

Sistema de Aseguramiento del Aprendizaje Uniandino

SAAU



Documento presentado en el Consejo Académico el 13 de noviembre de 2025

La elaboración de este documento se realizó bajo el liderazgo de **Juny Montoya Vargas**, directora de DIDACTA.

La **concepción y desarrollo del Sistema de Aseguramiento del Aprendizaje Uniandino** fueron realizados por **Alejandro Casas Nova**, coordinador de gestión curricular de DIDACTA.

Agradecemos a la Vicerrectora Académica, **Silvia Caro Spinel**, y al **equipo de gestión curricular de DIDACTA** por sus valiosos aportes. Asimismo, expresamos nuestro agradecimiento a los **lectores internos** de la Universidad, quienes con su experiencia y conocimiento enriquecieron esta construcción colectiva.

Agradecemos también a la Facultad de **Administración**, en especial, al Centro de Aseguramiento del Aprendizaje (**CASA**), a la Facultad de **Ingeniería**, al Departamento de **Psicología**, a la **Escuela de Gobierno** y a los miembros de la iniciativa de DIDACTA que apoyan el **seguimiento de los resultados de aprendizaje en Bloque Neón**, por su disposición para compartir sus experiencias, aprendizajes y buenas prácticas en torno a los procesos de aseguramiento del aprendizaje, los cuales enriquecieron el contenido de este documento.

Diseño y diagramación: Equipo PyS de DIDACTA

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de este documento por cualquier medio electrónico o mecánico, sin autorización por escrito del autor.

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación - Reconocimiento como Universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964 - Reconocimiento personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949 Minjusticia.

Tabla de contenido

	Justificación	4
	Introducción	6
	Presentación general del SAAU	12
	Fase 1: planificación	13
	Fase 2: medición y recolección de resultados	14
	Fase 3: análisis de resultados	15
	Fase 4: plan de acción	16
	Infografía del SAAU	17
1	1 FASE DE PLANIFICACIÓN	18
	Objetivo y acciones	
	1. Revisar o definir las competencias y resultados de aprendizaje a evaluar	19
	2. Incluir las metas esperadas a nivel de resultado de aprendizaje y programa	22
	3. Definir la ruta de desarrollo de competencias	23
	4. Definir el plan de evaluación	32
	5. Aspectos adicionales para considerar en esta fase	34
2	2 FASE DE MEDICIÓN Y RECOLECCIÓN DE RESULTADOS	40
	Objetivo y acciones	
	1. Construir, unificar, alinear y validar los instrumentos de evaluación	41
	2. Aplicar instrumentos de evaluación	49
3	3 FASE DE ANÁLISIS DE RESULTADOS	52
	Objetivo y acciones	
	1. Analizar los resultados de la evaluación del aprendizaje	53
	2. Analizar resultados frente a metas esperadas	54
	3. Formular conclusiones del análisis de los resultados	55
	4. Promover la investigación académica a partir de las evidencias del SAAU	55
4	4 FASE DE PLAN DE ACCIÓN	56
	Objetivo y acciones	
	1. Planificar y definir ajustes necesarios	57
	2. Implementar ajustes	62
	3. Evaluar aprendizaje post-ajustes y evaluar su impacto	63
	4. Cerrar el ciclo por resultado de aprendizaje a nivel de programa	64
	5. Considerar la pertinencia de iniciar nuevos ciclos de evaluación del aprendizaje	66
	6. Reflexionar sobre el proceso	66
	7. Documentar y comunicar	66
	8. Planificar para el futuro	67
	Bibliografía y referencias	68

Justificación

La Universidad de los Andes ha consolidado una tradición de excelencia académica y compromiso con la calidad educativa, lo que se refleja en sus procesos de formación integral, pertinente, coherente, contextualizada y flexible. Como parte de este compromiso, es fundamental contar con mecanismos que permitan evaluar, ajustar y mejorar, de manera permanente, la oferta académica y el aprendizaje de los estudiantes, garantizando tanto la pertinencia de los programas, como el cumplimiento de la oferta de valor declarada en los perfiles de egreso.

En este contexto, el Sistema de Aseguramiento del Aprendizaje Uniandino (en adelante SAAU) se presenta como una estrategia clave para fortalecer la gestión curricular y asegurar que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para su éxito académico, personal y profesional. Este sistema propone un enfoque cíclico basado en la recolección y análisis de datos para la toma de decisiones informadas. Además, busca consolidar una cultura de evaluación periódica e intencionada, alineada con la misión y visión institucionales.

El SAAU se fundamenta en experiencias exitosas implementadas por distintas unidades académicas de la Universidad. En particular, la Facultad de Administración, a través de su Centro de Aseguramiento del Aprendizaje (CASA), ha desarrollado procesos estructurados que contribuyen a la optimización de la enseñanza y el aprendizaje.

De igual manera, la facultad de Ingeniería, el departamento de Psicología y la Escuela de Gobierno han liderado iniciativas para el seguimiento sistemático del desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje, promoviendo una cultura institucional orientada a la evaluación auténtica y la calidad educativa. Gracias a estas iniciativas, se ha acumulado una valiosa trayectoria en los procesos asociados al aseguramiento del aprendizaje, lo que ha permitido identificar buenas prácticas que pueden ser aplicadas y adaptadas a otras unidades académicas.

El desarrollo del SAAU no solo ha tenido en cuenta las prácticas internas de la Universidad. También ha sido producto de una revisión exhaustiva de otros sistemas implementados en universidades a nivel nacional e internacional. Se analizaron modelos de instituciones reconocidas por su excelencia académica y su capacidad de adaptación a los cambios en la educación superior. Este ejercicio comparativo permitió identificar elementos clave y enfoques innovadores que han demostrado ser efectivos en otros contextos universitarios. Como resultado, el SAAU recoge lo mejor de estas experiencias, de modo que, responda a la realidad y necesidades de la Universidad de los Andes, se alinee con estándares de calidad internacionales y sea coherente con los valores y objetivos institucionales.

El SAAU se encuentra estrechamente relacionado con las [Bases para la gestión curricular de la oferta académica en la Universidad de los Andes](#). Este documento establece el marco común —conceptual y procedimental— para orientar la gestión curricular en todas las unidades académicas. Dicha gestión se concibe como un proceso sistemático que abarca el análisis de contexto, el diseño curricular, el desarrollo de recursos curriculares, la implementación curricular y el seguimiento y la evaluación para el mejoramiento continuo de la oferta académica (ver gráfica 1). Asimismo, explicitan que este marco se complementa con otros recursos, entre ellos el SAAU.

En la fase de diseño, las Bases sugieren establecer procesos y políticas permanentes para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a través de un sistema de aseguramiento del aprendizaje y remiten al SAAU como referente para orientar dichos procesos.

El SAAU operacionaliza, a lo largo de sus fases, lo relativo a la evaluación del aprendizaje establecido en las Bases. Sus resultados se integran como insumo directo del modelo de evaluación de la oferta académica. Lo establecido en las Bases se ejecuta y documenta con el SAAU, y los hallazgos del SAAU retroalimentan el seguimiento y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo la calidad y pertinencia de la oferta académica a través de la cualificación de la gestión curricular. Adicionalmente, ambos documentos coinciden en la importancia de la participación de toda la comunidad educativa (directivos, profesores, administrativos y estudiantes) en los procesos de mejora académica.

En suma, el SAAU representa un paso fundamental en la consolidación de una cultura de aseguramiento del aprendizaje en la Universidad de los Andes. Busca fortalecer la calidad de la oferta educativa, garantizando que los estudiantes cuenten con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual.



Introducción

El aseguramiento del aprendizaje es un proceso sistémico, sistemático, continuo y cíclico que evalúa, analiza y ejecuta acciones informadas por datos, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y curricular. Esto se logra mediante el seguimiento al desarrollo de competencias para que los estudiantes alcancen el éxito académico, personal y profesional.

Dentro de sus objetivos están:

1

Hacer seguimiento al nivel de logro de las competencias y los resultados de aprendizaje de los estudiantes a través de su paso por un programa académico.

2

Promover, en la comunidad académica, el uso de prácticas de evaluación que permitan recolectar evidencia válida, confiable y pertinente del logro de las competencias y resultados de aprendizaje de los estudiantes.

3

Informar, con transparencia, a la comunidad universitaria y a otras partes interesadas, los logros frente a las competencias y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

4

Consolidar una comunidad académica (directivos, profesores, estudiantes, egresados, empleadores y equipo administrativo) que reflexione, continuamente, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.

5

Garantizar alineación curricular entre el perfil de egreso, las competencias, los resultados de aprendizaje, las experiencias de enseñanza y aprendizaje y las prácticas de evaluación, de modo que contribuyan al logro de las metas esperadas en los cursos y programas académicos.

6

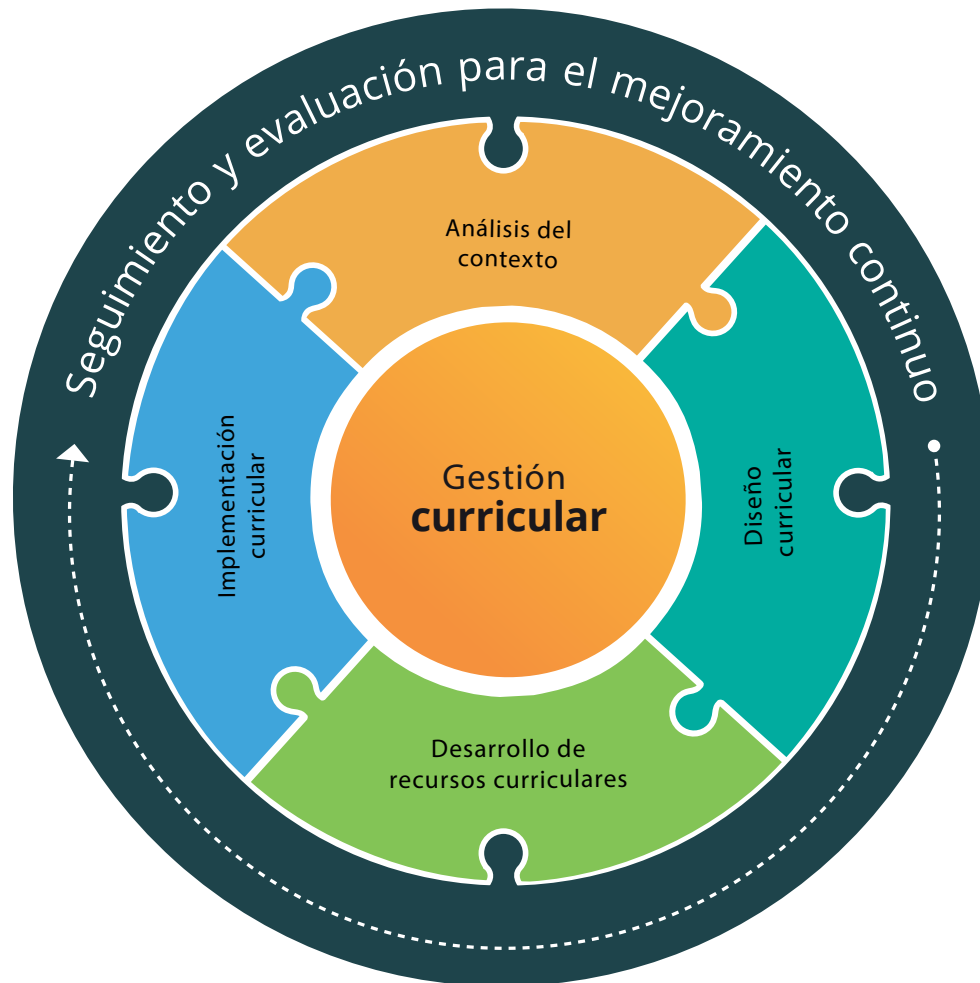
Suministrar información pertinente para los procesos de acreditación, tanto nacionales como internacionales, que así lo requieran.

7

Asegurar que se cumpla el perfil de egreso declarado en cada oferta académica.

8

Brindar información pertinente, sistemática y oportuna que contribuya al mejoramiento continuo de los procesos y acciones de las fases del componente académico de la gestión curricular (ver gráfica 1).



Gráfica 1: fases del componente académico de la gestión curricular.

Dado que el aseguramiento del aprendizaje es un proceso sistemático orientado a la evaluación y mejora continua, la adecuada utilización de los resultados de la evaluación del aprendizaje permite identificar oportunidades de mejora con impacto potencial en los niveles de curso, programa, unidad académica y Universidad. En la siguiente tabla se describen los efectos en cada nivel.



Curso	Programa
<ul style="list-style-type: none"> • Permite a los profesores evaluar el avance de los estudiantes en relación con las competencias y los resultados de aprendizaje esperados. • Ofrece información a los estudiantes sobre su desempeño, ayudándoles a identificar fortalezas y áreas de mejora para avanzar en su proceso formativo. • Facilita la identificación de brechas entre el currículo oficial y operativo para ajustar las experiencias de enseñanza y aprendizaje. • Promueve la cualificación docente, pues el profesor mejora a medida que reflexiona sobre los resultados y hace ajustes a su práctica pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a que los componentes del currículo estén alineados y sean coherentes con lo declarado en la oferta académica. • Permite identificar fortalezas y áreas de mejora en su gestión curricular. • Implementa un sistema de evaluación que permite hacer seguimiento al logro de competencias y resultados de aprendizaje a lo largo del programa, lo que promueve la toma de decisiones informadas para el mejoramiento continuo. • Contribuye a optimizar las condiciones que inciden en el éxito académico de los estudiantes. • Promueve la revisión y actualización continua del currículo de acuerdo con las oportunidades de mejora identificadas a nivel del programa o a las posibilidades que ofrecen los cambios que ocurren en el sector externo.



Unidad académica o facultad	Universidad
<ul style="list-style-type: none"> • Apoya la gestión curricular mediante los ajustes realizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como consecuencia del seguimiento al logro de las competencias y resultados de aprendizaje. Esto contribuye a que los programas sean pertinentes y de alta calidad. • Favorece la identificación de necesidades de desarrollo y creación de recursos educativos curriculares para que estén disponibles y sean apropiados de cara a la implementación de la oferta educativa. • Promueve la innovación en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, así como en la evaluación, basándose en los hallazgos de los resultados obtenidos de la evaluación del aprendizaje. • Fomenta la identificación de necesidades y posibilidades para la formación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta una cultura organizacional basada en la recolección de evidencia, la autoevaluación constante y la innovación que involucra a toda la comunidad educativa. • Facilita la rendición de cuentas a nivel institucional al mostrar la pertinencia de los programas académicos y su alineación con el plan de desarrollo institucional, la misión y visión de la Universidad. • Contribuye a los procesos de acreditación nacionales e internacionales y al aseguramiento de la calidad educativa mediante la evidencia de logro de las competencias y resultados de aprendizaje establecidos en los perfiles de egreso de los programas académicos. • Contribuye a identificar y realizar ajustes a reglamentos o a procesos académico-administrativos de la universidad. • Permite comprobar el nivel de logro de las competencias transversales que hemos definido como universidad y hacer ajustes a elementos curriculares comunes a todos los programas.

Tabla 1: impacto del SAAU a nivel de curso, programa, unidad académica y Universidad. Elaboración propia.

El sistema que se propone a continuación se adapta a las capacidades, intereses y estado de madurez de cada unidad académica. Asimismo, se alinea con las diferentes formas en que se denominan los componentes centrales del currículo¹ o los elementos constitutivos del proceso académico dentro de cada facultad o departamento. No obstante, se reconoce que se puede hacer de otra manera. Otro sistema que dé cuenta del logro de las competencias y resultados de aprendizaje también es factible, siempre que cumpla propósitos equivalentes y garantice la calidad del aseguramiento del aprendizaje; en estos casos, las unidades académicas que cuenten con un sistema alternativo podrán discutir y acordar con la Vicerrectoría Académica su aplicación.

En ese sentido, las unidades que ya cuentan con un sistema propio podrán mantenerlo, fortalecerlo o complementarlo con los lineamientos que aquí se presentan. A continuación, se detallan las acciones necesarias para construir e implementar el SAAU en cada unidad académica.

¹ Para asegurar una correspondencia adecuada en cuanto a la terminología, se puede consultar el Glosario para la gestión curricular en la Universidad de los Andes.



Presentación general del SAAU

El SAAU está compuesto por cuatro fases conectadas entre sí (ver gráfica 2), lo que enfatiza el carácter cíclico e iterativo del proceso. La unidad académica podrá definir el tiempo necesario para avanzar en cada fase, ya sea que prefiera seguir un enfoque secuencial o simultáneo.



Gráfica 2: Sistema de Aseguramiento del Aprendizaje Uniandino. Adaptado de los sistemas de: AACSB, ABET, NASPAA, ASU y CSU². Elaboración propia.

A continuación, se describe cada una de las fases:

Fase 1: Planificación



En esta fase se definen los elementos esenciales de la evaluación del aprendizaje: qué se medirá, cómo se realizará y en qué momento. El programa revisa, actualiza o ajusta el perfil de egreso, las competencias disciplinares y transversales y los resultados de aprendizaje de programa y curso, e incluye las metas esperadas o umbral de aprobación a nivel de resultado de aprendizaje y programa. Con base en lo anterior, se diseña la ruta de desarrollo y el plan de evaluación de cada competencia, especificando los cursos que contribuyen a su logro dentro del plan de estudios, los momentos y la frecuencia de medición, las evidencias de aprendizaje que se utilizarán y los instrumentos con los que se evaluarán.

Asimismo, se define la naturaleza de la medición (directa o indirecta), el carácter formativo o sumativo de la evaluación, el nivel de aporte del curso al desarrollo de la competencia (introducción, desarrollo o consolidación) y los responsables de su aplicación.

Esta fase incluye conocer y usar las soluciones tecnológicas institucionales para recolectar, procesar, gestionar y analizar los resultados de la evaluación del aprendizaje; socializar los objetivos y beneficios del SAAU para asegurar su comprensión y participación; y la formación e involucramiento de los profesores. Además, se definen roles y responsabilidades mediante un equipo ampliado que garantice la sostenibilidad del sistema, se establecen indicadores de seguimiento y se articula el SAAU con los procesos de autoevaluación y acreditación, consolidando una cultura de calidad basada en evidencia.

Fase 2:

Medición y recolección de resultados

En esta fase, la unidad académica construye, unifica, alinea y valida los instrumentos de evaluación en un ejercicio colegiado con aprobación en las instancias correspondientes. Los instrumentos para las mediciones directas se diseñan con criterios observables y con los niveles de desempeño institucionales comunes para asegurar coherencia y comparabilidad entre cursos.

Se promueve el uso de rúbricas unificadas a nivel de programa, compatibles con las específicas de cada curso cuando estas se requieran. En paralelo, se desarrollan instrumentos para mediciones indirectas. Todo ello se somete a validación (revisión entre pares y comités, pruebas piloto, calibración de evaluadores y verificación de validez, confiabilidad y pertinencia), se socializa y se prepara a los profesores para su uso común.

Luego, se comunican a los estudiantes los resultados de aprendizaje a evaluar, se ejecutan las actividades que permiten obtener las evidencias y se evalúan con los instrumentos definidos, asegurando consistencia entre la recolección de datos y la retroalimentación oportuna tras cada medición; cuando corresponda, se aplican también las mediciones indirectas. Los resultados se centralizan y procesan en las soluciones tecnológicas institucionales, integrando evidencias directas e indirectas; se generan tableros, métricas y reportes para la toma de decisiones. Se establece una doble periodicidad: a) nivel curso, después de cada corte o hito de evaluación, para identificar ajustes más inmediatos; y a b) nivel programa, con consolidaciones anuales por cohorte, por ejemplo, para analizar tendencias, identificar brechas y orientar la mejora en la gestión curricular a mayor escala. La información resultante de esta fase también puede tomarse como insumo en la realización de investigaciones que aporten al campo académico y disciplinar.



Fase 3:

Análisis de resultados

En esta fase se revisa la calidad y consistencia de los datos recolectados validando su confiabilidad y pertinencia, se detectan inconsistencias del proceso y se desagregan los resultados de la evaluación del aprendizaje teniendo en cuenta variables relevantes. Asimismo, se complementa la lectura cuantitativa con análisis cualitativos de evidencias y se triangula con mediciones indirectas para comprender cómo y por qué se logran —o no— los aprendizajes. Los resultados se socializan y discuten con los actores interesados.

Posteriormente, los resultados de las medidas directas e indirectas se comparan con las metas esperadas o umbrales de aprobación definidos, para identificar tendencias, brechas de logro, áreas de éxito y oportunidades de mejora, considerando factores internos y externos que expliquen los hallazgos. Los resultados de los análisis se consolidan en tableros e informes y se revisan con los actores clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo el proceso queda documentado en actas y repositorios del SAAU. En esta fase, puede promoverse también el análisis de resultados para iniciar proyectos de investigación orientados a mejorar los procesos educativos de la universidad y aportar a la comunidad académica a nivel nacional e internacional. Los informes, con conclusiones y recomendaciones resultantes de esta fase, sirven como insumo para la realización del plan de acción posterior.

Fase 4: Plan de acción

Con base en las conclusiones del análisis de resultados, la unidad académica planifica y define, de manera colegiada, los ajustes necesarios en dos ciclos complementarios: i) ciclo corto (semestral/anual), con intervenciones inmediatas en cursos —actividades, materiales, criterios/rúbricas y retroalimentación, entre otros— y ii) ciclo largo (2–5 años), con transformaciones de mayor alcance a nivel de programa o unidad —perfil de egreso, competencias y resultados de aprendizaje, estructura del plan de estudios, modalidades, metodologías, entre otros—. Para garantizar el seguimiento y la trazabilidad de los ajustes, se consolida un cronograma que explicita el nivel de intervención (curso/programa/unidad), los ajustes propuestos, responsables, evidencias esperadas, temporalidad y fuente de evidencia.

Posteriormente, se implementan los ajustes y se realiza una reevaluación comparando los resultados post-ajuste con las metas esperadas o umbrales de aprobación definidos. En este proceso, es necesario

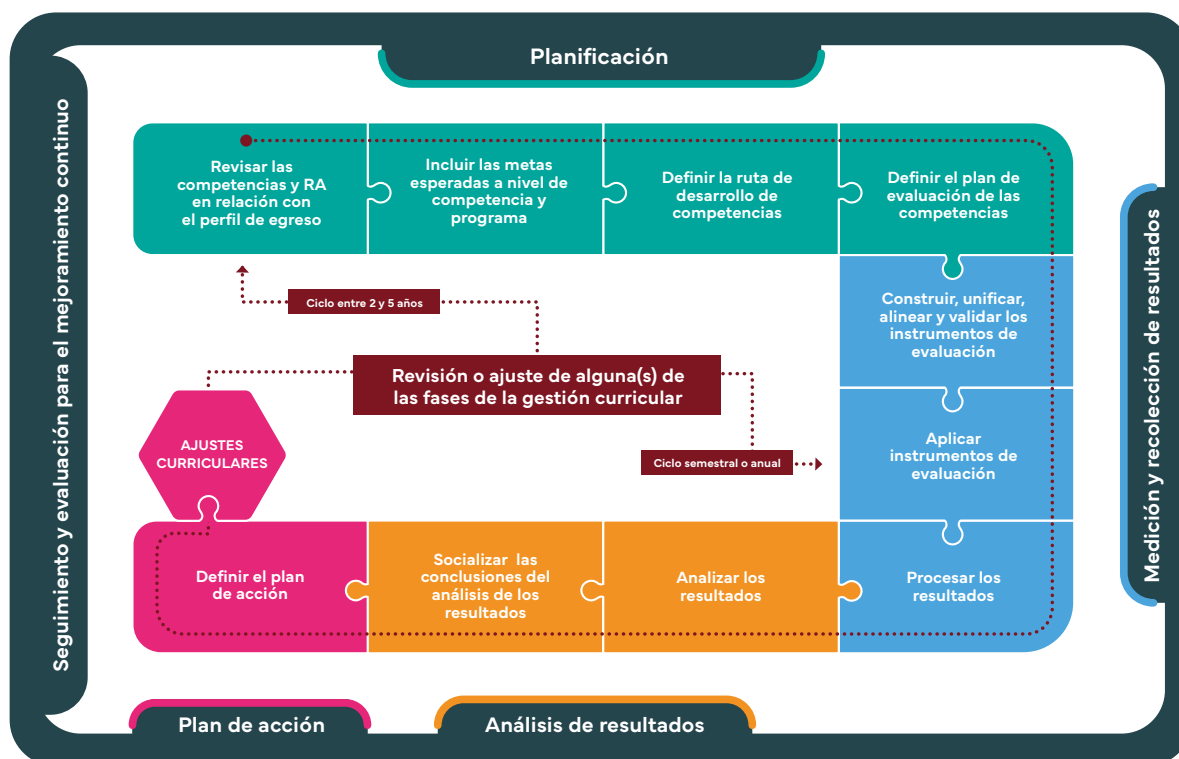
usar evidencias directas e indirectas. Las decisiones (mantener, ampliar, modificar o escalar el ajuste) se documentan en actas y repositorios del SAAU, y se socializan con la comunidad académica y actores externos cuando aplique. Con evidencia suficiente, se cierra el ciclo por resultado de aprendizaje —en el corto o largo plazo, según el alcance del ajuste— y se valora la pertinencia de iniciar nuevos ciclos de evaluación.

Finalmente, se comunican los hallazgos y lecciones aprendidas, se fomenta un repositorio institucional de buenas prácticas, se mantiene el seguimiento periódico para ajustar procesos, instrumentos y estrategias en todas las fases del SAAU, y se promueven proyectos de investigación académica y disciplinar asegurando el retorno de sus resultados a la mejora de cursos y programas y su difusión en la comunidad académica nacional e internacional. Aunque la reflexión general del SAAU se sitúa en esta última fase, es fundamental realizar un seguimiento periódico de su funcionamiento para garantizar su éxito.

Infografía del SAAU

El esquema ilustra la relación lógica y secuencial entre las fases del SAAU y las acciones clave desarrolladas en cada una. Este sistema opera tanto a nivel de cada resultado de aprendizaje —permitiendo evaluar, ajustar y cerrar el ciclo de manera específica por competencia— como a nivel del programa académico, facilitando la toma de decisiones estructurales, curriculares y pedagógicas que mejoren la coherencia y efectividad de la gestión curricular, en su conjunto.

Esta herramienta visual busca apoyar la comprensión y apropiación del sistema por parte de los equipos académicos, profesores y responsables del aseguramiento del aprendizaje, facilitando su implementación coordinada en los diferentes niveles de la gestión curricular (curso, programa y unidad académica).



Gráfica 3: representación visual de las cuatro fases del SAAU. Elaboración propia.

El SAAU contempla dos niveles de ciclos de mejora: i) uno de corto plazo, que permite realizar ajustes inmediatos a nivel de curso o cohorte y ii) otro de largo plazo enfocado en ajustes estructurales a nivel de

programa o unidad académica. Los ciclos pueden repetirse tantas veces como sea necesario hasta alcanzar los niveles de logro esperados.



FASE DE PLANIFICACIÓN

Sistema de Aseguramiento
del Aprendizaje Uniandino
-SAAU-

Objetivo:

Definir, revisar y alinear el perfil de egreso con las competencias, los resultados de aprendizaje y las metas esperadas, así como diseñar la ruta de desarrollo y el plan de evaluación con sus roles y responsables, soluciones tecnológicas institucionales e indicadores de seguimiento, a fin de contar con un marco claro que oriente la medición, la mejora del aprendizaje y la gestión curricular.

Acciones

1. Revisar o definir las competencias y resultados de aprendizaje a evaluar

- ▶ En caso de que esto no se haya hecho en la fase de análisis de contexto y diseño curricular estipuladas en el documento de las *Bases para la gestión curricular*, es necesario: i) identificar e integrar en el perfil de egreso las competencias (disciplinares y transversales) que los estudiantes desarrollarán a lo largo de programa académico. ii) Articular las competencias (disciplinares y transversales) y los resultados de aprendizaje (de programa y curso) con la misión y visión de la Universidad y facultad. De igual forma, con las demandas del ámbito académico, profesional y del mercado laboral. iii) Involucrar a profesores, egresados, empleadores y otros actores clave para garantizar que las competencias y los resultados de aprendizaje definidos por los programas reflejen las necesidades del entorno.
- ▶ Verificar que cada competencia: i) incluya, de manera articulada, los conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollará el estudiante a través del programa. ii) Se desagregue en una serie de resultados de aprendizaje que permitan su seguimiento a través de la evaluación de los estudiantes.
- ▶ Revisar o definir los resultados de aprendizaje, a nivel de programa y curso, derivados de cada competencia del programa.
- ▶ Verificar que los resultados de aprendizaje: i) sean acciones observables y medibles que se llevan a cabo en un contexto concreto o con un propósito específico. ii) Se pueden lograr considerando el tiempo disponible, los recursos y el nivel del programa.

A continuación, se presenta un ejemplo del pregrado en Psicología de la Universidad que ilustra la articulación entre el perfil de egreso, las competencias y los resultados de aprendizaje. Se expone un resultado de aprendizaje del programa y, a modo de referencia, algunos resultados de aprendizaje de curso asociados.

Perfil de egreso	Competencia	Resultados de aprendizaje de programa (RAP)	Resultados de aprendizaje de curso (RAC)
<p>Ciudadano comprometido con el estudio de los fenómenos del comportamiento humano, entendido desde los procesos mentales y biológicos hasta la interacción social de individuos, grupos y comunidades. Capaz de analizar y explicar críticamente el comportamiento a partir de una formación disciplinar diversa basada en la evidencia científica; y de comprender e intervenir dichos fenómenos y evaluar los resultados, el impacto y los alcances de su actuación, así como reconocer la necesidad de actualización permanente. Todo esto en el marco de los estándares éticos de su profesión, del respeto por los derechos humanos y del reconocimiento de la diversidad y de la importancia del trabajo colaborativo e interdisciplinario, con miras a promover el bienestar y la calidad de vida en diferentes campos y contextos.</p>	<p>1. Aborda con rigor científico los fenómenos del comportamiento humano para promover el bienestar y la calidad de vida.</p>	<p>1.1 Explicar el comportamiento humano con base en la literatura científica en Psicología.</p>	<p>1.1.1 Identificar los supuestos, fundamentos y elecciones metodológicas de diferentes perspectivas psicológicas históricamente relevantes.</p>
			<p>1.1.2 Identificar factores psicobiológicos que inciden en el comportamiento humano.</p>
			<p>1.1.3 Describir las contribuciones de las perspectivas psicológicas a los debates centrales de la disciplina.</p>
			<p>1.1.4 Identificar el aporte de la neuroanatomía funcional en la explicación del comportamiento humano.</p>

Tabla 2: ejemplo de la articulación entre el perfil de egreso, las competencias y los resultados de aprendizaje. Tomado del Departamento de Psicología.

El ejemplo muestra cómo del perfil de egreso se desprende la competencia seleccionada, esta se operacionaliza en el resultado de aprendizaje de programa (RAP), que, a su vez, se descompone en resultados de aprendizaje de curso (RAC). El logro de los RAC evidencia el cumplimiento del RAP 1.1, los RAP dan cuenta de las competencias y, en conjunto, permiten verificar el alcance del perfil de egreso, asegurando coherencia, progresión y trazabilidad del aprendizaje.

- ▶ Revisar la estructura del plan de estudios, en especial la secuencia y progresión de cursos, con base en los prerrequisitos y correquisitos definidos. Esta revisión permitirá ajustar la lógica del desarrollo de competencias, evitar redundancias o vacíos, y asegurar una trayectoria formativa coherente.





2. Incluir las metas esperadas a nivel de resultado de aprendizaje y programa

Se debe incluir una meta esperada o umbral de aprobación que permita evidenciar que los estudiantes están desarrollando sus competencias y alcanzando los resultados de aprendizaje. Teniendo en cuenta la Tabla 7 (p. 43), Niveles de desempeño para instrumentos de evaluación institucionales, la meta es que los estudiantes alcancen, en las actividades diseñadas para medir los resultados de aprendizaje en cada curso o espacio de formación, un nivel de 4 o 5; o se ubiquen dentro del rango cualitativo “En desarrollo avanzado” o “Consolidado”.

Es importante considerar que la ubicación en cualquiera de estos rangos o niveles no es evidencia suficiente del logro del resultado de aprendizaje. El desempeño debe sustentarse en una actividad de evaluación diseñada específicamente para desarrollar y medir la(s) competencia(s) asociada(s), que produzca una evidencia o producto (proyecto, informe, prototipo, portafolio, entre otros). Dicha evidencia se calificará mediante un instrumento de evaluación alineado al resultado de aprendizaje, con criterios, indicadores y descriptores explícitos para cada nivel de desempeño, y con retroalimentación que precise qué se logró y qué debe mejorarse.

Además, se debe incluir una meta a nivel de programa para evaluar si los estudiantes, al finalizar su proceso formativo, están alcanzando el desarrollo de sus competencias y resultados de aprendizaje. Esta meta proyecta la proporción de estudiantes que se espera que obtengan un nivel definido de conocimientos, habilidades y actitudes. A nivel institucional, la meta es que el 80% de los estudiantes del programa académico alcancen un nivel 4 o 5; o se ubiquen dentro del rango cualitativo “En desarrollo avanzado” o “Consolidado”.

3. Definir la ruta de desarrollo de competencias

► Se debe definir la ruta de desarrollo y el plan de evaluación de competencias, especificando: i) los resultados de aprendizaje a evaluar, ii) los cursos que contribuyen a este propósito, iii) si la medición será directa o indirecta, iv) el tipo de evaluación a realizar —formativo o sumativo— y v) su nivel de aporte al desarrollo de la competencia (introducir, desarrollar, consolidar o integrar, por ejemplo). Estos cursos actúan como puntos de formación y control que permiten observar el avance de los estudiantes en momentos específicos de su trayectoria académica. Para definir la ruta de desarrollo de competencias, se sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Establecer la conexión entre las competencias —disciplinares y transversales—, el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje, las experiencias de enseñanza y aprendizaje, las actividades, las evidencias o productos, la estrategia de evaluación y la retroalimentación formativa.
- Definir diferentes puntos de evaluación y medición para cada resultado de aprendizaje para tener evidencia del desarrollo de las competencias en el plan de estudios. Se recomienda que estas mediciones se realicen en varios momentos del programa académico, lo que permitirá monitorear el progreso de los estudiantes y tomar decisiones informadas para implementar acciones de mejora, según los resultados obtenidos.
- Idealmente, se recomienda establecer tres momentos de evaluación por cada competencia: uno al inicio (introducción), otro intermedio (de-

sarrollo) y un tercero (consolidación) uno o dos semestres antes de finalizar el programa. Esta secuencia permite realizar ajustes oportunos y verificar el logro de las competencias. A nivel institucional, se pide definir mínimo dos momentos de evaluación por competencia: i) uno temprano —ubicado al inicio o en un punto intermedio del programa académico, según el plan de estudios y el grado de desarrollo de la competencia—, con función diagnóstica y de ajuste y ii) uno final, situado en el período o nivel avanzado del trayecto formativo. Se recomienda que este momento final se realice uno o dos semestres antes de concluir el programa, de modo que aún sea posible activar estrategias orientadas al desarrollo de la competencia cuando se identifiquen brechas.

En cualquiera de los dos casos —sean tres o dos momentos—, deben registrarse en la plantilla de la ruta de desarrollo de competencias (ver tabla 4, p. 32) y ser validados por el comité curricular del programa, o quien haga sus veces, asegurando coherencia y pertinencia con la trayectoria de formación.

- Es importante mantener un balance adecuado en la selección de cursos que aportan información para la evaluación de las competencias. Se debe procurar que los resultados de aprendizaje estén distribuidos de manera equitativa entre los cursos, evitando situaciones en las que una competencia sea desarrollada y evaluada por múltiples cursos, mientras que otras cuentan con uno solo, por ejemplo. En algunos casos, también pueden crearse resultados de aprendizaje propios de cada curso. No obstante, es necesario considerar que este

equilibrio puede presentar desafíos prácticos, especialmente cuando se incluyen cursos integradores o capstone, los cuales, por su naturaleza, concentran la evaluación de múltiples competencias de forma transversal. En algunos programas, estos cursos están al final del plan de estudios como espacios de integración y cierre, pero otras estructuras curriculares contemplan cursos integradores en distintos momentos clave del proceso formativo (uno al año), lo que permite monitorear y fortalecer la consolidación de competencias en el trayecto formativo. En este sentido, el plan de estudios debe velar porque dichos cursos complementen, y no sustituyan, el desarrollo progresivo y equilibrado de todas las competencias a través de múltiples cursos.

- Al planear las mediciones y la recolección de evidencias para el SAAU, es importante analizar la carga académica de los cursos seleccionados, tanto en horas como en complejidad de productos esperados. Este análisis ayuda a garantizar que la evaluación de competencias no se convierta en una carga excesiva y que sea sostenible a lo largo del tiempo. Se recomienda usar herramientas como tablas que relacionen la carga académica con el número de créditos o encuestas de percepción estudiantil para equilibrar el número de productos y mediciones por curso.

A manera de ejemplo, en un programa de economía, se hizo una matriz con los productos evaluativos por curso (ensayos, exámenes, proyectos, mediciones SAAU). Se identificó que el 6º semestre tenía tres mediciones SAAU en paralelo, con proyectos finales en todos los cursos. En consecuencia, se redistribuyeron dos de esas evaluaciones a semestres previos para garantizar el flujo sostenible de carga evaluativa.

- Todos los cursos y espacios académicos del programa deben aportar al desarrollo de al menos uno de sus resultados de aprendizaje, independientemente de si reportan información al SAAU o de si están seleccionados dentro de la ruta de desarrollo de competencias.
- Que un curso se seleccione para evaluar y medir un resultado de aprendizaje no implica que deba tener, en paralelo, un sistema de evaluación distinto al presupuestado, regularmente, dentro del sistema de calificaciones del curso. De hecho, la evaluación de los resultados de aprendizaje del programa debe integrar el desarrollo de las competencias —disciplinares y transversales— con las actividades realizadas durante el curso. Se espera que estos resultados se consideren dentro de los productos definidos para aprobar el curso.

Por ejemplo, si en un curso de finanzas se evalúa la competencia transversal de toma de decisiones y dentro de los productos del curso se define hacer un proyecto final donde los estudiantes deban identificar un problema de la industria, analizarlo, proponer alternativas de solución, valorarlas y proponer la mejor solución posible, sería pertinente que en el mismo proyecto el profesor pueda evaluar el proceso mediante el cual el estudiante tomó la decisión, o sea, que se evalúe la competencia de toma de decisiones, mientras pone en juego sus habilidades disciplinares.

Asimismo, si en un curso se evalúa la competencia de resolución de problemas, se puede diseñar un proyecto integrador donde los estudiantes analicen un problema de la industria, propongan soluciones y justifiquen su elección.

- Es fundamental que las competencias y los resultados de aprendizaje se evalúen a través de los cursos obligatorios establecidos en cada plan de estudios. Realizar estas mediciones, a nivel de programa, en cursos electivos no resulta adecuado, ya que estos no son cursados por todos los estudiantes y, en consecuencia, no garantizan una muestra representativa para efectos de los procesos de mejoramiento continuo derivados del SAAU.

Los cursos electivos pueden y deben contribuir al desarrollo de competencias del programa, pero las mediciones formales del logro de dichas competencias deben realizarse en cursos obligatorios, asegurando así coherencia y cobertura total dentro del plan de estudios. Cualquier excepción a esta norma —es decir, la medición de una competencia en un curso electivo— deberá estar debidamente justificada y documentada, y solo será aceptada en casos muy específicos.

A manera de ejemplo, en un programa de derecho, inicialmente se evaluaba la competencia argumentación jurídica en el curso electivo de derecho comparado. Al revisar la cobertura, se evidenció que solo el 40% de los estudiantes lo cursaban. Por tanto, se trasladó la evaluación a derecho constitucional II, obligatorio en 6° semestre, con un ensayo argumentativo como medida directa.

- Las competencias transversales deben integrarse en distintos niveles del plan de estudios, no como módulos aislados e independientes, sino como componentes que se desarrollan progresivamente en múltiples cursos. La planificación debe identificar hitos y rutas graduales de desarrollo transversal.



- En el diseño de la ruta de desarrollo y el plan de evaluación por competencias deben incluirse las actividades formativas complementarias (currículo extendido) que contribuyen de manera significativa al logro de los resultados de aprendizaje. En los programas que cuentan con prácticas profesionales, pasantías u otras experiencias académicas, estos espacios constituyen escenarios pertinentes para evidenciar, valorar y fortalecer competencias. En este sentido, se recomienda establecer mecanismos de articulación y reconocimiento formal de los resultados académicos de estos espacios dentro del SAAU, de modo que queden incorporados como evidencias del logro de las competencias del programa.
- Definir los tipos de medición —directa e indirecta— y evaluación —formativa y sumativa— a realizar. En el contexto del aseguramiento del aprendizaje, los términos medición y evaluación a veces se usan indistintamente, por tanto, es fundamental distinguir entre medición y evaluación, ya que ambas cumplen funciones complementarias.

Las mediciones —ya sean directas o indirectas— se enfocan en la recolección sistemática de datos sobre el desempeño estudiantil, proporcionando evidencias cuantitativas o cualitativas sobre el logro de los resultados de aprendizaje (Allen, 2004). Por su parte, la evaluación —formativa y sumativa— implica un proceso más amplio de interpretación y juicio sobre los datos obtenidos, con el fin de comprender el nivel de logro, tomar decisiones curriculares y promover la mejora continua (Black & Wiliam, 1998).

Integrar ambos enfoques permite tomar decisiones fundamentadas orientadas a la mejora de la calidad educativa y al cumplimiento de los propósitos formativos institucionales. Para definir los tipos de medición, se sugiere revisar la siguiente información.



MEDICIÓN DIRECTA	EJEMPLOS
<p>Mide de forma explícita el aprendizaje de los estudiantes mediante evidencias concretas y observables que demuestran su desempeño en relación con el logro de las competencias y resultados de aprendizaje (Allen, 2004).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes y pruebas: diseñadas específicamente para medir la comprensión de conceptos clave o la capacidad de aplicar conocimientos en situaciones prácticas. Estas pueden ocurrir al interior de los cursos o como parte de las pruebas diagnósticas de ingreso a la universidad o pruebas de salida, por ejemplo. • Proyectos o trabajos finales: productos en los que los estudiantes integran y demuestran el desarrollo de competencias adquiridas a lo largo de un curso o programa. • Presentaciones orales: en las que los estudiantes demuestran su capacidad de comunicación y síntesis de información frente a un público. • Simulaciones y prácticas: observación directa del desempeño de los estudiantes en entornos controlados que simulan escenarios reales de trabajo, común en carreras como medicina o ingeniería. • Resultados pruebas Saber Pro: brindan información del desempeño de los estudiantes a nivel de programa e institución.
MEDICIÓN INDIRECTA	EJEMPLOS
<p>No mide, directamente, el desempeño de los estudiantes. Se enfoca en obtener información sobre su percepción, satisfacción o experiencias relacionadas con el aprendizaje (Banta & Palomba, 2015). A menudo pueden ayudar a explicar los resultados obtenidos de las evaluaciones directas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones del programa: usar datos de evaluaciones que se hayan realizado para considerar la calidad o la experiencia en el programa. Los resultados de evaluaciones internas o externas del programa pueden ser insumos importantes para estimar la experiencia de aprendizaje y la percepción sobre el logro de los resultados de aprendizaje. Una práctica adicional que puede aportar significativamente al respecto es consultar a los graduandos, a la salida del programa, sobre

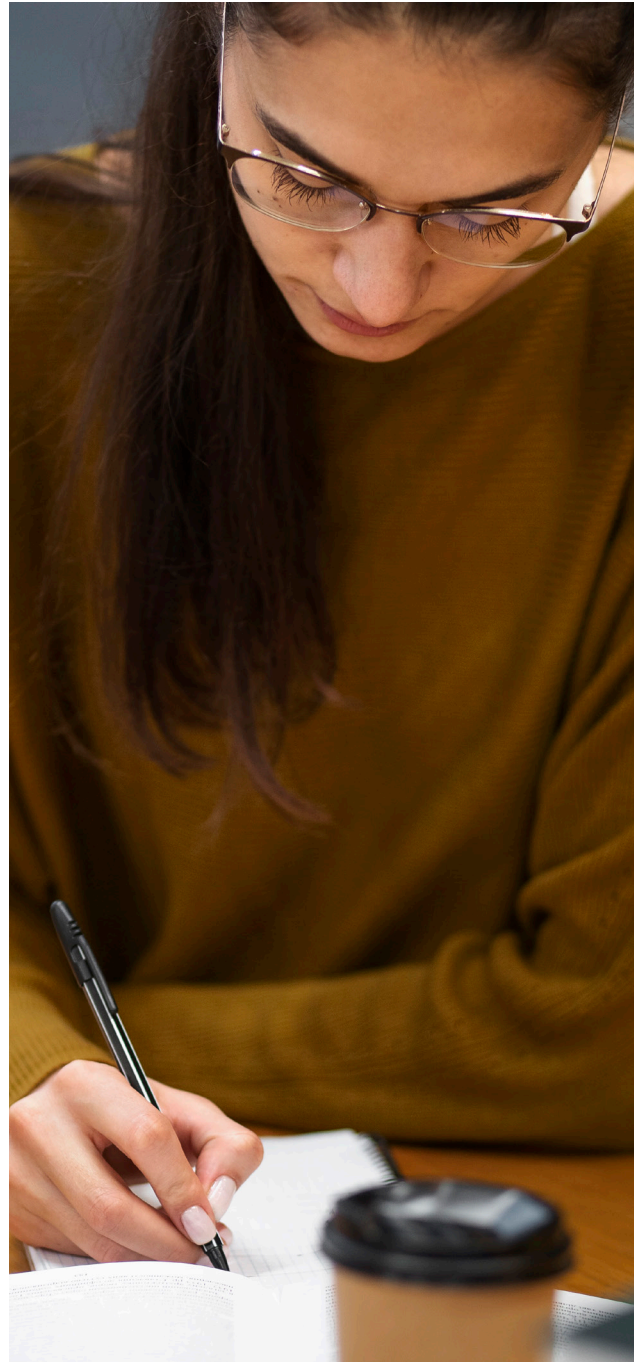


MEDICIÓN INDIRECTA	EJEMPLOS
<p>Estas medidas aportan datos valiosos sobre cómo los estudiantes y otros actores perciben si las competencias y resultados de aprendizaje han sido alcanzados.</p>	<p>su percepción de cumplir las competencias del programa a nivel global (no centrado en cursos individuales). Esta estrategia permite obtener una visión integral del desarrollo de las competencias, desde la perspectiva del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recopilar información de percepción de los estudiantes sobre los cursos y profesores: emplear encuestas o grupos focales para recolectar opiniones sobre: la calidad percibida de los cursos, esto es, la coherencia entre los resultados de aprendizaje, materiales, actividades y evaluaciones; la colaboración entre estudiantes que promuevan el aprendizaje colaborativo y el apoyo mutuo; la flexibilidad metodológica; el fomento de la participación activa, así como la retroalimentación formativa y la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje. • Percepciones de egresados: a través de encuestas o grupos focales, se pueden recoger las percepciones de los egresados respecto a la formación recibida y su pertinencia frente a los desafíos que han enfrentado en sus trayectorias profesionales, personales o académicas. Este tipo de información proporciona una visión de primera mano sobre la relevancia y aplicabilidad de las competencias desarrolladas durante el programa. • Percepción de empleadores: permiten recoger las impresiones de los empleadores sobre el desempeño de los egresados en el entorno laboral. Los empleadores pueden aportar datos sobre cómo perciben las competencias disciplinares y transversales de los graduados, así como sugerencias sobre competencias que podrían ser fortalecidas. • Tasa de empleabilidad: datos sobre el empleo de los egresados, evolución de los salarios y cargos desempeñados, por ejemplo, brindan información indirecta de la preparación profesional que han recibido los estudiantes, aunque no demuestran competencias específicas.

Las mediciones directas e indirectas son complementarias y esenciales para la solidez del sistema de aseguramiento del aprendizaje. Las calificaciones finales de los cursos no se recomiendan como evidencia directa porque solo proporcionan una dimensión del aprendizaje, correcta o incorrecta o el puntaje obtenido, en lugar de indicar dónde están los puntos fuertes y débiles del estudiante en relación con el desarrollo de sus competencias. Si se utiliza un examen o una calificación final, los programas deben tener en cuenta que los resultados aporten información específica con relación al progreso del estudiante en el logro de un resultado de aprendizaje determinado.

Es útil incluir detalles sobre la cantidad de ítems utilizados y ejemplos representativos del examen. Un uso común de los exámenes es identificar e informar sobre un subconjunto de ítems que se relacionan específicamente con el resultado de aprendizaje evaluado.

Las mediciones indirectas en el SAAU se utilizan también para verificar el cumplimiento del perfil de egreso de los programas. Para este propósito, se sugiere que las encuestas, entrevistas y grupos focales con egresados y empleadores incluyan preguntas alineadas con las competencias definidas en el perfil, así como metas de logro específicas. Se puede establecer que al menos el 80 % de los encuestados esté “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con afirmaciones relacionadas con cada una de las competencias declaradas, por ejemplo: el egresado se comunica de forma clara y pertinente en contextos técnicos, aplica el pensamiento crítico para resolver problemas de su área o actúa con criterios éticos en su ejercicio profesional.





Se recomienda aplicar estos instrumentos en momentos estratégicos —al finalizar el programa y entre 12 y 24 meses después de la graduación— para obtener una visión integral del impacto formativo. Los resultados asociados a cada competencia del perfil de egreso se triangulan con las mediciones directas y con otros indicadores (por ejemplo, empleabilidad o desempeño en evaluaciones externas, entre otros) y se analizan por cohorte. A partir de este análisis, el comité curricular, o quien haga sus veces, puede determinar el grado de cumplimiento del perfil de egreso y definir acciones de mejora a corto y largo plazo, asegurando la coherencia entre el perfil declarado, el desarrollo de competencias y los resultados de aprendizaje alcanzados por los graduados.

De otro lado, la inclusión de evaluaciones formativas y sumativas permite obtener una visión más completa y enriquecida del aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. No obstante, es fundamental distinguir cómo se entienden y aplican estos dos tipos de evaluación en diferentes niveles: curso y programa.

A nivel de curso: las evaluaciones formativas, se integran durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de monitorear el progreso del estudiante, ofrecer retroalimentación oportuna, ajustar las estrategias pedagógicas (Black & Wiliam, 1998) y mejorar la experiencia educativa durante el desarrollo del proceso formativo. Estas evaluaciones son continuas, diagnósticas, adaptativas y buscan promover la autorregulación del aprendizaje (Sadler, 1989). Por su parte, las evaluaciones sumativas se aplican usualmente al finalizar el curso, con el propósito de determinar el nivel de logro alcanzado por el estudiante en relación con los resultados de aprendizaje establecidos. Se utilizan para emitir juicios de valor sobre el desempeño, asignar calificaciones, certificar competencias y apoyar la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

A nivel de programa: se considera formativa toda evaluación del aprendizaje que tiene lugar antes del punto de egreso, dado que las competencias aún están en proceso de desarrollo a medida que los estudiantes avanzan por la ruta formativa diseñada. Estas evaluaciones permiten analizar el proceso académico en su conjunto y tienen como propósito principal mejorar el diseño curricular, la articulación entre cursos, las experiencias de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo docente, entre otros (Biggs & Tang, 2011). Por su parte, las evaluaciones sumativas se realizan al final del programa —habitualmente en los últimos cursos o en experiencias integradoras—, cuando se espera un desempeño consolidado de las competencias. Estas evaluaciones permiten emitir juicios sobre el cumplimiento de los objetivos del programa (Scriven, 1967), es decir, sobre el logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso.



Se debe tener cuidado de no confundir el uso y propósito de estas evaluaciones —formativas y sumativas—, esto podría llevar a interpretaciones erróneas de los resultados. Por ejemplo, promediar los resultados de evaluaciones formativas recolectadas a lo largo del plan de estudios para declarar el logro de una competencia es inadecuado, porque esas mediciones describen un proceso en desarrollo, no un desempeño consolidado (Stiggins, 2005). Solo las evaluaciones sumativas, realizadas al punto de egreso, pueden constituirse en evidencia válida del logro de las competencias del programa.

Adicionalmente, aunque las evaluaciones sumativas tienen como función principal certificar el aprendizaje, también cumplen un rol formativo. Los resultados obtenidos permiten identificar áreas de mejora en la enseñanza, el currículo y las estrategias pedagógicas, convirtiéndose en insumos clave para la mejora continua de los cursos y programas (Black & Wiliam, 1998).

Por último, es necesario subrayar que las evaluaciones formativas y sumativas no son categorías excluyentes. Toda evaluación sumativa puede tener efectos formativos (por ejemplo, al generar ajustes a nivel de curso, programa o institución), y toda evaluación formativa puede aportar información útil para decisiones que se toman con las evaluaciones sumativas. La diferencia entre ambas reside, principalmente, en su momento de aplicación y en el tipo de decisiones que informan. En este sentido, recolectar información —formativa y sumativa— a lo largo de toda la ruta de desarrollo de competencias, es esencial para tomar decisiones curriculares fundamentadas, orientadas al desarrollo progresivo de las competencias y al logro de los resultados de aprendizaje de la oferta académica.

- La información sumativa o formativa que aporta cada curso.
- El nivel de aporte al desarrollo de la competencia (introducción, desarrollo, consolidación).
- La meta esperada o umbral de aprobación a nivel institucional.
- El responsable de aplicar la evaluación.

Es importante validar, de manera colegiada, el plan de evaluación de competencias con los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de asegurar la pertinencia y la confiabilidad de los resultados. Asimismo, se recomienda archivar y actualizar periódicamente toda la documentación generada como parte del SAAU.

A continuación, se presenta una plantilla que pueden [DESCARGAR](#) para este proceso.


 Vicerrectoría Académica DIDACTA <small>Dirección de Innovación y Desarrollo Académico, Curricular y Tecnológico para el Aprendizaje</small>							PLAN DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS [NOMBRE DE PROGRAMA]						
Competencia y descripción	Resultados de aprendizaje del programa	Resultados de aprendizaje del curso	Curso en que se mide	Semestre en que se mide	Frecuencia de la evaluación	Evidencia o producto de aprendizaje	Instrumento de evaluación	Medición directa o indirecta	Evaluación formativa o sumativa	Nivel de aporte al desarrollo de la competencia (introducción, desarrollo, consolidación)	Meta esperada o umbral de aprobación a nivel institucional	Responsable de la evaluación	
1	1.1	1.1.1											
		1.1.2											
		1.1.3											
	1.2	1.2.1											
		1.2.2											
		1.2.3											
1.3	1.3.1	1.3.1											
		1.3.2											
	1.3.4	1.3.4											
2	2.1	2.1.1											
		2.1.2											
		2.1.3											
	2.2	2.2.1											
		2.2.2											
		2.2.3											
2.3	2.3.1	2.3.1											
		2.3.2											
	2.3.4												
3	3.1	2.1.1											
		2.1.2											
		2.1.3											
	3.2	2.2.1											
		2.2.2											
		2.2.3											
3.3	2.3.1	2.3.1											
		2.3.2											
	2.3.4												

Tabla 5: plantilla plan de evaluación del aprendizaje Uniandes. Elaboración propia.



5. Aspectos adicionales para considerar en esta fase

Uso de soluciones tecnológicas institucionales

Emplear las soluciones tecnológicas institucionales definidas por la Universidad para la recolección, procesamiento, visualización de los resultados de evaluación del aprendizaje y la gestión documental de la oferta académica. En particular, se adopta la combinación de uAssessment (uPlanner) —orientada a diseñar y organizar planes de estudio y programas, gestionar syllabus (programas de cursos) y medir y analizar resultados de aprendizaje, con capacidades de analítica institucional—y Bloque Neón (Brightspace de D2L) como entorno institucional de enseñanza, evaluación y seguimiento del progreso estudiantil.

Con el fin de evitar desarrollos paralelos, incompatibles con la solución tecnológica definida por la Universidad, las unidades académicas deberán usar estas herramientas institucionales para capturar evidencias y calificaciones, evaluar en los cursos y monitorear el desempeño de los estudiantes.

De manera complementaria, cuando se requiera recoger evidencias que no cubran las soluciones institucionales—por ejemplo, mediciones indirectas o técnicas cualitativas como grupos focales—las unidades podrán utilizar otras herramientas.

Compartir con la comunidad académica los objetivos del SAAU

Socializar con los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje el propósito, la utilidad y los beneficios del SAAU, destacando su relevancia para: i) el logro del perfil de egreso, ii) el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje, y (iii) la mejora continua y la calidad de la oferta académica. Esta socialización promueve la corresponsabilidad y la transparencia de los procesos evaluativos.

Formar e integrar en el proceso al equipo docente

Asegurar que los actores involucrados en el proceso formativo —en particular el profesorado— conozcan y se comprometan con el desarrollo de las competencias y el logro de los resultados de aprendizaje del programa. Este compromiso implica su participación en la creación y aplicación de métodos e instrumentos de evaluación del aprendizaje, la recolección y análisis de datos, la identificación e implementación de ajustes para la mejora continua y la reflexión general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para facilitar este involucramiento, es clave no solo contar con recursos, sino diseñar una ruta sistemática e intencionada que motive la participación a través de diversas estrategias, tales como:

- Mentorías entre pares, que permitan compartir experiencias prácticas y brindar acompañamiento en procesos de evaluación auténtica. También donde profesores con experiencia en evaluación de resultados de aprendizaje acompañen a colegas en procesos de planificación e implementación.
- Comunidades de práctica, donde se fomente el diálogo entre profesores sobre retos comunes, buenas prácticas y soluciones colaborativas.
- Reconocimiento académico o simbólico al compromiso sostenido con el SAAU, promoviendo una cultura de mejora continua.
- Formación en temas relevantes del SAAU. Para esto pueden contar con los servicios ofrecidos por DIDACTA.



Definir roles y responsables

Si bien cada unidad académica cuenta con estructuras organizacionales diversas, se recomienda conformar un equipo ampliado de aseguramiento del aprendizaje que incluya a los actores fundamentales en los procesos de formación.

Este equipo debe asumir una participación activa y corresponsable en las distintas fases del SAAU incluyendo su diseño, implementación, evaluación y mejora continua. Su papel es clave para asegurar que el sistema no se limite a un cumplimiento formal, sino que se convierta en una herramienta efectiva para el fortalecimiento de la calidad educativa, la toma de decisiones informadas y la promoción de aprendizajes significativos.

A continuación, se presenta una tabla que incluye los actores que pueden participar en el SAAU y su rol, junto con ejemplos de responsabilidades asociadas. Esta propuesta puede ser adaptada por cada unidad académica según su estructura, cultura organizacional y nivel de avance en el desarrollo del sistema.

Tipo de actor	Rol en el SAAU	Ejemplos de responsabilidades
<p>Decano/a</p>	<p>Dirección académica y garantía de condiciones para la implementación del SAAU.</p>	<p>Aprobar y respaldar los lineamientos, planes e implementación del SAAU; garantizar los recursos y la priorización necesarios; promover una cultura de mejora continua; solicitar y analizar informes clave e indicadores; y apoyar las decisiones colegiadas del comité curricular.</p>
<p>Vicedecano/a académico/a</p>	<p>Coordinación operativa y supervisión académica del sistema.</p>	<p>Acompañar la ejecución de los planes de acción; verificar la implementación y el cumplimiento del SAAU; articular programas, unidades de apoyo —pedagógica, TIC, aseguramiento— y demás actores relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje; revisar metas e informes, y elevar las decisiones pertinentes a las instancias académicas correspondientes.</p>
<p>Director/a o coordinador/a de programa</p>	<p>Liderazgo académico y operativo del SAAU en el programa.</p>	<p>Coordinar el diseño o actualización de competencias y resultados de aprendizaje, junto con otros elementos de las fases de la gestión curricular; apoyar la implementación del SAAU y la ejecución de la ruta de desarrollo de competencias y los planes de evaluación; convocar a los profesores; y socializar avances y resultados.</p>
<p>Gestores académicos/ administrativos</p>	<p>Soporte académico/ administrativo para la implementación y sostenibilidad del SAAU.</p>	<p>Asistir en el registro, consolidación y archivo de evidencias e informes; apoyar la logística de actividades y la elaboración de la documentación requerida; cargar información en las plataformas institucionales; dar seguimiento a los cronogramas; y preparar insumos para los comités.</p>



<p>Comité curricular / comité de profesores</p>	<p>Dirección académica del SAAU y la gestión curricular en el componente académico. Deliberación y validación académica colegiada.</p>	<p>Definir, revisar o ajustar los componentes principales del currículo —perfil de egreso, competencias, resultados de aprendizaje, plan de estudios, experiencias de enseñanza y aprendizaje, y estrategias de seguimiento y evaluación—. Revisar los avances del SAAU, discutir resultados e implicaciones pedagógicas, validar la ruta de desarrollo de competencias y el plan de evaluación, analizar los resultados frente a las metas esperadas, priorizar los ajustes de ciclo corto y largo y hacer seguimiento a su implementación.</p>
<p>Profesores</p>	<p>Implementación pedagógica y recolección de evidencias.</p>	<p>Su papel es fundamental en el diseño y la ejecución de todas las fases del SAAU, asegurando coherencia entre la planificación, la implementación, la evaluación y la mejora continua. Esto se evidencia en el diseño e implementación de experiencias de enseñanza y aprendizaje alineadas con las competencias y los resultados de aprendizaje; la aplicación de instrumentos de evaluación y la retroalimentación formativa a los estudiantes; el reporte de evidencias y resultados; y la participación en el análisis y la formulación de ajustes requeridos tanto a nivel de curso como de programa.</p>
<p>Unidad de aseguramiento del aprendizaje y calidad (solo si existe)</p>	<p>Asistencia pedagógica, técnica y monitoreo continuo del SAAU.</p>	<p>Contribuir en la articulación de los componentes centrales del currículo; asegurar la calidad de los instrumentos y la pertinencia de las metas; verificar la consistencia de los datos; analizar y visualizar la información; elaborar informes y tableros de seguimiento; y apoyar la trazabilidad de los procesos y las actividades relacionadas con la acreditación.</p>



<p>DIDACTA</p>	<p>Asesoría especializada en gestión curricular, innovación pedagógica, desarrollo docente y competencias transversales.</p>	<p>Asesorar en la revisión y construcción del perfil de egreso, competencias y resultados de aprendizaje, garantizando formulaciones observables y medibles. Apoyar el diseño y mejora de la ruta de desarrollo y evaluación de competencias, integrando metodologías activas, evaluación formativa y tecnología educativa. Brindar formación y acompañamiento al profesorado en evaluación por competencias, uso de rúbricas, innovación didáctica y uso pedagógico de tecnologías. Facilitar recursos, orientaciones y asesorías (individuales o grupales) para apoyar a programas académicos en la planificación y operación del SAAU. Fortalecer la integración del SAAU con la gestión curricular institucional y promover la calidad educativa basada en evidencia y desarrollo docente continuo.</p>
<p>Soporte TIC</p>	<p>Soporte de plataformas y gestión de datos para el SAAU.</p>	<p>Administrar los sistemas de recolección, análisis y visualización de información; garantizar la integridad y el acceso a los datos; apoyar la carga de evidencias; y desarrollar los reportes e integraciones que sean necesarias.</p>
<p>Estudiantes</p>	<p>Participación activa como sujetos del proceso de aprendizaje.</p>	<p>Producir y entregar las evidencias solicitadas; participar en evaluaciones y recibir retroalimentación; responder encuestas y participar en grupos focales; y realizar autoevaluaciones orientadas a la mejora continua de la oferta académica y la experiencia estudiantil.</p>



Asistentes graduados	Apoyo pedagógico y operativo en procesos de enseñanza y evaluación.	Apoyar el diseño y pilotaje de instrumentos de evaluación; colaborar en el diseño e implementación de experiencias de enseñanza y aprendizaje; y brindar soporte logístico y metodológico en los cursos.
Egresados	Retroalimentación sobre pertinencia y resultados de la formación.	Responder encuestas y entrevistas; participar en espacios de diálogo; aportar evidencias sobre el desempeño profesional y proponer sugerencias para mejoramiento curricular.
Empleadores	Fuente externa para valorar competencias profesionales.	Valorar el desempeño de los egresados; aportar criterios desde el sector productivo y profesional; participar en la revisión del perfil de egreso y en los ajustes de competencias y resultados de aprendizaje; responder encuestas y entrevistas; y participar en espacios de diálogo.

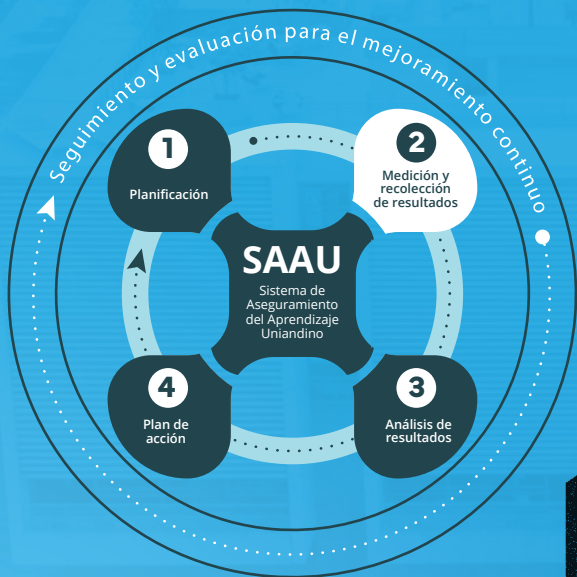
Tabla 6: actores, roles y ejemplos de responsabilidades del SAAU. Elaboración propia.

Definir indicadores clave (KPI)

Para monitorear la implementación del plan de evaluación, así como de algunas acciones clave de esta fase que aporten al cumplimiento y fortalecimiento del SAAU, tales como: % de cursos con evidencias reportadas, % de profesores formados y % de estudiantes evaluados en cada punto de medición, por ejemplo.

Articular el SAAU con sistemas de autoevaluación o acreditación

Se sugiere documentar cómo los resultados del SAAU alimentan procesos de autoevaluación institucional y de acreditación externa. Esto permite consolidar una cultura de calidad basada en evidencia y facilita responder a los estándares de organismos nacionales e internacionales.



FASE DE MEDICIÓN Y RECOLECCIÓN DE RESULTADOS

Sistema de Aseguramiento
del Aprendizaje Uniandino
-SAAU-

Objetivo:

Construir, unificar, alinear, validar y aplicar los instrumentos de medición (directos e indirectos), recoger evidencias y brindar retroalimentación oportuna; centralizar y procesar los resultados en las soluciones tecnológicas institucionales, con periodicidad a nivel de curso y de programa, para disponer de información comparable que oriente la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, así como en la gestión curricular.

Acciones

1. Construir, unificar, alinear y validar los instrumentos de evaluación

► Siguiendo la ruta de desarrollo de competencias definida en la Fase 1, construir los instrumentos de evaluación, de manera colegiada, en coordinación con los comités de docencia, comités académicos u otros órganos pertinentes dentro de la unidad académica. Este proceso deberá contar, además, con la participación de profesores y expertos pedagógicos (de ser posible), asegurando así la alineación con las competencias y resultados de aprendizaje del programa.

La propuesta final deberá presentarse y aprobarse en los consejos de departamento o facultad correspondientes, evitando que esta responsabilidad recaiga solo en un profesor, asistente o unidad específica, por ejemplo. La creación de estos instrumentos facilita el seguimiento detallado del progreso de los estudiantes en el tiempo, permitiendo identificar patrones de rendimiento y áreas de mejora en la gestión curricular y en las prácticas de los profesores.

Asimismo, es recomendable desarrollar instrumentos específicos para la recolección de **mediciones indirectas** —como encuestas, entrevistas y grupos focales con egresados y empleadores— que incluyan ítems vinculados directamente a las competencias y resultados de aprendizaje del programa. Para cumplir con este propósito, se sugiere:

- Formular preguntas claras y observables, alineadas con cada competencia del perfil de egreso.
- Incluir escalas de respuesta consistentes (por ejemplo, Likert de 5 puntos) que permitan establecer umbrales de logro definidos, como que al menos el 80 % de los encuestados esté “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con afirmaciones clave.
- Combinar preguntas cerradas y abiertas que permitan obtener ejemplos y descripciones cualitativas.
- Garantizar la comparabilidad en el tiempo, manteniendo una estructura estable de ítems fundamentales y agregando, cuando sea necesario, preguntas específicas para nuevos focos de mejora.
- Diseñar matrices de correspondencia que vinculen las preguntas con las competencias declaradas en el perfil de egreso.

El análisis sistemático de estos datos, al estar alineado con los atributos del perfil de egreso, permite no solo verificar el logro de las competencias declaradas y los resultados de aprendizaje, sino también evidenciar en qué medida los graduados cumplen con el perfil definido por el programa. Para garantizar su validez y comparabilidad, estos instrumentos deben incorporar metas de logro claras, escalas consistentes y una estructura que facilite la triangulación con las mediciones directas y otros indicadores relevantes.

- ▶ Cada programa deberá contar con rúbricas unificadas para evaluar el desarrollo de las competencias. Esto significa tener instrumentos de evaluación comunes para un mismo resultado de aprendizaje, que puedan ser utilizados en distintos cursos que contribuyan al desarrollo de dicho resultado. Estas rúbricas mejoran la consistencia entre evaluadores, favorecen la trazabilidad de los resultados y promueven la objetividad en la evaluación. Además, permiten a los estudiantes comprender, desde el inicio del proceso formativo, las expectativas de desempeño, lo que facilita un aprendizaje más orientado al desarrollo de competencias y al logro de los resultados de aprendizaje.

No obstante, es importante reconocer que, en la práctica docente, pueden coexistir rúbricas unificadas y rúbricas específicas diseñadas por los profesores para actividades o contextos particulares de un curso o módulo. En estos casos, se espera que ambas sean compatibles y se articulen adecuadamente, de forma que las rúbricas específicas se alineen con los criterios establecidos en las rúbricas unificadas. Es esencial revisar y validar regularmente las rúbricas unificadas y sus versiones adaptadas, para asegurar que sean comprensibles, exhaustivas y pertinentes con respecto a las competencias y resultados de aprendizaje del programa.

- ▶ La unidad académica debe definir, para cada resultado de aprendizaje asociado a una competencia del programa, los criterios de evaluación que considere necesarios para evidenciar el logro esperado. Los criterios son los aspectos clave o las dimensiones específicas del desempeño que se observan para evaluar si se logra un resultado de aprendizaje. Permiten calificar qué observar en una tarea o producto (Andrade, 2005; Panadero & Jonsson, 2013; AAC&U VALUE Rubrics, 2009).



En todos los instrumentos de evaluación se usarán los niveles de desempeño definidos institucionalmente, para que profesores y cursos valoren las evidencias con la misma escala. Los niveles de desempeño o indicadores son descriptores específicos de los criterios que permiten evaluar desempeños observables y medibles, determinando si un criterio se cumple y en qué grado. En una rúbrica, estos descriptores se organizan en rangos o categorías de logro — p. ej., Excelente, Competente, En desarrollo, Insuficiente— (Andrade, 2005; AAC&U VALUE Rubrics, 2009).

Es importante que cada unidad realice estas dos acciones, pues esto garantizará la coherencia, trazabilidad y comparabilidad en los resultados, así como una evaluación equitativa en todo el programa.

El número de niveles de desempeño en una escala para la medición de competencias varía según el contexto, pero luego de realizar un *benchmarking* en universidades nacionales e internacionales y analizar los resultados en relación con lo que se hace en Uniandes, se propone usar los siguientes:

Nivel	Rango cualitativo	Estado
Nivel 5	Consolidado	Aprobado
Nivel 4	En desarrollo avanzado	Aprobado
Nivel 3	En desarrollo intermedio	Aprobado
Nivel 2	En desarrollo inicial	Desaprobado
Nivel 1	Insatisfactorio	Desaprobado
No entregado	No entregado (indicador de estado y no de desempeño)	-

Tabla 7: niveles de desempeño para instrumentos de evaluación institucionales. Elaboración propia.

Pautas de uso de los niveles de desempeño

- No entregado es un estado (sin evidencia), no un nivel de desempeño. Puede afectar la aprobación del curso, pero no se usa para inferir el nivel de desempeño.
- Los mismos niveles de desempeño deben aparecer en todos los instrumentos de evaluación del programa (con sus descriptores por criterio) para permitir comparación entre cursos y semestres.
- La escala institucional definida constituye un marco general y común para todos los programas. Sin embargo, por sí sola no es suficiente para evaluar el desarrollo de las competencias y el logro de los resultados de aprendizaje, porque no precisa qué evidencia debe observarse en cada criterio de evaluación.

Por esta razón, cada instrumento de evaluación debe construirse a partir de criterios específicos, directamente alineados con el resultado de aprendizaje que se busca valorar. En una rúbrica, por ejemplo, los descriptores institucionales se deben aterrizar en descripciones observables y medibles para cada criterio, de modo que quede claro qué significa cada nivel o rango cualitativo. De esta manera, la rúbrica no se limita a asignar una calificación numérica, sino que se convierte en una guía clara para

el estudiante y el profesor, especificando qué se espera, cómo se evidencia y qué diferencia un nivel de otro. Esto asegura equidad y coherencia en la evaluación y, al mismo tiempo, ofrece retroalimentación formativa que orienta al estudiante sobre sus logros y aspectos a mejorar.

La siguiente rúbrica ejemplifica cómo se concretan los niveles de desempeño institucionales en varios criterios asociados a la competencia de pensamiento crítico. El resultado de aprendizaje definido se relaciona con dicha competencia y, a partir de él, se establecen criterios específicos con descriptores observables para cada nivel. De esta forma, se asegura que la evaluación sea clara, coherente, equitativa y formativa, permitiendo al estudiante reconocer sus logros y áreas de mejora.

Competencia: Será un/a pensador/a crítico/a que generará hipótesis y asumirá posturas sobre la pertinencia del conocimiento en administración considerando su contexto.

Resultado de aprendizaje: Evaluar sus hipótesis con criterios de viabilidad y pertinencia en la organización, sus grupos de interés y la sociedad en general.

Criterio	Niveles de desempeño					
	No entregado	Insatisfactorio (Nivel 1)	En desarrollo inicial (Nivel 2)	En desarrollo intermedio (Nivel 3)	En desarrollo avanzado (Nivel 4)	Consolidado (Nivel 5)
Identificación y comprensión del tema, problema o situación		Se menciona el tema sin precisión ni contexto; no hay definiciones ni delimitación; comprensión deficiente.	Se identifica el tema y se describen aspectos básicos; presenta omisiones importantes y escaso contexto.	Se expone y describe con claridad general; quedan lagunas o términos sin definir; comprensión razonable.	Exposición clara y ordenada; delimita conceptos, alcance y antecedentes; muy pocas omisiones menores.	Exposición crítica, exhaustiva y precisa; incluye definiciones, límites y antecedentes pertinentes para una comprensión completa.
Evidencia que soporta la interpretación/ evaluación		Reproduce información de fuentes sin interpretarla; fuentes poco pertinentes o sin citación.	Usa algunas fuentes y hace comentarios descriptivos; evaluación escasa; conexiones débiles; citación irregular.	Integra fuentes pertinentes con interpretación básica; sostiene un análisis/síntesis coherente aunque limitado; citación mayormente adecuada.	Emplea variedad de fuentes confiables; análisis de evidencia sólido y consistente; relaciona y contrasta fuentes.	Uso excepcional y crítico de fuentes académicas; evaluación profunda que sustenta un análisis/síntesis completo; citación rigurosa.
Análisis de supuestos y evaluación del contexto		No identifica ni cuestiona supuestos; mínima referencia al contexto; análisis superficial.	Reconoce algunos supuestos o elementos contextuales pero sin analizarlos ni conectarlos con la posición.	Identifica supuestos propios y ajenos; evalúa aspectos relevantes del contexto; análisis adecuado aunque no sistemático.	Cuestiona críticamente supuestos; conecta de forma consistente el contexto con la posición; análisis estructurado.	Examen sistemático y metódico de supuestos propios y ajenos; evaluación profunda del contexto y su influencia en la posición.



Posición del estudiante		Posición enunciada de forma simplista, poco viable; no reconoce límites ni otras perspectivas.	Posición básica y parcialmente viable; considera algunas perspectivas de forma superficial; límites poco claros.	Posición viable y pertinente; incorpora varias perspectivas y reconoce algunos límites.	Posición sólida y bien argumentada; integra diversas perspectivas y delimita con claridad alcances y límites.	Posición rigurosa, pertinente y estratégica; sintetiza críticamente perspectivas diversas e incorpora explícitamente los límites y sus implicaciones.
Hipótesis, conclusiones y resultados		Conclusión/ hipótesis incoherente con la evidencia; resultados e implicaciones simplificados o ausentes.	Conclusión ligada de modo débil o selectivo a la información; implicaciones poco desarrolladas.	Conclusión fundamentada y coherente; considera puntos de vista; implicaciones descritas a nivel básico.	Conclusión sólida y bien argumentada; evalúa alternativas; desarrolla con claridad consecuencias e implicaciones.	Conclusión/ hipótesis priorizada y basada en análisis profundo; articula implicaciones y recomendaciones viables y bien sustentadas.

Tabla 8: rúbrica de ejemplo articulación entre competencia, resultado de aprendizaje, criterios de evaluación y niveles de desempeño. Rúbrica adaptada del Executive MBA.

Se recomienda a los programas académicos asegurar la alineación entre los instrumentos de evaluación, las competencias, los resultados de aprendizaje, las experiencias de enseñanza y aprendizaje, las actividades, las evidencias o productos que permitirán observar el logro de los resultados y la retroalimentación formativa. Esta coherencia interna permite que los instrumentos recojan evidencias claras, pertinentes y observables sobre el logro de las competencias declaradas, asegurando que lo evaluado corresponde a lo enseñado y a lo que se espera que el estudiante demuestre como resultado del proceso formativo.

Una adecuada alineación de los instrumentos de evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje fortalece la validez y la confiabilidad de la medición y recolección de los resultados de aprendizaje, facilita la retroalimentación formativa para estudiantes y profesores y posibilita la toma de decisiones fundamentadas en evidencias para la mejora continua de la oferta académica y la gestión curricular. Asimismo, esta práctica contribuye a la trazabilidad y comparabilidad de los resultados entre cursos y cohortes, por ejemplo. Se recomienda que cada programa documente explícitamente cómo sus instrumentos de evaluación se articulan con los demás elementos del proceso formativo, para garantizar la coherencia curricular y reforzar la capacidad de evidenciar la calidad y pertinencia en procesos de seguimiento, autoevaluación y acreditación.

En este proceso de articulación, es importante validar si los profesores responsables de diseñar e implementar los cursos participaron en la creación de los instrumentos de evaluación. Si es así, su in-

corporación tendrá una alineación garantizada. En caso contrario, se recomienda presentar los instrumentos y sus características, para que el profesor y el equipo docente puedan planear su uso de manera adecuada y verificar si requiere algún ajuste en los contenidos, los recursos educativos, las experiencias de enseñanza y aprendizaje, las actividades o las estrategias de evaluación.

Es pertinente, también, recibir retroalimentación y comentarios de los profesores responsables de los cursos que utilicen los instrumentos de evaluación, especialmente cuando no hayan participado en su diseño inicial. Esto posibilita una verdadera alineación de la evaluación en todos los niveles. En este sentido, se debe contemplar explícitamente un plan de inducción al SAAU para profesores nuevos,

pues este paso —que a menudo se da por sentado— suele omitirse o no realizarse en el momento adecuado. Garantizar inducciones oportunas y efectivas es parte esencial de un programa de aseguramiento del aprendizaje sólido y se constituye en un factor crucial para la confiabilidad y el éxito de los procesos de evaluación del aprendizaje y de la oferta educativa.

- Verificar que los instrumentos de evaluación sean válidos, confiables y pertinentes para evaluar y medir el desarrollo de las competencias y resultados de aprendizaje. A continuación, se proporcionan algunas preguntas guía que podrían apoyar este proceso:

Validez	Confiabilidad
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los instrumentos de evaluación miden lo que pretenden evaluar en relación con las competencias y los resultados de aprendizaje? • ¿Los instrumentos de evaluación están alineados con los resultados de aprendizaje y las competencias a las que aporta el curso? • ¿Los instrumentos de evaluación incluyen criterios que evidencian el logro de los resultados de aprendizaje? • ¿Los instrumentos de evaluación incluyen los niveles de desempeño correspondientes a los rangos de calificación? • ¿Se asegura que los estudiantes desarrollen conocimientos o habilidades específicas que sean verificables mediante la evaluación? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los instrumentos de evaluación producen resultados consistentes cuando se aplican en diferentes momentos o por diferentes evaluadores? • ¿Se han realizado pruebas piloto para verificar la consistencia de los resultados de la evaluación del aprendizaje? • ¿Se han establecido procedimientos claros para la aplicación de los instrumentos de evaluación? • ¿Los resultados obtenidos en la aplicación de la evaluación se analizaron previamente para identificar fortalezas y áreas de mejora? ¿Se han realizado ajustes a los instrumentos de evaluación basados en estos análisis para mejorar su confiabilidad?



Pertinencia	Aspectos generales
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los instrumentos de evaluación están alineados con el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes hayan desarrollado? • ¿Los criterios de evaluación incluidos en los instrumentos reflejan los desempeños que se espera que los estudiantes desarrollen en cada competencia y resultado de aprendizaje? • ¿Los instrumentos de evaluación facilitan una medición gradual y continua del aprendizaje? • ¿Los instrumentos de evaluación permiten recoger diferentes tipos de evidencia del aprendizaje de los estudiantes para verificar si han alcanzado los resultados esperados? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha consultado a expertos en la materia para revisar y validar los instrumentos de evaluación? • ¿Se ha solicitado retroalimentación de estudiantes y profesores sobre el diseño y claridad de los instrumentos de evaluación? • ¿Se revisan y actualizan periódicamente los instrumentos de evaluación para asegurar su relevancia y efectividad? • ¿Las habilidades necesarias para evaluar el aprendizaje mediante instrumentos de medición se han trabajado previamente en el curso? • ¿Los estudiantes comprenden claramente qué se espera de ellos en la evaluación?

Tabla 9: preguntas guía para validar los instrumentos de evaluación. CIFE, 2010.

Se recomienda establecer un protocolo de validación para los instrumentos de evaluación que incluya pasos como la revisión/calibración cruzada entre profesores, la aplicación de una prueba piloto con una muestra de estudiantes, la revisión técnica por parte de algún pedagogo y la recolección de retroalimentación para realizar los ajustes necesarios.



2. Aplicar instrumentos de evaluación

Ejecutar las actividades de aprendizaje

- Realizar las actividades de evaluación diseñadas para recolectar las evidencias de aprendizaje, desarrollar las competencias y alcanzar los resultados de aprendizaje.
- Asegurar que exista articulación entre las actividades de aprendizaje y evaluación, las evidencias o productos definidos y los instrumentos de evaluación establecidos, garantizando coherencia y pertinencia en el proceso de recolección de evidencias.
- Orientar a los estudiantes sobre las características, criterios y entregables de dicho producto o evidencia.
- Garantizar la consistencia y precisión en la recolección de los resultados de la evaluación del aprendizaje.
- Establecer momentos de retroalimentación con los estudiantes luego de aplicar los instrumentos. Esto permite que la medición sea parte activa del aprendizaje.
- Aplicar, cuando el programa lo considere necesario, las encuestas, entrevistas y grupos focales con egresados y empleadores, incorporando los ítems alineados con las competencias declaradas en el perfil de egreso. Estos instrumentos permiten verificar, de forma complementaria a las mediciones directas, el grado de cumplimiento del perfil por parte de los graduados, identificar fortalezas y brechas, y generar evidencia para acciones de mejora en ciclo corto y largo.

Aplicar instrumentos de evaluación del aprendizaje

- Hacer uso de los instrumentos de evaluación según el diseño establecido, recopilando información sobre el desempeño de los estudiantes.

Centralizar y procesar los resultados de la evaluación del aprendizaje

- Centralizar los resultados en la solución tecnológica definida institucionalmente (uAssessment), garantizando que toda la información generada por instrumentos de evaluación —tanto directos como indirectos— quede registrada de forma oportuna, segura y accesible para los actores responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Procesar la información recopilada para generar informes claros, actualizados y útiles sobre el desempeño de los estudiantes, a través de tableros, gráficas, métricas y reportes de tendencias, que faciliten el análisis, la toma de decisiones pedagógicas y la rendición de cuentas.
- Establecer dos niveles de periodicidad para el proceso de centralización y procesamiento de resultados:

a. Nivel curso: durante cada período académico (semestre, ciclo, módulo), centralizar y procesar los resultados de forma periódica, preferiblemente después de cada corte o momento de evaluación significativo (trabajo escrito, presentación oral, proyecto integrador, entregables clave, etc.). Esto permite disponer de información intermedia para retroalimentar a los estudiantes, ajustar las experiencias de enseñanza y aprendizaje, las actividades, las evidencias o productos o los instrumentos de evaluación y así garantizar que se cumpla el desarrollo progresivo de las competencias y resultados de aprendizaje previstos.

Por ejemplo, en un curso de análisis de datos, después de la entrega del primer proyecto de análisis estadístico, se centralizan los resultados y se detecta que un 40 % de los estudiantes presenta dificultades para interpretar correctamente intervalos de confianza y contrastes de hipótesis.

A partir de este hallazgo, el docente podría organizar una sesión de retroalimentación enfocada en resolver casos prácticos con datos reales, refuerza el tema con ejercicios adicionales y ajusta la guía de evaluación para enfatizar la interpretación de resultados. Además, se planifica una tutoría grupal antes del siguiente corte para atender preguntas específicas, asegurando así que los estudiantes mejoren su dominio de estos conceptos clave antes del proyecto final.

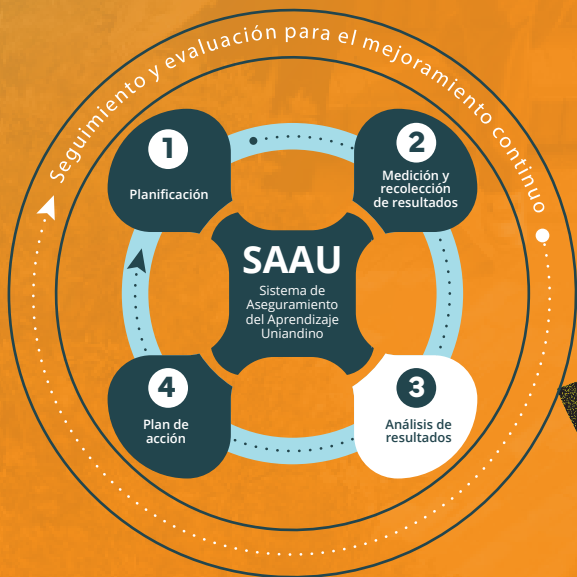
b. Nivel programa académico: consolidar los resultados generados en los diferentes cursos del plan de estudios que aportan evidencias del logro de los resultados de aprendizaje del programa. Esta consolidación debe realizarse, al menos una vez por año académico, y de ser posible, en cortes semestrales o por cohorte, para analizar tendencias, detectar brechas de desempeño e identificar áreas de mejora en la gestión curricular.

Por ejemplo, en un programa de economía, al finalizar cada año académico se consolidan los resultados de todos los cursos que aportan evidencia al logro de la competencia de optimización de procesos. Al analizar esta información, se observa que los estudiantes muestran un desempeño alto en los cursos de fundamentos teóricos (estadística y métodos cuantitativos), pero resultados bajos en la aplicación práctica durante proyectos integradores de semestres avanzados. Esta tendencia indica una brecha entre el dominio conceptual y su transferencia a situaciones reales.

Con base en este análisis, el comité curricular podría decidir reforzar las actividades prácticas en cursos intermedios, actualizar los contenidos de asignaturas clave para incluir más casos reales y formar a los profesores en metodologías de enseñanza basadas en proyectos para cerrar la brecha identificada.

- Disponer los informes generados a nivel curso y programa como insumo clave para procesos de mejoramiento continuo de la gestión curricular y la oferta académica, así como para la autoevaluación, acreditación, aseguramiento de la calidad y toma de decisiones estratégicas en comités curriculares, consejos de programa y demás instancias académicas responsables.
- Promover el uso de los datos e informes centralizados del SAAU para la realización de proyectos de investigación educativa y disciplinar, bajo los lineamientos éticos de la Universidad, garantizando su contribución a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como su aporte al campo académico nacional e internacional.
- Articular este proceso con las fases siguientes del SAAU: análisis de resultados y definición del plan de acción, asegurando que los hallazgos derivados se traduzcan en acciones concretas de mejora pedagógica y curricular.





FASE DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

Sistema de Aseguramiento
del Aprendizaje Uniandino
-SAAU-

Objetivo:

Analizar sistemáticamente los resultados de la evaluación del aprendizaje verificando la calidad y consistencia de los datos; desagregarlos por cohortes u otras variables pertinentes y compararlos con las metas y niveles de logro definidos; integrar el análisis cuantitativo y cualitativo y documentar y socializar los hallazgos con los actores interesados, para identificar tendencias, brechas y oportunidades de mejora que alimenten el plan de acción y fortalezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y la alineación curricular dentro del SAAU.

Acciones:

1. Analizar los resultados de la evaluación del aprendizaje

- ▶ Revisar la calidad y consistencia de los datos recolectados, validando su confiabilidad y pertinencia.
- ▶ Identificar posibles inconsistencias o problemas en el proceso de evaluación. Por ejemplo, poca discriminación en los niveles de desempeño de los estudiantes, tendencias a notas muy altas o bajas, comportamiento singular en los criterios de evaluación, desalineación entre resultados de aprendizaje y rúbricas, errores al registrar las evaluaciones, afectando la precisión del proceso de evaluación.
- ▶ Socializar y discutir los resultados de las mediciones con los actores interesados (estudiantes, profesores, directores de programa, etc.).
- ▶ Desagregar los resultados por cohortes u otras variables pertinentes, a fin de permitir un análisis más detallado y preciso.
- ▶ Complementar los datos cuantitativos con un análisis cualitativo de las evidencias de aprendizaje, cuando resulte pertinente. La combinación de estos tipos de datos ofrece una comprensión más profunda sobre cómo y por qué los estudiantes están o no aprendiendo (Ewell, 2009).
- ▶ Integrar la información proveniente de mediciones indirectas con los resultados directos obtenidos de la evaluación de aprendizajes para identificar hallazgos más sólidos y fundamentados orientados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se recomienda recoger y usar de manera sistemática datos obtenidos de encuestas a estudiantes, egresados y empleadores; grupos focales; entrevistas y análisis de desempeño profesional, entre otros. Analizar, de manera conjunta, estos tipos de medidas ofrece una visión más completa y precisa del aprendizaje de los estudiantes y de lo que se puede hacer para mejorarlo (Kuh et al., 2014). Por tanto, contribuyen a verificar el desarrollo de las competencias, los resultados de aprendizaje y perfil de egreso.

2. Analizar resultados frente a metas esperadas

- ▶ Comparar los resultados obtenidos con las metas esperadas o niveles de logro definidos.
- ▶ Identificar tendencias, brechas de logro, áreas de éxito y oportunidades de mejora.
- ▶ Considerar factores internos y externos que puedan explicar los resultados (cambios curriculares, ajustes institucionales, etc.).
- ▶ Documentar el proceso mediante actas o minutas para garantizar trazabilidad.
- ▶ Para el caso de las medidas indirectas se sugiere: etiquetar cada ítem de medición con las competencias del perfil de egreso a las que se vincula, la meta de logro, la cohorte y la fuente de datos (encuesta, entrevista, grupo focal). Luego se recomienda calcular indicadores específicos como estos:

- Logro de competencias y resultados de aprendizaje: porcentaje de respuestas que alcanzan o superan la meta establecida para cada competencia o resultado de aprendizaje evaluado.
- Logro del perfil de egreso: porcentaje de respuestas que alcanzan o superan la meta establecida para cada competencia declarada en el perfil.

- Tasa de respuesta: participación de egresados y empleadores en cada medición.

También se sugiere:

- Triangular estos indicadores con las mediciones directas y otros datos externos relevantes (por ejemplo, empleabilidad, evaluaciones externas), consolidándolos en un tablero que muestre avances, brechas y niveles de cumplimiento por competencia, resultado de aprendizaje y cohorte.
- Presentar los hallazgos al comité curricular para que determine el grado de logro y defina acciones de mejora en ciclos cortos (ajustes de curso, criterios, retroalimentación) y largos (ajustes de plan de estudios, metodologías o políticas).
- Documentar la trazabilidad de los análisis y las decisiones en actas y repositorios del SAAU, asegurando su disponibilidad para seguimiento, autoevaluación y acreditación.

3. Formular conclusiones del análisis de los resultados

Elaborar informes con las conclusiones del análisis de los resultados de la evaluación de aprendizaje directos e indirectos que sinteticen logros, hallazgos críticos y recomendaciones de mejora.

4. Promover la investigación académica a partir de las evidencias del SAAU

Los resultados de la evaluación del aprendizaje y las evidencias generadas en los cursos constituyen, además, un insumo para la investigación académica —tanto teórica como empírica— por parte de los profesores y de los equipos pedagógicos de las unidades académicas.

Su uso con fines de investigación deberá observar los lineamientos éticos institucionales y de protección de datos. Los productos derivados (informes, ponencias, artículos, recursos) retroalimentan el ciclo corto —ajustes a experiencias, evidencias e instrumentos— y orientan decisiones del ciclo largo —ajustes en las fases de la gestión curricular—, aportando también a la comunidad académica nacional e internacional, tanto en lo pedagógico como en los campos disciplinares.





FASE DE

PLAN DE ACCIÓN

Sistema de Aseguramiento
del Aprendizaje Uniandino
-SAAU-

Objetivo:

Traducir los hallazgos del SAAU en decisiones y acciones verificables, socializando resultados con la comunidad académica; priorizando ajustes a nivel de curso, programa y unidad (ciclo corto y ciclo largo); definiendo metas, indicadores y criterios de verificación del perfil de egreso; asignando responsables y recursos; y estableciendo un cronograma y mecanismos de seguimiento que aseguren coherencia, trazabilidad e impacto en el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje.

1. Planificar y definir ajustes necesarios

- ▶ Divulgar los informes con las conclusiones del análisis de los resultados de la evaluación a la comunidad académica relacionada con el programa (profesores, estudiantes, dirección académica, entre otros) para que sirvan de insumo en la formulación de las acciones de mejora.
- ▶ Desarrollar un plan para implementar los ajustes identificados a nivel de curso, programa o unidad académica. Se reconocen dos ciclos complementarios de ajuste, que difieren en su alcance y frecuencia, pero convergen en el propósito de fortalecer el desarrollo de competencias y los resultados de aprendizaje de la oferta académica.

El **ciclo corto**, con una periodicidad semestral o anual, tiene como propósito atender de manera ágil las brechas detectadas en los resultados de los cursos o en las mediciones

de un período académico reciente. Se centra en realizar ajustes específicos al diseño y desarrollo de cursos, de forma que las mejoras puedan aplicarse de manera inmediata y tener un impacto visible en la siguiente cohorte o semestre.

Entre las acciones más comunes se encuentran la modificación de actividades, materiales, evaluaciones o la secuencia de contenidos para superar dificultades recurrentes; el refuerzo de habilidades específicas mediante ejercicios, casos prácticos o actividades adicionales; y la revisión y ajuste de criterios de evaluación o estrategias de retroalimentación, con el fin de mejorar la comprensión y el desempeño del estudiante. El impacto esperado de este ciclo es una mejora inmediata tanto en el rendimiento estudiantil como en la experiencia de aprendizaje, evidenciable en la siguiente medición del SAAU.

Por su parte, el **ciclo largo**, con un horizonte temporal de entre dos y cuatro años —o cinco para programas de mayor duración—, está orientado a implementar cambios de mayor alcance que se derivan de una comprobación sistemática y acumulada de los resultados obtenidos en varios ciclos cortos. Este tipo de ajuste se desarrolla a nivel de programa o unidad académica y puede implicar modificaciones en cualquiera de las fases de la gestión curricular, como el análisis de contexto, el diseño curricular, el desarrollo de recursos curriculares, la implementación curricular o el seguimiento y evaluación para el mejoramiento continuo.

Entre sus posibles acciones se incluyen la revisión y actualización del perfil de egreso, competencias y resultados de aprendizaje; la reestructuración del plan de estudios, reorganizando cursos, prerrequisitos y secuencias formativas; la incorporación de nuevas modalidades, metodologías o recursos educativos a nivel de programa, departamento o facultad; y la adaptación de políticas académicas o de evaluación para lograr una mayor alineación con estándares nacionales e internacionales y con las demandas del entorno profesional. El impacto esperado es asegurar la coherencia, pertinencia y calidad del programa en el mediano y largo plazo, manteniendo su consistencia con el perfil de egreso y con las tendencias de la disciplina.

La articulación entre ambos ciclos es fundamental para garantizar un proceso de mejora continua, coherente y sostenible. Los ajustes que se realizan en el ciclo corto alimentan la toma de decisiones estratégicas en el ciclo largo, diferenciando claramente las acciones y alcances de cada uno. De esta forma, los resultados y aprendizajes obtenidos en intervenciones a corto plazo sirven como insumos para transformaciones más profundas y estructurales, asegurando que la gestión curricular responda tanto a necesidades de atención inmediatas como a objetivos de desarrollo académico de mayor alcance.

- ▶ Usar los hallazgos de las mediciones indirectas para priorizar ajustes: considerar, junto con las mediciones directas, los resultados de encuestas, entrevistas y grupos focales con egresados y empleadores alineados a las competencias declaradas en el perfil de egreso. Estas evidencias permiten identificar brechas de logro y verificar el grado de cumplimiento de las competencias, los resultados de aprendizaje y el perfil de egreso, orientando ajustes inmediatos en cursos (ciclo corto) y transformaciones curriculares más amplias (ciclo largo).

- ▶ Fijar criterios de verificación del perfil de egreso en el plan de ajustes. Definir metas e indicadores que se revisarán tras los ajustes (ej., $\geq 80\%$ de acuerdo/totalmente de acuerdo en ítems clave por competencia del perfil) y vincularlos con la decisión de cierre de ciclo corto o largo.

- ▶ Asignar responsabilidades y recursos para asegurar una implementación efectiva de los ajustes definidos.

- ▶ Para facilitar el diseño y seguimiento de los ajustes, se recomienda usar un cronograma que especifique el resultado de aprendizaje de programa o curso, el nivel de intervención (curso, programa, unidad), el ajuste propuesto, responsable(s), evidencias esperadas y temporalidad de la ejecución. Este cronograma permite dar trazabilidad al proceso y facilitar el seguimiento institucional. A continuación, se presenta un ejemplo creado con resultados de aprendizaje tomados del pregrado en psicología, medicina y el MBA Online de la Facultad de Administración:

Cronograma de ajustes curriculares						
Resultado de aprendizaje de programa o curso	Nivel de intervención: curso, programa o unidad	Ajuste propuesto	Responsable(s)	Evidencia esperada	Temporalidad de ejecución	Fuente de evidencia
Analizar contribuciones de diferentes perspectivas psicológicas y de la literatura científica en el estudio de la motivación.	Curso: proceso básico 3	Incorporar estudios de caso actuales y artículos científicos recientes que representen distintas corrientes psicológicas, fomentando el análisis crítico y comparativo.	Profesor del curso	Guías de análisis, trabajos escritos de los estudiantes, participación en debates.	Corto plazo	Directa
Toma decisiones informadas sobre intervenciones diagnósticas y terapéuticas basadas en la información y preferencias del paciente, la evidencia científica y el juicio clínico.	Programa	Revisar y reorganizar las asignaturas del área clínica para asegurar que los estudiantes reciban entrenamiento progresivo en la integración de evidencia científica, juicio clínico y comunicación con el paciente antes de enfrentar escenarios complejos de decisión.	Comité curricular del programa de medicina, director del pregrado y coordinadores de rotaciones clínicas.	Plan de estudios ajustado, alineación de competencias clínicas, actas de comité.	Largo plazo	Directa e indirecta
Identificará los alcances y limitaciones de diferentes áreas del conocimiento en administración.	Unidad académica	Implementar un ciclo anual de foros interdisciplinarios en la Facultad de Administración, invitando expertos internos y externos, para discutir casos reales que evidencien las aplicaciones y limitaciones del conocimiento en distintas áreas de la administración.	Decanatura, vicedecanatura académica, director del MBA, directores de áreas, comité de extensión académica.	Programa de foros, lista de ponentes, actas de discusión y materiales de apoyo.	Mediano plazo	Directa e indirecta

Tabla 10: cronograma de ajustes curriculares. Elaboración propia.

A continuación, ofrecemos también una tabla con ejemplos de ajustes curriculares que podrían realizarse a nivel de curso, programa o unidad académica.

EJEMPLOS DE TIPOS DE AJUSTES CURRICULARES		
<p>Curso: adaptaciones realizadas a nivel de aula o en un curso particular para asegurar el aprendizaje.</p>	<p>Programa: modificaciones en la estructura del programa académico asegurando que los cursos estén alineados y que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados.</p>	<p>Unidad académica: cambios estratégicos y estructurales a escala institucional.</p>
<p>Revisar y ajustar los resultados de aprendizaje, cuidando que sean medibles, alcanzables, relevantes y definidos en el tiempo.</p>	<p>Revisar el plan de estudios para que los cursos estén alineados con el desarrollo de las competencias y resultados de aprendizaje del programa.</p>	<p>Fortalecer el sistema de aseguramiento del aprendizaje para apoyar y monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo mejoras en los programas.</p>
<p>Alinear la evaluación con las competencias y los resultados de aprendizaje, garantizando que los métodos e instrumentos de evaluación utilizados brinden información sobre el avance de los estudiantes en su desarrollo.</p>	<p>Ajustar el mapeo de alineación curricular para garantizar que los resultados de aprendizaje se estén desarrollando progresivamente en cursos a lo largo del programa.</p>	<p>Fortalecer y garantizar la existencia de recursos humanos, físicos, tecnológicos, financieros y educativos suficientes para apoyar el desarrollo de las competencias y resultados de aprendizaje. Es fundamental contar con la participación de los profesores y del personal de apoyo administrativo-académico, para que esta responsabilidad no recaiga en una sola persona. Como alternativa, puede considerarse la contratación de personal temporal, como asistentes graduados administrativos.</p>



<p>Diseñar e implementar experiencias de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante, que sean prácticas y colaborativas, de modo que, promuevan el desarrollo y la aplicación de los conocimientos, habilidades o actitudes adquiridas.</p>	<p>Asegurar una progresión lógica de los cursos en el plan de estudios, garantizando coherencia vertical y horizontal, evitando duplicaciones innecesarias de contenidos, coordinando el desarrollo de competencias y estableciendo conexiones significativas entre los cursos para lograr una experiencia educativa integrada y eficaz. Para ello, se podrían incorporar evidencias relacionadas con la estructura del programa en términos de prerrequisitos y correquisitos, así como la identificación de posibles necesidades de ajuste.</p>	<p>Implementar planes de formación para profesores, por ejemplo, en currículo y pedagogía, manejo de aula, motivación, metodologías de enseñanza, evaluación y uso de tecnologías educativas.</p>
<p>Integrar procesos de retroalimentación formativa sobre el desempeño de los estudiantes, fomentando la autoevaluación y la mejora continua.</p>	<p>Revisar y ajustar la integración del desarrollo de competencias transversales tales como la comunicación, las habilidades socioemocionales, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la competencia digital y la ética, de manera que estén articuladas de forma coherente a lo largo del plan de estudios y respondan a las necesidades actuales de formación integral de los estudiantes.</p>	<p>Revisar las políticas de admisión y retención para atraer nuevos estudiantes, garantizar su permanencia, evitar la deserción y, sobre todo, promover el éxito estudiantil.</p>
<p>Incorporar herramientas tecnológicas para apoyar el aprendizaje activo y autónomo.</p>	<p>Ajustar y diversificar las modalidades de enseñanza (virtual, presencial, híbrida o dual) según las necesidades y contextos de los estudiantes.</p>	<p>Fomentar alianzas con el sector empresarial para asegurar la pertinencia de los programas y facilitar la inserción laboral de los egresados.</p>



<p>Aplicar evaluaciones diagnósticas para ajustar la enseñanza según las necesidades y capacidades de los estudiantes.</p>	<p>Utilizar retroalimentación de egresados, empleadores y estudiantes para hacer ajustes y mejoras continuas al programa.</p>	<p>Incentivar la investigación educativa para mejorar las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p>Diversificar los métodos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, proyectos grupales, etc.), para medir el aprendizaje desde diversas perspectivas.</p>	<p>Implementar sistemas de tutoría académica y mentoría profesional para apoyar el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.</p>	<p>Invitar a evaluadores externos a auditar los programas y proporcionar recomendaciones orientadas al mejoramiento continuo de la oferta académica.</p>

Tabla 11: ejemplos de ajustes curriculares. Elaboración propia.

- Considerar modificaciones en alguna de las fases del componente académico de la gestión curricular, por ejemplo, en el análisis de contexto, el diseño curricular, el desarrollo de recursos curriculares, la implementación curricular o el seguimiento y evaluación para el mejoramiento continuo.

2. Implementar ajustes

- Aplicar los ajustes a nivel de curso, programa o facultad según el plan desarrollado.
- Asegurar que los cambios se apliquen de manera consistente.
- Realizar seguimiento a la implementación de los ajustes. Una vez definidos e implementados los ajustes, se recomienda establecer mecanismos de seguimiento a su ejecución. Este paso garantiza que el ajuste propuesto no quede solo en el papel, sino

que se traduzca en un cambio real en la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

- Revisar y actualizar, de ser necesario, las encuestas/guías de entrevistas y grupos focales para capturar el efecto del ajuste en el logro de las competencias, resultados de aprendizaje y el perfil de egreso, y programar su aplicación cuando el estudiante se gradúa y entre 12 y 24 meses después.

3. Evaluar aprendizaje post-ajustes y evaluar su impacto

- ▶ Reevaluar el aprendizaje para medir el impacto de los ajustes realizados.
- ▶ Analizar los resultados para determinar si los ajustes implementados permitieron alcanzar las metas esperadas o los niveles de logro definidos. A continuación, se presenta un ejemplo siguiendo el ajuste propuesto en la tabla 10 (p. 59), para el resultado de aprendizaje de curso del pregrado en psicología:

Resultado de aprendizaje	Evaluación inicial	Meta esperada	Evaluación post-Ajuste	Impacto	¿Se alcanzó la meta?	Decisión
Analizar contribuciones de diferentes perspectivas psicológicas y de la literatura científica en el estudio de la motivación.	65%	80%	85%	+20%	Sí	Mantener el ajuste implementado y reforzar con nuevas lecturas para la próxima cohorte.

Tabla 12: ejemplo de análisis de impacto post-ajustes. Elaboración propia.

En este ejemplo, la meta establecida era que el 80% de los estudiantes alcanzaran un nivel de 4 o 5 o se ubicaran dentro del rango cualitativo “En desarrollo avanzado” o “Consolidado” en la aplicación de la rúbrica que evaluaba la actividad de aprendizaje relacionada con: “el análisis de contribuciones de diferentes perspectivas psicológicas y de la literatura científica en el estudio de la motivación”. Antes de implementar el ajuste (incorporar estudios de caso actuales y artículos científicos recientes, promoviendo el análisis crítico y comparativo), solo el 65% de los estudiantes alcanzaban este nivel. Después de la intervención, el resultado mejoró a 85%, lo que representa un impacto positivo del 20% y el cumplimiento de la meta establecida. Por ello, se decidió mantener el ajuste implementado y complementarlo con nuevas lecturas y recursos para la próxima cohorte.

- ▶ En los casos en que los resultados de aprendizaje superen de manera sostenida las metas estableci-

das en varios ciclos de medición, puede documentarse la decisión de no realizar ajustes curriculares en ese momento. Esta decisión debe estar justificada en los datos y debe revisarse periódicamente para confirmar su vigencia. Esta opción evita intervenciones innecesarias y permite priorizar recursos en áreas que lo requieran más.

- ▶ Analizar el impacto de las mediciones indirectas. Calcular, por competencia, resultado de aprendizaje y el cumplimiento del perfil de egreso, los indicadores de logro (indirecto) frente a la meta y la línea base; revisar cobertura y tasa de respuesta de egresados y empleadores.
- ▶ Triangular evidencias. Integrar los resultados indirectos con las mediciones directas y otros indicadores (empleabilidad, pruebas externas) para determinar el impacto del ajuste en el logro de competencias, los resultados de aprendizaje y en el cumplimiento del perfil de egreso.

4. Cerrar el ciclo por resultado de aprendizaje a nivel de programa

Confirmar que los ajustes implementados, de acuerdo con las metas esperadas o umbrales de aprobación definidos, han permitido mejorar el logro de las competencias y los resultados de aprendizaje de la oferta académica. Con base en los resultados, se revisa si se cerró el ciclo de evaluación por cada resultado de aprendizaje. El cierre de ciclo implica completar, por cada resultado de aprendizaje, todo el proceso de planeación, medición y recolección de resultados, análisis de resultados y plan de acción.

El cierre de ciclo puede darse en el marco de los ajustes inmediatos (ciclo corto, con alcance semestral o anual) como en el de los ajustes estructurales (ciclo largo, con alcance de 2 a 5 años). En el primero, el cierre responde a la verificación del impacto de acciones puntuales implementadas en los cursos y se apoya principalmente en mediciones directas obtenidas, por ejemplo, a través de talleres, proyectos o actividades evaluadas por medio de rúbricas. Puede usarse también información indirecta de percepción estudiantil, recogida mediante encuestas o grupos focales breves.

Por su parte, en el ciclo largo, se valida el impacto de cambios más amplios y estratégicos realizados a nivel de programa o unidad académica, utilizando la evidencia acumulada de varios ciclos cortos. En este ciclo largo, además de constatar el logro de competencias y resultados de aprendizaje, se recomienda incorporar la evidencia de mediciones directas e indirectas —incluidas las aplicadas a egresados y empleadores— para comprobar el cumplimiento del perfil de egreso por cohorte.

Si las metas definidas para verificar el logro de las competencias, los resultados de aprendizaje y el perfil no se alcanzan, los ajustes se deberían escalar a nivel de las fases de la gestión curricular (análisis de contexto, diseño curricular, diseño de recursos curriculares, implementación curricular y seguimiento y evaluación para el mejoramiento continuo). En ambos casos (ciclo corto y largo) el cierre de ciclo confirma que se ha completado un proceso de mejora fundamentado en evidencia alineado con los propósitos formativos de la oferta académica.

Ahora bien, evidenciar que los estudiantes han avanzado en el desarrollo de sus competencias y resultados de aprendizaje comparando los momentos de evaluación sugeridos en el SAAU, no implica que finalice el proceso de aseguramiento del aprendizaje y que no se deba continuar con los ciclos de evaluación, pues la evaluación es un proceso continuo, no un evento único y siempre es posible mejorar (Bresciani Ludvik, 2016). Cerrar el ciclo solo garantiza que se ha llevado a cabo un proceso sistemático, intencionado, coherente y completo de evaluación por cada resultado de aprendizaje.

En la mayoría de las acreditaciones internacionales (AACSB, ABET y NASPAA), se exige cerrar el ciclo al menos una vez, dentro de un período de dos a cinco años por cada resultado de aprendizaje. De igual forma, los plazos establecidos por el Ministerio de Edu-

cación Nacional (MEN) para presentar la renovación del registro calificado, generalmente otorgado por siete años (salvo que se cuente con una acreditación de alta calidad), podrían sugerir que al menos en un período de cinco años, los programas deben prepararse para radicar la solicitud ante el MEN y cerrar el ciclo de sus resultados de aprendizaje. En lo que respecta a los procesos de acreditación de alta calidad, el ciclo propuesto podría cerrarse cada cinco años si la acreditación es de diez años; cada cuatro, si es de

ocho; y cada tres, si es de seis. En resumen, a nivel institucional, se recomienda que el ciclo se cierre, al menos una vez, dentro de un período de dos a cuatro años —cinco para programas de mayor duración—, por cada resultado de aprendizaje.

Para facilitar la realización de las acciones asociadas al cierre de ciclo, se propone [DESCARGAR](#) y usar esta plantilla desarrollada por la Facultad de Administración.



5. Considerar la pertinencia de iniciar nuevos ciclos de evaluación del aprendizaje

En caso de que no se alcance la meta esperada o umbral de aprobación, en uno o más de los resultados de aprendizaje, diseñar, desarrollar o implementar un nuevo plan de ajustes y evaluación.

6. Reflexionar sobre el proceso

Revisar periódicamente el proceso general del SAAU —planificación, medición y recolección de resultados, análisis de resultados y plan de acción— para identificar lecciones aprendidas y áreas de mejora, valorar su contribución al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los programas, y cerrar el ciclo de acuerdo con las metas esperadas o umbrales de aprobación definidos.



7. Documentar y comunicar

Documentar y comunicar a la comunidad académica involucrada o interesada en el programa los hallazgos y los ajustes realizados como resultado de la implementación del SAAU. Adicionalmente, se sugiere sistematizar las lecciones aprendidas como parte del aprendizaje organizacional. Algunas acciones que pueden promoverse son:

- Crear un repositorio institucional de buenas prácticas en aseguramiento del aprendizaje.
- Realizar encuentros o paneles entre facultades, departamentos o unidades académicas donde se compartan casos exitosos.
- Publicar boletines internos con recomendaciones surgidas del análisis de resultados y ajustes implementados.

Estas estrategias fortalecen la cultura de calidad a nivel institucional y favorecen la circulación y construcción colectiva de conocimiento pedagógico entre programas.

- Devolución a actores externos. Presentar a egresados y empleadores un resumen claro de los resultados obtenidos en las mediciones indirectas, destacando logros alcanzados, brechas detectadas y acciones de mejora en curso.



8. Planificar para el futuro

- ▶ Desarrollar un plan para actualizar, de ser necesario, el SAAU basado en nuevas investigaciones, tendencias y retroalimentación continua.
- ▶ Continuar con los procesos intencionados de evaluación y mejoramiento permanente.
- ▶ Institucionalizar la periodicidad de las mediciones indirectas. Mantener la aplicación en el momento en el que los estudiantes se gradúan y a 12–24 meses después, con metas mínimas de tasa de respuesta, para asegurar comparabilidad entre cohortes y sostener la verificación de las competencias, los resultados de aprendizaje y el perfil de egreso en el ciclo largo.
- ▶ Promover proyectos de investigación —académica y disciplinar— basados en evidencias del SAAU, con protocolos éticos y estrategias de difusión (repositorio institucional, ponencias y publicaciones), asegurando la contribución de los hallazgos a cursos y programas, así como al campo académico nacional e internacional.

Bibliografía y referencias

AACSB International. (2020). Assurance of learning standards: Interpretation and guidance. AACSB International. https://www.aacsb.edu/-/media/documents/accreditation/2020-interpretive-guidance-july-1-2024_fnl.pdf

ABET. (2023). Criteria for accrediting engineering programs: 2024–2025. ABET.

Allen, M. J. (2004). Assessing academic programs in higher education. Anker Publishing.

Andrade, H. L. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27–31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>

Arizona State University. (2024–2025). Program assessment handbook (2024–2025). Arizona State University. https://uoeee.asu.edu/sites/g/files/litvpz631/files/2024-08/UOEEHandbook_2024.pdf

Association of American Colleges & Universities. (2009). VALUE Rubrics (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education). AAC&U. <https://www.aacu.org/value-rubrics>


Banta, T. W., & Palomba, C. A. (2015). *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education* (2.^a ed.). Jossey-Bass.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.^a ed.). McGraw-Hill Education.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.

Bresciani Ludvik, M. J. (2016). *Assessment for learning and improvement: A sustainable commitment*. NASPA.



California State University, Dominguez Hills. (2020). Academic program review handbook 2020–21. California State University, Dominguez Hills.

Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), Centro de Evaluación en Educación. (2010). Sistema de evaluación de la efectividad de los programas educativos en la Universidad de los Andes: Guía para la evaluación de cursos. Universidad de los Andes.

Ewell, P. T. (2009). Assessment, accountability, and improvement: Revisiting the tension (NILOA Occasional Paper No. 1). National Institute for Learning Outcomes Assessment.

Kuh, G. D., Jankowski, N. A., Ikenberry, S. O., & Kinzie, J. (2014). Knowing what students know and can do: The current state of student learning outcomes assessment in U.S. colleges and universities. National Institute for Learning Outcomes Assessment.

Middle States Commission on Higher Education. (2018). Standards for accreditation and requirements of affiliation (13.^a ed.). MSCHE. <https://www.msche.org/standards-thirteenth-edition/>

NASPAA / Commission on Peer Review and Accreditation. (2019). NASPAA accreditation standards: Final with rationale. NASPAA.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.

Suskie, L. (2018). *Assessing student learning: A common sense guide* (3.^a ed.). Jossey-Bass.