



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3
julio-septiembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



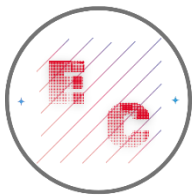
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/ghtrwd12>

**EL PRESTIGIO COMO ANTAGONISTA: UNA PARADOJA MUY PELIGROSA EN LA
PÉRDIDA DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS**

**PRESTIGE AS AN ANTAGONIST: A DANGEROUS PARADOX IN THE LOSS OF
ACCREDITATION OF UNIVERSITY PROGRAMS**

Carmen Monserrat Desgarennés Alcalá

Angélica del Carmen García Bravo

Víctor de Jesús Estrada Ramírez

Guadalupe Ramírez Vázquez

Melissa Magdalena Díaz Montalvo

México

El prestigio como antagonista: una paradoja muy peligrosa en la pérdida de acreditación de carreras universitarias

Prestige as an antagonist: a dangerous paradox in the loss of accreditation of university programs

Carmen Monserrat Desgarennés Alcalá^{a,*}

cmonserrat.da@cpapaloapan.tecnm.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0197-8268>

Angélica del Carmen García Bravo^a

angelica.gb@tuxtepec.tecnm.mx

<https://orcid.org/0009-0001-0319-829X>

Guadalupe Ramírez Vázquez^a

guadalupe.rv@tuxtepectecnm.mx

<https://orcid.org/0009-0005-4237-2798>

Melissa Magdalena Díaz Montalvo^a

melissa.dm@tuxtepec.tecnm.mx

<https://orcid.org/0009-0001-6494-0240>

Víctor de Jesús Estrada Ramírez^a

victor.er@tuxtepec.tecnm.mx

<https://orcid.org/0009-0008-6015-9108>

*Autor de correspondencia: cmonserrat.da@cpapaloapan.tecnm.mx, ^aTecnológico Nacional de México TecNM/Instituto Tecnológico de Tuxtepec, México.

RESUMEN

La acreditación de carreras universitarias constituye un mecanismo fundamental para demostrar la calidad de la educación superior mediante el cumplimiento de estándares académicos, docentes, curriculares e institucionales. Sin embargo, el prestigio obtenido puede generar una paradoja: el éxito alcanzado puede convertirse en una fuente de complacencia y favorecer el deterioro gradual de la calidad. Este artículo analiza el riesgo del exceso de confianza en carreras acreditadas dentro del sistema de educación superior, mediante una

metodología documental, analítica y reflexiva. El análisis identifica un ciclo de complacencia posterior a la acreditación, caracterizado por la ilusión de invulnerabilidad, la resistencia a la innovación y la atrofia de la autoevaluación. Se sostiene que la pérdida de acreditación puede ser resultado de una acumulación progresiva de omisiones, prácticas defensivas y falta de actualización. Se concluye que la acreditación debe asumirse como un punto de partida para la mejora continua y no como un logro permanente, promoviendo una cultura institucional basada en la autocrítica, el aprendizaje permanente y la evaluación continua.

Palabras clave: acreditación; educación superior; calidad educativa; prestigio institucional; mejora continua; autoevaluación.

ABSTRACT

Accreditation of university degree programs is a key mechanism for demonstrating the quality of higher education through compliance with academic, teaching, curricular, and institutional standards. However, the prestige associated with accreditation may give rise to a paradox in which institutional success becomes a source of complacency, ultimately contributing to the gradual erosion of educational quality. This article examines the risk of overconfidence among accredited degree programs within the higher education system through a documentary, analytical, and reflective approach. The analysis identifies a post-accreditation cycle of complacency characterized by an illusion of invulnerability, resistance to innovation, and the weakening of institutional self-evaluation. It argues that the loss of accreditation may emerge from the cumulative effects of neglected improvements, defensive institutional practices, and insufficient updating of academic and organizational processes. The article concludes that accreditation should be understood not as a permanent achievement, but as a starting point for sustained continuous improvement. This requires fostering an institutional culture grounded in

critical self-reflection, ongoing learning, systematic evaluation, and a sustained commitment to educational quality.

Keywords: accreditation; higher education; educational quality; institutional Prestige; continuous improvement; self-evaluation.

Recibido: 3 septiembre 2026 | Aceptado: 23 septiembre 2026 | Publicado: 24 septiembre 2026

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta un escenario caracterizado por exigencias crecientes de calidad académica, transformación tecnológica, internacionalización, empleabilidad, innovación pedagógica y rendición de cuentas. En este contexto, la acreditación de instituciones y programas académicos se ha consolidado como un mecanismo para demostrar el cumplimiento de determinados estándares de calidad.

La acreditación representa un reconocimiento público de que una carrera ha sido evaluada con respecto a criterios relacionados con el currículo, profesorado, infraestructura, investigación, resultados de aprendizaje, servicios estudiantiles y vinculación con el entorno profesional. Sin embargo, la calidad educativa es más amplia que el cumplimiento formal de indicadores.

Harvey y Green (1993) señalan que la calidad en la educación superior puede entenderse desde diferentes perspectivas: excelencia, perfección, adecuación al propósito, valor y transformación. Esta diversidad demuestra que la calidad no puede reducirse a la obtención de una certificación externa.

Desde la perspectiva de Deming (1986), la calidad constituye un proceso permanente de mejora. Una organización no alcanza un estado definitivo de perfección, sino que debe revisar sus procesos, identificar desviaciones y aprender continuamente. Juran (1992), por su

parte, plantea la necesidad de integrar planificación, control y mejora como componentes fundamentales de la gestión de la calidad.

Estas perspectivas permiten identificar una paradoja relevante: una carrera puede realizar un esfuerzo considerable para obtener la acreditación y, después de conseguirla, reducir progresivamente la disciplina organizacional que permitió alcanzar ese reconocimiento.

El prestigio derivado de la acreditación genera beneficios importantes, como confianza social, reconocimiento académico e identidad institucional. El problema surge cuando dicho prestigio comienza a interpretarse como una garantía permanente de calidad.

Kotter (1996) identifica la complacencia como uno de los principales obstáculos para el cambio organizacional. Cuando una institución considera que ha alcanzado una posición exitosa, puede disminuir su sentido de urgencia y su disposición para modificar prácticas existentes.

En las universidades, este fenómeno resulta especialmente relevante porque el deterioro de la calidad suele ser gradual. Inicialmente pueden disminuir los espacios de reflexión; posteriormente se posponen actualizaciones, se normalizan pequeñas deficiencias y, finalmente, la institución puede descubrir que el prestigio acumulado no sustituye la calidad que debe demostrar en el presente.

Desarrollo

El objetivo de este artículo es analizar el prestigio como un posible antagonista de la calidad en carreras universitarias acreditadas. Se examina el riesgo del exceso de confianza institucional, se propone el Ciclo de la Complacencia Post-Acreditación y se plantean estrategias para prevenir el deterioro progresivo de la calidad.

La tesis central sostiene que la acreditación no debe considerarse como el final del proceso de calidad, sino como un punto de partida para la mejora continua.

Tabla 1.*Principales concepciones de calidad aplicadas a la educación superior*

Concepción de calidad	Característica principal	Riesgo de interpretación limitada	Aplicación universitaria
Excelencia	Altos estándares y reconocimiento	Confundir reputación con calidad permanente	Reconocimiento académico
Perfección	Procesos sin errores	Exceso de burocratización	Estandarización
Adecuación al propósito	Cumplimiento de objetivos	Mantener objetivos obsoletos	Evaluación del perfil de egreso
Valor	Relación entre recursos y resultados	Priorizar eficiencia sobre formación	Gestión universitaria
Transformación	Desarrollo de capacidades	Dificultad para medir impactos	Formación integral

Nota. Elaboración propia con base en Harvey y Green (1993).

El prestigio como antagonista de la calidad

El prestigio institucional constituye un activo intangible relevante para las universidades. Influye en la percepción social, la confianza de los estudiantes, la relación con empleadores y la capacidad de atraer talento académico. La acreditación fortalece este prestigio al comunicar que un programa ha demostrado cumplir determinados estándares.

No obstante, el prestigio puede convertirse en un problema cuando sustituye la evaluación objetiva de la realidad. Una institución puede comenzar a confiar más en lo que fue que en lo que actualmente es.

Esta situación puede analizarse desde el aprendizaje organizacional. Argyris y Schön (1978) distinguen entre un aprendizaje orientado a corregir errores dentro de las estructuras existentes y otro que cuestiona los supuestos, normas y creencias que orientan las decisiones. En una carrera acreditada, el primer tipo de aprendizaje puede ser evidente durante la evaluación externa; sin embargo, una vez obtenido el reconocimiento, puede disminuir la disposición para cuestionar los supuestos institucionales.

Senge (1990) plantea que las organizaciones que aprenden desarrollan continuamente las capacidades de sus integrantes y revisan sus modelos mentales. Garvin (1993) añade que una organización que aprende debe crear, adquirir y transferir conocimiento, modificando su comportamiento a partir de nuevas experiencias.

Aplicado a la educación superior, esto significa que una carrera no puede sostener su calidad exclusivamente sobre estructuras diseñadas en el pasado. Cuando el prestigio sustituye al aprendizaje, la organización puede comenzar a defender el modelo existente en lugar de cuestionarlo.

Antes de la acreditación, la pregunta predominante suele ser: ¿qué necesitamos mejorar? Después de obtenerla, puede transformarse en: ¿cómo demostramos que seguimos siendo buenos? La primera pregunta favorece la transformación; la segunda puede favorecer la conservación.

Tabla 2.

Cultura orientada al prestigio frente a cultura orientada a la mejora continua

Dimensión	Cultura orientada al prestigio	Cultura orientada a la mejora continua
Acreditación	Meta alcanzada	Punto de partida
Evaluación	Evento periódico	Proceso permanente
Retroalimentación	Requisito o amenaza	Fuente de aprendizaje
Innovación	Riesgo para el modelo	Necesidad estratégica
Indicadores	Evidencia para organismos externos	Herramientas para decidir
Errores	Situaciones que deben ocultarse	Oportunidades de aprendizaje
Liderazgo	Conservación del reconocimiento	Transformación institucional
Cambio	Amenaza a la estabilidad	Condición de sostenibilidad

Nota. Elaboración propia con base en Deming (1986), Argyris y Schön (1978), Senge (1990) y Garvin (1993).

METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter documental, analítico y reflexivo, correspondiente a la modalidad de ensayo científico. No pretende evaluar empíricamente una universidad específica ni medir estadísticamente la pérdida de acreditación de un programa determinado. Su propósito es analizar los factores organizacionales que pueden contribuir al deterioro de la calidad después de obtener un reconocimiento acreditador.

El análisis se estructuró en cuatro áreas:

- Calidad y aseguramiento de la calidad en educación superior;
- Mejora continua y gestión de la calidad;
- Aprendizaje y cultura organizacional; y
- Cambio e innovación en instituciones universitarias.

Para abordar la calidad se consideraron las aportaciones de Crosby (1979), Deming (1986), Juran (1992) y Harvey y Green (1993). El aprendizaje organizacional se fundamentó en Argyris y Schön (1978), Senge (1990) y Garvin (1993).

La gestión del cambio se analizó mediante Kotter (1996), Fullan (2007) y Trowler (2002), mientras que la relación entre evaluación, aseguramiento de la calidad y cultura institucional se examinó a partir de Newton (2000), Brennan y Shah (2000), Harvey y Stensaker (2008), Schein (2004) y Knight (2004).

El procedimiento consistió en identificar conceptos recurrentes y establecer relaciones entre ellos para construir un modelo interpretativo denominado Ciclo de la Complacencia Post-Acreditación. Este modelo constituye el eje para explicar cómo el éxito obtenido puede generar condiciones de vulnerabilidad si no existe una cultura institucional orientada a la mejora permanente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El ciclo de la complacencia post-acreditación

El principal resultado del análisis conceptual es la identificación de un proceso mediante el cual el éxito institucional puede transformarse progresivamente en vulnerabilidad.

El ciclo comienza con una etapa de esfuerzo riguroso. Antes de la acreditación, la carrera desarrolla procesos de autoevaluación, revisa planes de estudio, actualiza procedimientos, capacita al profesorado, recopila evidencias y corrige debilidades.

Posteriormente se obtiene la acreditación. La comunidad universitaria celebra el logro y fortalece su identidad. Sin embargo, en esta etapa puede aparecer una zona de riesgo caracterizada por la reducción de la vigilancia crítica.

Los comités de calidad pueden reunirse con menor frecuencia, los indicadores pueden revisarse principalmente con fines administrativos y las recomendaciones de estudiantes o empleadores pueden perder relevancia.

Kotter (1996) señala que la complacencia disminuye el sentido de urgencia necesario para sostener la transformación. Fullan (2007), desde la perspectiva del cambio educativo, plantea que la transformación debe entenderse como un proceso continuo de adaptación y aprendizaje.

El resultado puede ser un ciclo en el que la acreditación, en lugar de estimular una nueva etapa de mejora, genere una falsa sensación de seguridad.

Tabla 3.

Modelo del ciclo de complacencia post-acreditación

Etapas	Características	Riesgo principal
1. Esfuerzo riguroso	Autoevaluación, actualización y corrección	Fatiga organizacional
2. Acreditación lograda	Prestigio, validación y celebración	Sensación de misión cumplida

3. Zona de confianza	Disminución de vigilancia crítica	Relajación de procesos
4. Complacencia	Defensa del modelo existente	Resistencia a la innovación
5. Deterioro gradual	Aparición de indicadores negativos	Normalización de desviaciones
6. Crisis de re acreditación	Correcciones urgentes	Riesgo reputacional y pérdida del reconocimiento

Nota. Elaboración propia con base en Deming (1986), Kotter (1996), Senge (1990) y Fullan (2007).

Primer síntoma: la ilusión de invulnerabilidad

La ilusión de invulnerabilidad constituye la primera manifestación de la complacencia institucional. Consiste en considerar que la condición alcanzada mediante la acreditación es permanente.

Las universidades operan en entornos dinámicos. Las profesiones cambian, las tecnologías evolucionan, los mercados laborales se transforman y las expectativas sociales se modifican.

Fullan (2007) sostiene que el cambio educativo no puede considerarse un acontecimiento aislado. Knight (2004) destaca, además, que la internacionalización transforma las funciones tradicionales de las universidades y las competencias requeridas por los profesionales.

En consecuencia, una carrera acreditada puede perder pertinencia si no mantiene mecanismos de actualización.

La ilusión de invulnerabilidad aparece cuando el prestigio pasado se utiliza para justificar decisiones presentes mediante argumentos como “nuestro programa ya fue reconocido” o “nuestro modelo ya fue evaluado favorablemente”.

El problema no reside en reconocer los logros, sino en utilizarlos como argumento para evitar la evaluación crítica.

Segundo síntoma: resistencia a la innovación

El segundo síntoma es la resistencia a la innovación. Una carrera validada externamente puede desarrollar una actitud defensiva frente a nuevas propuestas, interpretando los cambios como amenazas en lugar de oportunidades.

Trowler (2002) señala que las instituciones de educación superior poseen culturas académicas complejas, caracterizadas por tradiciones, identidades profesionales y formas particulares de interpretar el cambio.

La resistencia puede expresarse mediante el retraso de decisiones, obstáculos burocráticos o defensa de procedimientos tradicionales.

Schein (2004) explica que la cultura organizacional está constituida por valores, creencias y supuestos compartidos que influyen en la interpretación de los problemas. Cuando el prestigio se vincula excesivamente con la identidad institucional, las propuestas de transformación pueden ser percibidas como amenazas.

Knight (2004) permite complementar esta perspectiva al mostrar la importancia de responder a transformaciones internacionales y profesionales.

La resistencia puede afectar el currículo, la docencia, la tecnología, el desarrollo profesional, la investigación y la relación con empleadores y estudiantes.

Tabla 4.

Manifestaciones de resistencia a la innovación

Área	Conducta de complacencia	Consecuencia
Currículo	Posponer actualizaciones	Obsolescencia de contenidos
Docencia	Mantener metodologías tradicionales	Menor innovación pedagógica
Tecnología	Incorporación tardía	Brecha profesional
Empleadores	Minimizar recomendaciones	Pérdida de pertinencia
Estudiantes	Desestimar opiniones	Menor satisfacción
Investigación	Mantener líneas tradicionales	Menor capacidad de respuesta
Gestión	Defender procesos existentes	Ineficiencia institucional

Nota. Elaboración propia con base en Fullan (2007), Trowler (2002), Schein (2004) y Knight (2004).

Tercer síntoma: atrofia de la autoevaluación

El tercer síntoma corresponde a la pérdida de capacidad institucional para identificar problemas propios.

Durante la acreditación, las universidades suelen desarrollar mecanismos intensivos de autoevaluación. Se recopila información, se consulta a grupos de interés y se identifican fortalezas y debilidades. Sin embargo, estos procesos pueden perder intensidad una vez obtenido el reconocimiento.

Newton (2000) advierte que los sistemas de aseguramiento de la calidad pueden generar tensiones entre el mejoramiento genuino y el cumplimiento burocrático. Cuando la evaluación se convierte en una obligación administrativa, existe el riesgo de producir documentos sin generar aprendizaje.

Brennan y Shah (2000) señalan que los sistemas de evaluación pueden producir distintos efectos institucionales dependiendo de la forma en que se utiliza la información. Recopilar indicadores no garantiza que estos sean empleados para tomar decisiones.

Harvey y Stensaker (2008) plantean que la calidad también debe comprenderse como una cultura institucional. Por ello, la evaluación no debería depender de la proximidad de una visita externa.

La verdadera cultura de calidad existe cuando la comunidad universitaria mantiene la capacidad de cuestionar sus propias prácticas.

Tabla 5.

Indicadores para detectar tempranamente la complacencia institucional

Indicador	Señal positiva	Señal de alerta
Tasa de titulación	Tendencia estable o creciente	Disminución progresiva
Satisfacción estudiantil	Valoración favorable	Incremento de inconformidades

Empleabilidad	Buena inserción profesional	Dificultad de incorporación
Actualización curricular	Revisión periódica	Programas sin modificaciones
Desarrollo docente	Formación continua	Disminución de capacitación
Opinión de empleadores	Retroalimentación incorporada	Recomendaciones ignoradas
Innovación	Nuevos proyectos	Predominio del statu quo
Autoevaluación	Análisis permanente	Actividad previa a la acreditación

Nota. Elaboración propia con base en Juran (1992), Newton (2000), Brennan y Shah (2000) y Harvey y Stensaker (2008).

El costo de la complacencia: los estudiantes como principales afectados

La pérdida gradual de calidad no afecta únicamente la reputación institucional o la posibilidad de conservar una acreditación. Sus consecuencias recaen principalmente sobre los estudiantes.

Cuando una carrera deja de actualizar sus contenidos, puede aumentar la distancia entre la formación universitaria y las necesidades profesionales. Cuando el profesorado no mantiene procesos de desarrollo profesional, pueden reproducirse metodologías que responden insuficientemente a nuevos contextos educativos. Cuando se ignora la opinión de empleadores, puede ampliarse la brecha entre las competencias desarrolladas y las requeridas laboralmente.

Harvey y Green (1993) relacionan la calidad con la transformación y el desarrollo de capacidades. Por ello, una carrera que conserva su acreditación formal, pero pierde pertinencia puede generar una contradicción entre prestigio institucional y experiencia educativa. Deming (1986) plantea que la mejora debe realizarse antes de que aparezcan las crisis. En educación superior, esto implica actuar frente a las señales tempranas de deterioro y no esperar a una reacreditación problemática.

Tabla 6.

Impacto de la complacencia sobre los grupos de interés

Grupo de interés	Consecuencia	Impacto potencial
------------------	--------------	-------------------

Estudiantes	Formación desactualizada	Menor competitividad
Docentes	Menor actualización	Estancamiento académico
Egresados	Brechas entre formación y empleo	Dificultad de inserción
Empleadores	Competencias insuficientes	Mayor capacitación
Universidad	Deterioro reputacional	Riesgo de pérdida de acreditación
Sociedad	Profesionales menos preparados	Menor contribución al desarrollo

Nota. Elaboración propia con base en Harvey y Green (1993), Deming (1986), Fullan (2007) y Knight (2004).

El antídoto: la excelencia humilde

La solución al riesgo de complacencia no consiste en rechazar el prestigio ni minimizar el valor de la acreditación. El desafío consiste en administrar adecuadamente el éxito.

Este enfoque puede denominarse excelencia humilde. La excelencia humilde reconoce los logros sin considerarlos definitivos; celebra los resultados, pero mantiene la capacidad de cuestionarlos; acepta el prestigio, pero no lo utiliza como sustituto de la evidencia.

Una institución excelente no necesita demostrar que es perfecta, sino demostrar que es capaz de aprender.

Crosby (1979) enfatiza la importancia de prevenir los problemas antes de que aparezcan. Juran (1992) plantea que la calidad requiere planificación, control y mejora. Aplicados a la educación superior, estos principios permiten desarrollar una gestión preventiva de la calidad.

Cambio de mentalidad directiva

El liderazgo debe comunicar que la acreditación representa un compromiso renovado y no una meta definitiva. Las decisiones deben sustentarse en información actualizada y evidencia objetiva.

Senge (1990) destaca la importancia de una visión compartida en las organizaciones que aprenden. En las universidades, esta visión debe orientarse hacia la mejora permanente y no únicamente hacia la conservación del reconocimiento.

Inversión en desarrollo profesional

La calidad universitaria depende de las capacidades de profesores, investigadores y personal académico. Por ello, el desarrollo profesional no debe intensificarse únicamente durante los procesos de acreditación.

Garvin (1993) sostiene que las organizaciones que aprenden desarrollan mecanismos para adquirir y transferir conocimiento. En las universidades, esto implica mantener capacitación, intercambio académico, innovación pedagógica y actualización profesional.

Reactivación de los canales de retroalimentación

Las universidades necesitan mantener una relación permanente con estudiantes, egresados, docentes y empleadores. Estos grupos proporcionan información relevante sobre la pertinencia y funcionamiento de los programas.

Sin embargo, escuchar no es suficiente. La retroalimentación debe producir decisiones y cambios visibles.

Brennan y Shah (2000) resaltan la importancia de que la evaluación produzca efectos institucionales reales. Cuando la información se recopila sin traducirse en acciones, la participación pierde legitimidad.

Autoevaluación crítica continua

La autoevaluación constituye uno de los mecanismos más importantes para prevenir el deterioro. Newton (2000) advierte que pierde valor cuando se convierte únicamente en un procedimiento burocrático.

La pregunta institucional no debería ser:

- ¿Qué debemos preparar para la próxima visita de acreditación?
- Sino:
- ¿Qué debemos mejorar antes de que alguien externo tenga que señalarlo?

Esta diferencia representa el tránsito de una cultura reactiva a una cultura preventiva.

Resultados del análisis conceptual

El análisis permite establecer cinco resultados principales.

Primero, la acreditación es una condición temporal. La acreditación reconoce el cumplimiento de estándares en un periodo determinado, pero no garantiza que estos se mantengan indefinidamente.

Segundo, el prestigio puede producir complacencia. Aunque constituye un activo institucional positivo, puede generar una falsa sensación de seguridad cuando se confunde reputación con calidad permanente.

Tercero, la complacencia se desarrolla gradualmente. El deterioro suele comenzar con pequeñas omisiones, retrasos en la actualización y reducción de la vigilancia institucional.

Cuarto, existen tres síntomas principales. La ilusión de invulnerabilidad, la resistencia a la innovación y la atrofia de la autoevaluación constituyen manifestaciones centrales de una cultura organizacional complaciente.

Quinto, la cultura institucional es determinante. Schein (2004) sostiene que los valores y supuestos compartidos influyen profundamente en el comportamiento organizacional. Por ello, la sostenibilidad de la calidad depende no solamente de normas y procedimientos, sino de la manera en que la comunidad universitaria entiende y practica la calidad.

Una institución que considera la acreditación como un evento trabajará intensamente durante determinados periodos. Una institución que considera la calidad como parte de su identidad trabajará permanentemente.

CONCLUSIONES

La acreditación constituye uno de los logros más importantes que puede alcanzar una carrera universitaria de cualquier subsistema. Representa la validación externa de procesos, resultados y capacidades institucionales, además de generar prestigio y confianza social.

Sin embargo, el prestigio puede convertirse en antagonista de la calidad cuando la institución olvida las condiciones que hicieron posible su éxito.

La principal paradoja consiste en que una carrera puede comenzar a perder calidad precisamente después de haber demostrado públicamente que posee altos estándares. El riesgo no se encuentra en la acreditación, sino en la complacencia posterior.

Cuando una universidad considera que el reconocimiento obtenido es permanente, disminuye su sentido de urgencia. Cuando deja de cuestionar sus procesos, pierde capacidad de aprendizaje. Cuando defiende excesivamente su modelo, puede desarrollar resistencia a la innovación.

La calidad educativa no constituye un patrimonio adquirido de manera definitiva. Es una condición que debe construirse y demostrarse continuamente.

La pérdida de acreditación rara vez es consecuencia de un acontecimiento completamente repentino. Con frecuencia representa la manifestación visible de un deterioro que comenzó años antes mediante pequeñas omisiones, retrasos en la actualización y disminución de la autoevaluación.

Por esta razón, las universidades deben transformar su concepción de la acreditación. Esta no debe entenderse como un destino final, sino como una evidencia temporal dentro de un proceso permanente de transformación.

La verdadera excelencia requiere humildad organizacional. Una universidad excelente no es aquella que afirma no tener problemas, sino aquella que posee la capacidad de identificarlos antes de que sean detectados externamente.

En consecuencia, la sostenibilidad de la acreditación depende de mantener vivo el escrutinio interno. La excelencia humilde debe convertirse en una filosofía de gestión universitaria basada en la autocrítica, el aprendizaje organizacional, la innovación y la participación permanente de los grupos de interés.

El prestigio debe celebrarse, pero nunca confundirse con inmunidad. La acreditación debe reconocerse, pero nunca considerarse permanente. Y la calidad debe entenderse no como una meta conquistada, sino como una responsabilidad que las universidades deben demostrar continuamente.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Carmen Monserrat Desgarennés Alcalá: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original.

Guadalupe Ramírez Vázquez: conceptualización, investigación, metodología, recursos, software, supervisión, validación, revisión y edición de la redacción.

Angélica del Carmen García Bravo: revisión y edición de la redacción.

Melissa Magdalena Díaz Montalvo: investigación, metodología, recursos.

Víctor de Jesús Estrada Ramírez: investigación, metodología, recursos.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron inteligencia artificial (asistente de escritura) como apoyo para la corrección, la revisión gramatical y el formateo de referencias según APA 7 de forma ética y responsable. Esta herramienta no sustituyó en ningún momento la tarea intelectual de los autores en cuanto al diseño del estudio, análisis de datos, interpretación de resultados o reducción sustantiva del manuscrito. Los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio.

REFERENCIAS

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Brennan, J., & Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. OECD.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. McGraw-Hill.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427–442.
- Juran, J. M. (1992). *Juran on quality by design: The new steps for planning quality into goods and services*. Free Press.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153–163.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Trowler, P. (2002). *Higher education policy and institutional change: Intentions and outcomes in turbulent environments*. Open University Press.

