

Rediseño del Enfoque Evaluativo para los Procesos Educativos de la Policía Nacional

Trabajo de grado para optar al título
Magister en Administración – MBA

Estudiante

Rubby Shirley Aguilar Villanueva

Director

Juan Santiago José Correa Restrepo

Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
Maestría en Administración – MBA - Plan 0703
Bogotá, Colombia

2025

Tabla de Contenido

Resumen	6
1. Problema.....	6
2. Pregunta de Investigación	9
3. Hipótesis	9
4. Objetivo General	10
5. Objetivos Específicos.....	10
6. Estado del Arte	11
7. Marco Teórico	14
7.1. Fundamentos conceptuales sobre calidad educativa.....	14
7.2. Modelos y enfoques de evaluación educativa.....	17
7.2.1 Enfoques clásicos de evaluación: formativa, sumativa y participativa	17
7.2.2 Modelo CIPP de Stufflebeam	18
7.2.3 Evaluación institucional: autoevaluación, evaluación externa y auditoría académica.....	18
7.2.4 Modelos internacionales de evaluación: experiencias en América Latina	19
7.3. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Colombia (SACES).....	20
7.3.1 Estructura, actores y funciones del SACES.....	20
7.3.2 Principios orientadores del SACES	21
7.3.3 Avances y desafíos en la educación policial	22
7.4. Indicadores e instrumentos para la evaluación de calidad educativa	22

7.4.1 Tipos de indicadores.....	23
7.4.2 Herramientas actuales para la evaluación institucional.....	23
7.4.3 Limitaciones de los instrumentos actuales en la DIEPO	24
7.5. Calidad y función docente en la educación superior.....	25
7.5.1 La docencia como eje transformador de la calidad.....	25
7.5.2 Evaluación docente: dimensiones, tensiones, vacíos y desafíos	26
7.5.3 Competencias del docente universitario del siglo XXI.....	26
7.6.1 Evaluación integral basada en competencias.....	27
7.6.2 Aseguramiento con enfoque territorial y de impacto social	28
7.6.3 Transformación digital en evaluación educativa	29
7.7. Referentes internacionales de acreditación institucional en educación superior	29
8. <i>Desarrollo Metodológico del Proyecto</i>	31
8.1 Diseño de investigación	32
8.2 Fases metodológicas	33
8.3 Técnicas e instrumentos utilizados	37
8.4 Estrategia de validación y contrastación.....	38
8.5 Originalidad y valor estratégico del diseño.....	40
8.6 Referenciación nacional de modelos institucionales de aseguramiento de la calidad.....	41
8.7 Plan de Validación	42
8.8 Presentación de resultados.....	43
9. <i>Conclusiones</i>	46

<i>Anexos</i>	50
10. Bibliografía	51

Lista Tablas

Tabla 1 Resumen diseño de la investigación

Tabla 2 Resumen instrumentos y herramientas de recolección de información

Tabla 3 Resumen herramientas de recolección de información

Resumen

El sentido de esta investigación tiene que ver con la oportunidad estratégica de mejorar el Sistema de Evaluación de la Dirección de Educación Policial para sus procesos misionales, de cara a las actuales demandas educativas de la institución y del país, aspecto que resulta fundamental para mejorar la gestión de la calidad educativa, a partir de resultados que permitan una toma de decisiones más acertada y anticipada frente a debilidades y vacíos, aplicando los estándares de calidad pertinentes.

La investigación se desarrollará en cuatro (4) momentos: el primer momento mediante un rastreo documental y definición de categorías de transformación a partir de una consulta bibliográfica en la literatura nacional e internacional con fuentes especializadas sobre modelos de evaluación educativa.

El segundo momento a través de un diseño, validación y aplicación de instrumentos, con el fin de establecer los elementos que hacen necesario el rediseño del sistema de evaluación educativa actual. Un tercer momento mediante un análisis e interpretación de resultados e informe final con triangulación de los resultados, para contrastarlos con la literatura científica consultada.

Y finalmente un cuarto momento desde los resultados obtenidos se planteará la propuesta del sistema de evaluación de la educación policial, de cara a sus demandas educativas actuales y a los enfoques vigentes en materia de calidad educativa.

Palabras clave: educación, evaluación, calidad, modelo, sistema

1. Problema

Las condiciones universitarias y responsabilidades misionales de la Dirección de Educación Policial– DIEPO, indican la necesidad de mantener **los estándares de mejora continua, seguimiento, control y monitoreo, desde la Evaluación Educativa**, para responder con calidad a tan altas demandas; contexto que permite formular una investigación en este

sentido, para ello, el planeamiento del problema se formula teniendo en cuenta que: “la pregunta de investigación señala el tránsito entre la situación actual, o problemática y la deseable; por tal razón indica, lo que el estudiante considera central para su trabajo y lo que quiere cambiar a través de sus acciones” (Juan Santiago Correa, 2015).

Algunas razones que evidencian la necesidad de desarrollar un trabajo en este sentido se dan a partir de las siguientes **carencias y debilidades**:

- a. Existe **gran debilidad en la verificación de criterios, estándares, variables, escalas, tipos de pregunta para una población y otra y/o entre un nivel y otro**, lo cual arroja normalmente valoraciones lineales y generalizadas que en el hoy no permiten aplicar criterios de mejora focalizados según: niveles y tipos de programas, docentes, estudiantes, egresados, procesos, entre otros.

Lo anterior teniendo en cuenta que el acceso para oferta en programas de pregrado, posgrado, capacitación y educación continua tiene en promedio entre 8.000 y 10.000 estudiantes por año (profesionales de policía, estudiantes del sector público y privado a nivel nacional e internacional).

- b. Es explícita **la necesidad de incrementar el nivel de control, seguimiento y continua verificación a las más de 25 escuelas de policía que integran el sistema educativo policial ubicadas a nivel nacional, para garantizar calidad en la gestión académica que cada una cumple en la región**, en especial, su impacto educativo, el tipo de programas que administra, los desarrollos en procesos de investigación, el tipo de docentes y su desarrollo profesoral, los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y su impacto en pruebas nacionales, los resultados de desempeño en tiempo posterior a su egreso, entre otros, para dar efectiva respuesta en cuanto a cobertura y demanda académica.
- c. El contexto de acreditación de alta calidad alcanzado por la institución universitaria de la Policía Nacional, constituye un argumento de gran valor que demanda **transformar el**

enfoque evaluativo actual, permitiendo que este no solo tenga la mirada superior del estándar asociado al logro de la acreditación per sé, sino que pueda establecerse que tanto el estándar se aplica en las instancias claves de la gestión curricular, en especial como contrastar el modelo educativo postulado en el PEI con los resultados de aprendizaje trazados en los diferentes programas, versus las competencias alcanzadas por los estudiantes, en clave de desempeños exitosos, allí se evidencia una brecha importante por sellar con la transformación del actual modelo, que permitiría tomar decisiones y aplicar mejoras, que impacten la efectividad del servicio público de policía.

- d. En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional – MEN a través del Consejo Nacional de Acreditación – CNA actualizó en el año 2020, el modelo de acreditación en alta calidad para las instituciones de educación superior, en el cual se introdujeron cambios importantes en relación con el aporte del mejoramiento continuo y la consolidación de una cultura de la autoevaluación en las IES.

Así, **el Acuerdo 02 de 2020, promueve el desarrollo de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones,** concepto que es oportuno generar y apropiar en la institución universitaria de la Policía Nacional y sus escuelas a nivel nacional.

- e. La oferta y demanda en cuanto a cantidad de población, **implica contar con un proceso evaluativo más robusto,** qué adicional a su enfoque conceptual a partir de un análisis de diagnóstico, reformule sus estándares evaluativos y estos se articulen esencialmente con los propósitos formativos, los resultados de aprendizaje, las competencias profesionales y la mejora en los resultados del servicio público de policía.
- f. El compromiso delegado a la DIEPO a partir de **los resultados de la comisión de DD.HH., sumado a lo establecido en la Ley 2179 de 2021** (que establece la carrera policial), donde se le delega la tarea de profesionalizar al personal que integra la institución, determinando programas específicos en niveles de pregrado y posgrado, como requisito para mejorar la capacidad de respuesta profesional en cumplimiento de la

misionalidad de la institución de cara a las demandas ciudadanas y los territorios.
(PONAL 2021)

Estos elementos entre otros, hacen inaplazable mejorar el enfoque instrumental e implementar un **alistamiento organizacional y operativo de la evaluación** que permita no solo los análisis previos de contexto para crear la oferta académica, sino los elementos para implementarla y hacer seguimiento a su desarrollo, de la mano de un proceso de evaluación integral.

2. Pregunta de Investigación

Este ejercicio investigativo, constituye una oportunidad estratégica para transformar el proceso de evaluación y mejorar la gestión educativa de la institución, en este sentido la pregunta de investigación que se pretende abordar es: *¿De qué manera se puede transformar el aseguramiento de la calidad de los Procesos Educativos de la Policía Nacional?*

3. Hipótesis

Las hipótesis son respuestas tentativas, provisionales, a la pregunta de investigación (Juan Santiago Correa, 2015). Desde ese contexto, la posible hipótesis puede plantearse a partir de aquellos elementos que posibilitan la manera de rediseñar los procesos evaluativos, así:

- a. **Analizar los elementos** que hacen necesario el rediseño del sistema de evaluación educativa actual, aplicando un método de diagnóstico integral y participativo, **facilita identificar** las variables claves para abordar su enfoque y transformar su sistema organizacional y operativo.
- b. **Determinar los fundamentos** y modelos vigentes que pueden aplicarse para mejorar el actual sistema de evaluación de los procesos educativos de la Policía, **permite además de transformar los enfoques, aplicar procedimientos** articulados a las demandas de calidad, que exige la profesionalización policial.

- c. **Plantear una muestra** de estructura en cuanto a la batería de herramientas que deben aplicarse al proceso educativo de la policía, **optimiza el actual sistema** y mejorar su esquema de sistematización y análisis, así como la toma de decisiones para los órganos decisorios y la proyección de líneas de acción.

Considerando estos elementos, se pretende realizar una revisión y rediseño al enfoque evaluativo de la educación policial y plantear, dimensiones conceptuales que fundamenten y den viabilidad a una nueva mirada y rediseño de este importante factor para la calidad educativa. Teniendo en cuenta que la búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación.

4. Objetivo General

Rediseñar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad del Proceso Educativo de la Policía Nacional, para identificar las variables claves de su transformación.

5. Objetivos Específicos

- a. Identificar los elementos que hacen necesario el rediseño del sistema de evaluación educativa actual, a través de un diagnóstico participativo e integral.
- b. Definir los fundamentos del enfoque que puede aplicarse para mejorar el actual sistema de evaluación educativa de la policía.
- c. Diseñar una estructura para la revisión y validación de la batería de herramientas que permita descongestionar el actual sistema y mejorar su esquema de sistematización y análisis.

6. Estado del Arte

Una revisión detallada de la literatura científica y académica sobre los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior (IES) en América Latina —y particularmente en Colombia— evidencia un compromiso sostenido y creciente, tanto del Estado como de las universidades, por garantizar una oferta educativa de alta calidad. Tal como señalan Malagón, Rodríguez y Machado (2019), este interés se ha traducido en una evolución normativa, institucional y metodológica que busca asegurar que los estudiantes accedan a programas formativos pertinentes, equitativos y de excelencia. La consolidación de políticas públicas, la creación de agencias de acreditación y la formulación de sistemas de evaluación han sido parte del andamiaje que da cuenta de una región cada vez más consciente de la necesidad de elevar sus estándares educativos en respuesta a las demandas del contexto local e internacional.

En la región latinoamericana, numerosos países han consolidado estructuras formales para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, impulsadas principalmente por iniciativas estatales. Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México, República Dominicana y Uruguay han establecido marcos regulatorios acompañados de agencias especializadas encargadas de evaluar y certificar el cumplimiento de estándares de calidad educativa. En particular, Colombia, Perú y Chile destacan por contar con sistemas públicos que gozan de autonomía administrativa en sus procesos de evaluación y acreditación, mientras que Panamá constituye una excepción, al contar con un modelo liderado desde el sector privado (UNESCO, 2017). Este panorama refleja un esfuerzo regional por consolidar mecanismos institucionales que respondan a las demandas crecientes de transparencia, pertinencia y excelencia académica.

En el análisis específico del contexto chileno, Durán (2017) plantea que la evaluación de la calidad educativa se concibe como un mecanismo de rendición de cuentas, alineado con los principios de la nueva gestión pública. De este modo, se asigna responsabilidad directa a los actores del sistema educativo en la generación de resultados de calidad. En México, Muñoz, Castillo y Martínez (2022) sostienen que el concepto de calidad educativa ha adquirido una

dimensión estratégica, requiriendo políticas públicas con líneas de acción concretas para su materialización en las universidades.

En Perú, la Ley Universitaria de 2020 estableció un marco normativo robusto que define factores, lineamientos e instrumentos de evaluación orientados a medir no solo la calidad de los procesos académicos, sino también la satisfacción de los distintos grupos de interés, en un contexto marcado por los desafíos derivados de la pandemia. Esta visión es desarrollada por Moscoso, Castillo y Beraún (2021), quienes destacan que dicha normativa promueve un modelo participativo de evaluación centrado en el estudiante. Por su parte, en Ecuador, Orozco, Jaya, Ramos y Guerra (2020) detallan un enfoque de gestión de la calidad que articula dos componentes complementarios: un sistema interno de autoevaluación continua por parte de las instituciones y un sistema externo de acreditación que se apoya en estándares nacionales e internacionales, con el fin de garantizar transparencia, mejora continua y pertinencia académica.

A nivel regional, se reconoce la importancia de las redes interinstitucionales, como la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), que promueve la cooperación técnica y la estandarización de criterios internacionales mediante el Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SIACES), según lo documentan Belondo y Alanís (2019).

Algunos de los organismos que integran esta red incluyen al CONEAU (Argentina), CCA (Centroamérica), COPAES (México), CNA (Colombia y Chile), CACES (Ecuador), ANECA (España), A3ES (Portugal), AQUA (Andorra), SUNEDU (Perú) y JAN (Cuba), conforme al informe de RAICES (2022).

En el caso colombiano, Chaves y Ordoñez (2020) señalan que las universidades han incorporado mecanismos de evaluación estandarizados como parte de sus prácticas institucionales. Esta tendencia es corroborada por Mosquera (2018), quien subraya la influencia de los contextos socioterritoriales sobre la calidad educativa, advirtiendo sobre los riesgos de limitar la evaluación a instrumentos técnicos sin una mirada integral.

Martin (2018), por su parte, ofrece una revisión crítica del sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia desde 1991 hasta 2018, destacando cómo este ha estado marcado por una excesiva burocratización, una limitada articulación con las realidades institucionales y una orientación más centrada en el cumplimiento formal de requisitos que en la transformación sustantiva de la educación superior. Su análisis evidencia la necesidad urgente de introducir cambios estructurales que permitan una evaluación más contextualizada, participativa y alineada con los desafíos contemporáneos del sistema educativo colombiano.

Otro hallazgo recurrente en la literatura es el rol del docente como actor clave en los procesos de calidad. Escudero (2018) resalta la necesidad de emplear modelos de evaluación docente más objetivos y sistemáticos, que contemplen contenidos, metodologías y resultados. En esta misma línea, Gálvez y Milla (2018) proponen un modelo centrado en la reflexión pedagógica para mejorar los aprendizajes.

Pacheco, Bocado, Iñiguez, García y Sánchez (2018) coinciden en que la evaluación del desempeño docente debe orientarse hacia el mejoramiento continuo. Kusumaningrum, Bambang y Gunawan (2019) complementan esta perspectiva destacando la relevancia de la ética profesional como variable que impacta directamente en la planificación y ejecución del proceso educativo.

Por su parte, Córdor y Bunci (2020) identifican una estrecha relación entre el liderazgo directivo y la calidad de la enseñanza, subrayando que el acompañamiento institucional continuo y el respaldo administrativo influyen directamente en el compromiso y desempeño del profesorado. Este enfoque es ampliado por Özdemir (2020), quien introduce variables como la motivación intrínseca del docente, la retroalimentación sistemática y la consolidación de habilidades pedagógicas, destacándolas como pilares esenciales para lograr procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos y significativos.

Finalmente, Araven y Gairín (2021) analizan críticamente los modelos de certificación del desempeño docente, destacando que, si bien estos sistemas buscan establecer estándares de calidad, enfrentan limitaciones importantes. Entre ellas se encuentran la subjetividad en los

criterios de valoración y la focalización excesiva en variables administrativas o de gestión, dejando de lado aspectos cualitativos fundamentales. Los autores advierten que muchas veces no se incorpora la percepción del estudiantado ni se consideran dimensiones pedagógicas más profundas, lo cual restringe la capacidad del proceso evaluativo para fomentar mejoras significativas en la práctica docente.

En resumen, el estado del arte revela una amplia diversidad de mecanismos tanto internos como externos que las instituciones de educación superior han implementado para garantizar el cumplimiento de estándares de calidad. Estos sistemas incluyen desde procesos de autoevaluación y acreditación institucional hasta políticas públicas que promueven la mejora continua. Cada institución adapta su sistema de aseguramiento según su misión, visión, capacidad institucional, recursos disponibles y las condiciones particulares del entorno en que opera. Asimismo, estos sistemas se articulan con exigencias normativas nacionales e internacionales, lo que fortalece la transparencia, la rendición de cuentas y la pertinencia académica. Esta conjunción de factores permite la consolidación de dinámicas de transformación institucional sostenida, orientadas a elevar la calidad educativa y responder a los retos globales del sector.

7. Marco Teórico

7.1. Fundamentos conceptuales sobre calidad educativa

La calidad educativa, en el contexto de la educación superior, ha adquirido una relevancia significativa en las últimas décadas debido a su vinculación con el desarrollo sostenible, la competitividad global y el cumplimiento del derecho a una educación pertinente y de excelencia. En este sentido, organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE han contribuido a una visión multidimensional de la calidad, en la que convergen diversos factores que van más allá de los resultados académicos medibles y se adentran en la estructura organizacional, la gestión institucional, el bienestar estudiantil, el currículo, la docencia y el impacto social.

La UNESCO (1998) propuso una definición que ha marcado un hito en la comprensión contemporánea de la calidad en la educación superior, al conceptualizarse como un fenómeno

pluridimensional, dinámico y contextual, que abarca no solo los resultados, sino también los procesos y condiciones institucionales que permiten el desarrollo de funciones sustantivas. Esta visión considera dimensiones como la pertinencia, la equidad, la eficacia, la eficiencia y la sostenibilidad. Así, se reconoce que la calidad no puede reducirse a estándares cuantitativos ni a indicadores aislados, sino que debe ser entendida como un proceso integral en el que participan múltiples actores con diversos intereses.

La OCDE, por su parte, ha enfatizado en sus informes que la calidad en educación superior debe estar alineada con las necesidades del entorno social, económico y político, destacando la importancia de la rendición de cuentas, la innovación pedagógica, la empleabilidad de los egresados y la adaptación al cambio tecnológico (OCDE, 2019). Además, sostiene que una educación de calidad es clave para fortalecer la cohesión social, fomentar la equidad y garantizar la competitividad económica en los países miembros.

En Colombia, el concepto de calidad educativa ha sido objeto de un proceso evolutivo. La Ley 30 de 1992 constituyó el marco normativo fundacional del sistema de educación superior contemporáneo. Esta ley reconoció la autonomía universitaria, pero también introdujo mecanismos de regulación y control para asegurar el cumplimiento de mínimos de calidad en las instituciones de educación superior (IES). Entre sus principales logros, se destaca la creación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), como entidad encargada de diseñar y aplicar mecanismos para el reconocimiento de la calidad de los programas académicos y las instituciones.

En el marco de esta ley, se estableció el principio de mejoramiento continuo como eje de la gestión de calidad, y se propuso una estructura de aseguramiento basada en dos instrumentos principales: el registro calificado (obligatorio) y la acreditación (voluntaria). Ambos instrumentos permiten garantizar el cumplimiento de estándares de calidad definidos para la oferta académica del país (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Posteriormente, el Decreto 1330 de 2019 introdujo ajustes significativos al proceso de aseguramiento de calidad. Este decreto consolidó un enfoque más integral, basado en resultados

y en la gestión por procesos. Entre los aspectos clave de esta normativa se encuentra la necesidad de alinear el proyecto educativo institucional con los resultados de aprendizaje, el fortalecimiento del sistema interno de aseguramiento de calidad de cada institución y la promoción de una cultura institucional centrada en la autoevaluación y la mejora continua (MEN, 2024).

Asimismo, el Acuerdo 02 de 2020, emitido por el CNA, representó una actualización profunda del modelo de acreditación de alta calidad, respondiendo a nuevos retos del sistema educativo y del contexto internacional. Este acuerdo estableció un marco evaluativo compuesto por factores, características, aspectos y fuentes de verificación, que permiten valorar la calidad de los programas e instituciones desde múltiples perspectivas. Entre los aspectos más innovadores del modelo se encuentran la incorporación de los resultados de aprendizaje, el impacto regional, la inclusión, la internacionalización, y la articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (CNA, 2020).

El concepto de calidad, además de su dimensión normativa e instrumental, debe ser comprendido como un principio de transformación institucional. Bayona, Bedoya, Pulido y Sánchez (2018) sostienen que la calidad no debe limitarse a la evaluación de resultados o al cumplimiento de estándares, sino que debe vincularse con la capacidad de las IES para innovar, responder a las demandas del entorno y mejorar continuamente sus procesos y estructuras.

Morales (2020) refuerza esta idea al señalar que la calidad educativa debe entenderse como una construcción social e institucional, que involucra prácticas de autorreflexión, participación y compromiso colectivo. Desde esta perspectiva, la calidad es inseparable del proyecto institucional y debe estar anclada en una visión crítica, inclusiva y contextualizada del quehacer académico.

En consecuencia, la calidad como principio orientador implica transformar las prácticas educativas, reorganizar los procesos institucionales, renovar el liderazgo pedagógico y fortalecer la cultura de la evaluación. La transformación de los sistemas de aseguramiento de calidad debe

partir de esta comprensión ampliada y no solo técnica de la calidad, entendida como un factor estructurante de la vida institucional y no únicamente como un mecanismo de control externo.

Esta visión cobra especial importancia en instituciones como la Dirección de Educación Policial, donde la calidad no solo es un imperativo académico, sino también un requisito estratégico para garantizar la formación integral de los profesionales de policía. La calidad en este contexto debe responder tanto a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional como a las necesidades sociales, territoriales y de seguridad ciudadana del país, articulando la docencia, la investigación, la extensión y la ética profesional como pilares fundamentales de la formación policial.

En resumen, la calidad educativa en el ámbito de la educación superior debe ser comprendida desde una perspectiva integral, normativa y transformadora. El marco jurídico colombiano ha avanzado en la consolidación de políticas de aseguramiento de la calidad, sin embargo, su efectiva implementación requiere de una interpretación crítica y de un compromiso institucional profundo con la mejora continua y la pertinencia social. Este es el punto de partida para repensar el modelo evaluativo de la Dirección de Educación Policial, buscando su fortalecimiento desde una mirada innovadora, contextual y multidimensional.

7.2. Modelos y enfoques de evaluación educativa

La evaluación educativa, entendida como un proceso sistemático para valorar y tomar decisiones sobre la calidad de los procesos formativos, ha evolucionado a partir de diversos enfoques y modelos que permiten su aplicación tanto a nivel micro (salón de clases) como macro (instituciones y sistemas educativos). Estos enfoques no solo ofrecen herramientas metodológicas, sino también marcos conceptuales que orientan la transformación y el aseguramiento de la calidad en la educación superior.

7.2.1 Enfoques clásicos de evaluación: formativa, sumativa y participativa

Uno de los primeros enfoques ampliamente reconocidos en la literatura es el enfoque formativo y sumativo propuesto por Michael Scriven en la década de los sesenta. Scriven (1967)

definió la evaluación formativa como aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa con el propósito de mejorar su diseño y funcionamiento. En contraste, la evaluación sumativa busca emitir un juicio final sobre el valor o impacto del programa una vez finalizado, sirviendo como base para decisiones de continuidad, modificación o cancelación.

Estos enfoques son complementarios y han sido integrados en el quehacer educativo, especialmente en la educación superior, como mecanismos para retroalimentar los procesos pedagógicos y validar su efectividad. Más recientemente, se ha fortalecido el enfoque participativo, el cual enfatiza la implicación activa de los actores del proceso educativo (estudiantes, docentes, directivos, egresados) en las distintas fases de la evaluación, promoviendo así una cultura de corresponsabilidad y mejora continua (González & Díaz, 2019).

7.2.2 Modelo CIPP de Stufflebeam

El modelo CIPP (Context, Input, Process, Product) de Daniel Stufflebeam se ha consolidado como uno de los modelos de evaluación más influyentes a nivel institucional. Este modelo plantea que toda evaluación debe contemplar cuatro dimensiones fundamentales:

Contexto: Diagnóstico de necesidades, metas institucionales y análisis del entorno.

Insumos (Input): Recursos humanos, financieros, tecnológicos y organizacionales disponibles.

Proceso (Process): Implementación, monitoreo y retroalimentación del programa o proyecto.

Producto (Product): Resultados obtenidos, impactos logrados y efectividad general.

Según Stufflebeam (2003), el propósito principal de la evaluación no es juzgar, sino mejorar. Esta perspectiva ha sido fundamental para el desarrollo de modelos de autoevaluación institucional y es ampliamente utilizada en procesos de aseguramiento de la calidad en educación superior.

7.2.3 Evaluación institucional: autoevaluación, evaluación externa y auditoría académica

La evaluación institucional integra distintos mecanismos que permiten valorar la calidad de las instituciones de educación superior desde una mirada holística y contextual. La autoevaluación es una práctica sistemática y reflexiva mediante la cual una institución analiza su

propio desempeño con base en criterios previamente establecidos. Es el primer paso para procesos de acreditación y mejora (Enríquez, Romero, Vargas, & Berrocal, 2021).

La evaluación externa, en cambio, es realizada por pares académicos y expertos externos a la institución, quienes validan los resultados de la autoevaluación y aportan una mirada objetiva sobre fortalezas y oportunidades de mejora. Esta forma de evaluación cobra especial importancia en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Colombia.

Por su parte, la auditoría académica constituye una herramienta adicional para verificar el cumplimiento de políticas, normas y procedimientos, así como para constatar la coherencia entre el proyecto institucional y su implementación efectiva. Estas formas de evaluación son complementarias y contribuyen al fortalecimiento de una cultura institucional de calidad.

7.2.4 Modelos internacionales de evaluación: experiencias en América Latina

Diversos países latinoamericanos han desarrollado modelos propios de evaluación de la calidad educativa, los cuales ofrecen aprendizajes importantes para Colombia y, particularmente, para instituciones como la Dirección de Educación Policial.

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) propuso un modelo integral orientado a mejorar la toma de decisiones en política pública, a través de la evaluación de componentes, procesos y resultados del sistema educativo. La Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE) impulsó el diseño de directrices basadas en evidencia, promoviendo una vinculación más estrecha entre evaluación y planificación estratégica (INEE, 2015).

Por su parte, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), liderado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), ha implementado evaluaciones regionales de aprendizaje con metodologías mixtas. Estas evaluaciones combinan análisis cuantitativos y cualitativos, estudios de caso, entrevistas semiestructuradas y revisión documental. Su enfoque en pertinencia,

eficacia, eficiencia y sustentabilidad ha sido clave para generar evidencia útil en el rediseño de políticas educativas (UNESCO, 2020).

Asimismo, otros países como Chile y Perú han fortalecido sus sistemas de aseguramiento mediante agencias independientes que articulan procesos de autoevaluación con marcos normativos exigentes. Estas experiencias muestran la necesidad de que la evaluación sea concebida como un proceso continuo, participativo y orientado a la mejora.

En resumen, los modelos de evaluación educativa, tanto clásicos como contemporáneos, ofrecen fundamentos teóricos y metodológicos indispensables para estructurar procesos de aseguramiento de la calidad. En el caso de la educación policial, su aplicación debe considerar las particularidades del contexto institucional, el enfoque por competencias, el impacto territorial y las exigencias del servicio público. Así, se podrá construir un modelo de evaluación pertinente, adaptable y sostenible en el tiempo.

7.3. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Colombia (SACES)

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) es el conjunto de políticas, normas, mecanismos, instituciones y procesos que el Estado colombiano ha desarrollado para garantizar que las instituciones de educación superior (IES) ofrezcan programas con altos estándares de calidad. Su creación y consolidación han sido fundamentales para fortalecer la credibilidad, pertinencia y competitividad de la educación superior tanto en el país como en escenarios internacionales.

7.3.1 Estructura, actores y funciones del SACES

El SACES está compuesto por varias entidades clave con roles específicos:

Consejo Nacional de Acreditación (CNA): Es el organismo responsable de coordinar el proceso de acreditación voluntaria de alta calidad de programas e instituciones. Evalúa factores como el currículo, el cuerpo docente, la investigación, el impacto social y los resultados de aprendizaje, con base en estándares previamente establecidos. Su misión principal es fomentar una cultura de mejoramiento continuo dentro de las IES (CNA, 2020).

Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES): Esta comisión asesora al Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el análisis y evaluación de condiciones de calidad para el otorgamiento del registro calificado. Su función es verificar que los programas cumplan con requisitos mínimos para su funcionamiento legal.

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU): Tiene a su cargo formular la política pública para el sector y coordinar acciones interinstitucionales que propendan por el mejoramiento del sistema de educación superior. Es un ente consultivo de alto nivel que articula a actores del Estado, la academia y la sociedad civil.

Estas entidades funcionan de manera complementaria y articulada bajo la rectoría del Ministerio de Educación Nacional, que lidera el diseño y ejecución de las políticas del sistema.

7.3.2 Principios orientadores del SACES

El sistema se rige por varios principios fundamentales que orientan su implementación:

Pertinencia: Se refiere a la capacidad de los programas académicos y de las instituciones para responder a las necesidades sociales, culturales, productivas y científicas del país y de sus regiones. La pertinencia implica también una oferta académica ajustada a los contextos territoriales.

Eficiencia: Está relacionada con la adecuada gestión de los recursos disponibles para garantizar la calidad académica. Esto incluye el uso racional de infraestructura, talento humano y sistemas de información.

Eficacia: Hace alusión al grado en que las instituciones logran los resultados esperados, particularmente en términos de formación integral, investigación, extensión y empleabilidad.

Sostenibilidad: Este principio implica la capacidad de mantener y mejorar los niveles de calidad en el tiempo, asegurando la estabilidad de los procesos educativos mediante políticas, planes de mejoramiento y cultura institucional (MEN, 2024).

Estos principios permiten un enfoque sistémico de la calidad educativa, promoviendo la autorregulación institucional, la rendición de cuentas y la transparencia ante la sociedad.

7.3.3 Avances y desafíos en la educación policial

La Dirección de Educación Policial (DIEPO), como institución de educación superior adscrita a la Policía Nacional de Colombia, ha adoptado y adaptado los lineamientos del SACES para garantizar la calidad de su oferta académica. Entre los avances más destacados se encuentran la acreditación de alta calidad de algunos programas, el fortalecimiento de procesos de autoevaluación institucional, la implementación de planes de mejora, y la articulación de sus funciones sustantivas con las políticas nacionales de educación superior.

No obstante, persisten importantes desafíos. Uno de ellos es la necesidad de diseñar un sistema interno de aseguramiento de calidad que responda a las características particulares del modelo educativo policial. Esto incluye la diversidad de programas, los distintos niveles de formación, la cobertura nacional de sus escuelas, la formación para el servicio público de policía y la incorporación de estándares de competencias para el ejercicio profesional.

Además, el crecimiento de la demanda educativa, el uso de tecnologías emergentes y los requerimientos sociales en materia de seguridad ciudadana exigen una renovación del enfoque evaluativo que actualmente se aplica en la institución. La transformación del modelo debe garantizar una evaluación diferencial, orientada por competencias, centrada en el impacto institucional y territorial del proceso formativo policial.

La aplicación efectiva del SACES en contextos como el de la DIEPO demanda fortalecer capacidades institucionales, adaptar los instrumentos de evaluación a los contextos operacionales y garantizar una cultura organizacional comprometida con la excelencia académica y el servicio al ciudadano. En este sentido, es clave repensar el modelo de aseguramiento desde una lógica policéntrica, flexible y basada en la evidencia.

7.4. Indicadores e instrumentos para la evaluación de calidad educativa

La evaluación de la calidad educativa requiere no sólo de principios orientadores y modelos teóricos, sino también de herramientas concretas que permitan recopilar, analizar y tomar decisiones basadas en evidencias. Los indicadores y los instrumentos constituyen insumos

fundamentales para operacionalizar el concepto de calidad y valorar su nivel de desarrollo en las instituciones de educación superior (IES).

7.4.1 Tipos de indicadores

Los indicadores son métricas cuantitativas y cualitativas que permiten medir el desempeño de una institución en relación con sus objetivos formativos y de gestión. En el marco del aseguramiento de la calidad, los más relevantes incluyen:

Eficiencia terminal: Mide la relación entre el número de estudiantes que ingresan y los que culminan su formación en el tiempo establecido. Es un indicador clave de la efectividad del proceso formativo y de las condiciones académicas e institucionales que lo acompañan.

Desempeño docente: Evalúa la calidad de la labor pedagógica, investigativa y de extensión del profesorado. Se valora a través de encuestas a estudiantes, revisión de producción académica, cumplimiento de actividades curriculares y participación en procesos de mejora institucional.

Empleabilidad: Hace referencia al porcentaje de egresados que logran insertarse laboralmente en campos relacionados con su formación. Este indicador refleja la pertinencia del currículo, el prestigio institucional y la calidad de la formación profesional.

Percepción de egresados: Captura la valoración que los graduados hacen de su experiencia formativa, la utilidad del conocimiento adquirido y su impacto en el desarrollo profesional. Es fundamental para retroalimentar procesos curriculares y estrategias institucionales.

Según Ortega y Caisa (2021), estos indicadores deben ser ajustados a las características particulares de cada institución y programa, garantizando su relevancia y aplicabilidad contextual.

7.4.2 Herramientas actuales para la evaluación institucional

Diversos instrumentos permiten aplicar los indicadores mencionados. Entre los más comunes se encuentran:

Encuestas de percepción: Aplicadas a estudiantes, docentes, egresados y empleadores, permiten obtener datos sobre la calidad percibida de los programas, la satisfacción con los servicios institucionales y las oportunidades de mejora.

Rúbricas de evaluación: Se utilizan para valorar aprendizajes, desempeños docentes o productos académicos, ofreciendo criterios explícitos y niveles de logro que permiten una valoración más objetiva y formativa.

Sistemas de información institucional: Plataformas digitales como SISEDUC, SINEACE o herramientas desarrolladas internamente por las IES, integran bases de datos que centralizan información sobre matrícula, permanencia, resultados académicos, indicadores de calidad, entre otros.

Portafolios institucionales y académicos: Recogen evidencias documentales de los logros de estudiantes y docentes, sirviendo como base para procesos de auditoría académica o evaluación por pares.

Estas herramientas, utilizadas de manera articulada, permiten implementar modelos de evaluación robustos y confiables, especialmente cuando son acompañadas de procesos de análisis estadístico, triangulación de fuentes y participación de los actores educativos.

7.4.3 Limitaciones de los instrumentos actuales en la DIEPO

En el caso de la Dirección de Educación Policial (DIEPO), si bien existen múltiples iniciativas de evaluación institucional, aún persisten debilidades en el diseño, aplicación y uso de los instrumentos. Entre las principales limitaciones se destacan:

Falta de diferenciación entre niveles y poblaciones: Muchos instrumentos aplicados en la DIEPO tienden a ser homogéneos y no consideran las particularidades de los distintos tipos de programas (pregrado, posgrado, capacitación) ni las diferencias entre grupos poblacionales (estudiantes, cadetes, alféreces, oficiales, personal civil, etc.). Esto genera resultados poco representativos y dificulta la toma de decisiones contextualizadas.

Enfoque excesivamente cuantitativo: La mayoría de las herramientas privilegian la recolección de datos numéricos, descuidando los aspectos cualitativos que permitirían comprender mejor las dinámicas institucionales y las percepciones subjetivas de los actores.

Baja articulación con los propósitos del modelo educativo: En muchos casos, los instrumentos no están alineados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) ni con los estándares del CNA, lo cual reduce su capacidad para generar mejoras reales y sostenibles.

Débil sistematización y análisis de resultados: Existe una fragmentación en el tratamiento de los datos recolectados. No siempre se cuenta con equipos técnicos capacitados para analizar la información y traducirla en planes de mejora.

Poca retroalimentación y uso estratégico: Los resultados de las evaluaciones no siempre son comunicados a la comunidad académica ni utilizados como base para la formulación de políticas internas o la innovación pedagógica.

Estas limitaciones evidencian la necesidad urgente de rediseñar los instrumentos de evaluación institucional en la DIEPO, incorporando enfoques más integrales, participativos, diferenciales y orientados por competencias, que respondan tanto a los estándares nacionales como a los retos particulares del servicio educativo policial.

7.5. Calidad y función docente en la educación superior

La función docente ocupa un lugar central en la estructura de la calidad educativa. Su rol no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica una labor formativa, ética, investigativa y social que articula las diversas dimensiones del quehacer universitario. Desde esta perspectiva, el docente universitario es un agente transformador de la calidad institucional, siendo su desempeño un factor determinante en la consolidación de procesos académicos significativos, pertinentes y de alto impacto.

7.5.1 La docencia como eje transformador de la calidad

Cataldi y Dominighini (2019) afirman que la docencia universitaria debe ser entendida como una práctica social transformadora, que genera conocimiento, promueve el pensamiento crítico y construye ciudadanía. Esta visión se contrapone a modelos tradicionales centrados en la enseñanza magistral y la repetición de saberes, apostando por una formación integral que articule teoría y práctica, saber y experiencia.

Desde esta mirada, el docente no solo facilita el aprendizaje, sino que transforma su entorno institucional y social mediante la innovación pedagógica, la investigación aplicada, el trabajo colaborativo y el compromiso ético. La calidad en educación superior se construye, en

gran parte, desde el aula, lo que requiere repensar el rol docente en clave de liderazgo académico y responsabilidad institucional.

7.5.2 Evaluación docente: dimensiones, tensiones, vacíos y desafíos

Evaluar el desempeño del profesorado es una práctica fundamental para garantizar la calidad de los procesos educativos. Sin embargo, como advierte Walker (2020), esta evaluación enfrenta múltiples tensiones entre la objetividad deseada, la subjetividad de los criterios y la instrumentalización de los resultados.

Clavijo y Balaguera (2020) identifican diversas dimensiones que deben considerarse en la evaluación docente: dominio disciplinar, planeación pedagógica, metodologías activas, evaluación de aprendizajes, producción académica, actualización profesional, relación con los estudiantes y compromiso institucional. No obstante, muchas universidades reducen la evaluación a encuestas de percepción aplicadas a los estudiantes, generando vacíos en la valoración integral del desempeño.

Entre los principales desafíos de la evaluación docente se encuentran: la necesidad de instrumentos válidos y confiables; la incorporación de múltiples fuentes de información (pares, autoevaluación, portafolio docente); la formación de evaluadores capacitados; y la articulación de los resultados con planes de formación continua y ascenso en la carrera profesoral.

Además, la evaluación no debe tener un carácter punitivo, sino orientarse al mejoramiento, el desarrollo profesional y la consolidación de comunidades académicas comprometidas con la excelencia y la innovación (González & Díaz, 2019).

7.5.3 Competencias del docente universitario del siglo XXI

El contexto actual de la educación superior demanda docentes con un perfil ampliado, que combine competencias pedagógicas, digitales, interculturales, investigativas y éticas. Según el Foro Económico Mundial (WEF, 2015), los cambios en la naturaleza del trabajo, el auge de la inteligencia artificial, y la transformación de las relaciones sociales exigen una renovación profunda de los procesos formativos, donde el docente es un actor clave.

La UNESCO (2017) propone un marco de competencias docentes que incluye la planificación inclusiva, la utilización de tecnologías para la enseñanza, el desarrollo de metodologías centradas en el estudiante, la evaluación formativa, y la reflexión pedagógica constante. Estas competencias permiten atender las demandas de un entorno educativo diverso, cambiante y tecnológicamente mediado.

En este sentido, el docente del siglo XXI debe ser un mediador crítico del conocimiento, un diseñador de experiencias de aprendizaje significativas, un investigador de su práctica y un líder académico comprometido con el entorno. Esto implica, además, la construcción de trayectorias de desarrollo profesional docente que estén alineadas con los modelos de calidad institucional.

En el caso de la Dirección de Educación Policial, el fortalecimiento de la función docente es un componente estratégico del modelo de aseguramiento de la calidad. Implica garantizar procesos de selección rigurosos, formación pedagógica continua, evaluación integral del desempeño y reconocimiento del mérito académico. Solo mediante docentes altamente capacitados, motivados y evaluados en forma justa, es posible alcanzar los estándares exigidos por el CNA y responder a los retos de una formación policial ética, profesional y transformadora.

7.6. Tendencias emergentes y rediseño de modelos evaluativos

La evolución del concepto de calidad educativa ha dado paso a nuevas formas de concebir la evaluación, en las que se integran criterios de innovación pedagógica, pertinencia social, sostenibilidad institucional y transformación digital. Estas tendencias emergentes permiten superar los modelos tradicionales centrados exclusivamente en estándares cuantitativos, promoviendo enfoques más integrales y adaptativos, adecuados a los desafíos del siglo XXI.

7.6.1 Evaluación integral basada en competencias

Una de las tendencias más relevantes en el rediseño de los modelos evaluativos es la incorporación del enfoque por competencias. Este modelo, ampliamente difundido en América Latina, propone que la evaluación no solo valore el conocimiento declarativo, sino también las

habilidades prácticas, las actitudes y los desempeños efectivos en contextos reales (Tobón, 2016).

Desde esta perspectiva, la calidad del proceso formativo se mide en función de la capacidad del egresado para resolver problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo, actuar con ética y adaptarse a entornos complejos. La evaluación basada en competencias exige el uso de metodologías activas, rúbricas detalladas, simulaciones, estudios de caso y portafolios que permitan evidenciar el aprendizaje significativo.

En el contexto de la formación policial, este enfoque cobra especial sentido, ya que los procesos educativos deben garantizar no solo la apropiación de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales, capacidades operativas y juicio ético para el ejercicio del servicio público.

7.6.2 Aseguramiento con enfoque territorial y de impacto social

Otra tendencia emergente es la necesidad de diseñar modelos de aseguramiento de la calidad con un fuerte componente territorial. Esto implica considerar las particularidades de cada región, las necesidades locales de seguridad, los contextos socioculturales y las dinámicas institucionales específicas. Un modelo evaluativo que desconozca el entorno pierde capacidad de incidencia y pertinencia.

De acuerdo con Briceño (2024), los sistemas de evaluación deben incluir indicadores de impacto social, mediciones de desempeño regionalizado y estrategias de vinculación comunitaria, de modo que la educación superior contribuya activamente a la transformación de los territorios. En este sentido, la evaluación ya no es solo un mecanismo de control interno, sino una herramienta para el diálogo con el entorno y la rendición de cuentas social.

Para instituciones como la Dirección de Educación Policial, este enfoque representa una gran oportunidad. Su despliegue nacional, la articulación con las realidades territoriales y su función social hacen necesario construir un modelo de calidad que responda a las diferencias regionales, reconozca el saber local y potencie la formación situada.

7.6.3 Transformación digital en evaluación educativa

La transformación digital ha impactado profundamente los procesos de enseñanza y evaluación. El desarrollo de plataformas virtuales, sistemas inteligentes de seguimiento, aplicaciones móviles y análisis de datos ha abierto nuevas posibilidades para la recolección, procesamiento y uso estratégico de la información evaluativa.

Lázaro (2022) sostiene que las tecnologías permiten una evaluación más personalizada, continua y formativa, en la medida en que facilitan la retroalimentación inmediata, el aprendizaje adaptativo y la generación de reportes automatizados. Sin embargo, advierte que esta transformación requiere cambios en la cultura institucional, la capacitación docente y el diseño de infraestructuras tecnológicas sólidas.

En el caso de la DIEPO, el reto es integrar herramientas digitales que permitan mejorar la sistematización de datos, el monitoreo del desempeño estudiantil y la visualización de resultados para la toma de decisiones. La incorporación de dashboards, evaluaciones en línea, plataformas de seguimiento docente y análisis predictivo puede fortalecer significativamente el sistema interno de aseguramiento de calidad.

Estas tendencias emergentes invitan a rediseñar los modelos evaluativos desde una lógica más flexible, contextual y centrada en el aprendizaje. Integrar la evaluación por competencias, el enfoque territorial y el soporte digital permitirá construir sistemas de evaluación más pertinentes, sostenibles y orientados al mejoramiento continuo.

7.7. Referentes internacionales de acreditación institucional en educación superior

En el marco del análisis comparativo internacional, se identificaron los principales lineamientos y modalidades de evaluación institucional vigentes en 23 países de América Latina y Europa. Esta revisión evidencia una heterogeneidad de enfoques respecto al carácter

obligatorio o voluntario de la acreditación institucional, la madurez de los sistemas de evaluación y el papel de las agencias nacionales.

De forma general, se pueden establecer tres grandes tendencias:

Acreditación institucional obligatoria: Es el enfoque adoptado por países como Brasil (SINAES), Ecuador (CACES), Perú (SUNEDU), Chile (SINACES) y Panamá (CONEAUPA). En estos contextos, la acreditación es un requisito normativo, vinculado a la existencia legal o a la renovación de licencias institucionales, lo cual refleja una postura estatal fuerte hacia el aseguramiento de la calidad.

Acreditación institucional voluntaria: Este modelo predomina en países como Colombia, México, Paraguay, Cuba y República Dominicana. Aunque no es exigida por ley, la acreditación es promovida como mecanismo de autorregulación, mejora continua y posicionamiento institucional, en muchos casos gestionada por agencias consolidadas como el CNA en Colombia o ANEAES en Paraguay.

Modelos emergentes o sin evaluación institucional formal: Algunos países (como Bolivia, Guatemala, Costa Rica, Uruguay) no han implementado aún sistemas institucionales de evaluación o se encuentran en fases iniciales de desarrollo de sus agencias nacionales, lo cual representa una brecha significativa en términos de aseguramiento de calidad sistémico.

Asimismo, se observa una tendencia creciente en países como España y Portugal a incorporar esquemas mixtos, que combinan certificación de sistemas internos de calidad con evaluación institucional de centros universitarios, integrando dimensiones de rendición de cuentas, autorregulación y mejora basada en resultados.

Este análisis permite identificar referentes valiosos para la construcción de un modelo propio en la DIEPO, combinando lo mejor de los esquemas obligatorios (como la trazabilidad, medición del impacto y monitoreo sistemático) con principios voluntarios de mejora continua, autorregulación y reconocimiento institucional. Además, refuerza la necesidad de vincular la

evaluación institucional con el fortalecimiento de los sistemas internos de calidad, promoviendo una cultura organizacional orientada a la excelencia académica, el impacto social y la innovación en la gestión educativa policial.

Nota: Para más detalle, ver el Anexo 1: Modelos de acreditación institucional en América Latina y Europa.

8. Desarrollo Metodológico del Proyecto

Este estudio se estructura desde un diseño metodológico comprensivo y cohesivo que responde directamente a la pregunta de investigación: ¿De qué manera se puede transformar el aseguramiento de la calidad de los procesos educativos de la Policía Nacional? La estrategia metodológica se fundamenta en una revisión rigurosa del marco teórico, permitiendo integrar conceptos clave sobre evaluación educativa, aseguramiento de la calidad y función institucional, con hallazgos empíricos que permiten construir una propuesta aplicable y pertinente al contexto educativo policial.

El enfoque adoptado es cualitativo, con un alcance descriptivo y analítico. Esta elección metodológica permite comprender en profundidad las percepciones, tensiones, condiciones institucionales y variables asociadas al sistema actual de evaluación. Además, este enfoque promueve la interpretación contextualizada de los datos y facilita la construcción colectiva de una propuesta transformadora del modelo evaluativo institucional.

La coherencia entre el marco teórico y la metodología se evidencia en la incorporación de modelos evaluativos por competencias, criterios del SACES, buenas prácticas internacionales (LLECE – UNESCO, INEE México) y la integración de los principios del CNA. A partir de esta integración teórica se diseñan técnicas y herramientas que recogen datos significativos y que posteriormente son validados por actores clave en el sistema.

8.1 Diseño de investigación

Tabla 1

Resumen diseño de la investigación

Enfoque	Tipo de estudio	Método	Población/Muestra	Fuentes y técnicas
Cualitativo	Descriptivo y Analítico	Comprensivo- Interpretativo	Comunidad académica DIEPO, expertos nacionales en evaluación, docentes, egresados, administrativos	Revisión documental, entrevistas semiestructuradas, encuestas de percepción, conversatorios, análisis de contenido, análisis comparado

Fuente: Elaboración propia

Este diseño metodológico responde no solo a una lógica de investigación académica rigurosa, sino también a una apuesta aplicada por generar resultados prácticos, transferibles y útiles, con capacidad comprobada de ser implementados de manera efectiva dentro del sistema educativo de la Policía Nacional. La planificación metodológica ha sido concebida desde una perspectiva estratégica, integrando procesos de análisis crítico, participación institucional y pertinencia contextual. Las herramientas metodológicas utilizadas han sido concebidas con base en estándares de validez interna y externa, asegurando tanto la fidelidad en la recolección de la información como la aplicabilidad de los datos generados. Esta combinación metodológica no solo garantiza la robustez científica del estudio, sino también la coherencia operativa necesaria para que los resultados tengan impacto en la transformación del sistema de aseguramiento de la calidad en la DIEPO.

8.2 Fases metodológicas

Fase 1: Revisión documental sistemática y construcción de categorías analíticas

- Consulta bibliográfica especializada en modelos de evaluación educativa, aseguramiento de la calidad, sistemas de acreditación institucional, criterios de evaluación docente y experiencias internacionales de organismos como el CNA, LLECE, UNESCO e INEE México. Esta revisión abarca tanto marcos conceptuales como normativos, permitiendo construir un cuerpo teórico robusto que sustente el análisis del sistema actual y oriente el diseño de la propuesta. Además, se incluyeron investigaciones recientes publicadas en revistas académicas indexadas y documentos técnicos de políticas públicas, asegurando la actualización y relevancia del marco referencial para el contexto institucional de la DIEPO.
- Análisis de documentos institucionales de la DIEPO, con énfasis en planes estratégicos, lineamientos de evaluación, políticas de calidad, informes de autoevaluación, registros de seguimiento académico, protocolos de medición de resultados y reportes de desempeño de programas académicos. Esta revisión documental se orientó a identificar las estructuras existentes, detectar posibles inconsistencias entre el modelo formal y la práctica institucional, y establecer un diagnóstico de las brechas entre lo proyectado en el PEI y la implementación efectiva de procesos de aseguramiento de la calidad. La sistematización de estos insumos permitió construir una línea base crítica para proponer ajustes metodológicos pertinentes y contextualizados.
- Aplicación de un análisis de contenido temático riguroso, orientado a la identificación, codificación y categorización de patrones conceptuales recurrentes dentro de los documentos revisados y las fuentes primarias obtenidas durante la investigación. Este análisis permitió construir categorías conceptuales emergentes con fundamento empírico y teórico, que sirvieron como ejes articuladores para interpretar los hallazgos y orientar el rediseño del modelo evaluativo. La construcción de estas categorías se realizó de forma inductiva, siguiendo criterios de saturación y densidad semántica, lo que facilitó una lectura integral y contextualizada del fenómeno investigado, asegurando así la coherencia metodológica del estudio con su propósito analítico.

Fase 2: Recolección de información participativa y multiactoral

- Aplicación de encuestas de percepción a estudiantes, docentes, administrativos y egresados, con el objetivo de recoger información sistemática y comparativa sobre las percepciones, experiencias y valoraciones que estos actores tienen del actual sistema de evaluación educativa en la DIEPO. Las encuestas fueron diseñadas con escalas tipo Likert y preguntas abiertas, organizadas en bloques temáticos que abordan dimensiones como pertinencia del modelo evaluativo, impacto en el aprendizaje, efectividad de los instrumentos actuales, percepción de justicia y utilidad de los resultados. Esta técnica permitió captar tanto patrones cuantificables como matices cualitativos que enriquecieron el análisis y la formulación de la propuesta metodológica, aportando insumos clave para la mejora continua del sistema de aseguramiento de la calidad.
- Entrevistas semiestructuradas a expertos nacionales en evaluación educativa, seleccionados con base en su trayectoria académica, experiencia en procesos de acreditación institucional y participación en reformas del sistema de aseguramiento de calidad en Colombia. Estas entrevistas permitieron explorar, desde un enfoque interpretativo, percepciones, recomendaciones, tensiones metodológicas y buenas prácticas en torno a la evaluación educativa. Las guías de entrevista fueron diseñadas a partir del marco teórico y ajustadas tras una prueba piloto, permitiendo abordar dimensiones clave como el enfoque por competencias, la pertinencia contextual, la validez de los instrumentos y la gestión del cambio en las instituciones. La información obtenida fue categorizada y triangulada con otros insumos empíricos y teóricos, fortaleciendo el sustento de la propuesta metodológica final.
- Conversatorios con coordinadores académicos, jefes de evaluación y personal técnico-administrativo, concebidos como espacios de diálogo cualitativo y reflexión compartida en torno a las prácticas actuales de evaluación educativa dentro de la DIEPO. Estos conversatorios permitieron identificar percepciones institucionales, tensiones operativas, oportunidades de mejora y niveles de apropiación del modelo vigente. Además, funcionaron como escenarios estratégicos para validar preliminarmente los hallazgos

emergentes del estudio, fortalecer la comprensión de los contextos institucionales diversos y fomentar la coconstrucción de soluciones desde una perspectiva participativa. Las discusiones fueron sistematizadas mediante actas, matrices temáticas y registros narrativos que nutrieron el análisis y la formulación de la propuesta de rediseño del modelo de aseguramiento de calidad.

- Mesas de trabajo con actores institucionales para la construcción colectiva de variables de rediseño, desarrolladas como espacios metodológicos deliberativos que permitieron validar hallazgos previos, integrar aportes interdisciplinarios y construir de forma colaborativa las dimensiones e indicadores clave para el nuevo modelo de aseguramiento de calidad. Estas mesas contaron con la participación de equipos técnicos, docentes, coordinadores académicos, asesores institucionales y personal de gestión, lo que favoreció una mirada plural y territorial del sistema educativo. A través de dinámicas participativas como el análisis de casos, la priorización de criterios y la co-creación de rutas de acción, se consolidaron propuestas concretas para el diseño de herramientas diferenciadas por niveles y perfiles formativos. Las relatorías producidas se integraron como insumo directo al componente propositivo del estudio.

Fase 3: Análisis, contrastación y triangulación de resultados

- Procesamiento de datos cualitativos mediante matrices categoriales, diseñadas específicamente para organizar, sintetizar e interpretar la información obtenida en entrevistas, encuestas abiertas, conversatorios y documentos institucionales. Estas matrices permiten identificar patrones recurrentes, relaciones entre categorías, y contrastes significativos entre los discursos de los diferentes actores involucrados. El uso de matrices categoriales facilita el análisis temático profundo y la triangulación de datos, asegurando un enfoque analítico riguroso que contribuye a generar hallazgos relevantes y bien fundamentados para el rediseño del modelo de evaluación propuesto.
- Contrastación teórica entre hallazgos y modelos del marco referencial, mediante un proceso sistemático de revisión cruzada entre los datos empíricos obtenidos y los marcos teóricos previamente definidos. Esta etapa implicó analizar la correspondencia entre los

hallazgos emergentes del trabajo de campo y las categorías conceptuales establecidas, identificando tanto convergencias como tensiones entre la teoría y la práctica. Asimismo, se consideraron los aportes de autores relevantes en evaluación educativa, modelos institucionales internacionales y los principios del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SACES), lo cual permitió ajustar, reafirmar o replantear elementos clave de la propuesta metodológica. Este proceso no solo aseguró una mayor consistencia teórica del modelo, sino que también reforzó su fundamentación crítica, su aplicabilidad institucional y su capacidad transformadora en contextos educativos reales como el de la DIEPO.

- Triangulación de fuentes primarias y secundarias para fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados, mediante el cruce sistemático de datos obtenidos a través de técnicas como entrevistas, encuestas, conversatorios y análisis documental. Esta estrategia permitió identificar convergencias, complementar perspectivas y detectar posibles inconsistencias, aportando robustez al análisis interpretativo. La triangulación incluyó la verificación cruzada de testimonios, evidencias institucionales y marcos normativos, asegurando así una visión amplia, fundamentada y contextualizada del fenómeno investigado, y contribuyendo directamente a sustentar los ejes del rediseño metodológico propuesto.

Fase 4: Propuesta de rediseño del sistema de aseguramiento de la calidad

- Estructuración de un modelo integral de evaluación institucional que articule los fundamentos teóricos del aseguramiento de la calidad con los hallazgos empíricos del trabajo de campo, integrando dimensiones clave como pertinencia, eficiencia, impacto social, desempeño docente y resultados de aprendizaje. Este modelo propone una arquitectura metodológica flexible, adaptable a los distintos niveles de formación de la DIEPO, y con capacidad para orientar procesos de autoevaluación, evaluación externa, y mejoramiento continuo. Además, incluye mecanismos de retroalimentación, monitoreo y análisis predictivo, que permiten tomar decisiones basadas en evidencia y proyectar la calidad educativa como un proceso dinámico y corresponsable entre actores internos y externos de la institución.

- Diseño de una batería integral de herramientas de evaluación diferenciadas por nivel educativo (pregrado, posgrado, formación para el trabajo y educación continua), tipo de población (cadetes, oficiales, administrativos, docentes y egresados) y modalidad o naturaleza del programa (presencial, virtual, misional, investigativo). Estas herramientas incluyen rúbricas específicas, encuestas personalizadas, guías de observación participativa, matrices de autoevaluación institucional, y sistemas de indicadores adaptados, todo ello orientado a capturar la complejidad de los procesos educativos policiales. La diferenciación metodológica permite garantizar pertinencia, equidad evaluativa y mayor capacidad diagnóstica, fortaleciendo así el sistema de toma de decisiones académicas, administrativas y estratégicas dentro de la DIEPO.
- Validación de la propuesta mediante consenso con expertos y actores clave de la DIEPO, quienes participaron en sesiones de análisis colectivo orientadas a revisar los componentes del modelo propuesto, su aplicabilidad institucional y la viabilidad operativa de las herramientas diseñadas. Este proceso incluyó la aplicación de criterios de relevancia, factibilidad, alineación normativa y coherencia metodológica, permitiendo realizar ajustes, reforzar aspectos críticos y legitimar la propuesta desde una perspectiva colaborativa. La interacción con los actores clave se desarrolló mediante talleres de retroalimentación estructurada, simulaciones de aplicación y revisión técnica, asegurando una validación tanto académica como funcional que respalde su implementación progresiva en el sistema educativo policial.

8.3 Técnicas e instrumentos utilizados

Tabla 2

Resumen instrumentos y herramientas de recolección de información

Técnica	Herramienta	Población objetivo
Revisión documental	Matriz de análisis bibliográfico y normativo	Investigador

Encuesta de percepción	Cuestionario en línea	Comunidad educativa (estudiantes, docentes, egresados)
Entrevistas semiestructuradas	Guía de entrevista validada	Expertos en evaluación institucional
Conversatorios	Registro estructurado con ficha temática	Jefes de calidad y evaluación DIEPO
Mesas de trabajo	Matriz colaborativa con categorías emergentes	Grupos técnicos-académicos DIEPO

Las herramientas han sido diseñadas bajo criterios rigurosos de pertinencia conceptual, claridad metodológica, viabilidad operativa y validación técnica, garantizando así su coherencia con los objetivos del estudio y su capacidad para generar información de valor. Cada instrumento ha sido elaborado considerando las necesidades específicas de los distintos actores del sistema educativo policial y los niveles de formación involucrados, lo que permite capturar datos diferenciados, pertinentes y contextualizados. Esta rigurosidad en el diseño favorece una recolección de datos efectiva, sistemática y ética, ajustada no solo al propósito de la investigación, sino también a los principios de calidad, confiabilidad y relevancia que guían el proyecto en su conjunto

8.4 Estrategia de validación y contrastación

El diseño metodológico incluye mecanismos robustos de validación técnica y académica: Validación por expertos: revisión colegiada y crítica de los instrumentos diseñados, enfocada en verificar su pertinencia teórica, claridad técnica y alineación con los objetivos de la investigación. Este proceso se llevó a cabo con la participación de especialistas en evaluación institucional y calidad educativa, quienes aportaron desde su experiencia en procesos de acreditación, diseño de modelos evaluativos y aseguramiento de la calidad en educación superior. Además de la validación de los instrumentos, los expertos participaron en la interpretación preliminar de los hallazgos, identificando patrones relevantes, posibles sesgos y

oportunidades de mejora. Esta fase fue clave para garantizar la solidez técnica del estudio, la confiabilidad de los resultados obtenidos y la aplicabilidad real de la propuesta construida.

Contraste teórico: alineación sistemática y crítica de los resultados empíricos con los referentes conceptuales establecidos en el marco teórico, lo cual incluye modelos de evaluación educativa, criterios de calidad del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), y experiencias internacionales como las desarrolladas por el LLECE, UNESCO e INEE México. Este contraste no solo permitió verificar la validez y coherencia de los hallazgos obtenidos, sino también identificar convergencias, brechas y elementos innovadores que aportan al rediseño del modelo evaluativo. Asimismo, facilitó la integración de buenas prácticas y referentes internacionales en la propuesta final, fortaleciendo su viabilidad institucional y su alineación con estándares globales de aseguramiento de la calidad.

Retroalimentación institucional: discusión participativa, reflexiva y colaborativa de los hallazgos y propuestas metodológicas con directivos, docentes y asesores de la DIEPO, a través de espacios de diálogo estructurado como paneles de expertos, mesas técnicas y talleres de validación. Esta retroalimentación permitió contrastar los resultados preliminares con el conocimiento práctico de los actores institucionales, identificar oportunidades de ajuste en la propuesta metodológica y fortalecer el compromiso institucional con la implementación del modelo de evaluación. Además, facilitó un proceso de apropiación colectiva de los hallazgos, lo que constituye un insumo valioso para garantizar la sostenibilidad y legitimidad de la propuesta final dentro del sistema educativo policial.

Este enfoque de validación fortalece significativamente la confiabilidad, pertinencia y aplicabilidad de la propuesta construida, al integrar múltiples mecanismos que aseguran tanto la solidez técnica como la legitimidad institucional del proceso investigativo. Al incorporar validación experta, contraste teórico riguroso y retroalimentación directa desde los actores institucionales, se consolida una base metodológica que permite no solo verificar la calidad del modelo propuesto, sino también fomentar su apropiación, adaptabilidad y sostenibilidad en el contexto real de la DIEPO. En consecuencia, la propuesta no solo responde a los estándares de

evaluación, sino que se constituye en una herramienta práctica, alineada con las necesidades del entorno educativo policial y abierta a procesos de mejora continua.

8.5 Originalidad y valor estratégico del diseño

El diseño metodológico presenta una combinación de elementos que lo hacen original y estratégico:

Vinculación sólida entre teoría y práctica, evidenciada en la revisión documental sistemática de marcos normativos y conceptuales, el análisis institucional de políticas y procesos específicos de la DIEPO, y la escucha activa de los actores claves mediante técnicas participativas. Esta articulación metodológica ha permitido que los fundamentos teóricos no se mantengan como referentes abstractos, sino que se traduzcan en criterios operativos y prácticas de evaluación concretas, enriquecidas por la experiencia directa de quienes forman parte del sistema educativo policial. Así, la propuesta se fortalece al responder tanto a los estándares académicos como a las realidades institucionales y contextuales.

Participación multisectorial y contextualizada, que incluye la integración activa de actores provenientes de distintos niveles del sistema educativo policial (directivos, docentes, egresados, estudiantes y personal administrativo), así como de expertos externos en evaluación institucional y académicos del sector educativo nacional. Esta participación permitió captar diversas perspectivas sobre los procesos evaluativos, enriquecer la construcción colectiva del modelo y fortalecer su pertinencia mediante el reconocimiento de las particularidades del entorno organizacional, normativo y territorial en el que opera la DIEPO.

Construcción de una propuesta inédita y rigurosamente estructurada, que se fundamenta en el análisis del contexto institucional de la DIEPO, en concordancia con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y se articula con los estándares nacionales definidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y los lineamientos internacionales de calidad educativa promovidos por la UNESCO, OCDE y otros organismos regionales. Esta propuesta se caracteriza por integrar criterios de pertinencia, flexibilidad y aplicabilidad práctica, orientados a

transformar el modelo de aseguramiento de calidad desde una lógica de innovación institucional, impacto territorial y mejora continua.

Los hallazgos obtenidos, junto con la metodología implementada, permiten evidenciar la coherencia entre la pregunta de investigación, los objetivos planteados y los resultados esperados. Esta coherencia se convierte en garantía de la validez interna del estudio y en base sólida para la implementación futura del modelo propuesto

8.6 Referenciación nacional de modelos institucionales de aseguramiento de la calidad

La referenciación nacional efectuada a 29 Instituciones de Educación Superior (IES) permitió contrastar enfoques, metodologías y estructuras de sus respectivos Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad (SIAC). Las instituciones seleccionadas representan una muestra diversa del sistema educativo colombiano, al incluir universidades multicampus, fundaciones universitarias, corporaciones privadas e instituciones del orden público. Esta diversidad metodológica permitió identificar patrones comunes y diferenciadores significativos.

En cuanto a las variables evaluadas, la mayoría de las IES contempla dimensiones clave como: pertinencia de los programas académicos, desempeño docente, impacto de la formación, calidad curricular, infraestructura, bienestar institucional y satisfacción de los actores. Un número importante incorpora también la evaluación de resultados de aprendizaje, innovación, empleabilidad de los egresados y articulación con el entorno social y productivo.

En lo que respecta a los modelos adoptados, algunas universidades han fortalecido sus esquemas mediante la integración de sistemas de gestión de calidad internacionales (como ISO 9001, ISO 14001, ABET), mientras que otras priorizan modelos propios ajustados al marco normativo nacional, como el Acuerdo 02 de 2020 del CNA. Destaca también la adopción de marcos híbridos como el “Modelo Institucional de Autoevaluación” (MIA), presente en varias IES, que articula procesos internos de autorregulación con requerimientos externos de acreditación.

Desde el enfoque organizacional, se observa un avance notable en la consolidación de plataformas tecnológicas para la gestión evaluativa, el uso de indicadores de desempeño y el fortalecimiento de la autorregulación como principio rector. En términos de actores involucrados, todas las instituciones incluyen a estudiantes y docentes como sujetos de evaluación, mientras que cerca del 75% amplía su alcance a egresados, empleadores, pares académicos y sectores externos.

Este análisis comparativo constituye una base empírica valiosa para el diseño de un modelo propio de aseguramiento de calidad en la DIEPO, que se distinga por su enfoque integral, territorial, ético y operativo. Además, permite considerar prácticas exitosas que pueden ser adaptadas al contexto policial, promoviendo así un sistema evaluativo que articule la mejora continua con el fortalecimiento misional de la educación policial en Colombia.

Nota: El detalle completo de las IES y sus respectivos modelos puede consultarse en el Anexo 2.

8.7 Plan de Validación

Tabla 3

Resumen herramientas de recolección de información

HERRAMIENTA	VALIDACIÓN	VALIDADORES	FECHA DE VALIADACIÓN
FICHA DE RECOLECCIÓN No. 1	Equipo Evaluación y Calidad DIEPO	Jefe Grupo Evaluación y Calidad DIEPO Asesor Grupo Evaluación y Calidad Vicerrectoría Académica	05 a 10/10/2024
FICHA DE RECOLECCIÓN No. 1	Equipo Evaluación y Calidad DIEPO	Jefe Grupo Evaluación y Calidad DIEPO Asesor Grupo Evaluación y Calidad Vicerrectoría Académica	05 a 10/10/2024
ENCUESTA DE PERCEPCIÓN	5 Validadores	Asesor Grupo Evaluación y Calidad DIEPO Asesor Procesos educativos DIEPO Jefe de Gestión académica Par Externo experto en educación / evaluación	10 a 15 /10/2024

FICHA DE RECOLECCIÓN No. 3	Conversatorio	Jefe Grupo Evaluación y Calidad DIEPO Asesor Grupo Evaluación y Calidad Vicerrectoría Académica	05 a 10/10/2024
CONSULTA DOCUMENTAL	Revisión Bibliográfica	Investigador	Permanente

Fuente: Elaboración propia a partir del Diseño Metodológico

8.8 Presentación de resultados.

El siguiente apartado se expone los hallazgos derivados del proceso de recolección y análisis mixto de datos aplicados a docentes, estudiantes y personal administrativo de diversas escuelas de formación policial. A partir de la aplicación de un instrumento tipo encuesta, se identificaron percepciones, valoraciones y propuestas sobre el sistema actual de evaluación institucional. El análisis se desarrolló bajo una lógica de codificación temática, integrando categorías deductivas predefinidas alineadas con los ejes estratégicos de la Dirección de Educación Policial y categorías emergentes surgidas inductivamente desde los datos. Esta triangulación permitió contrastar visiones y tensiones entre actores, identificar patrones comunes y destacar brechas estructurales que requieren atención. A continuación, se presentan los resultados organizados en torno a cinco categorías analíticas principales y sus respectivas dimensiones interpretativas, lo cual constituye la base para orientar propuestas de rediseño evaluativo institucional.

- **Pertinencia y alineación institucional del sistema de evaluación.**

El 75% de los encuestados manifiestan estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con que el sistema actual refleja adecuadamente la calidad educativa. Sin embargo, un 13% lo contradice y un 12% permanece neutral. Esto evidencia una aceptable pero no plena coherencia entre el sistema de evaluación, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el perfil del egresado policial.

“La evaluación considera poco el contexto real del servicio policial” (Docente, ECSAN).

“Hay buena intención, pero aún se evalúa desde lógicas escolares y no policiales” (Administrativo, Dirección de Educación Policial).

La triangulación muestra una tensión entre los principios doctrinarios y la evaluación por competencias contextualizadas. Esta categoría se entrelaza con una emergente: “Descontextualización operativa”, que sugiere la necesidad de mayor alineación con el ejercicio práctico del servicio.

- **Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación**

El 85% de las respuestas afirman que los criterios son claros, aunque el 20% mantiene reservas sobre su aplicabilidad uniforme. Además, el 72% coincide en que deben actualizarse los instrumentos. Esto refleja una necesidad urgente de modernizar las herramientas evaluativas, mejorar su flexibilidad y adaptabilidad a contextos específicos.

“Faltan rúbricas detalladas y objetivas” (Docente, ESPOL).

“Cuestionarios sobre lo visto, no sobre lo aprendido” (Estudiante, ECSAN).

Aquí emergen dos subcategorías: “Estandarización vs. flexibilidad” y “Instrumentos centrados en contenidos más que en competencias”.

- **Formación y desarrollo profesional docente**

Aunque un 80% indica que la formación en evaluación es necesaria, solo el 45% se siente adecuadamente preparado. Esta disparidad sugiere que los docentes reconocen la importancia de actualizarse, pero no cuentan con rutas claras o recursos suficientes para hacerlo.

“Necesitamos más talleres prácticos, no solo teoría sobre evaluación” (Docente, ECSAN).

“La formación debe ser permanente, no reactiva” (Administrativo).

Esta categoría se ve fuertemente influenciada por la emergente: “Brecha entre formación institucional y práctica docente evaluativa”.

- **Infraestructura tecnológica y sistemas de información**

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los jefes de áreas de evaluación y calidad en algunas Escuelas de formación, emergen múltiples menciones en las respuestas abiertas sobre la necesidad de modernizar los sistemas tecnológicos.

“Urge una plataforma que integre notas, seguimiento, retroalimentación y alertas”
(Docente).

“La información evaluativa se dispersa entre hojas de cálculo y correos”
(Administrativo).

Esto justifica la creación de una nueva categoría inductiva: “Gestión integrada de evaluación y soporte digital”. La ausencia de herramientas tecnológicas limita la trazabilidad del aprendizaje y la toma de decisiones.

- **Cultura institucional de evaluación y mejora continua**

Un 80% de los encuestados afirma que la evaluación promueve la mejora continua. Sin embargo, solo el 60% cree que hay una participación efectiva de todos los actores. Esto muestra una percepción positiva de la evaluación como herramienta de mejora, aunque aún falta consolidar una cultura participativa y crítica.

“La evaluación todavía se ve como control, no como retroalimentación para crecer”
(Estudiante, ECSAN).

“Hay esfuerzos, pero falta confianza para asumir la evaluación como aprendizaje”
(Docente, ESPOL).

Esta categoría se articula con una emergente: “Resignificación del sentido evaluativo”, que plantea transitar de una lógica sancionatoria a una formativa.

Conclusión interpretativa general

El sistema de evaluación de la DIEPO se encuentra en una fase de consolidación: existen avances importantes en percepción de calidad y mejora continua, pero persisten brechas en la actualización de instrumentos, formación docente y modernización tecnológica. La triangulación de fuentes evidencia una tensión estructural entre los ideales doctrinarios del PEI y la operatividad de las herramientas actuales.

Las categorías emergentes enriquecen el análisis, sugiriendo líneas de intervención estratégicas:

- Actualizar los instrumentos con base en competencias reales aplicadas al Servicio de Policía en Colombia.
- Formar una red institucional de apoyo evaluativo con enfoque práctico.
- Modernizar la gestión evaluativa con soporte tecnológico unificado.
- Fomentar una cultura de evaluación crítica, dialógica y transformadora.

9. Conclusiones

El presente estudio permitió alcanzar satisfactoriamente los objetivos planteados y consolidar una propuesta metodológica rigurosa, pertinente y aplicable para el rediseño del sistema de aseguramiento de la calidad educativa en la Dirección de Educación Policial (DIEPO). A través de un enfoque participativo, multiactoral y contextualizado, se logró realizar un diagnóstico integral del estado actual del sistema de evaluación institucional, evidenciando múltiples oportunidades de mejora y desafíos estructurales, metodológicos y tecnológicos.

En relación con el primer objetivo, se identificaron elementos clave que hacen necesaria la transformación del modelo evaluativo vigente. Entre ellos, se destaca que el sistema actual de recolección y gestión de la información no responde de manera efectiva a las exigencias contemporáneas de evaluación educativa, debido a su escasa integración con estándares técnicos actualizados, a la débil articulación entre los niveles de gestión institucional y a su limitada capacidad para generar alertas tempranas o apoyar la toma de decisiones estratégicas. Además, los componentes conceptuales del sistema deben ser reformulados para integrarse coherentemente con los procesos estructurales y misionales de la DIEPO, considerando los nuevos retos de profesionalización, cobertura, formación continua e impacto territorial.

Respecto al segundo objetivo, el estudio permitió definir con claridad los fundamentos conceptuales y metodológicos que deben sustentar el nuevo enfoque evaluativo. En este sentido, se destaca la importancia de adoptar una perspectiva integral basada en competencias, articulada con estándares nacionales (CNA, Decreto 1330, Acuerdo 02 de 2020) e internacionales (UNESCO, OCDE, ABET), e inspirada en modelos de autoevaluación institucional robustos, participativos y orientados a la mejora continua. Este enfoque redefine el sentido de la

evaluación como herramienta de transformación y legitimación institucional, y no solamente como mecanismo de control o cumplimiento normativo.

En cuanto al tercer objetivo, se diseñó una estructura funcional y técnica para la revisión y validación de una batería de herramientas de evaluación diferenciadas por niveles de formación, actores del sistema y modalidades del servicio educativo policial. Este rediseño busca descongestionar el sistema actual, mejorar la objetividad de los resultados, incorporar tecnologías digitales y fortalecer los procesos de sistematización, seguimiento y análisis. Entre los hallazgos más relevantes se resalta que muchas de las herramientas actualmente en uso tienden a generar respuestas altamente positivas, lo que distorsiona el análisis objetivo del desempeño institucional. Asimismo, se evidenció una escasa incorporación de herramientas tecnológicas que faciliten la gestión de resultados, el análisis predictivo y la trazabilidad de los procesos formativos.

Como síntesis del diagnóstico técnico, se concluye que el sistema actual de evaluación educativa en la DIEPO presenta limitaciones importantes en cuatro áreas fundamentales: (1) la estructura conceptual requiere ser actualizada y alineada con los marcos institucionales y misionales; (2) el proceso de sistematización no favorece la toma de decisiones anticipadas y estratégicas; (3) las herramientas de medición aplicadas a estudiantes, docentes y administrativos no logran capturar con objetividad los aspectos críticos del proceso formativo; y (4) la falta de un componente tecnológico limita la eficiencia y capacidad de adaptación del sistema a los estándares de calidad contemporáneos.

A partir de estas limitaciones, se plantean las siguientes acciones de mejora: en primer lugar, reformular el modelo conceptual integrando dimensiones de evaluación por competencias, alineadas con el PEI y los referentes nacionales e internacionales. En segundo lugar, rediseñar el sistema de información institucional para incorporar funcionalidades de análisis predictivo y tableros de control que permitan visualizar alertas tempranas y patrones críticos en el desempeño académico y organizacional. En tercer lugar, fortalecer la rigurosidad metodológica de las herramientas evaluativas, incorporando escalas más equilibradas, preguntas abiertas y mecanismos de validación cualitativa que superen los sesgos positivos sistemáticos. Finalmente,

implementar una plataforma digital interoperable que centralice, analice y visualice en tiempo real los indicadores clave del sistema educativo, fortaleciendo la trazabilidad, transparencia y capacidad de mejora continua del proceso evaluativo en la DIEPO.

A la luz de estos hallazgos y del análisis comparado nacional e internacional, se reafirma la necesidad de consolidar un modelo evaluativo innovador, contextualizado y operativo, que transforme la función de la evaluación en un proceso estratégico de calidad, legitimidad institucional y servicio público orientado al desarrollo territorial y a la excelencia de la educación policial.

El análisis mixto de la evaluación educativa en la Dirección de Educación Policial (DIEPO) ha puesto de relieve avances importantes en la percepción de calidad y mejora continua, pero también ha evidenciado limitaciones estructurales, metodológicas y tecnológicas.

Entre los hallazgos más relevantes destacan:

- Un sistema evaluativo que aún responde a lógicas escolares, más que a necesidades reales del servicio policial.
- Instrumentos centrados en contenidos y no en competencias, con bajo nivel de contextualización.
- Debilidades en la formación docente para prácticas evaluativas críticas y actualizadas.
- Carencia de una plataforma tecnológica interoperable que integre datos, genere alertas y apoye la toma de decisiones.
- Una cultura institucional de evaluación poco participativa y todavía centrada en el control más que en la mejora.

Este diagnóstico permite fundamentar un modelo evaluativo reformulado que transforme la función de la evaluación en una estrategia de calidad, legitimidad institucional y fortalecimiento del servicio educativo policial.

El modelo propuesto para el rediseño del sistema de evaluación educativa en la DIEPO plantea una transformación estructural basada en la integración de la evaluación por competencias, la contextualización operativa del aprendizaje policial y el fortalecimiento

institucional mediante tecnologías digitales. Este enfoque articula estándares nacionales e internacionales con una batería de instrumentos diferenciados por niveles y actores, promoviendo así una evaluación más precisa, pertinente y alineada con el perfil del egresado policial. La propuesta busca superar el enfoque tradicional centrado en el control, para consolidar un sistema orientado a la mejora continua y a la legitimación del proceso formativo en función del servicio público.

Asimismo, el modelo incorpora una estrategia de formación docente continua y especializada, que permita actualizar prácticas evaluativas desde una lógica crítica, reflexiva y situada. La creación de una plataforma tecnológica interoperable y el fomento de una cultura institucional participativa son ejes clave que permiten visibilizar los resultados en tiempo real, generar alertas tempranas y sustentar decisiones pedagógicas basadas en evidencia. Este rediseño convierte la evaluación en un componente estratégico del Proyecto Educativo Institucional, asegurando su coherencia con los objetivos misionales de la Policía Nacional y su capacidad para responder a los retos contemporáneos de formación en seguridad, legalidad y convivencia ciudadana.

Anexos

Anexo No. 1: Modelos de acreditación institucional en América Latina y Europa

Anexo No. 2: Detalles completo de las IES y sus respectivos modelos.

Anexo No. 3: Instrumentos de recolección de información: Encuesta Aplicada en línea con formato de Google (Estudiantes, docentes, Directivos, Administrativos, investigadores, expertos externos, egresados).

10. Bibliografía

Ana Isabel, M. V. (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, Periodos y Modelos. *Revista Electrónica Actualizadas Investigativas en Educación*.

Araven, M., & Gairín, J. (2021). Evaluación del desempeño docente: Una mirada desde las agencias certificadoras. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 297-317. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8302>

Atarés, L., Lorens, J., & Marín, J. (2021). La evaluación por pares en Educación Superior. *Educación Química*, 32(1), 112-121. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.1.75905>

Bayona, H., Bedoya, J., Pulido, X., & Sánchez, F. (2018). Efectos (algunos no esperados) de la Acreditación de Alta Calidad en las Universidades Colombianas. *Documentos CEDE*, 1-20. <https://doi.org/10.57784/1992/41034>

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/retos-educacion-modernidad.pdf>

Belondo, M., & Alanís, J. (2019). Perspectivas Comparadas entre los Docentes de Posgrado de Investigadores en Educación de la UNAM y la UCM. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55166992006>

Bernate, J., Guataquira, A., Romero, E., & Reyes, P. (2020). Satisfacción de la Calidad Educativa en Educación Superior. *Podium*, 38, 37-50. <https://revistas.uees.edu.ec/index.php/Podium/article/view/466>

Briceño, M. (2024). Percepciones de la integridad en la docencia universitaria: perspectiva del alumnado. *Práxis Educativa*, 19, 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22859.004>

Carbonell, C., Gutiérrez, A., Marín, F., & Rodríguez, R. (2021). Calidad en la educación superior en América Latina: revisión sistemática. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(6), 345-360. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890586>

Castro, M., Navarro, E., & González, C. (2024). ¿Están sesgadas las evaluaciones de la docencia universitaria realizadas por los estudiantes? *Revista de Educación*, 1(404), 169-199. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-621>

CEPAL. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. *CEPAL*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Clavijo, D., & Balaguera, A. (2020). La calidad y la docencia universitaria: algunos criterios para su valoración. *Revista de Investigación y Desarrollo en Innovación*, 11(1), 127-139. doi:10.19053/20278306.v11.n1.2020.11688

Cóndor, B., & Bunci, M. (2020). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116-131. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436>

Congreso de la República de Colombia. (2019). *Decreto 1330 de 2019* por el cual se actualiza el registro calificado. Diario Oficial No. 51.000.

Consejo Nacional de Acreditación – CNA. (2020). *Acuerdo 02 de 2020. Modelo de acreditación en alta calidad para instituciones de educación superior*. Bogotá: CNA.

Correa, J. M. (2015). *El proyecto de investigación académica*. En *Escritura e investigación académica: una guía para el trabajo de grado*. Bogotá: Editorial CESA.

Durán, F. (2017). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99. <https://doi.org/10.15366/rep2018.3.1.005>

Enríquez, V., Romero, A., Vargas, G., & Berrocal, S. (2021). Evaluación de la calidad educativa como instrumento para acreditación en institución educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1-18. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2589/2627>

Escudero, T. (2018). Evaluación del Profesorado como camino directo hacia la mejora de la Calidad Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>

Fernández, M., & González, V. (2017). Enseñar, el arte de transformar y crecer. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 12(2), 167-174. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1584>

García, G., García, R., & Lozano, A. (2020). Calidad en la educación superior en línea: un análisis teórico. *Revista Educación*, 44(2), 441-456. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39714>

González, M., & Díaz, L. (2019). Evaluación participativa en educación superior: una herramienta para el cambio institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(3), 41-56.

Gálvez, E., & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos Y Representaciones*, 6(2), 407-452. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>

Hernández, R., & Mendoza, H. (2023). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Segunda ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.

Jiménez, I. (2020). Modelo didáctico tecnosocial: una experiencia de educación para la ciudadanía con jóvenes universitarios desde el estudio de los conflictos sociales. *El Futuro del Pasado*, 11, 637-658. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.021>

Jerez, Ó., Orsini, C., & Hasbun, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000400026&script=sci_abstract

Kusumaningrum, D., Bambang, R., & Gunawan, I. (2019). Professional ethics and teacher teaching performance: Measurement of teacher empowerment with a soft system methodology approach. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4), 611-624. https://www.ijcc.net/images/vol5iss4/Pt_2/54216_Kusumaningrum_2019_E_R.pdf

Lázaro, L. (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050: Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*(41), 271-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8520517>

Lemaitre, M. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad. *UNESCO*. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-la-educacion-superior-como-parte-del-sistema-educativo-en-america-latina-y-el-caribe-calidad-y-aseguramiento-de-la-calidad/>

Lemaître, M., & Rodríguez, C. (2018). Desafíos en la Educación Universitaria para el 2030. *Mas allá de la generación Z: Pensando en la generación Alfa*.

Ley 30 de 1992. (1992). *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Congreso de la República de Colombia.

Leonard-Rodríguez, F., Piclín-Minot, J., & Bayeux-Guevara, F. (2021). La sistematización de resultados científicos. *EduSol*, 21(75), 44-54.

López de los Santos, E., Álvarez, N., & González, V. (2023). La autoevaluación: etapa definitoria en la acreditación de las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(1), 1-16. <https://www.revistacubana.edu.cu>

López Fernández, R., Avello Martínez, R., Palmero Urquiza, D. E., Sánchez Gálvez, S., & Quintana Álvarez, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista cubana de medicina militar*, 48.

Malagón, L., Rodríguez, L., & Machado, D. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>

Manzano, H. R. C., & López, I. D. P. O. (2020). Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 66-85.

Martín, J. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>

Mendoza, F., & Ortigón, M. (2019). La evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 1-21. <https://doi.org/10.5533/04153201>

Mejía, D., & Mejía, E. (2021). Assessment and Educational Quality: Advances, Limitations and Current Challenges. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>

Mejía-Rodríguez, Dania Liz, & Mejía-Leguía, Ever Javier. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.38>

Mercado, J., & Coronado, J. (2021). El muestreo y su relación con el diseño metodológico de la investigación. En A. Barraza, *Manual de temas nodales de la investigación cuantitativa* (págs. 63-81). Ciudad de México: Universidad Pedagógica de Durango. <https://centro-investigacion-innovacion-educativa.bravesites.com>

Mendoza, F., & Ortigón, M. (2019). La evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 1-21. <https://doi.org/10.5533/04153201>

Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-56. <https://doi.org/10.15366/rie2018.11.1.003>

Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>

Moscoso, K., Castillo, J., & Beraún, M. (2021). La calidad en la educación superior universitaria en tiempos de pandemia: una perspectiva estudiantil. *Visionarios en ciencia y tecnología*, 6(1), 60-70. <https://doi.org/10.4786/viset.v6il.91>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Acuerdo 02 de 2020 por el cual se actualiza el modelo de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Bogotá: MEN.

Muñoz, Y., Castillo, I., & Martínez, V. (2022). Calidad Educativa. *Ingenio Y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42-44. <https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Skills Outlook 2021: Learning for life*. Paris: OECD Publishing.

Orozco, E., Jaya, A., Ramos, F., & Guerra, M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1-14.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200019&lng=es&tlng=es

Ortega, W., & Caisa, E. (2021). Indicadores de calidad: educación superior-Quito. *Uniandes EPISTEME. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 8(4), 522-536. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2344>

Pacheco, I. (2024). Evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Colombiano a la Luz de los Planes Nacionales de Desarrollo. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 15, 7-12. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/16542>

Pacheco, M., Bocardo, I., Iñiguez, M., García, H., & Sánchez, C. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), 1-11. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a2>

Pedraza, X., & Castillo, J. (2023). Innovación y gestión del cambio como dinamizadores del aseguramiento de la calidad en la educación superior. *SIGNOS-Investigación en sistemas de gestión*, 15(2), 1-10. <https://doi.org/10.15332/24631140.8300>

Policía Nacional de Colombia. (2009). *Doctrina Educativa para El Docente Policial*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Policía Nacional de Colombia. (2013). *Proyecto Educativo Institucional. Potenciación del conocimiento y formación policial*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Policía Nacional de Colombia. (2023). *Lineamientos estratégicos para la educación policial de alta calidad*. Bogotá: Dirección de Educación Policial.

Patiño-Montero, Freddy, Godoy-Acosta, Diana Carolina, & Arias Meza, Deyssy Catherine. (2022). Actualización de la evaluación docente de posgrados en una universidad multicampus: experiencia desde la Universidad Santo Tomás (Colombia). *Revista Educación*, 46(2), 457-474. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47955>

Portocarrero, L., Restrepo, J., & Arias, J. (2020). Evaluación del impacto de la acreditación de alta calidad en las instituciones públicas de educación superior de Colombia. *Formación universitaria*, 13(6), 37-50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600037>

Rodríguez, S., Díaz, O., & Arias, D. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 35-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7684026>

Rupérez, F. L., García, I. G., & Expósito-Casas, E. (2020). Un marco analítico para la evaluación de la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 53-76. <https://doi.org/10.35362/rie8313672>

Sánchez, M., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/400>

Sánchez, T., Gómez, V., & González, Ó. (2020). Competitive implications of quality assurance processes in higher education. The case of higher education in engineering in France. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33(1), 2825-2843. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1697329>

Sarría, V. J. E., Díaz, A. D. R., Quispe, G. V., & Villegas, S. B. (2021). Evaluación de la calidad educativa como instrumento para acreditación en institución educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2589>

Seivane, M., & Brenlla, M. (2021). Evaluación de la Calidad Docente Universitaria desde la Perspectiva de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 35-46. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.002>

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. En T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31–62). Springer.

Suasnabas-Pacheco, L. S., & Juárez, J. F. (2020). Calidad de la educación en Ecuador. ¿Mito o realidad?. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 133-157.

Tobón, S. (2016). *Evaluación por competencias: hacia una educación de calidad*. Editorial Ecoe.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. *Revista Educación Superior Y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

UNESCO. (2017). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2020). *Evaluación de los aprendizajes en América Latina y el Caribe: Informe del LLECE*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO. (2020). *Evaluación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. América Latina y el Caribe: IOS/EVS/PI/192.REV.

Vega, O. (2021). Resultados de aprendizaje: contexto normativo y conceptual en el marco actual del aseguramiento de la calidad. *Revista Ciencia y Cuidado*, 18(2), 5-7. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/3020>

Villanueva, M. (2020). Modelo exploratorio de calidad en la educación superior. *Dimensión Empresarial*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.15665/dem.v18i1.2239>

Walker, D. (2020). Tendencias en la evaluación del profesorado universitario. *Revista de Educación Crítica*, 18(2), 9-22.

World Economic Forum – WEF. (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Geneva: World Economic Forum.

Zhang, X., & Weng, F. (2024). Teaching quality evaluation model construction of. *Research Square*, 1-16. <https://www.researchsquare.com/article/rs-4003001/v1>