https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.648

Tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en la evaluación de los aprendizajes para el aseguramiento de la calidad en la educación superior

Tensions Between Institutional Management and Teacher Autonomy in Learning Assessment for Quality Assurance in Higher Education

Richar Alberto Rangel Martínez[1]

Resumen

Este artículo explora las tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en la evaluación de los aprendizajes, en el marco de la normativa nacional de aseguramiento de la calidad en la educación superior. La investigación tiene como objetivo analizar los factores que generan tensiones entre las directrices institucionales y la autonomía de los docentes, particularmente durante la implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad, la cual enfatiza los resultados de aprendizaje como un indicador clave. Se basa en un enfoque cualitativo y se aplicó la técnica de grupo focal con 17 profesores de una institución pública de educación superior en Colombia, complementado por una entrevista con la decana de la Facultad de Ingeniería. Los hallazgos revelan percepciones divergentes: mientras la gestión institucional se enfoca en la estandarización para garantizar la calidad, los docentes enfatizan la necesidad de autonomía para adaptar las prácticas de evaluación a los contextos específicos de los estudiantes. Estas tensiones subrayan la importancia de un enfoque más inclusivo y participativo que equilibre la estandarización con la autonomía requerida para experiencias de aprendizaje significativas.

Palabras clave: gestión, autonomía, evaluación, calidad educativa.

---

1 Magíster en Informática Educativa. Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de La Salle de Bogotá Colombia. Además, es rector de la Fundación Universitaria San Mateo, de la misma ciudad. Para contactar al autor: rrangel71@unisalle.edu.co

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: **http://cuaderno.pucmm.edu.do**
CÓMO CITAR: Rangel, R. (2025). Tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en la evaluación de los aprendizajes para el aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22*(43), 104-127. https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.648

Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Abstract

This article explores the tensions between institutional management and teacher autonomy in learning assessment within the framework of quality assurance in higher education. The study is based on a qualitative approach using a focus group with 17 professors from a public higher education institution in Colombia, complemented by an interview with the dean of the engineering faculty. The research aims to identify the factors that generate tensions between institutional directives and teacher's autonomy, particularly during the implementation of the new quality assurance regulations that emphasize learning outcomes as a key indicator. Findings reveal divergent perceptions: while institutional management focuses on standardization to ensure quality, teachers emphasize the need for autonomy to adapt assessment practices to specific student contexts. These tensions highlight the importance of a more inclusive and participatory approach that balances standardization with the autonomy required for meaningful learning experiences.

Keywords: *management, autonomy, evaluation, educational quality.*

Introducción

Entre los años 2019 y 2020, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia actualizó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, lo cual incluyó la emisión del Decreto 1330 de 2019, enfocado en el registro calificado, y el Acuerdo 02 de 2020, centrado en la acreditación de alta calidad. Estas normativas introdujeron los resultados de aprendizaje como un factor clave en la cultura de autoevaluación institucional, a la vez que enfatizaron la valoración del aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo en función de los resultados previstos por cada programa académico, los cuales ahora son indicadores fundamentales para evaluar y mejorar los programas cuando sea necesario (Sanabria y Ramos, 2021).

Dicho enfoque refleja una tendencia contemporánea en la que la educación se reduce a los aprendizajes medibles. En tal sentido, Biesta (2009) sostiene que en las últimas décadas ha prevalecido una visión que privilegia el rendimiento académico en unos pocos dominios curriculares, eclipsando el propósito más amplio de la educación, como lo relacionado con la imaginación y la creatividad, junto con la rigurosidad en el pensamiento crítico o la importancia de una educación que forme no solo para el trabajo, sino para la ciudadanía (Nussbaum, 2010). Esta situación ha llevado a una política educativa enfocada en la medición y comparación de resultados, pero que corre el riesgo de valorar únicamente aquello que se puede medir, en lugar de evaluar lo que realmente es valioso para una buena educación. Así, es crucial preguntarse no solo cómo hacer la educación más efectiva, sino también qué constituye una educación de calidad (Biesta, 2009).

Otro aspecto importante a considerar es el impacto de la evaluación de los resultados de aprendizaje en la toma de decisiones curriculares. La evaluación educativa, si no se fundamenta en criterios claros y objetivos, puede resultar arbitraria, al depender de sesgos o preferencias personales de los evaluadores. Como destaca Siegel (2004), la arbitrariedad en los juicios evaluativos puede afectar la credibilidad y los resultados del proceso educativo. Superar esta arbitrariedad requiere justificar de manera imparcial los juicios y asegurarse de que estén alineados con objetivos e ideales educativos adecuados (Siegel, 2004).

Las políticas educativas centradas en la estandarización y evaluación de resultados, aunque buscan garantizar la calidad, pueden impactar la autonomía docente, al reducir la capacidad de los profesores para adaptar métodos pedagógicos a las necesidades de los estudiantes. Algunas investigaciones han demostrado que las reformas impuestas de forma vertical, sin la participación activa de los docentes, tienden a generar resistencia y una sensación de marginalización profesional (Avidov-Ungar y Arviv-Elyashiv, 2018). La autonomía docente, entendida como la libertad de tomar decisiones pedagógicas basadas en el conocimiento y principios éticos (Mausethagen y Mølstad, 2015), es un elemento indispensable para fomentar un entorno de enseñanza efectivo y adaptativo. En cambio, la implementación de políticas que aumentan el control y la estandarización puede resultar en una microgestión que limita esta autonomía con un impacto subsecuente contra la motivación y el compromiso de los docentes (Peck et al., 2010; Mausethagen y Mølstad, 2015).

Además, el proceso de implementación de políticas educativas enfrenta el desafío de alinear los objetivos institucionales con las prácticas docentes, por lo cual crea tensiones entre la gestión institucional y la práctica diaria de los profesores. Ganon-Shilon y Schechter (2017) señalan que estas tensiones reflejan un conflicto entre los objetivos internos de la institución y las demandas externas de estandarización y rendición de cuentas. En sí, la capacidad de los docentes para interpretar y traducir estas políticas a sus contextos específicos es fundamental para evitar una implementación superficial que no logre un impacto real en las prácticas educativas (Luttenberg et al., 2013).

Según evidencia mostrada, políticas que reconocen y valoran el conocimiento local y la participación de los docentes en el proceso de cambio fomentan una mayor aceptación y adaptación de las reformas (Peck et al., 2010). Un ejemplo de la importancia de la autonomía docente se observa en el modelo educativo finlandés, donde la alta autonomía está asociada con la satisfacción laboral de los docentes y resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes (Salokangas et al., 2020). Casos como este conducen a formular que el equilibrio entre la necesidad de estandarización y la autonomía docente es esencial para garantizar una implementación efectiva de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad en la educación en colombiana, la cual respete la profesionalidad y juicio de los docentes, al tiempo de promover un entorno educativo más participativo y contextualizado.

Para abordar de manera comprensiva las tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes en procura de dar respuesta a la nueva normativa de aseguramiento de la calidad, este estudio plantea la siguiente pregunta de investigación y los objetivos pertinentes:

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores que generan tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia?

Objetivo general:

Analizar los factores que generan tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia.

Objetivos específicos:

(OE1) Analizar la perspectiva institucional sobre los lineamientos y el proceso de implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia.

(OE2) Explorar la perspectiva de los docentes sobre el proceso de implementación de la normativa de aseguramiento de la calidad.

(OE3) Comparar la perspectiva institucional y la de los docentes sobre la implementación de la normativa de aseguramiento de la calidad.

La importancia de estudiar las tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en el contexto de la evaluación de los aprendizajes radica en las implicaciones significativas que estas tienen, tanto para la calidad educativa como para la motivación de los docentes. Las políticas educativas que promueven la estandarización y la rendición de cuentas han demostrado, en muchos casos, afectar la autonomía docente porque limitan la capacidad de los maestros para adaptar las metodologías de enseñanza y evaluación a las necesidades de los estudiantes (Mausethagen y Mølstad, 2015; Avidov-Ungar y Arviv-Elyashiv, 2018). Esta situación no solo puede desmoralizar al cuerpo docente y reducir su compromiso, sino que también puede llevar a una implementación superficial de las reformas, en la que el cumplimiento se prioriza sobre la innovación pedagógica y la calidad educativa (Coburn et al., 2016).

El estudio de estas tensiones es fundamental para entender de qué manera las políticas de aseguramiento de la calidad, como el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 de 2020 en Colombia, impactan la práctica docente y la autonomía profesional. La evidencia empírica sugiere que los docentes con altos grados de autonomía reportan mayores niveles de satisfacción laboral y efectividad en su enseñanza, lo cual a su vez se traduce en mejores resultados académicos para los estudiantes (Salokangas et al., 2019; Parker, 2015). Por tanto, investigar y comprender estas dinámicas puede ayudar a identificar estrategias para equilibrar las demandas de estandarización con la necesidad de mantener y fomentar la autonomía docente.

Además, los antecedentes en la literatura reflejan que los enfoques de arriba hacia abajo en la implementación de reformas tienden a generar resistencia y una percepción de marginalización profesional entre los docentes (Ball, 2008; Fullan, 2011). Las tensiones derivadas de políticas centralizadas que ignoran el conocimiento local y la participación activa de los docentes pueden socavar el propósito de dichas políticas y afectar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Peck et al., 2010). Visto lo anterior, esta investigación contribuye a la discusión sobre cómo las instituciones educativas pueden diseñar y aplicar políticas de manera más inclusiva, que promuevan un entorno de colaboración y un equilibrio adecuado entre la rendición de cuentas y la flexibilidad pedagógica.

Estudiar este tema es, en última instancia, crucial para asegurar que las reformas educativas y las políticas de evaluación no se limiten a promover resultados mensurables, sino que fomenten una educación donde se valore la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de los docentes para adaptar su práctica a contextos diversos y cambiantes (Biesta, 2009; Nussbaum, 2010).

En el siguiente apartado se muestran los referentes teóricos de este estudio, los cuales incluyen el análisis del cambio en los contextos educativos y la importancia de construir significados compartidos durante dicho proceso. Se identifican categorías clave sobre cómo los docentes utilizan diversas formas de búsqueda de significado para establecer una relación viable entre sus propios marcos de referencia y los marcos percibidos de las normativas nacionales y lineamientos institucionales: asimilación, acomodación, tolerancia y distanciamiento. Por otro lado, en cuanto a la gestión institucional, se identificarán tres enfoques para abordar los procesos de institucionalización de la evaluación: reproductor, modificador y radical, cada uno con características específicas. Estos referentes permitirán entender cómo interactúan la gestión institucional y la autonomía docente en el marco del aseguramiento de la calidad.

Más adelante, en el apartado de metodología, se explicará cómo fue aplicada la técnica de grupo focal con 17 profesores de una institución de educación superior pública, siguiendo la metodología cualitativa de grupo focal sugerida por Kitzinger (1995). Dicho autor destaca el valor de la interacción grupal para explorar las experiencias y puntos de vista de los participantes, lo cual no solo revela lo que piensan, sino también cómo y por qué piensan de esa manera (Kitzinger, 1995).

Fundamentación teórica

El cambio en contextos educativos

En el ámbito de la educación, existe una brecha significativa entre las ideas teóricas del cambio educativo y su implementación práctica en contextos reales. Fullan (2007) destaca que lograr un cambio en el sistema educativo, especialmente a gran escala, es un proceso complejo y desafiante. No es suficiente tener buenas ideas para reformar la educación; se requiere un esfuerzo sostenido y coordinado para implementar estas ideas de manera efectiva en entornos reales. La reforma educativa no se trata únicamente de aplicar la política más reciente, sino de transformar la cultura que subyace en las aulas, las escuelas, los distritos y las universidades. Este cambio cultural es fundamental para que la reforma no sea un simple ajuste estructural, sino una evolución profunda que afecte positivamente todos los niveles del sistema educativo (Fullan, 2007).

Quiere decir que el cambio educativo es un proceso lento que se implementa a gran escala; requiere un enfoque a largo plazo que implique esfuerzos continuos y sostenidos. Como señala Fullan (2007), “el cambio educativo es técnicamente simple y socialmente complejo” (p. 84) y muchas de las dificultades que surgen están relacionadas con la planificación y coordinación de un proceso esencialmente social. Por lo pronto, las iniciativas de cambio educativo a menudo deben enfrentarse a limitaciones de tiempo por parte de los actores involucrados, así como a la falta de recursos institucionales, todo ello en un contexto donde múltiples prioridades y proyectos compiten por la atención en la agenda de las instituciones.

En el sentido indicado, estudios como el de Stollman et al. (2022) destacan que la implementación de innovaciones educativas requiere procesos de sentido compartido, donde los docentes logren alinear sus marcos personales de referencia con las demandas externas de las reformas. Esta alineación no solo mitiga la incertidumbre, sino que permite un aprendizaje más efectivo en el contexto de innovaciones estructuradas y flexibles.

De plano, muchos cambios educativos deben enfrentar la resistencia natural de las personas a abandonar formas conocidas del quehacer educativo y aceptar nuevas ideas que desafían sus creencias y valores establecidos. Superar esta resistencia requiere abordar sentimientos encontrados, tanto positivos como negativos, incluyendo la sensación de pérdida, ansiedad y la lucha inherente al cambio. Sin embargo, la visión de los docentes como simplemente resistentes al cambio ignora la complejidad de los procesos de reforma educativa. En lugar de "resistencia", Luttenberg et al. (2013) sugieren que el concepto de búsqueda de significado y cohesión resulta más útil para comprender la complejidad de estos procesos .

El concepto de "búsqueda de significado" propuesto por Luttenberg et al. (2013) se refiere al proceso activo mediante el cual los docentes interpretan y traducen las demandas de las reformas educativas en su práctica diaria, ajustando sus marcos de referencia personales para encontrar cohesión entre sus propias creencias y las expectativas impuestas externamente. A diferencia de la idea de resistencia al cambio, que suele implicar una postura reactiva y estática frente a las reformas, la búsqueda de significado enfatiza la agencia y la adaptabilidad de los docentes en contextos de cambio. Este proceso permite a los docentes navegar entre la continuidad y la innovación, preservando su autonomía profesional mientras responden a las nuevas políticas y demandas institucionales.

La investigación de Aderet-German et al. (2021) resalta que la identidad profesional docente se construye en interacción con los procesos de reforma, donde los roles de liderazgo pedagógico desempeñan un papel fundamental en la articulación y promoción de dichas reformas. Estos roles facilitan la conexión entre los objetivos de las reformas y las prácticas docentes, reforzando tanto la capacidad profesional como el impacto de las iniciativas educativas.

Sin el enfoque anterior, muchos cambios corren el riesgo de ser adoptados de manera superficial, lo que resulta en modificaciones circunscritas a las estructuras y al lenguaje, sin provocar un impacto real en las prácticas educativas. Este tipo de adopción no promueve una reflexión profunda ni genera un aprendizaje sostenido en el tiempo. En contraposición, el cambio educativo requiere un enfoque integral que aborde tanto la construcción de significados compartidos como el desarrollo de capacidades dentro de la comunidad educativa. En tal propósito, además de los esfuerzos individuales, es fundamental la colaboración y el entendimiento colectivo. En consecuencia, cualquier reforma educativa genuina debe considerar todos los aspectos del sistema educativo: el currículo, los métodos de enseñanza, las prácticas de evaluación y las estructuras organizativas (Fullan, 2007; Luttenberg et al., 2013).

Ignorar la naturaleza multidimensional del cambio conlleva la aceptación de innovaciones no comprendidas del todo, la implementación selectiva de ciertos componentes y el descuido de aspectos fundamentales. Por ello, resulta esencial prestar atención a la dimensión subjetiva del cambio, reconociendo cómo cada individuo experimenta el proceso de transformación, ya que las respuestas de las personas están influenciadas por sus propias realidades y experiencias, más que por una perspectiva general.

Como lo indica Vähäsantanen (2015), la agencia profesional de los docentes está intrínsecamente relacionada con su identidad profesional y su capacidad para negociar significados en contextos de cambio. Este enfoque centrado en la agencia permite a los docentes desempeñar un rol activo en

la cocreación de prácticas educativas transformadoras. Ciertamente, la acción colectiva produce fenómenos sociales, leyes y políticas que se consideran realidades objetivas, pero que a menudo reflejan las concepciones subjetivas de quienes las crean. De ahí que sea relevante cuestionar quién define la realidad y comprender tanto las perspectivas subjetivas como objetivas del cambio.

Al intentar generarlo, las personas tienden a centrarse en aspectos visibles, como las reglas o la estructura de una institución. Sin embargo, los elementos subyacentes, como las creencias profundas de las personas, suelen ser ignorados. Estos elementos ocultos son vitales y, si no se transforman, es probable que los esfuerzos por mejorar fracasen (Aziz, 2018).

Significado compartido y el cambio educativo

La conceptualización de cambio educativo resulta determinante para comprender las tensiones entre la autonomía docente y la evaluación de la calidad, ya que la implementación de reformas y nuevas políticas impacta directamente la práctica pedagógica. Según Fullan (2015), el éxito del cambio no depende solo de la adopción de nuevas ideas, sino de la capacidad de las instituciones y los docentes para desarrollar un significado compartido y comprender cómo estas reformas se integran en el contexto real. La introducción de políticas centradas en resultados de aprendizaje, como las observadas en Colombia con el Decreto 1330 de 2019, implica una redefinición de las prácticas docentes y la relación entre los actores educativos y las expectativas institucionales. Sin una comprensión colectiva del propósito y los mecanismos de las reformas, se corre el riesgo de generar resistencia y aplicar cambios sin haberlos entendido. Por lo tanto, es fundamental explorar cómo los significados compartidos y la búsqueda de coherencia influyen en el equilibrio entre la autonomía profesional y la estandarización exigida por los procesos de evaluación de calidad.

El problema del significado en el cambio educativo se refiere a cómo las personas involucradas pueden llegar a comprender qué se debe modificar y cuál es la mejor manera de hacerlo. “Las soluciones efectivas surgen del desarrollo de un significado compartido, donde la conexión entre el significado y la acción individual y colectiva en las situaciones cotidianas determina si el cambio se mantiene o fracasa” (Fullan, 2007, p. 24).

Fullan (2007) igualmente subraya que el cambio educativo no es solo un proceso técnico, sino también social, lo que implica que las soluciones deben construirse a partir del entendimiento y la colaboración compartida. El cambio significativo no puede lograrse únicamente a través de esfuerzos individuales; requiere de acciones colectivas y de una comprensión común del propósito del cambio. Asimismo, es fundamental considerar el contexto y la cultura del sistema educativo, evaluando y adaptando continuamente las estrategias para garantizar su efectividad.

Además, un cambio profundo necesita no solo una comprensión compartida entre todas las partes interesadas, sino también una apreciación de cómo cada persona experimenta e interpreta personalmente el proceso de transformación. El significado subjetivo del cambio se considera esencial para promover un cambio educativo que sea duradero y exitoso.

Los significados actúan como un puente entre la acción individual y la acción colectiva. La comprensión y el compromiso compartidos entre todas las partes involucradas —incluyendo formuladores de políticas, educadores, padres y estudiantes— aseguran que cada uno comprenda claramente los

objetivos, beneficios y desafíos del cambio. Este entendimiento común es importante para garantizar una comunicación efectiva y promover la colaboración, así como facilitar una toma de decisiones coherente y alineada con las metas educativas, a partir de estructuras y procesos que faciliten la interacción.

La construcción de significados es un proceso de búsqueda mediante la acción reflexiva, que requiere la presencia de estímulos, como nuevas experiencias que proporcionan algo en qué pensar. "Para asegurar nuevas creencias y expectativas más altas, las personas primero necesitan nuevas experiencias que las lleven a creencias diferentes" (Fullan, 2007, p. 58). Al respecto, los docentes usan diferentes formas de búsqueda de significado para construir una relación viable entre su propio marco de referencia y los marcos de referencia percibidos a través de las reformas (Luttenberg et al., 2013).

Luttenberg et al. (2013) realizaron un estudio de caso cualitativo en una escuela de los Países Bajos para investigar cómo los docentes buscan significado durante reformas educativas. El objetivo fue explorar la interacción entre los marcos de referencia de los docentes y las demandas de las políticas, analizando cómo construyen coherencia entre su práctica y las expectativas externas. A lo largo de 14 años, se estudiaron las respuestas de cuatro docentes, las cuales evidenciaron que la búsqueda de significado es un proceso activo de reinterpretación y adaptación que depende tanto de las demandas externas como del conocimiento y la autonomía percibida por los docentes. El estudio distingue cuatro formas de búsqueda de significado: asimilación, acomodación, tolerancia y distanciamiento:

a) La asimilación es la adaptación del marco de referencia percibido de una reforma para que encaje en el propio marco de referencia, el cual predomina.

b) La acomodación es la adaptación del propio marco de referencia para encajar en el marco de referencia percibido de la reforma, el cual predomina.

c) La tolerancia es aceptar el marco de referencia percibido de la reforma, además del propio marco de referencia o a costa de él.

d) El distanciamiento es el rechazo de un marco de referencia percibido de la reforma, en favor del propio marco de referencia.

Ahora bien, para poner en marcha el cambio educativo se requiere de liderazgo interno de calidad. Los líderes exitosos conectan con la realidad de las personas, están abiertos a la realidad de los demás y cultivan pensadores independientes antes que discípulos dependientes. De igual forma, alimentan la motivación. Requieren de un compromiso profundo con el equipo de trabajo para explorar, refinar y mejorar, a la vez que influyen positivamente en las emociones mediante empatía con los profesores en momentos difíciles, con dignidad y respeto hacia las personas (Schein, 2010; Scott, 2013). "El éxito no se trata solo de tener razón; se trata de involucrar a diversos individuos y grupos que probablemente tengan muchas versiones sobre lo que está bien y lo que está mal" (Fullan, 2007, p. 55).

Institucionalización de los procesos de evaluación

El uso de los datos de evaluación de los estudiantes con el fin de evaluar a su vez la calidad de los programas educativos supone definir lineamientos y procesos institucionales que permitan la recolección y análisis de dichos datos, generados por los profesores cuando evalúan a los estudiantes. Estos procesos, el autor Borch (2020) los denomina procesos de institucionalización de la evaluación. Las evaluaciones de los estudiantes pueden operar como "objetos de frontera" que reflejan diferentes perspectivas y problemas en las instituciones. Aunque tienen el potencial de guiar mejoras pedagógicas, también pueden generar tensiones debido a gestiones discordantes entre objetivos administrativos y académicos (Weenink et al., 2024).

La evaluación, como un fenómeno institucional, supone una forma de pensar sobre la vida social y las actividades humanas, donde las acciones y decisiones se dan dentro de un marco institucional. Los actores de una organización hacen lo que consideren apropiado dentro del contexto organizacional y en relación con su función, influenciados por las culturas y normas establecidas (Borch, 2020).

Sin embargo, este planteamiento puede que necesite más ponderación. Por ejemplo, en un estudio a pequeña escala en una institución se analizaron las tensiones entre las necesidades de evaluación institucional y las prácticas de evaluación individuales. Los resultados indican que, para el personal de la institución, la actividad evaluativa es en gran medida autónoma y autodirigida, en lugar de seguir la política institucional (Bamber y Anderson, 2012).

El estudio de Bamber y Anderson (2012), realizado en una universidad del Reino Unido, profundizó en las tensiones entre las políticas de evaluación institucional y las prácticas individuales de los docentes. Utilizando una encuesta aplicada a aproximadamente el 25 % del personal académico, se evidenció que las prácticas evaluativas eran mayormente autónomas y centradas en la reflexión personal, más que en el estricto cumplimiento de las políticas institucionales. Los docentes valoraron enfoques de evaluación colaborativos y menos burocráticos, lo que destacó una brecha significativa entre las políticas centralizadas y la práctica cotidiana. Estos hallazgos subrayaron la necesidad de establecer marcos más flexibles que permitan integrar la autonomía docente con las metas institucionales, fomentando un equilibrio entre la reflexión individual y los requisitos de evaluación formal.

Los documentos de evaluación, como guías y reportes, también desempeñan un papel activo en la configuración de las prácticas evaluativas, actuando como "agentes textuales" que influyen en la manera en que las instituciones entienden y llevan a cabo la evaluación. Sin embargo, estas prácticas suelen centrarse más en cumplir con requerimientos administrativos que en la mejora efectiva de la enseñanza (Borch et al., 2022).

Por otro lado, las ideas viajan y deben traducirse a los contextos locales, como lo son, en específico para este estudio, los requerimientos normativos establecidos en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en Colombia. Los actores que participan en la evaluación de los estudiantes se consideran traductores de la evaluación y su competencia traductora afecta a las traducciones. Las mismas pueden hacerse de tres modos: reproductor, modificador y radical, cada uno de los cuales caracterizado por reglas específicas (Borch, 2020; Bamber y Anderson, 2012), según fue referido antes, al hablar de los tres enfoques para abordar los procesos de institucionalización de la evaluación.

Por otro lado, Moya et al. (2019) subrayan que, para superar estas tensiones, las instituciones deben desarrollar marcos de evaluación robustos pero flexibles que permitan una adaptación a contextos específicos y se alineen con las metas estratégicas de las universidades. Estos marcos deben incluir indicadores que integren tanto el impacto educativo como los valores compartidos por los docentes.

La autonomía docente y los procesos de evaluación de los aprendizajes

Hargreaves (1994) identifica cuatro dilemas en la reestructuración escolar: la visión frente a la voz, los mandatos de imposición frente a los menús de elección, la confianza en las personas frente a la confianza en los procesos y el cambio estructural frente al cambio cultural.

En el dilema "la visión frente a la voz" identificado por Hargreaves (1994) en el contexto de la reestructuración escolar, se destaca una tensión fundamental entre la dirección y el liderazgo proporcionados por los administradores y directores de las escuelas (la "visión") y las perspectivas y contribuciones de los docentes y otros grupos de interés (la "voz"). Aquí se manifiesta la visión directiva vs. contribuciones docentes, con una tensión inherente de la visión a menudo unidireccional impuesta por los líderes escolares frente a las contribuciones y perspectivas diversas de los docentes. Igualmente, hay supresión de voces, es decir, la imposición de una visión sin considerar adecuadamente las aportaciones de los docentes puede llevar a la supresión de sus voces y minimizar su impacto en el proceso educativo. Esta tensión resalta la necesidad de una autonomía pedagógica que permita a los docentes adaptar los lineamientos generales a sus contextos particulares, fortaleciendo su papel como agentes transformadores en lugar de simples ejecutores de políticas externas (Casanova, 2021).

En el dilema "los mandatos de imposición frente a los menús de elección" explorado por Hargreaves (1994), se aborda la tensión entre las políticas educativas prescriptivas y la autonomía de los profesores en la selección de métodos pedagógicos. Estudios como los de Lockton et al. (2020) evidencian que en entornos con alta presión por rendimiento, los docentes tienden a percibir las políticas impuestas como burocráticas y desconectadas de sus necesidades pedagógicas, por lo que limitan su capacidad para implementar cambios significativos en el aula. El dilema relativo a "los mandatos de imposición frente a los menús de elección" enfatiza la importancia de equilibrar las políticas educativas prescriptivas con la autonomía y el juicio profesional de los docentes.

En el dilema "la confianza en las personas frente a la confianza en los procesos" propuesto por Hargreaves (1994), se aborda la importancia de la confianza en las dinámicas de cambio educativo, especialmente en el contexto de la transición a la posmodernidad. Según Day (2019), la confianza en los procesos debe complementarse con un enfoque en las relaciones interpersonales y la empatía, donde se promueva una cultura de colaboración que fomente la reflexión crítica y la mejora continua entre los docentes. Este dilema examina cómo la confianza puede estar basada en las relaciones personales o en los sistemas y procesos establecidos, y cómo cada enfoque afecta a la organización y la eficacia de las instituciones educativas. El dilema de "la confianza en las personas frente a la confianza en los procesos" resalta la complejidad y la importancia de la confianza en el ámbito educativo, especialmente en un entorno posmoderno que valora la adaptabilidad y el empoderamiento. La transición hacia un enfoque equilibrado que valore tanto la confianza personal como la confianza en los procesos y sistemas es decisiva para responder a los desafíos educativos actuales.

El dilema “cambio estructural frente al cambio cultural” en la educación destaca la tensión entre modificar las estructuras organizativas, como los planes de estudio y los sistemas de evaluación, y cambiar la cultura escolar, que incluye aspectos como las relaciones entre docentes y la ética de trabajo colaborativo. El dilema entre el cambio estructural y el cambio cultural en la educación subraya la necesidad de un enfoque equilibrado que reconozca la interdependencia entre la estructura organizativa y la cultura escolar. Mientras que los cambios estructurales pueden ofrecer un marco para la innovación y la mejora, el cambio cultural fomenta un entorno colaborativo y empoderado que puede sostener y potenciar esos cambios.

Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia

Con el fin de fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional aprobó en julio de 2019 el Decreto 1330, que define las condiciones de calidad necesarias para la oferta de programas académicos. La obtención del registro calificado es un requisito obligatorio para que las instituciones puedan ofrecer programas de educación superior e implica demostrar el cumplimiento de dichas condiciones. Este registro calificado se formaliza a través de un acto administrativo por el cual el Ministerio de Educación Nacional autoriza la oferta del programa académico.

El Decreto 1330 de 2019 incorpora los resultados de aprendizaje como un factor clave en la cultura de autoevaluación de las instituciones de educación superior. Estos resultados deben estar alineados con el perfil de egreso definido para cada programa de educación superior, además de ser coherentes con las necesidades de una formación integral y con las dinámicas propias del aprendizaje a lo largo de la vida.

Mediante el Acuerdo 02 de julio de 2020, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) actualizó el modelo de acreditación de alta calidad para programas académicos e instituciones, armonizando los procesos de acreditación con los de registro calificado establecidos en el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional. En Colombia, la acreditación de alta calidad para programas e instituciones de educación superior es un proceso voluntario, coordinado y supervisado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), responsable de la planificación, asesoría y recomendación en estos procesos. El acuerdo también estableció factores, características y aspectos que deben evaluarse durante los procesos de autoevaluación y evaluación externa de programas e instituciones.

Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, orientado a la interpretación y comprensión directa de los fenómenos observados en el contexto de la educación superior en Colombia, con interés de explorar los significados y experiencias de los participantes en profundidad (Merriam, 2009). El diseño elegido es el de estudio de caso, que permite analizar las características y prácticas de evaluación de resultados de aprendizaje en una institución de educación superior con programas en el área de la ingeniería (Stake, 1998). Esta estrategia metodológica facilita la recopilación de datos contextuales y ricos, enfocada en cómo profesores y directivos académicos interpretan y aplican

la normativa relacionada con la evaluación de los aprendizajes, así como las tensiones emergentes entre la autonomía docente y las políticas institucionales (Yin, 2009).

La selección de la entidad se hizo bajo criterios de representatividad y diversidad, para capturar diferentes perspectivas y prácticas evaluativas (Merriam, 2009). Este enfoque permite estudiar la complejidad de los procesos evaluativos y su influencia en la autonomía docente, al igual que posibilita explorar las dinámicas de adaptación y las interpretaciones individuales dentro de las exigencias del marco regulador actual (Fullan, 2007).

Técnicas: Entrevista y grupo focal

La entrevista con la decana de la facultad se llevó a cabo mediante un formato semiestructurado, lo que permitió un equilibrio entre la consistencia de las preguntas guías y la flexibilidad para profundizar en temas emergentes de interés. Esta técnica se realizó de forma virtual a través de plataformas tecnológicas, con una duración aproximada de una hora. La entrevista fue grabada en video con el consentimiento de la participante, de modo que se garantizaron la integridad y la precisión de la información para su posterior transcripción y análisis. La elección de la entrevista semiestructurada se justificó por su capacidad para capturar perspectivas detalladas y contextuales, lo cual hizo posible explorar en profundidad las interpretaciones y experiencias de la decana en relación con las tensiones entre la autonomía docente y las políticas de evaluación. Esta técnica resultó pertinente para el logro de los objetivos del estudio, ya que proporcionó datos provechosos y matizados que facilitaron el análisis cualitativo y el entendimiento de las dinámicas institucionales en el contexto educativo.

El grupo focal en este estudio estuvo compuesto por 17 profesores de una institución pública de educación superior de Colombia, con perfiles académicos y experiencias profesionales variadas. Los participantes incluyeron ingenieros mecánicos, industriales y metalúrgicos, licenciados en educación, física y matemáticas, así como administradores de empresas. La experiencia laboral de los docentes osciló entre los 6 meses y los 30 años, lo cual proporcionó una perspectiva amplia y diversa sobre la práctica educativa y las políticas de evaluación. Esta heterogeneidad en términos de formación académica y antigüedad en la institución permitió un análisis enriquecedor de las tensiones y desafíos relacionados con la autonomía docente y la implementación de prácticas de evaluación. La composición del grupo favoreció la discusión reflexiva y profunda, destacando tanto las coincidencias como las diferencias en las experiencias y percepciones de los profesores sobre la evaluación educativa (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

El grupo focal establecido para este estudio se estructuró en cinco tipos de preguntas que facilitaron la discusión y la exploración profunda de las experiencias y percepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en la educación superior. La secuencia de preguntas incluyó una sesión de apertura para familiarizar a los participantes, preguntas introductorias y de transición para profundizar en el tema, preguntas clave para abordar las cuestiones más críticas y preguntas de cierre para recoger las ideas finales (Mella, 2000). En la tabla 1 se muestra cuáles fueron estas en cada parte del desarrollo del grupo focal.

Tabla 1. *Preguntas utilizadas para la entrevista y grupo focal*

	Apertura	Introductoria	Transición	Clave	Término
OE1	¿Podría compartir con el grupo su nombre y rol en la institución?	¿Cómo ha sido el proceso de implementación para la formulación y evaluación de los resultados de aprendizaje en su institución, en consonancia con lo establecido en el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 02 del CESU?			Presentar síntesis de las ideas principales, solicitar quitar y/o adicionar.
OE2			¿Qué cambios o ajustes ha realizado en su enfoque de enseñanza y evaluación a medida que ha trabajado en la implementación de resultados de aprendizaje?	¿Qué emociones y/o sentimientos le genera el proceso de implementación de los lineamientos institucionales para la definición y evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes?	Presentar síntesis de las ideas principales, solicitar quitar y/o adicionar.
OE3			¿Qué ventajas o beneficios considera que aporta la formulación y evaluación de resultados de aprendizaje tanto para los estudiantes como para su desarrollo profesional como docente?	¿Qué desafíos o dificultades ha experimentado al implementar la evaluación de resultados de aprendizaje y cómo los ha abordado?	¿En qué medida cree que las nuevas normativas de aseguramiento de la calidad reflejan una mejora en la educación superior y en qué medida siente que son una carga adicional para los docentes?

Nota. Las preguntas de la fila número uno se dirigen a encontrar la respuesta al OE1, las preguntas de la segunda fila a encontrar la respuesta al OE2 y las preguntas de la tercera fila al OE3.

La moderación del grupo focal se realizó bajo un enfoque flexible y adaptativo, donde el facilitador inicialmente asumió un rol pasivo, lo cual permitió que los participantes discutieran entre ellos. A medida que la discusión avanzaba, el moderador asumió un rol más intervencionista, orientando el debate y alentando a los participantes a profundizar en sus respuestas, aclarar inconsistencias y contribuir con perspectivas variadas. El objetivo fue fomentar un ambiente cómodo y colaborativo que incentivara la libre expresión de ideas y experiencias, con especial atención a las dinámicas

grupales que pudieran limitar la participación de algunos miembros (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017; Kitzinger, 1995).

Análisis de los datos

El análisis de los datos obtenidos en el grupo focal se realizó siguiendo los principios del análisis cualitativo de autoinforme, es decir, a través de un proceso de codificación y categorización que permitiera identificar temas recurrentes y patrones dentro de las narrativas de los participantes (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). En este análisis se distinguió entre el consenso grupal y las opiniones individuales, resaltando especialmente aquellas perspectivas que no coincidían con la mayoría, lo cual contribuyó a una visión integral de las tensiones estudiadas. Se utilizó un "árbol categorial" inicial basado en las preguntas del grupo, que fue ampliado durante el proceso de codificación para enriquecer el análisis con las categorías emergentes y las diferencias entre los participantes (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017).

Para el análisis de datos se construyó un árbol de dimensiones y categorías, a partir de las preguntas de investigación y los marcos teóricos relacionados con la autonomía docente y la evaluación educativa. Este árbol incluyó dimensiones clave como "autonomía en la práctica docente", "tensiones en la evaluación institucional", "percepciones sobre políticas de evaluación" y "estrategias de adaptación".

La codificación se llevó a cabo en dos fases: una codificación inicial abierta, en la que se identificaron fragmentos de datos relevantes y se asignaron códigos descriptivos, y una codificación axial, que permitió agrupar y relacionar estos códigos en categorías más amplias. Para asegurar la consistencia y la organización de los datos, se empleó el software Atlas.ti, que facilitó la gestión y el análisis de grandes volúmenes de texto, para conseguir visualizar relaciones y patrones entre las categorías emergentes.

Este proceso de codificación fue iterativo y reflexivo, como vía para asegurar que los códigos y las categorías se ajustaran a las evidencias proporcionadas por los participantes y que se pudieran realizar ajustes conforme avanzaba el análisis.

Resultados

Análisis de la perspectiva institucional: resultados de la entrevista

Este apartado se centra en el análisis de la perspectiva institucional respecto al proceso de implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad en la educación superior, con énfasis en la formulación y evaluación de los resultados de aprendizaje. La información se deriva de la entrevista realizada con la decana de la Facultad de Ingeniería de una institución de educación superior pública, quien describió detalladamente cómo se ha llevado a cabo este proceso en la institución y cuáles han sido las principales dificultades y aprendizajes desde la visión de la gestión académica.

Lineamientos institucionales y proceso de implementación

Según lo manifestado por la decana de la Facultad de Ingeniería en la entrevista, desde la promulgación del Decreto 1330 de 2019, la institución ha realizado un proceso de adaptación complejo, que

implicó la necesidad de articular sus lineamientos curriculares previos, basados en competencias, con el enfoque de resultados de aprendizaje (RA). El proceso comenzó en el 2021, con la creación de un documento orientador que definía la estructura de los resultados de aprendizaje y continuó en 2022, con la formulación de lineamientos académicos y curriculares más detallados.

> Desde el principio, sabíamos que el cambio iba a ser gradual. Era necesario establecer lineamientos claros y ayudar a los docentes a entender que los resultados de aprendizaje no eran solo un requisito, sino una forma de mejorar la calidad de la enseñanza (Decana, 5 de septiembre, 2024).

Estos lineamientos establecieron un enfoque que combinaba competencias y resultados de aprendizaje, reconociendo la importancia de ambos elementos para evaluar los avances académicos de los estudiantes.

La decana explicó que los resultados de aprendizaje se desarrollaron en dos niveles: primero, a nivel de programa, y luego, a nivel de curso. En cada programa, los resultados de aprendizaje se formularon alineados con los perfiles de egreso y las competencias ocupacionales. Posteriormente, se establecieron los resultados de aprendizaje de curso, los cuales fueron incluidos en los *syllabus*. Esto implicó incorporar bibliografía actualizada y buscar la coherencia con las áreas académicas correspondientes.

Estructura de gobernanza y gestión del cambio

La entrevistada también señaló que la implementación de los resultados de aprendizaje en la institución se estructuró a través de un sistema de gobernanza, con los coordinadores de las áreas académicas en un papel crucial.

> Cada coordinador tuvo un papel fundamental en convocar a los profesores, generar debates y llegar a consensos sobre los resultados de aprendizaje. Sin embargo, no todos los profesores estuvieron de acuerdo; algunos cuestionaron la utilidad de los cambios y su impacto real en el aula (Decana, 5 de septiembre, 2024).

La institución cuenta con diez áreas académicas, cada una con un coordinador encargado de reunir a los profesores para llegar a consenso sobre los resultados de aprendizaje de curso. El proceso no estuvo exento de desafíos debido a las diferentes perspectivas de los profesores.

Una dificultad importante ha sido la capacitación de los profesores para comprender y aplicar el enfoque de resultados de aprendizaje. Algunos profesores han mostrado resistencia al cambio, especialmente aquellos con mayor experiencia, quienes tienden a ver el RA como un requisito documental más, sin apropiarse de su propósito pedagógico. En muchos casos, la evaluación sigue siendo tradicional, sin una integración consciente de los nuevos lineamientos.

Impacto del proceso en la evaluación y la enseñanza

En cuanto al impacto de la implementación, la decana destacó la necesidad de repensar la forma de valorar el aprendizaje de los estudiantes. Aunque inicialmente se planteó una evaluación cualitativa, la dificultad para encontrar una herramienta adecuada llevó a la institución a optar por la medición cuantitativa basada en las calificaciones de los estudiantes.

Esta situación ha generado un dilema sobre la representatividad de las notas en la evaluación del aprendizaje real, ya que la estructura de cortes evaluativos (35-35-30) puede influir en el compromiso de los estudiantes con la evaluación final y afectar la calidad de los datos obtenidos. Para enfrentarla, se está desarrollando una herramienta que articule los resultados de aprendizaje con las estrategias de evaluación y las calificaciones de los estudiantes. Se espera que esta herramienta proporcione una mejor visión de las oportunidades de mejora y, eventualmente, conduzca a un proceso de mejora continua.

Reflexión institucional y retos pendientes

La decana enfatizó que la implementación de los resultados de aprendizaje ha sido un proceso de constante adaptación. A nivel institucional, el enfoque en los RA ha ayudado a reflexionar sobre los perfiles de egreso y la alineación de las competencias con los estándares internacionales, un paso positivo hacia la mejora de la calidad educativa y la internacionalización de los programas.

> Aún queda mucho por hacer para que todos los profesores se apropien de este enfoque y lo integren en sus prácticas de manera genuina. No queremos que sea solo un cumplimiento administrativo, sino que entiendan su verdadero valor pedagógico (Decana, 5 de septiembre, 2024).

Entre los retos pendientes, destaca la necesidad de una mayor apropiación del enfoque por parte de los profesores, la creación de estrategias de evaluación coherentes con el aprendizaje real de los estudiantes y la búsqueda de formas de medir cualitativamente el impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Análisis de la perspectiva docente: resultados del grupo focal

En este apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el grupo focal realizado con los docentes de una institución de educación superior, en el cual se exploraron sus percepciones sobre el proceso de implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad. La discusión se centró en identificar experiencias, aspectos positivos y desafíos que han enfrentado los docentes en la adopción de estos lineamientos.

Experiencia de los docentes en la implementación

Los profesores destacaron que el proceso de implementación de los resultados de aprendizaje comenzó con sesiones de capacitación, orientadas a explicar los nuevos lineamientos y su incorporación en la práctica educativa. Sin embargo, los docentes mencionaron diferencias significativas en la forma en que vivieron el proceso, dependiendo del tipo de vinculación que tenían con la institución (Docentes 5, 10, 13 y 18, 2024).

> Los profesores de planta pudieron recibir la formación completa, pero los de hora cátedra, como yo, entramos después y nos tocó ir aprendiendo de manera más informal, preguntando a colegas (Docente 5, 12 de septiembre, 2024).

Los profesores de planta y medio tiempo pudieron participar en capacitaciones y talleres de actualización, mientras que los docentes de hora cátedra se integraron después, al recibir la

información de manera indirecta, lo cual generó una diferencia en el nivel de apropiación del enfoque de resultados de aprendizaje.

Percepción sobre los aspectos positivos de la implementación

Uno de los principales aspectos positivos mencionados por los docentes fue la integración y articulación de los objetivos formativos con los perfiles de egreso, gracias a la formulación de los resultados de aprendizaje. Los participantes señalaron que esta estrategia ha permitido a los estudiantes vincular de manera más clara los conocimientos teóricos con su aplicación práctica, de modo que se fomenta un aprendizaje más significativo. Además, el uso de proyectos integradores como herramienta de evaluación se destacó como un avance en la consolidación del aprendizaje, al involucrar múltiples asignaturas y desarrollar competencias transversales, como el trabajo en equipo y el liderazgo (Docentes 7, 9, 12 y 13, 2024).

> Cuando trabajamos en proyectos integradores, los estudiantes realmente ven la conexión entre lo que aprenden y lo que necesitan para el mundo laboral. Nos ha permitido fortalecer el aprendizaje práctico y la colaboración entre asignaturas (Docente 9, 12 de septiembre, 2024).

También se resaltó que los proyectos integradores permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales y esto mejora su preparación para enfrentar los retos laborales. Los docentes afirmaron que, al conectar las asignaturas con el perfil de egreso los estudiantes comprenden mejor el propósito de su formación y la manera en que los conocimientos adquiridos les servirán en su vida profesional.

Dificultades y desafíos encontrados en la implementación

A pesar de los avances, los docentes también expresaron diversas dificultades en el proceso de implementación. Una de las principales fue la falta de participación y articulación de todos los docentes en las fases de capacitación, especialmente aquellos vinculados por hora cátedra. Esta situación ha generado desigualdad en la apropiación de los nuevos lineamientos, lo cual afecta la calidad de la implementación de los resultados de aprendizaje (Docentes 5, 10, 13 y 18, 2024).

Otra dificultad mencionada fue la resistencia al cambio, especialmente entre aquellos profesores con mayor antigüedad, quienes perciben la evaluación de los resultados de aprendizaje como una carga administrativa adicional, lo cual disminuye su motivación.

> A veces sentimos que es solo más papeleo y eso quita tiempo para pensar en nuevas formas de enseñar. Los profesores más veteranos, especialmente, lo ven como una carga extra (Docente 13, 12 de septiembre, 2024).

Además, la implementación de proyectos integradores, aunque beneficiosa, ha resultado un desafío logístico y académico. Los docentes indicaron que los estudiantes a menudo enfrentan dificultades para dedicar tiempo suficiente a estos proyectos y algunos buscan cumplir con el mínimo requerido, en lugar de comprometerse completamente con la experiencia (Docentes 9, 13 y 14, 2024).

> Muchos de nuestros estudiantes tienen trabajos y no pueden dedicar tanto tiempo a los proyectos. Cumplen, pero es evidente que no pueden comprometerse del todo (Docente 13, 12 de septiembre, 2024).

En términos metodológicos, los docentes señalaron que medir el impacto de los resultados de aprendizaje sigue siendo complejo. El enfoque cuantitativo aplicado a la evaluación de resultados a veces no refleja el verdadero aprendizaje de los estudiantes, especialmente en términos de habilidades y competencias adquiridas.

Emociones y percepciones del proceso de cambio

Durante el grupo focal, los profesores describieron el estrés que sintieron mientras adaptaban sus métodos de enseñanza y evaluación a los nuevos lineamientos. Además, algunos manifestaron que el uso de nuevas tecnologías en el aula, como las pantallas interactivas, a veces representa un obstáculo, ya que puede dificultar el control sobre el desarrollo de las clases (Docentes 9, 11 y 13, 2024).

> El proceso nos ha generado bastante ansiedad, especialmente por la carga que implica adaptar las evaluaciones. Pero es satisfactorio ver que los estudiantes comprenden y aplican lo aprendido cuando el esfuerzo vale la pena (Docente 9, 12 de septiembre, 2024)

De todos modos, hubo también expresiones de satisfacción, especialmente cuando los docentes percibían que los estudiantes estaban comprendiendo y aplicando de manera efectiva los conceptos aprendidos. Este sentimiento se destacó como un motivador importante para continuar con el esfuerzo de implementar los resultados de aprendizaje (Grupo focal, Docentes 7, 9 y 13, 2024).

Análisis comparativo de perspectivas

En este apartado se presenta el análisis comparativo entre la perspectiva institucional, representada por la decana de la Facultad de Ingeniería, y la perspectiva docente, recopilada a través del grupo focal con los profesores de la institución. Este análisis tiene como objetivo identificar los factores que generan tensiones entre la gestión institucional y la autonomía docente en el proceso de implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad, con enfoque en la evaluación de los resultados de aprendizaje.

Perspectiva institucional: visión y proceso de implementación

Desde la perspectiva institucional se destacó la importancia de alinear los programas académicos con la normativa de aseguramiento de la calidad, específicamente respecto a los resultados de aprendizaje. La implementación se llevó a cabo con un enfoque estructurado, comenzando por la capacitación y orientación a los docentes sobre los nuevos lineamientos, y continuando con la revisión y actualización de los sílabos y perfiles de egreso. La visión institucional enfatizó la necesidad de incluir coordinadores de áreas académicas, para asegurar la coherencia entre los resultados de aprendizaje de cada asignatura y el perfil de egreso del programa.

Perspectiva docente: experiencias, aspectos positivos y dificultades

La perspectiva docente, obtenida a través del grupo focal, reflejó una visión variada respecto al proceso de implementación. Los docentes destacaron algunos aspectos positivos, como la claridad que aportan los resultados de aprendizaje al conectar los objetivos de las asignaturas con los perfiles de egreso. También valoraron el enfoque en proyectos integradores, que permiten a los estudiantes

aplicar sus conocimientos en contextos reales, fortaleciendo competencias transversales como el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Sin embargo, los profesores señalaron la falta de participación de todos los docentes en las capacitaciones, particularmente de los profesores vinculados por hora cátedra. Esta situación ha generado una percepción de disparidad en la apropiación del enfoque de resultados de aprendizaje, lo cual se traduce en diferencias en la calidad de la enseñanza y la evaluación.

A lo anterior se suma la carga administrativa adicional y la percepción de una autonomía limitada para diseñar estrategias de enseñanza y adaptar sus prácticas a las necesidades específicas de los estudiantes.

Discusiones y conclusiones

El análisis comparativo entre las perspectivas institucional y docente revela varios factores que generan tensiones en el proceso de implementación de la normativa de aseguramiento de la calidad:

Un factor importante de tensión identificado es la percepción de imposición de los lineamientos institucionales. Mientras la gestión institucional busca unificar criterios y asegurar la calidad a través de directrices claras, muchos docentes sienten que estas directrices limitan su capacidad para decidir cómo enseñar y evaluar. Este hallazgo coincide con lo señalado por Hargreaves (1994), quien discute que el equilibrio entre las imposiciones y las opciones autónomas es fundamental para evitar la percepción de control excesivo y promover un entorno de enseñanza participativo y adaptativo. La implementación de los resultados de aprendizaje ha sido percibida como un mandato, lo cual ha afectado la motivación y el sentido de propiedad que los docentes tienen sobre sus prácticas pedagógicas. Peck et al. (2010) resaltan que la percepción de políticas impuestas sin consulta genera resistencia y desmotivación, un fenómeno que se evidenció en este estudio a través de las opiniones de los docentes.

La perspectiva institucional se enfoca en la creación de procesos y estructuras que permitan evaluar la calidad educativa, como la estandarización de los resultados de aprendizaje y la evaluación por medio de proyectos integradores. Sin embargo, los docentes señalaron que esta estructura no siempre tiene en cuenta su experiencia y conocimientos sobre la realidad de los estudiantes. Este dilema, también explorado por Hargreaves (1994), refleja la importancia de equilibrar la confianza en las capacidades de los docentes y en los procesos estandarizados. La literatura de Biesta (2009) también respalda esta idea, sugiriendo que un enfoque excesivo en la medición y estandarización puede eclipsar otros objetivos educativos significativos, como la creatividad y el pensamiento crítico.

Existe, entonces, una tensión entre confiar en los docentes como profesionales capaces de adaptar sus métodos de enseñanza según el contexto de sus estudiantes, y confiar en procesos estandarizados que, si bien garantizan uniformidad, pueden no ser suficientemente flexibles para atender la diversidad del alumnado.

Desde la perspectiva institucional, la implementación de la normativa implica un cambio estructural significativo que requiere la adopción de nuevas herramientas y la modificación de *syllabus* y planes de estudio. Al respecto, los docentes manifestaron que este cambio estructural no ha venido

acompañado de un cambio cultural que apoye y facilite la transición. Fullan (2007) subraya que el cambio profundo necesita ser tanto estructural como cultural para garantizar su éxito. La ausencia de un cambio cultural que involucre a los docentes puede llevar a una adopción superficial de los nuevos lineamientos. La resistencia al cambio y la falta de un espacio para la participación activa de los docentes en la construcción de los nuevos lineamientos son señales de que se necesita fomentar un cambio cultural que promueva una mayor apropiación y sentido de pertenencia hacia las nuevas directrices.

Otro factor de tensión identificado es la disparidad en la formación y participación de los docentes en el proceso de implementación. Los profesores de planta y medio tiempo tuvieron acceso a capacitaciones, mientras que los profesores de hora cátedra recibieron la información de manera indirecta y con limitaciones. Este hallazgo es consistente con las observaciones de Luttenberg et al. (2013), quienes señalan que la búsqueda de significado en los procesos de cambio es clave para la integración exitosa de las políticas educativas.

Esta diferencia ha llevado a una implementación desigual del enfoque de resultados de aprendizaje que afecta la calidad de la enseñanza y crea una brecha entre las expectativas institucionales y las prácticas docentes reales.

El análisis de los datos revela que las tensiones entre la autonomía docente y la gestión institucional en la implementación de la normativa de aseguramiento de la calidad surgen principalmente de la forma en que ambas partes perciben y se adaptan al cambio. Los docentes utilizan diferentes estrategias de búsqueda de significado para integrar la normativa en su práctica, mientras que la institución ha aplicado distintos modos de traducción de los lineamientos nacionales, que van desde la reproducción literal hasta la modificación y, en algunos casos, intentos de cambios más radicales.

Estas tensiones sugieren que un enfoque más equilibrado y participativo podría facilitar una implementación más efectiva. La gestión institucional debe considerar las diversas formas en que los docentes buscan significado en su práctica, promoviendo un enfoque más contextualizado y menos prescriptivo. Las investigaciones de Avidov-Ungar y Arviv-Elyashiv (2018) indican que la participación activa de los docentes en las reformas promueve un mayor sentido de pertenencia y aceptación de los cambios. Por otro lado, se necesita fomentar un cambio cultural que acompañe al cambio estructural, para permitir que los docentes se sientan como parte activa en la construcción de las políticas y no meros ejecutores de estas.

El éxito de la implementación de la nueva normativa de aseguramiento de la calidad depende en gran medida de encontrar un equilibrio entre la necesidad de estandarización de la gestión institucional y la autonomía de los docentes para adaptar sus prácticas al contexto particular de sus estudiantes, promoviendo un ambiente de colaboración y sentido de pertenencia hacia los lineamientos institucionales y normativas nacionales. Este enfoque dual es esencial para garantizar que los esfuerzos de mejora educativa se traduzcan en un impacto real y duradero en las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Fullan, 2007; Biesta, 2009).

A partir de los hallazgos de este estudio, se recomienda que las instituciones de educación superior consideren la importancia de un enfoque más participativo en la implementación de normativas de

aseguramiento de la calidad. Involucrar a los docentes en la construcción de políticas y estrategias puede ayudar a reducir la percepción de imposición y aumentar la apropiación de las reformas. Además, es fundamental proporcionar oportunidades de formación equitativas para todos los docentes, independientemente de su tipo de vinculación, con el fin de asegurar una implementación homogénea de estas nuevas normativas.

Los límites de la presente investigación incluyen la focalización en una única institución, lo que restringe la generalización de los resultados. Sin embargo, los principios identificados pueden servir como punto de partida para estudios comparativos en otras instituciones con características similares. Se sugiere que futuras investigaciones amplíen el alcance a múltiples instituciones y consideren variables adicionales, como el impacto en el rendimiento académico de los estudiantes y la percepción de otros actores educativos, como los estudiantes mismos y los directivos.

La adaptación de estas ideas a otras instituciones de educación superior puede lograrse mediante la promoción de espacios de diálogo y la flexibilización de los procesos de implementación, de modo que se reconozcan las particularidades de cada contexto académico. La creación de redes de colaboración interinstitucional podría facilitar el compartir experiencias exitosas y el desarrollo de enfoques más integradores y efectivos en la gestión de políticas educativas.

Recibido: 7/10/2024 | Revisado: 8/11/2024 | Aprobado: 6/12/2024 | Publicado: 24/1/2025

Referencias bibliográficas

Aderet-German, Segal, A., & Vedder-Weiss, D. (2021). Leading teacher professional identity construction and school reform development: a reciprocal relationship. *Research Papers in Education, 36*(2), 129–151, https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633562

Avidov-Ungar, O., & Arviv-Elyashiv, R. (2018). Teacher perceptions of empowerment and promotion during reforms. *International Journal of Educational Management, 32*(1), 155–170. https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0002

Aziz, C. (2018). *Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar.* Nota técnica Nº 3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Ball, S. (2008). The education debate: Policy and politics in the twenty-first century. *Policy Press*. https://academic.oup.com/policy-press-scholarship-online/book/23129

Bamber, V., & Anderson, S. (2012). Evaluating learning and teaching: Institutional needs and individual practices. *International Journal for Academic Development, 17*(1), 5–18. https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.586459

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Borch, I. (2020). Lost in translation: From the university's quality assurance system to student evaluation practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(3), 231–244. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1818447

Borch, I., Sandvoll, R., & Risør, T. (2022). Student course evaluation documents: Constituting evaluation practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(2), 169–182. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1899130

Casanova, M. (2021). Gestionar la Autonomía Pedagógica: Un Factor de Calidad Reconocido. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 19*(2), 9–22. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.001

Coburn, C., Hill, H., & Spillane, J. (2016). Alignment and Accountability in Policy Design and Implementation: The Common Core State Standards and Implementation Research. *Educational Researcher, 45*(4), 243–251. https://doi.org/10.3102/0013189X16651080

Day, C. (2019). Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching. *Teachers and Teaching, 25*(5), 501–506. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1651100

Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9*(1), 51–67. http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform* (Vol. 204). Centre for Strategic Education Melbourne. http://theeta.org/wp-content/uploads/2011/11/eta-articles-110711.pdf

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense while steering through the fog: Principals' metaphors within a national reform implementation. *Education Policy Analysis Archives, 25*, 105. https://doi.org/10.14507/epaa.25.2942

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica, 2*(5), 55–60.

Hargreaves, A. (1994). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy, 9*(1), 47–65. https://doi.org/10.1080/0268093940090104

Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ, 311*(7000), 299–302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Lockton, M., Weddle, H., & Datnow, A. (2020). When data don't drive: Teacher agency in data use efforts in low-performing schools. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(2), 243–265. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1647442

Luttenberg, J., Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education, 28*(3), 289–308. https://doi.org/10.1080/02671522.2011.630746

Mausethagen, S., & Mølstad, C. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015*(2). https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520

Mella, O. (2000). *Grupos focales ("Focus groups"): Técnica de investigación cualitativa (Documento de Trabajo N° 3*). Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). https://apuntescomunicacionuagrm.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/orlando-mella-grupos-focales.pdf

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.

Moya, B., Turra, H., & Chalmers, D. (2019). Developing and implementing a robust and flexible framework for the evaluation and impact of educational development in higher education in Chile. *International Journal for Academic Development, 24*(2), 163–177. https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1555757

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Katz Editores.

Parker, G. (2015). Postmodernist perceptions of teacher professionalism: A critique. *The Curriculum Journal, 26*(3), 452–467. https://doi.org/10.1080/09585176.2014.992920

Peck, C., Gallucci, C., & Sloan, T. (2010). Negotiating Implementation of High-Stakes Performance Assessment Policies in Teacher Education: From Compliance to Inquiry. *Journal of Teacher Education, 61*(5), 451–463. https://doi.org/10.1177/0022487109354520

Salokangas, M., Wermke, W., & Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal, 19*(4), 329–350. https://doi.org/10.1177/1474904119868378

Sanabria, C. y Ramos, I. (Eds.). (2021). *Una mirada a los resultados de aprendizaje.* Bogotá: Ministerio de Educación (MEN)-Consejo Nacional de Acreditación (CNA)-Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES). https://ww2.ufps.edu.co/public/archivos/oferta_academica/a00ca7dc282007f8c767802321fc3761.pdf

Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.

Scott, W. (2013). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities.* Sage publications.

Siegel, H. (2004). High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment. *Theory and Research in Education, 2*(3), 219–233. https://doi.org/10.1177/1477878504046515

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Ediciones Morata.

Stollman, S., Meirink, J., Westenberg, M., & Van Driel, J. (2022). Teachers' learning and sense-making processes in the context of an innovation: a two year follow-up study. Professional Development in Education, 48(5), 718–733. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744683

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education, 47*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006

Weenink, K., Aarts, N., & Jacobs, S. (2024). Purposes and tensions in organising knowledge: trajectories of student evaluations in two research universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2314168

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods.* SAGE.