorear planes, tiempos y recursos (AEA, 2018; Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014) en el proceso de evaluación con fines de acreditación.

Los resultados sugieren que el constructo se organiza de manera unidimensional, lo que indica que los participantes lo perciben como homogéneo. Esto podría deberse a que los ítems representan aspectos muy integrados entre sí, o a que el constructo está poco desarrollado. De cualquier manera, la unidimensionalidad de la escala facilita la interpretación de las puntuaciones totales y favorece la aplicabilidad práctica del instrumento.

Respecto a las propiedades psicométricas del instrumento, el índice de confiabilidad interjueces fue de 0.96, lo que se considera un nivel muy bueno. Además, el coeficiente alfa de Cronbach fue de $\alpha = 0.903$, lo cual es excelente y sugiere que los ítems están relacionados entre sí y miden un mismo constructo. Finalmente, las cargas factoriales de los ítems oscilaron entre 0.561 y 0.778, lo que indica una asociación adecuada con el factor evaluado. En general, cargas factoriales superiores a 0.40 suelen considerarse aceptables, mientras que valores excesivamente altos podrían sugerir redundancia entre ítems. Por tanto, las cargas obtenidas sugieren una adecuada representación del constructo sin redundancia excesiva.

Para futuros estudios, se sugiere realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) para corroborar la estructura obtenida. Cabe recalcar que, a pesar de no contar con un AFC, el juicio de expertas con experiencia técnica y profesional fortaleció la escala.

Además, como se mencionó anteriormente, el sustento teórico es reducido. Se sugiere, para futuras investigaciones, profundizar en la validación externa del instrumento y explorar su relación con el impacto social de los dictámenes de acreditación. Asimismo, resulta importante fortalecer la base teórica de la competencia de gestión. Esto favorecerá la adaptación del instrumento a diferentes poblaciones y contextos, y permitirá explorar su asociación con otras variables.

Referencias

American Evaluation Association. (2018). *AEA evaluator competencies.* https://www.eval.org/About/Competencies-Standards/AEA-Evaluator-Competencies

Auris, D., Carhuachín, B., Esteban, N., Saavedra, P., & Reátegui, A. (2022). Perfil del evaluador de la educación universitaria. *Revista Innova Educación, 4*(4), 156–166. https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/685/682

Buchanan, H., & Kuji-Shikatani, K. (2014). Evaluator

competencies: The Canadian experience. *The Canadian Journal of Program Evaluation, 28*(3), 29–47. https://doi.org/10.3138/cjpe.0028.006

Chunga Pingo, G. E., Mendoza Rejas, J. N., Nina Granados, D. S., Bobadilla Cornelio, J., & Saravia Domínguez, H. (2023). La evaluación en la universidad: Un estudio sobre las competencias del evaluador. En Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico (Ed.), *Docencia e investigación en educación superior* (pp. 39–53). Editorial Inacap Pacífico. https://doi.org/10.53595/eip.010.2023.ch.3

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2020). Estándar de competencia EC1320: *Evaluación de los programas educativos de nivel superior.* https://www.ciees.edu.mx/documentos/estandares/EC1320.pdf

Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. (2022). *Política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior.* https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf

Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior & Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2023). *Marco general del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES).* Secretaría de Educación Pública. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Sage Publications.

Edwards, A. L. (1983). *Techniques of attitude scale construction.* Media Inc.

Gallegos Parra, C. L., Aguirre Orozco, U. G., Enríquez Gómez, M. P., & Carmona Guzmán, M. E. (2026). El rol del par evaluador en la acreditación de calidad de instituciones de educación superior en México y la certificación profesional. *Acreditas,* 18, 9–14. https://doi.org/10.61752/acd.i18.273

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities.* Addison-Wesley.

Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika, 23*(3), 187–200. https://doi.org/10.1007/BF02289233

Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika, 35*(4), 401–415. https://doi.org/10.1007/BF02291817

Meijer, K., Grootenboer, C., Baartman, L., Vermeulen, M., & Bruijn, E. (2025). Illustrating situated manifestations of assessment literacy in higher professional education. *Education Sciences, 15*(12), 1644. https://doi.org/10.3390/educsci15121644

Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. I*nternational Journal of Clinical and Health Psychology, 2*(3), 503–508. https://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf

Morales Vázquez, J. (2024). La acreditación de la calidad de los programas de formación docente, educación y pedagogía. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 15.* https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2147

Moreno, R., Martínez, R., & Muñiz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Psicothema, 16*(3), 490–497. https://www.redalyc.org/pdf/727/72716324.pdf

Moreno, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior, 44*(174), 101–126. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a6.pdf

Pretorius, T., & Patsa, I. (2025). Enhancing academic quality: Evaluation practices in higher education. *The Journal of Quality in Education, 15*(25), 184–201. https://doi.org/10.37870/joqie.v15i25.464

Rivera-Piña, G. Y., Zúñiga-Jiménez, C. J., Urdiales-Ibarra, M. E., & Rivera-Heredia, M. E. (2025). Competencias de los evaluadores de programas e instituciones de educación superior: Una revisión sistemática y bibliométrica. *Revista de Psicología y Educación, 20*(2), 148–155. https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.15

Vilca Arana, M., Saavedra Villar, P., Huaman Huallpa, R., & Rojas Ganoza, E. A. (2024). Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Una revisión sistemática 2019–2023. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 15*(1), 105–116. https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.964

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation, 83,* 101425. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425

Wilcox, Y. (2012). *An initial study to develop instruments and validate the essential competencies for program evaluators (ECPE)* [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. https://conservancy.umn.edu/items/132183f4-e5c0-46b7-9b2e-96ca3b99c180