

J-40402082-9

F
u
n
d
a
c
i
ó
n

A
u
l
a

V
i
r
t
u
a
l

Aula Virtual



Generando Conocimiento

<http://www.aulavirtual.web.ve>



ISSN: 2665-0398

Deposito Legal: LA2020000026

Vol. 7 Nº 15 Año 2026

Periodicidad Continua



REVISTA CIENTÍFICA AULA VIRTUAL

Director Editor:

- Dra. Leidy Hernández PhD.
- Dr. Fernando Bárbara

Consejo Asesor:

- MSc. Manuel Mujica
- MSc. Wilman Briceño
- Dra. Harizmar Izquierdo
- Dr. José Gregorio Sánchez

**Revista Científica Arbitrada de
Fundación Aula Virtual**

Email: revista@aulavirtual.web.ve

URL: <http://aulavirtual.web.ve/revista>

La Revista seriada Científica Arbitrada e Indexada **Aula Virtual**, es de acceso abierto y en formato electrónico; la misma está orientada a la divulgación de las producciones científicas creadas por investigadores en diversas áreas del conocimiento. Su cobertura temática abarca Tecnología, Ciencias de la Salud, Ciencias Administrativas, Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias Exactas y otras áreas afines. Su publicación es **CONTINUA**, indexada y arbitrada por especialistas en el área, bajo la modalidad de doble ciego. Se reciben las producciones tipo: *Artículo Científico* en las diferentes modalidades cualitativas y cuantitativas, *Avances Investigativos*, *Ensayos*, *Reseñas Bibliográficas*, *Ponencias o publicaciones derivada de eventos*, y cualquier otro tipo de investigación orientada al tratamiento y profundización de la información de los campos de estudios de las diferentes ciencias. La Revista **Aula Virtual**, busca fomentar la divulgación del conocimiento científico y el pensamiento crítico reflexivo en el ámbito investigativo.



ISSN: 2665-0398
Depósito Legal: LA2020000026
País: Venezuela
Año de Inicio: 2020
Periodicidad: Continua
Sistema de Arbitraje: Revisión por pares. "Doble Ciego"
Licencia: Creative Commons [CC BY NC ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Volumen: 7
Número: 15
Año: 2026
Período: Julio 2026 – Diciembre 2026 (continua)
Dirección Fiscal: Av. Libertador, Arca del Norte, Nro. 52D, Barquisimeto estado Lara, Venezuela, C.P. 3001



ACREDITACIÓN Y ALINEACIÓN DE EXPECTATIVAS ENTRE STAKEHOLDERS: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN ESCUELAS PROFESIONALES

ACCREDITATION AND STAKEHOLDER EXPECTATION ALIGNMENT: A SYSTEMATIC REVIEW OF COMMUNICATION STRATEGIES IN PROFESSIONAL SCHOOLS

Tipo de Publicación: Artículo Científico

Área del Conocimiento: Ciencias Sociales y
Aplicadas

Recibido: 30/06/2026

Aceptado: 31/07/2026

Publicado: 01/08/2026

Código Único AV: e818

Páginas: 1(333-361)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21748633>

Resumen

La acreditación de escuelas profesionales constituye un mecanismo para garantizar la calidad y la mejora continua; sin embargo, su efectividad depende de la manera en que los docentes, los estudiantes, los administrativos, los egresados, los empleadores, los evaluadores y las autoridades comprenden los estándares y coordinan sus expectativas. El objetivo del presente artículo fue formular recomendaciones basadas en evidencia para mejorar la comunicación y la alineación de expectativas entre *stakeholders* durante los procesos de acreditación de escuelas profesionales. Se desarrolló una revisión sistemática conforme a las directrices PRISMA, con búsqueda en Scopus, aplicación de criterios de inclusión y exclusión, evaluación por pares de los registros y síntesis analítica de 26 estudios publicados entre 2025 y 2026. Los resultados mostraron percepciones mayormente favorables con respecto a la acreditación por su contribución a la legitimidad institucional, la actualización curricular, la rendición de cuentas y el reconocimiento profesional; no obstante, también se identificaron problemas vinculados con carga documental, recursos insuficientes, capacitación limitada, ambigüedad de criterios, participación desigual y desconexión entre cumplimiento formal y mejora efectiva. Asimismo, se observaron divergencias según la posición institucional como fueron: los directivos priorizaron la estrategia y la legitimidad, los docentes destacaron las exigencias operativas y los estudiantes y egresados valoraron la claridad, la experiencia formativa y la empleabilidad. Las estrategias más consistentes fueron la comunicación multicanal, los comités representativos, la capacitación, las consultas participativas, los manuales de calidad, las matrices de alineación, las plataformas digitales y el seguimiento de acuerdos. Se concluyó que la acreditación solo genera aprendizaje institucional sostenible cuando la comunicación es bidireccional, continua, contextualizada y trazable.

Palabras Clave

Acreditación de programas profesionales, comunicación entre stakeholders, alineación de expectativas, aseguramiento de la calidad, participación multiactor.

Abstract

Accreditation of professional schools is a mechanism for ensuring quality and continuous improvement; however, its effectiveness depends on how faculty, students, administrators, graduates, employers, evaluators, and authorities understand the standards and coordinate their expectations. The objective of this article was to formulate evidence-based recommendations to improve communication and alignment of expectations among stakeholders during the accreditation processes of professional schools. A systematic review was conducted following the PRISMA guidelines, with a search in Scopus, application of inclusion and exclusion criteria, peer review of the records, and analytical synthesis of 26 studies published between 2025 and 2026. The results showed mostly favorable perceptions regarding accreditation due to its contribution to institutional legitimacy, curriculum updating, accountability, and professional recognition; however, problems were also identified related to excessive documentation, insufficient resources, limited training, ambiguity of criteria, unequal participation, and a disconnect between formal compliance and effective improvement. Furthermore, differences were observed according to the institutional position: administrators prioritized strategy and legitimacy, faculty emphasized operational requirements, and students and graduates valued clarity, the educational experience, and employability. The most consistent strategies were multichannel communication, representative committees, training, participatory consultations, quality manuals, alignment matrices, digital platforms, and agreement monitoring. It was concluded that accreditation only generates sustainable institutional learning when communication is bidirectional, continuous, contextualized, and traceable.

Keywords

Professional program accreditation, stakeholder communication, expectation alignment, quality assurance, multi-stakeholder participation.

Autores:

Idaluz Magly Neira Ortega

Licenciada en Sociología

Doctora en Ciencias Sociales, Gestión Pública y
Desarrollo Territorial

 <https://orcid.org/0000-0001-8463-9044>

E-mail: i.neira@unap.edu.pe

Afiliación: Universidad Nacional del Altiplano

País: República del Perú

Miriam Vilca Bonifacio

Licenciada en Sociología

 <https://orcid.org/0009-0001-3919-8873>

E-mail: micvel1603@gmail.com

Afiliación: Universidad Nacional del Altiplano

País: República del Perú

Gabriel Raymundo Cabredo Castro

Médico Cirujano

Doctor en Ciencias de la Salud

 <https://orcid.org/0000-0002-5712-5547>

E-mail: gcabredoc@unp.edu.pe

Afiliación: Universidad Nacional de Piura

País: República del Perú

Pedro Máximo Joaquin Ojeda Gallo

Médico Cirujano

Doctor en Ciencias de la Salud

 <https://orcid.org/0009-0000-4816-8724>

E-mail: pojedad@unp.edu.pe

Afiliación: Universidad Nacional de Piura

País: República del Perú

Introducción

La acreditación de la educación superior constituye un mecanismo esencial para el aseguramiento de la calidad, dado que involucra a diversos actores cuyas funciones, expectativas y percepciones pueden diferir entre sí Fishbain et al. (2025); Iqbal et al. (2025). Desde una perspectiva teórica, este proceso puede comprenderse como un instrumento orientado a armonizar las expectativas de los organismos reguladores y las partes interesadas. En este contexto, los estándares representan el principal medio de comunicación para precisar los requisitos que deben cumplir las instituciones y los programas académicos Fishbain et al. (2025).

La efectividad de la acreditación depende, en gran medida, de la calidad de la comunicación establecida entre los actores participantes. Esta interacción resulta especialmente relevante en escenarios institucionales en los que intervienen simultáneamente autoridades, docentes, estudiantes, egresados, personal administrativo y organismos evaluadores Iqbal et al. (2025). Asimismo, la literatura sobre aseguramiento de la calidad sostiene que la evaluación externa, cuando incorpora adecuadamente las percepciones de las partes interesadas, puede impulsar mejoras significativas en la calidad educativa Huynh et al. (2024). En consecuencia, la acreditación no debe concebirse únicamente como un procedimiento técnico y

administrativo, sino como un proceso relacional sustentado en la comunicación, la cooperación y la articulación de expectativas entre los diferentes actores involucrados.

Las investigaciones recientes han examinado las percepciones de distintos grupos de interés respecto a los procesos de acreditación y han aportado hallazgos relevantes para comprender su complejidad. Hashish et al. (2025) desarrollaron un estudio fenomenológico con 54 participantes, entre docentes, personal administrativo, estudiantes y egresados de una facultad de enfermería de Arabia Saudita. Los resultados permitieron identificar seis temas principales, entre los que destacaron las dificultades administrativas, las exigencias de tiempo y la necesidad de fortalecer la transparencia y la participación estudiantil durante la acreditación.

Por su parte, Huynh et al. (2024) analizaron las percepciones de profesionales responsables del aseguramiento de la calidad, personal académico y estudiantes de universidades vietnamitas después de una evaluación realizada conforme al modelo AUN-QA. Los autores determinaron que la acreditación externa puede actuar como un catalizador de transformaciones institucionales favorables. No obstante, también encontraron situaciones en las que los cambios fueron considerados “superficiales”, debido a que respondían principalmente a estrategias de cumplimiento formal y no a procesos sostenidos de mejora institucional.

Asimismo, Fishbain et al. (2025) aplicaron un enfoque basado en la “Teoría de Programa” para examinar los estándares de acreditación correspondientes a programas de residencia médica. El estudio concluyó que la formulación, organización y claridad de dichos estándares resultan determinantes para que estos cumplan su función de alinear las expectativas de los organismos reguladores, los programas evaluados y los equipos responsables de la evaluación. En conjunto, estas investigaciones evidencian que las percepciones sobre la acreditación son heterogéneas y que, por tanto, se requieren estrategias de comunicación diferenciadas, pertinentes y adaptadas a las características de cada grupo de interés.

A pesar de los avances alcanzados, la literatura especializada presenta vacíos que sustentan la necesidad de desarrollar la presente investigación. En primer lugar, Hashish et al. (2025) señalaron que todavía son limitados los estudios orientados a comprender las experiencias y perspectivas de los distintos actores involucrados en la acreditación. En consecuencia, recomendaron la realización de investigaciones longitudinales y multicéntricas que permitan ampliar la comprensión del fenómeno y mejorar la posibilidad de generalizar los resultados.

En segundo lugar, Najjar et al. (2022) advirtieron que son escasas las investigaciones que,

en el ámbito internacional, han evaluado conjuntamente las percepciones de diferentes grupos de interés acerca de los sistemas de acreditación y regulación. Sus hallazgos mostraron que la ausencia de un sistema consolidado puede generar deficiencias en la comunicación entre los actores y propiciar que las prácticas institucionales dependan de iniciativas individuales, en lugar de sustentarse en procedimientos sistemáticos y basados en evidencia.

En tercer lugar, Coria et al. (2023) identificaron una participación limitada de las partes interesadas en los protocolos de acreditación, especialmente en lo relacionado con los resultados educativos de largo plazo y las necesidades de la comunidad; además, señalaron que existe poca evidencia acerca de la manera en que los procesos de acreditación y sus componentes específicos inciden en los resultados educativos. En conjunto, estos vacíos muestran la necesidad de sistematizar la evidencia disponible sobre las percepciones diferenciadas de los actores clave y su influencia en la comunicación y la articulación de expectativas durante los procesos de acreditación.

En atención a los vacíos identificados, el presente artículo tiene como objetivo formular recomendaciones sustentadas en evidencia para mejorar la comunicación y la alineación de expectativas entre las partes interesadas durante los

procesos de acreditación de las escuelas profesionales.

Metodología

La presente revisión sistemática se desarrolló siguiendo las directrices establecidas en la declaración PRISMA (2020) (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), la cual constituye un marco metodológico ampliamente reconocido para garantizar la transparencia y el rigor en la elaboración de revisiones sistemáticas.

La búsqueda bibliográfica se realizó exclusivamente en la base de datos Scopus, seleccionada por ser la mayor base de datos de literatura revisada por pares que ofrece cobertura multidisciplinar e internacional, permitiendo identificar estudios relevantes sobre percepciones de *stakeholders* en procesos de acreditación de educación superior en diversos contextos geográficos y disciplinares.

La fórmula booleana empleada fue la siguiente: *TITLE-ABS-KEY ("accreditation" OR "quality assurance") AND ("higher education" OR "professional school*" OR "university program*") AND ("stakeholder*" OR "perception*" OR "faculty" OR "student*" OR "administrator*") AND ("communication" OR "expectation*" OR "alignment")*

Para orientar la revisión sistemática, se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones documentadas de los distintos *stakeholders* (docentes, administrativos, evaluadores externos y estudiantes) sobre los estándares de acreditación en escuelas profesionales? ¿Qué convergencias y divergencias existen entre las percepciones de los diferentes grupos de *stakeholders* respecto a los procesos de acreditación? ¿Qué estrategias de comunicación y alineación de expectativas entre *stakeholders* han sido reportadas en la literatura sobre acreditación de escuelas profesionales? ¿Qué recomendaciones basadas en evidencia pueden formularse para mejorar la comunicación entre actores clave durante los procesos de acreditación?

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos revisados por pares (2025–2026).	Opiniones, editoriales, cartas y resúmenes sin texto completo.
Estudios empíricos sobre acreditación universitaria.	Estudios sobre educación básica o media.
Publicaciones en inglés o español.	Enfoques exclusivamente normativos o legales.
Percepciones de <i>stakeholders</i> sobre estándares o procesos de acreditación.	Estudios duplicados o preliminares.
Hallazgos sobre comunicación, expectativas o interacción entre actores.	Literatura gris, tesis y documentos institucionales.
Acreditación como objeto central de análisis.	Estudios sin percepciones diferenciadas de actores.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

La selección de estudios fue realizada por dos revisores independientes, quienes evaluaron títulos y resúmenes en una primera fase, y textos completos en una segunda fase, resolviendo las discrepancias mediante consenso, procedimiento consistente con las recomendaciones metodológicas para revisiones sistemáticas

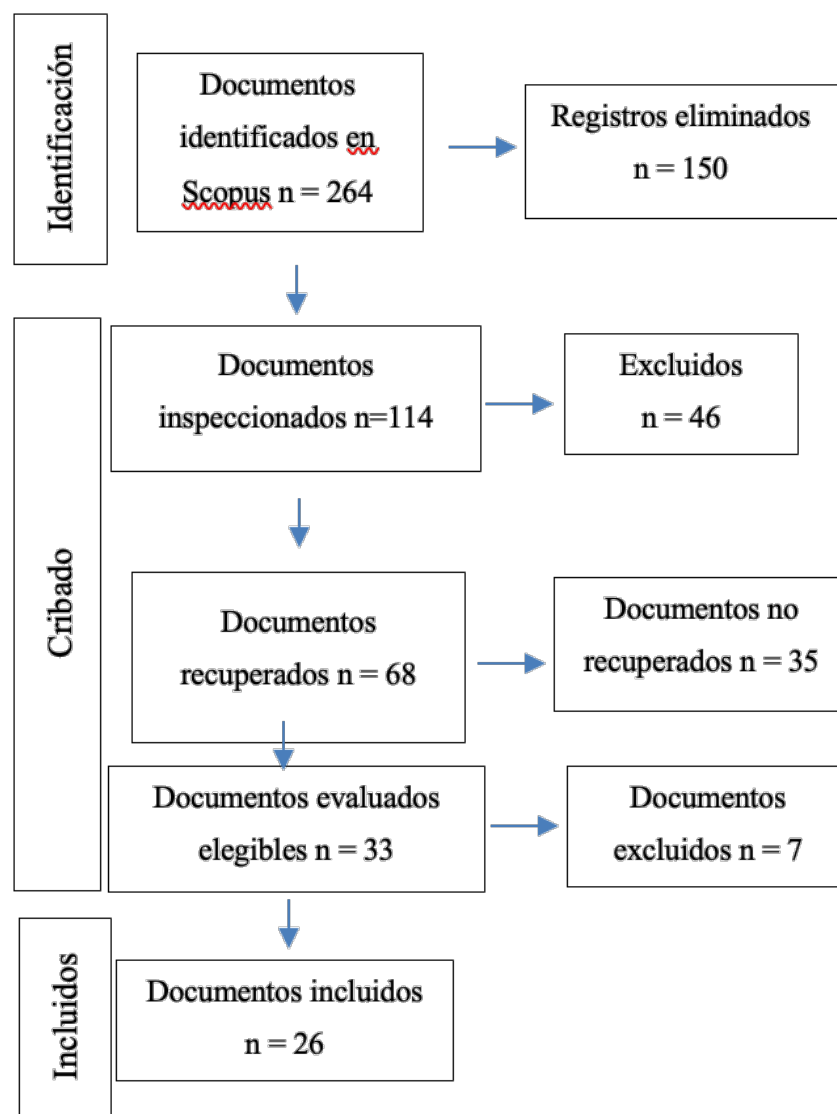


Figura 1. Flujograma del método PRISMA

Resultados

Autor	Contexto y <i>stakeholders</i>	Proceso analizado	Percepción analítica sintetizada	Valoración
Abdullahi et al. (2026)	Universidades públicas de Nigeria; estudiantes, docentes y responsables de calidad	Capacidad institucional, autoevaluación y sistemas de calidad	Los estándares fueron considerados necesarios para sostener la calidad, pero su efectividad se redujo por escasez de recursos, limitada capacitación y débil articulación entre políticas y prácticas.	Mixta
Alghamdi et al. (2026)	Educación superior de Arabia Saudita; docentes, administrativos y responsables de calidad	Reformas nacionales y acreditación	Los administrativos asociaron los estándares con legitimidad y planificación; los docentes los valoraron con mayor escepticismo por la carga documental y el cumplimiento burocrático.	Diferenciada
Alghanaim et al. (2025)	Facultad multidisciplinaria de ciencias de la salud; académicos, estudiantes y actores externos	Estándares de simulación, gobernanza y calidad	Los estándares fueron valorados como referentes de consistencia, aunque se consideró insuficiente aplicarlos sin gobernanza, recursos, formación y coordinación interdisciplinaria.	Favorable condicionada
Aquino y Rivano (2026)	Formación profesional docente en Filipinas; estudiantes, docentes y administrativos	Visión, misión, metas y objetivos vinculados con calidad	Los referentes institucionales fueron percibidos como guías de identidad y dirección, pero su aplicación se vio limitada por difusión insuficiente y comprensión desigual.	Favorable con limitaciones
Benson et al. (2025)	Programas profesionales de salud en Australia; coordinadores y evaluadores pares	Estándares TELAS para aprendizaje apoyado por tecnología	Los estándares fueron útiles para identificar fortalezas y deficiencias; destacaron brechas en accesibilidad, organización, colaboración y comunicación de expectativas.	Mixta
Byambasukh et al. (2026)	Programa de Medicina en Mongolia; autoridades, docentes, evaluadores y actores consultados	Acreditación médica internacional	La acreditación fue percibida como catalizadora de reformas curriculares, evaluativas y de gobernanza, aunque exigió inversiones, preparación y continuidad institucional.	Favorable
Choomthong y Punnarungsee (2025)	Programa de Inglés en Tailandia; estudiantes, egresados, empleadores, docentes y administrativos	Resultados de aprendizaje y AUN-QA	Los <i>stakeholders</i> valoraron estándares que equilibraran formación académica, comunicación oral, empleabilidad, competencias blandas y necesidades profesionales.	Favorable
Cabarrubias-De la Cruz (2025)	Programa ETEEAP de Filipinas; evaluadores, estudiantes, egresados y administradores	Reconocimiento del aprendizaje previo y criterios de equivalencia	El programa fue considerado relevante y confiable, pero se cuestionaron la inconsistencia de criterios, la capacitación limitada y las debilidades digitales.	Favorable crítica

Autor	Contexto y stakeholders	Proceso analizado	Percepción analítica sintetizada	Valoración
Vieira J. (2025)	Posgrado en Educación de Brasil; comisión, docentes y representantes de líneas	Autoevaluación y criterios CAPES	La autoevaluación fue vista como oportunidad de mejora; reveló desalineación entre líneas, proyectos, producción académica y criterios de acreditación docente.	Mixta
Fida et al. (2025)	Escuela de Negocios de Omán; docentes	Nexo investigación-docencia como requisito acreditador	El profesorado valoró sus beneficios académicos y profesionales, pero señaló falta de tiempo, financiamiento, incentivos y orientación institucional.	Favorable condicionada
Geppert et al. (2026)	Universidades técnicas y de artes de Austria; gestores, supervisores, doctorandos y egresados	Criterios nacionales para doctorados estructurados	Los criterios aportaron transparencia, pero su pertinencia dependió de la cultura disciplinaria; las artes demandaron mayor flexibilidad que las universidades técnicas.	Contextual
Hashjin et al. (2025)	Universidades médicas de Irán; administradores, docentes, expertos y funcionarios	Acreditación internacional	Se reconocieron beneficios de calidad y prestigio, aunque los estándares fueron considerados poco contextualizados y difíciles de aplicar por barreras estructurales, culturales y políticas.	Favorable crítica
Ibadli et al. (2025)	Programas acreditados de Turismo en Türkiye; directores, decanos y administradores	Acreditación TURAK	La acreditación fue percibida como promotora de calidad, reputación y organización institucional; la preparación manual de evidencias generó elevada carga.	Favorable con dificultades
Jacoba et al. (2025)	Programas universitarios descentralizados en Filipinas; docentes, administrativos y gobiernos locales	Áreas de acreditación AACCUP	Los actores reconocieron avances en administración y currículo, pero señalaron deficiencias en investigación, extensión, bibliotecas, digitalización y documentación.	Mixta
Jing et al. (2026)	Escuela de Negocios sino-extranjera; líderes y administradores	Regulaciones nacionales, asociación universitaria y AACSB	La calidad fue interpretada como un sistema multinivel en el que los estándares nacionales, institucionales e internacionales debían negociarse y coordinarse.	Favorable compleja
Khairiah et al. (2025)	Instituciones islámicas de Indonesia; gestores de acreditación y responsables de calidad	Nueve criterios BAN-PT y SAPTO	Los estándares fueron considerados relevantes, pero insuficientes para producir mejora cuando la acreditación se limita al cumplimiento documental.	Crítica
Mtitu (2025)	Universidades públicas y privadas de Tanzania; administrativos, docentes y estudiantes	Sistemas internos y externos de calidad	Los actores reconocieron su necesidad reguladora y académica, aunque percibieron diferencias en aplicación, recursos, consulta y claridad institucional.	Mixta
Oware y Mokoena (2025)	Universidades de Ghana; responsables de calidad, docentes y administrativos	Auditorías institucionales	Las auditorías fueron valoradas por promover responsabilidad y mejora, pero la ausencia de un marco uniforme redujo su claridad y previsibilidad.	Favorable crítica

Autor	Contexto y <i>stakeholders</i>	Proceso analizado	Percepción analítica sintetizada	Valoración
Rahme et al. (2025)	Programas sanitarios del Líbano; estudiantes y egresados	Acreditación y efectos educativos y laborales	La acreditación fue percibida como señal de calidad y empleabilidad; quienes desconocían el estado acreditador manifestaron valoraciones menos favorables.	Predominantemente favorable
Rivera et al. (2026)	Universidades acreditadas de Colombia; directores de SIAC	Criterios estratégicos para decisiones de calidad	Los responsables priorizaron el impacto en <i>stakeholders</i> y la estrategia institucional sobre la mera articulación normativa.	Favorable contextual
Saprin et al. (2026)	Universidad islámica de Indonesia; docentes	OBE, resultados medibles y estándares globales	Los docentes reconocieron claridad y rendición de cuentas, pero cuestionaron que los indicadores cuantitativos reflejaran adecuadamente la formación moral y espiritual.	Negociada
Širec y Rožman (2025)	Facultad europea de Negocios; docentes, estudiantes, personal y externos	ESG y acreditaciones internacionales	Los actores demandaron un sistema unificado que aclarara responsabilidades, procedimientos, indicadores y ciclos de retroalimentación.	Favorable
Siti Romlah et al. (2025)	Universidad islámica de Indonesia; autoridades, equipos curriculares y docentes	KKNI, LAMDIK, AUN-QA y OBE	OBE fue percibido como respuesta estratégica a la acreditación y empleabilidad, compatible con la identidad ética y religiosa institucional.	Favorable
Steffens y Özer (2026)	Programas acreditados de Arquitectura del Paisaje en Estados Unidos; administradores	Acreditación profesional, currículo y capacidad institucional	La acreditación fue considerada necesaria para sostener la calidad profesional, pero generó presión sobre financiamiento, contratación, carga docente y bienestar.	Mixta
Tsevi (2025)	Instituciones privadas de Ghana; administradores y funcionarios de calidad	Afiliación, supervisión y acreditación	La afiliación fue valorada por su función de legitimación y supervisión, pero criticada por costos, demoras, subordinación y conflictos de expectativas.	Favorable crítica
Valcke et al. (2025)	Escuelas médicas de Europa Central; docentes de Anatomía	WFME, resultados de aprendizaje y alineación constructiva	Los docentes aceptaron la necesidad de estándares internacionales, pero mostraron conocimiento limitado de marcos pedagógicos y escasa formación formal.	Favorable con preparación insuficiente

Tabla 2. Percepciones sobre los estándares

Autor	<i>Stakeholders</i> comparados	Convergencias	Divergencias	Interpretación analítica
Abdullahi et al. (2026)	Estudiantes, docentes y responsables de calidad	Coincidieron en la importancia de recursos, autoevaluación y adaptación contextual.	Variaron en el nivel de participación, acceso a información y experiencia con las limitaciones institucionales.	La posición organizacional condicionó la percepción del sistema.

Autor	Stakeholders comparados	Convergencias	Divergencias	Interpretación analítica
Alghamdi et al. (2026)	Docentes, administrativos y responsables de calidad	Reconocieron la importancia de la acreditación y el liderazgo.	Los administrativos destacaron legitimidad; los docentes, burocracia y carga documental.	Se evidenció una brecha entre visión estratégica y experiencia operativa.
Alghanaim et al. (2025)	Académicos, estudiantes y actores externos	Alcanzaron consenso sobre gobernanza, formación, comunicación y estándares comunes.	Persistieron prioridades disciplinares y necesidades distintas de recursos y acceso.	La alineación requirió acuerdos mínimos sin eliminar diferencias.
Aquino y Rivano (2026)	Estudiantes frente a docentes y administrativos	Coincidieron en la función orientadora de los referentes institucionales.	Los estudiantes priorizaron experiencia y claridad; el personal, gestión, currículo e investigación.	Las perspectivas resultaron complementarias.
Benson et al. (2025)	Coordinadores y evaluadores pares	Coincidieron en la necesidad de accesibilidad, claridad y organización.	Los evaluadores detectaron más deficiencias que los coordinadores.	La evaluación externa hizo visibles prácticas que internamente se consideraban implícitas.
Byambasukh et al. (2026)	Equipos internos y evaluadores externos	Coincidieron en modernizar currículo, evaluación y gobernanza.	Los evaluadores identificaron brechas adicionales frente a estándares internacionales.	La divergencia fortaleció el aprendizaje institucional.
Choomthong y Punnarungsee (2025)	Estudiantes, egresados, empleadores, docentes y administrativos	Coincidieron en comunicación oral, trabajo en equipo y aprendizaje permanente.	Empleadores y egresados priorizaron aplicación laboral; docentes, fundamentos disciplinares.	La pertinencia curricular exigió equilibrar academia y empleo.
Cabarrubias-Dela Cruz (2025)	Evaluadores, estudiantes, egresados y administradores	Reconocieron la validez del reconocimiento del aprendizaje previo.	Evaluadores enfatizaron carga y formación; estudiantes, claridad; administradores, sostenibilidad normativa.	Cada grupo evaluó una etapa distinta del proceso.
Vieira J. (2025)	Comisión, docentes y líneas de investigación	Coincidieron en la utilidad de la autoevaluación.	Diferían sobre estructura de líneas, producción y criterios de acreditación docente.	La autoevaluación permitió visibilizar tensiones internas.
Geppert et al. (2026)	Universidades técnicas y artísticas; gestores, supervisores y estudiantes doctorales	Coincidieron en transparencia, calidad e internacionalización.	Las técnicas prefirieron estructuras formales; las artísticas, flexibilidad e individualización.	Las diferencias respondieron a culturas epistemológicas.
Hashjin et al. (2025)	Universidades, expertos y responsables nacionales	Coincidieron en capacitación, planificación, documentación y coordinación.	Los actores internos destacaron recursos; los reguladores, políticas e indicadores nacionales.	Las responsabilidades fueron atribuidas a niveles diferentes.
Jacoba et al. (2025)	Personal universitario y personal de gobiernos locales	Reconocieron la necesidad de evidencias organizadas y coordinación.	El personal local presentó menor capacitación, acceso y claridad de funciones.	Las divergencias derivaron de desigualdades organizacionales y contractuales.

Autor	Stakeholders comparados	Convergencias	Divergencias	Interpretación analítica
Jing et al. (2026)	Reguladores, universidades socias y acreditadores internacionales	Coincidieron en calidad, equivalencia y legitimidad.	Cada actor priorizó control nacional, equivalencia académica o reconocimiento global.	La alineación dependió de mediación institucional.
Mtitu (2025)	Administrativos, docentes y estudiantes	Reconocieron la necesidad del aseguramiento de la calidad.	Variaron en percepción de consulta, recursos y efectividad de las políticas.	La cultura y capacidad institucional explicaron las diferencias.
Oware y Mokoena (2025)	Responsables de calidad, docentes y administrativos	Coincidieron en estándares claros, preparación y seguimiento.	Algunos entendieron la auditoría como control; otros, como aprendizaje.	Persistió tensión entre cumplimiento y mejora.
Rahme et al. (2025)	Estudiantes y egresados	Valoraron positivamente la calidad y reconocimiento derivados de la acreditación.	Los egresados percibieron mayores beneficios laborales; la incertidumbre redujo valoraciones estudiantiles.	La experiencia laboral y la información recibida modificaron las percepciones.
Saprin et al. (2026)	Docentes de distintas disciplinas	Coincidieron en la utilidad organizativa de OBE.	Variaron en su aceptación de la medición cuantitativa de la calidad.	Las diferencias reflejaron concepciones diversas sobre los fines educativos.
Širec y Rožman (2025)	Docentes, estudiantes, administrativos y actores externos	Coincidieron en aclarar roles, documentar procesos y cerrar ciclos de retroalimentación.	Cada grupo enfatizó carga académica, eficiencia, experiencia estudiantil o pertinencia externa.	La construcción colaborativa integró prioridades distintas.
Siti Romlah et al. (2025)	Autoridades, equipos curriculares, docentes y <i>stakeholders</i> externos	Coincidieron en resultados medibles y mejora continua.	Autoridades priorizaron acreditación; docentes, aplicabilidad y capacitación; externos, empleabilidad.	Las diferencias correspondieron al nivel de intervención.
Tsevi (2025)	Instituciones tuteladas, mentoras y regulador	Coincidieron en la necesidad de supervisión y legitimidad.	Las tuteladas cuestionaron costos y autonomía; los reguladores priorizaron control y cumplimiento.	Se evidenció una relación asimétrica de poder.

Tabla 3. Convergencias y divergencias

Autor y año	Problema de comunicación	Estrategia reportada	Mecanismo principal	Efecto esperado
Abdullahi et al. (2026)	Separación entre políticas y práctica	Autoevaluación participativa y retroalimentación continua	Reuniones, informes y consultas	Integrar evaluación y decisiones
Alghamdi et al. (2026)	Escepticismo docente y comunicación descendente	Gobernanza compartida y formación	Comités, capacitación y sistemas digitales	Mayor apropiación docente
Alghanaim et al. (2025)	Fragmentación interdisciplinaria	Delphi multiactor y redes profesionales	Encuestas sucesivas y reuniones	Construcción de consenso

Autor y año	Problema de comunicación	Estrategia reportada	Mecanismo principal	Efecto esperado
Aquino y Rivano (2026)	Baja visibilidad de referentes institucionales	Comunicación multicanal y consultas	Orientación, web, talleres y redes	Conocimiento y apropiación
Benson et al. (2025)	Diferencias entre autoevaluación y evaluación externa	Revisión doble e informe comparativo	Instrumento TELAS y feedback	Identificación de brechas
Byambasukh et al. (2026)	Distancia frente a estándares internacionales	Autoevaluación, visitas y respuesta a evaluadores	Informes, consultas y planes	Reforma progresiva
Choomthong y Punnarungsee (2025)	Desalineación entre currículo y necesidades	Análisis de necesidades multiactor	Grupos focales	Resultados de aprendizaje pertinentes
Cabarrubias-De la Cruz (2025)	Interpretación desigual de criterios	Rúbricas comunes, capacitación y orientación	Manuales, talleres y plataformas	Consistencia y transparencia
Vieira J. (2025)	Autoevaluación meramente documental	Reuniones y talleres basados en evidencias	Debate colegiado	Reflexión institucional
Fida et al. (2025)	Ambigüedad del requisito investigación-docencia	Marco institucional y desarrollo docente	Políticas, talleres y mentoría	Aplicación homogénea
Geppert et al. (2026)	Distancia entre política y cultura disciplinaria	Mediación y adaptación institucional	Consultas y seguimiento	Cumplimiento contextualizado
Hashjin et al. (2025)	Coordinación débil y aislamiento externo	Equipos, simulaciones y redes regionales	Comités, talleres y cooperación	Preparación y contextualización
Ibadli et al. (2025)	Documentación manual y personal poco preparado	Plataforma electrónica y mentoría	Sistemas digitales y talleres	Menor carga y mayor comprensión
Jacoba et al. (2025)	Responsabilidades y archivos fragmentados	Repositorio central y responsables locales	Nube, protocolos y coordinadores	Trazabilidad y coordinación
Jing et al. (2026)	Superposición de marcos de calidad	Gobernanza conjunta y mapas de equivalencia	Comités y gestión curricular	Coherencia multinivel
Khairiah et al. (2025)	Acreditación separada de la gestión	Integración de criterios en planificación estratégica	Matrices, comités y SAPTO	Calidad continua
Mtitu (2025)	Políticas inconsistentes y consulta desigual	Plan permanente de comunicación	Manuales, foros y formación	Cultura de calidad
Oware y Mokoena (2025)	Auditorías poco previsibles	Guía estandarizada y orientación previa	Protocolos, talleres y simulaciones	Preparación uniforme
Rahme et al. (2025)	Desconocimiento del estado acreditador	Difusión visible y explicación de beneficios	Web, orientación y campañas	Decisiones informadas
Rivera et al. (2026)	Decisiones intuitivas y prioridades implícitas	Ponderación multicriterio participativa	AHP y deliberación	Transparencia decisoria
Saprin et al. (2026)	Estándares percibidos como externos	Reinterpretación cultural y diálogo pedagógico	Talleres reflexivos	Alineación con identidad

Autor y año	Problema de comunicación	Estrategia reportada	Mecanismo principal	Efecto esperado
Širec y Rožman (2025)	Funciones ambiguas y procesos duplicados	Manual de Calidad colaborativo	Consultas, borradores y seguimiento	Responsabilidad compartida
Siti Romlah et al. (2025)	Comprensión desigual de OBE	Talleres, mentoría y tracer studies	Capacitación, auditorías y sistemas digitales	Mejora basada en evidencia
Steffens y Özer (2026)	Aislamiento de administradores y necesidades docentes no visibles	Redes profesionales y mentoría	CELA, ASLA, reuniones y encuestas	Apoyo e intercambio
Tsevi (2025)	Conflicto entre mentor y tutelada	Convenios claros, consultas y estandarización	Mesas, protocolos y tarifas públicas	Menor ambigüedad
Valcke et al. (2025)	Desconocimiento de marcos pedagógicos	Formación, alineación curricular y mentoría	Talleres, matrices y revisión entre pares	Comprensión operativa

Tabla 4. Estrategias de comunicación

Autor	Evidencia principal	Recomendación basada en evidencia	Responsable	Etapas
Abdullahi et al. (2026)	Los recursos y la autoevaluación condicionan la calidad	Integrar QA en la estrategia, invertir en capacidades y aplicar autoevaluación participativa	Autoridades y unidad de calidad	Todo el proceso
Alghamdi et al. (2026)	El profesorado percibe burocracia y carga	Incluir docentes desde la planificación y explicar propósito, evidencias y responsabilidades	Directivos y responsables de calidad	Preparación
Alghanaim et al. (2025)	El consenso se alcanzó mediante consulta iterativa	Utilizar Delphi u otros procesos sucesivos de consulta para acordar prioridades	Comité de acreditación	Preparación
Aquino y Rivano (2026)	Existe conocimiento desigual de referentes	Implementar un plan multicanal y talleres conjuntos entre <i>stakeholders</i>	Autoridades	Preparación
Benson et al. (2025)	Autoevaluadores y pares producen valoraciones diferentes	Aplicar revisión doble y discutir las discrepancias antes de decidir mejoras	Coordinadores y evaluadores	Autoevaluación
Byambasukh et al. (2026)	La evaluación externa reveló brechas adicionales	Registrar, responder y monitorear cada recomendación externa	Comité de calidad	Evaluación y seguimiento
Choomthong y Punnarungsee (2025)	Los actores tienen prioridades curriculares diferentes	Institucionalizar análisis de necesidades en cada ciclo acreditador	Coordinación académica	Preparación
Cabarrubias-De la Cruz (2025)	Persisten criterios e instrumentos variables	Crear un marco unificado, capacitar evaluadores y explicar etapas a postulantes	Regulador e instituciones	Preparación y ejecución
Vieira J. (2025)	La autoevaluación hizo visibles tensiones internas	Organizar talleres de análisis de evidencias antes de aplicar decisiones	Coordinación y comisión	Autoevaluación
Fida et al. (2025)	La aceptación docente no elimina barreras operativas	Definir el estándar, ajustar cargas y proporcionar tiempo, fondos y mentoría	Autoridades	Preparación y ejecución

Autor	Evidencia principal	Recomendación basada en evidencia	Responsable	Etapas
Geppert et al. (2026)	Los mismos criterios no funcionan igual en todas las disciplinas	Permitir rutas contextualizadas de cumplimiento con resultados equivalentes	Reguladores	Diseño y evaluación
Hashjin et al. (2025)	Barreras institucionales, nacionales e internacionales	Elaborar una hoja de ruta multinivel con funciones, recursos, plazos e indicadores	Universidad, Estado y agencia	Preparación
Ibadli et al. (2025)	La documentación manual genera carga	Implantar plataforma digital, guías y mentoría desde el inicio	TURAK y universidades	Preparación y evaluación
Jacoba et al. (2025)	Las sedes presentan desigualdades digitales y organizativas	Crear repositorio central, responsables locales y matrices de funciones	Universidad y gobiernos locales	Todo el proceso
Jing et al. (2026)	Se superponen requisitos nacionales e internacionales	Elaborar mapas de equivalencia y comités conjuntos con capacidad decisoria	Universidades socias	Preparación
Khairiah et al. (2025)	El cumplimiento documental no produce mejora	Relacionar cada criterio con estrategia, presupuesto, responsables y mejora continua	Dirección institucional	Todo el proceso
Mtitu (2025)	La aplicación de políticas es inconsistente	Aprobar protocolos comunes y consultas periódicas con <i>stakeholders</i>	Universidad y reguladores	Diseño y preparación
Oware y Mokoena (2025)	Las auditorías carecen de marco uniforme	Aprobar guía nacional, orientación previa y planes de mejora verificables	Agencia y universidades	Todo el proceso
Rahme et al. (2025)	El desconocimiento reduce la valoración	Comunicar el estado acreditador y explicar su relación con currículo, movilidad y empleo	Programa y unidad de calidad	Difusión y seguimiento
Rivera et al. (2026)	El impacto en <i>stakeholders</i> recibió la mayor ponderación	Evaluar las decisiones según sus efectos y registrar su justificación multicriterio	SIAC y órganos colegiados	Todo el proceso
Saprin et al. (2026)	Los indicadores no captan resultados morales	Incorporar evidencias cualitativas y permitir adaptación cultural de los criterios	Institución y acreditadores	Diseño y autoevaluación
Širec y Rožman (2025)	La fragmentación genera ambigüedad	Crear un Manual de Calidad vivo, participativo y sujeto a revisión periódica	Liderazgo y comité de calidad	Preparación y seguimiento
Siti Romlah et al. (2025)	OBE requiere coherencia entre resultados y evaluación	Aplicar matrices de alineación y utilizar auditorías, egresados y empleadores para cerrar el ciclo	Equipos curriculares	Diseño y seguimiento
Steffens y Özer (2026)	Los programas operan con recursos y cargas diferentes	Incorporar capacidad, carga y bienestar docente en la planificación acreditadora	Autoridades y acreditadores	Preparación
Tsevi (2025)	Existen conflictos de funciones, tarifas y autonomía	Establecer convenios transparentes, tarifas estandarizadas y responsabilidad bilateral	Regulador, mentor y tutelada	Todo el proceso
Valcke et al. (2025)	Los docentes desconocen estándares y alineación constructiva	Implementar formación obligatoria, mentoría y matrices resultados–enseñanza–evaluación	Escuela y unidad de calidad	Preparación y ejecución

Tabla 5. Recomendaciones para alineación

Discusión de los resultados

Los resultados de la revisión sistemática evidenciaron que las percepciones de los *stakeholders* sobre la acreditación de las escuelas profesionales fueron mayoritariamente favorables en relación con sus finalidades, aunque se tornaron más críticas al examinar las condiciones concretas de su implementación. En los 26 estudios incluidos, la acreditación fue vinculada con la legitimidad institucional, la transparencia, la actualización curricular, el reconocimiento profesional, la rendición de cuentas y la mejora continua. No obstante, estas valoraciones coexistieron con cuestionamientos referidos a la sobrecarga documental, la insuficiencia de recursos, la limitada capacitación de los participantes, la ambigüedad de los criterios y la escasa articulación entre las exigencias externas y las prácticas académicas cotidianas. En consecuencia, la aceptación de la acreditación no dependería exclusivamente de la importancia atribuida a los estándares, sino también de la capacidad institucional para convertirlos en responsabilidades comprensibles, procedimientos viables y acciones de mejora cuya utilidad sea reconocida por los actores involucrados.

Este hallazgo coincidió con lo reportado por Hashish et al. (2025), quienes identificaron que docentes, personal administrativo, estudiantes y egresados reconocían la contribución de la acreditación a la calidad de la formación en

enfermería, aunque también experimentaban dificultades administrativas, presión temporal y necesidades relacionadas con una mayor transparencia y participación. Del mismo modo, los resultados convergieron con Huynh et al. (2024), cuyo análisis posterior a una evaluación AUN-QA mostró que la acreditación externa podía promover transformaciones institucionales favorables, pero también generar modificaciones “superficiales” cuando las instituciones privilegiaban acciones orientadas principalmente a evidenciar conformidad. La presente revisión amplió estos planteamientos al demostrar que la tensión entre mejora sustantiva y cumplimiento formal no se limitó a una disciplina o región específica, sino que apareció en programas de Medicina, Negocios, Turismo, Educación, Arquitectura del Paisaje, inglés, ciencias de la salud y formación doctoral.

La existencia de una percepción favorable, aunque condicionada, se manifestó con claridad en los estudios de Abdullahi et al. (2026), Fida et al. (2025), Ibadli et al. (2025) y Steffens y Özer (2026). En estas investigaciones, los participantes no cuestionaron necesariamente la pertinencia de los estándares, sino las condiciones requeridas para cumplirlos, entre ellas el financiamiento, el tiempo, la infraestructura, la disponibilidad de personal capacitado y los incentivos institucionales. Esta evidencia permitió desplazar la interpretación de la resistencia desde una presunta falta de compromiso

individual hacia las condiciones organizacionales en las que se desarrollaban los procesos acreditadores. Cuando el profesorado percibía que las exigencias se incorporaban sin revisar su carga laboral ni proporcionar apoyo técnico suficiente, la acreditación tendía a ser experimentada como una obligación burocrática adicional. Por el contrario, cuando los criterios se articulaban con políticas de desarrollo docente, acompañamiento técnico y asignación de recursos, la valoración del proceso resultaba más favorable.

La literatura incorporada en el marco de referencia respaldó esta interpretación. Fishbain et al. (2025) sostuvieron que la claridad, la organización y la coherencia interna de los estándares condicionaban su capacidad para armonizar las expectativas de los organismos reguladores, los programas y los equipos evaluadores. De manera similar, Najjar et al. (2022) señalaron que los sistemas de acreditación insuficientemente consolidados favorecían prácticas dependientes de iniciativas individuales, debilitaban la coordinación institucional y dificultaban la construcción de una comprensión compartida del proceso. Por tanto, los estándares no operaban automáticamente como mecanismos de alineación, sino que debían ser explicados, contextualizados y respaldados por estructuras institucionales capaces de convertirlos en prácticas sostenibles.

Un segundo resultado relevante fue la coexistencia de acuerdos generales acerca de la utilidad de la acreditación y diferencias asociadas con la posición ocupada por cada stakeholder. Los directivos, el personal administrativo y los responsables del aseguramiento de la calidad tendieron a concebirla como una herramienta estratégica de legitimación, planificación y posicionamiento institucional. El profesorado la valoró principalmente a partir de sus implicaciones operativas, tales como la elaboración de evidencias, el incremento de la carga laboral, el rediseño curricular y la disponibilidad de recursos. Los estudiantes y egresados, en cambio, concentraron sus percepciones en la claridad de la información, la experiencia formativa, el reconocimiento del programa y las oportunidades profesionales. Por su parte, los evaluadores externos identificaron debilidades que no siempre eran advertidas por los equipos institucionales.

Esta diferenciación fue consistente con Alghamdi et al. (2026), quienes encontraron que los administradores y responsables de calidad atribuían un mayor valor estratégico a las reformas, mientras que el profesorado manifestaba mayor preocupación por el carácter burocrático del cumplimiento. También coincidió con Aquino y Rivano (2026), quienes observaron que los estudiantes priorizaban la claridad de la información y la calidad de su experiencia educativa, mientras que docentes y administrativos se enfocaban en la planificación, el

currículo y la investigación. Una estructura semejante fue identificada por Choomthong y Punnarungsee (2025), donde sus hallazgos arrojaron que los empleadores y egresados destacaron la empleabilidad y la aplicación práctica de las competencias, mientras que los docentes subrayaron la relevancia de los fundamentos disciplinares. Estas diferencias no debían interpretarse necesariamente como posiciones incompatibles, sino como manifestaciones de responsabilidades, intereses y experiencias institucionales distintas.

La comparación entre la autoevaluación y la evaluación externa también puso de manifiesto divergencias potencialmente productivas. Benson et al. (2025) mostraron que los evaluadores pares identificaron más debilidades que los coordinadores internos, especialmente en aspectos vinculados con la accesibilidad, la claridad y la organización. Del mismo modo, Byambasukh et al. (2026) documentaron que la revisión internacional permitió visibilizar brechas adicionales en el currículo, la evaluación y la gobernanza. Estos resultados sugirieron que la discrepancia entre evaluadores internos y externos no constituía, por sí misma, una deficiencia comunicativa. Por el contrario, podía transformarse en una oportunidad de aprendizaje cuando las diferencias se sustentaban en evidencias, se discutían de manera colegiada y se traducían en acciones verificables. La dificultad surgía cuando la evaluación externa era comunicada únicamente

como una decisión final o como una relación de observaciones, sin explicar los fundamentos que la sustentaban ni ofrecer espacios para la respuesta institucional.

Este planteamiento coincidió con Fishbain et al. (2025), quienes señalaron que los estándares debían comunicar no solo aquello que se esperaba de las instituciones, sino también la relación entre los requisitos, las actividades y los resultados previstos. Asimismo, Coria et al. (2023) advirtieron que los protocolos de acreditación no siempre incorporaban suficientemente las necesidades comunitarias ni los resultados educativos de largo plazo. En consecuencia, la alineación de expectativas requería superar una concepción vertical de la comunicación, en la que el organismo acreditador transmitía exigencias y la institución se limitaba a presentar evidencias. En su lugar, debía promoverse un proceso de interpretación recíproca mediante el cual los *stakeholders* expresaran sus prioridades, identificaran tensiones y acordaran formas pertinentes de demostrar la calidad.

Un tercer hallazgo fue que la comunicación eficaz se sustentaba en mecanismos participativos, continuos y diferenciados. Los estudios incluidos describieron estrategias como consultas multiactor, grupos focales, procesos Delphi, talleres de interpretación, comités representativos, mentorías, simulaciones de evaluación, manuales de calidad, matrices de alineación, rúbricas comunes,

repositorios digitales e informes comparativos. Esta diversidad evidenció que la alineación de expectativas no podía alcanzarse mediante una única sesión informativa ni a través de la simple distribución de documentos normativos. Por el contrario, requería una arquitectura comunicativa que operara antes, durante y después de la evaluación.

Alghanaim et al. (2025) aportaron evidencia especialmente significativa al demostrar que un proceso Delphi desarrollado en varias rondas permitió construir consensos entre académicos, estudiantes y participantes externos sin suprimir las diferencias disciplinares. Por su parte, Širec y Rožman (2025) evidenciaron que la elaboración colaborativa de un Manual de Calidad contribuyó a precisar funciones, procedimientos y circuitos de retroalimentación. Cabarrubias-Dela Cruz (2025) destacó la utilidad de complementar los criterios con rúbricas, orientación técnica y capacitación para los evaluadores. A su vez, Vieira J. (2025) mostró que los talleres sustentados en evidencias podían evitar que la autoevaluación se redujera a una actividad de recopilación documental. En conjunto, estos resultados indicaron que la comunicación debía posibilitar que los actores comprendieran los estándares, cuestionaran su aplicación, identificaran las evidencias pertinentes y conocieran el uso que se daría a sus aportes.

Los hallazgos también fueron compatibles con Klett Aparicio y Neira-Mellado (2025), quienes, en un estudio contextual sobre educación superior, identificaron la ausencia de lineamientos institucionales claros respecto de la comunicación esperada entre docentes y estudiantes. Aunque dicha investigación no se enfocó directamente en la acreditación, sus resultados reforzaron la necesidad de formalizar espacios de diálogo, reconocer el tiempo destinado a la interacción y proporcionar herramientas que favorecieran una comunicación efectiva. Además, las autoras recomendaron incorporar la perspectiva estudiantil en investigaciones posteriores, lo cual respaldó el enfoque multiactor requerido por los procesos acreditadores.

La digitalización apareció como un recurso transversal de apoyo, aunque no como una solución suficiente por sí misma. Ibadli et al. (2025) y Jacoba et al. (2025) mostraron que los repositorios electrónicos y las plataformas compartidas podían reducir la duplicación de tareas, mejorar la trazabilidad y facilitar la presentación de evidencias. Khairiah et al. (2025) señalaron que los sistemas digitales permitían centralizar la información, pero perdían efectividad cuando no se articulaban con la planificación estratégica y la gestión de la calidad. Por ello, la incorporación de tecnología debía acompañarse de reglas de acceso, responsables de actualización, criterios de validación y procesos diferenciados de capacitación. Un repositorio

técnicamente funcional no garantizaba la alineación de expectativas cuando los actores desconocían qué información debían registrar, con qué finalidad sería utilizada o quién asumiría la responsabilidad de atender las brechas identificadas.

Un cuarto resultado fue la necesidad de contextualizar los estándares sin disminuir su nivel de exigencia. Geppert et al. (2026) evidenciaron que los criterios estructurados se aplicaban con mayor facilidad en universidades técnicas que en instituciones artísticas, en las cuales se requería mayor flexibilidad para preservar prácticas disciplinares específicas. Saprin et al. (2026) mostraron que los docentes de universidades islámicas aceptaban la lógica organizativa de la educación basada en resultados, aunque cuestionaban la capacidad de los indicadores cuantitativos para representar logros morales y espirituales. Hashjin et al. (2025) identificaron dificultades para aplicar estándares internacionales en contextos condicionados por barreras políticas, culturales y de infraestructura. Por su parte, Jing et al. (2026) describieron la acreditación transnacional como un proceso de negociación entre exigencias nacionales, institucionales e internacionales.

Estos resultados se apartaron de las aproximaciones que asumían que la uniformidad de los procedimientos garantizaba automáticamente la comparabilidad. La revisión mostró que la aplicación de mecanismos idénticos en programas

con culturas epistemológicas, capacidades institucionales y finalidades formativas diferentes podía generar cumplimiento aparente, resistencia o pérdida de pertinencia. Rivera et al. (2026) reforzaron este argumento al mostrar que los responsables de los sistemas internos de calidad concedían mayor importancia al impacto sobre los *stakeholders* y a la estrategia institucional que a la correspondencia meramente normativa. Según estos autores, las decisiones relacionadas con la calidad debían sustentarse en criterios explícitos, aunque adaptados a las necesidades y características de cada institución.

La contextualización de los estándares no implicaba relativizar la calidad ni disminuir sus exigencias. Más bien, suponía admitir rutas diferenciadas de cumplimiento siempre que estas demostraran resultados equivalentes, mantuvieran la transparencia y estuvieran respaldadas por evidencias. Desde esta perspectiva, no se trataría de reducir los estándares para ajustarlos a las limitaciones institucionales, sino de distinguir entre el resultado de calidad esperado y el procedimiento adoptado para alcanzarlo. Esta diferenciación resultaba especialmente importante en escuelas profesionales con modalidades formativas particulares, como los programas de diseño, las prácticas clínicas, la formación artística o la educación sustentada en valores.

La revisión también evidenció que la alineación de expectativas dependía del cierre efectivo de los ciclos de retroalimentación. Diversos estudios señalaron que las instituciones recopilaban información procedente de estudiantes, docentes, egresados y empleadores, pero no siempre documentaban la manera en que dicha evidencia influía en las decisiones. Širec y Rožman (2025) propusieron registrar las observaciones recibidas, las decisiones adoptadas y las acciones derivadas. Siti Romlah et al. (2025) vincularon las auditorías internas y los estudios de seguimiento de egresados con los procesos de revisión curricular. Asimismo, Rivera et al. (2026) plantearon formalizar las decisiones mediante criterios ponderados y explícitos. Este resultado amplió el concepto de participación, pues consultar a los *stakeholders* no equivalía necesariamente a lograr su alineación. La participación adquiriría valor cuando los actores recibían información sobre el tratamiento de sus aportes, las razones que justificaban las decisiones y los indicadores mediante los cuales se verificaría su cumplimiento.

En relación con el objetivo de formular recomendaciones basadas en evidencia, los resultados permitieron sostener que las escuelas profesionales deberían implementar un plan integral de comunicación para los procesos de acreditación. Este plan tendría que iniciarse con la identificación de los *stakeholders*, sus necesidades informativas y el nivel de responsabilidad asignado a cada uno.

Posteriormente, cada estándar debería traducirse en propósitos, evidencias, responsables, recursos y plazos comprensibles. También sería necesario conformar comités representativos, organizar talleres para el análisis de brechas y establecer canales diferenciados dirigidos a docentes, estudiantes, personal administrativo, egresados, empleadores y evaluadores.

Durante la evaluación, las instituciones deberían utilizar repositorios compartidos, protocolos de validación y mecanismos que facilitaran la discusión de las discrepancias entre la autoevaluación y la evaluación externa. En la etapa posterior, cada recomendación tendría que vincularse con una acción concreta, una persona responsable, un indicador de cumplimiento y una fecha de seguimiento. De esta manera, la comunicación dejaría de limitarse a la difusión de requisitos y pasaría a constituirse en un componente articulador de la gestión de la calidad.

La comunicación debería ser bidireccional y no exclusivamente informativa. Los actores tendrían que disponer de oportunidades reales para formular observaciones, cuestionar interpretaciones y proponer alternativas. Esta condición resultaría particularmente importante para el profesorado, debido a que generalmente asume una proporción considerable de las actividades vinculadas con la documentación y el ajuste curricular. Los hallazgos de Alghamdi et al. (2026), Fida et al. (2025),

Steffens y Özer (2026) y Valcke et al. (2025) indicaron que la participación docente debía acompañarse de capacitación, tiempo institucionalmente reconocido, mentoría y recursos suficientes. La asignación de nuevas responsabilidades sin modificar las condiciones de trabajo podía incrementar la resistencia y favorecer un cumplimiento exclusivamente formal.

La alineación también requeriría incorporar de manera más sistemática a los estudiantes, egresados y empleadores. Rahme et al. (2025) mostraron que el desconocimiento del estado de acreditación reducía la valoración de sus beneficios, mientras que Choomthong y Punnarungsee (2025) evidenciaron que los distintos grupos aportaban expectativas complementarias sobre los resultados de aprendizaje y la empleabilidad. Por consiguiente, la acreditación debería comunicarse a los estudiantes no solo como un sello institucional, sino como un proceso relacionado con el currículo, las competencias, la movilidad académica y el reconocimiento profesional. Del mismo modo, las percepciones de egresados y empleadores tendrían que incorporarse a la autoevaluación mediante mecanismos periódicos vinculados con decisiones curriculares concretas.

La presente revisión presentó varias limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, la búsqueda se efectuó exclusivamente en Scopus. Aunque esta

base de datos posee una amplia cobertura multidisciplinaria, la exclusión de Web of Science, ERIC, PubMed, SciELO y otras fuentes pudo ocasionar la omisión de investigaciones relevantes, especialmente de estudios regionales publicados en revistas no indexadas en Scopus. Esta decisión también pudo favorecer la representación de determinados países, disciplinas y sistemas de acreditación.

En segundo lugar, el periodo de publicación se restringió a 2025 y 2026. Este recorte permitió examinar evidencia reciente, pero limitó la posibilidad de analizar la evolución histórica de las percepciones y de contrastar los resultados con reformas acreditadoras anteriores. Además, la brevedad del periodo incrementó el riesgo de que algunos hallazgos reflejaran coyunturas institucionales recientes que todavía no se encontraban consolidadas. Los criterios metodológicos también limitaron la selección a artículos publicados en inglés o español, por lo que pudieron excluirse investigaciones redactadas en idiomas nacionales correspondientes a sistemas de educación superior relevantes.

En tercer lugar, los estudios incluidos presentaron una marcada heterogeneidad metodológica y contextual. La revisión integró encuestas, entrevistas, estudios de caso, investigaciones mixtas, procesos Delphi, análisis institucionales y experiencias de acreditación

internacional. Asimismo, variaron las unidades de análisis, los tipos de escuelas profesionales, los estándares utilizados y las categorías de *stakeholders* examinadas. Esta diversidad fortaleció la amplitud interpretativa de la revisión, pero impidió realizar comparaciones cuantitativas directas o calcular un tamaño conjunto del efecto.

En cuarto lugar, una proporción importante de los estudios adoptó diseños transversales o se concentró en la experiencia de una sola institución. En consecuencia, las percepciones analizadas representaron momentos específicos y no permitieron determinar si las estrategias de comunicación produjeron mejoras sostenidas. Algunas investigaciones describieron mecanismos participativos o recursos digitales, pero no evaluaron longitudinalmente su influencia en la comprensión de los estándares, el compromiso de los actores o la calidad de las decisiones institucionales.

En quinto lugar, la representación de los *stakeholders* fue desigual. Aunque algunas investigaciones incluyeron a varios grupos de interés, otras se enfocaron únicamente en docentes, administradores o responsables de calidad. Los evaluadores externos, empleadores, egresados y representantes comunitarios aparecieron con menor frecuencia. Esta situación pudo sobrerrepresentar la perspectiva institucional y subestimar las experiencias de quienes recibían los efectos de las

decisiones acreditadoras sin intervenir directamente en su gestión. La literatura previa ya había advertido que eran escasos los estudios que comparaban conjuntamente las percepciones de diferentes grupos y que la participación de los *stakeholders* en los protocolos de acreditación continuaba siendo limitada Coria et al. (2023); Najjar et al. (2022).

En sexto lugar, las percepciones constituyeron datos subjetivos y pudieron estar condicionadas por la deseabilidad social, el temor a cuestionar a la institución, las experiencias recientes o el grado de conocimiento del proceso. Una opinión favorable no demostraba necesariamente que la acreditación hubiera mejorado los resultados educativos. De manera análoga, una valoración crítica podía responder a las condiciones de implementación y no a un rechazo de los estándares. Esta distinción debía mantenerse para evitar que las percepciones fueran interpretadas como indicadores directos de efectividad.

Finalmente, el apartado metodológico no informó una evaluación detallada del riesgo de sesgo ni de la calidad metodológica de cada estudio incluido. Aunque la selección fue realizada por dos revisores independientes, la ausencia de una matriz formal de evaluación limitó la posibilidad de ponderar diferenciadamente los hallazgos. Como consecuencia, los resultados procedentes de estudios con muestras pequeñas, diseños exploratorios o contextos institucionales únicos

pudieron recibir un peso interpretativo semejante al de investigaciones con mayor diversidad de participantes y mayor rigor metodológico.

Las investigaciones futuras deberían ampliar las búsquedas a distintas bases de datos, incorporar publicaciones en otros idiomas y considerar periodos temporales más extensos. Esta ampliación permitiría comparar sistemas de acreditación consolidados y emergentes, así como identificar variaciones en las percepciones antes y después de reformas regulatorias. También sería necesario desarrollar estudios multicéntricos que emplearan instrumentos comunes para contrastar las opiniones de docentes, estudiantes, administrativos, evaluadores, egresados y empleadores dentro de un mismo diseño.

Asimismo, se requerirían investigaciones longitudinales que analizaran las percepciones antes, durante y después de la acreditación. Estos diseños permitirían determinar si la capacitación, los manuales de calidad, las plataformas digitales y los comités participativos producían efectos sostenibles. También resultaría pertinente medir variables como la comprensión de los estándares, la confianza entre actores, la participación efectiva, la carga administrativa, el tiempo de respuesta, la implementación de recomendaciones y la percepción de justicia procedimental.

Los estudios posteriores deberían evaluar comparativamente estrategias específicas de

comunicación. Por ejemplo, podría analizarse si los procesos Delphi producían una mayor alineación que los talleres convencionales, si los informes comparativos reducían las diferencias entre los equipos de autoevaluación y los evaluadores externos, o si los repositorios digitales mejoraban efectivamente la colaboración en lugar de limitarse a incrementar la disponibilidad de documentos. También sería relevante examinar qué combinación de comunicación presencial, digital y asincrónica resultaba más adecuada según el tipo de programa y la categoría de stakeholder.

Otra línea prioritaria debería orientarse al análisis del cierre de los ciclos de retroalimentación. No sería suficiente medir cuántos actores fueron consultados; también tendría que evaluarse qué proporción de sus aportes fue incorporada, cómo se justificaron las decisiones y qué modificaciones se produjeron como resultado de la participación. Para ello, podrían emplearse indicadores de trazabilidad que relacionaran las observaciones, las decisiones, los responsables, las acciones y los impactos. La metodología multicriterio planteada por Rivera et al. (2026) ofreció una alternativa para explicitar las prioridades institucionales y fundamentar las decisiones, aunque requeriría ser validada con muestras más amplias y con la participación de distintos *stakeholders*.

También sería necesario profundizar en la contextualización de los estándares. Las

investigaciones podrían comparar escuelas profesionales con culturas disciplinares diferentes para identificar qué elementos deberían permanecer uniformes y cuáles podrían adaptarse. Este análisis tendría que incorporar la perspectiva de los organismos acreditadores y examinar si las rutas diferenciadas de cumplimiento permitían mantener resultados equivalentes de calidad.

Finalmente, los futuros estudios deberían relacionar las percepciones con indicadores objetivos. Las evaluaciones podrían contrastar las valoraciones de los *stakeholders* con los resultados de aprendizaje, la empleabilidad, la retención estudiantil, la producción académica, el cumplimiento de los planes de mejora y la sostenibilidad de las reformas. Esta triangulación permitiría determinar cuándo una percepción favorable reflejaba una transformación sustantiva y cuándo respondía principalmente a la legitimidad simbólica o a la conformidad institucional.

En conjunto, la revisión demostró que la comunicación y la alineación de expectativas constituyen componentes estructurales de la acreditación y no actividades accesorias. La evidencia respaldó la transición desde modelos centrados en la transmisión unilateral de requisitos hacia sistemas participativos, contextualizados y trazables. La mejora de la comunicación requeriría estándares claros, responsabilidades explícitas, formación diferenciada, recursos suficientes,

canales multiactor y mecanismos de seguimiento posterior. Bajo estas condiciones, la acreditación podría trascender la lógica del cumplimiento documental y consolidarse como un proceso de aprendizaje colectivo, legitimación compartida y mejora continua de las escuelas profesionales.

Conclusiones

La revisión sistemática permitió determinar que las percepciones de los *stakeholders* acerca de los estándares y procesos de acreditación fueron mayoritariamente favorables en relación con sus propósitos. Esta valoración se sustentó en la contribución atribuida a la acreditación respecto a la mejora de la calidad, la legitimidad institucional, la actualización curricular, la transparencia y el reconocimiento profesional; sin embargo, la aceptación del proceso estuvo condicionada por la manera en que los estándares fueron comunicados e implementados. Entre las principales dificultades se identificaron la sobrecarga documental, la insuficiencia de recursos, la limitada capacitación de los participantes, la ambigüedad de los criterios, la reducida intervención de determinados actores y la desvinculación entre el cumplimiento formal y la mejora institucional efectiva. Asimismo, se comprobó que las percepciones variaron de acuerdo con la posición ocupada por cada grupo de interés. Los directivos y responsables del aseguramiento de la calidad valoraron la acreditación principalmente desde una perspectiva estratégica, mientras que los

docentes destacaron sus implicaciones operativas. Por su parte, los estudiantes, egresados y empleadores priorizaron la claridad de la información, la experiencia formativa, el reconocimiento del programa y su pertinencia profesional.

En correspondencia con el objetivo de formular recomendaciones basadas en evidencia para mejorar la comunicación y la alineación de expectativas entre los *stakeholders* durante la acreditación de escuelas profesionales; se concluyó que estos procesos requieren una comunicación bidireccional, permanente y adaptada a las necesidades de cada actor. Los estándares deberán expresarse mediante propósitos, responsabilidades, evidencias, recursos, plazos e indicadores claramente comprensibles. Del mismo modo, será necesario implementar comités representativos, talleres de interpretación, consultas multiactor, manuales de calidad, matrices de alineación, plataformas digitales compartidas y mecanismos de seguimiento que permitan registrar la manera en que las observaciones formuladas influyen en las decisiones institucionales. En consecuencia, la participación deberá superar la consulta meramente formal y garantizar que docentes, estudiantes, personal administrativo, egresados, empleadores y evaluadores conozcan el tratamiento otorgado a sus aportes y las acciones adoptadas a partir de ellos.

La integración de 26 investigaciones publicadas entre 2025 y 2026, desarrolladas en diferentes contextos institucionales y disciplinares, permitió confirmar que la acreditación alcanzó mayor efectividad cuando se articuló con la planificación estratégica, el desarrollo docente, la asignación de recursos, la gestión de la información y los ciclos continuos de mejora. Asimismo, se estableció que la estandarización no debía interpretarse como la aplicación rígida y uniforme de procedimientos. Los criterios de acreditación podían requerir adecuaciones según la cultura disciplinar, la capacidad institucional y la identidad de cada escuela profesional, siempre que dichas adaptaciones conservaran resultados equivalentes en términos de calidad, transparencia y rendición de cuentas.

Finalmente, los hallazgos demostraron que la comunicación no constituyó una actividad secundaria dentro de la acreditación, sino una condición estructural para su legitimidad, efectividad y sostenibilidad. Las futuras investigaciones deberán ampliar las búsquedas a otras bases de datos, incorporar diseños longitudinales y multicéntricos, comparar estrategias específicas de comunicación y evaluar la participación de todos los *stakeholders* mediante indicadores de trazabilidad. También será necesario relacionar las percepciones de los actores con resultados objetivos, como el aprendizaje, la

empleabilidad, la retención estudiantil, el cumplimiento de los planes de mejora y la sostenibilidad de las reformas. Esta articulación permitirá distinguir con mayor precisión los procesos de acreditación que producen transformaciones institucionales sustantivas de aquellos que permanecen limitados al cumplimiento documental.

Referencias

- Abdullahi, N. J. K., Muhinat Bolanle, B., & Mustapha, M. L. A. (2026). Quality assurance mechanisms and the sustainability of globalized higher education systems: A systems theory-based mixed-methods study. *Frontiers in Education*, 11, Article 1810032. Disponible en <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1810032>
- Alghamdi, M., Ahmed, S. N., Rehman, S. U., & Jack, K. (2026). Quality assurance in Saudi higher education: Transferability and policy implications for the Global South. *Journal of International Students*, 16(14), 21–44. Disponible en <https://doi.org/10.32674/czxbqm38>
- Alghanaim, N., Rogers, S., Hart, J., & Finn, G. (2025). Developing a faculty simulation-based education strategy: A Delphi study to build consensus and aid decision making. *Advances in Simulation*, 10, Article 65. Disponible en <https://doi.org/10.1186/s41077-025-00393-9>
- Aquino, J. M. D. R., & Rivano, E. (2026). Evaluating the alignment of vision, mission, goals, and objectives in institutional practices in one college of state university. *Frontiers in Education*, 11, Article 1800883. Disponible en <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1800883>
- Benson, H., Heggart, K., Williams, K. A., Smit, C., & Abela, P. (2025). Fostering excellence in blended learning, a mixed methods investigation of an academic learning design support tool. *TechTrends*, 69, 71–83. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s11528-024-01019-z>
- Byambasukh, O., Munkhbayar, U., Dagvasumberel, M., Enkhtugs, K., Badamdorj, O., Sukhbaatar, K., Boldbaatar, D., Gunchin, B., & Yadamsuren, E. (2026). Transforming medical education through international accreditation: The case of the Mongolian National University of Medical Sciences (2010–2024). *International Medical Education*, 5, Article 2. Disponible en <https://doi.org/10.3390/ime5010002>
- Cabarrubias-Dela Cruz, K. (2025). Strengthening assessment in the Expanded Tertiary Education Equivalency and Accreditation Program: Best practices, challenges, and policy directions for evidence-based reform. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(7), 869–896. Disponible en <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.7.42>
- Choomthong, D., & Punnarungsee, A. (2025). Stakeholder needs and expected learning outcomes: An analysis of a Bachelor of Arts in English program. *Suranaree Journal of Social Science*, 19(3), Article e281164. Disponible en <https://doi.org/10.55766/sjss281164>
- Coria, A., Hassan, A., Huang, J.-Y., Genadry, K. C., Kumar, R., Sergios, A., Marshall, R., & Russ, C. M. (2023). Consistency and quality in written accreditation protocols for pediatrician training programs: a mixed-methods analysis of a global sample, and directions for improvement. *Human Resources for Health*, 21(1). Disponible en <https://doi.org/10.1186/s12960-023-00852-2>
- Fida, B. A., Ahmed, U., Nassim, S., Al-Marhoobi, S., & Gambo, I. (2025). Faculty perceptions of the research-teaching nexus in Oman Business School. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(4), 26–41. Disponible en <https://doi.org/10.5430/jct.v14n4p26>
- Fishbain, D., Danon, Y. L., & Nissanholtz-Gannot, R. (2025). Bridging intentions and outcomes: a program theory approach to residency accreditation standards. *BMC Medical*

- Education, 25(1). Disponible en <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07552-6>
- Geppert, C., Hoenig, B., & Pausits, A. (2026). Internationalisation of higher education and science by structured doctoral education. Tertiary Education and Management. Advance online publication. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s11233-026-09177-w>
- Hashish, E. A. A., Alnajjar, H., & Rawas, H. (2025). Voices on academic accreditation: lived experiences of nurse educators, administrators, students, and alumni in nursing education. BMC Medical Education, 25(1). Disponible en <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06657-2>
- Hashjin, A. A., Shabani, E., Tahmasebi, A., Farrokhi, P., & Akgün, H. S. (2025). International accreditation in Iranian universities of medical sciences: A qualitative analysis of challenges and solutions. BMC Medical Education, 25, Article 1447. Disponible en <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08031-8>
- Huynh, V.-S., Pham, H. T., Nguyen, M.-H. T., & Nguyen, P. V. (2024). Perceived Changes to Quality Assurance after AUN-QA Programme Assessment: Voices of Quality Assurance Practitioners, Academic Staff, and Students. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(2), 374–401. Disponible en <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.2.18>
- Ibadli, U., Pektas, K., Demir, E., & Cakici, A. C. (2025). Accreditation in higher education tourism programs: An administrative perspective. *Journal of Teaching in Travel & Tourism. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/15313220.2025.2579274>
- Iqbal, T., Ahmad, S., Aftab, F., & Mahmood, C. K. (2025). Enhancing Higher Education Institutions' Performance: The Mediating Role of Academic Accreditation in Quality Management Initiatives in UAE. Sage Open, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251358980>
- Jacoba, F. P., Gamit, A. M., Santos, A. R., Alvarez, S. C., Peria, J. N. T., & Claudio, E. G. (2025). Exploring digital and documentation issues in state university–LGU collaborative programs for sustainable quality education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(6), 497–522. Disponible en <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.6.23>
- Jing, X., Xie, Y., & Hu, X. (2026). Enhancing quality in transnational higher education through institutional, national, and international approaches: A case study of a Sino-foreign business school at Shanghai University. *Cogent Education*, 13(1), Article 2663242. Disponible en <https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2663242>
- Khairiah, Irsal, & Yunilarosi, E. S. (2025). Challenges in institutional accreditation management (AIPT) and its ineffectiveness in improving the quality of Islamic higher education in Indonesia. *Asian Journal of Human Services*, 29, 338–352. Disponible en <https://doi.org/10.14391/ajhs.29.338>
- Klett Aparicio, B., & Neira-Mellado, C. (2025). Evocación espontánea y entrevista en profundidad: Un acercamiento a las representaciones sociales de la comunicación docente y estudiante en la educación superior. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1299>
- Mtiti, E. A. (2025). Exploring factors for the introduction and implementation of quality assurance systems in selected higher education institutions in Tanzania. *Cogent Education*, 12(1), Article 2455767. Disponible en <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2455767>
- Najjar, S., Hafez, S., Basuoni, A. A., Obaid, H. A., Mughnnamin, I., Falana, H., Sultan, H., Aljeesh, Y., & Alkhalidi, M. (2022). *Stakeholders' Perception of the Palestinian Health Workforce Accreditation and Regulation System: A Focus*

- on Conceptualization, Influencing Factors and Barriers, and the Way Forward. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8131. Disponible en <https://doi.org/10.3390/ijerph19138131>
- Oware, E. N., & Mokoena, S. (2025). Standardized framework for institutional audit for quality in Ghanaian universities. *Frontiers in Education*, 10, Article 1673932. Disponible en <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1673932>
- Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, et al. PRISMA (2020). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*. 2021;372:n71. Disponible en <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rahme, D., Saade, D., Sacre, H., Haddad, C., Tawil, S., Merhi, S., Aoun, R., Hajj, A., Sakr, F., Safwan, J., Akel, M., Zeenny, R. M., & Salameh, P. (2025). Perceived effects of accreditation on education quality and health-related job outcomes: Scales validation and correlates in Lebanon. *BMC Medical Education*, 25, Article 886. Disponible en <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07448-5>
- Rivera, E., Ibeas, A., & Herrera-Cuartas, J. (2026). Ponderación de criterios estratégicos en aseguramiento interno de calidad en universidades. *Revista Venezolana de Gerencia*, 31(113), Article e3111315. Disponible en <https://doi.org/10.52080/rvgluz.31.113.15>
- Saprin, S., Achruh, A., & Rapi, M. (2026). Negotiating global pedagogical standards and Islamic educational values: A qualitative study of teaching practices in Indonesian Islamic universities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 25(5), 935–955. Disponible en <https://doi.org/10.26803/ijlter.25.5.41>
- Širec, K., & Rožman, M. (2025). Collaborative leadership for quality assurance: A case study on developing a strategic quality manual in higher education. *Education Sciences*, 15(12), Article 1627. Disponible en <https://doi.org/10.3390/educsci15121627>
- Siti Romlah, L., Pahrudin, A., Fauzan, A., Kesuma, G. C., & Purnama, R. (2025). Institutionalizing OBE through transformative curriculum management: Insights from an Indonesian Islamic university. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(4), 575–585. Disponible en <https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v6i4.2319>
- Steffens, A., & Özer, E. (2026). Leadership in landscape architecture education in the USA: Insights from program administrators. *Landscape Architecture Frontiers*, 14(3), Article 260020. Disponible en <https://doi.org/10.15302/J-LAF-2026-0020>
- Tsevi, L. (2025). Quality assurance and the affiliation process of private higher education institutions involved in continuing and professional education in Ghana. *Journal of Continuing Higher Education*, 73(2), 180–193. Disponible en <https://doi.org/10.1080/07377363.2025.2456313>
- Valcke, J., Csík, L. B., Säflund, Z., Nagy, A., & Eltayb, A. (2025). Anatomy education at Central Europe medical schools: A qualitative analysis of educators' pedagogical knowledge, methods, practices, and challenges. *BMC Medical Education*, 25, Article 1173. Disponible en <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07722-6>
- Vieira, J. (2025). Autoavaliação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília: Desafios e oportunidades para a produção do conhecimento na área. *Práxis Educativa*, 20, Article e24670. Disponible en <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24670.040>