

Documentos de trabajo Facultad de Educación



Cultura de la calidad en instituciones de educación superior:

análisis de implementación de un nuevo paradigma
de planeación y evaluación curricular

Gary Cifuentes
Carmen Monsalvo
Juan David Parra

No. 10

Octubre 2025

ISSN: 2745-0015 Edición electrónica



Universidad de
los Andes
Colombia

Facultad de
Educación

Autores

Gary Cifuentes, PhD.

*Profesor Asociado
Facultad de Educación
Universidad de los Andes*

Carmen Monsalvo

*Candidata doctoral en Educación
Universidad del Norte*

Juan David Parra, PhD.

*Teaching Fellow in Social Ontology and International Political Economy
International Institute of Social Studies
Erasmus University Rotterdam*

Documentos de Trabajo 2025, edición No. 10,
ISSN 2745-0015 (En línea), edición electrónica, octubre de 2025

2025, Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Dirección de Investigaciones de la Facultad de Educación -DIFE

Calle 18A # 0-19 Este. Casita Rosada
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfonos: 3394949- 3394999,
ext.: 4808
comitecife@uniandes.edu.co
<http://educacion.uniandes.edu.co>

Cifuentes, G., Monsalvo, C., Parra, J. (2025). Cultura de la calidad en instituciones de educación superior: análisis de implementación de un nuevo paradigma de planeación y evaluación curricular (Documentos de trabajo No. 10). Dirección de Investigaciones de la Facultad de Educación.

Facultad de Educación

Jorge Grant Baxter

Decano, Facultad de Educación

Gary Cifuentes

Director de Investigaciones - Facultad de Educación

Equipo técnico

Cristian Alejandro Cortés García

Coordinador de Investigaciones y Publicaciones, Facultad de Educación

Diego Díaz Escobar

Coordinador de Comunicaciones, Facultad de Educación

Guillermo Díez

Corrección de estilo

El propósito de esta publicación es abrir un espacio de divulgación para dar visibilidad a los trabajos en desarrollo, escritos meritorios de estudiantes e informes de consultoría que complementen la línea de artículos o libros de la comunidad de la Facultad de Educación; para que sean conocidos por académicos y por otros actores con el fin de discutirlos y retroalimentarlos, buscando incidir en debates públicos y la toma de decisiones. Son documentos que no tienen evaluación de pares. Por lo anterior, lo que se publique en esta serie es responsabilidad del autor y podrá cambiar en la medida en que las investigaciones avanza y las versiones cambian.

Este documento refleja exclusivamente la opinión de sus autores. No pretende representar el punto de vista de la Universidad de los Andes. El contenido de la presente publicación se encuentra protegido por las normas internacionales y nacionales vigentes sobre propiedad intelectual; por tanto, su utilización, reproducción, comunicación pública, transformación, distribución, alquiler, préstamo público e importación, total o parcial, en todo o en parte, en formato impreso, digital o en cualquier formato conocido o por conocer, se encuentran prohibidos, y solo serán lícitos en la medida en que cuenten con la autorización previa y expresa por escrito del autor o titular. Las limitaciones y excepciones al Derecho de Autor solo serán aplicables en la medida en que se den dentro de los denominados Usos Honrados (Fair Use); estén previa y expresamente establecidas; no causen un grave e injustificado perjuicio a los intereses legítimos del autor o titular; y no atenten contra la normal explotación de la obra.



Cultura de la calidad en instituciones de educación superior: análisis de implementación de un nuevo paradigma de planeación y evaluación curricular

Gary Cifuentes
Carmen Monsalvo
Juan David Parra

2025

Resumen

Este documento analiza prácticas de implementación en instituciones de educación superior que se alinean con un paradigma centrado en las competencias y los resultados de aprendizaje. Dicho análisis se organiza en torno a tres ejes con relación a este nuevo paradigma: a) las estrategias de acompañamiento institucional; b) las lógicas de planeación curricular; y c) la transformación de las prácticas docentes. En cada uno de estos ejes se plantean recomendaciones sobre el modo como las instancias directivas y demás autoridades institucionales pueden mejorar los procesos de implementación desde una lógica de planeación curricular. Este documento se fundamenta en una investigación realizada en dos universidades colombianas acreditadas de alta calidad, en las que se examinó la experiencia de directivos y docentes de cuatro unidades académicas que adoptan prácticas de autoevaluación, de planeación curricular y de enseñanza orientadas por resultados de aprendizaje en la formación de sus estudiantes. Este documento es una herramienta útil para tomadores de decisiones, agentes tanto curriculares como administrativos de instituciones de educación superior en relación con la implementación de este tipo de reformas e investigadores en educación enfocados en calidad educativa.

Palabras clave: cultura de la calidad, educación por competencias, educación basada en resultados, aseguramiento de la calidad, educación superior.

En caso de que quiera contactarse con los autores, por favor escribir al siguiente correo: comitecife@uniandes.edu.co



Quality Culture in Higher Education Institutions: An Analysis of the Implementation of a New Paradigm in Curriculum Planning and Assessment

Gary Cifuentes
Carmen Monsalvo
Juan David Parra

2025

Abstract

This document analyzes implementation practices in higher education institutions that align with a competency-based and learning outcomes-centered paradigm. The analysis is organized around three key areas related to this new paradigm: a) institutional support strategies; b) curricular planning logics; and c) the transformation of teaching practices. For each of these areas, recommendations are provided on how institutional leadership and other authorities can enhance implementation processes through a curricular planning approach. This document is based on research conducted at two high-quality accredited Colombian universities, where the experiences of administrators and faculty members from four academic units were examined. These units have adopted self-assessment, curricular planning, and teaching practices guided by learning outcomes in student education. This document serves as a useful tool for decision-makers, both curricular and administrative agents in higher education institutions involved in implementing such reforms, as well as for education researchers focused on educational quality.

Keywords: *Quality culture, Competency Education, Outcome-based education, quality assurance, Higher Education*

Tabla de contenido

7	CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO
8	REFERENTES TEÓRICOS
13	HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES
22	CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL ESTUDIO
23	REFERENCIAS

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

La metodología de este estudio se orientó según los principios del análisis de implementación realista (Parra & Edwards, 2023; Wong, 2018), el cual supuso revisar las teorías existentes en torno al paradigma de la denominada educación basada en resultados (en adelante, EBR) y su relación con la construcción y consolidación de una cultura de la calidad en instituciones de educación superior (en adelante, IES). Los investigadores que utilizan la evaluación realista identifican teorías preliminares a partir de diversas fuentes, incluidas revisiones de literatura, estudios previos y documentación de políticas (Pawson & Tilley, 2009). El trabajo de campo consiste luego en recabar información de actores clave y casos relevantes para probar y refinar explicaciones sobre la implementación de los programas y proyectos planificados en la realidad (Manzano, 2016; Mukumbang et al., 2023).

Siguiendo esa línea de trabajo, este estudio realizó una revisión de literatura especializada para construir un conjunto de hipótesis sobre cómo los diferentes esfuerzos institucionales (ej., por medio de programas o acompañamientos por oficinas de acreditación a unidades académicas específicas) reorientan la planeación administrativa y curricular de una institución educativa hacia nuevas formas de gobernanza alineadas con una *cultura de la calidad*¹. Dichas teorías fueron examinadas con actores clave en las instituciones de educación superior donde se realizó este trabajo de campo, a fin de ayudar a caracterizar y comprender sus experiencias en medio de la adopción de nuevas prácticas de planeación académica y curricular alineadas con un enfoque EBR. La indagación incluyó conversaciones con líderes de oficinas de aseguramiento de la calidad en cada institución, así como el diálogo directo con líderes de programas académicos, miembros de comités de currículo y docentes en ejercicio.

En total, se realizaron treinta (30) entrevistas semiestructuradas con miembros de cuatro unidades académicas (dos en cada institución) que fueron escogidos de forma deliberada, por cuanto se trataba de programas académicos que habían declarado haber iniciado procesos de implementación del nuevo paradigma orientado por resultados de aprendizaje². También se realizaron talleres de trabajo (estilo grupo focal) con representantes de oficinas de acreditación en cada institución, cuya misionalidad está orientada a hacer seguimiento y apoyar este tipo de procesos.

Esta diversidad en el tipo y la posición de cada informante clave permitió confrontar los hallazgos de la literatura especializada sobre cultura de la calidad con las prácticas y experiencias de los actores en terreno. Dicho ejercicio permitió visitar los supuestos teóricos y recoger evidencia sobre el modo como funciona la cultura de la calidad desde las prácticas en terreno.

1. Para efectos del presente análisis, entendemos como cultural de la calidad, “[...] un tipo específico de cultura organizacional que engloba un compromiso compartido y [...] la participación activa del personal y los estudiantes, y un equilibrio adecuado entre las iniciativas de mejora de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba” (Bendermacher et al., 2019, p. 644).

2. Lo que en investigación cualitativa se denomina un muestreo a conveniencia. Como lo plantea Manzano (2016), desde una postura realista, “La importancia no está en determinar con ‘cuántas’ personas hablamos, sino en ‘quién’, ‘por qué’ y ‘cómo’. Se trata entonces de entender cómo los entrevistados comprenden y han experimentado el programa, y comparar esas experiencias con nuestras hipótesis sobre cómo funciona el programa” (p. 349).

Este documento busca orientar los procesos de toma de decisiones de manera reflexiva y fundamentada en evidencia derivada de contextos reales relacionados con la implementación de reformas que apuntan a generar una cultura de la calidad. No pretende establecer directrices prescriptivas, sino ofrecer recomendaciones basadas en la interacción entre la literatura especializada y la evidencia empírica de universidades que promueven esta cultura

REFERENTES TEÓRICOS

A continuación, se presentan los principales referentes teóricos del estudio. Tal como se indicó anteriormente, estos fueron fundamentales para orientar la indagación llevada a cabo. En este sentido, la discusión de los hallazgos en la siguiente sección tiene como objetivo explorar cómo estos elementos se reflejan, y en qué medida, en las experiencias de implementación analizadas.

Situando un paradigma centrado en resultados de aprendizaje en educación superior

Durante las últimas tres décadas, el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad (QA) se ha convertido en un eje central de la gobernanza en la educación superior a nivel mundial (Huisman, 2018; Lemaitre, 2017; Lemaitre & Karakhanyan, 2017; Uvalic-Trumbic & Martin, 2021). Factores sociopolíticos y económicos que han impactado el sector educativo en las últimas cuatro décadas, como la masificación del acceso, la diversificación de proveedores y el aumento de fondos públicos al servicio de la educación terciaria, han intensificado el énfasis en la responsabilidad social de las IES. Demandas como la empleabilidad de los graduados y la producción de investigación socialmente relevante subrayan la importancia de mejorar la calidad educativa y alinear las políticas institucionales con los resultados estudiantiles.

En este contexto, la educación basada en resultados, denominada EBR, se presenta como un cambio de paradigma necesario clave para guiar el funcionamiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad, enfocando la planificación educativa en resultados de aprendizaje definidos y promoviendo la rendición de cuentas y la mejora continua (Rao, 2020; Shaheen, 2019; Tam, 2014). Influenciada por reformas como el Proceso de Bolonia³, la lógica EBR prioriza evaluar logros estudiantiles sobre la enseñanza de los contenidos (Ferreras & Wagenaar, 2023; Jacob & Gokbel, 2018). Este enfoque requiere colaboración entre el personal académico y administrativo para alinear los planes de estudio y evaluación con los resultados esperados al final de los programas académicos.

3. El Proceso de Bolonia es una iniciativa intergubernamental orientada a armonizar los sistemas de educación superior en Europa mediante la compatibilidad de estructuras de títulos, la movilidad académica y la cooperación voluntaria entre Estados. Más que una reforma única, se trata de un proceso sostenido y negociado que se despliega en fases sucesivas y a través de comunicados ministeriales. Aunque promueve estándares comunes, su implementación varía según los contextos nacionales, con efectos desiguales especialmente en sistemas de educación superior en transición. Además, el proceso tiene una dimensión externa que proyecta su influencia más allá de Europa, lo cual implica tanto oportunidades como desafíos para su adaptación global (Zgaga, 2019).

Sin embargo, la implementación de una educación basada en resultados no está exenta de desafíos. En Colombia, reformas como el Decreto 1330 de 2019 han impulsado la incorporación de resultados de aprendizaje⁴ en los sistemas de aseguramiento de calidad de las IES, con el objetivo de garantizar una educación de calidad y evidenciar competencias de los estudiantes para el mercado laboral (MEN, 2022). No obstante, esta adopción enfrenta retos como la preparación desigual de las instituciones, la resistencia al cambio pedagógico y la necesidad de contar con infraestructura de apoyo adecuada para implementar estas reformas.

El principal desafío para las IES radica en alinear sus prácticas institucionales con los principios de EBR, lo que requiere una transformación cultural profunda hacia una auténtica cultura de calidad. Este proceso demanda un enfoque en la mejora continua y en prácticas pedagógicas fundamentadas en evidencia, acompañado de un compromiso colectivo entre docentes, personal administrativo y estudiantes para impulsar el desarrollo institucional. La construcción de esta cultura implica no solo ajustes en los procedimientos, sino también una integración estratégica entre las directrices de las autoridades superiores y las iniciativas generadas desde la base, promoviendo un entorno colaborativo y participativo (Anggraeni, 2021; Bendermacher et al., 2016, 2019; Dzimińska, 2022; Katawazai, 2021).

Desde la perspectiva de las ciencias de la implementación, se ha identificado una falta de conocimiento acumulado sobre los mecanismos que facilitan o dificultan la adopción de EBR en distintos contextos (Soicher et al., 2020). Mientras que muchos estudios han documentado los beneficios teóricos de este enfoque, la evidencia empírica sobre cómo los actores educativos interpretan y aplican las reformas de dicho enfoque es aún escasa (Colina & Blanco, 2021; Huisman, 2018). Este vacío en la literatura impide una comprensión más profunda de los factores que contribuyen al éxito o fracaso de estas reformas, en especial en contextos como el colombiano, donde las condiciones institucionales pueden variar significativamente.

Como se dijo al inicio, la creación de una cultura de calidad, entendida como un compromiso organizacional compartido con la mejora continua y la participación activa de todos los actores institucionales, es esencial para garantizar que las reformas se traduzcan en mejoras efectivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este proceso cultural implica no solo la adopción de nuevas estructuras de gobernanza, sino también la promoción de valores organizacionales que fomenten la colaboración, la confianza y el compromiso con la calidad educativa.

4. Cabe mencionar que en 2025 el Ministerio de Educación Nacional actualizó el modelo de acreditación de alta calidad que hablaba de los resultados de aprendizaje desde el Acuerdo 02 de 2020. A raíz de dicha actualización, se ha malinterpretado en muchos espacios de debate y opinión pública que los resultados de aprendizaje desaparecerían tal como se concibieron desde el Decreto 1330. Sin embargo, cabe aclarar que con dicha actualización solo se dio un cambio en el lenguaje: se propone dejar de hablar de *Resultados de aprendizaje* (declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico) por *Resultados académicos* (nivel de desarrollo de las competencias que se espera que el estudiante adquiera durante su formación). Para efectos de este documento de trabajo y de la discusión sustancial que se propone, la lógica sigue siendo la misma, pese a esta actualización: las universidades se rigen desde ahora por una lógica de educación con énfasis en los resultados, así como en la existencia de un sistema de evaluación y acompañamiento que debe ser mucho más explícito y riguroso.

La cultura de la calidad como un fenómeno multidimensional

Como concepto multidimensional, la calidad es diferente en una misma organización universitaria (calidad en la producción científica, calidad administrativa, calidad en el impacto social o calidad en los procesos educativos). En relación con la calidad educativa, serán entonces factores como los resultados de aprendizaje o la calidad de la docencia los más relevantes por considerar. Desde esta perspectiva, la cultura de la calidad debe ser algo que se viva y se apropie por parte de una comunidad de docentes (Njiro, 2016), ante lo cual el acompañamiento pedagógico y curricular es algo que se debe estructurar y diseñar de manera estratégica. Parafraseando a Harvey & Stensaker (2008), la cultura de la calidad no es nada si las personas que la viven no la apropian como suya. Lo anterior puede llevar a pensar que el soporte que se le brinde al personal académico debe estar en línea con ciertas condiciones para que esa noción de calidad sea compartida, y no se agote en procesos administrativos.

En una cultura de la calidad existen tres principios que vinculan a los profesores con la apuesta institucional: responsabilidad, confianza e involucramiento (*engagement*). Estos tres aspectos a nivel personal hacen que desde el ámbito docente sea determinante su actitud, e igualmente el acompañamiento, para lograr que sean una comunidad comprometida (Cardoso & Videira, 2018; Nygren et al. 2022). Sin embargo, para que esto suceda (participación y apropiación) se requiere que este tema no ocurra por fuera de su dominio, sino que haga parte de lo que ellos experimentan bajo un sentido de apropiación (Cardoso & Videira, 2018). Una actitud de reticencia o acatamiento poco auténtico es el efecto de procesos y procedimientos que los profesores sienten como alejados de su ejercicio.

Una posible tendencia será que los académicos que ocupan cargos directivos en la institución se sientan más involucrados o llamados a implementar y liderar dicha cultura de la calidad. Otros estudios que analizan la postura de los profesores que se resisten a involucrarse en procesos de autoevaluación institucional encuentran razones tales como: a) no recibir invitaciones formales a vincularse al proceso, b) su no cercanía con la gestión de los programas académicos de los cuales hacen parte, c) su tipo de vinculación contractual, como es el caso de los docentes de cátedra, y d) la prioridad dada a otros colegas con mayor estatus en la organización (Cardoso & Videira, 2018). Los anteriores supuestos sobre cómo direccionar el trabajo de acompañamiento a los docentes trascienden un ámbito técnico o administrativo y enfatizan, en cambio, la necesidad de considerar las particularidades de cada cultura disciplinar y las formas en que las unidades académicas producen saber pedagógico y curricular.

La importancia de fomentar nuevos liderazgos

Cuando se habla de procesos de autoevaluación —al menos en el contexto colombiano— se menciona la relevancia de superar procesos técnicos y burocráticos. En general, un cambio de paradigma hacia una educación por resultados supone pensar en sistemas de

aseguramiento de la calidad descentralizados y participativos donde se logre empoderar a las instituciones para que asuman una mayor autonomía y mejora continua. Como lo plantea Gurukkal (2020), un currículo basado en resultados exige la identificación de resultados de aprendizaje previos al proceso de enseñanza y la introducción de un hilo conector a lo largo del contenido del curso, las estrategias de instrucción, las experiencias de aprendizaje y los métodos de evaluación. Esta armonización es fundamental en cualquier proceso de planeación curricular.

En consecuencia, la implementación de reformas de este tipo implica que los programas académicos se involucren en estrategias para definir y alinear los resultados de aprendizaje en diferentes niveles, desde asignaturas específicas hasta programas, departamentos y facultades (Shaheen, 2019). Además, el cambio de un modo de instrucción tradicional a uno basado en resultados requiere una colaboración activa y un compromiso entre los diseñadores curriculares y los educadores en términos de su disposición a modificar las prácticas de planificación y sus creencias sobre el propósito y la lógica de la evaluación del aprendizaje (Tam, 2014).

De igual manera, el rol del liderazgo académico distribuido y el papel de los centros de apoyo a la docencia en este escenario se vuelven fundamentales (Cifuentes, 2016). En efecto, la autonomía se apoya en la flexibilidad en el diseño de programas, permitiendo a las instituciones desarrollar programas adaptados a sus necesidades y contextos específicos. Si bien la supervisión externa permanece, el énfasis está en las asociaciones colaborativas y la mejora continua facilitada internamente, respetando la autonomía institucional. El fortalecimiento de capacidades dentro de las IES se destaca como crucial para el éxito de la mejora de la calidad autodirigida (MEN, 2022).

De igual manera, la autoevaluación interna permite a las instituciones identificar sus fortalezas y debilidades, definir sus objetivos de calidad y desarrollar estrategias para alcanzarlos. Si bien la evaluación externa sigue siendo parte del sistema, la autoevaluación es ahora la fuerza impulsora. Este proceso enfatiza la toma de decisiones basada en datos, la mejora continua y la colaboración con actores externos. El objetivo no es aislar a las instituciones, sino fomentar una cultura colaborativa donde las evaluaciones externas informen y apoyen, en lugar de dictar, el proceso de autoevaluación (MEN, 2022).

Repensar las prácticas pedagógicas en el salón de clases

La literatura sobre cultura de la calidad reafirma la importancia que tiene la comunidad docente para la implementación exitosa de un enfoque basado en resultados de aprendizaje. En particular, la implementación exitosa de iniciativas referidas a una cultura de la calidad y de reformas curriculares basadas en competencias en educación superior depende en gran medida del compromiso y la participación del personal académico, así como de la creación de capacidades para que este público se apropie no solo del lenguaje, sino de las prácticas curriculares involucradas.

Un desafío clave es la resistencia a la implementación de la calidad entre los académicos. Esta resistencia a menudo proviene de procesos burocráticos, falta de capacitación y sobrecarga de trabajo, creando un desequilibrio entre la autonomía y el compromiso con la mejora de la calidad. En tal sentido, la importancia de un liderazgo eficaz es crucial para superar esta resistencia. El enfoque en las publicaciones de investigación sobre la excelencia docente exacerba este problema, lo que lleva a una reducción del enfoque en la mejora de las prácticas docentes (Alzafari & Kratzer, 2019).

La investigación sobre el papel del personal académico en la creación de una cultura de la calidad revela una participación desigual, con un compromiso significativamente mayor en la autoevaluación interna que en la evaluación externa (Cardoso & Videira, 2018). Esta limitada apropiación a menudo proviene de la sensación de que la participación se impone, en lugar de ser colaborativa. Varios factores influyen en esta limitada participación: la falta de invitaciones institucionales a involucrarse en estos procesos de autoevaluación, la preferencia porque otros colegas designados desde las directivas participen y la percepción de la evaluación externa como una imposición externa (Cardoso & Videira, 2018). En este sentido, un enfoque centrado en la autorreflexión sobre las prácticas pedagógicas para el mejoramiento implica lograr mayor diálogo, incentivos, capacitación y estructuras participativas para mejorar la apropiación y la participación efectiva.

La implementación de este tipo de reformas curriculares supone igualmente diferentes niveles de compromiso entre las unidades académicas, y a nivel de los docentes que son finalmente los agentes implementadores. Debido a que una expectativa muy fuerte es la de transformar las formas de evaluar el aprendizaje, un desafío permanente es que la cultura arraigada en una evaluación tradicional —basada en exámenes centrados en contenidos y con un enfoque sumativo— se pueda complementar con una centrada en los desempeños de los estudiantes y enfocada en el mejoramiento de dichos aprendizajes (Howson & Kingsbury, 2021).

Por otro lado, fomentar una cultura de la calidad requiere una responsabilidad compartida por parte del personal académico, involucrándolo en la toma de decisiones y garantizando una retroalimentación sobre sus prácticas y cómo las pueden cualificar. En este punto, la creación de comunidades de práctica y colegas que pueden ser modelos por emular resultan ser estrategias horizontales y que previenen las resistencias ante el cambio que se propone (Nygren et al., 2022).

En conclusión, lograr un cambio exitoso requiere un enfoque multifacético que aborde la resistencia, fomente la apropiación y la participación activa, promueva la comunicación y la colaboración, y cultive una cultura de calidad desde abajo. Liderar con el ejemplo, proporcionar espacios de cualificación y crear un sentido de responsabilidad compartida son vitales para permitir que los académicos contribuyan significativamente a la implementación de un enfoque centrado en el estudiante y sus desempeños.

HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan tres ejes temáticos derivados de los hallazgos centrales del estudio. Estos se discuten a partir de las experiencias de los diferentes actores consultados, y se ilustran con el uso de citas clave que surgieron de un análisis sistemático de las transcripciones de las entrevistas realizadas. Para cada una de las categorías discutidas, se dividen los resultados por institución. Evitamos también agregar información, como nombres de instituciones de programas o referencias a disciplinas específicas, a fin de proteger la identidad de nuestros informantes. Lo anterior formó parte del proceso de revisión ética realizado por el comité correspondiente, el cual evaluó y avaló los aspectos metodológicos, éticos y procedimentales de la investigación, asegurando que se cumpliera con los estándares requeridos en cuanto a consentimiento informado, resguardo de datos sensibles y respeto por los participantes.

En adelante, se usa la convención IES 1 e IES 2 para referirse a cada una de las instituciones de educación superior estudiadas. Así mismo, en cada testimonio se menciona el rol que fue contactado en cada institución: profesor, coordinador de programas académicos, o líder de una instancia de acompañamiento pedagógico o curricular. Cada sección cierra con una serie de *reflexiones e implicaciones* que consideramos pueden ser útiles para tomadores de decisiones en contextos universitarios.

¿Cómo se logra un acompañamiento pertinente a unidades académicas que se embarcan en este nuevo paradigma?

Análisis desde las prácticas de implementación

De acuerdo con los referentes teóricos del estudio, un acompañamiento pedagógico y curricular pertinente a las diferentes unidades académicas de una IES resulta ser un componente central para la consolidación de una cultura de calidad. En las instituciones analizadas, se observa un esfuerzo continuo por ofrecer un apoyo estructurado que permita a los docentes alinear sus prácticas pedagógicas con los objetivos institucionales de mejora continua.

En una de las unidades académicas de la institución de educación superior 1 (en adelante, IES 1), se observa este esfuerzo institucional por proveer acompañamiento técnico desde la creación de una instancia de acompañamiento especializado para esta misma Facultad: “lo que yo hago desde [instancia de apoyo pedagógico y curricular] es acompañar a los programas dentro de sus diseños curriculares para la implementación de mejoras y el cierre de los ciclos, y así se logre cumplir como con la promesa valor que se le da a los estudiantes en el perfil de egreso” (Coordinador curricular, IES 1). En esta misma IES, otra unidad académica reconoce las condiciones favorables que ofrece la Universidad para atender procesos de reforma curricular como el que tuvo que afrontar uno de

los programas académicos: “lo que nos sorprendió es que todos estaban muy dispuestos a decirnos que sí a todas las peticiones que teníamos” (Docente, IES 1).

Consistente con los referentes teóricos discutidos arriba, varios de los actores consultados perciben que el apoyo institucional en esta institución contribuye a una mayor apertura y preparación para la planeación académica desde una lógica de competencias y resultados de aprendizaje, pero también, a generar mayores capacidades en docentes y personal de apoyo académico. En palabras de un actor consultado, “los que hacen ‘engagement’ real es porque le encuentran sentido [al acompañamiento] y porque se dan cuenta que ellos en sus cursos están haciendo [uso de] esto” (Coordinador curricular, IES 1).

No obstante, también se presentan situaciones donde se genera cierta resistencia a los procesos de acompañamiento. Esto, precisamente, porque los docentes perciben que, en lugar de ofrecérseles herramientas para el mejoramiento de los estudiantes, reciben tareas que ven poco efectivas y que les son impuestas, generando mensajes poco constructivos. La anécdota que cuenta una persona entrevistada ilustra este tipo de situaciones: “Si mi discurso fuera: ‘Es que, mira, esto es importante para el estudiante, es importante para ti como profesor’, sería distinto a decirle: ‘Mira, es que si no haces esto, perdemos la acreditación y va a ser tu culpa’. Entonces está muy mal, y eso ocurre” (Coordinador curricular, IES 1).

En la IES 2, el análisis de implementación evidencia cómo este esfuerzo institucional por proveer acompañamiento técnico desde el ámbito pedagógico y curricular genera capacidades de apropiación de una lógica de mejoramiento continuo. Un coordinador curricular en una de las unidades académicas menciona que el proceso de alineación y evaluación de los resultados de aprendizaje fue de ensayo y error, que tomó varios años, gracias al apoyo brindado por la instancia de acompañamiento institucional: “lo que íbamos creando, lo que íbamos alineando, lo íbamos probando. Después nos dimos cuenta en los comités curriculares que eso no era así y volvíamos otra vez y reestructurábamos en los años siguientes” (Coordinador curricular, IES 2).

En esta institución también se percibe, al menos desde uno de los programas consultados, un esfuerzo intencionado por garantizar que el acompañamiento brindado esté continuamente informado por la experticia de los educadores en el contenido de sus propias áreas de conocimiento. La distinción que establecen las unidades de apoyo en torno a la “división de tareas” necesaria para el acompañamiento se destaca como una práctica y un mensaje bien recibido por algunos docentes. Ello lo ilustra la respuesta afirmativa de una docente, cuando surgió en la entrevista el tema de este esquema complementario de trabajo: “Exacto. Entonces, ella siempre decía, ‘Yo les sugiero, pero ustedes son los expertos en la asignatura, en la disciplina, pero yo les estoy asesorando en la parte de la estructura del currículo’” (Docente, IES 2).

En el caso de la IES 2, un docente de una unidad académica distinta manifestó que las unidades institucionales de apoyo pedagógico no siempre responden a las particulari-

dades de su campo disciplinar. Desde su perspectiva, sería necesario que dichos equipos integraran expertos con formación específica en su disciplina, que además cuenten con experiencia en prácticas de aula, con el fin de poder trabajar conjuntamente en el diseño de estrategias didácticas pertinentes y contextualizadas (Docente, IES 2). Esto sugiere que, si bien existe y es necesario el apoyo institucional, no siempre se percibe como relevante o útil para los profesores, en un contexto donde las formas de enseñar y evaluar por resultados de aprendizaje están atadas a una lógica disciplinar.

Al respecto, el diálogo con un coordinador reflejaba empatía hacia el importante desafío que enfrentan las unidades de apoyo. Esto se manifestó en la percepción de que, pese a los esfuerzos realizados, esta oficina no necesariamente dispone de todos los recursos necesarios (ya sean humanos o físicos) para afrontar una tarea de tal envergadura. Como señala en el siguiente fragmento, la diversidad disciplinar de la universidad plantea, sin duda, grandes retos: “Creo que hacia allá van a ir dirigidos los esfuerzos porque la [oficina de apoyo] está muy, muy sola. O sea, es un esfuerzo muy grande para pocas personas. Yo creo que ellos van a necesitar, digamos, ampliarse y multiplicarse para poder atender una diversidad tan grande de personas y de formaciones [...] una fauna increíble de profesores que yo no sé cómo hace la [oficina de apoyo] para atender todo eso” (Coordinador curricular, IES 2).

Reflexiones e implicaciones

A partir de los supuestos que propone la literatura especializada y su refinamiento con el análisis de las prácticas, se pueden considerar las siguientes reflexiones:

- Es importante identificar el nivel de centralización o descentralización en la creación de estos centros de apoyo. No existe una única regla en este sentido; cada institución educativa tiene realidades organizacionales, curriculares y financieras que la llevan a plantear si es necesario tener un centro de apoyo centralizado, o si las diferentes unidades académicas pueden sostener este apoyo a la medida. Si bien este último escenario es el más recomendado al situar las necesidades de acompañamiento pedagógico y curricular según la disciplina, es importante considerar tanto la viabilidad a lo largo del tiempo como el tipo de personal especializado que se contrate, dado el tipo de experticia que se debe tener (pedagógica y disciplinar).
- Se debe reconocer la particularidad disciplinar para trabajar con los docentes. La falta de especialización disciplinar en algunas áreas limita la adopción de los cambios curriculares propuestos, lo que subraya la necesidad de integrar expertos en didácticas específicas. En términos generales, el éxito del acompañamiento técnico depende de factores clave como la contextualización, la relevancia práctica y la sostenibilidad de las estrategias. Las instancias de apoyo especializadas deben diseñar intervenciones que equilibren teoría y práctica, priorizando enfoques adaptativos que reconozcan las particularidades epistemológicas y pedagógicas de cada disciplina. La asignación de recursos adicionales y la incorporación de expertos en di-

dácticas específicas pueden fortalecer significativamente la percepción y el impacto del acompañamiento técnico.

- Los mensajes dirigidos a los equipos académicos sobre sus responsabilidades, así como sobre los beneficios directos relacionados con su práctica, resultan fundamentales. Apelar al interés por el proceso de aprendizaje de los estudiantes se presenta como un factor clave de motivación. Por ello, es esencial asegurar que este enfoque constituya uno de los ejes principales en la comunicación entre los diferentes actores.

¿Cómo se logra integrar una lógica de planeación curricular desde un enfoque de autonomía y liderazgo académico?

Análisis desde las prácticas de implementación

Los referentes teóricos consultados destacan la importancia de promover nuevos tipos de liderazgo, más distribuido, dentro de los programas académicos, con el objetivo de que los procesos de acompañamiento contribuyan a consolidar una cultura de calidad. A continuación, se presentan los hallazgos relacionados con la experiencia de diversos actores en esta búsqueda de alineación entre nuevos esfuerzos y prácticas de planificación curricular.

De acuerdo con personas consultadas en la IES 1, la implementación de una lógica enfocada en enseñar y evaluar por competencias ha generado nuevas formas de planeación curricular. En una de las unidades académicas este proceso fue impulsado desde la decanatura, que inicialmente concertó con los docentes líderes de áreas la necesidad de la reforma: “Todos los profesores de planta participaron y se dividieron en diferentes mesas de trabajo para abordar temas específicos relacionados con la implementación” (Miembro Comité Curricular, IES 1).

En esta misma unidad académica se documenta un proceso de negociación constante entre los organismos centrales de la Facultad y los docentes. En palabras de un miembro del Comité Curricular: “Las decisiones para la conformación de los grupos de profesores que rediseñaron el currículo fueron horizontales, no verticales, lo que implicó que se consultó a los profesores sobre qué clases querían dictar, y se organizó el diseño de los cursos en función de sus preferencias” (Miembro del Comité Curricular, IES 1). Según explicó la persona entrevistada, esta estrategia buscaba ofrecer a los docentes cierta flexibilidad para que pudieran involucrarse en diferentes esfuerzos de planificación curricular, según sus propios intereses (por ejemplo, en relación con temáticas discutidas), y al mismo tiempo evitar un exceso de reuniones.

Sin embargo, se documentan también situaciones de resistencia a la participación. Un factor asociado a ello es la percepción misma que tienen algunos docentes de que pueden aportar poco a procesos de planeación académica, por cuanto eso se puede alejar de su formación profesional o académica. Este tipo de planteamientos queda reflejado en el

siguiente comentario de una persona consultada: “aquí nosotros no somos expertos en nada, o sea, nosotros somos expertos en ayudar a articular el centro de aseguramiento [...] la directriz, que a mí me dio en ese momento el Decano [es que] tenemos que empezar a concentrarnos en poder generar transversalidad de resultados de aprendizaje” (Miembro del Comité Curricular, IES 1).

Frente a la experiencia de esta misma IES, vale la pena mencionar que una de sus unidades contaba con experiencia previa en procesos de acreditación internacional. A juicio de personas entrevistadas en ese programa, se trata de un contexto que puede incentivar el tipo de alineación entre funcionarios y docentes que resulta deseable para avanzar en la consolidación de una cultura afín al paradigma de EBR; “Los requerimientos de nuestras acreditadores nos exigen mejoramiento continuo a partir de evidencias, entonces algo que ellos denominan *closing the loop*, es decir, sí, ya sacó el informe, ¿qué vamos a hacer con eso?” (Docente, IES 1).

Al respecto, y a pesar de las virtudes que los miembros directivos destacan sobre los beneficios de estos procesos, también se expresan planteamientos críticos respecto a su relación directa con metas pedagógicas específicas dentro del programa. En palabras de una docente consultada: “Personalmente, creo que tener una acreditación no asegura automáticamente la calidad, ya que las evaluaciones pueden enfocarse en aspectos distintos. La acreditación es importante, pero no lo es todo; además, los niveles de aseguramiento pueden variar según la agencia evaluadora” (Docente, IES 1).

En el caso de la IES 2, actores consultados perciben que las iniciativas examinadas de acompañamiento han logrado fomentar una transformación significativa en la planeación curricular. Un coordinador de currículo menciona que “la alineación con V [la iniciativa institucional de EBR en esta institución] permitió el cambio de objetivos de curso a resultados de aprendizaje, y la alineación de las actividades permitió que todos los profesores [...] pudieran entender y hablar un mismo lenguaje” (Coordinador curricular, IES 2).

Según las personas consultadas, los docentes también han adoptado nuevas estrategias pedagógicas, como la creación de una comunidad de aprendizaje que buscan innovar en la forma en que los estudiantes observan y actúan en situaciones [profesionales]. Un docente señala: “los profesores también han estado muy bien alineados a esas estrategias, y, de hecho, han hecho comunidad, y con eso también hemos tenido nuevas estrategias para el programa académico” (Docente, IES 2). Estas iniciativas reflejan un esfuerzo institucional por integrar los resultados de aprendizaje y fomentar la participación activa de los docentes en la planeación curricular.

El liderazgo académico y la autonomía de los docentes se han visto fortalecidos a través de un proceso de revisión y discusión constante en los comités de currículo y evaluación. Un docente menciona que “siempre la discusión es si realmente esas actividades son suficientes o son las ideales, o si la rúbrica contempla todos los elementos para poder evaluar eso que tú estás declarando” (Docente, IES 2). En la percepción de los entrevistados, este enfoque colaborativo permite que los docentes tengan la libertad de definir los

resultados de aprendizaje y las metodologías de evaluación, promoviendo una cultura de mejora continua. Además, otro docente destaca que “cada profesor tiene su propia autonomía con el acompañamiento de C [instancia de apoyo] acompaña a docentes a integrar EBR porque sé que la mayoría de los profesores de planta, siempre están implementando actividades nuevas con cada uno de los cursos” (Docente, IES 2).

Sin embargo, existe un matiz importante que merece ser mencionado, ya que puede limitar los procesos de participación. Por ejemplo, cuando los miembros de las facultades perciben que se generan nuevas tareas sin observar un beneficio claro, esto puede afectar el compromiso de algunas personas con estos procesos dentro de los programas. Así lo manifestaba un coordinador consultado (reflejando un sentimiento que logramos también documentar en conversaciones con otros actores en campo): “A los docentes les resulta muy frustrante que se les asignen tareas que perciben como meramente administrativas. Entonces, para un académico, cuando se le da algo adicional, que es una tarea administrativa, es trabajo extra, y no quieren hacerlo. Quieren concentrarse en su clase, pero cuando se dan cuenta de que esto forma parte de su clase, que no es una tarea adicional que solo le beneficia a él, se engancha, y es ahí donde quiere participar” (Coordinador curricular, IES 2).

Finalmente, en esta institución también se conversó con personas vinculadas a un programa internacionalmente acreditado. Similar al caso de la IES 1, existe optimismo sobre las bondades de este contexto para informar los procesos de implementación actuales de iniciativas de EBR. En palabras de una docente consultada: “Hace poco estuvimos en un proceso de reacreditación internacional, y digamos que se facilitó por el hecho de que ya lo teníamos todo más claro, todo el mundo tenía el incentivo, de pronto, de que vamos a lograr la acreditación internacional, entonces fue un plus que todo el mundo se involucró en hacer las modificaciones que fueran necesarias” (Docente, IES 2).

Según otra docente, aunque las bondades de estos procesos de acreditación internacional son evidentes, un desafío asociado a ellos es la duplicidad de tareas, lo cual puede resultar agobiante, al menos en ciertos momentos, para los equipos docentes. Esto, sin dejar de reconocer que dichas experiencias también impulsan avances tanto en procesos de autoevaluación internos como en relación con agencias externas. En sus palabras: “A nosotros nos pasa algo interesante, pero también agobiante para el profesor, y es que nosotros, a la vez que estábamos con todo este proceso de alineación, estábamos en el proceso de acreditación internacional, es decir, también nos exigía un proceso fuerte en paralelo, que esto también, por supuesto, favorecía el proceso de acreditación” (Docente, IES 2).

Reflexiones e implicaciones

A partir de los supuestos que propone la literatura especializada y su refinamiento con el análisis de las prácticas, se pueden considerar las siguientes reflexiones:

- Un liderazgo académico participativo, donde los docentes estén involucrados en los procesos de toma de decisiones, es esencial para implementar cambios curri-

culares efectivos. Este tipo de liderazgo fomenta la responsabilidad compartida y genera un entorno donde las innovaciones pedagógicas se promueven de manera inclusiva. Promover un modelo de liderazgo distribuido, donde los líderes académicos faciliten la participación activa de los docentes en los procesos de toma de decisiones. Esto incluye la organización de talleres y foros de discusión que permitan a los docentes colaborar en el desarrollo de planes curriculares y en la mejora de sus prácticas.

- La autonomía se manifiesta al distribuir responsabilidades específicas dentro del programa, permitiendo a cada docente liderar áreas relacionadas con sus especialidades y capacidades. Esto refleja un modelo de liderazgo colaborativo, donde las decisiones no dependen exclusivamente de un núcleo central, sino que se descentralizan para adaptarse mejor a las necesidades disciplinares. Sin embargo, es importante que exista conciencia colectiva sobre el significado y la importancia de estos ejercicios. De lo contrario, la participación en procesos de responsabilidad compartida puede ser poco reflexiva y, por tanto, transformadora.
- La exposición de los programas académicos a procesos de internacionalización, como la acreditación internacional, puede contribuir a fomentar alineaciones de trabajo que promuevan el liderazgo distribuido. No obstante, es crucial asegurar que el horizonte de estos esfuerzos se centre en mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, resulta fundamental evitar la duplicidad de tareas que pueda desviar la atención del cuerpo docente de ese equilibrio necesario entre la planificación y la autoevaluación (por ejemplo, a nivel de programa), garantizando además que cuenten con el tiempo y espacio adecuados para cumplir con sus demás responsabilidades pedagógicas.

¿Cómo promover un cambio en las prácticas docentes para evaluar los aprendizajes desde este paradigma?

Análisis desde las prácticas de implementación

Según los referentes teóricos consultados, las iniciativas alineadas con el paradigma EBR buscan proporcionar a la comunidad académica herramientas más eficaces para evaluar los resultados de sus iniciativas educativas, lo cual, en última instancia, debería traducirse en un fortalecimiento de la cultura del uso de la evidencia en espacios como el aula. Esto subraya el papel central del personal docente en estos procesos, implicando la necesidad de comprender cómo se transforman sus creencias sobre la enseñanza en medio de los cambios en la gobernanza institucional.

En una de las unidades académicas de la IES 1, los actores consultados perciben que las iniciativas institucionales para integrar resultados de aprendizaje han tenido incidencia efectiva en la visión y el lenguaje que utilizan los docentes frente a procesos de planeación de clase. A juicio de los entrevistados, esto puede incidir en la alineación entre los

contenidos disciplinares y los principios comunes al programa: “¿Por qué no hacemos rúbricas en donde se evalúe el proceso de la competencia? Claro, lo asociamos con la meta y el perfil, y le ponemos conceptos que están ahí. Si, por ejemplo, el perfil dice que tiene que ser con desarrollo sostenible pues, ¿qué hacemos? Le ponemos apellidos al análisis desde el desarrollo sostenible. Entonces llegamos ya al punto en que tenemos rúbricas estandarizadas por programa” (Miembro del Comité Curricular, IES 1).

Al respecto, se presentan algunas barreras de tipo organizacional para generar ese tipo de sincronización. En palabras de un docente, “todavía nos queda mucho por hacer, porque tenemos muchos profesores de cátedra que pasan los dos extremos: o son quienes más se dejan transformar porque les interesan mucho estas cosas o los que vienen como a dictar su clase y se van” (Docente, IES 1).

Sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas, se evidencian factores que aún generan una brecha entre el cambio en el lenguaje, el discurso sobre la enseñanza y la aplicación práctica de principios alineados con el paradigma EBR en las aulas. Uno de estos factores es la percepción, entre algunos educadores, de tensiones derivadas del hecho de que su desempeño profesional, vinculado a posibles promociones laborales, se evalúa prioritariamente en función de la producción académica (como publicaciones en revistas de alto impacto), más que de la calidad de la enseñanza. En casos extremos, esta situación puede llevar a que la actividad docente sea percibida como un obstáculo para alcanzar otras metas profesionales. Esto se ilustra en la siguiente declaración de un docente: “Hay quienes se meten más en el interés genuino del aprendizaje y otros quienes tienen objetivos más hacia la investigación [...] para esos colegas, quizá el aprendizaje o la docencia es algo como el ‘servicio militar’ que les toca hacer para poder trabajar en la investigación” (Docente, IES 1).

A este panorama se suman escenarios emergentes, como el perfil de las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan a la universidad y que, según algunos educadores, plantean desafíos pedagógicos diferentes y más complejos: “Los perfiles de los estudiantes de pregrado que están llegando ahora nos han desconcertado [...] no tienen un propósito claro de por qué están estudiando administración, entonces, al no tener un propósito, es muy difícil llevarlos a niveles de pensamiento crítico elaborados” (Docente, IES 1).

En una de las unidades académicas analizadas en la IES 2, se percibe que, en efecto, la migración hacia una planeación de clase según resultados de aprendizaje ha contribuido a mejorar aspectos como la forma de evaluar a los estudiantes. Ello queda ilustrado en el relato de una docente de ese programa: “Bueno, el hecho de que nosotros tengamos definidos esos instrumentos con los que nosotros evaluamos cada uno de los productos generados de esos resultados de aprendizaje, eso es lo que lo hace objetivo. Fíjate tú que, cuando yo comencé en el 2014, no teníamos estos instrumentos, entonces la evaluación era más subjetiva [...] Ahora el estudiante conoce desde el inicio los resultados, la forma en la que se evalúa y la forma en que lo vamos a evaluar. Entonces ya ellos no pueden decir nada. No hay excusa” (Docente, IES 2).

Esta visión contrasta, sin embargo, con lo relatado por docentes de otro programa académico, quienes sienten que el hecho de que a nivel institucional se sigan exigiendo ciertas formas de evaluar a estudiantes (ej., por componentes), es un factor que puede desincentivar la intención misma de innovar. En palabras de un docente: “hemos hecho muchos ajustes, hemos pensado mucho, hemos reestructurado, hemos hecho grandes cosas, pero la evaluación sigue siendo la misma y la evaluación podría ser un elemento importante para enseñar” (Docente, IES 2). Un director del programa secunda dicha percepción, al afirmar que “Exactamente, esa es mi percepción, que hemos hecho muchos ajustes, hemos pensado mucho, hemos reestructurado, hemos hecho grandes cosas, pero la evaluación sigue siendo la misma y la evaluación podría ser un elemento importante para enseñar” (Directivo, IES 2).

En esta institución también se identificaron percepciones sobre los desafíos que conlleva educar a las nuevas generaciones de estudiantes. La opinión compartida por la siguiente docente revela, además, una sensación de que se podrían estar consolidando rigideces, como cierta estandarización en las formas de enseñar y evaluar, que dificultan la adaptación a los retos pedagógicos contemporáneos: “Tenemos el punto en común de que estamos recibiendo unos estudiantes que requieren mucho esfuerzo del profesor, de la clase, del programa y de la institución, y eso pues, a veces, también desgasta el proceso, porque tú puedes venir con tu planeación, tú puedes haberte organizado un semestre que a ti te parece, desde tu planeación, pero no se logra completamente” (Docente, IES 2).

Reflexiones e implicaciones

A partir de los supuestos que propone la literatura especializada y su refinamiento desde el análisis de las prácticas de implementación, se pueden considerar las siguientes reflexiones:

- Los retos discutidos en esta sección son quizás los más difíciles de abordar, por cuanto implican seguir explorando estrategias para fomentar el cambio en creencias y prácticas. En el caso particular de las instituciones examinadas en este estudio, es claro que existen iniciativas en curso para fortalecer habilidades docentes. La evidencia documentada en el presente estudio sugiere que, sin embargo, es importante alinear cada vez más esos esfuerzos de formación con las metas y demás responsabilidades (ej., de investigación, administrativas) de docentes universitarios.
- El avance hacia el cambio de paradigma de EBR requiere una revisión integral de los entornos institucionales en los que operan los programas académicos. Un aspecto clave es la apertura de discusiones sobre los criterios que sustentan la estandarización de formas de evaluación (e. g., por componentes o parcelaciones) aún vigentes en muchas universidades. Además, es esencial abordar las cargas extradocentes asignadas a educadores e investigadores, ya que desatender este tema puede reforzar la percepción de que mejorar las capacidades didácticas ofrece beneficios limitados, en comparación con otras prioridades institucionales.

- Desde una perspectiva ecosistémica, las prácticas docentes, las estrategias de planificación académica y el tipo de acompañamiento brindado desde las oficinas de apoyo están estrechamente vinculados a diversos elementos del entorno institucional. Por tanto, los retos asociados al cambio de prácticas pedagógicas deben entenderse como parte de un sistema interconectado. En este contexto, es fundamental considerar las recomendaciones de este documento de manera holística, con el propósito de promover el mejoramiento continuo de las estrategias docentes en el aula.

CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL ESTUDIO

Este documento plantea un conjunto de ejes de reflexión sobre el fomento de una cultura de la calidad, el papel del liderazgo académico y los criterios para realizar un acompañamiento pedagógico y curricular efectivo a los docentes. Estas reflexiones se basan en un análisis de la implementación de esfuerzos institucionales en dos IES acreditadas de alta calidad en Colombia, orientados hacia un paradigma de gobernanza universitaria alineado con los principios de la denominada EBR.

Los supuestos teóricos presentados en cada eje de reflexión parten de la idea de que la incorporación de resultados de aprendizaje y la educación basada en competencias en las universidades analizadas genera cambios significativos en las prácticas de enseñanza, la planificación y el liderazgo académico. Para que estos cambios sean efectivos, se requiere un apoyo institucional sólido. Los hallazgos y recomendaciones esbozados a lo largo del documento buscan ser útiles para diversos actores universitarios, proporcionando herramientas para traducir los postulados de la literatura en prácticas y acciones concretas que contribuyan a consolidar culturas de calidad en la educación superior.

Es importante enfatizar que el alcance de estas reflexiones se enmarca en la lógica de un análisis de implementación. Es decir, los hallazgos aquí presentados no tienen como objetivo evaluar los resultados de las acciones implementadas por equipos u oficinas de apoyo de las universidades estudiadas. En cambio, el foco ha estado en recopilar las experiencias de directivos y docentes en relación con estos procesos de implementación, con el propósito de informar reflexiones en curso sobre la constante revisión de principios curriculares y estrategias de mejora desde diversas instancias de las IES.

Finalmente, cabe resaltar la ausencia de una voz fundamental en este ejercicio, la cual sería esencial para aproximarse también al efecto de estas iniciativas en los procesos de aprendizaje que pretenden promoverse. Se trata de los estudiantes, quienes son, en últimas, los grandes beneficiarios de todos estos esfuerzos de mejoramiento continuo. Por tanto, la consulta de su experiencia en diferentes instancias de formación universitaria sería un complemento esencial para esta agenda de investigación.

REFERENCIAS

- Alzafari, M. & Kratzer, J. (2019). Challenges of implementing quality in European higher education: An expert perspective. *Quality in Higher Education*, 25 (3), 261-288. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1676963>
- Anggraeni, N. (2021). Improving the quality of education through the application of students centered learning: A theoretical review. *Eduvest - Journal of Universal Studies*, 1 (7), 603-607. <https://doi.org/10.36418/edv.v1i7.99>
- Bendermacher, G. W. G., Oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P. & Dolmans, D. H. J. M. (2016). Unravelling quality culture in higher education: A realist review. *Higher Education*, 73 (1), 39-60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
- Bendermacher, G. W. G., Oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, H. A. P., Leppink, J. & Dolmans, D. H. J. M. (2019). Reinforcing pillars for quality culture development: A path analytic model. *Studies in Higher Education*, 44 (4), 643-662. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1393060>
- Cardoso, M. J. R. & Videira, P. (2018). Academics' participation in quality assurance: Does it reflect ownership? *Quality in Higher Education*, 24 (1), 66-81. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1433113>
- Cifuentes, G. (2016). Conceptualizing ICT leadership practices: A study in Colombian higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (100), 1-15. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2535>
- Colina, F. E. & Blanco, G. L. (2021). Accountability compliance, and student learning as competing rationales for assessment: A case study of US tuning in practice. *Tertiary Education and Management*, 27 (2), 129-142. <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09069-1>
- Dzimińska, M. (2022). How quality as transformation is manifested and enabled in a student vision of an ideal university: Implications for quality management in higher education. *Quality in Higher Education*, 29 (3), 323-339. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2060786>
- Ferreras, J. M. G. & Wagenaar, R. (2023). Tuning in higher education: Ten years on. *Tuning Journal for Higher Education*, 11 (1), Article 1. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2879>
- Gurukkal, R. (2020). Outcome-Based Education: An Open Framework. *Higher Education for the Future*, 7(1), 1-4. <https://doi.org/10.1177/2347631119886402>
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43 (4), 427-442. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x>

- Howson, C. K. & Kingsbury, M. (2021). Curriculum change as transformational learning. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1940923>
- Huisman, J. (2018). Accountability in higher education. En *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-5). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_156-1
- Jacob, W. J. & Gokbel, V. (2018). Global higher education learning outcomes and financial trends: Comparative and innovative approaches. *International Journal of Educational Development*, 58, 5-17. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.001>
- Katawazai, R. (2021). Implementing outcome-based education and student-centered learning in Afghan public universities: The current practices and challenges. *Heliyon*, 7 (5), e07076. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07076>
- Lemaitre, M. J. (2017). Quality assurance in Latin America: Current situation and future challenges. *Tuning Journal for Higher Education*, 5 (1), Article 1. [https://doi.org/10.18543/tjhe-5\(1\)-2017pp21-40](https://doi.org/10.18543/tjhe-5(1)-2017pp21-40)
- Lemaitre, M. J. & Karakhanyan, S. (2017). Quality assurance in higher education, a global perspective. En P. Teixeira & J. C. Shin (eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-11). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_263-1
- Manzano, A. (2016). The craft of interviewing in realist evaluation. *Evaluation*, 22 (3), 342-360. <https://doi.org/10.1177/1356389016638615>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). Promoción de la calidad y la transformación de la educación superior en Colombia: Desafíos y logros: Nota técnica. ISBN: 978-958-785-361-2.
- Mukumbang, F. C., De Souza, D. & Eastwood, J. (2023). The contributions of scientific realism and critical realism to realist evaluation. *Journal of Critical Realism*, 22, 504-524. <https://doi.org/10.1080/14767430.2023.2217052>
- Njiro, E. (2016). Understanding quality culture in assuring learning at higher education institutions. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 3 (2), 79-92. <https://www.researchgate.net/publication/301227463>
- Nygren-Landgärds, C., Mårtensson, L. B., Pyykkö, R., Bjørnstad, J. O. & von Schoultz, R. (2022). Quality culture at Nordic Universities. *European Journal of Higher Education*, 14(1), 40-59. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2116066>
- Parra, J. D. & Edwards, B. (2023). Systems, complexity and realist evaluation: Reflections from a large-scale education policy evaluation in Colombia. En M. Faul & L. Savage (eds.), *Systems thinking in international education and development: Unlocking learning for all* (Vol. 183). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

- Pawson, R. & Tilley, N. (2009). Realist evaluation. En H.-U. Otto, A. Polutta & H. Ziegler (eds.), *Evidence-based Practice: Modernising the Knowledge Base of Social Work?* (pp. 151-180). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Rao, N. J. (2020). Outcome-based education: An outline. *Higher Education for the Future*, 7 (1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/2347631119886418>
- Shaheen, S. (2019). Theoretical perspectives and current challenges of EBR framework. *International Journal of Engineering Education*, 1 (2), 122-129.
- Soicher, R. N., Becker-Blease, K. A. & Bostwick, K. C. P. (2020). Adapting implementation science for higher education research: The systematic study of implementing evidence-based practices in college classrooms. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5 (1), 54. <https://doi.org/10.1186/s41235-020-00255-0>
- Tam, M. (2014). Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22 (2), 158-168. <https://doi.org/10.1108/qae-09-2011-0059>
- Uvalic-Trumbic, S. & Martin, M. (2021). A new generation of external quality assurance: Dynamics of change and innovative approaches. *New Trends in Higher Education*. UNESCO.
- Wong, G. (2018). Getting to grips with context and complexity—The case for realist approaches. *Gaceta Sanitaria*, 32 (2), 109-110. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.05.010>
- Zgaga, P. (2019). The Bologna Process in a global setting: twenty years later. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 32(4), 450–464. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1674130>



educacion.uniandes.edu.co



Universidad de
los Andes
Colombia

Facultad de
Educación