



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y PERTINENCIA SOCIAL

**LEARNING OUTCOMES IN HIGHER EDUCATION:
ASSESSMENT, ACCREDITATION, AND SOCIAL RELEVANCE**

Geovany Rodríguez Solís

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Andrea Vázquez Santos

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Resultados de Aprendizaje en Educación Superior: Evaluación, Acreditación y Pertinencia Social

Geovany Rodríguez Solís¹

rsolis@correo.uady.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1818-7929>

Facultad de Educación

Universidad Autónoma de Yucatán

México

Andrea Vázquez Santos

andreavazquez441@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1213-1548>

Facultad de Educación

Universidad Autónoma de Yucatán

México

RESUMEN

El presente estudio explora la percepción del profesorado universitario sobre la implementación, evaluación y pertinencia social de los resultados de aprendizaje en la educación superior. Desde un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, se aplicó una encuesta virtual a 340 docentes de países latinoamericanos. Los hallazgos revelan que, aunque la mayoría reconoce la importancia de los resultados de aprendizaje como eje de la planeación docente, aún existen dificultades para vincularlos con las competencias profesionales y sociales demandadas por la sociedad actual. Asimismo, se identifican limitaciones estructurales y curriculares que obstaculizan la coherencia entre enseñanza, evaluación y acreditación. En cuanto a la pertinencia social, las opiniones son diversas: un sector considera que los programas equilibran la formación técnica y humanista, mientras otros perciben desfase frente a las necesidades del entorno. Los principales retos incluyen la evaluación de competencias transversales, la formación docente en metodologías innovadoras y la incorporación ética de tecnologías emergentes. El estudio concluye que los resultados de aprendizaje deben asumirse como un puente entre calidad educativa y compromiso social requiriendo modelos de evaluación flexibles, integrales y contextualizados que favorezcan la función formativa y transformadora de las instituciones de educación superior.

Palabras clave: docentes universitarios, resultados de aprendizaje, pertinencia social

¹ Autor principal

Correspondencia: rsolis@correo.uady.mx

Learning Outcomes In Higher Education: Assessment, Accreditation, and Social Relevance

ABSTRACT

This study explores university teachers' perceptions of the implementation, assessment, and social relevance of learning outcomes in higher education. Using a quantitative approach and a non-experimental design, an online survey was administrated to 340 teachers from Latin American countries. The findings reveal that, although most respondents recognize the importance of learning outcomes as a core element of teaching design, difficulties persist in linking them to the professional and social competencies demanded by contemporary society. Structural and curricular limitations were also identified, hindering coherence among instruction, assessment, and accreditation. Opinions regarding social relevance were divided: some participants believed that programs strike a balance between technical and humanistic training, whereas others perceived a misalignment with social needs. Major challenges include assessing transversal competencies, providing teacher training in innovative methodologies, and ethically incorporating emerging technologies. The study concludes that learning outcomes should be conceived as a bridge between educational quality and social commitment, requiring flexible, comprehensive, and contextualized assessment models that strengthen the formative and transformative role of higher education institutions.

Keywords: university teachers, learning outcomes, social relevance

*Artículo recibido 15 noviembre 2025
Aceptado para publicación: 15 diciembre 2025*



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la calidad de la educación superior constituye uno de los temas más relevantes en la agenda educativa. Tanto a nivel internacional como nacional y local, las universidades, institutos tecnológicos y centros de formación profesional enfrentan la presión constante de formar egresados que no solo posean conocimientos técnicos, sino que además cuenten con competencias profesionales, genéricas y transversales, capaces de responder a los retos de un mundo cada vez más dinámico (Garbanzo-Vargas, 2015; Guevara Gómez et al., 2021; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019).

En México, este reto se intensifica ante la necesidad de garantizar que los egresados de las Instituciones de Educación Superior [IES] posean las competencias necesarias para desempeñarse con eficacia y pertinencia social en contextos cambiantes y exigentes (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONCAES], 2022). Además de que estos son muy diferentes entre sí, incluso dentro de un mismo microentorno, y el currículo suele accionar desde la homogeneización de procesos. En este contexto, los resultados de aprendizaje surgen como un concepto clave para comprender, evaluar y asegurar la calidad de los procesos formativos. Estos se definen como declaraciones claras y verificables que expresan lo que los estudiantes deben saber, comprender y ser capaces de aplicar al término de su formación (Torres Mecías, 2024; Bohórquez Góngora, 2024). Constituyen un eje articulador entre la planeación curricular, la docencia, la evaluación y la acreditación de programas educativos (Biggs y Tang, 2011; Espinoza Freire, 2022; Kennedy, 2007).

El problema principal radica en que, pese a la importancia de estos resultados como indicadores de calidad, en muchas IES aún persiste una brecha entre su formulación teórica y su aplicación práctica en los procesos de evaluación y acreditación. Esta falta de articulación limita la posibilidad de evidenciar aprendizajes significativos y de asegurar la pertinencia social de los egresados frente a las demandas del entorno laboral y comunitario (Hernández Paz et al., 2023; Pozo Ceballos, 2015; Villalobos López, 2024; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

En este sentido, se considera relevante abordar este tema dado que los resultados de aprendizaje representan un puente entre la formación académica y la empleabilidad.



Desde una perspectiva centrada en el aprendizaje, permiten transitar de un modelo educativo basado en la enseñanza hacia otro que reconoce al estudiante como protagonista del proceso formativo. Así, la educación superior no solo busca formar profesionales competentes, sino ciudadanos comprometidos con a transformación social y el bien común (Yorke, 2006).

A partir de este panorama, el enfoque de aprendizaje significativo y el modelo de alineación constructiva de Biggs y Tang (2011) son sustentos teóricos que se toman al promover la coherencia entre los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y los sistemas de evaluación. Asimismo, se retoma la perspectiva por competencias propuesta por el *Tuning Project* (2020) y Zabalza (2003), que distingue entre competencias genéricas -como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la resolución de problemas o la responsabilidad social- y específicas, propias de cada disciplina. Dichas competencias se integran en los dominios del “saber conocer” y “saber convivir”, categorías fundamentales para analizar la formación integral del estudiante.

Autores como Valenti y Valera (1997) explora cómo este ha sido un tema de especial interés y preocupación desde la década de los ochenta. Las investigaciones iniciales se han dirigido al estudio de los mecanismos para llevar a cabo las evaluaciones, las estrategias para la asignación de recursos y la importancia del desarrollo de dichos procesos.

Por su parte estudios más recientes han destacado la necesidad de vincular los procesos de evaluación y acreditación con los resultados de aprendizaje para fortalecer la calidad y transparencia institucional (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015; Hernández Paz et al., 2023). Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se han centrado en los aspectos administrativos de la acreditación, dejando en segundo plano cómo esto interactúa con la realidad y los agentes educativos implicados.

Otras investigaciones se han dedicado al diseño de sistemas innovadores con un mayor enfoque en los resultados de aprendizaje, pero desde un análisis racional que, si bien trata de ser holístico, termina siendo más técnico que humano (Fontalvo et al., 2022). A su vez, se han realizado comparativas entre sistemas de evaluación latinoamericanos y europeos, para evidenciar fortalezas y áreas de oportunidad, favoreciendo la mejora de ambas (García García y Hervás, 2020).



En la investigación de Olarte-Arias et al., (2023) en Colombia, desde un enfoque de investigación-acción participativa, se propuso la co-creación de un sistema de evaluación que vincula los resultados de aprendizaje, las competencias y el seguimiento del alumnado. Esto, de la mano con el personal docente; lo que se consideró de gran valor para comprender la importancia de este actor en el fomento de la evaluación de la calidad educativa.

En este sentido, el presente artículo busca aportar una aproximación sobre los resultados de aprendizaje, y los mecanismos de evaluación y acreditación en el nivel superior; específicamente desde la perspectiva de profesores. Se pretende contribuir al debate sobre cómo las IES pueden garantizar no solo la calidad académica, sino también la formación de egresados capaces de responder éticamente a las demandas de la sociedad contemporánea.

Para ello, el estudio se sitúa en el marco del aniversario de una fundación integrada por corporaciones de universidades en Latinoamérica. Se realizaron actividades de co-creación, siendo el tema central la evaluación y certificación de la calidad en la educación superior.

Entre ellas, se realizó un taller denominado “*Resultados de Aprendizaje en Educación Superior: Evaluación, acreditación y pertinencia social*”, dirigido a profesores universitarios, y cuyo objetivo fue: “Reflexionar sobre la naturaleza de los resultados de aprendizaje, su pertinencia social y su vínculo con los sistemas de evaluación, así como estrategias para el aseguramiento de la calidad educativa, sus retos y las perspectivas para el futuro”.

Con base en lo anterior, el objetivo del presente estudio fue conocer la percepción del profesorado de educación superior sobre los procesos de implementación, evaluación y pertinencia social de los resultados de aprendizaje en el contexto de su práctica docente institucional.

METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó desde el paradigma cuantitativo. El diseño fue no experimental y exploratorio, pues se buscaba conocer una parte de un fenómeno que no ha sido abordada en investigaciones previas desde la perspectiva de un actor específico. Esto, para favorecer la comprensión integral del objeto de estudio y, a su vez, generar líneas futuras de investigación (Zuliana Arango, 2010). La población fueron todos los profesores participantes en las actividades de aniversario. La muestra fue no aleatoria por conveniencia, dado que se aproximó a un grupo cautivo de 947 docentes en total.



En específico, se tuvo la participación voluntaria de 340 profesores, 50% hombres y 50% mujeres; siendo 97% trabajadores de institución privada y 3% de pública. En la Tabla 1, se presenta información que caracterizó a la muestra.

Tabla 1 Características de la muestra: edad y nivel de estudios

Edad		Nivel de estudios	
Menos de 30 años	3%	Licenciatura	3%
31 a 40 años	9%	Especialidad	26%
41 a 50 años	41%	Maestría	59%
51 a 60 años	35%	Doctorado	12%
Más de 60 año	12%	Posdoctorado	0%

Similar, en la figura 1, 2 y 3, se ilustra más información alusiva a la caracterización de la muestra.

Figura 1 Características de la muestra de estudio: antigüedad ejerciendo la labor docente

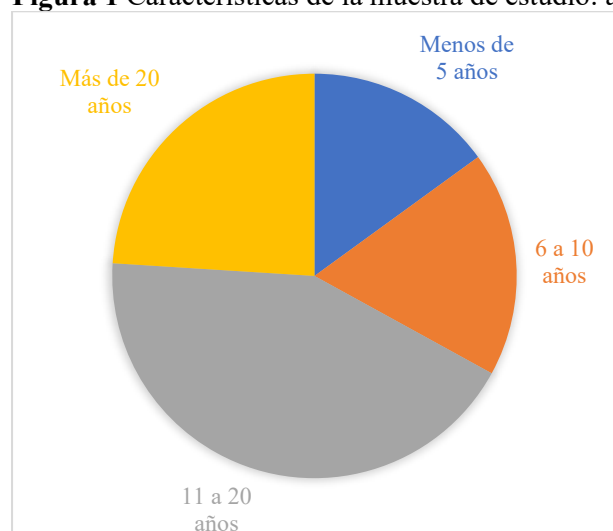


Figura 2 Características de la muestra de estudio: antigüedad ejerciendo la labor docente en su centro de trabajo

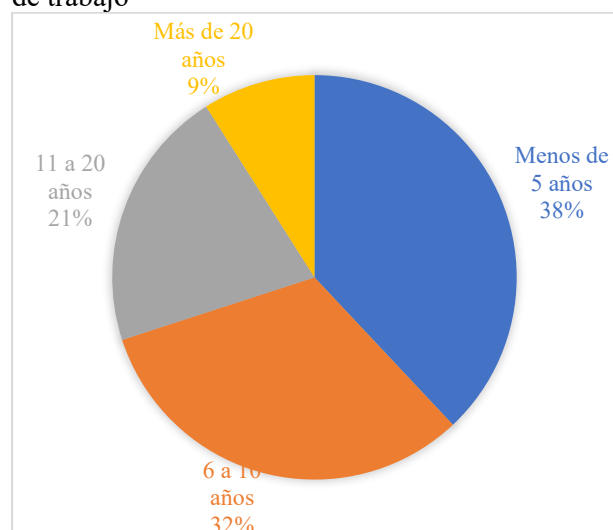
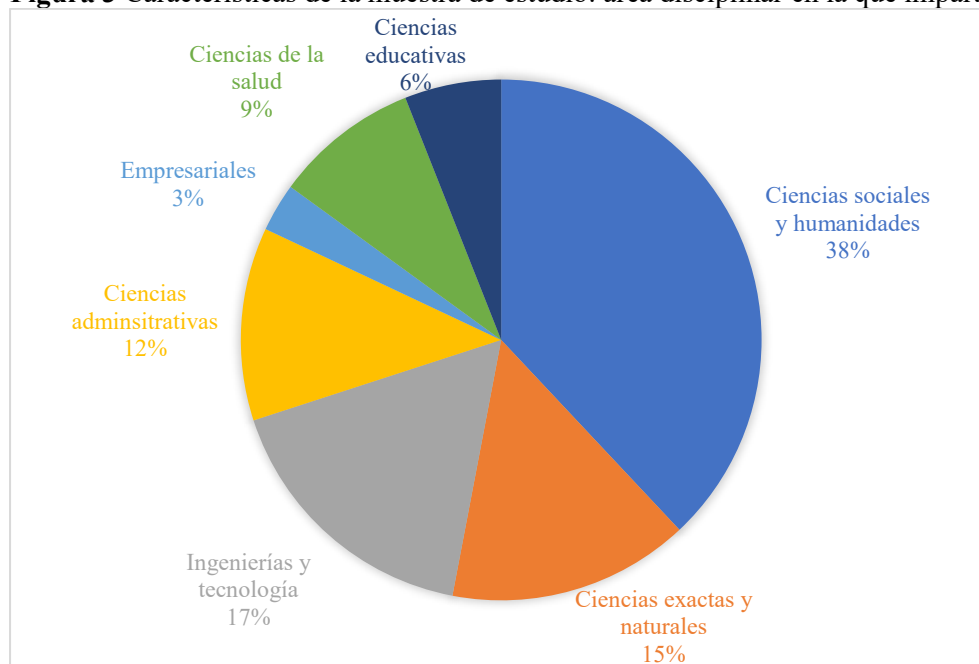


Figura 3 Características de la muestra de estudio: área disciplinar en la que imparte clase



Para la recolección de información se utilizó la técnica de encuesta. De esta manera, se favoreció la obtención de datos de manera rápida y eficaz y su aplicación masiva (Casas Anguita et al., 2003). El instrumento fue un cuestionario virtual, debido a que la participación fue a distancia. Este se elaboró con base en la teoría establecida y la revisión de literatura previa. Se sometió a un juicio con 3 expertos en: educación superior, investigación educativa y redacción respectivamente. Posteriormente, se realizó un pilotaje con 5 docentes con características similares a los de la muestra. A partir de la retroalimentación obtenida, se realizaron los ajustes necesarios para garantizar la pertinencia del instrumento.

Por último, es importante especificar que toda la investigación se realizó tomando como base los principios de ética de la *American Educational Research Association* [AERA] (2011) respecto a la confidencialidad y respeto a los participantes, y el manejo y uso estrictamente académico y científico de los de datos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del instrumento diseñado, se presentan los resultados en cuatro dimensiones: 1) Resultado de Aprendizaje, 2) Evaluación y Acreditación, 3) Pertinencia Social, y 4) Retos y perspectivas. A continuación, se describen los hallazgos de cada una.

Resultado de Aprendizaje

En el entendido de que la comunidad docente conoce y comprende el rol de los resultados de aprendizaje para su práctica, se cuestionó qué tan importante consideraban su aplicación en la planeación y el desarrollo de sus asignaturas; donde 1 era “Muy alta: son el eje central de la planeación” y 5 “No los tomo en cuenta”. Los resultados se exhiben en la Tabla 2.

Tabla 2 Importancia de los Resultado de Aprendizaje para el personal docente

Nivel de importancia	%
1	44
2	9
3	3
4	15
5	29

A partir de ello se observa cómo casi la mitad priorizan este elemento, lo que coincide con la investigación de Sánchez Iturbide y Rodríguez Domínguez (2021), donde se integran los resultados de aprendizaje como eje rector en el diseño e implementación de cursos por parte del personal docente; esto, debido a que es clave para la mejora continua de cualquier centro educativo. Esto toma relevancia al analizar cómo el trabajo de Valentín Melgajero et al., (2022), evidencian una correlación significativa entre las competencias didácticas del docente y los resultados de aprendizaje alcanzados por el alumnado. Dentro de esta importancia, se exploró la manera en que comunican los resultados de aprendizaje esperados al alumnado. Esto es clave pues, como indican Cáceres Mesa et al., (2018), se trata de un proceso de acompañamiento de inicio a fin donde se proporciona y genera información. Por lo mismo, es necesario esta constante socialización de lo que se espera del alumnado para generar un clima de confianza (Moreno Olivos, 2016). En la Tabla 3 se muestra que los docentes, en su mayoría, lo socializan.

Tabla 3 Socialización de los Resultado de Aprendizaje

Tipo de socialización	%
Se incluyen explícitamente en el programa y los explico al inicio	47
Los integro en cada unidad temática y los revisamos continuamente	47
Los menciono de manera general, sin profundizar demasiado	6
No suelo comunicarlos directamente a los estudiantes	0



Por su parte, y en concordancia con lo revisado en la literatura, se preguntó sobre las dificultades encontradas para alinear los resultados de aprendizaje con las competencias profesionales y sociales que demanda la sociedad actual. Ante esto, como se plasma en la Tabla 4, los docentes respondieron que:

Tabla 4 Dificultades para alinear los Resultados de Aprendizaje con las demandas de la sociedad actual

Reto percibido	%
Falta de actualización curricular	15
Limitaciones institucionales (tiempo, recursos, burocracia)	9
Dificultades para evaluar competencias sociales y éticas	23
Resistencia o falta de interés del alumnado	23
No he encontrado dificultades significativas	30

En este punto hay coincidencia con estudios como el de Martínez Rizo (2013) que, pese a su antigüedad, reporta dificultades similares que permanecen en la actualidad; y recalca que muchos de estos retos no están en las manos de los docentes, por lo que se requieren cambios a nivel estructural para obtener los resultados deseados. Se trata de una oportunidad de desarrollo integral desde el diseño y la práctica (Ríos Muñoz y Herrera Araya, 2017).

Evaluación y acreditación

En la segunda dimensión, se abordó el tema de los sistemas de evaluación institucional. Específicamente, si estos se consideraban válidos al grado de reflejar adecuadamente el logro de las competencias de los estudiantes. Al respecto, la mayoría estaba de acuerdo con dicha afirmación, algunos en mayor medida que otros, y una mínima parte no; tal como se expone en la Tabla 5.

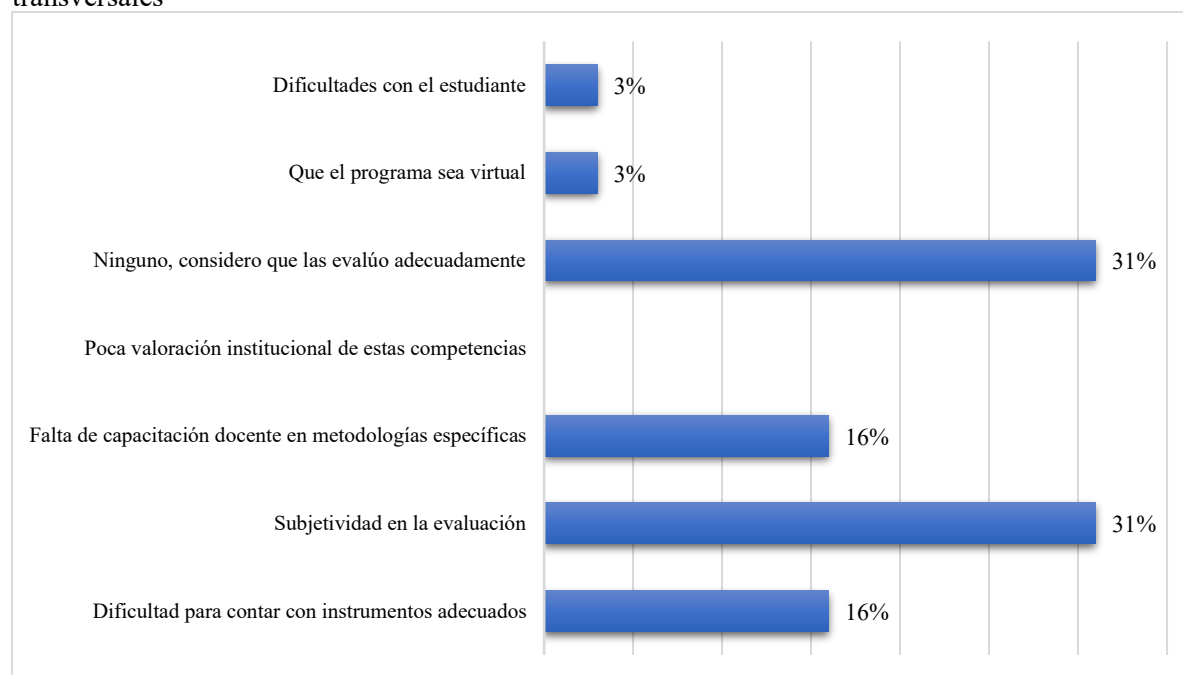
Tabla 5 Validez de los sistemas de evaluación respecto a la medición de las competencias del alumnado

Percepción del cuerpo docente	%
En la mayoría de los casos reflejan las competencias logradas	50
Parcialmente refleja algunas competencias, pero no todas	44
Son insuficientes para medir el aprendizaje real	6

Esto coincide con la revisión de Durán Chinchilla (2024) quien, tras realizar una revisión sistemática de más de una década de investigaciones sobre el tema, concluye que la integración de los resultados de aprendizaje ha sido crucial para las IES, sus procesos y la mejora de la calidad educativa.

A la par, con la conclusión de Fontalvo et al., (2022), donde se destaca que la integración de los resultados de aprendizaje en el proceso de evaluación favorece la articulación con parámetros nacionales e internacionales y que esta evaluación vaya más allá de lo académico-cognitivo, para considerar también lo afectivo y social; es decir, un abordaje holístico para comprender al estudiante. Seguidamente se cuestionó sobre los retos que ellos, como personal docente, enfrenta al momento de evaluar competencias transversales, tales como la ética, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Esto, dado que representa un reto que incluso ha llevado a la puesta en marcha de investigaciones dedicadas al diseño de instrumentos válidos y confiables para evaluar dichas competencias (Jiménez Galán et al., 2023; Solanes-Puchol et al., 2022).

Figura 4 Retos percibidos por el personal docente respecto a la evaluación de competencias transversales



De estos resultados se encontró concordancia con resultados de otros estudios como el de Martínez Iñiguez et al., (2017), donde se reportan retos relacionados con la naturaleza del proceso de acreditación, las dificultades de su implementación -desde la falta de modelos pertinentes hasta la participación desigual y poco contextualizada a las necesidades que lleven a una verdadera transformación-. También, con los resultados de Medina-Orozco (2022) sobre la presencia de avances positivos en el tema, pero a su vez retos relacionados con la capacitación del personal docente para el uso de instrumentos y/o resultados de procesos de acreditación.

De esto, se evidencian necesidades claras que pueden responderse con los instrumentos disponibles que ya han sido validados desde la investigación. Además, da luz sobre otras necesidades como la comprensión y aprehensión de paradigmas específicos, la resignificación del proceso de evaluación y un trabajo colaborativo transdisciplinario.

Para concluir esta dimensión, y bajo este mismo proceso de reflexión se cuestionó si, desde su experiencia, la acreditación de los programas ha contribuido a mejorar la calidad del aprendizaje. Sobre todo, considerando que suele asociarse a procesos burocráticos (Ovando et al., 2015). Al respecto, el 68% está de acuerdo con que “Ha mejorado de manera significativa la calidad del aprendizaje”, 32% considera que “Ha contribuido parcialmente, pero con limitaciones” y nadie estuvo de acuerdo con la afirmación de que “Se ha centrado más en cumplir procesos burocráticos”.

Pertinencia Social

En esta dimensión se abordó el tema de la pertinencia social, cuestionando primero en qué medida los programas de estudio de su centro de trabajo respondían a las necesidades del mercado laboral y la formación integral de los estudiantes. Para ello, se utilizó una escala, donde 1 era “Muy bien: equilibra lo técnico y lo humanista” y 5 era “Mal: los programas están desfasados respecto a las necesidades sociales y laborales”. Los resultados se comportaron de la siguiente manera:

Tabla 6 Opinión del personal docente respecto a la pertinencia de los programas de estudio

Nivel de acuerdo	%
1	30
2	28
3	12
4	12
5	18

En estos resultados se evidencian opiniones divididas. Si bien, la mayoría considera que es socialmente pertinente el programa en el que se desarrolla, solo representa un tercio de la muestra. Esto demuestra que, como explica Treviño Cubero (2018), se trata de un aspecto polisémico difícil de definir, pero fácil de usar en el discurso oficial. Además de las dificultades derivadas de las complejidades de un contexto caracterizado por múltiples desigualdades (Camarena Gómez y Velarde Hernández, 2009).

Bajo esta premisa, se invitó a cuestionarse de qué manera podría entonces lograrse un equilibrio entre la formación técnica profesional y la formación humanista, independientemente del área disciplinar en el que se desempeñen. Las respuestas más relevantes de la Tabla 7 concuerdan con el estudio de Montes Mata et al., (2019), quienes declaran que el abordaje transversal e inter y transdisciplinario es imprescindible para resolver problemas existentes en la formación e interacción entre docentes y estudiantes.

Tabla 7 Estrategias para una formación integral

Estrategia	%
Integrando asignaturas humanistas en los planes de estudio	6
Transversalizando valores éticos y sociales en todas las asignaturas	39
Impulsando proyectos interdisciplinarios con impacto social	46
Promoviendo tutorías, talleres o actividades extracurriculares	9

Como último punto de esta dimensión, se abordó el tema de los cambios que el personal docente considerara necesarios para que los egresados tengan un impacto social positivo, más allá de la empleabilidad. Al respecto, la respuesta más citada coincide con Silas Casillas y Bárcenas Pozos (2021), quienes declaran que los proyectos con la intención de tener un impacto social son los que logran un mayor acercamiento con la realidad vivida y, por tanto, deben ser promovidos en el ámbito universitario.

Tabla 8 Cambios para un impacto social en el perfil del egresado

Cambio	%
Mayor énfasis en formación ética y ciudadana	18
Vinculación más estrecha con la comunidad y el entorno local	40
Fomento de proyectos de innovación social	18
Desarrollo de habilidades de liderazgo y compromiso social	24

Retos y perspectivas

En esta última dimensión, una vez abordados los elementos esenciales para comenzar a entender el tema desde la perspectiva docente, resultó imprescindible generar un espacio para profundizar en elementos específicos que representan retos y áreas de oportunidad para el personal docente.

Comenzando con el papel de la tecnología emergente (IA, big data...) en la enseñanza de su disciplina y que, de alguna manera u otra, influirá en los resultados de aprendizaje del alumnado, el 27% consideró

que esto podría ser “Muy positivo, dado que aporta innovación y mejora el aprendizaje” y el 73% que sería “Positivo, pero con riesgos éticos y sociales”. Siendo el último punto más representativo, y que coincide con las conclusiones de Hernández Paz y López Mejía (2023) sobre cómo esta herramienta es una oportunidad de transformación, siempre y cuando se utilice de manera responsable.

Toledo Lara (2021) declara que los docentes universitarios, a veces, dejan de lado la formación humana y social y se enfocan en la ardua tarea de tratar de cumplir con la formación técnica de su disciplina, desde enfoques poco innovadores. Es entonces que se cuestiona qué tipo de formación continua consideran indispensable para fortalecer su práctica docente ante esos y otros desafíos de esta era; siendo el más señalado lo relacionado con la innovación y metodologías activas. Como expresa Durán Arellano (2016), son competencias cruciales para el desarrollo de sus funciones básicas.

Tabla 9 Formación requerida por el personal docente

Áreas de interés	%
Tecnologías educativas	19
Evaluación de competencias	25
Innovación pedagógica y metodologías activas	35
Comunidades de práctica y mentorías	21

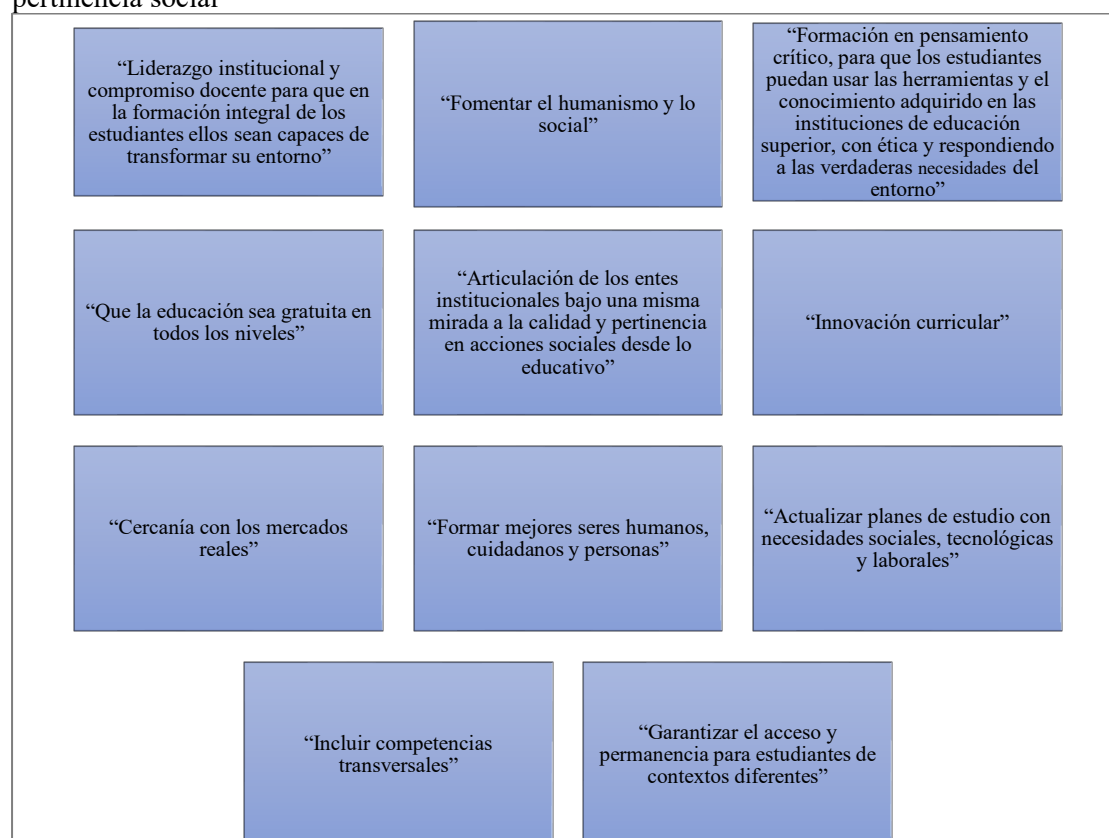
Por su parte, se indagó sobre los retos que perciben están enfrentando en el nivel de educación superior para asegurar la calidad y pertinencia social de los resultados de aprendizaje. Los resultados concuerdan con el estudio de Demarchi Sánchez (2023) sobre los retos de la educación superior para responder a las exigencias sociales. En ambos casos se destacan las desigualdades, como factor externo y estructural, por encima de otros de carácter interno que sí pudieran ser abordados desde la institución universitaria.

Tabla 10
Retos percibidos en las IES respecto a la calidad y pertinencia social de los resultados de aprendizaje

Retos	%
Insuficiente actualización curricular	5
Escasa vinculación universidad–empresa-sociedad	15
Limitada formación docente en competencias emergentes	15
Desigualdades sociales y económicas del estudiantado	46
Falta de recursos e infraestructura en las instituciones	14
Desconozco	5

Una vez finalizado el cuestionario, se dejó una sección abierta para describir aquellas acciones que consideraran como urgentes para que la educación superior en México logre resultados de aprendizaje con mayor calidad, pertinencia social e impacto en la formación de los estudiantes. Al respecto se compartió que:

Figura 5 Acciones para que las IES en México se encaminen a una educación de calidad y con pertinencia social



CONCLUSIONES

En las últimas décadas, las IES han enfrentado una creciente exigencia por demostrar la calidad y pertinencia de sus programas académicos. La implementación de sistemas de evaluación y acreditación se ha consolidado como una estrategia fundamental para garantizar la transparencia, la rendición de cuentas y la mejora continua. Sin embargo, persiste una brecha entre la evaluación formal de los programas y la verificación efectiva de los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes.

A pesar de los esfuerzos institucionales y de los lineamientos establecido por organismos nacionales e internacionales, aún existen limitaciones para vincular de manera coherente los resultados de aprendizaje con los procesos de planeación curricular, enseñanza y evaluación.

Los indicadores que se asocian a la calidad son concebidos por unos cuantos que diseñan el proceso de evaluación, como si fuera aplicable a cualquier sector, de modo que se compromete una evaluación real y situada, con orientación a la calidad educativa. Por eso es importante analizar los resultados institucionales de manera integral por encima de los indicadores. Esta desconexión se traduce en dificultades para evidenciar el desarrollo de competencias genéricas y específicas, así como para valorar la pertinencia social de los egresados frente a las demandas del contexto laboral y comunitario.

En este panorama, los resultados de aprendizaje constituyen el puente entre la calidad educativa y la pertinencia social. No solo se trata de requerimientos burocráticos o indicadores para estimar el nivel de calidad de una IES, sino que son mecanismos que, si se construyen en función de las necesidades de los contextos reales, aseguran que la educación superior cumpla con su misión fundamental: formar profesionales competentes, responsables y capaces de transformar positivamente la sociedad.

La evaluación y acreditación representan herramientas que no deben tomarse a la ligera, pues garantizan la mejora continua y la confianza de la sociedad en sus instituciones educativas. Pese a los desafíos presentes y futuros (como la adaptación tecnológica, la evaluación de competencias transversales y el equilibrio entre la formación profesional y humanista), un sistema flexible garantiza que la formación sea integral.

Para ello, las y los docentes representan un pilar para la asimilación, puesta en marcha y logro de metas institucionales respecto a la calidad educativa. Al final, son ellos quienes inciden de primera mano en la transformación del estudiante universitario y, por tanto, deben tener la formación, recursos y disposición para trabajar en ello.

Se reafirma la importancia de que la educación superior permanezca en un constante diálogo con el entorno social, económico y cultural, para formar egresados capaces de enfrentar los retos del presente y construir un mejor futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

American Educational Research Association [AERA] (2011). Code of ethics. American Educational Research Association.

Biggs, J. y Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). McGraw-Hill.



- Bohórquez Góngora, F. (2024). Resultados de Aprendizaje. ¿Un doble filo para la calidad en la formación profesional? En Á. Torres Mesías, D. Lago de Vergara, R. Ospina Duque, M. C. Ovalle Almanza, J. J. Sánchez Quintero (Comp). Políticas públicas de educación: Resultados de aprendizaje (pp. 105-122). Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
- Cáceres Mesa, M. L., Gómez Meléndez, L. E., y Zúñiga Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63), 196-207.
- Camarena Gómez, B. O., y Velarde Hernández, D. (2009). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿Para qué? *Estudios sociales* (Hermosillo, Son.), 17(spe), 105-125.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONCAES] (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Secretaría de Educación Pública-CONACES.
- Demarchi Sánchez, G. D. (2023). Retos de la educación superior para responder a las exigencias sociales en Colombia. *Academia Y Virtualidad*, 16(2), 11–26.
<https://doi.org/10.18359/ravi.5912>
- Durán Arellano, A. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20(67), 529-538.
- Duran Chinchilla, C. M. (2024). Análisis de la implementación de resultados de aprendizaje en la educación superior: una revisión investigativa. *Sophia*, 20(1).
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1356>
- Espinoza Freire, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Conrado*, 18(85), 120-127.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Higher Education Area.-Bologna Process.



- Fontalvo, T. J., Delahoz-Dominguez, E. J., y De la Hoz, G. (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>
- Fontalvo, T. J., Delahoz-Dominguez, E. J., y De la Hoz, G. (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>
- Garbanzo-Vargas, G. M. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87.
- García García, C., y Hervás Torres, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la educación superior*, 49(194), 115-136. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1127>
- Guevara Gómez, H. E., Huarachi Quintanilla, L. A., Lozano Zanelly, G. A., y Vértiz Osoreo, J. J. (2021). Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 178-191.
- Hernández Paz, A. A., Cancino Cancino, V. E., Tamez González, G., y Leyva Cordero, O. (2023). Evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en México. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(102), 693-712. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.16>
- Hernández Paz, A. A., y López Mejía, D. A. (2023). Governance and Challenges of Artificial Intelligence in the Right to Education: The Role of the Teacher in the Digital Age. *Política, Globalidad Y Ciudadanía*, 9(18), 247–257. <https://doi.org/10.29105/rpgyc9.18-352>
- Jiménez Galán, Y. I., Guzmán Flores, J. P., Hernández Jaime, J., y Rodríguez Flores, E. (2023). Evaluación integrada de competencias transversales en Educación Superior: Propuesta de instrumentos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), e054. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1506>



- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. University College Cork.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa* (México, DF), 17(73), 79-96.
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- 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.
- Montes Mata, K., Marín Uribe, R., Muñoz Beltrán, F. y Soto Valenzuela, M. (2019). Transversalidad y transdisciplina: la planificación docente en la educación superior. *Revista Publicando*, 6(20), 35-49.
- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. *Reinventar el aula*. Casa abierta al tiempo-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Olarte-Arias, Y. A., Ruiz-Ramirez, J. A., y Glasserman-Morales, L. D. (2022). Coconstrucción de un sistema de evaluación por competencias y resultados de aprendizaje en educación superior. *Praxis & Saber*, 13(35), e207. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance*. OECD Publishing.
- Ovando, M., Elizondo, M., y Grajales, O. (2015). La evaluación y la acreditación desde la perspectiva de los universitarios: una experiencia educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 936-944.
- Pozo Ceballos, S. (2015). Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior y el control interno. Claves para su integración e implementación. *Horizontes de la Contaduría*, (4), 211-229.
- Ríos Muñoz, D., y Herrera Ayara, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1-16.



- Sánchez Iturbide, S., y Rodríguez Domínguez, A. (2021). Incorporación de resultados de aprendizaje como aseguramiento de calidad educativa de una escuela de negocios. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(ESPECIAL), 251–272. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.476>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. SEP-CONACES.
- Silas Casillas, J., y Bárcenas Pozos, L. (2021). Prácticas docentes que promueven el compromiso social de sus alumnos. *DIDAC* (48), 41-48.
- Solanes-Puchol, A., Martín-del-Río, B., y García-Selva, A. (2022). Transversal competencies in university: validation of a questionnaire for its evaluation. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 16(2), e1538. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1538>
- Toledo Lara, G. (2021). La formación del profesorado universitario y algunas de sus tendencias de cara al siglo XXI. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 00004. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2619>
- Torres Mesías, A. (2024). Resultados de aprendizaje: una reflexión, más allá de lo simplemente normativo. En Á. Torres Mesías, D. Lago de Vergara, R. Ospina Duque, M. C. Ovalle Almanza, J. J. Sánchez Quintero (Comp). *Políticas públicas de educación: Resultados de aprendizaje* (pp. 13-37). Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Treviño Cubero, A. (2018). Pertinencia social de los programas educativos de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3), 1-20.
- Tuning Project. (2020). *Tuning Educational Structures in Europe*. University of Deusto.
- Valenti, G., y Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura*, (9), 131-147.
- Valentín Melgarejo, T. F., Rivera Espinoza, T. A., Valentín Melgarejo, P. L., y La Madrid Vivar, P. L. (2022). Competencias didácticas y resultados de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Conrado*, 18(89), 492-500.



- Villalobos López, J. A. (2023). La educación superior y el desarrollo integral en México. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (36), 275-300.
<https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.09>
- Yorke, M. (2006). Employability in Higher Education: What it is – What it is not. Higher Education Academy.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Narcea.
- Zuliani Arango, L. (2010). Estudio exploratorio, un viaje para descubrir. Investigación y Educación en Enfermería, 28(3), 484-493.

