

Revista de Ciencias Sociales

50 *Años*
ANIVERSARIO

Aseguramiento del aprendizaje: Análisis conceptual como fundamento del mejoramiento continuo en programas académicos universitarios

Avendaño Villa, Inírida*
Solano León, Ernesto de Jesús**

Resumen

La transformación digital de la educación exige repensar muchos de los procesos de gestión curricular y de la calidad en las instituciones universitarias. El panorama actual amplía las opciones disponibles para adelantar monitoreos y evaluaciones sobre la calidad del aprendizaje. El concepto de aseguramiento del aprendizaje, condensa la lógica de los modelos de administración científica del trabajo dentro de las prácticas de evaluación educativa y desarrollo curricular. En este artículo, se busca consolidar una definición operativa de aseguramiento del aprendizaje que facilite la investigación y la práctica en instituciones universitarias. Se propuso un diseño de revisión sistemática basado en hallazgos y reflexiones de 32 materiales recuperados de Scopus, interpretándolos desde las concepciones de currículo y calidad educativa. Los resultados apuestan por un modelo conceptual, que ayude a disponer el aseguramiento del aprendizaje en programas universitarios de forma fluida y sostenible, desde tres componentes: Basado en el desarrollo del currículo, en la evaluación de calidad y mejora continua, y en el impacto de los aprendizajes según las expectativas sociales de su contexto. El estudio concluye que el aseguramiento del aprendizaje, garantiza la enseñanza, la equidad y el mejoramiento continuo, utilizando datos y tecnología con un enfoque centrado en el estudiante.

Palabras clave: Aseguramiento del aprendizaje; análisis conceptual; revisión sistemática; mejoramiento continuo; programas académicos universitarios.

* Candidata a Doctora en Educación en la Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. Magister en Educación. Docente e Investigadora en la Corporación Universitaria de la Costa (CUC), Barranquilla, Colombia. E-mail: javendano@cuc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9845-235X>

** Magíster en Psicología. Investigador en la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. E-mail: ernesto.solano@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5728-6722>

Assurance of Learning: Conceptual analysis as a basis for continuous improvement in university academic programs

Abstract

The digital transformation of education requires rethinking many of the curricular and quality management processes in university institutions. The current panorama expands the options available to advance monitoring and evaluations on the quality of learning. The concept of learning assurance condenses the logic of the scientific work management models within the practices of educational evaluation and curriculum development. This article seeks to consolidate an operational definition of learning assurance that facilitates research and practice in university institutions. A systematic review design was proposed based on findings and reflections of 32 materials retrieved from Scopus, interpreting them from the concepts of curriculum and educational quality. The results support a conceptual model that helps to arrange learning assurance in university programs in a fluid and sustainable way, from three components: Based on the development of the curriculum, on the evaluation of quality and continuous improvement, and on the impact of learning according to the social expectations of its context. The study concludes that learning assurance guarantees teaching, equity and continuous improvement, using data and technology with a student-centered approach.

Keywords: Assurance of Learning; conceptual analysis; systematic review; continuous improvement; university academic programs.

Introducción

La educación es un servicio coproducido. Muy pocos servicios en la economía global de mercado dependen tanto del consumidor para el logro de aquello que prometen. Muy pocos, por decir ninguno, dependen tanto para el logro de sus indicadores de aquellas personas que los consumen, de sus condiciones cognitivas individuales, de sus barreras de acceso y de la biografía de sus motivaciones, como cliente interno (Letzkus et al., 2022). La transformación digital trastoca progresiva y radicalmente los modos en que se accede a la información y se construye conocimiento.

En otras palabras, modifica de manera incesante el cómo la cultura se reproduce y se transmite, y esto obliga a un cuestionamiento de la relación existente entre instituciones educativas superiores, estudiantes, currículo y didáctica. No es escasa la investigación que sugiere que tales transformaciones y cuestionamientos se aceleraron en la masiva

digitalización de la educación producto de la pandemia de Covid-19 y de sus efectos sobre los establecimientos educativos, la integridad profesional de los educadores y la salud mental de los discentes (Banco Mundial, 2020; Hodges et al., 2020; Farnell, Skledar y Šukanec, 2021).

En particular, en este artículo se parte del consenso de que la coyuntura tecnológica impulsa una transformación de la didáctica hacia una centrada en el estudiante, tanto como nunca antes en la historia de los sistemas educativos modernos (Liu, Geertshuis y Grainger, 2020; Loderer, Pekrun y Lester, 2020; Valverde-Berrocó et al., 2020; Ampuero, 2022; Pastor, 2022). Esto viene con el incremento en relevancia de enfoques constructivistas, en especial las didácticas mediacionales, que buscan fundamentarse en las nuevas rutinas de interacción, circulación, producción y consumo de información, alimentadas por el ecosistema digital (Castillo-Abdul y García-Prieto, 2021), y que

apuntan hacia una progresiva personalización de todos los servicios educativos (Forero-Corba y Negre, 2024).

Esto lleva a identificar una tendencia emergente protagonizada por las facultades de negocios y ciencias organizacionales en la discusión sobre calidad educativa, tendencia que no es otra que la amalgama entre las prácticas tradicionales de evaluación del aprendizaje y el concepto de calidad que profesan los modelos de administración científica del trabajo. Se trata de las prácticas de *Assurance of Learning* (AoL) o aseguramiento del aprendizaje (Hill y Campbell, 2014).

Sin embargo, aparte de trabajos dispersos en tesis de postgrado (Estrada y Sarabia, 2020; Ávila y Atencia, 2021; Salcedo y Villa, 2021; Valle y Botero, 2021; Romero, 2022; Mena, 2023), o la construcción de protocolos de medición (Ramírez, 2020), el término carece de síntesis publicadas en español que promuevan la adopción informada de este enfoque de calidad educativa superior.

El presente estudio es un análisis conceptual, es decir, examina el uso de un concepto en un contexto disciplinar dado para poder establecer su naturaleza, sus componentes y sus límites; esto implica la abstracción de dimensiones y propiedades, así como el establecimiento de una postura crítica con respecto a cuál es su uso más adecuado.

La tesis que aquí se plantea es que el uso del término AoL demuestra que las prácticas de aseguramiento del aprendizaje, son irreductibles a la tradicional evaluación del aprendizaje. Por el contrario, la conceptualización e implementación de cualquier iniciativa AoL, debe partir de la innovación curricular, adoptando a cabalidad los aspectos procedimentales y axiológicos de la mejora continua en beneficio de un currículo y una didáctica progresivamente adaptada a las condiciones individuales de los estudiantes, usando para ello la apropiación de las tecnologías digitales.

1. Fundamentación teórica

1.1. El aseguramiento del aprendizaje como apropiación de la cultura de la mejora continua en las prácticas de calidad educativa

El aseguramiento del aprendizaje, también conocido como AoL (*Assurance of Learning*), es una forma de pensar la evaluación de calidad en una institución o programa educativo adaptando nociones de los modelos contemporáneos de gestión. Éstos incluyen el modelo Toyota, Calidad Total, *Six Sigma*, *Lean Management*, entre otros, y emergen como respuesta a una coyuntura histórica de intensificación de la globalización, de la aceleración y el riesgo, así como la proliferación de las tecnologías digitales, llevando a las organizaciones a hacerse tan flexibles e inteligentes como se pueda para sobrevivir a esta vertiginosa economía de mercado (Fernández y Martín, 2017).

Este contexto hace que las instituciones de educación superior, al igual que muchos otros sistemas de servicios sociales, como la salud o los sistemas de seguridad social, se autogestionan por medio de modelos gerenciales, impulsados por dispositivos y políticas neoliberales que estimulan esta transformación (De Puelles, 2009; Laval y Dardot, 2013). Las políticas estatales neoliberales llevan a que preocupaciones del mundo empresarial como el control, mejoramiento y aseguramiento de la calidad, pasen a ser parte de sus agendas internas (Vega, 2014). De esta forma, adoptan nociones presentes en los sistemas de gestión, como la cultura centrada en el cliente o la mejora continua, lo que a su vez incita a una relación entre servicio educativo y estudiante que indaga cada vez más sobre las necesidades de este último.

El aseguramiento del aprendizaje (AoL) es una de las prácticas en que se

expresa tal adopción. Se focaliza sobre la calidad replanteando profundamente el relacionamiento entre el estudiante y los contenidos, y la forma en que la institución los ofrece y evalúa (Marín-González y Alfaro, 2021; Vallejo-Sierra y Pirela-Morillo, 2023). Implica una migración de una cultura del cumplimiento, afín a la evaluación sumativa y generalizada, a una cultura de la mejora, más ligada a la participación y a la personalización del aprendizaje en el marco de un mundo crecientemente digitalizado (Rodelo et al., 2021; Tham et al., 2023).

En este sentido, el AoL representa una transformación radical en la manera de concebir la educación superior, puesto que, al incorporar elementos de la gestión empresarial, las instituciones educativas buscan garantizar que sus estudiantes adquieran las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI, considerando las implicaciones éticas de la creciente influencia de las políticas neoliberales en la educación, así como explorar alternativas, que permitan garantizar la calidad educativa sin sacrificar los valores fundamentales de la academia.

1.2. La calidad en la educación universitaria

Los usos del término “calidad” giran alrededor de una comparación entre un estado deseable ideal y uno real acerca de algún objeto o aspecto. En particular, el aseguramiento del aprendizaje puede ser utilizado desde varios modelos de calidad en la educación. Se debe partir, como mínimo, de reconocer la eficiencia, la eficacia y la equidad, como ejes sucesivos que se han usado internacionalmente desde la UNESCO para articular un concepto de calidad en la educación (Vaillant y Rodríguez, 2018). Particularmente, este último está vinculado a las políticas de inclusión basadas en los derechos humanos y la Agenda 2030 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

Pero una de las clasificaciones más consistentes es la articulación currículo-

calidad, tomando como base la clasificación de teoría curricular ofrecida por Magendzo y Donoso (1992); y de modelos de calidad identificados por Cantón (2004), que a su vez se derivan de las tres racionalidades científicas expuestas por Habermas (1973), la técnica, la práctica y la crítica. Las tres orientaciones que ofrecen estos autores, más que clasificaciones rígidas, describen lógicas muchas veces coexistentes que dictan la clase de objetivos que establece un servicio educativo y las formas en que se mide su calidad:

a. Una orientación técnica basada en la racionalidad instrumental, asociada a los diseños instruccionales y que renace en los modelos centrados por competencias (Díaz, 2006; Cejas et al., 2019), cuyos criterios de calidad se encuentran en la eficiencia, en la cobertura y en el cumplimiento de objetivos curriculares definidos de antemano sin la participación de los estudiantes, normalmente justificados en la integración al sistema productivo.

Los currículos se articulan por objetivos, cuyo alcance se mide cuantitativamente. Se utiliza en la evaluación a gran escala de políticas educativas, o a nivel de centros cuando se adoptan modelos como ISO o EFQM (Cantón, 2004). Esta orientación aprovecha masivamente la evaluación sumativa del aprendizaje (Iafrancesco, 2004). En la gestión universitaria, a partir de esta orientación funcionan casi todos los monitoreos de indicadores de desempeño, como los *test* estatales de competencias genéricas y los modelos de acreditación o *ranking* de universidades.

b. Una orientación práctica basada en las teorías de la cultura, que parte de la idea de que el currículo es una selección de elementos culturales considerados valiosos en una época y lugar concretos y que constituye la base de la reproducción cultural (Gimeno, 2013). Calidad aquí significa eficacia, es decir, la satisfacción de las necesidades de todos aquellos que interactúan con el servicio educativo, así que los objetivos y criterios de calidad son construidos participativamente, siendo el enfoque más característico el del

movimiento de la mejora escolar (Cantón, 2004; Murillo, 2005). A nivel universitario esto se manifiesta en las construcciones participativas de programas curriculares y la inserción axiológica de prioridades sociales como el desarrollo sostenible o responsabilidad social para direccionar los planes de estudio (Huerta, Penadillo y Kaqui, 2017; Cárdenas, Guerrero y Johnson, 2021).

c. Una orientación crítica que considera el currículo como un dispositivo de perpetuación de relaciones de poder y, por lo tanto, de inequidades sociales (Magendzo y Donoso, 1992). Aunque esta orientación se ha opuesto a la noción de calidad (Cantón, 2004), ha tomado un nuevo aire a partir de la popularización de políticas dirigidas a la inclusión como la Agenda 2030 (CEPAL, 2020) y la influencia de la UNESCO y OEI para promover la equidad como criterio de calidad (Vaillant y Rodríguez, 2018). Esto también motiva a la incorporación de medidas para la inclusión de poblaciones con necesidades especiales y la preocupación por el diseño universal (Villanueva, 2015; Elizondo, 2020; Delgado et al., 2022).

Las orientaciones anteriores, ofrecen valiosas perspectivas para lograr la calidad en la educación, mediante un equilibrio de los sistemas educativos, los cuales deben ser eficientes, eficaces y equitativos, a través del diálogo y la colaboración constante entre educadores, responsables de las políticas y partes interesadas para establecer marcos de calidad integrales, que aborden las diversas necesidades de los estudiantes y las sociedades.

1.3. La calidad en los modelos contemporáneos de gestión

La mejora continua, es un concepto que emerge en la aparición de modelos de gestión que privilegian la adaptación acelerada a un mercado global por encima de procesos estáticos, lentos y predefinidos. Ejemplos de esto son el modelo Toyota, que da origen a modelos *Lean*, *Six Sigma* y afines, inspirados por una mentalidad de cero desperdicios de

recursos, tiempos y talento, y una confianza intensiva sobre la recolección y análisis de datos para incrementar todo lo posible el control sobre los procesos (Ohno, 2017).

El alto control de estos métodos busca la reducción de todo aquello impredecible y riesgoso que pueden afectar la calidad de un producto o servicio, o la confianza en éste, reconociendo la incertidumbre inherente a los procesos y anticipándose a ella (de allí, el uso del término *assurance* o aseguramiento) (Elassy, 2015). Calidad es, entonces, un concepto que hace referencia a un relacionamiento con el cliente o usuario, con sus necesidades, expectativas y afectos.

Pero, además, las prácticas de calidad implican, primordialmente, una transformación cultural, una traducción de las rutinas, organización del trabajo y valores de la organización alrededor de una filosofía en torno a la calidad (Charón, 2007; Romero-Olmedo y Franco-Cortes, 2022), es decir, se requiere transformar tanto el pensar como el sentir del talento humano para que el modelo de gestión realmente pueda implementarse del modo en que ha sido ideado.

En este contexto aparecen los modelos ISO, en específico el 9001, el cual trata de estandarizar la forma como se implementa en las organizaciones la mejora continua basada en datos y en transformaciones culturales, por medio de ciclos de implementación progresivos y participativos para incrementar permanentemente dos indicadores de calidad: La relación costo-beneficio de todos los procesos, y la satisfacción de los clientes (International Organization for Standardization [ISO], 2015; Ambrose, 2016).

Así, desde esta perspectiva, aseguramiento del aprendizaje es una aplicación altamente específica del concepto de calidad proveniente de estos modelos. Es una aplicación de sistemas como el ISO 9001, basado en ciclos *Deming* de mejora continua apoyados en objetivos, datos y documentación (Moyano y Villamil, 2021) pero enfocada sobre el desarrollo curricular.

En definitiva, adaptarse a las necesidades de los estudiantes, anticipar los desafíos

y garantizar el desarrollo de un currículo de calidad a través de métodos basados en datos, son aspectos valiosos de la mejora continua, clave para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes.

2. Metodología

Para responder a la pregunta de investigación se planteó un diseño de revisión sistemática (Galvan y Galvan, 2017) centrado en el descriptor “Aseguramiento de la Calidad” (*Assurance of Learning*). Se utilizó una ventana de observación entre 2018 y 2023 incluyendo todos los artículos disponibles a texto completo en inglés y español que realizaran análisis documentales y teóricos o reportaran investigación empírica original. Se limitó a los artículos que tuviesen el descriptor entre sus palabras clave. Los textos encontrados se abordaron a partir de análisis conceptual (Laurence y Margolis, 2007). De los materiales recopilados, se extrajeron

las discusiones y problemas actuales del aseguramiento del aprendizaje en cuanto a su concepto y su práctica, proponiendo una serie de consideraciones para su medición.

Dado el anterior contexto, se presentan los materiales usados para la exploración del concepto de aseguramiento del aprendizaje. Tras la aplicación del protocolo, se obtienen 32 artículos. Se separan aquellos manuscritos que proveen reflexiones teóricas o prácticas sobre el aseguramiento del aprendizaje (incluyendo los diseños de métodos) de aquellos que son investigaciones empíricas (incluyendo estudios de caso y validaciones de métodos).

El Cuadro 1, presenta la lista de artículos encontrados y la cadena de búsqueda empleada, a través de un *string* de búsqueda [“*TITLE-ABS-KEY (“Assurance of Learning”) SUBJAREA (arts OR busi OR deci OR econ OR psyc OR soci) PUBYEAR > 2018 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, “ar”)) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, “Assurance of Learning”))*”] para la recuperación de los artículos el día 14 de noviembre de 2023, actualizado el 2 de enero de 2024.

Cuadro 1
Relación de artículos encontrados mediante búsqueda en Scopus

Autores	Año	Título	Tipo
Vander, C.	2023	Open educational resources and the 2020 AACSB accreditation guidelines	Teórico - Reflexivo
Tarnoff, K.A., Barnes, K.J., Bostwick, E.D.	2023	Is your AoL process overly complex?	Teórico – Reflexivo
Chiappe, A., Wills, A.E., Roncancio, R.A.	2023	Is Assurance of Learning going as it should? A text mining-based review of literature; [A Garantia de Aprendizagem está indo como deveria? Uma revisão de literatura baseada em mineração de texto]; [¿La Garantía de Aprendizaje funciona como debería? Una revisión de la literatura basada en la exploración de textos]	Teórico - Reflexivo
Fagnot, I.J.	2023	Assurance of Learning (AoL) and AACSB’s 2020 Business Accreditation Standards: a conversation with Marine Condette	Teórico - Reflexivo
Shepherd, I., Reeves, B., Pope, D.	2023	Canvas Five Year LMS Accreditation Reporting Using Rubrics and Assignments	Empírico
Calma, A.	2023	Using assurance of learning data to assess business students’ research skills	Empírico
Mantai, L., Calma, A.	2022	Beyond assuring learning: Greater challenges ahead for management educators	Empírico
Adeinat I., Al Rahahleh, N., Al Bassam, T.	2022	Lean Six Sigma and Assurance of Learning (AoL) in higher education: a case study	Empírico

Cont... Cuadro 1

Thomason, S.J., Andersen, K., Gupta, P., Rustogi, H.	2022	Enhancing experiential education in an MBA coaching program	Empírico
Deepa, R., Mansurali, A.	2022	Reflective Journaling to Assure Learning in the Affective Domain	Empírico
Malavé, J., Santalla-Banderali, Z., González, R.A.	2021	Business education and students' ethical orientations in a Latin American business school	Empírico
Almuhaideb, A.M., Saeed, S.	2021	A Process-Based Approach to ABET Accreditation: A Case Study of a Cybersecurity and Digital Forensics Program	Empírico
Tarnoff, K.A., Bostwick, E.D., Barnes, K.J.	2021	Assessment resistance: using Kubler-Ross to understand and respond	Empírico
Lim J., Settlage, D.M., Wollscheid, J.R.	2021	Analyzing knowledge decay and gender differences on end of program assessment measures: Case of a Mid-South University in the USA	Empírico
Apostolou, B., Dorminey, J.W., Hassell, J.M.	2021	Accounting education literature review (2020)	Teórico-Reflexivo
Calma, A.	2021	Assessing and assuring learning: university teachers' reflections on effectively addressing skills deficits in business studies	Empírico
Alstete, J.W., Beutell, N.J.	2020	Delivery mode and strategic management simulation outcomes: On-ground versus distance learning	Empírico
Palocsay, S.W., Stevens, S.P., Novoa, L.J.	2020	STRATA: A spreadsheet tool for multidimensional analysis of operations research/management science assessment test data	Teórico-Reflexivo
Wray, B., Glew, D., Burrus, R., Hill, S., Schuhmann, P.	2020	Validating the effectiveness of a locally developed assurance of learning assessment	Empírico
Jain, K.K., Goswami, N.G.	2020	Himalayan Outbound Programme at a leading business school of India as valuable learning experience for meeting MBA learning goals- A case	Empírico
Gardiner, L.R., Kim D.-G. "DK", Helms, M.M.	2020	Key recommendations for improving AoL assessments: A longitudinal analysis of rater bias and reliability in embedded rubric-based measurements	Empírico
Nash, R.E., Kelder, J.-A., Williams, A.-M.M., Ellis, L.	2020	Quality Pursuit: an academic informed, evidence-based approach to Assurance of Learning	Empírico
Woodside, J.M.	2020	A meta-analysis of AACSB program learning goals	Empírico
Apostolou, B., Dorminey, J.W., Hassell, J.M.	2020	Accounting education literature review (2019)	Teórico-Reflexivo
Claybaugh, C.C., Elrod, C.C., Flachsbart, B.B., Hilgers, M.G.	2020	Anatomy of an information systems program continuous improvement process for AACSB accreditation	Empírico
Shepherd, I., Pope, D., Reeves, B.	2019	A Canvas Learning Management System Proposal for Accreditation Reporting Using Rubrics and Assignments	Empírico
Hahn, W.	2019	Assurance of learning: The impact of business core course reviews on students' scores on the comprehensive business exam for both internal and external comparative purposes	Empírico
Bandyopadhyay, S., Szostek, J.	2019	Thinking critically about critical thinking: Assessing critical thinking of business students using multiple measures	Empírico
Chandler, G.N., Broberg, J.C.	2019	Using a New Venture Competition to Provide External Assessment of a University Entrepreneurship Program	Empírico
Apostolou, B., Dorminey, J.W., Hassell, J.M., Hickey, A.	2019	Accounting education literature review (2018)	Teórico-Reflexivo

Cont... Cuadro 1

See, B.H., Gorard, S., Lu, B., Dong, L., Siddiqui, N.	2022	Is technology always helpful?: A critical review of the impact on learning outcomes of education technology in supporting formative assessment in schools.	
Schmeller, R.	2019	In Strategy Simulations, Data Analysis Matters Most (More Than Number of Log Ins and More Than Time Spent Logged In)	Empírico

Fuente: Elaboración propia, 2024.

3. Resultados y discusión

3.1. Elementos para fundamentar el concepto de aseguramiento del aprendizaje

a. Acercamiento al uso del aseguramiento del aprendizaje

La expresión “aseguramiento del aprendizaje” (AoL), señala una adopción de los modelos de gestión empresarial contemporáneos. Pero, como es anotado por Chiappe et al. (2023), este término no es entendido de manera homogénea por las instituciones, dado que en todas hay concepciones distintas de la relación entre calidad y alineamiento curricular. La evidencia encontrada se focaliza principalmente en escuelas de negocios, conjuntos de disciplinas en los que los modelos de gestión son parte de los contenidos disciplinares.

Se encontraron estudios de ciencias contables (Apostolou et al., 2019; Apostolou et al., 2020; 2021; Calma, 2021; 2023; Fagnot, 2023); programas de negocios y emprendimiento (Bandyopadhyay y Szostek, 2019; Chandler y Broberg, 2019; Hahn, 2019; Claybaugh et al., 2020; Jain y Goswami, 2020; Malavé et al., 2021); y posgrados MBA (Thomason et al., 2022). Se ha utilizado menos en programas de ciberseguridad digital forense (Almuhaideb y Saeed, 2021).

Asimismo, se hallaron estudios que se limitan a comprender aseguramiento del aprendizaje sólo como evaluación del aprendizaje

incluso aunque ésta se realice a través de tecnologías digitales e interactivas (Schmeller, 2019; Alstete y Beutell, 2020; See et al., 2022). Igualmente, se ha empleado en la medición del impacto afectivo percibido en los estudiantes por medio de didácticas reflexivas (Deepa y Mansurali, 2022) o centradas en problemas éticos (Malavé et al., 2021). Así como también se ha utilizado para monitorear el cumplimiento de ciertos requisitos de acreditación (Shepherd et al., 2019; Vander, 2023).

Este enfoque es cuestionado por Chiappe et al. (2023), toda vez que la acreditación puede generar una presión significativa por los indicadores de resultados y no por los procesos que los sustentan: La focalización sobre mediciones evaluativas o pruebas estandarizadas deja de lado la importancia de modificar el currículo para desarrollar complejos grupos de competencias, que a su vez requieren complejas formas de ser medidas.

Por último, se infiere una estrecha relación entre la efectividad del aseguramiento del aprendizaje y el uso de modelos de gestión para su desarrollo. Se reporta un estudio de caso fundamentado en el modelo *Lean Six Sigma* (Adeinat et al., 2022). Este modelo contribuye al logro de la efectividad al definir metas viables y medibles, identificación de roles y responsabilidades, así como también claridad sobre las etapas y formas en que todos los *stakeholders* participan de la producción de datos.

Otro de los estudios propone una lectura del AoL desde el modelo de calidad 360 (Nash

et al., 2020) que se basa en la preparación previa de los actores del proceso con respecto a la calidad. La forma en que la calidad 360 comprende el relacionamiento profundo entre la empresa y la escucha del cliente, al adaptarse al espacio educativo, mejora la interacción docente-estudiante y promueve un enfoque sobre el mejoramiento de la práctica docente, siempre que existan las iniciativas institucionales y asignación de personal y recursos para ello.

b. Relación entre el uso de aseguramiento del aprendizaje y los modelos de calidad

Considerando lo anterior, puede decirse que el aseguramiento del aprendizaje tiene implicaciones desde las tres orientaciones de calidad propuestas por Cantón (2004), las cuales pueden expresarse de manera distinta de acuerdo a la racionalidad dominante en cada institución educativa. Esto, si se relaciona con lo planteado por Chiappe et al. (2023), podría ser el origen de las grandes diferencias en la conceptualización e implementación de programas AoL.

Con respecto a la orientación técnica, el AoL adopta la fundamentación en objetivos de aprendizaje, su sistematicidad y estructuración basada en datos, su relacionamiento con los sectores de producción económica anudados a los programas, y por la influencia de las políticas nacionales y tendencias internacionales en el establecimiento de criterios y estándares de calidad. Esto se ve reflejado en aquellos casos en los que se enfatiza sobre criterios externos de acreditación y la evaluación sumativa.

Con respecto a su afinidad con la orientación práctica, la cultura centrada en el cliente/usuario, al adoptarse en cualquier parte de un sistema educativo, puede traducirse a una cultura centrada en el estudiante, con connotaciones que no se producen en otras empresas o esferas de consumo. El estudiante pasa a ser partícipe de la elaboración y perfeccionamiento del currículo y de las acciones de evaluación, y el desarrollo didáctico empieza a apuntar hacia el

incremento del *engagement* y la adopción de tecnologías digitales (Alstete y Beutell, 2020; Adeinat et al., 2022).

Es así como la motivación y la generación de *engagement* en distintos niveles, aparece como una prioridad para este enfoque. Esto se puede ver en la revisión sistemática adelantada por Schindler et al. (2015), que sugiere que las estrategias de calidad siempre contemplan la transformación positiva que se busca producir en los estudiantes, operacionalizada en variables como *engagement*, pensamiento crítico, mejora de la docencia y personalización del aprendizaje. Aparte, la mejora continua tradicionalmente es un proceso participativo que involucra a todos los *stakeholders* del proceso (Yáñez y Yáñez, 2012).

En tercer lugar, su potencial sinergia con la orientación crítica, dado que las nuevas priorizaciones en materia de inclusión para la equidad también son un marco para poder detectar e intervenir las brechas, y avanzar hacia una disposición del servicio educativo que aminore la distancia que hay entre el aprovechamiento que hacen de la educación los grupos sociales históricamente más vulnerables en comparación con el resto.

3.2. Consideraciones sobre la producción y uso de los datos en el aseguramiento del aprendizaje

Los enfoques de mejora continua requieren de la disponibilidad de datos sobre la satisfacción de los usuarios, con el fin de que todo el valor producido se ajuste cada vez mejor al cubrimiento de sus necesidades (Abuhav, 2017). Esto debe promover en las instituciones una reflexión acerca de qué indicadores son pertinentes para dar cuenta del aseguramiento del aprendizaje como variable, desde este enfoque sobre el usuario/cliente/estudiante. Una de las revisiones critica la complejidad excesiva que tienen muchos sistemas universitarios de AoL, y describe cómo éste funciona mejor cuando las dimensiones e indicadores son los justos y necesarios (Tarnoff et al., 2023).

Lo anterior, genera varios problemas: Por un lado, los problemas derivados de la calidad de los datos: Esto implica el uso de rúbricas holísticas sin criterios estandarizados o definidos, al igual que procesos de recolección de datos demasiado voluminosos, costosos o exigentes que no llegan a establecerse como rutinas; eso se aplica también a la elección de las variables a medir y sus rangos de medición, así como a la calidad de la disposición física del almacenamiento de estos datos, lo que deriva en duplicados o pérdidas, o en su imposibilidad de integración. Esto también incluye la falta de acceso a analíticas.

Tarnoff et al. (2023), señalan que es común que un funcionario vea los datos por última vez cuando los introduce al sistema, pero no hay formas de que pueda acceder a visualizaciones y analíticas que permitan una toma rápida de decisiones. En sí, el aseguramiento del aprendizaje requiere de una disposición adecuada para el trabajo con datos informáticos generados en los procesos.

Por otro lado, los problemas relacionados con las brechas: Fallas en la detección de brechas, o falta de focalización en la minimización de éstas cuando se proponen demasiados objetivos en un programa o grupo de programas en cada ciclo. Esto también hace referencia a cuando los estudiantes no mejoran en los procesos de evaluación, o las iniciativas para cerrar brechas no están siendo efectivas o, en el peor de los casos, no se están midiendo en su efectividad.

Otra de las debilidades se produce no sólo desde la identificación de las brechas entre los aprendizajes esperados y los obtenidos, sino también las existentes entre las diversas condiciones individuales (desde literacidad digital hasta tipos y grados de discapacidad). Es importante que el programa deba identificar las causas implicadas en la generación de las brechas. La sugerencia propuesta por Tarnoff et al. (2023), radica en evitar esta complejidad buscando establecer agendas y objetivos claros y realistas que sean comunes a lo largo de varios programas educativos, y disponer eficientemente la rutinización de las mediciones.

Así, el establecimiento de los componentes del aseguramiento del aprendizaje pasa por

preguntarse qué es, de qué está compuesto y qué indicadores es necesario integrar al proceso de medición, y qué otros, definitivamente no son necesarios e, incluso, son opuestos a su concepto y a sus fines. Esto es entendido como validez de constructo y de contenido (American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education [AERA, APA y NCME], 2018) y es indagado en las investigaciones metodológicas de creación de instrumentos, desarrolladas en Gardiner et al. (2020); Palocsay et al. (2020); y, Wray et al. (2020).

De acuerdo con Cantón (2010), incorporar gestión por procesos implica situar al usuario del centro educativo como el eje alrededor del que gira la mejora de éstos. Por lo tanto, limitar el aseguramiento del aprendizaje sólo a la evaluación genera una contradicción en las nociones de gestión subyacentes a este modelo, puesto que prioriza las metas de la institución por encima del estudiante. La evaluación es necesaria siempre, pero no puede denominarse aseguramiento del aprendizaje si no operativiza el enfoque en el estudiante. Es más pertinente medir las acciones institucionales que se toman para que los contenidos del currículo sean progresivamente más ajustados al enfoque y el éxito obtenido en la disminución de brechas.

En otras palabras, el aseguramiento de la calidad es conjunto de acciones y monitoreos que conforman un proceso de ajuste a las necesidades de los usuarios del servicio educativo en clave de mejora continua, y debido a las tradiciones de las que proviene, hay por lo menos tres dimensiones que deben encontrarse en cualquier modelo de AoL y que son susceptibles de mejora continua.

3.3. Dimensiones del aseguramiento del aprendizaje

a. Dimensión curricular: Gestión del currículo

Esta dimensión debe estar orientada a monitorear cómo el currículo avanza en

clave de mejora continua. Si se considera como referente que la calidad tiene una cercana relación con el cómo se entiende y pone en práctica el pensamiento curricular, esta dimensión debe poder dar cuenta de indicadores en tres subdimensiones:

Primero, el desarrollo curricular, evidenciado en:

1. Contenido: El contenido define las principales metas del aseguramiento del aprendizaje (Woodside, 2020). El modo en el que los contenidos se modifican para mejorar su pertinencia frente a las necesidades de los estudiantes, que a su vez reflejan las necesidades de los contextos sociales de los que provienen. Esto debe incluir datos cuantitativos respecto a la satisfacción, al igual que la consistencia de las estrategias participativas para la definición de los contenidos si estas existen.

2. Didáctica: El perfeccionamiento de los recursos didácticos para la disminución de las brechas entre los estudiantes y los logros esperados, y entre los estudiantes entre sí. Esto, necesariamente, implica la incorporación activa y progresiva de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

3. Evaluación: La evaluación del aprendizaje, privilegiando modelos más allá de la evaluación sumativa pero que puedan monitorearse por medio de indicadores claros, dimensionen comparativamente las brechas período a período. Se sugiere considerar un indicador que se ha estudiado como *knowledge decay*, es decir, el grado en el cual los aprendizajes se olvidan mediante el estudiante avanza a las últimas etapas de un programa (Lim et al., 2021).

Segundo, competencia docente: Un currículo centrado en el estudiante requiere que la práctica docente esté familiarizada con las teorías y técnicas de este enfoque. La incorporación exitosa de TIC depende del conocimiento que el docente posee sobre el uso y aprovechamiento de conectividad y aplicaciones (Marín, 2020; Calma, 2021; Villalobos, Martelo y Franco, 2023). A su vez, es un elemento importante a la hora de promover determinadas orientaciones éticas que el currículo busca incitar en los estudiantes

(Malavé et al., 2021). Pero a su vez, también se requiere que el docente participe de la transformación cultural que implica la mejora continua y tenga el soporte suficiente, recursos, acceso a tecnologías y oportunidades de desarrollo profesional para funcionar como parte de este proceso (Nash et al., 2020).

Tercero, políticas educativas: Las expectativas sociales sobre las instituciones educativas moldean la clase de indicadores que se suelen asociar a la calidad. En particular estas están representadas por políticas de Estado (Nash et al., 2020; Tarnoff et al., 2023), y por los modelos nacionales o internacionales de acreditación (Vander, 2023). La evidencia revisada muestra que la acreditación puede establecer un repertorio de objetivos que pueden integrarse a modelos conjuntos de evaluación y gestión como el *Canvas Learning Management System* (Shepherd et al., 2019). En esta subdimensión se pueden agrupar algunos indicadores provenientes de los criterios externos de calidad siempre y cuando tengan como epicentro el proceso de aprendizaje.

b. Dimensión de calidad: Evaluación y mejora continua

Esta dimensión debe dirigirse a establecer de manera operativa rutinas de mejora continua, basada en la evidencia, y monitorear indicadores que demuestren que esta se está produciendo sosteniblemente. Esto requiere formas de acción direccionadas a promover y mantener la participación de todos los actores del programa, como los directivos docentes y administradores (Tarnoff et al., 2021; Mantai y Calma, 2022) y docentes (Nash et al., 2020; Calma, 2021).

Se proponen dos subdimensiones: Primero, la mejora continua y las acciones dirigidas a producir la transformación cultural previa y preparación necesaria en los equipos (directivos, administradores y docentes) para convertir la mejora continua en una práctica rutinaria, participativa y fluida. Es preferible que las instituciones educativas adopten los

ciclos *Deming* (Moyano y Villamil, 2021), que se componen de implementaciones iterativas de cuatro etapas: Pensar, hacer, verificar, y actuar, que evalúan cada vez el impacto de la mejora y que inician con implementaciones pequeñas que van incrementando su alcance en cada ciclo.

Segundo, la evaluación: Esto es, la capacidad para establecer un acercamiento comparativo a los datos en todos los ciclos, basada en la claridad y factibilidad de los objetivos establecidos al inicio de cada ciclo. Es importante enfatizar en la importancia de la disponibilidad de datos (recopilación y análisis) y en el proceso participativo de toma de decisiones sobre los *insights* que producen tales datos.

c. Dimensión de contexto sociocultural y económico

Esta dimensión guarda relación con las expectativas puestas sobre la institución educativa y los egresados. Esto significa que el aseguramiento de aprendizaje no acaba cuando el estudiante termina el programa académico, sino que puede expandirse hacia entender la trascendencia social que los aprendizajes han producido en la vida del egresado, o en su contexto social a través de él. Esto, en sí, es un vacío en la muestra de la investigación encontrada, y se sugiere que se avance sobre esta dimensión.

Los indicadores para esto varían ampliamente dependiendo del tipo de sociedad en que el programa educativo a medir esté inmerso y del ideal de ser humano que subyace a su currículo. Por ejemplo, el ideal de sociedad al que tiende a apuntar la orientación técnica de la calidad es el modelo neoliberal, es decir, una sujeción de sus actores a la forma empresa, que promueve la competitividad, flexibilidad, y la normalización del riesgo, como valores de las instituciones y las personas (Bedoya, 2018), lo que puede hacer coherente que se adopten indicadores competitivos como inserción laboral del egresado, aportes a la innovación, satisfacción sobre el aporte del programa

académico a su desarrollo profesional, entre otros.

Conclusiones

Se logró acumular una serie de elementos para pensar el aseguramiento del aprendizaje. Como punto de partida, debe comprenderse en el marco de las discusiones contemporáneas sobre calidad de la educación en la sociedad del conocimiento, y la progresiva personalización del aprendizaje que se produce por la revolución tecnológica. Es una subdivisión del sistema de aseguramiento de la calidad en una institución de educación superior, principalmente la ligada al desarrollo del currículo frente a las expectativas y necesidades del estudiante-cliente.

El aseguramiento del aprendizaje, cobija todas las prácticas institucionales dirigidas a garantizar que el máximo posible de competencias ofrecidas en el currículo pueda ser desarrollada por los estudiantes con la mayor eficiencia, efectividad y equidad posibles. Amalgama la sistematicidad del enfoque técnico y del práctico, al basarse en tres elementos: El uso de tecnologías y recopilación de datos, la transformación cultural de la organización para la mejora continua y la personalización, el enfoque centrado en el estudiante. Dificilmente puede hablarse de aseguramiento de la calidad si falta alguno de estos tres elementos.

La revisión realizada sugiere que hay una concentración en la implementación del aseguramiento del aprendizaje en carreras asociadas a la gestión, aunque muchas de las nociones y procesos pueden ser transferibles a cualquier tipo de programa; obtiene una nueva relevancia al considerar los modos en que la transformación digital diversifica la producción y análisis de datos, incentiva la didáctica basada en el estudiante y provee herramientas nuevas para promover equidad e inclusión.

Por su parte, se cuenta con suficientes estudios de caso y visiones eclécticas entre las referidas prácticas y modelos contemporáneos de gestión como vías a simplificar procesos

basados en la evidencia. Resalta que la comprensión en el aseguramiento del aprendizaje sólo como modo de evaluar el grado de alcance de los contenidos o del desarrollo de competencias, es una perspectiva que genera poco valor agregado a las concepciones evaluativas.

El análisis de los referentes expuestos requiere validarse a través de experiencias de implementación, evaluación y mejora continua. Se sugiere la adaptación de las tres dimensiones expuestas en el documento a la especificidad de cada programa, y enfatizar sobre la simplicidad de los procesos de medición al igual que su validez de contenido: Identificar de manera precisa qué indicadores realmente dan cuenta del aseguramiento del aprendizaje desde la perspectiva de la mejora continua y disponer de métodos de recolección y análisis de datos precisos y accesibles como base para la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

- Abuhav, I. (2017). *ISO 9001: 2015 - A complete guide to quality management systems*. CRC Press. <https://doi.org/10.4324/9781315369808>
- Adeinat, I., Al Rahahleh, N., y Al Bassam, T. (2022). Lean Six Sigma and Assurance of Learning (AoL) in higher education: A case study. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 39(2), 570-587. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2021-0017>
- Almuhaideb, A. M., y Saeed, S. (2021). A process-based approach to ABET accreditation: A case study of a cybersecurity and digital forensics program. *Journal of Information Systems Education*, 32(2), 119-133. <https://jise.org/Volume32/n2/JISE2021v32n2pp119-133.html>
- Alstete, J. W., y Beutell, N. J. (2020). Delivery mode and strategic management simulation outcomes: On-ground versus distance learning. *Journal of International Education in Business*, 14(1), 77-92. <https://doi.org/10.1108/JIEB-08-2019-0041>
- Ambrose, P. (2016). *ISO 9001:2015 Audit guide checklist*. System Thiknking. Works.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education – AERA, APA y NCME (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. AERA. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302745_web.pdf
- Ampuero, N. (2022). Enseñanza aprendizaje: Síntesis del análisis conceptual desde el enfoque centrado en procesos. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 126-135. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38822>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., y Hickey, A. (2019). Accounting education literature review (2018). *Journal of Accounting Education*, 47, 1-27. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.02.001>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., y Hassell, J. M. (2020). Accounting education literature review (2019). *Journal of Accounting Education*, 51, 100670. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100670>
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., y Hassell, J. M. (2021). Accounting education literature review (2020). *Journal of Accounting Education*, 55, 100725. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100725>
- Ávila, K. V., y Atencia, G. (2021). *Clima escolar y aseguramiento del aprendizaje de las matemáticas* [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/93e6a99c-e737-4094-9683-e16e16b20655>
- Banco Mundial (2020). *Covid-19: Impactos*

- en la educación y respuestas de política pública. Grupo Banco Mundial. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/454741593524928204-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Bandyopadhyay, S., y Szostek, J. (2019). Thinking critically about critical thinking: Assessing critical thinking of business students using multiple measures. *Journal of Education for Business*, 94(4), 259-270. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1524355>
- Bedoya, M. (2018). *La gestión de sí mismo: Ética y subjetivación en el neoliberalismo*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Calma, A. (2021). Assessing and assuring learning: University teachers' reflections on effectively addressing skills deficits in business studies. *Studies in Higher Education*, 46(3), 594-605. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1644309>
- Calma, A. (2023). Using assurance of learning data to assess business students' research skills. *Quality Assurance in Education*, 31(4), 586-599. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2023-0003>
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Ediciones Aljibe.
- Cantón, I. (2010). La calidad de los centros educativos para la sociedad del conocimiento. En I. Cantón, R. E. Valle, A. R. Arias, R. Baelo y R. Cañón (Coords.), *Calidad, comunicación e interculturalidad* (pp. 123-149). Davinci Continental.
- Cárdenas, C., Guerrero, S., y Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: Avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58), 34-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- Castillo-Abdul, B., y García-Prieto, V. (Coords.) (2021). *Prosumidores emergentes: Redes sociales, alfabetización y creación de contenidos*. Dykinson.
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 94-101. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27298>
- Chandler, G. N., y Broberg, J. C. (2019). Using a New Venture Competition to provide external assessment of a university entrepreneurship program. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 2(2), 96-122. <https://doi.org/10.1177/2515127418802423>
- Charón, L. C. (2007). Importancia de la cultura organizacional para el desarrollo del sistema de gestión de la calidad. *Ciencia en su PC*, (5), 87-95.
- Chiappe, A., Wills, A. E., y Roncancio, R. A. (2023). Is Assurance of Learning going as it should? A text mining-based review of literature. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(118), 1-24. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003802>
- Claybaugh, C. C., Elrod, C. C., Flachsbart, B. B., y Hilgers, M. G. (2020). Anatomy of an information systems program continuous improvement process for AACSB accreditation. *Journal of Education for Business*, 95(3), 159-168. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1627993>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL (2020). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el nuevo contexto mundial y regional: Escenarios y proyecciones en la presente crisis*. CEPAL. [https://www.cepal.org/es/publicaciones/45336-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible-](https://www.cepal.org/es/publicaciones/45336-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible)

- [nuevo-contexto-mundial-regional-escenarios](#)
- De Puelles, M. (2009). Globalización, neoliberalismo y educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (11), 1-12 <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/429>
- Deepa, R., y Mansurali, A. (2022). Reflective Journaling to Assure Learning in the Affective Domain. *South Asian Journal of Business and Management Cases*, 11(2), 148-166. <https://doi.org/10.1177/22779779221104148>
- Delgado, K. E., Vivas, D. A., Carrión, C. B., y Reyes, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>
- Díaz, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2006.111.61545>
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 250-261. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2012-0046>
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: Diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Ediciones Octaedro.
- Estrada, P. A., y Sarabia, D. (2020). *Procesos pedagógicos en el aseguramiento del aprendizaje y mejoramiento de la práctica docente* [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/97890ea3-ef2e-46ba-bd89-da83e6fb6ea3>
- Fagnot, I. J. (2023). Assurance of Learning (AoL) and AACSB's 2020 Business Accreditation Standards: A conversation with Marine Condette. *Organization Management Journal*, 20(2), 56-62. <https://doi.org/10.1108/OMJ-10-2022-1648>
- Farnell, T., Skledar, A., y Šukanec, N. (2021). *The Impact of COVID-19 on Higher Education: A review of emerging evidence. Analytical Report*. European Union. <https://doi.org/10.2766/069216>
- Fernández, C., y Martín, C. (2017). Los modelos de gestión contemporáneos y los cambios de paradigma en el ámbito de la administración empresarial: Un estado de la cuestión. *Gestión y Gerencia*, 11(2), 1-23. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/609f1c4ae887e045192a17df>
- Forero-Corba, W., y Negre, F. (2024). Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: Una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 209-253. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>
- Galvan, J. L., y Galvan, M. C. (2017). *Writing literature reviews: A guide for students of the social and behavioral sciences*. Routledge.
- Gardiner, L. R., Kim, D.-G. "DK", y Helms, M. M. (2020). Key recommendations for improving AoL assessments: A longitudinal analysis of rater bias and reliability in embedded rubric-based measurements. *Journal of Education for Business*, 95(4), 227-233. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1636756>
- Gimeno, J. (2013). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1973). *Conocimiento e interés. Ideas y Valores* (42-45), 61-76. <https://>

- revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29111
- Hahn, W. (2019). Assurance of learning: The impact of business core course reviews on students' scores on the comprehensive business exam for both internal and external comparative purposes. *Journal of Education for Business*, 94(1), 40-45. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1502740>
- Hill, M. C., y Campbell, J. (2014). An Assurance of Learning Process: A post-implementation review. In D. Feldman y T. J. Rupert (Eds.), *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations* (Vol. 14, pp. 313-343). Emerald Group Publishing Limited.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Huerta, M., Penadillo, R., y Kaqui, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias: Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista iberoamericana de educación*, 74, 83-106. <https://rioei.org/historico/documentos/rie74a03.pdf>
- Iafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y estrategias*. Serie Escuela Transformadora. Cooperativa Editorial Magisterio.
- International Organization for Standardization - ISO (2015). *ISO 9001:2015 Quality Management Systems - Requirements*. ISO. <https://www.iso.org/standard/62085.html>
- Jain, K. K., y Goswami, N. G. (2020). Himalayan Outbound Programme at a leading business school of India as valuable learning experience for meeting MBA learning goals- A case. *International Journal of Knowledge and Learning*, 13(4), 339-355. <https://doi.org/10.1504/IJKL.2020.111145>
- Laurence, S., y Margolis, E. (2007). Concepts and conceptual analysis. *Philosophy and Phenomenological Research*, 67(2), 253-282. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2003.tb00290.x>
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Editorial Gedisa.
- Letzkus, M., Álvarez, D., González, L., y Araya-Castillo, L. (2022). Mapa de consenso del estudiante universitario como cliente interno. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 64-78. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38819>
- Lim, J., Settlage, D. M., y Wollscheid, J. R. (2021). Analyzing knowledge decay and gender differences on end of program assessment measures: Case of a Mid-South University in the USA. *International Journal of Management Education*, 19(2), 100465. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100465>
- Liu, Q., Geertshuis, S., y Grainger, R. (2020). Understanding academics' adoption of learning technologies: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 103857. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103857>
- Loderer, K., Pekrun, R., y Lester, J. C. (2020). Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 101162. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002>

- Magendzo, A., y Donoso, P. (1992). Diseño Curricular Problemático en la Enseñanza de los Derechos Humanos. *Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos IIDH-PIIE*, (4). [v17n34a4](#)
- Malavé, J., Santalla-Banderali, Z., y González, R. A. (2021). Business education and students' ethical orientations in a Latin American business school. *Journal of Education for Business*, 96(8), 516-521. <https://doi.org/10.1080/08832323.2021.1874254>
- Mantai, L., y Calma, A. (2022). Beyond assuring learning: Greater challenges ahead for management educators. *International Journal of Management Education*, 20(3), 100723. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100723>
- Marín, F. (2020). Editorial. Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 9-13. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34140>
- Marín-González, F., y Alfaro, L. C. (2021). Gestión y liderazgo: enfoque desde una célula educativa. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1041-1057. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.4>
- Mena, L. Y. (2023). *Diseña y evalúa: Una propuesta innovadora para el aseguramiento del aprendizaje y la transformación de prácticas educativas, a través de la articulación de la evaluación formativa y el uso de analíticas de enseñanza y aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/55227>
- Moyano, F. A., y Villamil, D. C. (2021). Análisis del ciclo PHVA en la gestión de proyectos, una revisión documental. *Revista Politécnica*, 17(34), 55-69. <https://doi.org/10.33571/rpolitec>
- Murillo, F. J. (2005). Editorial. La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 1-7. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10054>
- Nash, R. E., Kelder, J.-A., Williams, A.-M. M., y Ellis, L. (2020). Quality Pursuit: An academic informed, evidence-based approach to Assurance of Learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 3(1), 51-61. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.s1.10>
- Ohno, T. (2017). *El sistema de producción Toyota: Más allá de la producción a gran escala*. Productivity Press.
- Palocsay, S. W., Stevens, S. P., y Novoa, L. J. (2020). STRATA: A spreadsheet tool for multidimensional analysis of operations research/management science assessment test data. *INFORMS Transactions on Education*, 21(1), 18-33. <https://doi.org/10.1287/ITED.2019.0229>
- Pastor, E. (2022). Construcción del conocimiento en educación superior a través de prácticas en instituciones y organizaciones sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(3), 55-68. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.3845>
- Ramírez, M. I. (2020). *Instrumentos de evaluación educativa: Interpretativos. Evaluación para el aseguramiento del aprendizaje en la Universidad. Centro para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodolo, M. K., Montero, P. M., Jay-Vanegas, W., y Martelo, R. J. (2021). Metodología de investigación acción

- participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(3), 287-298. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36770>
- Romero, S. C. (2022). *Retos Unicosta: Una estrategia para el aseguramiento del aprendizaje, desde las necesidades del sector productivo externo* [Buena práctica, Corporación Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/ead005ee-9849-4b2e-9de4-98674dc120f3>
- Romero-Olmedo, G. A., y Franco-Cortes, M. D. P. (2022). Experiencia laboral como factor clave en la calidad educativa de carreras técnicas y tecnológicas relacionadas con el campo administrativo. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(2), 233-248. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.13>
- Salcedo, L. M. y Villa, P. C. (2021). *Estrategias pedagógicas digitales para el aseguramiento del aprendizaje en el contexto del COVID 19* [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/fbeb5a45-dc77-4c4d-80cf-6f9db810a0b5>
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., y Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Schmeller, R. (2019). In strategy simulations, data analysis matters most (more than number of log ins and more than time spent logged in). *Simulation and Gaming*, 50(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/1046878118821402>
- See, B. H., Gorard, S., Lu, B., Dong, L., y Siddiqui, N. (2022). Is technology always helpful?: A critical review of the impact on learning outcomes of education technology in supporting formative assessment in schools. *Research Papers in Education*, 37(6), 1064-1096. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1907778>
- Shepherd, I., Pope, D., y Reeves, B. (2019). A canvas learning management system proposal for accreditation reporting using rubrics and assignments. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19(4), 102-114. <https://doi.org/10.33423/jhftp.v19i4.2205>
- Shepherd, I., Reeves, B., y Pope, D. (2023). Canvas five year LMS accreditation reporting using rubrics and assignments. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(3), 207-221. <https://doi.org/10.33423/jhftp.v23i3.5866>
- Tarnoff, K. A., Barnes, K. J., y Bostwick, E. D. (2023). Is your AoL process overly complex? *Organization Management Journal*, 20(2), 46-55. <https://doi.org/10.1108/OMJ-02-2022-1478>
- Tarnoff, K. A., Bostwick, E. D., y Barnes, K. J. (2021). Assessment resistance: Using Kubler-Ross to understand and respond. *Organization Management Journal*, 18(5), 176-186. <https://doi.org/10.1108/OMJ-03-2021-1177>
- Tham, A., De Villiers, M., Grace, A., y Ashton, A. S. (2023). Assurance of learning in business education – What exactly are we assuring, and whose business should it be? *Quality Assurance in Education*, 31(4), 616-636. <https://doi.org/10.1108/QAE-03-2023-0051>
- Thomason, S. J., Andersen, K., Gupta, P., y Rustogi, H. (2022). Enhancing experiential education in an MBA coaching program. *Journal of Education for Business*, 97(3), 196-203. <https://doi.org/10.1080/08832323.2021.1901253>
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI

- sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Dykinson S.L.
- Valle, L., y Botero, R. (2021). *Ruta de gestión escolar para el aseguramiento del aprendizaje en estudiantes extraedad* [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/8434b98c-9cd1-41f7-bfdb-038003d77242>
- Vallejo-Sierra, R. H., y Pirela-Morillo, J. E. (2023). Ciencia Abierta en la perspectiva de la calidad de la educación. *Cultura Educación y Sociedad*, 14(2), 91-114. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.2.2023.05>
- Valverde-Berrocoso, J., Garrido-Arroyo, M. D. C., Burgos-Videla, C., y Morales-Cevallos, M. B. (2020). Trends in educational research about e-Learning: A systematic literature review (2009–2018). *Sustainability*, 12(12), 5153. <https://doi.org/10.3390/su12125153>
- Vander, C. (2023). Open educational resources and the 2020 AACSB accreditation guidelines. *International Journal of Management Education*, 21(3), 100856. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100856>
- Vega, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Integra Educativa*, 7(2), 113-125.
- Villalobos, R. M., Martelo, R. J., y Franco, D. A. (2023). Competencias docentes para el uso de tecnologías de información y comunicación en educación media general. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(E-8), 63-76. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40938>
- Villanueva, E. F. (2015). Nuevas universidades para nuevas generaciones: El desafío de la masividad, la inclusión y la calidad. Una revisión de la modalidad del ingreso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en Argentina. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, (11), 158-173.
- Woodside, J. M. (2020). A meta-analysis of AACSB program learning goals. *Journal of Education for Business*, 95(7), 425-431. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1678002>
- Wray, B., Glew, D., Burrus, R., Hill, S., y Schuhmann, P. (2020). Validating the effectiveness of a locally developed assurance of learning assessment. *Journal of Education for Business*, 95(4), 216-226. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1635976>
- Yáñez, J., y Yáñez, R. (2012). Auditorías, Mejora Continua y Normas ISO: Factores clave para la evolución de las organizaciones. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, III(9), 83-92. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/Inge-Industrial/volIII-n9/art7.pdf>