

Orientaciones Curriculares para la Gestión Académica en Educación Superior: Caso Unicafam

Curricular Guidelines for Academic Management in Higher Education: Unicafam Case

fecha de envío: 4 de enero del 2025

fecha de aceptado: 5 de junio del 2025

fecha de publicado: 1 septiembre del 2025

Forma de citar: J. R. . Velásquez Moreno, C. M. . Guarnizo Vargas, F. E. . Cerón Gómez, and J. I. . Salas Hernández, "Orientaciones Curriculares para la Gestión Académica en Educación Superior: Caso Unicafam", Mundo Fesc, vol. 15, no. 33, pp. 297-310 Sep. 2025, <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1943>

Jairo Rodrigo Velásquez Moreno.



Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
jairo.velasquez@unicafam.edu.co
Fundación Universitaria Cafam –
<https://orcid.org/0000-0002-7029-7730>
Bogotá, Colombia

Claudia Marcela Guarnizo Vargas.



Magíster en Educación
marcela.guarnizo@unicafam.edu.co
Fundación Universitaria Cafam –
<https://orcid.org/0000-0001-6710-7388>
Bogotá, Colombia

Fulbia Emilia Cerón Gómez.



Magíster en Educación
fulbia.ceron@unicafam.edu.co
Fundación Universitaria Cafam –
<https://orcid.org/0000-0001-7247-0333>
Bogotá, Colombia

José Isaías Salas Hernández.



Doctor en Ciencias de la Educación
jose.salas@unicafam.edu.co
Fundación Universitaria Cafam –
<https://orcid.org/0000-0002-6601-2720>
Bogotá, Colombia

***Autor para correspondencia:**

laura.sierram@unicafam.edu.co



Orientaciones Curriculares para la Gestión Académica en Educación Superior: Caso Unicafam

Palabras clave: calidad de la educación, currículo, educación superior, gestión educacional, planificación de la educación.

Resumen

La Fundación Universitaria Cafam identificó oportunidades de mejora en su modelo pedagógico. Los procesos de autoevaluación evidenciaron la necesidad de fortalecer la apropiación del modelo por parte del profesorado en el marco de las reformas nacionales centradas en resultados de aprendizaje. Actualizar el modelo pedagógico de la Fundación Universitaria Cafam a partir del análisis de políticas y orientaciones actuales de la educación superior nacional e internacional, formulando una propuesta innovadora y pertinente. Investigación aplicada de tipo proyectiva con enfoque cualitativo, fundamentada en el Racionalismo Crítico. Participaron 38 docentes, 12 directivos académicos y 24 estudiantes de cuatro programas académicos. Se emplearon entrevistas conversacionales semiestructuradas, grupos focales y análisis documental mediante ATLAS.ti. La validez se garantizó mediante triangulación metodológica y revisión por expertos externos. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la institución. Se identificaron cinco categorías analíticas: análisis comparativo contextual, diagnóstico institucional, innovación pedagógica, valoración y validación, y gestión del cambio curricular. El 20.3% de los 798 enunciados analizados se concentraron en fundamentos del modelo pedagógico. Se desarrolló el Sistema de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SERAU) y se conceptualizaron trayectorias formativas certificables. Se construyó un modelo pedagógico actualizado fundamentado en cinco principios orientadores: flexibilidad, interdisciplinariedad, pertinencia, integralidad e internacionalización, articulando coherentemente fundamentos institucionales con tendencias internacionales en innovación educativa.

Curricular Guidelines for Academic Management in Higher Education: Unicafam Case

Abstract

Fundación Universitaria Cafam identified opportunities for improvement in its pedagogical model. Self-assessment processes revealed the need to strengthen the appropriation of the model by faculty within the framework of national reforms focused on learning outcomes. To update the pedagogical model of Fundación Universitaria Cafam based on analysis of current national and international higher education policies and guidelines, formulating an innovative and relevant proposal. Applied projective research with qualitative approach, grounded in Critical Rationalism. Participants included 38 faculty members, 12 academic directors, and 24 students from four academic programs. Semi-structured conversational interviews, focus groups, and documentary analysis using ATLAS.ti were employed. Validity was ensured through methodological triangulation and external expert review. The study was approved by the institutional Ethics Committee. Five analytical categories were identified: contextual comparative analysis, institutional diagnosis, pedagogical innovation, assessment and validation, and curricular change management. A total of 798 statements were analyzed, with 20.3% concentrated on pedagogical model foundations. The Learning Outcomes Evaluation System (SERAU) was developed and certifiable formative trajectories were conceptualized. An updated pedagogical model was constructed based on five guiding principles: flexibility, interdisciplinarity, relevance, comprehensiveness, and internationalization, coherently articulating institutional foundations with international trends in educational innovation..

Keywords: curriculum, educational management, educational planning, educational quality, higher education.

Introducción

La educación superior contemporánea enfrenta transformaciones profundas que exigen la actualización de sus modelos pedagógicos para responder a demandas de formación integral, empleabilidad y pertinencia social. La UNESCO [1] señala que las instituciones de educación superior deben reinventarse para ofrecer itinerarios flexibles que permitan a los estudiantes construir trayectorias formativas personalizadas. En este contexto, la Fundación Universitaria Cafam (Unicafam), institución creada en 2008 bajo principios de compensación y solidaridad social, identificó la necesidad de actualizar su modelo pedagógico mediante un proceso sistemático de investigación.

Los procesos de autoevaluación institucional evidenciaron oportunidades de mejora en la apropiación del modelo pedagógico, principalmente en la articulación entre el enfoque de competencias declarado y la práctica docente predominantemente transmisionista. Esta brecha se agravó en el contexto post-pandémico, que reveló la incongruencia entre los discursos de los modelos educativos y las prácticas que no propician el aprender a aprender ni la resolución colaborativa de problemas [2][3]. La pandemia por COVID-19 aceleró la transición hacia modalidades mediadas por tecnologías, evidenciando la necesidad de repensar la docencia más allá de la simple incorporación de herramientas digitales [4].

La problemática identificada se manifiesta en cuatro dimensiones: desarticulación entre fundamentos teóricos del modelo y su implementación práctica; ausencia de sistemas integrales de evaluación de resultados de aprendizaje; carencia de estrategias de mediación pedagógica apropiadas para modalidades híbridas; y falta de trayectorias formativas flexibles orientadas al aprendizaje a lo largo de la vida.

Marco teórico

2.1. Tensiones epistemológicas en la educación superior contemporánea

El debate sobre el fundamento epistemológico de los modelos pedagógicos universitarios no es homogéneo. Díaz Barriga [4][5] sostiene que la transformación educativa exige una reconceptualización profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y advierte que la incorporación tecnológica sin revisión crítica de la praxis formativa reproduce estructuras transmisionistas bajo apariencia innovadora. Esta postura dialoga críticamente con la de Anderson [8], quien, desde una perspectiva más pragmática, argumenta que las tecnologías de enseñanza en línea posibilitan nuevas formas de interacción que efectivamente transforman el aprendizaje cuando se diseñan pedagógicamente. La diferencia no es menor: mientras Díaz Barriga centra la transformación en la revisión de la praxis, Anderson la ubica en el rediseño de las condiciones de interacción mediadas.

Esta tensión adquiere relevancia para el caso Unicafam porque sitúa la pregunta de fondo: ¿es el problema de la actualización pedagógica un problema de herramientas o de concepciones? Los hallazgos de este estudio respaldan la posición de Díaz Barriga: las dificultades identificadas en los procesos de autoevaluación no eran primariamente tecnológicas sino conceptuales, relacionadas con la apropiación del enfoque de competencias y su traducción en estrategias de enseñanza situadas.

2.2. Del enfoque de competencias al enfoque de capacidades: una transición crítica

Un segundo eje de tensión conceptual relevante para este estudio opone el enfoque de competencias dominante en la política de educación superior colombiana y latinoamericana al enfoque de capacidades desarrollado por Nussbaum y Sen. El modelo educativo de la Universidad ICESI [24] ha transitado explícitamente hacia este segundo enfoque, concibiendo al estudiante no como portador de competencias medibles, sino como sujeto con capacidades para la autonomía, la comunicación creativa, la comprensión crítica y la participación social.

Esta distinción no es semántica. El enfoque de competencias, en su formulación más instrumental, corre el riesgo de reducir la formación a desempeños observables y evaluables por el mercado laboral, como señala De Sousa Santos [6] al criticar la lógica de la razón metonímica que subordina el saber universitario a la racionalidad económica. Su propuesta de una “ecología de saberes” plantea, en contraste, el reconocimiento de formas de conocimiento múltiples científico, comunitario, experiencial, cultural en diálogo horizontal. Para una institución como Unicafam, cuya misión declara explícitamente su orientación hacia “el servicio y el desarrollo de las personas, las familias, las empresas y las comunidades” [21] [22], la ecología de saberes no es un marco teórico externo sino una articulación directa con su vocación fundacional.

Sin embargo, la adopción acrítica de la ecología de saberes también entraña riesgos: puede derivar en relativismo epistemológico que dificulte la evaluación rigurosa de los aprendizajes. Por ello, este estudio adopta una postura integradora que articula la exigencia de rigor en los resultados de aprendizaje coherente con las demandas del Ministerio de Educación Nacional y las políticas de aseguramiento de la calidad con el reconocimiento de la diversidad de saberes y trayectorias que caracteriza a la población estudiantil de Unicafam.

2.3. Principios orientadores del modelo pedagógico

El marco conceptual de esta investigación articula cinco principios fundamentales que organizan la actualización del modelo pedagógico. La flexibilidad curricular, sustentada en la OCDE [19], se entiende como la capacidad del sistema educativo para ofrecer trayectorias formativas diversificadas que trasciendan la electividad de asignaturas para convertirse en estructura que reconoce la diversidad de trayectorias vitales de los estudiantes. El Galad, Betts y Campbell [14] demuestran que alinear las perspectivas de estudiantes y educadores sobre dimensiones de aprendizaje flexible resulta fundamental para prácticas más inclusivas; hallazgo que resuena con las tensiones identificadas en el diagnóstico institucional entre las expectativas del profesorado y las necesidades del estudiantado, en el mismo sentido Otaki, Gholami, Fawad, Akbar y Banerjee [20] exponen que el trabajo que se haga en relación con un aprendizaje autodirigido y la retroalimentación constante ayudan a cerrar brechas de conocimiento.

La interdisciplinariedad implica la integración de conocimientos, metodologías y perspectivas de diferentes disciplinas para abordar problemáticas complejas, en consonancia con la propuesta de la UNESCO [7] de concebir los planes de estudio más allá de listas de asignaturas. La pertinencia refiere a la capacidad del modelo para responder a necesidades reales de contextos locales, regionales y globales. La integralidad alude a la formación comprehensiva del ser humano en dimensiones cognitiva, socioemocional, ética y ciudadana un horizonte compartido entre el enfoque de competencias y el de capacidades. Finalmente, la internacio-

nalización se concibe fundamentalmente como internacionalización del currículo, incorporando perspectivas globales y competencias interculturales [9].

La relevancia de esta investigación radica en su contribución al campo de la gestión curricular en educación superior, específicamente en contextos institucionales orientados hacia la equidad y la inclusión social. La pregunta que orientó el estudio fue: ¿Qué características requiere el modelo pedagógico Unicafam de cara a las políticas y orientaciones actuales de la educación superior nacional e internacional para que sea innovador y pertinente?

Materiales y métodos

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación adoptó un diseño aplicado de tipo proyectivo con enfoque cualitativo, fundamentado en la postura epistemológica del Racionalismo Crítico. La investigación proyectiva se caracteriza por proponer soluciones a situaciones problemáticas mediante la elaboración de modelos, estructuras o sistemas que transformen la realidad actual en una situación deseada [4]. El enfoque cualitativo permitió una comprensión profunda del fenómeno estudiado a través del análisis sistemático de fuentes documentales, entrevistas y grupos focales, sin pretensión de generalización estadística sino de transferibilidad analítica a contextos institucionales comparables.

El estudio se desarrolló en tres etapas secuenciales e interrelacionadas: (1) etapa descriptiva, orientada al diagnóstico de necesidades institucionales y al estudio del contexto nacional e internacional; (2) etapa propositiva, enfocada en la construcción de las categorías analíticas y la elaboración del modelo pedagógico actualizado; y (3) etapa evaluativa, dedicada a la validación del modelo mediante consulta con expertos internos y externos.

3.2. Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por la comunidad académica de la Fundación Universitaria Cafam. La muestra, de carácter intencional y no probabilístico, incluyó tres grupos de participantes: (1) 4 directivos de programa; (2) 38 docentes seleccionados mediante criterios de representatividad, área de conocimiento y experiencia en la institución; y (3) 24 estudiantes de diferentes semestres y programas, convocados mediante grupos focales. Adicionalmente, se analizaron documentos institucionales de cinco universidades referentes: Tecnológico de Monterrey [23][31] [32], Universidad ICESI [24], Universidad de Chile [25], Corporación Universidad de la Costa [29] y Universidad Iberoamericana [30], junto con políticas de organismos internacionales como la UNESCO [7] y la OCDE [19].

Los criterios de inclusión para los participantes docentes fueron: vinculación vigente con Unicafam, experiencia mínima de un año en la institución y participación en procesos de autoevaluación o reforma curricular. Para los estudiantes, se consideró matrícula activa y haber cursado al menos dos semestres en la institución.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se emplearon cuatro técnicas complementarias de recolección de información. La observa-

ción participante del equipo investigador en espacios académicos y administrativos permitió documentar dinámicas cotidianas de implementación del modelo pedagógico. Las entrevistas conversacionales semiestructuradas se aplicaron individualmente a los directivos académicos; el guion de entrevista exploró percepciones sobre el modelo vigente, identificación de brechas entre el modelo declarado y las prácticas reales, y expectativas de transformación. Los grupos focales profundizaron en aspectos específicos de la experiencia formativa: estrategias de evaluación, mediación pedagógica, flexibilidad curricular y modalidades de aprendizaje. El análisis documental abarcó políticas institucionales, lineamientos curriculares, planes de estudio, syllabus, documentos de autoevaluación y modelos educativos de instituciones referentes.

3.4. Procedimiento de análisis

El análisis de información se realizó mediante triangulación metodológica de datos provenientes de las cuatro fuentes descritas. Para los datos cualitativos se utilizó análisis de contenido con apoyo del software ATLAS.ti®, siguiendo un proceso de codificación en tres fases. En la primera fase se realizó lectura exploratoria de los documentos y transcripciones para identificar unidades de significado relacionadas con fundamentos del modelo, currículo, metodologías, evaluación, roles de los actores, innovación pedagógica y tendencias internacionales. En la segunda fase se diseñó un sistema de códigos inicial organizado en grupos que respondían a grandes dimensiones analíticas. En la tercera fase se llevó a cabo la codificación sistemática, asignando códigos a fragmentos de texto, para luego construir redes semánticas y explorar coocurrencias entre códigos con el propósito de identificar patrones, tensiones y convergencias.

El corpus analizado comprendió 798 enunciados distribuidos en 9 grupos de códigos principales, representando 145 códigos específicos emergentes. Las salidas de análisis incluyeron informes de códigos, redes conceptuales y tablas de coocurrencia, interpretadas a la luz del marco teórico y los objetivos del estudio.

3.5. Criterios de validez

La calidad metodológica del estudio se garantizó mediante cuatro criterios. La credibilidad se aseguró a través de la triangulación de fuentes (docentes, directivos, estudiantes y documentos) y la revisión de resultados preliminares con informantes clave (member checking). La transferibilidad se sustenta en la descripción densa del contexto institucional y los criterios explícitos de selección de participantes, que permiten al lector valorar la aplicabilidad de los hallazgos a contextos similares. La confirmabilidad se garantizó mediante la documentación sistemática del proceso de codificación en ATLAS.ti® y la auditoría de las categorías analíticas por un investigador externo al equipo. La consistencia interna se logró mediante el contraste entre los hallazgos del diagnóstico institucional y los referentes teóricos e internacionales revisados.

3.6. Consideraciones éticas

El proceso investigativo se desarrolló en estricto cumplimiento de los principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y respeto a la dignidad de los participantes. Todos los participantes suscribieron el consentimiento informado previo a la recolección de datos, y la información obtenida fue utilizada exclusivamente con fines académicos, garantizando la anonimización de los datos individuales en el análisis. El proyecto fue avalado por el Comité de

Investigación de la Fundación Universitaria Cafam, instancia ante la cual se sometió a un proceso de autoevaluación ética que incluyó la revisión de las consideraciones aplicadas durante el trabajo de campo. Su desarrollo se enmarca en los lineamientos de la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y en los principios éticos internacionales establecidos por la Declaración de Helsinki.

Resultados y discusión

El análisis del proceso de actualización del modelo pedagógico reveló hallazgos significativos organizados en cinco categorías analíticas derivadas de los objetivos de investigación. El corpus analizado comprendió 798 enunciados distribuidos en 9 grupos de códigos principales, representando 145 códigos específicos emergentes. La presentación de resultados se estructura según las categorías analíticas identificadas, evidenciando la articulación entre las intencionalidades declaradas en los objetivos y la evidencia empírica recolectada.

4.1. Análisis Comparativo Contextual

El análisis de políticas y orientaciones de educación superior nacional e internacional reveló que el 20.3% de los enunciados codificados se concentraron en fundamentos del modelo pedagógico. Este hallazgo sugiere que la institución concibe la transformación curricular no como adopción acrítica de tendencias internacionales, sino como proceso de apropiación crítica fundamentado teóricamente, en línea con la advertencia de Díaz Barriga [5] sobre los riesgos de la modernización tecnológica sin revisión epistemológica.

El análisis comparativo de instituciones referentes evidenció convergencias significativas en la adopción de principios constructivistas centrados en el estudiante. El Tecnológico de Monterrey, con su Modelo Educativo Tec21 [23], enfatiza la formación integral mediante Aprendizaje Basado en Retos. La Universidad de Chile [25] articula su modelo en torno a principios de pertinencia, equidad e inclusión. La Universidad ICESI [24] fundamenta su propuesta en el desarrollo de capacidades inspiradas en Nussbaum y Sen, lo que representa una evolución del enfoque de competencias hacia perspectivas más holísticas del desarrollo humano. Estas convergencias sugieren una consolidación de un paradigma pedagógico global en educación superior que trasciende contextos geográficos específicos [26].

4.2. Innovación Pedagógica y Metodologías Activas

La categoría de innovación pedagógica, con 88 enunciados (10.6% del corpus), evidenció la centralidad de las metodologías activas en los modelos pedagógicos contemporáneos. El análisis identificó cuatro metodologías predominantes: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y Aprendizaje Experiencial. Estas metodologías comparten principios de centralidad del estudiante como agente activo, aprendizaje situado en contextos auténticos e integración interdisciplinaria, diferenciándose en el énfasis: el ABP centra el aprendizaje en la comprensión profunda del problema; el ABPy, en la gestión integral de un proyecto completo; el ABR, en la implementación y validación de soluciones innovadoras con actores externos; y el Aprendizaje Experiencial fundamentado en el ciclo de Kolb en la reflexión sistemática sobre experiencias vividas.

Shalgimbekova, Janatuly y Suleimenova [17] evidencian que las tecnologías de enseñanza innovadoras incrementan significativamente la motivación y el rendimiento estudiantil. No obstante, en coherencia con la postura de Díaz Barriga [4], este estudio subraya que el impacto positivo de estas metodologías depende menos de las herramientas empleadas que del diseño pedagógico que las sustenta. Esta distinción resultó central en los grupos focales con estudiantes, quienes señalaron experiencias con metodologías activas que no lograban superar la lógica transmisionista por ausencia de una intencionalidad pedagógica explícita.

4.3. Evaluación del Aprendizaje

La categoría de evaluación del aprendizaje, con 125 enunciados (15.6% del corpus), evidenció una transición paradigmática desde evaluaciones tradicionales centradas en contenidos hacia sistemas integrales que valoran conocimientos, desempeños y productos de manera formativa y auténtica en la línea de lo planteado por Raymond, Homer, Smith y Gray en [10]. El análisis de las instituciones referentes permitió identificar tres estrategias evaluativas convergentes: autoevaluación y coevaluación para retroalimentación descriptiva (Tecnológico de Monterrey [23]); evaluación basada en competencias integrada con tecnología de inteligencia artificial (Universidad ICESI [24]); y evaluación continua y formativa orientada al desarrollo de competencias (Universidad de la Costa [29]).

Hamodi, López y López [12] señalan que la evaluación formativa y compartida en educación superior requiere cambios culturales profundos tanto en docentes como en estudiantes, acostumbrados a lógicas sumativas y de control. Esta observación resuena con los hallazgos del diagnóstico institucional, donde el 78% de los docentes entrevistados reconocieron la prevalencia de evaluaciones de tipo sumativo con escasa retroalimentación formativa. La UNESCO [7] recomienda armonizar los procesos de evaluación con propósitos educativos, priorizando evaluaciones formativas impulsadas por el docente y limitando la importancia de la evaluación estandarizada competitiva. Estos planteamientos fundamentaron el diseño del Sistema de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SERAU) de Unicafam, que contempla tres dimensiones: evaluación del conocimiento declarativo, evaluación del desempeño y evaluación del producto [27][28] [33].

4.4. Reconceptualización de Roles Docentes y Estudiantiles

El análisis de la categoría “Estudiantes, Profesores y Comunidad Académica” (80 enunciados, 10.0% del corpus) reveló una reconceptualización profunda de los roles tradicionales. En las instituciones referentes, el docente transita de transmisor de conocimiento a tutor, mentor, asesor, evaluador y diseñador de experiencias de aprendizaje [23][24][25]. Esta transformación no es exclusivamente metodológica: implica el desarrollo de nuevas competencias pedagógicas documentadas por Kapasheva et al. [13] y Jiménez Sierra et al. [16], así como cambios en la identidad profesional docente.

Las entrevistas con docentes de Unicafam evidenciaron que la mayoría valora los principios del modelo pedagógico centrado en el estudiante, pero identifica obstáculos concretos para su implementación: ausencia de tiempos institucionales para el diseño de experiencias de aprendizaje, falta de formación específica en metodologías activas y carencia de comunidades de práctica que sostengan la transformación pedagógica. Cantón Mayo [11] subraya que el desa-

rollo profesoral basado en la investigación constituye condición necesaria para la implementación sostenible de modelos educativos innovadores, perspectiva que orientó las recomendaciones de este estudio sobre formación continua del profesorado.

4.5. Flexibilidad Curricular y Trayectorias Formativas

El análisis de la categoría “Currículo y Planificación Académica” (81 enunciados, 10.2% del corpus) evidenció la centralidad de la flexibilidad curricular en los modelos pedagógicos contemporáneos. La Universidad de Chile [25] plantea el currículo como fenómeno dinámico cuyos momentos —diseño, implementación y evaluación— se afectan mutuamente en un proceso permanente de desarrollo. La OCDE [19] destaca que la flexibilidad curricular no solo beneficia a los estudiantes al permitir personalización del aprendizaje, sino que fortalece la capacidad institucional para responder ágilmente a cambios del entorno laboral y social.

Alt [15] demuestra empíricamente que el aprendizaje basado en competencias y la retroalimentación formativa son precursores fundamentales para la adquisición de habilidades blandas en estudiantes universitarios. Este hallazgo es relevante para el diseño de trayectorias formativas certificables que integran: núcleo común disciplinar que garantiza identidad profesional; electivas de profundización; electivas complementarias que favorecen la interdisciplinariedad; componentes de práctica profesional vinculados con escenarios reales; y opciones de grado diversificadas que reconocen múltiples manifestaciones del saber profesional.

4.6. Síntesis Integradora

La triangulación de hallazgos confirma que la actualización del modelo pedagógico Unicafam debe articular coherentemente cinco dimensiones: fundamentos epistemológicos constructivistas y sociocríticos; metodologías activas y experienciales; sistemas integrales de evaluación formativa; reconceptualización de roles hacia dinámicas colaborativas; y flexibilidad curricular que permita trayectorias formativas personalizadas. Estos hallazgos se alinean con tendencias internacionales documentadas en investigaciones recientes [17][18][26], confirmando la pertinencia del modelo actualizado para el contexto de educación superior latinoamericano.

Conclusiones

Esta investigación logró actualizar el modelo pedagógico de la Fundación Universitaria Cafam mediante un proceso sistemático que articuló análisis contextual internacional, diagnóstico institucional participativo y construcción colectiva de lineamientos innovadores. El modelo pedagógico actualizado —fundamentado en los principios de flexibilidad, interdisciplinariedad, pertinencia, integralidad e internacionalización— responde tanto a tendencias globales en educación superior como a las especificidades del proyecto educativo institucional de Unicafam.

El Sistema de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SERAU) desarrollado constituye una innovación significativa que integra evaluación de conocimientos declarativos, desempeños en acción y productos tangibles mediante estrategias que priorizan el carácter formativo y la retroalimentación continua, fundamentadas en mejores prácticas de instituciones referentes y alineadas con evidencias sobre evaluación auténtica en educación superior.

La reconceptualización de roles docentes y estudiantiles hacia dinámicas colaborativas centradas en el estudiante requiere desarrollo profesoral continuo e institucionalización de comu-

nidades de práctica que sostengan la transformación. Los hallazgos evidencian que el cambio pedagógico no puede limitarse a reformas curriculares formales, sino que debe involucrar transformaciones en las concepciones docentes sobre el aprendizaje.

Entre las limitaciones del estudio se identifica que la muestra, aunque representativa de la comunidad académica de Unicafam, no permite generalizaciones a otras instituciones con características diferentes. La evaluación de impacto del modelo actualizado requerirá estudios longitudinales que documenten su efectividad en el mediano y largo plazo en indicadores de calidad académica (tasas de graduación, empleabilidad, desempeño en pruebas externas).

Se recomienda desarrollar investigaciones complementarias que evalúen el impacto del modelo actualizado, documenten buenas prácticas de implementación mediante estudios de caso y analicen su transferibilidad a otros contextos institucionales. Finalmente, resulta fundamental institucionalizar sistemas de monitoreo continuo que garanticen que el modelo actualizado opere como guía viva y no como documento estático, respondiendo a las transformaciones permanentes del contexto educativo.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Fundación Universitaria Cafam mediante el proyecto institucional EscPedInn2022-2-5 “Retos y Tendencias en el Camino de Actualización del Modelo Pedagógico”. Los autores agradecen a la Vicerrectoría Académica, los decanos de las escuelas académicas, los docentes y estudiantes que participaron en las diferentes etapas del estudio, cuyas contribuciones fueron fundamentales para la construcción del modelo pedagógico actualizado.

Referencias

- [1] UNESCO IESALC, “Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior, es “ UNESCO, 2022. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_spa
- [2] M. Agüero, M. Benavides, V. Rendón, y M. Pompa, “Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia,” UNAM, 2020. Disponible: <https://www.academia.edu/81105226/>
- [3] C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, y A. Bond, “The difference between emergency remote teaching and online learning” EDUCAUSE Review, 2020. Disponible: [The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning | EDUCAUSE Review](https://www.educause.edu/remote-teaching-and-online-learning)
- [4] A. Díaz Barriga, “Reinventar la docencia en el siglo XXI. Desafíos en tiempos de crisis” Margro Editores, 2020. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=nqjQEvW6QHM&t=4s>
- [5] A. Díaz Barriga, “ Repensar la universidad: la didáctica, una opción para ir más allá de la

inclusión de tecnologías digitales” *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 12, no. 34, pp. 3-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33>

[6] B. de Sousa Santos, “La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad” CLACSO, Buenos Aires, 2007. Disponible en: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf

[7] International Commission on the Futures of Education, “Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación” UNESCO, 2021. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

[8] T. Anderson, “The theory and practice of online learning” Athabasca University Press, 2021. Disponible: https://www.aupress.ca/app/uploads/120146_99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf

[9] H. Tseng y C. Inman, “New normal in higher education for the post-COVID-19 world” *Online Learning*, vol. 29, no. 2, pp. 213-240, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v29i2.4629>

[10] J. E. Raymond, C. S. E. Homer, R. Smith, y J. E. Gray, “Learning through authentic assessment,” *Nurse Education in Practice*, vol. 13-5, pp. 471-476, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.006>

[11] I. Cantón Mayo, “Cartografía de la buena docencia universitaria,” *Revista Practicum*, vol. 4, no. 2, pp. 98-101, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i2.7807>

[12] C. Hamodi, V. López, y A. López, “Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior,” *Perfiles Educativos*, vol. 37, no. 147, pp. 146-161, 2015. Disponible: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>

[13] Z. Kapasheva, N. Mirza, I. Shastsitka, Z. Gelmanova, A. Makouchyk, y A. Umbetova, “Modeling the development of pedagogical competence in higher education educators,” *Frontiers in Education*, vol. 9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1360712>

[14] A. El Galad, D. H. Betts, y N. Campbell, “Flexible learning dimensions in higher education,” *Frontiers in Education*, vol. 9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1347432>

[15] D. Alt, “Competency-based learning and formative assessment feedback,” *Studies in Higher Education*, vol. 48, no. 11, pp. 1901-1917, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2217203>

[16] Á. A. Jiménez Sierra, J. M. Ortega Iglesias, J. Cabero-Almenara, y A. Palacios-Rodríguez, “Development of the teacher’s TPACK from the Lesson Study,” *Frontiers in Education*, vol. 8, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1078913>

[17] K. Shalgimbekova, G. Janatuly, y Z. Suleimenova, “Innovative teaching technologies in higher education,” *Cogent Education*, vol. 11, no. 1, 2024. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2425205>

- [18] R. Imran, A. Fatima, I. Elbayoumi Salem, y K. Allil, "Teaching and learning delivery modes in higher education post-COVID-19," *International Journal of Management in Education*, vol. 21, no. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100805>
- [19] OECD, "Curriculum Flexibility and Autonomy," OECD Publishing, Paris, 2024. Disponible: https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-flexibility-and-autonomy_eccbbac2-en.html
- [20] F. Otaki et al., "Students Perception of Formative Assessment in Competency-Based Medical Education" *JMIR Research Protocols*, vol. 12, 2023. DOI: 10.2196/41626
- [21] Fundación Universitaria Cafam, "Proyecto Educativo Institucional - Capítulo III: Modelo Pedagógico Institucional," Bogotá: Unicafam, 2016. Disponible: <https://www.unicafam.edu.co/wp-content/uploads/2023/11/6.-Proyecto-Educativo-Institucional.pdf>
- [22] Fundación Universitaria Cafam, "Modelo Pedagógico Institucional: Aprendizaje Situado, Experiencial y de Calidad," Bogotá: Unicafam, 2024. [Documento interno en revisión].
- [23] Tecnológico de Monterrey, "Modelo Educativo Tec21" 2016. Disponible: <https://tec.mx/sites/default/files/inline-files/folletomodelotec21.pdf>
- [24] Universidad Icesi, "Proyecto Educativo Institucional (PEI)," Editorial Universidad Icesi, 2017. Disponible : <https://www.icesi.edu.co/decanatura-de-innovacion-educativa-y-fortalecimiento-del-pei/nuestro-pei/#documentos>
- [25] Universidad de Chile, "Modelo Educativo de la Universidad de Chile – 2021," Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2021. Disponible: <https://uchile.cl/presentacion/institucionalidad/modelo-educativo>
- [26] M. Sánchez Mendiola y J. Escamilla de los Santos, Coords., "Innovación educativa en educación superior: Una mirada 360" UNAM, 2021. Disponible: <https://cuaed.unam.mx/descargas/investigacion/innovacion-educativa-educacion-superior.pdf>
- [27] M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González, "Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias" *Imagia Comunicación*, Ciudad de México, 2020. Disponible: https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/10/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- [28] Universidad de La Sabana, "Evaluación de los Aprendizajes" Vicerrectoría de Procesos Académicos y Proyección Social, 2020. Disponible: <https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-la-sabana/documentacion/di-017-gui-a-para-la-evaluacion-de-los-aprendizajes-2020/113519931>
- [29] Corporación Universidad de la Costa, CUC, "Acuerdo No. 1622: Modelo pedagógico," Consejo Directivo, Barranquilla, 2020. Disponible: <https://www.cuc.edu.co/wp-content/uploads/normatividad/modelos/9.%20MODELO%20PEDAGOGICO.pdf>
- [30] Universidad Iberoamericana, "Tercer informe del rector: Mtro. David Fernández Dávalos, S. J." 2018. Disponible: https://tijuana.ibero.mx/sites/default/files/inline-files/3erINFORME_rector_2018_completo.pdf

[31] Tecnológico de Monterrey, Observatorio de Innovación Educativa, “Reporte EduTrends: Aprendizaje basado en retos” 2015. Disponible: <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/aprendizaje-basado-en-retos/>

[32] Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, ITESM, “El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica” s.f. Disponible: <https://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>

[33] M. De Miguel Díaz, “Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias” Universidad de Oviedo, 2005. Disponible: https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf