

Enfoque Metodológico para la Evaluación de Impacto de los y las Egresadas en el Entorno: un Estudio de Caso

Methodological Approach for the Evaluation of the Impact of Graduates in the Environment: A Case Study

Mayra Alejandra Lozano Rodríguez ^{*,1}, Jesús Gabalán Coello ², Maricela Botero Grisales ¹
y María Ruth Hernández Martínez ¹

¹ Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia

² Corporación Penser, Colombia

DESCRIPTORES:

Evaluación
Impacto
Educación superior
Calidad educativa
Impacto social

RESUMEN:

Este artículo presenta una propuesta metodológica para la evaluación del impacto de los egresados de instituciones de educación superior, a partir de un estudio de caso en una universidad colombiana. Se utilizó el Índice de Impacto de Egresados (IIE) para medir la contribución de la universidad en cuatro componentes clave: formación integral, desarrollo de competencias interpersonales, movilidad social y mejoramiento de la calidad de vida. La evaluación no solo considera el impacto académico, sino también una perspectiva sociocultural, reconociendo la diversidad de contextos de los egresados, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad social. Se aplicaron encuestas a 956 graduados entre 2015 y 2022, empleando un muestreo aleatorio simple. Los resultados muestran que el IIE alcanzó el 72 % del valor esperado (1), siendo los componentes de competencias interpersonales y de percepción sobre la formación recibida en la universidad factores determinantes, con puntuaciones más altas. Se discuten los desafíos de realizar evaluaciones educativas contextualizadas, en particular en entornos con diversidad social, cultural y económica, y cómo la educación superior puede actuar como un agente de movilidad social y de bienestar.

KEYWORDS:

Evaluation
Impact
Higher education
Educational quality
Social impact

ABSTRACT:

This article presents a methodological proposal for evaluating the impact of graduates from higher education institutions, based on a case study at a Colombian university. The Graduate Impact Index (GII) was used to measure the university's contribution in four key components: comprehensive training, development of interpersonal skills, social mobility, and improvement of quality of life. The evaluation considers not only the academic impact but also a sociocultural perspective, recognizing the diversity of contexts of the graduates, particularly those in situations of social vulnerability. Surveys were conducted with 956 graduates between 2015 and 2022, employing a simple random sampling method. The results show that the GII reached 72% of the expected value (1), with interpersonal skills and perceptions of university training being determining factors, scoring higher. The challenges of conducting contextualized educational evaluations are discussed, particularly in environments with social, cultural, and economic diversity, and how higher education can act as an agent of social mobility and well-being.

CÓMO CITAR:

Lozano Rodríguez, M. A., Gabalán Coello, J., Botero Grisales, M. y Hernández Martínez, M. R. (2025). Enfoque metodológico para la evaluación de impacto de los y las egresadas en el entorno: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1).
<https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.003>

1. Introducción

El concepto de impacto ha sido ampliamente utilizado en la evaluación de políticas, programas y planes sociales y ambientales. Se refiere a la impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso. Según Liberta Bonilla (2007), el término proviene del latín *impactus* y expresa el efecto de una acción. El estudio de impacto social, por su parte, se define como el proceso de evaluación de las consecuencias sociales derivadas de acciones políticas, programas y proyectos en un contexto particular (Burdge y Vanclay, 1995).

El término “impacto” tiene sus raíces en investigaciones relacionadas con el medio ambiente, donde se refiere principalmente a los cambios significativos que ocurren en este ámbito. El medio ambiente se entiende como el entorno que rodea las acciones humanas o, en palabras de Habermas (1987, citado por Flecha, 2018), “el mundo de la vida” o la vida cotidiana (Heller, 2012, citado por Flecha, 2018). En este contexto, se desarrollan procesos de socialización a través de diversas actividades que requieren ser evaluadas.

Así mismo, Morales Ramírez y Roux Rodríguez (2015) reconocen que los estudios de impacto han tomado relevancia como métodos de evaluación asociados al desarrollo de proyectos, programas y políticas que inciden en la dinámica económica y social, sin embargo, resaltan que este tipo de estudios no es nuevo, pues ya se venían desarrollando de manera superficial como parte de los estudios de impacto ambiental en los años 70.

Si bien, existe una disparidad epistemológica asociada al término “impacto”, hay consenso en la comunidad académica en que la evaluación de impacto busca medir o cuantificar los cambios/efectos observados en la aplicación de una intervención social (Valdés, 2009). Los impactos dependen en gran medida de las características propias de cada lugar, como el nivel económico, social e ideología cultural, razón por la cual, es importante llevar a cabo la descripción detallada de una “línea base” que permitirá contrastar en un futuro, los cambios generados (Morales Ramírez y Roux Rodríguez, 2015).

Propiamente en el ámbito universitario se menciona el concepto de impacto educativo, entendido como las consecuencias que las intervenciones educativas tienen en estudiantes, docentes, instituciones y el sistema educativo en su conjunto (González et al., 2015). Dylan Wiliam, por ejemplo, ha realizado importantes contribuciones a la comprensión e implementación de la evaluación formativa para lograr un mayor impacto en el aprendizaje (citado por Anders, 2015; Burkhardt y Schoenfeld, 2018; Tobler, 2000). Su trabajo destacó cómo la evaluación formativa, que implica una evaluación continua de la comprensión de los estudiantes para informar las decisiones de instrucción, puede conducir a un mejor rendimiento de los estudiantes (Anders, 2015; Burkhardt y Schoenfeld, 2018).

Las mediciones de impacto de las acciones formativas son un proceso que implica la recolección de información sobre los cambios generados por relaciones causales en niveles personales, organizacionales y sociales, atribuibles a un programa formativo (Parra Robledo y Ruiz Bueno, 2020, p. 10). Según Valdés Roque y cols. (2018), la evaluación de impacto social es esencial en el contexto educativo, pues permite un análisis continuo que garantiza el conocimiento necesario para que las autoridades competentes tomen decisiones informadas. Además, esta evaluación no solo mide el impacto de las acciones profesionales, sino también la influencia social generada por

los egresados, teniendo en cuenta tanto su desempeño profesional como sus comportamientos y acciones humanas.

En este sentido, la medición de impacto en educación superior concibe múltiples dimensiones que van más allá de los resultados académicos. Si bien los procesos de enseñanza y aprendizaje son fundamentales, también es importante evaluar cómo las universidades y los programas académicos contribuyen al desarrollo profesional y social del entorno de sus egresados(as). En este sentido, el impacto se extiende desde el desempeño laboral, la investigación producida, las innovaciones generadas, la contribución a la comunidad local y global, así como la influencia en políticas públicas; entre otros aspectos, propios de los rasgos identitarios de cada proyecto educativo institucional. De allí que, medir el impacto en la educación superior tiene varios desafíos:

En primer lugar, lograr incorporar los diferentes resultados que deben ser considerados. Desde indicadores cuantitativos, como las tasas de ocupación, hasta indicadores cualitativos, como el desarrollo de habilidades psicosociales y disciplinares. La medición del impacto requiere ser capaz de integrar múltiples dimensiones.

Un segundo desafío radica en la complejidad de desarrollar metodologías aplicables en entornos dinámicos, es decir en la dificultad de establecer relaciones de causalidad claras entre las acciones de la institución y los resultados observados. Por ejemplo, el impacto de una universidad en el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de los y las egresadas puede estar influenciado por una variedad de externalidades, tales como las condiciones de empleo y la accesibilidad financiera.

En tercer lugar, es de considerar un mayor nivel de dificultad a la hora de desarrollar estudios de impacto de los y las egresadas. En este caso las instituciones educativas dependen de su capacidad para mantener el vínculo y así poder recolectar información. Los estudios de impacto implican seguir a los participantes a lo largo del tiempo para comprender cómo los resultados educativos influyen en diferentes ámbitos de sus vidas, tales como la pertinencia ocupacional, la satisfacción laboral, la evaluación de competencias desde la perspectiva de los empleadores, la movilidad social y la relación entre la formación académica y las demandas del mercado laboral, entre otros aspectos.

A pesar de los desafíos, cada vez los estudios de impacto toman más importancia. Autores como Aponte González y Pérez Cadavid (2021) sostienen que es deber de toda institución educativa realizar investigaciones que demuestren cómo están provocando cambios positivos tanto en sus comunidades académicas como en su entorno nacional e internacional. Las evaluaciones de impacto pueden ser fundamentales para comprender el efecto de políticas educativas y programas específicos en la población beneficiaria (Carreño y Darío, 2016).

Además, las evaluaciones de impacto en educación son herramientas esenciales para medir la eficacia de intervenciones educativas, mejorar la calidad de la enseñanza, promover la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y orientar el diseño de políticas educativas basadas en resultados concretos y verificables. Estas evaluaciones permiten medir de manera sistemática y objetiva los efectos y resultados de las intervenciones educativas (Mata y Hernández, 2015).

En todo caso, según Cruz Casallas y cols. (2020), la evaluación del impacto social en instituciones educativas presenta limitaciones debido a deficiencias conceptuales y metodológicas, así como a la falta de políticas y directrices institucionales claras. Si bien se reconocen evaluaciones de impacto en el ámbito educativo, estas se han centrado principalmente en los resultados del aprendizaje. Es decir que, aún persisten grandes

brechas en la definición de metodologías para determinar el impacto de la formación universitaria en aspectos como el desempeño, las condiciones profesionales, la movilidad social y el mejoramiento de la calidad de vida de los y las egresadas.

En este contexto, la pregunta de investigación que orientó el presente trabajo es ¿Cuál es el impacto de la formación impartida por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, durante el periodo 2015-2022, en el desarrollo integral de sus egresados, su movilidad social y su calidad de vida?.

Este análisis parte del entendimiento de que la formación integral trasciende el conocimiento disciplinar, abarcando el desarrollo de competencias transversales esenciales. Estas incluyen habilidades psicosociales, como la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la ética profesional. Según Saavedra (2023), estas competencias son fundamentales para la empleabilidad y el éxito profesional en un entorno laboral cada vez más competitivo.

El desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales no solo contribuye al bienestar individual, sino también a la excelencia profesional y al aporte de valor económico y social (Acero Fraile et al., 2017). En el contexto de la educación superior, fomentar estas habilidades se reconoce como un pilar esencial para el éxito profesional futuro de los estudiantes (Capuñay Uceda y Zuñe Chero, 2022). Además, los profesionales con altas competencias interpersonales tienden a experimentar mayor bienestar en el lugar de trabajo, lo que refleja el uso positivo de estas habilidades (Serio Hernández et al., 2010). Por otra parte, las competencias emocionales están asociadas con mayores niveles de resiliencia, lo que facilita un mejor afrontamiento de los desafíos cotidianos (Romero et al., 2019). Sin embargo, las dinámicas negativas en el entorno laboral, como el acoso, pueden tener efectos perjudiciales, generando riesgos psicosociales como el agotamiento, la adicción al trabajo y la violencia laboral (Torres Tarazona et al., 2016).

Por otro lado, la movilidad social se entiende como la capacidad de las personas para cambiar su posición dentro de la estructura social, ya sea en términos de estatus, ingresos, educación u ocupación (Escribà, 2006). Esta movilidad puede ser intrageneracional (a lo largo de la vida de un individuo) o intergeneracional (a través de generaciones) y está influenciada por factores como la educación, la ocupación, la inmigración, la globalización y la estructura familiar (Concha, 2009; Fachelli y López-Roldán, 2017). En este sentido, la educación universitaria ha sido ampliamente reconocida como un mecanismo clave para promover la movilidad social, particularmente en los sectores sociales más vulnerables (Concha, 2009). Sin embargo, las condiciones de pobreza y baja movilidad socioeconómica pueden perpetuar la desigualdad entre generaciones (Castellanos, 2018).

La movilidad social también está estrechamente vinculada con conceptos como la estratificación social, la fluidez social y la integración social (Fachelli y López-Roldán, 2017). Además, su alcance no se limita a aspectos económicos, sino que incluye dimensiones como la movilidad espacial, cotidiana y urbana (Arenas, 2013; Corvalán et al., 2020; Tironi, 2011).

Diversos estudios han explorado el impacto de la educación en la movilidad social. Haveman y Smeeding (2006) destacaron la función esencial de la educación superior como motor de movilidad, subrayando su relación directa con el avance socioeconómico. Torche (2014) enfatizó la necesidad de ampliar las investigaciones para comprender las interacciones entre el origen social, la educación y otros factores mediadores en los procesos de movilidad. Lulu y Zhao (2020) abordaron cómo la

expansión de las oportunidades de educación superior ha influido en la estratificación social, afectando a individuos de diferentes clases.

En la misma línea, Boado y Fachelli (2020) introdujeron nuevos enfoques para analizar los efectos diferenciados de la educación en la movilidad social intergeneracional, considerando aspectos como las oportunidades educativas. Asimismo, Mora Rodríguez y González-Terán (2019) examinaron cómo las condiciones socioeconómicas inciden en la movilidad educativa en distintos niveles, destacando la importancia del entorno en las oportunidades de progreso. Estos estudios convergen en explicar la relación estrecha entre educación y movilidad social, enfatizando su papel como herramienta relevante para el progreso individual y colectivo.

2. Método

El estudio utilizó un enfoque cuantitativo basado en la construcción de un índice de impacto (IIE) que mide cuatro componentes estructurales: formación disciplinar (FD), desarrollo de competencias interpersonales (DCI), movilidad social (MS) y percepción del mejoramiento de la calidad de vida (PMCV). La técnica principal para recopilar información fue la aplicación de encuestas estructuradas a una muestra aleatoria simple de 956 egresados entre 2015 y 2022, seleccionados de una población total de 9130 egresados, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 3 %. El diseño del instrumento incluyó 29 preguntas distribuidas en los cuatro componentes mencionados.

En términos de clasificación de variables, la variable dependiente corresponde al índice de impacto (IIE). Las variables independientes, representan los elementos que influyen directamente en los valores observados de los componentes estructurales del índice.

Figura 1

Componentes del índice de evaluación de impacto



Nota. Construcción propia.

Así las cosas, el índice de evaluación de impacto de los y las egresadas se estableció de la siguiente manera:

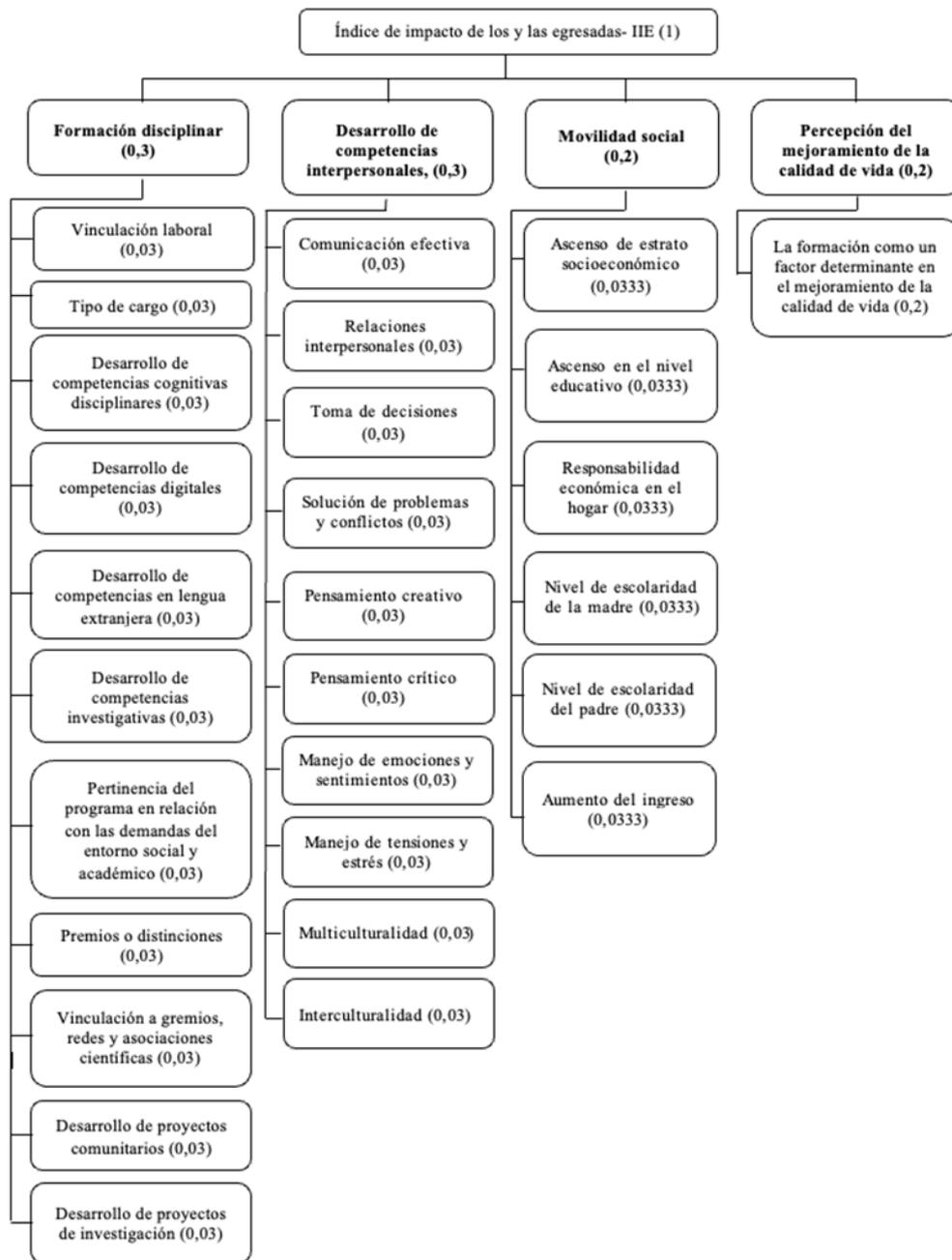
$$\text{IIE} = \text{"x1"}\text{FD} + \text{"x2"}\text{DCI} + \text{"x3"}\text{MS} + \text{"x4"}\text{PMCV}$$

Donde,

“x1”, “x2”, “x3”, y “x4” corresponde a la ponderación asignada a cada componente, es decir representan la importancia relativa de cada componente en el índice de impacto de los y las egresadas, según la naturaleza e identidad de la Universidad.

FD, DCI, MS y PMCV representan el valor observado del componente correspondiente. En la Figura 2 se presentan los factores asociados a cada componente con su valor esperado.

Figura 2
Estructura del índice de impacto de los y las egresadas (IIE)



Nota. Construcción propia, 2023.

Los dos primeros componentes tienen como propósito evaluar el impacto de la universidad en términos de la formación integral de los y las egresadas, la cual es concebida como uno de los fundamentos del proyecto educativo institucional. La Universidad

considera al individuo en el centro del proceso educativo, donde las funciones de docencia, investigación y extensión se orientan hacia su desarrollo integral. La formación integral implica fortalecer diversas dimensiones en el sujeto, no solo

cognitivas, sino también éticas, socioemocionales, motrices, sociales, estéticas y políticas. La universidad reconoce las capacidades de sus estudiantes para aprender, conocer, relacionarse con otros y potenciar su autonomía y libertad. En este sentido, las prácticas institucionales buscan proporcionar experiencias que fortalezcan cada una de estas dimensiones, contribuyendo al bienestar y desarrollo integral de los sujetos en formación. (UniColMayor, 2021, p. 21)

Así mismo, en coherencia con su misión, la Universidad

se reconoce como una comunidad académica pluralista, que promueve el diálogo y desarrollo académico e investigativo interdisciplinario, para aportar a la construcción de nuevo conocimiento, al desarrollo social, cultural y científico; desde una docencia comprometida con el desarrollo humano y el bienestar de sus estudiantes, asumiendo su compromiso con una educación socialmente responsable. (UniColMayor, 2021, p. 16)

Todos estos elementos son tenidos en cuenta para el desarrollo de los dos primeros componentes.

Por su parte, el tercer componente tiene como objetivo examinar el impacto de la formación ofrecida por la Universidad en la movilidad social de los y las egresadas, considerando la educación superior como un factor determinante en la capacidad de los individuos para progresar en la sociedad (Aké-Uitz, 2022; López Segrera, 2008; Neelsen, 1975).

El cuarto componente considera las perspectivas individuales como un elemento estructural para comprender los efectos de la formación en el mejoramiento de la calidad de vida de los y las egresadas. Si bien los métodos tradicionales de evaluación de impacto a menudo se centran en identificar los impactos promedio, es esencial reconocer la importancia de las experiencias particulares (Kantis et al., 2020).

Con base en las anteriores consideraciones, se conformó un comité de expertos para la ponderación asociada a la escala y el cumplimiento de las condiciones establecidas para reflejar la importancia relativa de los resultados de cada una de las variables en coherencia con los postulados institucionales a partir de los marcos identitarios y aspiracionales en el mediano y largo plazo.

Para el cálculo del índice asociado a cada componente, se asignaron los pesos definidos en el Cuadro 1 a las variables según las respuestas obtenidas en las encuestas. En el caso de las variables dicotómicas, el valor de la variable se asigna como 0 o el peso correspondiente según la condición especificada. Por otro lado, para las variables no dicotómicas, que incluyen varias opciones de respuesta, se asignó el peso correspondiente según la respuesta seleccionada. Cada opción dentro de la escala tiene un peso diferente, como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Ponderación asociada a la escala y el cumplimiento de las condiciones de cada una de las variables

Componente	Variables	Condición	Peso
Formación disciplinar	Vinculación laboral		
	Premios o distinciones		
	Vinculación a gremios, redes y/o asociaciones científicas	Sí	0,03
	Desarrollo de proyectos comunitarios	No	0
	Desarrollo de proyectos de investigación		

	Desarrollo de competencias cognitivas disciplinares	Muy insuficiente	0,006
	Desarrollo de competencias digitales	Insuficiente	0,012
	Desarrollo de competencia en lengua extranjera inglés	Ni suficiente, ni insuficiente	0,018
	Desarrollo de competencias investigativas	Suficiente	0,024
		Muy suficiente	0,03
		Totalmente en desacuerdo.	0,006
	Pertinencia del programa en relación con las demandas del entorno social y académico	En desacuerdo	0,012
		Neutral (ni en acuerdo, ni desacuerdo)	0,018
		De acuerdo.	0,024
	Comunicación efectiva		
	Relaciones interpersonales		
	Toma de decisiones	Muy insuficiente	0,006
	Solución de problemas y conflictos	Insuficiente	0,012
	Pensamiento creativo	Ni suficiente, ni insuficiente	0,018
	Pensamiento crítico	Suficiente	0,024
	Manejo de emociones y sentimientos	Muy suficiente	0,03
	Manejo de tensiones y estrés		
	Multiculturales		
	Interculturales		
		No	0
		Sí, cuando el hogar de origen está compuesto por alguno de los padres y hasta tres hijos.	0,027
	Ascenso en el estrato		
	Ascenso en el nivel educativo		
	Cambio en los ingresos	Sí, cuando el hogar de origen está compuesto por los o alguno de los padres y un número superior a tres hijos.	0,03
		Proveedor económico	0,03
	Responsabilidad económica en el hogar	Co-proveedor económico	0,03
		Dependiente económico	0
		Si el nivel del padre o la madre es inferior al alcanzado por el egresado	0,03
	Nivel de escolaridad alcanzado por la madre	Si el nivel del padre o la madre es igual al alcanzado por el egresado	0,017
	Nivel de escolaridad alcanzado por el padre	Si el nivel del padre o la madre es igual al alcanzado por el egresado	0,007
		Totalmente en desacuerdo.	0,04
	Percepción del mejoramiento de la calidad de vida	En desacuerdo	0,08
	Percepción sobre la formación recibida en la universidad como un factor determinante en el mejoramiento de la calidad de vida	Neutral (ni en acuerdo, ni desacuerdo)	0,12
		De acuerdo.	0,16
		Totalmente en desacuerdo.	0,2

Nota. Elaboración propia, 2023

En cuanto al componente de movilidad social, como se observa en el Cuadro 1, los valores esperados de las variables de ascenso en el estrato, ascenso en el nivel educativo y cambio en los ingresos, están condicionados en términos del tamaño del hogar de la familia de origen del egresado, dado que, algunas investigaciones han demostrado que el tamaño y la estructura de la familia pueden influir significativamente en el logro educativo y la movilidad ocupacional de un individuo (Bavel et al., 2011; Black et al., 2005). En este sentido, las familias más numerosas pueden tener un efecto negativo en el logro educativo, posiblemente debido a la dilución de recursos dentro de los miembros del hogar (Black et al., 2005). Adicionalmente, autores como (Bavel et al., 2011) han explorado la movilidad social intergeneracional durante la transición de la fecundidad, lo que sugiere que los cambios en el tamaño de la familia a lo largo de generaciones pueden tener implicaciones para la movilidad social.

Por otra parte, se ha destacado el papel de la participación familiar y las relaciones intergeneracionales en la configuración de la desigualdad social (Atterberry et al., 2021). Esto enfatiza la importancia de la dinámica familiar a la hora de influir en la trayectoria de un individuo en la jerarquía social.

Adicionalmente, estudios tales como los de Pfeffer y Hertel (2015), Azomahou y Yitbarek (2020), Ferrare, (2016) y Mora Rodríguez y González-Terán (2019) destacan la influencia de la educación de los padres en la movilidad social y educativa intergeneracional, enfatizando la importancia del nivel educativo de los padres en la configuración de la movilidad de sus hijos. Adicionalmente, Shu y cols. (2022) proporcionan evidencia empírica de que la educación es una variable crítica que influye en la movilidad de ingresos intergeneracional, lo que subraya el impacto de la educación de los padres en la movilidad económica de sus hijos (Shu et al., 2022).

Por último, en este componente también se toma como indicador clave, el estrato. Según el Departamento DANE (2023), la estratificación socioeconómica es,

Una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones en esta área...

Los estratos socioeconómicos, que son seis en total, se designan como sigue: Bajo-bajo, Bajo, Medio-bajo, Medio, Medio-alto y Alto. Los estratos 1, 2 y 3 se consideran bajos y albergan a personas con menores recursos, quienes reciben subsidios en servicios públicos. Por otro lado, los estratos 5 y 6 se clasifican como altos, y sus residentes con mayores recursos deben asumir costos adicionales en los servicios. El estrato 4 no recibe subsidios ni paga sobrecostos, abonando el costo definido por la empresa. Esta clasificación refleja una jerarquía socioeconómica, desde la pobreza hasta la riqueza o viceversa (DANE, 2023).

La categorización puede conducir a la coexistencia de viviendas muy diversas en una misma ciudad, desde condiciones precarias que evidencian la miseria hasta lujosas mansiones que reflejan una gran acumulación de riqueza. Lo mismo ocurre en áreas rurales, donde las viviendas varían desde chozas hasta propiedades extensas y lujosas fincas de recreo (DANE, 2023). En este contexto el ascenso en el estrato socioeconómico se concibió como un indicador útil para determinar cambios en acumulación de la riqueza y las condiciones de calidad de la vivienda que habitan los y las egresadas.

3. Resultados del IIE

En el Cuadro 2 se presentan los resultados obtenidos de la medición del índice, así como el porcentaje alcanzado en relación con el valor esperado de cada uno de los componentes.

Cuadro 2

Resultados del índice de impacto de los y las egresadas

Componente	Resultado	% alcanzado
Formación disciplinar	0,218	73
Desarrollo de competencias interpersonales	0,227	76
Movilidad social	0,122	61
Percepción sobre la formación recibida en la universidad como un factor determinante en el mejoramiento de la calidad de vida	0,15	75
<i>Resultado</i>	<i>0,717</i>	<i>72</i>

Nota. Cálculos propios con base en los resultados de aplicación del instrumento de evaluación de impacto (UniColMayor, 2023).

Los resultados de cada componente se presentan en las siguientes subsecciones. Es importante señalar que, a nivel descriptivo, con el propósito de identificar posibles diferencias en los resultados de aquellos egresados y egresadas que tienen un periodo post universitario más extenso y aquellos que se graduaron más recientemente, a lo largo del estudio se realizó una segmentación entre los años 2015-2018 y 2019-2022; sin embargo, para efectos de la medición del índice, se tomó el periodo de observación completo (2015-2022).

3.1. Componente formación disciplinar

Cuadro 3

Resultados del componente de formación disciplinar del IIE

Variable	Resultado	% alcanzado
Vinculación laboral	0,027	90,0
Tipo de cargo	0,022	73,3
Desarrollo de competencias cognitivas disciplinares	0,024	80,0
Desarrollo de competencias digitales	0,021	70,0
Desarrollo de competencia en lengua extranjera inglés	0,015	50,0
Desarrollo de competencias investigativas	0,023	76,7
Pertinencia del programa en relación con las demandas del entorno social y académico	0,023	76,7
Premios y reconocimientos	0,016	53,3
Vinculación a gremio, red y/o asociación científica	0,015	50,0
Desarrollo de proyectos comunitarios	0,016	53,3
Desarrollo de proyectos de investigación	0,016	53,3
<i>Resultado del componente de formación disciplinar</i>	<i>0,218</i>	<i>72,7</i>

Nota. Cálculos propios con base en los resultados de aplicación del instrumento de evaluación de impacto (UniColMayor, 2023).

El primer componente, formación disciplinar, obtuvo un resultado de 0,218, alcanzando un 73 % del valor esperado, lo que evidencia una sólida preparación académica en los egresados. Entre las fortalezas que se destacan están la vinculación laboral, las competencias cognitivas y disciplinares, y la pertinencia de los programas en relación con las demandas del entorno.

Estos aspectos se reflejan en un panorama alentador: la mayoría de los egresados ha logrado incorporarse al mercado laboral, manteniendo una tasa constante de empleo del 90 % entre 2015 y 2022, mientras que la tasa de desempleo se estabilizó en un 10 %. En cuanto al tipo de cargo ocupado, predomina la categoría “Profesional”, con un 70 % para los graduados entre 2015-2018 y un 64 % para los de 2019-2022, mientras que un 10% de egresados desempeña roles “Directivos”. Estos resultados confirman la idoneidad del perfil de egreso con las demandas laborales, consolidando la relación entre la formación académica y el éxito profesional.

Al consultar a los y las egresadas sobre el desarrollo de competencias disciplinares, se observa que la mayoría se siente suficientemente preparado en sus respectivas áreas de estudio, con un 82 % en el periodo de 2015-2018 y un 79 % en el periodo de 2019-2022. La percepción positiva de la preparación cognitiva es de suma importancia, ya que indica que los y las egresadas cuentan con los conocimientos y habilidades específicas de su disciplina.

En cuanto al desarrollo de competencias digitales, las cuales están relacionadas con la capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera efectiva, incluyendo las habilidades para navegar en la web, utilizar herramientas digitales, y la capacidad para utilizar software especializado en el campo de estudio, se identificó que el 47 % de los y las egresadas en todos los períodos de graduación perciben que tienen habilidades digitales “Suficientes” o “Muy Suficientes”. Aunque los porcentajes varían ligeramente, no hay una tendencia clara de mejora o empeoramiento en las competencias digitales a lo largo del tiempo, lo que puede representar un desafío en la formación.

En relación con las competencias en lengua extranjera inglés; existe una proporción significativa (53 %) de egresados (as) que consideran que sus competencias en inglés son “Insuficientes” o “Muy Insuficientes”. La universidad, reconociendo la importancia de fortalecer este aspecto, y para cumplir con estándares nacionales y exigencias laborales globales, estableció mediante el acuerdo 84 de 2021, la Política de Multilingüismo, que incluye niveles de competencia, certificación internacional, pruebas de clasificación al ingresar, y una ruta académica de seis niveles hasta alcanzar el nivel B1 en lengua extranjera inglés. La política se aplica a estudiantes, docentes, y personal administrativo, con el objetivo de alcanzar el nivel B1 en un plazo de cinco años.

En lo que respecta al desarrollo de competencias investigativas, liderazgo y participación en proyectos de investigación, los y las egresadas muestran un buen nivel en estas áreas, con un 68 % y 76 % percibiendo tener habilidades investigativas “Suficientes” o “Muy Suficientes” en los períodos de 2015-2018 y 2019-2022 respectivamente. A su vez, consideran que sus programas académicos son pertinentes en relación con las demandas del entorno social y académico, con un 69% y 67% en los períodos de 2015-2018 y 2019-2022 respectivamente.

Por último, es de destacar que el 11% han recibido distinciones o premios por su labor, y solo el 3 % pertenece a algún gremio, red y/o asociación científica. Por otro lado, el 8 % ha liderado o participado en proyectos comunitarios, abordando una amplia gama de áreas y contribuyendo al desarrollo y bienestar de diversas comunidades.

3.2. Desarrollo de competencias interpersonales

Cuadro 4

Resultados del componente “desarrollo de competencias interpersonales”

Variable	Resultado	% alcanzado en función del valor esperado
Comunicación efectiva	0,023	76,7
Relaciones interpersonales	0,023	76,7
Toma de decisiones	0,023	76,7
Solución de problemas y conflictos	0,023	76,7
Pensamiento creativo	0,024	80,0
Pensamiento crítico	0,024	80,0
Manejo de emociones y sentimientos	0,022	73,3
Manejo de tensiones y estrés	0,021	70,0
Multiculturales	0,022	73,3
Interculturalidad	0,022	73,3
<i>Resultado del componente de formación disciplinar</i>	<i>0,227</i>	<i>76,0</i>

Nota. Cálculos propios con base en los resultados de aplicación del instrumento de evaluación de impacto (UniColMayor, 2023).

Los indicadores asociados al componente de “desarrollo de competencias interpersonales”, cuyo resultado general es de 0,227 con un cumplimiento del 76 %. Las preguntas formuladas aquí, se centraron en evaluar si la formación recibida en la Universidad contribuyó al desarrollo de las competencias interpersonales. Al respecto, se encontró que las competencias mejor evaluadas son consistentemente aquellas relacionadas con las habilidades comunicativas y las relaciones interpersonales, con un 76-77 % de los y las egresadas considerando que la formación proporcionada fue “Suficiente” o “Muy Suficiente” en ambas categorías y periodos de graduación.

Por otro lado, las competencias relacionadas con el pensamiento creativo y pensamiento crítico también son percibidas de manera favorable, con aproximadamente el 72-73 % de los y las egresadas evaluando positivamente la contribución de la formación en ambas áreas y periodos.

En contraste, las competencias que reciben evaluaciones ligeramente más bajas, pero aún positivas, están asociadas al manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés, y multiculturales e interculturales, donde alrededor del 70 % de los y las egresadas considera que la formación fue “Suficiente” o “Muy Suficiente” en ambas categorías y periodos.

A su vez al realizar una comparación entre los dos periodos de graduación evaluados (2015-2018, 2019-2022), se observó una estabilidad general en las percepciones de los y las egresadas sobre el impacto de la formación en el desarrollo de competencias interpersonales. En términos porcentuales, las variaciones no son significativas entre los dos periodos segmentados para el análisis, indicando cierta consistencia en los resultados de la evaluación realizada por los y las egresadas a lo largo del tiempo. De igual forma se observó que, todas las competencias analizadas reciben en su mayoría evaluaciones favorables, resaltando una uniformidad en la apreciación de cómo la formación universitaria contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales.

3.3. Componente de Movilidad Social

Cuadro 5

Resultados del componente “movilidad social”

Variable	Resultado	% alcanzado en función del valor esperado
Ascenso en el estrato	0,009	27,0
Ascenso en el nivel educativo	0,008	24,0
Cambio en los ingresos	0,02	60,0
Responsabilidad económica en el hogar	0,028	84,0
Nivel de escolaridad alcanzado por la madre	0,028	84,0
Nivel de escolaridad alcanzado por el padre	0,029	87,0
<i>Resultado del componente de formación disciplinar</i>	<i>0,227</i>	<i>61,0</i>

Nota. Cálculos propios con base en los resultados de aplicación del instrumento de evaluación de impacto (UniColMayor, 2023).

En este contexto, el componente de movilidad social obtuvo un resultado general de 0,122 y un cumplimiento del 61 % en función del valor esperado. Dentro de los principales hallazgos, se encuentran:

Ascenso en el estrato

Al indagar sobre la distribución de egresados según el estrato socioeconómico al iniciar sus estudios en la universidad y en la actualidad, indicaron que:

- Al iniciar sus estudios, los y las egresadas que obtuvieron su título entre los años 2015-2018, provenían del estrato 3 (44 %), seguido por el 46 % del estrato 2. De esta manera se observa una distribución relativamente equitativa entre los estratos 1, 2 y 3. Por su parte, en el periodo 2019-2022 de graduación, hay una ligera variación con un aumento en el estrato 1 (del 5 % al 6 %) y una disminución en el estrato 4 (del 5 % al 4 %).
- En el periodo posuniversitario, el estrato 3 es dominante entre los y las egresadas, con un 56% en el egreso de 2015 a 2018 y un 53 % en el periodo 2019-2022. Se observa un aumento en el estrato 2 en el periodo 2019-2022, pasando del 24 % al 32 %, mientras que hay una disminución en los estratos 4 y 5.
- Si bien, a lo largo de los períodos, la mayoría de los y las egresadas mantiene su estrato socioeconómico, es de resaltar que el 33 % presenta un ascenso en éste, lo cual puede ser indicativo de mejoras en las condiciones de en cuanto a la acumulación de la riqueza y las condiciones de calidad de la vivienda que habitan los y las egresadas.
- De la proporción de egresados que incrementó su estrato socioeconómico, el 9,8 % tienen un mayor nivel de movilidad social en razón a que su hogar de origen estaba compuesto por al menos uno de los padres y un número superior tres hijos.

Ascenso en el nivel educativo

En cuanto a esta variable se identificó que, del número total de egresados participantes, el 29 % reportó un nivel educativo actual superior al obtenido en la universidad. De estos, el 7,63 % evidenció un mayor nivel de movilidad social en razón a que su hogar

de origen estaba compuesto por al menos uno de los padres y un número superior tres hijos.

Es de destacar que, de los y las egresadas en programas tecnológicos, el 33 % se tituló como profesional y el 6 % como magíster. Así mismo, del número total de egresados de programas profesionales, el 17 % se tituló como magíster, el 29 % como especialista y el 1 % como doctor. En el caso de los especialistas, el 18 % se tituló como magíster; y finalmente del número total de magísteres, el 4 % obtuvo su titulación como doctor.

Cambio en los ingresos frente al nivel de responsabilidad económica en el hogar

Del número total de egresados, el 67 % incrementó sus ingresos. De éstos, el 27 % tienen un mayor nivel de movilidad social en razón a que su hogar de origen estaba compuesto por al menos uno de los padres y un número superior a tres hijos. En cuanto a su nivel de responsabilidad económica en el hogar, el 43 % indicó ser el proveedor económico principal, 53 % co-proveedor económico, y el 4 % dependiente económico.

Cuadro 6

Ingresos mensuales durante el último año de estudio e ingresos mensuales actuales (en millones de pesos colombianos)

Periodo de graduación	Ingresos mensuales durante su último año de estudio				Dependiente económico	Valor actual de sus ingresos mensuales				
	1-3	3,1-5	5,1-7	>7		1-3	3,1-5	5,1-7	>7	Sin ingresos
2015-2018	52%	9%	1%	1%	37%	31%	38%	14%	13%	4%
2019-2022	54%	8%	4%	1%	33%	48%	31%	9%	6%	6%

Nota. Instrumento de Evaluación de Impacto (UniColMayor, 2023).

Nivel de escolaridad de los padres

Se encontró que entre el 80 %-90 % de padres de los y las egresadas han alcanzado un nivel máximo de formación que transita entre la primaria, la secundaria y la educación media, lo que a priori evidencia un impacto en la movilidad educativa de sus hijos, ya que éstos obtienen niveles de formación superiores a los alcanzados por sus padres. E incluso se evidencia movilidad económica, en la medida en que, como se mencionó anteriormente el 67 % de los y las egresadas tuvieron un cambio significativo de sus ingresos en su etapa postuniversitaria.

Así mismo, es de mencionar que el 71 % de los y las egresadas participantes provienen de hogares que están compuestos por al menos uno de los padres y un número de hasta tres hijos. Tan sólo el 29 % provienen de familias más numerosas. De este último grupo, se logró evidenciar que el nivel de escolaridad de los hijos va disminuyendo en la medida que la familia es más numerosa, lo cual puede atribuirse a diversos factores estructurales y económicos.

3.4. Componente de percepción del mejoramiento de la calidad de vida

Dado que, la calidad de vida tiene que ver con múltiples factores, en este componente se consideró esencial preguntar a los y las egresadas si pensaban que la formación recibida en la universidad ha sido un factor determinante en el mejoramiento de sus condiciones. Al respecto se encontró que, un poco más del 70 % de los y las egresadas reconocen la incidencia de la educación proporcionada por UniColMayor en su bienestar general.

Cuadro 7**Resultados del componente “percepción del mejoramiento de la calidad de vida”**

Variable	Resultado	% alcanzado en función del valor esperado
Percepción sobre la formación recibida en la universidad como un factor determinante en el mejoramiento de la calidad de vida	0,150	75,0
<i>Resultado del componente</i>	<i>0,150</i>	<i>75,0</i>

Nota. Cálculos propios con base en los resultados de aplicación del instrumento de evaluación de impacto, UniColMayor, 2023

5. Conclusiones

El índice de impacto de los y las egresadas –IIE– se constituye en un referente metodológico que evalúa el efecto de la Universidad Mayor de Cundinamarca en la formación y desarrollo de sus egresados. Este índice consta de cuatro componentes esenciales. Los dos primeros componentes se centran en evaluar el aporte de la universidad en la formación integral de los y las egresadas, abarcando competencias profesionales e interpersonales. El tercer componente examina el impacto de la formación universitaria en la movilidad social de los y las egresadas, reconociendo la educación superior como un factor clave en la capacidad de progresar en la sociedad. Por último, el cuarto componente considera las perspectivas individuales para comprender los efectos de la formación en la mejora de la calidad de vida de los y las egresadas, reconociendo la importancia de las experiencias particulares. Con base en lo anterior, el IIE obtuvo un 72 % del valor esperado (1), siendo los componentes de competencias interpersonales y de percepción sobre la formación recibida en la universidad factores determinantes, con puntuaciones más altas.

El cálculo del índice muestra resultados importantes que reflejan diferentes dimensiones del impacto de la formación universitaria. En primer lugar, el componente de formación disciplinar alcanzó un puntaje de 0,218, lo que equivale a un 73 % del valor esperado, indicando que la formación académica ofrecida por la universidad cumple mayormente con las expectativas y estándares establecidos. Sin embargo, aunque es un resultado positivo, indica que todavía hay un margen de mejora para optimizar los procesos académicos y aumentar la preparación de los y las estudiantes. Este componente es esencial porque establece la base profesional de los y las egresadas, permitiéndoles competir en el mercado laboral y responder a las demandas del entorno socioeconómico.

El componente de desarrollo de competencias interpersonales obtuvo el puntaje más alto, con un 0,227 que representa el 76 % del cumplimiento. Esto sugiere que los programas universitarios de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca tienen un enfoque efectivo en la mejora de habilidades relacionadas con la interacción, comunicación y trabajo en equipo, aspectos fundamentales para el desempeño profesional y personal. En todo caso, los resultados señalan una oportunidad importante de mejora en la formación para gestionar el estrés y las presiones.

A su vez, el componente de movilidad social muestra un puntaje de 0,122 y un logro del 61 %, siendo el más bajo entre los cuatro. Las variables más destacadas, como la responsabilidad económica en el hogar (0,028, 84 %), demuestran que la educación recibida ha fortalecido el rol de los egresados como agentes de cambio en sus familias. Esto evidencia la importancia de seguir fomentando la educación como un mecanismo de movilidad intergeneracional, ya que facilita la ruptura parcial de ciclos de

desigualdad. Sin embargo, es prioritario complementar estos avances con programas que fortalezcan el acceso a mejores oportunidades laborales y económicas, asegurando que los egresados puedan transferir este impacto a la esfera social más amplia.

Por otro lado, los indicadores de ascenso en el estrato (0,009, 27 %) y ascenso en el nivel educativo (0,008, 24 %) reflejan el desafío estructural que enfrenta Colombia en términos de movilidad social. Para superar estas barreras, es fundamental implementar políticas educativas que no solo garanticen el acceso, sino también la permanencia y la calidad en la educación superior, especialmente para las poblaciones más vulnerables.

Así mismo, se identificó que, en relación con el hogar de origen de los graduados, el nivel de escolaridad de los hermanos va disminuyendo en la medida que la familia es más numerosa, lo cual puede atribuirse a diversos factores estructurales y económicos. En familias más grandes, los recursos disponibles por miembro tienden a ser más limitados, lo que afecta la capacidad de invertir en educación para todos los hijos. Estos hallazgos invitan a la universidad a identificar y abordar las necesidades específicas de estudiantes provenientes de contextos familiares más numerosos, ofreciendo apoyos que mitiguen las desigualdades y promuevan la equidad.

Finalmente, el componente relacionado con la percepción de los estudiantes sobre la formación universitaria como un factor determinante en la mejora de su calidad de vida alcanzó un resultado de 0,15, equivalente al 75 % del valor esperado. Esto muestra una apreciación positiva de la influencia de la educación superior en aspectos personales y profesionales.

En este sentido, los resultados del Índice de impacto de los y las egresadas-III proporcionan evidencia empírica que respalda el efecto positivo que tiene la formación universitaria en el desarrollo de competencias disciplinares, interpersonales y la movilidad social, como aporte al bienestar profesional y socioeconómico de los y las egresadas. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para la generación de estrategias institucionales, con el objetivo de promover la preparación y desarrollo de los estudiantes.

6. Discusión

El análisis de los resultados obtenidos ofrece una visión sobre la intersección entre la formación disciplinar, el desarrollo de competencias interpersonales, y la movilidad social de los y las egresadas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Esto permite contrastar y enriquecer los aspectos teóricos abordados en la literatura previa.

En primer lugar, los resultados del componente de formación disciplinar evidencian una constante vinculación laboral de los y las egresadas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, a lo largo de los diferentes períodos de graduación. Además, la mayoría de los y las egresadas desempeñan roles profesionales relevantes en su entorno laboral, lo que sugiere una correspondencia adecuada entre el perfil de egreso y las demandas del mercado laboral. Este dato concuerda con la literatura que destaca el papel fundamental de la educación universitaria en la inserción laboral y el avance socioeconómico (Haveman y Smeeding, 2006). En todo caso, desafíos tales como el desarrollo de competencias digitales y en lengua extranjera sugieren la necesidad de continuar con la implementación de la Política de Multilingüismo de la universidad y revisar y fortalecer los currículos académicos para garantizar una mejor correspondencia entre las habilidades adquiridas y las demandas del entorno laboral actual, cada vez más exigente.

En segundo lugar, la medición del componente de desarrollo de competencias interpersonales permitió identificar que la mayoría de los graduados reconocen que la formación recibida en la universidad ha contribuido de manera positiva al desarrollo de sus habilidades. Los resultados resaltan la importancia del desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales para el éxito profesional y el bienestar individual. La percepción positiva de los y las egresadas sobre el impacto de la formación universitaria en el desarrollo de estas competencias respalda la literatura que vincula estas habilidades con un mayor bienestar y resiliencia en el lugar de trabajo (Serio Hernández et al., 2010; Romero et al., 2019). Continuar abordando los desafíos en torno al desarrollo de estas competencias, es relevante para la Universidad, especialmente en un entorno laboral donde las dinámicas interpersonales negativas pueden tener efectos perjudiciales (Torres Tarazona et al., 2016).

En tercer lugar, el análisis de la movilidad social entre los y las egresadas destacan la influencia significativa de la educación universitaria en la mejora de las condiciones de vida y la movilidad socioeconómica de los individuos. La evidencia de que un porcentaje sustancial de egresados experimenta un ascenso en su estrato socioeconómico refuerza la idea de que la educación es un mecanismo importante para la movilidad social (Concha, 2009). Además, el hecho de que un número significativo de egresados haya alcanzado un nivel educativo superior al de sus padres sugiere un impacto positivo en la movilidad educativa y económica de las futuras generaciones, lo que está en línea con la literatura previa sobre el tema (Mora Rodríguez y González-Terán, 2019; Torche, 2014).

Finalmente, el reconocimiento por parte de los y las egresadas de la incidencia de la formación universitaria en su bienestar general resalta la importancia de la educación superior en la mejora de la calidad de vida de los individuos. Este hallazgo refuerza la idea de que la educación no solo tiene un impacto económico, sino también social y emocional en la vida de las personas (Acero Fraile et al., 2017). Por ello, es esencial que futuras investigaciones profundice en este componente (la percepción de calidad de vida), examinando cómo la educación influye en aspectos más específicos tales como, la suficiencia de ingresos, la calidad de la vivienda, el acceso a servicios de salud, la posibilidad de continuar con otros niveles educativos y el acceso a servicios recreativos, entre otros. Este componente permite aislar las externalidades para determinar si los cambios observados se deben principalmente a la formación universitaria y no a otras variables contextuales, garantizando así una evaluación de impacto más precisa.

Por otro lado, uno de los retos más significativos en la evaluación del impacto de la formación universitaria es lograr un contacto permanente y efectivo con los graduados. Este vínculo continuo es relevante para el desarrollo de estudios longitudinales que permitan realizar un seguimiento más detallado de la evolución de sus condiciones a lo largo del tiempo. Los estudios longitudinales, al basarse en la recolección de datos de forma continua o periódica, ofrecen una visión más profunda sobre los cambios en la movilidad social, el bienestar y la inserción laboral de los graduados. Para ello, se requiere establecer mecanismos de comunicación eficientes y accesibles que garanticen la participación activa de los egresados en investigaciones futuras, y a su vez, fortalecer la relación institucional con ellos, promoviendo el sentido de pertenencia y colaboración.

De esta manera, sería pertinente replicar este estudio en un periodo posterior, con el fin de comparar los resultados y observar posibles cambios en los patrones de movilidad social, percepción de calidad de vida y el impacto de la educación en la formación integral de los egresados.

Referencias

- Acero Fraile, I., Bernal Cuenca, E., Larramona Ballarín, G. y Oliveira, A. K. S. (2017). *El aprendizaje servicio como un proceso de innovación y generación de talento* [Comunicación]. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad-CINAIC Zaragoza. https://doi.org/10.26754/cinaic.2017.000001_077
- Aponte González, C. y Pérez Cadavid, A. (2021). *Evaluaciones de impacto en la educación superior*. Colombia.
- Aké-Uitz, D. (2022). Instituciones de educación superior como mediadoras de la transmisión intergeneracional de la riqueza en México. *El Trimestre Económico*, 89(355), 865-900. <https://doi.org/10.20430/ete.v89i355.1426>
- Anders, J. (2015). *Embedding formative assessment to improve pupil attainment: a randomised trial in schools*. ISRCTN. <https://doi.org/10.1186/isrctn10973392>
- Arenas, Ó. (2013). De liebres, tortugas y otros engendros: movilidades urbanas y experiencias del espacio público en la Bogotá contemporánea. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(2), 15-40. <https://doi.org/10.22380/2539472x62>
- Atterberry, A., McCallum, D., & Lu, Y. (2021). Interrogating parenting and intergenerational relationships within national and transnational contexts. *Current Sociology*, 70(6), 801-805. <https://doi.org/10.1177/00113921211057608>
- Azomahou, T. T. y Yitbarek, E. (2021). Intergenerational mobility in education: Is Africa different?. *Contemporary Economic Policy*, 39(3), 503-523. <https://doi.org/10.1111/coep.12495>
- Bavel, J., Moreels, S., Putte, B. y Matthijs, K. (2011). Family size and intergenerational social mobility during the fertility transition. *Demographic Research*, 24, 313-344. <https://doi.org/10.4054/demres.2011.24.14>
- Black, S., Devereux, P. y Salvanes, K. (2005). The more the merrier? the effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics*, 120(2), 669-700. <https://doi.org/10.1162/0033553053970179>
- Boado, M. y Fachelli, S. (2020). Un contraste sobre la movilidad social intergeneracional en Buenos Aires y Montevideo. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 38(114). <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n114.1867>
- Burdge, R. y Vanclay, F. (1995). Social impact assessment. En F. Vanclay y D. A. Bronstein (Eds.), *Environmental and social impact assessment* (pp. 31-66). Wiley.
- Burkhardt, H. y Schoenfeld, A. (2018). Assessment in the service of learning: challenges and opportunities or plus ça change, plus c'est la même chose. *ZDM*, 50(4), 571-585. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0937-1>
- Capuñay Uceda, O. E. y Zuñe Chero, L. (2022). Percepción y prácticas evaluativas de los docentes universitarios. *Revista de la Universidad del Zulia*, 13(38), 747-762. <https://doi.org/10.46925//rdluz.38.41>
- Carreño, S. y Darío, L. (2016). *Impacto en la población beneficiaria de 0 a 17 años del programa de comedores comunitarios como eje fundamental de la política de seguridad alimentaria en Bogotá durante el período 2004-2015* [Tesis de Maestría]. Universidad de Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/tg.mae.2020.0686>
- Castellanos, G. (2018). Pobreza y movilidad social educativa en Guatemala. el ascensor social camina lentamente. *Podium*, 33, 45-54. <https://doi.org/10.31095/podium.2018.33.5>
- Concha, C. (2009). Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la región del maule. *Calidad en la Educación*, 30, 122. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.175>
- Corvalán, A., Brevis, H. y Huilínir-Curío, V. (2020). La movilidad en su ambiente: prácticas y experiencias de movilidad cotidiana mapuche-williche en contextos rurales. evidencias desde la comuna de Puyehue, región de los lagos, Chile. *Diálogo Andino*, 62, 5-17. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812020000200005>

- Cruz Casallas, N. E., Álvarez Cardona, N. y Cárdenas Torrado, L. (2020). Impacto de la investigación dentro del proceso de formación profesional. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(2), 145-160. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.09>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2023). *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. DANE.
- Escribà, A. (2006). Family structure, occupational attainment and intragenerational social mobility in Spain. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV(45). <https://doi.org/10.3989/ris.2006.i45.19>
- Fachelli, S. y López-Roldán, P. (2017). El efecto de la inmigración en la movilidad social intergeneracional en España. *RES. Revista Española de Sociología*, 26, 309-328. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2017.25>
- Ferrare, J. J. (2016). Intergenerational education mobility trends by race and gender in the United States. *AERA Open*, 2(4). <https://doi.org/10.1177/2332858416677534>
- Flecha García, R. (2018). Evaluación del impacto social de la investigación. *Revista de Fomento Social*, 291-292, 585-602. <https://doi.org/10.32418/rfs.2019.291-292.1514>
- González Morales, A. y Del Pozo Sánchez, F. (2015). Un acercamiento teórico al impacto educacional y su evaluación. *Revista Varela*, 15(40), 10-22.
- Haveman, R. y Smeeding, T. (2006). The role of higher education in social mobility. *The Future of Children*, 16(2), 125-150. <https://doi.org/10.1353/foc.2006.0015>
- Kantis, H., Federico, J. y Girandola, M. (2020). Tensiones y desafíos en la evaluación del impacto de las políticas de emprendimiento. *Tec Empresarial*, 15(1), 36-55. <https://doi.org/10.18845/te.v15i1.5392>
- Liberta Bonilla, B. E. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *ACIMED*, 15(3).
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 267-291. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772008000200003>
- Lulu, M. y Zhao, C. (2020). An analysis of the role of higher education opportunity expansion in social stratification. *Journal of Educational Theory and Management*, 4(2), 38. <https://doi.org/10.26549/jetm.v4i2.5374>
- Mata, C. y Hernández, K. (2015). Evaluación de impacto de la implementación de transferencias monetarias condicionadas para educación secundaria en Costa Rica (Avancemos). *Revista de Ciencias Económicas*, 33(1), 9. <https://doi.org/10.15517/rce.v33i1.19964>
- Mora Rodríguez, J. J. y González-Terán, Á. M. (2019). Progresos educativos intergeneracionales: un análisis para Colombia. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 28, 143-159. <https://doi.org/10.46661/revmetodoscuanteconempresa.3173>
- Morales Ramírez, D. y Roux Rodríguez, R. (2015). Estudio de impacto social: Antecedentes y línea base para San Fernando, Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXV(1), 111-130.
- Neelsen, J. (1975). Education and social mobility. *Comparative Education Review*, 19(1), 129-143. <https://doi.org/10.1086/445813>
- Parra Robledo, R. y Ruiz Bueno, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>
- Pfeffer, F. y Hertel, F. (2015). How has educational expansion shaped social mobility trends in the United States? *Social Forces*, 94(1), 143-180. <https://doi.org/10.1093/sf/sov045>
- Romero, N., Guajardo, J., Solís, M. y Andrade, H. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas*, 15(1), 87-99. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.07>

- Saavedra, A. (2003). Estudio comparativo de dos acciones formativas del Sistema de Formación Profesional para el Empleo. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 338-356. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.31769>
- Serio Hernández, A., Jiménez Betancort, H. y Rosales Álamo, M. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Psicología Educativa*, 16(2), 107-114. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a2>
- Shu, W., Xiao, Y., Zhang, K., Pei, J., Rokpelnis, K. y Wang, X. (2022). How does education affect intergenerational income mobility in Chinese society? *Review of Development Economics*, 26(2), 774-792. <https://doi.org/10.1111/rode.12863>
- Torres Tarazona, L., Niño Patiño, N. y Rodríguez Patiño, N. (2016). Interpretación extensiva del acoso laboral en Colombia. *Academia y Derecho*, 12, 87-122. <https://doi.org/10.18041/2215-8944/academia.12.319>
- Tironi, M. (2011). Building infrastructure for mobility: the case of self-service bicycle programs in Paris. *Athenea, Digital Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 11(1), 41. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n1.824>
- Tobler, K. (2000). *Keeley probes as a tool for uncovering student ideas: How do teachers use formative assessment probes to plan and adapt instruction?* [Tesis de Maestría]. Portland State University. <https://doi.org/10.15760/etd.2646>
- Torche, F. (2014). Movilidad intergeneracional y desigualdad: el caso latinoamericano. *Annual Review of Sociology*, 40(1), S2-1-S2-25. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-062215-092006>
- UniColMayor. (2021). Proyecto Educativo Institucional. UniColMayor. <https://www.unicolmayor.edu.co/universidad/normatividad/consejo-superior-universitario/acuerdos/acuerdos-2021/acuerdo-29-2021>
- Valdés, M. (2009). *La evaluación de impacto de proyectos sociales: Definiciones y conceptos*. Mapunet. https://www.mapunet.org/documentos/mapuches/Evaluacion_impacto_de_proyectos_sociales.pdf
- Valdés Roque, Y., González Ponce de León, R. S., Borges Oquendo, L.C., Casasnovas Medina, M., Destrade Bonome, C. R. y López Suárez, A. (2018). Evaluación de impacto social de los comportamientos profesional y humano de los egresados de la ELAM. *Panorama. Cuba y Salud*, 13(2).

Breve CV de las autoras/es

Mayra Alejandra Lozano Rodríguez

Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Magister en Ciencias Económicas de la Universidad Santo Tomás, Colombia; Profesional en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos de la Universidad Militar Nueva Granada. Cuenta con diploma como experto universitario en el curso iberoamericano de Indicadores y Estadísticas Educativas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España. Ha liderado el diseño e implementación de metodologías de indicadores, evaluación de impacto, recolección y análisis de datos de diferentes universidades. Cuenta con una amplia experiencia en el ámbito social al desempeñarse como consultora en instituciones tales como, la Fundación Panamericana para el Desarrollo, Organización Internacional para las Migraciones y Organización de Estados Iberoamericanos. Colombia. Email: mayralozanorod@gmail.com, mayra.lozano@unicolmayor.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-3882>

Jesús Gabalán Coello

Ph.D en medición y evaluación en educación de la Universidad de Montreal en Montreal, Canadá; Magíster en Ingeniería con énfasis en Ingeniería Industrial de la Universidad del Valle en Cali , Colombia; e Ingeniero Industrial de la Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. El profesor Gabalán ha participado como consultor y director de proyectos en temas de aseguramiento de la calidad con el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Email: direccion@penser.org

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7674-8849>

Maricela Botero Grisales

Magister en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación con Énfasis en Evaluación de Instituciones Universidad Externado de Colombia; Especialista en Gestión de Proyectos Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia; Administradora de Empresas Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia. Se ha desempeñado como Vicerrectora Académica de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Email: maricela.botero@unicolmayor.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0625-3677>

María Ruth Hernández Martínez

Doctoranda en Derecho de la Universidad Católica, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Especialista en Gerencia Pública y Control Fiscal de la Universidad del Rosario, Colombia; y Administradora de Empresas de la Universidad de La Salle, Colombia. Actualmente se desempeña como rectora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Email: mrhm716@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3804-9640>