

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (7) JULIO 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 21 DE FEBRERO DE 2025 - ACEPTADO EL 22 DE MAYO DE 2025

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL IMPACTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

TEACHERS' PERCEPTION OF THE IMPACT OF LEARNING OUTCOMES ON EDUCATIONAL QUALITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN COLOMBIA

Cecilia Garzón Daza¹

Fundación Universitaria San Mateo- Universidad
Católica de Colombia

Resumen

Los resultados de aprendizaje han transformado los modelos de gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia, al involucrar a los docentes como participantes activos en la formulación, aplicación y evaluación de dichas políticas, lo cual ha

generado un cambio en la cultura educativa. Este artículo presenta una investigación cuyo objetivo fue determinar, desde la percepción de los docentes, los impactos de la implementación de los resultados de aprendizaje en la calidad educativa de las IES colombianas. Se aplicó una encuesta de corte etnográfico, bajo un enfoque descriptivo explicativo, a una muestra de profesores de cuatro instituciones. Uno de los hallazgos más relevantes fue que, pese a la capacitación ofrecida por las IES, el 48.92 % de los encuestados informó no haber modificado la forma en que lleva a cabo las dinámicas de clase ni el modelo didáctico, manteniendo prácticas tradicionales de enseñanza. Además, el 56.88

¹ *d Posdoctorado en Educación (Universidad Santo Tomás), Posdoctorado en Políticas y predicciones de gestión del aseguramiento de la calidad de la educación (Universidad Simón Bolívar). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), Magíster en Administración de Empresas (Universidad de Chapultepec de México), Magíster en Educación (Universidad Javeriana), Contador Público (Universidad Antonio Nariño). Docente (Fundación Universitaria San Mateo). Vicerrectora de Calidad (Universidad Católica de Colombia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4173-2609> Correo electrónico: ceciliagarzon3@hotmail.com*

% señaló que los impactos más significativos de esta gestión de calidad se reflejan en la planeación estratégica, la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento pedagógico. Finalmente, se concluye que aún no existen mediciones sobre el impacto sociocultural y que apenas se han explorado los efectos empresariales, evaluados a partir de la opinión de los egresados y las empresas donde realizan prácticas laborales.

Palabras clave: resultados de aprendizaje, calidad en la educación superior, evaluación, indicadores de calidad y competencias académicas.

Abstract

Learning outcomes have brought changes in quality management models of Higher Education Institutions (HEIs) in Colombia, where faculty members act as active stakeholders in formulating, applying, and evaluating such processes, leading to a shift in educational culture. This article reports on a research study that aimed to determine, from the teachers' perspective, the impacts of implementing learning outcomes on educational quality in Colombian HEIs. An ethnographic survey, based on a descriptive-explanatory approach, was conducted among faculty from four Colombian HEIs. One finding was that, despite training provided by the HEIs on this matter, 48.92 % of respondents reported not having changed the way they conduct class dynamics or their teaching models, thereby maintaining traditional lecturing methods. Additionally, 56.88 % of participants indicated that the most significant impacts of outcome-based quality management were observed in strategic planning, educational quality, and pedagogical aspects. The most relevant conclusion is that there are still no measures of socio-cultural impact, and very few assessments regarding business impact from graduates and the companies where internships are undertaken.

Keywords: Learning outcomes, quality in higher education, assessment, quality indicators, academic competencies

Introducción

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N.º 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, pone de relieve la importancia de contar con una educación de calidad. La educación constituye una ruta para superar los ciclos de pobreza y una herramienta para el logro de otros ODS (ONU, 2018). Colombia se ha alineado con esta visión, como se refleja en el Decreto 1330 de 2019 (República de Colombia, 2019) y en el Decreto 529 de 2024 (República de Colombia, 2024) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los cuales los resultados de aprendizaje se consolidan como un pilar del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). Dicha normativa involucra directamente a las Instituciones de Educación Superior (IES) y a sus programas académicos, con el propósito de fomentar la integralidad, la diversidad y el compromiso con la calidad en las cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y proyección social.

Para cumplir con esta exigencia, las IES deben establecer mecanismos de autorregulación y autoevaluación que integren los resultados de aprendizaje como parte fundamental de su cultura evaluativa. Estos resultados han de alinearse con todos los demás factores definidos por la institución y el programa académico correspondiente, no solo en su formulación como “enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje” (Jenkins & Unwin, 2001), sino también en su función como indicadores de calidad susceptibles de medición.

La incorporación de los resultados de aprendizaje en los sistemas de calidad implica

que éstos sean formulados, aplicados y evaluados mediante políticas, lineamientos y métodos claros, seguidos por los responsables en cada una de las fases señaladas. Además, deben guardar coherencia con los elementos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Educativo de Programa (PEP) y sus productos derivados.

Entonces, ¿cómo se formulan, aplican y evalúan los resultados de aprendizaje en cada IES? Este aspecto resulta vital para evidenciar sus efectos en la calidad educativa, teniendo en cuenta que cada institución es autónoma para diseñar e implementar su propio Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Más allá de verificar si los resultados de aprendizaje están correctamente enunciados, es necesario demostrar que se corresponden con una realidad efectiva, con impactos profesionales y pertinencia social y productiva. Esto implica trascender lo meramente documental y confrontar lo aprendido con lo aplicado, evaluando su efectividad en un entorno sociocultural y económico-productivo. De esta manera, se fortalece el Sistema de Calidad de la Educación de la IES y se ratifica su eficacia y pertinencia.

Visto desde esta perspectiva, y después de varios años de implementación reglamentaria, se hace indispensable analizar cómo las IES diseñan, formulan, aplican y evalúan sus resultados de aprendizaje, con miras a comprender los efectos de esta implementación y las realidades persistentes y emergentes en Colombia. En este artículo, se aborda la pregunta: ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre los impactos de la implementación de los resultados de aprendizaje en la calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior en Colombia? Se reconoce que los docentes son actores fundamentales en este modelo de gestión de la calidad educativa y que, para lograr aprendizajes equitativos a

nivel sistémico (UNESCO, 2020), el proceso de enseñanza-aprendizaje debe reflejarse en resultados efectivos y eficaces, evidenciados en el desempeño de estudiantes y egresados. En consecuencia, las IES han desarrollado o están desarrollando sistemas de evaluación de la calidad que abarcan las funciones sustantivas, no solo para la obtención de acreditaciones de alta calidad según los parámetros del Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2014) —por ejemplo, para junio de 2023, 96 IES en Colombia contaban con acreditación de alta calidad (MEN, 2023)—, sino también para garantizar la verdadera aplicabilidad de los resultados de aprendizaje proyectados.

En Colombia, la calidad educativa, como parte del derecho a la educación, debe demostrar resultados de aprendizaje acertados, equitativos y eficientes en todos los niveles y contextos. Para ello, se requiere una cultura de autoevaluación y mejoramiento continuo que permita el cumplimiento efectivo del proyecto educativo, plasmado en el desempeño de estudiantes y egresados. Cada IES debe garantizar que su sistema de calidad interno asegure el logro de los resultados de aprendizaje previstos, mediante el fortalecimiento en su formulación, implementación y evaluación, apoyado en mecanismos que midan los progresos (UNESCO, 2017) en la adquisición y desarrollo de competencias propias de un profesional integral.

Con base en lo anterior, se puede señalar que el aprendizaje es requisito fundamental para alcanzar los parámetros de calidad, como lo establecen, entre otras normas nacionales, el Decreto 1330 de 2019, el Decreto 529 de 2024 y el Acuerdo 02 de 2020 sobre acreditación de programas académicos con calidad.

No obstante, es necesario reconocer que, debido a las condiciones cambiantes de las IES, existe una exigencia continua para mejorar sus procesos de gestión de la calidad y responder

de manera eficiente a las necesidades y expectativas de la comunidad académica. La calidad de la educación superior ha cobrado una relevancia creciente tanto en la agenda nacional como internacional, en línea con lo estipulado por el ODS 4. Por ejemplo, el Plan Nacional de Desarrollo de Colombia (DNP, 2021) se alinea con los ODS para promover una educación superior incluyente y de calidad, en un contexto compartido con la región latinoamericana.

En este sentido, los indicadores de calidad sirven para medir el aprendizaje y la pertinencia de los programas académicos en la educación superior. Según los criterios de acreditación académica, “el principio de focalización en el aprendizaje se fundamenta en aspectos como procesos y recursos, ambientes y métodos, y resultados concretos” (UNESCO, 2020, p. 63). Por ello, los procesos y recursos deben establecer objetivos de aprendizaje relevantes; los ambientes y métodos deben contemplar insumos desde el talento humano docente hasta los recursos e instrumentos educativos; y los resultados concretos evidencian los productos del modelo educativo.

Para la acreditación de alta calidad, el uso de indicadores es imperativo, pues permite medir la efectividad del programa ofertado: “la educación, en cualquiera de sus funciones sustantivas, se evalúa mediante indicadores que surgen de la interacción, la discusión y la interpretación de los resultados de aprendizaje” (Ardila, 2021, p. 1).

De ahí que, con el modelo colombiano de indicadores de calidad, resulte pertinente analizar los efectos de la implementación de los resultados de aprendizaje. Ello implica considerar la percepción de los actores académicos que participan en el diseño, la formulación, la implementación y la evaluación de dichos resultados, en este caso, los docentes.

Calidad en la educación superior

Pérez Bonfante (2019), mediante un análisis documental de fuentes oficiales, destaca que la definición de “calidad” en la educación superior varía según el enfoque adoptado, lo que se traduce en un conjunto heterogéneo de políticas y métodos que exigen a las Instituciones de Educación Superior (IES) establecer sistemas rigurosos de aseguramiento de la calidad. En el contexto colombiano (así como en otros países), la falta de uniformidad en las concepciones de calidad hace que cada autor, institución u organismo plantee sus propias particularidades.

A pesar de esta complejidad, las IES han continuado apostando por la acreditación de alta calidad debido a los beneficios sociales y comerciales que ésta ofrece. Según Medina Orozco (2022), a su vez tomando como referencia las propuestas de Garbanzo (2007), para garantizar la calidad las instituciones deben articular de manera integral aspectos como: la pertinencia de los currículos frente a demandas globales; el nivel y la disponibilidad del cuerpo docente; el acceso equitativo de poblaciones vulnerables; sistemas de apoyo para estudiantes con menor poder adquisitivo; rendimientos académicos; caracterización de la población estudiantil; balance entre presupuesto e inversión social; procesos administrativos ágiles; vínculo con la investigación de alto impacto y su relevancia social; producción científica de calidad; incorporación de tecnologías avanzadas en la academia; redes de cooperación nacionales e internacionales; y una visión humanista en la formación profesional (Medina Orozco, 2022, p. 65).

Sin embargo, el Observatorio de la Universidad Colombiana (2022) advierte que el sistema de acreditación tiende a premiar más los trámites burocráticos que el mérito académico. Según este informe, en algunas resoluciones se generan cuestionamientos internos sobre si la acreditación realmente cumple con su

propósito principal —mejorar la calidad—, dado que algunas IES que obtienen la acreditación muestran bajo desempeño en indicadores nacionales de investigación o en los resultados de las pruebas Saber Pro, sin que la comunidad académica conozca las razones que justificaron su acreditación (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2022). En esencia, se pone en duda si la formalidad del proceso (reunión de requisitos y presentación de documentos) ha terminado siendo más determinante que la evaluación de los resultados de aprendizaje y la calidad real.

En contraste, Portocarrero Sierra, Restrepo Morales y Arias Calderón (2020) señalan que, pese a que las IES no acreditadas reciben en promedio el doble de recursos por estudiante en el sistema nacional de financiación, las instituciones acreditadas superan holgadamente todos los indicadores evaluados. En particular, destacan que el desempeño en las pruebas Saber Pro —consideradas como un indicador indirecto de la incorporación de competencias— es significativamente superior en los graduados de IES acreditadas, lo que se traduce en un mejor posicionamiento de sus egresados en el mercado laboral (Portocarrero Sierra et al., 2020, p. 48). Esta conclusión se ve reforzada por los hallazgos de Quintero Caro (2018), quien encuentra que los estudiantes de universidades acreditadas muestran, en promedio, 0.17 desviaciones estándar más de valor agregado en las pruebas de Estado con respecto a sus pares de instituciones no acreditadas. No obstante, es importante tener en cuenta las críticas que han surgido en torno a las pruebas Saber Pro, tanto desde el análisis metodológico como desde el debate acerca de su validez, expresadas en estudios de Cuesta Moreno y Reyes Galindo (2022) así como de Álvarez e Hincapié (2015).

Evaluación e impacto de los resultados de aprendizaje en educación superior

Campoverde Celi, Velásquez Paccha y González

García (2022) proponen que la evaluación del impacto de los resultados de aprendizaje en educación superior incluya, al menos, los siguientes criterios: eficacia, entendida como la medición de los logros en un tiempo determinado; eficiencia, que valora los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados; cobertura, o proporción de jóvenes beneficiados en comparación con la población que presenta necesidades formativas y desempleo; pertinencia, correspondiente al grado de satisfacción de las necesidades específicas de los estudiantes; adecuación, que examina la coherencia entre los objetivos planteados y los recursos disponibles; coherencia, referida al grado de correspondencia entre los objetivos y las estrategias o dispositivos implementados e imputabilidad, cuyo objetivo es determinar la relación causal o de fuerte asociación entre las acciones emprendidas y los resultados obtenidos (Campoverde Celi et al., 2022, p. 308).

En este marco, la percepción de los actores implicados (estudiantes, docentes y personal administrativo) adquiere relevancia para valorar cómo los resultados de aprendizaje funcionan como herramienta de calidad. Según Palacios Palacios y Córdoba Rodríguez (2021), las técnicas etnográficas, como encuestas y entrevistas, permiten recopilar información directa de quienes participan en el proceso educativo y luego confrontarla con los informes oficiales, tanto gubernamentales como institucionales, para lograr una triangulación fidedigna de datos. En su estudio, enfocado en la percepción de 379 estudiantes sobre la calidad del servicio educativo brindado por la IES (incluyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje), estos autores enfatizan la importancia de que el personal docente posea conocimientos actualizados, muestre preocupación por el aprendizaje de los alumnos, motive el interés en la materia y promueva la participación activa de los estudiantes (Palacios Palacios & Córdoba Rodríguez, 2021, p. 247).

Estos elementos se adoptan como referentes teóricos para el presente análisis.

Indicadores de calidad en la educación superior

La calidad en la educación superior, según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), se entiende como el conjunto de atributos que permiten caracterizar un programa académico o una institución y evaluar qué tan cerca se encuentra de un estándar óptimo, considerando su misión, ámbito de acción y objetivos particulares (CNA, 2024). Para alcanzarla, resulta indispensable atender simultáneamente los procesos de investigación, docencia y proyección social, de manera coherente con la tipología de cada IES y las exigencias asociadas a dichas funciones sustantivas.

En el ámbito de la investigación, Alfonso Miguel (2005) plantea que la calidad se vincula directamente con los métodos empleados por los investigadores para generar conocimiento. Esto implica no solo el rigor metodológico y la claridad en las prácticas científicas, sino también la documentación de cada etapa para garantizar trazabilidad. De este modo, los procesos investigativos deben estar diseñados de tal forma que puedan someterse a una revisión por pares, de modo que sus hallazgos resulten verificables o refutables (Alfonso Miguel, 2005).

Aunque existen numerosas posturas —desde las polémicas en torno al Círculo de Viena y las discusiones entre Popper y la Escuela de Frankfurt— hasta los debates contemporáneos sobre enfoques cualitativos versus cuantitativos, hay un consenso amplio en considerar la investigación como un proceso de producción de conocimiento que debe ser comunicable, replicable, evaluable y sometible a prueba de fiabilidad (Padrón & Camacho, 2000). Con base en esta definición, cada IES debe establecer indicadores que reflejen:

1. Producción de nuevo conocimiento, es decir, generación de resultados originales.
2. Comunicabilidad, o la capacidad de difundir hallazgos de manera clara y accesible.
3. Replicabilidad, entendida como la posibilidad de reproducir los procedimientos bajo condiciones similares.
4. Evaluación de validez y fiabilidad, que permita confirmar o refutar los resultados obtenidos.

En cuanto a la calidad en la docencia, esta se articula de forma inseparable con el desempeño del docente y su capacidad para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Jerez Yáñez, Orsini Sánchez y Hasbún Held (2016) señalan que un profesor de excelencia reúne atributos como dominio sólido de contenidos, actualización constante en su disciplina, habilidades didácticas para motivar a los estudiantes y la disposición para fomentar la participación activa en el aula. En la siguiente tabla, se pueden apreciar las competencias genéricas del docente de excelencia en el contexto de la educación superior:

Principio del formulario

Tabla 1. Competencias Genéricas del docente de excelencia en la educación superior.

Características actitudinales		Características comunicativas	Características personales	
Genérica	Creativo y persistente	Respetuoso	Transmite información de forma clara	Posee sentido del humor constructivo
	Puntual	Motivador	Escucha de forma activa	Mantiene una buena apariencia
	Empático	Conoce y se preocupa por sus estudiantes	Volumen y tono de voz adecuado	Honesto, íntegro y transparente
	Positivo y optimista	Apoya a estudiantes	Asertivo	Carismático y sociable
	Humilde y acepta sus limitaciones	Genera confianza y confía en estudiantes	Interactúa con estudiantes	Emocional, social y cognitivamente inteligente
	Valora el trabajo de estudiantes	Paciente y atento	Abierto y dispuesto a responder preguntas	Alegre, divertido y simpático
	Compromiso y seriedad con su trabajo	Justo y consecuente en su actuar	Accesible y disponible dentro y fuera de clase	Receptivo a opiniones
	Responsable y organizado	Muestra amor, pasión e interés en su trabajo		
	Comprensivo y flexible frente a necesidades de estudiantes	Actúa como modelo a seguir		

Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje		Planificación-Gestión		
Pedagógica	Provee experiencia de aprendizaje vicaria	Facilita pensamiento crítico y auto evaluativo	Explica los resultados de aprendizaje.	Propone problemas reales proveniente del contexto profesional
	Altas expectativas de sus estudiantes	Actúa como guía y mentor	Prepara apuntes de calidad ajustados a los resultados de aprendizaje	Evaluación coherente con actividades de aprendizaje
	Responde consultas a tiempo	Crea clima positivo y participativo	Considera la carga de trabajo del estudiante	Implementa actividades de evaluación formativa y sumativas
	Considera conocimientos previos de estudiantes	Da refuerzo y retroalimentación positiva y constructiva	Reflexiona sobre su práctica docente	Prepara y organiza las actividades de aprendizaje
	Fomenta la discusión entre estudiantes	Promueve la autonomía del estudiante	Conoce implicaciones educativas de TIC	Innova en su metodología
	Versátil, presenta actividades de forma interesante		Proporciona referencias bibliográficas precisas y diversas fuentes de aprendizaje	Explica criterios y procedimientos de evaluación
	Da explicaciones y ejemplos ordenados y simplificados		Planifica actividades de evaluación flexibles, con opciones y variedades	Proporciona modelos de evaluación
	Potencia aprendizaje significativo, centrado en el estudiante, con estrategias activas		Existe coherencia entre resultados y actividades de aprendizaje, y actividades de evaluación	Conoce y comprende los contenidos y organización del currículum
Disciplinar	Experto en su área de conocimiento			
	Actualizado y preocupado por su formación continua			
	Vasta experiencia profesional			
	Dominio cognoscitivo y práctico del contenido que enseña			
	Desarrolla el componente investigador para alimentar su saber			

Fuente: Jerez Yáñez, Orsini Sánchez y Hasbún Held (2016, p. 496, 499 y 501)

Entre las diversas competencias que caracterizan

a un docente de excelencia, los resultados de aprendizaje se destacan como un indicador clave de calidad en la enseñanza. De este modo, el aprendizaje se convierte en el eje estructurante tanto del docente como del estudiante, ya que la calidad del proceso formativo se evidencia en la interacción que ocurre entre quienes aprenden y los recursos que demuestran el desarrollo de las competencias planteadas en los objetivos curriculares (Garzón Daza, 2023). De igual importancia, la calidad en la docencia depende en gran medida de la integridad del profesor, entendida como la conjugación de su dimensión personal, profesional y pedagógica. Final del formulario

La calidad en proyección social se relaciona estrechamente con la responsabilidad que asumen las IES frente a la sociedad, entendida como el compromiso de atender obligaciones sociales y mostrar un sentido de deber en sus acciones cotidianas (Paredes López et al., 2019). Esto implica que la institución no solo forme profesionales competentes, sino que también transfiera a la comunidad los beneficios derivados de su actividad académica.

En ese sentido, la proyección social supera el espacio del aula y crea plataformas de interacción con distintos actores externos: seminarios, congresos o diplomados sirven para llevar el conocimiento generado en la IES hacia la comunidad. Asimismo, se concibe como cualquier iniciativa que, sin encuadrarse dentro de la investigación o la docencia estricta, la universidad desarrolla en colaboración con organismos estatales, empresas, organizaciones sociales y comunidades, entre otros interlocutores no universitarios (Cano Menoni & Castro Vilaboa, 2016).

Para evaluar la calidad de estas actividades, Paredes López et al. (2019) proponen indicadores que incluyen la integración de diversas disciplinas y actores sociales en

proyectos de investigación; la divulgación de avances y resultados; la incorporación de hallazgos científicos al desarrollo social; la planificación y el presupuesto destinado a iniciativas de proyección social y extensión cultural; el fomento de valores positivos y el fortalecimiento del posicionamiento institucional; la priorización del diálogo con la comunidad universitaria; la transparencia en la gestión e informes correspondientes; y el mejoramiento continuo de estos procesos.

Más allá de considerar únicamente estos indicadores, resulta esencial que las IES involucren a todas las comunidades que las conforman en la definición y ejecución de proyectos, de modo que los productos de la investigación se difundan por canales apropiados y contribuyan efectivamente al desarrollo social y a los entornos locales.

En definitiva, los indicadores de la calidad en educación superior abarcan las funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social. De esta manera, los procesos y resultados —tanto cualitativos como cuantitativos— deben fundamentarse en evidencia empírica y ser verificables, para que sea posible evaluar con claridad el desempeño de un programa y su impacto en estudiantes y en la sociedad (Sánchez Quintero, 2020).

Competencias en la educación superior

El Ministerio de Educación de Colombia (MEN) señala que las competencias comprenden un conjunto integrado de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas) que permiten desempeñarse de manera flexible y significativa en contextos novedosos y desafiantes, lo cual evidencia que las competencias abarcan el saber conocer, el saber ser y el saber hacer. En una línea similar, Moreno Olivos (2010) entiende las competencias como capacidades para enfrentar demandas complejas en un contexto determinado, resultado de la integración y

movilización de conocimientos, actitudes y valores que se emplean eficazmente en situaciones reales.

En este sentido, es esencial no solo definir en qué competencias se debe educar, sino también orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes adquieran habilidades, conocimientos y destrezas a partir de procedimientos o actitudes que mejoren su desempeño y contribuyan al logro de los objetivos de la institución (Cejás Martínez et al., 2019). De acuerdo con Delors (1996) y en consonancia con el MEN, el aprendizaje por competencias se articula en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes, y aprender a ser.

Dentro de la educación superior, puede distinguirse entre competencias genéricas y específicas. Las primeras cumplen funciones transversales y abarcan, entre otras, la comunicación en lengua materna e idiomas extranjeros, el pensamiento matemático, la cultura científica y la gestión de la información, así como la formación ciudadana (MEN, 2024). Estas competencias genéricas pueden subdividirse, según cada institución, en instrumentales (relacionadas con aspectos cognitivos, metodológicos, lingüísticos y tecnológicos), interpersonales (vinculadas a habilidades individuales y sociales) y sistémicas (Rodríguez Esteban, 2007). Por su parte, las competencias específicas, también denominadas disciplinares, corresponden a las capacidades particulares que distinguen a un profesional en su campo de estudio y que se ajustan a los intereses y políticas de cada IES (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011).

Finalmente, dado que las competencias deben ser evaluadas, el proceso de medición suele integrar tanto la evaluación formativa —que facilita la retroalimentación continua— como la evaluación sumativa, la cual reúne

los conocimientos al cierre de un proceso de aprendizaje para emitir juicios sobre el rendimiento en un tema, asignatura o área concreta (Hincapié Parejo & Clemenza de Araujo, 2022). En este contexto, los resultados de aprendizaje adquieren relevancia como herramienta para la valoración del aprendizaje basado en competencias.

Resultados de aprendizaje

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia define los resultados de aprendizaje como un elemento esencial para valorar los avances formativos de los estudiantes y mejorar permanentemente los procesos educativos (MEN, 2021). Estos resultados permiten recopilar evidencias directas de lo que el recién graduado sabe, entiende y puede hacer, tanto en el entorno universitario como en el ámbito empresarial, de modo que se garantice la pertinencia de la formación frente a las necesidades del mercado laboral (Fontalvo, Dela Hoz Domínguez & Dela Hoz, 2022). Desde esta perspectiva, los resultados de aprendizaje abarcan tres dimensiones: cognitiva (conocimiento, comprensión y pensamiento), psicomotriz (destrezas y habilidades) y afectiva (sentimientos, intereses, actitudes y relaciones) (Campoverde Celi, Velásquez Paccha & González García, 2022).

Como enunciados articulados al perfil de egreso, los resultados de aprendizaje deben describir claramente qué sabe y qué puede hacer el estudiante al terminar su titulación (EHEA, 2015). Para ello, deben: reflejar el contexto, nivel, ámbito y contenido de la titulación; ser concisos y coherentes; mostrarse comprensibles y verificables respecto a lo alcanzado al concluir el programa; ajustarse a la carga de trabajo establecida; vincularse con actividades de aprendizaje, métodos de evaluación y criterios adecuados; y formularse usando un verbo activo, especificando el objeto de la acción y la forma de demostrar su logro. No existe un

número fijo de resultados por carrera, aunque la experiencia sugiere que entre diez y doce suele ser un rango apropiado (EHEA, 2015).

En cuanto a su evaluación, las IES deben emplear herramientas que recojan opiniones y datos del entorno real —familias, comunidades, docentes, empleadores, organismos públicos y otros actores— a fin de determinar la pertinencia y aplicabilidad de conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos. Así, no hay un único método de medición de impactos; cada institución opta por enfoques que pueden ser socioeconómicos; políticos; empresariales; etnográficos; entre otros, según sus objetivos y el contexto donde opera.

Diseño Metodológico

El diseño metodológico de este trabajo investigativo, se centró en un nivel descriptivo interpretativo, de tal manera que los sujetos son analizados e interpretados en su contexto histórico-social, en consideración con que éstos son constituidos socialmente. De esta manera se comprende la realidad, mediada por la experiencia, como una construcción socio-cultural que debe ser abordada a partir de la evaluación y la crítica de la sociedad y la cultura desde sus contingencias prácticas atravesada por elementos teóricos y *extrateóricos*. Así, la investigación tiene un enfoque interdisciplinar, para lo cual se requiere un abordaje integral (cualitativo y cuantitativo), con fuentes de información utilizando técnicas técnicas etnográficas de recolección de datos.

En primer lugar, con el fin de confrontar los datos recolectados, por medio de la revisión de las normas institucionales y las técnicas etnográficas, con los marcos conceptuales (teorías) preestablecidas que argumentan y justifican la existencia de los resultados de aprendizaje en la calidad de la educación superior, se tienen en cuenta los documentos de autores reconocidos sobre el campo categorial investigado.

De esta manera, se tuvo en cuenta el universo de IES, de la cual se derivó la población institucional, la siguiente manera: Instituciones Técnicas Profesionales = 29; Instituciones Tecnológicas = 49; Instituciones Universitarias = 139 y Universidades = 89. Dicho universo se tiene en cuenta, dada la dinámica constante de cambios en los registros de IES que aparecen y desaparecen, por cuanto, el año 2024 se convertiría en una proyección, haciendo constante para esta investigación el registro consolidado del año 2023.

Ahora bien, para la selección de los casos se utilizó el muestreo por autoselección por conveniencia (LeCompte y Prissle, 1993), con el criterio principal: inclusión de una institución por cada tipología; es decir: una Institución Técnica Profesional, una Institución Tecnológica, una Institución Universitaria y una Universidad, dando como resultado: *Institución Técnica Profesional Corporación de Educación Superior del Litoral*, *Institución Tecnológica Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena)*, *Institución Universitaria Fundación Universitaria San Mateo* y *Universidad Católica de Colombia*.

En cuanto a la muestra del personal docente se tuvo en cuenta: una población de 600 miembros de la comunidad docente de las IES mencionadas. La muestra representativa fue obtenida por medio de la fórmula muestral (1), para muestreo finito:

$$n = \frac{Z^2 pq N}{Ne^2 + Z^2 pq} \quad (1)$$

$$n = 144$$

La muestra representativa es 144, con los datos: Nivel de confianza: 90%; Margen de error: 6; Población: 600; Probabilidad de ocurrencia: 50; Probabilidad de no ocurrencia: 50, teniendo en cuenta muestreo aleatorio y estratificado, en

cuanto se consideran datos pertinentes para investigación social, cuya saturación de datos se logra sin necesidad de datos superiores. De esta manera se utilizó una muestra proyectada de 173 participantes, correspondiente a un aumento del 20% (aprox. hacia arriba) superior a la muestra representativa, como rango de tolerancia de descarte por incompletitud de respuestas dadas o por no participación.

En cuanto al instrumento de recolección de información, se utilizó la encuesta aplicada a los docentes de las IES seleccionadas con pregunta-respuesta cerrada y respuesta aclaratoria abierta, con consentimiento informado interno, de carácter *autodiligenciado* por medio de la plataforma *forms office on line*. Dicho instrumento fue evaluado para validación y posterior aplicación (con las recomendaciones

que tuvieron lugar) utilizando la técnica de «Criterio de opinión de experto».

Resultados

Recordando que, para la encuesta se tuvo en cuenta una muestra representativa de 144 participantes, y se proyectó un 20% (aproximado hacia arriba) para una muestra de 173, y se obtuvo una muestra real de 184, lo que permitió establecer una mejora en los datos de Margen de error (de 6 a 5.07) aplicados para la muestra representativa expresada en la fórmula (1) utilizada.

Respecto a los datos demográficos pertinente recolectados sobre la muestra real se obtuvieron los datos del número de participantes por IES (véase la siguiente tabla).

Tabla 2. Relación de participantes por IES

IES	# de Participantes	Fr. Relativa
Corporación de Educación Superior del Litoral	17	9.24
Fundación Universitaria San Mateo	54	29.35
Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)	14	7.61
Universidad Católica de Colombia	99	53.80
Total	184	100.00

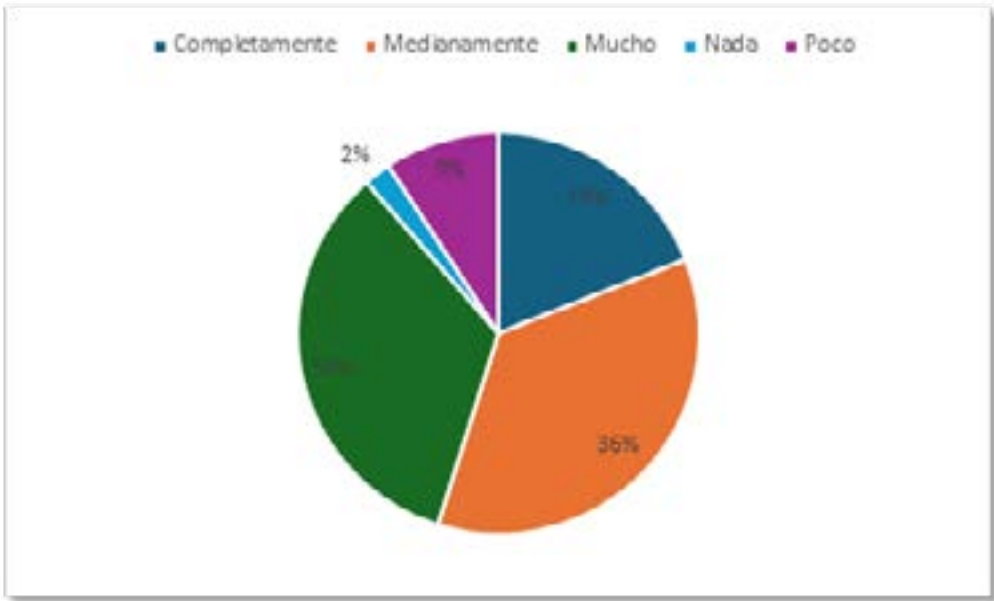
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los datos estadísticos obtenidos (las justificaciones dadas en las preguntas que correspondan se tendrán en cuenta en el aparte analítico del presente aparte) en relación con las preguntas sobre los resultados de aprendizaje se obtuvieron los siguientes resultados:

- A la pregunta: ¿Ha sido capacitado en diseño de resultados de aprendizaje, por parte de la Institución de Educación Superior a la cual está vinculado?, el 30.98% respondió no haber sido capacitado, y el restante 69.02% respondió que sí.

- En cuanto a la pregunta: ¿Conoce (ha leído) las políticas, los lineamientos o las normas sobre resultados de aprendizaje establecidos por la Institución de Educación Superior a la cual está vinculado?, se obtuvieron los datos reflejados en el siguiente gráfico

Gráfica 1. Conocimiento docente sobre normatividad en la IES sobre Resultados de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

En consideración con el nivel de conocimiento expresado en la gráfica anterior, a continuación, se presentan las justificaciones, dadas por los encuestados, de respuesta dada. En estas se evidencia que existe un 74.59% de un grado moderado a muy alto de conocimiento sobre resultados de aprendizaje, en el que el 38.41% ha sido obtenido por las capacitaciones y las

socializaciones de diferente índole que ha dado la IES a la que se encuentra vinculado. De igual manera, se evidencia un 25.53% dentro del porcentaje (25.41%) de los aspectos de desconocimiento, el cual es dado por la falta de motivación personal para conocer sobre resultados de aprendizaje por parte del docente encuestado.

Tabla 3. Relación de nivel de conocimiento de Resultados de aprendizaje y justificación respectiva

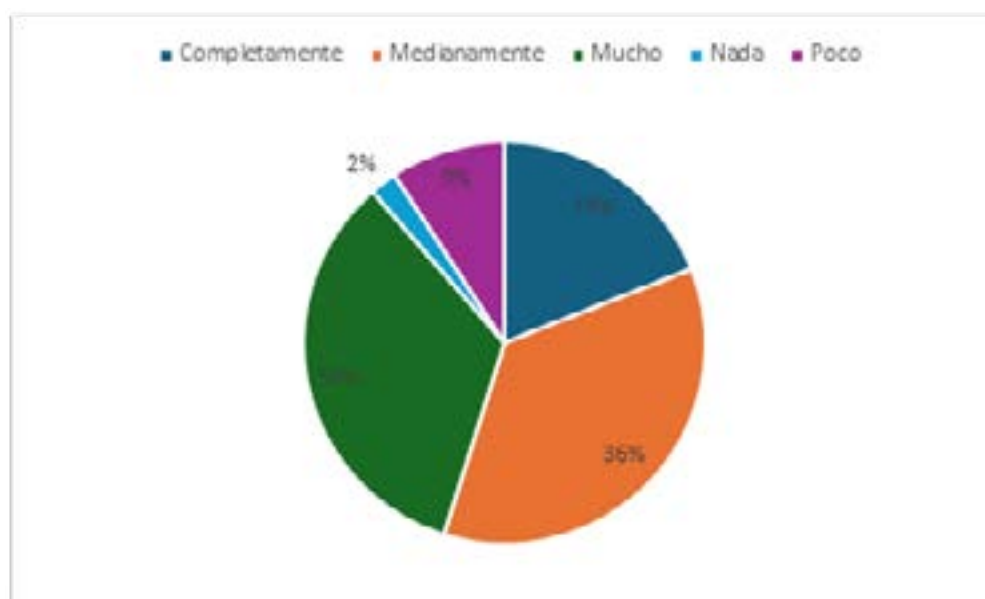
Nivel	Detalle	F.A.C	F.R.C	FR.C2	FRP
Positivo	Relación con sus funciones laborales	34	17.71	74.59	24.64
	Conocimiento por iniciativa propia	28	14.58		20.29
	Capacitaciones [Socializaciones] institucionales	53	27.60		38.41
	Trabajo de programación y/o ejecución de las asignaturas	23	11.98		16.67

Negativo	Falta de claridad teórica/práctica	11	5.73	25.41	23.40
	Falta de tiempo	4	2.08		8.51
	Falta de Información	4	2.08		8.51
	Falta de motivación propia	12	6.25		25.53
	Falta de socialización [capacitación]	8	4.17		17.02
	En construcción institucional	4	2.08		8.51
	Desconocimiento completo	4	2.08		8.51
	No da razones o no aplica la respuesta	7	3.65		
Totales		192	100.00	100	

Fuente: Sistematización por los autores. Nota: F.A.C.: frecuencia absoluta conjunta niveles positivo y negativo. F.R.C. frecuencia relativa conjunta niveles positivo y negativo. FR.C2: Frecuencia relativa en sumatoria discriminada niveles positivo y negativo. FAP: Frecuencia relativa por conjunto de niveles.

- A la pregunta: ¿Ha sido capacitado en diseño de resultados de aprendizaje, por parte de la Institución de Educación Superior a la cual está vinculado?, el 30.98% respondió no haber sido capacitado, y el restante 69.02% respondió que sí.
- En cuanto a la pregunta: ¿Conoce (ha leído) las políticas, los lineamientos o las normas sobre resultados de aprendizaje establecidos por la Institución de Educación Superior a la cual está vinculado?, se obtuvieron los datos reflejados en el siguiente gráfico

Gráfica 2. Conocimiento docente sobre normatividad en la IES sobre Resultados de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

- En cuanto a la afirmación: *La aplicación de los resultados de aprendizaje (como obligación legal e institucional, consolidados en los syllabus) ha cambiado su forma de dictar y evaluar las clases que imparte en la Institución de Educación Superior a la cual está vinculado*, los participantes, con escala Likert, respondieron:

Tabla 4. Relación Resultados de aprendizaje e impacto en didáctica en aula

Ítem	# de Participantes	Fr. Relativa
De acuerdo	84	45.65
En desacuerdo	10	5.43
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42	22.83
Totalmente de acuerdo	42	22.83
Totalmente en desacuerdo	6	3.26
Total	184	100.00

Fuente: Elaboración propia

- Respecto a la afirmación: *La aplicación de los resultados de aprendizaje (como obligación legal e institucional, consolidados en los syllabus) ha mejorado la calidad educativa que se refleja en los estudiantes de la Institución de Educación Superior a la cual está vinculado*, los docentes afirmaron:

Tabla 5. Relación impacto de resultados de aprendizaje y calidad educativa en estudiantes

Ítem	# de Participantes	Fr. Relativa
De acuerdo	85	46.20
En desacuerdo	12	6.52
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48	26.09
Totalmente de acuerdo	32	17.39
Totalmente en desacuerdo	7	3.80
Total	184	100.00

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las justificaciones dadas por los encuestados respecto a la relación del mejoramiento de la calidad y la aplicación de los resultados de aprendizaje, se destaca (véase en la siguiente tabla) el 38.3% establecen un elemento positivo gracias a que éstos sirven como parte del proceso de planeación administrativa y del proceso de aprendizaje enseñanza. Y, por otro

lado, un 11.63% menciona que aún es muy pronto para medir dicho impacto dado que aún se puede considerar que está en desarrollo de aplicación los resultados de aprendizaje, a lo cual se puede agregar que, dentro de los elementos que no han permitido el mejoramiento en la calidad, el 29.73% lo atribuye a la falta de esfuerzo y de asumir responsabilidades por parte del estudiante.

Tabla 6. Relación mejoramiento calidad por aplicación de Resultados de aprendizaje y justificación respectiva

Detalle	F.A.C	F.R.C	FR.C2	FRP
Planeación efectiva	36	19.15		31.30
Método de preparación del estudiante	36	19.15		31.30
Actualización constante y acciones de mejoramiento	11	5.85		9.57
Participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje-enseñanza y apropiación de conocimiento	17	9.04	66.86	14.78
Resultados positivos de estándares de calidad y/o en las pruebas institucionales y de Estado	15	10.64		13.04
Implementación muy reciente o en proceso de desarrollo, por lo que aún no es medible el impacto real	20	4.26	11.63	100.00
Falta de trazabilidad	8	5.85		21.62
Falta de esfuerzo o asumir responsabilidades por parte del estudiante	11	2.13		29.73
Complejidad en la relación de factores, por tanto, no depende exclusivamente de uno	4	2.13	21.51	10.81
No son aplicables correctamente o no se ha implementado y/o restringen el proceso pedagógico	12	6.38		32.43
Falta un cambio de cultura en el proceso de enseñanza	2	1.06		5.41
No da razones o no aplica la respuesta, o desconocimiento completo de si ha mejorado o no la calidad	16	8.51		
Total	188	94.15	100	

Fuente: Sistematización por los autores. Nota: F.A.C.: frecuencia absoluta conjunta niveles positivo y negativo. F.R.C. frecuencia relativa conjunta niveles positivo y negativo. FR.C2: Frecuencia relativa en sumatoria discriminada niveles positivo y negativo. FAP: Frecuencia relativa por conjunto de niveles.

- Sobre la afirmación consultada: *Todos los docentes de la Institución de Educación Superior a la cual está vinculado aplican conscientemente las normas de resultados de aprendizaje en la evaluación de las competencias propuestas en los syllabus*, los docentes respondieron.

Tabla 7. Aplicación consciente de los resultados de aprendizaje

Ítem	# de Participantes	Fr. Relativa
De acuerdo	51	27.72
En desacuerdo	22	11.96
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	89	48.37
Totalmente de acuerdo	14	7.61
Totalmente en desacuerdo	8	4.35
Total	184	184

Fuente: Elaboración propia

- Referente a la pregunta realizado a los docentes: *Según su percepción: La implementación de resultados de aprendizaje en el modelo educativo de la Institución de Educación Superior a la cual está vinculado, ha mejorado la calidad de la educación*, éstos afirmaron:

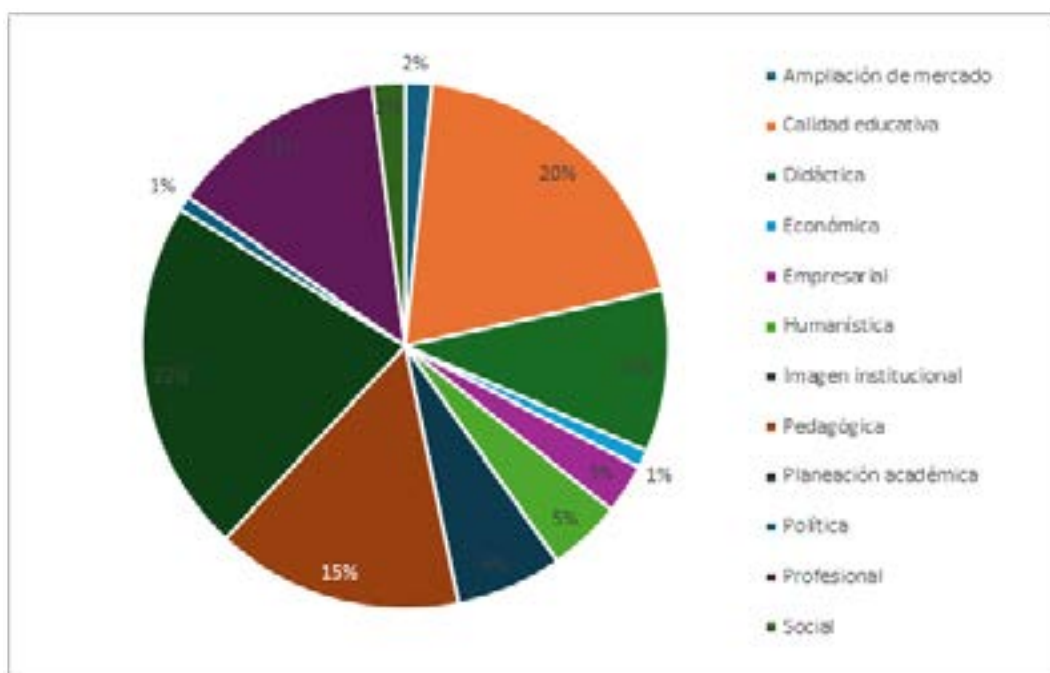
Tabla 8. Relación resultados de aprendizaje y calidad de la educación

Ítem	# de Participantes	Fr. Relativa
De acuerdo	89	48.37
En desacuerdo	11	5.98
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48	26.09
Totalmente de acuerdo	32	17.39
Totalmente en desacuerdo	4	2.17
Total	184	184

Fuente: Elaboración propia

- En cuanto al ítem: *Según su experiencia, de la siguiente lista, escoja los tres aspectos o áreas en los que la implementación de los resultados aprendizaje ha impactado de manera positiva y significativa*, los docentes seleccionaron a la *planeación estratégica*, la *calidad educativa* y el aspecto *pedagógico* como los más relevantes con una sumatoria conjunta del 56.88% (véase la siguiente gráfica).

Gráfica 3. F.R. de aspectos impactados por la implementación de los resultados de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

- Respecto a la pregunta realizada a los docentes: *Si estuviera en su decisión, ¿aplicaría completamente los procesos de evaluación basados en resultados de aprendizaje como lo estipula la normatividad Institución de Educación Superior?*, el 86.96% (160) respondieron que sí aplicarían completamente los procesos de evaluación basados en resultados de aprendizaje, y el 13.04% (24) dice que no lo haría.
- A la pregunta: *Según lo que usted conoce sobre las políticas, los lineamientos o las normas sobre resultados de aprendizaje establecidos por la Institución de Educación Superior a la cual está vinculado, ¿considera que están correctamente diseñados para mejorar la calidad educativa?*, los docentes respondieron que están diseñados en una escala *altamente y completamente correcto* del 52,72% (véase la siguiente tabla).

Tabla 9. Valoración del diseño de normatividad institucional de los resultados de aprendizaje

Ítem	Fr. Absoluta	Fr. Relativa
Altamente correcto	75	40.76
Completamente correcto	22	11.96
Medianamente correcto	51	27.72
Nada correcto	1	0.54
No conozco, por tanto, prefiero no opinar	29	15.76
Poco correcto	6	3.26
Total	184	100

Fuente: Elaboración propia

- En cuanto a la pregunta realizada a los docentes: *Según lo que usted conoce sobre las políticas, los lineamientos o las normas sobre resultados de aprendizaje establecidos por la Institución de Educación Superior a la cual está vinculado, ¿considera que están correctamente aplicados para mejorar la calidad educativa?*, se obtuvo el siguiente resultado: los docentes respondieron que están aplicados en una escala *altamente y completamente correcto* del 48,37% (véase la siguiente tabla).

Tabla 10. Valoración de la aplicación de la normatividad institucional de los resultados de aprendizaje

Ítem	Frecuencia Absoluta	Fr. Relativa
Altamente correcto	63	34.24
Completamente correcto	26	14.13
Medianamente correcto	54	29.35
Nada correcto	1	0.54
No conozco, por tanto, prefiero no opinar	33	17.93
Poco correcto	7	3.80
Total	184	100.00

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación de los resultados

Aunque el 30.98% aduce no haber sido capacitado en resultados de aprendizaje, se contrapone con el 69.02% que respondió sí haber sido capacitado. Entonces, al analizar estos resultados se halla que dentro de los motivos que tienen los docentes para no haber sido capacitados está su propia motivación, la falta de tiempo y el desconocimiento completo de las normas institucionales, lo que lleva a connotar que las IES sí llevan a cabo los procesos de capacitación, pero, se requiere de un mayor esfuerzo por construir una cultura educativa en el que la totalidad de los docentes hagan parte, como actores activos.

Por otro lado, es relevante evidenciar que el 48.92% dice no haber cambiado su forma en que

lleva a cabo las dinámicas de clase y el modelo didáctico, manteniendo la forma tradicional de dictar clases; lo cual indica que, casi la mitad de los docentes les ha sido indiferente la existencia normativa de los resultados de aprendizaje para su actuar en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

En cuanto a los impactos del modelo de gestión basados en resultados de aprendizaje, los docentes mencionaron que éstos se han dado principalmente en la planeación estratégica, la calidad educativa y el aspecto pedagógico, con una sumatoria conjunta del 56.88%; aunque no por ello ha mejorado substancialmente la calidad de la educación, como lo demuestra el 45.65% que está a favor de esta afirmación. Así mismo, el impacto social, humanístico y político, conjuntamente, no superan el 8%, algo

que evidencia o bien que la medición de las evaluaciones de impactos en estos aspectos no se está llevando a cabo, o que para los docentes el impacto sólo se logra al interior del proceso de aprendizaje-enseñanza, cuya medición se hace intrainstitucional.

Es importante mencionar que, aunque existen políticas nacionales y documentación teórica que coadyuva en la comprensión del diseño, la implementación y la evaluación de los resultados de aprendizaje, no todos los docentes están de acuerdo con que se estén aplicando correctamente en alguno de los pasos del proceso.

Por último, es de resaltar que los docentes reconocen que los estudiantes, en general, no están asumiendo su responsabilidad como actor activo, así como las instituciones han recargado labores administrativas de control y trazabilidad de los procesos, que resta tiempo y esfuerzo valioso que podría ser destinado a la educación.

Conclusiones

Las políticas nacionales que promueven la incorporación de los resultados de aprendizaje como indicador de calidad en la educación superior han sido un avance relevante, pues sitúan al estudiante como protagonista del proceso formativo y vinculan la planificación curricular con objetivos claros y verificables (MEN, 2021). Sin embargo, transformar las prácticas institucionales y las culturas organizativas requiere un horizonte de tiempo amplio, dado que el éxito de estas políticas depende, en gran medida, de que docentes y estudiantes interioricen su papel activo en la enseñanza-aprendizaje. En la práctica, persisten desafíos tales como la sobrecarga administrativa de los profesores, quienes deben equilibrar el diseño de microcurrículos con la implementación de métodos pedagógicos basados en competencias (Campoverde Celi, Velásquez Paccha & González García, 2022),

así como la necesidad de contar con recursos formativos suficientes para cada área del conocimiento.

A pesar de los esfuerzos desplegados por las instituciones para alinear sus procesos con un modelo de calidad centrado en resultados de aprendizaje, los impactos constatados hasta el momento tienden a circunscribirse al ámbito interno de la gestión académica (planeación estratégica y programación curricular) y apenas trascienden de forma incipiente hacia la realidad social. En este sentido, los docentes no perciben aún con claridad los efectos de este modelo en ámbitos socioeducativos o productivos; la mayoría de las gestiones se orienta a cumplir requisitos administrativos para acreditaciones, pero no a verificar la incidencia en el desempeño de egresados en el mercado laboral o en la comunidad (Portocarrero Sierra, Restrepo Morales & Arias Calderón, 2020). En consecuencia, es imprescindible avanzar en instrumentos de medición que aborden dimensiones de eficacia (logros de aprendizaje), eficiencia (uso de recursos), cobertura (impacto en población objetivo), pertinencia (satisfacción de necesidades específicas) y coherencia (alineación entre objetivos y dispositivos), tal como proponen Campoverde Celi et al. (2022).

La evaluación de la calidad en la investigación, otro pilar sustantivo, debe centrarse en indicadores que midan la producción de nuevo conocimiento, su comunicabilidad, la replicabilidad de los métodos y la validez de los resultados (Moreno Olivos, 2010; Padrón & Camacho, 2000). Hasta ahora, muchas IES avanzan en la generación de publicaciones y proyectos, pero falta consolidar mecanismos que aseguren la transferencia efectiva de esos hallazgos hacia el entorno social y productivo. Con ello, se fortalecería la percepción de que la investigación no solo cumple con estándares académicos, sino que responde

a las necesidades reales de la sociedad y retroalimenta la formación de competencias en los estudiantes.

En el ámbito docente, la calidad se mide a partir de competencias que integran saber, saber ser y saber hacer, de manera que los profesores no solo dominen contenidos actualizados, sino que también desarrollen habilidades pedagógicas para motivar la participación activa y construir espacios de aprendizaje significativos (Jerez Yáñez, Orsini Sánchez & Hasbún Held, 2016; Garzón Daza, 2023). Ello obliga a las instituciones a diseñar programas de capacitación docente y a promover prácticas colaborativas que faciliten la construcción de ambientes educativos centrados en el desarrollo de competencias transversales y disciplinares.

Finalmente, la proyección social debe dejar de ser entendida como una serie de eventos aislados (seminarios, congresos, diplomados) y consolidarse como un compromiso permanente de la IES con la sociedad. A tal fin, es necesario incorporar indicadores que evalúen la participación de actores externos en proyectos de investigación, la divulgación efectiva de resultados, la aplicación de descubrimientos científicos en la comunidad, y la transparencia en la gestión y rendición de cuentas (Paredes López et al., 2019). Solamente así la extensión universitaria cobrará significado al conectar el quehacer académico con el desarrollo local, fortaleciendo el sentido de responsabilidad social de la institución.

En conclusión, el éxito de un modelo de aseguramiento de la calidad basado en resultados de aprendizaje depende de contar con tiempos realistas para la transformación cultural; de consolidar indicadores que midan no solo los procesos internos, sino también los impactos reales en los egresados y la comunidad; y de articular de manera coherente investigación, docencia y proyección social, de modo que cada función sustantiva alimente y

retroalimente las demás en un ciclo continuo de mejora. De esta forma, las IES podrán demostrar no solo su capacidad para cumplir requisitos de acreditación, sino también su verdadera contribución al bienestar social y al progreso económico del país.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo 02. (2020, 1 de julio). *Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. Obtenido de CESU: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Álvarez, A. & Hincapié, Ó. (2015). *Examen o ex-abrupto. Los dilemas de la prueba Saber Pro*. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4516>.
- Ardila, F. (2021, 1 de marzo). *Consecuencias de las normas de registro y acreditación*. Obtenido de El Observatorio de la Universidad Colombiana: <https://www.universidad.edu.co/consecuencias-de-las-normas-de-registro-y-acreditacionfernando-ardila-marzo-21/>
- Campoverde Celi, W. G.; Velásquez Paccha, K. G. & González García, W. A. (2022). Evaluación del impacto de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética. *Didáctica y Educación*, 13(4), 302-323. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8808757>
- Cano Menoni, A. y Castro Vilaboa, D. (2016) La extensión Universitaria en la Transformación de la Educación Superior. El caso de Uruguay. *Revista Andamios*, 13(31), 313-337. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632016000200313&script=sci_abstract

- Cejas Martínez, M. F. et al. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 94-101
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (2014). *Sistema Nacional de Acreditación. Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Consejo Nacional de Acreditación. <http://sig.ucaldas.edu.co/acredita/docs/lineamientosCNA/prog/Lineamientos%20CNA%202015.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (2024, 12 de mayo). *Concepto de calidad*. CNA - República de Colombia. (12 de mayo de 2024). https://www.cna.gov.co/1779/w3-article-402543.html?_noredirect=1#:~:text=Por%20lo%20tanto%20C%20el%20concepto,dicho%20servicio%20C%20y%20el%20C3%B3ptimo
- Cuesta Moreno, O. & Reyes Galindo, R. (2022). La práctica pedagógica en la formación de maestros: consideraciones críticas a propósito de las pruebas Saber Pro para licenciados. *Nodos y Nudos*, 8(53), 104-118. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/14466/12836>
- Decreto 1330. (2019, 25 de julio). *Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional [MEN]: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2021). *Plan Nacional de Desarrollo 2018 - 2022*. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- European Higher Education Area [EHEA] (2015). *Guía de uso del ECTS*. European Higher Education Area, Bologna Process y Comisión Europea. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/ects-users-guide_es.pdf
- Fontalvo, Tomás J., Delahoz-Dominguez, Enrique J., & De la Hoz, Gustavo. (2022). Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación universitaria*, 15(1), 105-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105>
- Garzón Daza, C. (2023). Los resultados de aprendizaje: componente fundamental de la calidad en la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 127-137. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1994/1983>
- Hincapié Parejo, N. F. & Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 106-122. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009/html/>

- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. & Acuña, K. F. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001) *How to write learning outcomes*. Available online: <http://www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscc/units/format/outcomes.html>
- Jerez Yáñez, Ó., Orsini Sánchez, C. & Hasbún Held, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 483-506. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). Academic Press.
- Medina Orozco, L. A. (2022). La acreditación en alta calidad de la Educación Superior. Expectativas, efectos y retos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 61-74. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573971933006/html/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2024, 2 de abril). *Conozca los aportes a la definición de las competencias genéricas en la Educación Superior*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/189357:Conozca-los-aportes-a-la-definicion-de-las-competencias-genericas-en-la-Educacion-Superior>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2023, 14 de junio). *92 Instituciones de Educación superior en Colombia cuentan con acreditación en alta calidad*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/415695:92-Institucionesde-Educacion-Superior-en-Colombiacuentan-con-Acreditacion-en-AltaCalidad>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2021). ¿Cómo formular e implementar los resultados de aprendizaje? Mineduccion, CNA y Conaces. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-408425_recurso_5.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.). *Competencia*. Recuperado el 13 de mayo de 2024 <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79364.html#:~:text=Z-.COMPETENCIA%3A,contextos%20relativamente%20nuevos%20y%20retadores>.
- Moreno Olivos, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a17.pdf>
- Observatorio de la Universidad Colombiana [OUC] (2022, agosto). Hora de replantear la acreditación de alta calidad - Informe Especial. Las noticias del día en el Sector. <https://www.universidad.edu.co/hora-de-replantear-la-acreditacion-de-alta-calidad/>

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2017). *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO. Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas*. New York:
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [Unesco]. (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior*. New York: IESALC.
- Padrón, P. & Camacho, H. (2000) ¿Qué es investigar? Una respuesta desde el enfoque epistemológico del racionalismo crítico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 2(2), 314-330 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436308>
- Palacios Palacios, D. & Córdoba Rodríguez, J. E. (2021). Percepción de la calidad de la educación superior de la Universidad Tecnológica del Chocó: perspectiva de los estudiantes. *Revista Criterio Libre*, 19(35), 231- 251. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriolibre/article/view/8374/7657>
- Paredes López, L. R. *et al.* (2019). Gestión de calidad para la proyección sociocultural y extensión universitaria. *Revista Venezolana de Gerencia*, 2, 590-606. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063446033>
- Pérez Bonfante, L. A. (2019). Análisis de la calidad de la educación superior de Colombia. *Criterio Libre*, 17(31), 187–205. <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2019v18n31.6136>
- Portocarrero Sierra, L.; Restrepo Morales, J. A. & Arias Calderón, J. E. (2020). Evaluación del impacto de la acreditación de alta calidad en las instituciones públicas de educación superior de Colombia. *Formación Universitaria*, 13(6), 37-50. <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/2812/Evaluaci%C3%B3n%20del%20impacto%20de%20la%20acreditaci%C3%B3n%20de%20alta%20calidad%20en%20las%20instituciones%20p%C3%ABlicas%20de%20educaci%C3%B3n%20superior%20de%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quintero Caro, O. L. (2018). *Efectos de la Acreditación de Alta Calidad en el Valor Agregado de la Educación Superior* [Trabajo de grado de Maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/38960/Efectos%20de%20la%20Acreditaci%C3%B3n%20de%20Alta%20Calidad%20en%20el%20Valor%20Agregado%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el espacio europeo de educación superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo*. 6, 139-153. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401166_documento.pdf

Sánchez Quintero, J. (2020). *Indicadores de calidad en educación superior*. Editorial Unimagdalena.

Universidad del Desarrollo (s.f.). *Guía para redactar resultados de aprendizaje*. Centro de Desarrollo de la Docencia. Universidad del Desarrollo. https://cdd.udd.cl/files/2018/11/Guia_para_Redactar_Resultados_de_Aprendizaje.pdf