POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN RESULTADOS DE APRENDIZAJE

MEMORIAS

Álvaro Torres Mesías
Diana Lago de Vergara
Rodrigo Ospina Duque
Maria Cristina Ovalle Almanza
Jairo de Jesús Sánchez Quintero
Francisco Fernando Bohórquez Góngora

Red de Universidades Estatales de Colombia
RUDECOLOMBIA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN RESULTADOS DE APRENDIZAJE

MEMORIAS

Álvaro Torres Mesías
Diana Lago de Vergara
Rodrigo Ospina Duque
Maria Cristina Ovalle Almanza
Jairo de Jesús Sánchez Quintero
Francisco Fernando Bohórquez Góngora

Universidad del Atlántico
Universidad de Cartagena
Universidad del Cauca
Universidad del Magdalena
Universidad de Nariño
Universidad del Quindío
Universidad del Tolima
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Universidad Tecnológica de Pereira



Doctorado en Ciencias de la Educación
SNIES 7170
RUDECOLOMBIA
2024

Memorias seminario permanente del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia. Políticas públicas de educación : Resultados de aprendizaje / Álvaro Torres Mesías y otros. – Pereira : Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2024.
127 páginas. -- (Colección Ensayos).

e-ISBN: 978-958-722-952-3

1. Políticas educativas 2. Evaluación educativa 3. Sociología de la educación 4. Desarrollo curricular 5. Tecnología educativa.

CDD. 379.2

Políticas públicas de educación. Resultados de aprendizaje. Memorias

© Álvaro Torres Mesías

© Diana Lago de Vergara

© Rodrigo Ospina Duque

© Maria Cristina Ovalle Almanza

© Jairo de Jesús Sánchez Quintero

© Francisco Fernando Bohórquez Góngora

© Universidad Tecnológica de Pereira

e-ISBN: 978-958-722-952-3

Universidad Tecnológica de Pereira
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira, Colombia

Coordinador editorial:
Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Teléfono (606) 313 7381
Edificio 9, Biblioteca Central Jorge Roa Martínez
Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia
www.utp.edu.co

Montaje y producción
Tomás Flórez Calle
Universidad Tecnológica de Pereira

Pereira, Risaralda, Colombia.

Reservados todos los derechos

CONTENIDO

Presentación 7

CAPÍTULO 1
Resultados de aprendizaje:
una reflexión, más allá de lo simplemente normativo 11

1.1 Introducción 13

1.2 Primer momento. Acercamiento a la realidad 15

1.3 Segundo momento: la fundamentación teórica 21

1.3.1 ¿Y en cuanto a evaluación? 23

1.3.2 Análisis documental: definición de Resultados de aprendizaje 27

1.4 Tercer momento:
Manos a la obra; cómo intervenir para transformar 30

1.5 Cuarto momento:
vamos a planear 'nuestros' resultados de aprendizaje 33

Referencias bibliográficas 34

CAPÍTULO 2
Resultados de Aprendizaje y Competencias. Debate 39

2.1 Introducción 41

2.2 Conceptos y normas Internacionales 42

2.3 Resultados de aprendizaje en Europa 44

2.4 Resultados de aprendizaje y competencias en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia, conceptos y normativas 46

2.5 Resultados de aprendizaje-Implementación. Programas Académicos 47

2.6 Resultados de aprendizaje-competencias. Conceptos en debate 48

2.7 Evaluación de Resultados de Aprendizaje 48

2.8 Evidencias 49

Referencias bibliográficas 50

CAPÍTULO 3

Aportes para la aproximación crítica a los resultados de aprendizaje 53

3.1 Introducción 55

3.2 Los RA 57

3.3 Consideraciones generales sobre las políticas públicas 58

3.4 Tres ausencias significativas en la política educativa sobre los RA 59

3.5 Los RA como aportes a una tecnología del yo 62

3.6 Una mirada propositiva 66

Referencias bibliográficas 65

CAPÍTULO 4

Resultados de aprendizaje y políticas educativas colombianas: ¿Cuál aprendizaje? 71

4.1 Introducción 73

4.2 Políticas educativas sobre resultados de aprendizaje en educación superior 79

4.3 ¿Cuál aprendizaje? o ¿Cuáles aprendizajes? 83

4.4 Tipos de aprendizaje según Bateson 87

4.5 Aprendizajes constructivistas en Piaget, Bruner, Ausubel y Vygotsky 93

Referencias bibliográficas 99

CAPÍTULO 5

Resultados de Aprendizaje.
¿Un doble filo para la calidad en la formación profesional 103

5.1 Introducción 105

5.2 Resultados de Aprendizaje. Conceptos y estrategias en la Unión Europea 107

5.3 Resultados de Aprendizaje. Conceptos y estrategias en Canadá 110

5.4 Resultados de Aprendizaje. Conceptos y Estrategias en Colombia 113

5.5 Miradas críticas a los Resultados de Aprendizaje 116

5.6 Resultados de aprendizaje, su doble filo curricular 119

Referencias bibliográficas 121

Autores 123

Índice de figuras

Figura 1 Unidades de Sentido 14

Figura 2 Autores que refieren esas unidades de sentido 15

Figura 3 Objetivos formulados por docentes en los microcurrículos..... 16

Figura 4 Criterios y formas de evaluación registrados en los microcurrículos 18

Presentación

El 17 de septiembre de 2021 se desarrolló, en modalidad virtual, el panel "Políticas Públicas de Educación: Resultados de Aprendizaje", en el contexto del Seminario del Doctorado en Ciencias de la Educación ofrecido por la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA). Este panel estuvo enfocado en los Resultados de Aprendizaje de los sistemas educativos y su repercusión en las políticas públicas y el sistema educativo colombiano, considerando la normativa vigente en 2021, que incluye la Ley 30 de 1992, el Decreto 1330 de 2019, la Resolución 21795 (ya expirada) del Ministerio de Educación Nacional y el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

Durante el evento se presentaron dos conferencias centrales y seis ponencias. La conferencia de apertura titulada *La evaluación del aprendizaje: entre procesos y resultados*, estuvo a cargo de las doctoras Elvia María González y Leonor Galindo Cárdenas de la Universidad de Antioquia. La conferencia de cierre, *Resultados de Aprendizaje para un programa doctoral en Red: una aproximación a la propuesta para el Doctorado en Ciencias de la Educación,* estuvo a cargo de la doctora Liliana Margarita

Del Basto Sabogal, quien para entonces ostentaba la Dirección Académica Nacional del Doctorado de RUDECOLOMBIA.

La primera ponencia titulada *Resultados de Aprendizaje: perspectivas para la formación profesional* representó a la Universidad del Cauca con el doctor Francisco Bohórquez Góngora. La segunda ponencia estuvo a cargo del doctor José Arturo Molina, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y se tituló *Resultados de Aprendizaje, alineamiento constructivo y educación doctoral: aspectos comparativos entre Taiwán y Colombia.* La tercera ponencia se tituló *Resultados de Aprendizaje, una reflexión más allá de lo simplemente normativo*, y estuvo a cargo del doctor Álvaro Torres Mesías de la Universidad de Nariño. La cuarta ponencia, impartida por la doctora Diana Elvira Lago y el doctor Rodrigo Ospina Duque, de la Universidad de Cartagena, desarrolló los *Resultados de Aprendizaje: tendencias desde Agencias Internacionales/Acreditación Colombia acuerdo 02/2020.* La quinta ponente fue la doctora María Cristina Ovalle, de la Universidad del Tolima, quien presentó *Aportes para la aproximación crítica a los Resultados de Aprendizaje.* El cierre del bloque de ponencias lo hizo el doctor Jairo Sánchez Quintero de la Universidad del Magdalena, con su presentación titulada *Resultados de Aprendizaje y políticas educativas colombianas: ¿Cuál aprendizaje?* El doctor Miguel Corchuelo, de la Universidad del Cauca, acompañó la jornada como relator; y el doctor Luis Guillermo Jaramillo, Vicerrector Académico de la misma universidad, presentó las conclusiones.

Este texto presenta las memorias del evento, con la publicación de algunas de sus ponencias, de las cuales se hace una breve síntesis a continuación.

El doctor Álvaro Torres Mesías de la Universidad de Nariño, en su texto *Resultados de aprendizaje: una reflexión más allá de lo simplemente normativo*, ahondó en la revisión de las investigaciones que se desarrollan en su universidad y en la producción bibliográfica asociada a los RA, con el objetivo de develar las unidades de sentido que permiten una aproximación a la materia. La revisión del Dr. Mesías posibilitó un acercamiento a la realidad del entorno educativo superior de su universidad y, con la mirada a la bibliografía existente, concluyó que la formulación de los Resultados de

Aprendizaje debe realizarse desde una mirada pedagógica más amplia, que contemple el alcance de su enunciación para todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes.

La doctora Diana Lago De Vergara y el doctor Rodrigo Ospina Duque, de la Universidad de Cartagena, con su trabajo *Resultados de aprendizaje y competencias. Debate,* explicaron comparativamente el surgimiento y expansión de los RA, como concepto y como política de calidad educativa, en el entorno internacional, regional y nacional, así como los debates en torno a RA y competencias, los enfoques de evaluación y las evidencias que se requieren para su seguimiento y control.

Desde la Universidad del Tolima, la doctora María Cristina Ovalle realizó su trabajo sobre *Aportes para la aproximación crítica a los resultados de aprendizaje*, cuyo objetivo principal fue demostrar que los Resultados de Aprendizaje son dispositivos de un diseño de política pública que persigue la vinculación exitosa de los individuos al mercado laboral. La Dra. Ovalle identificó tres ausencias significativas en la política sobre Resultados de Aprendizaje: la formación cultural y política de estudiantes, producto del diseño de resultados basado en el ideal del homo oeconomicus; la dimensión pedagógica, es decir, la reflexión filosófica sobre la formación de seres humanos en contextos caracterizados por la incertidumbre; y la dimensión ética de la formación.

El doctor Jairo Sánchez Quintero de la Universidad del Magdalena, examinó las políticas educativas del país, en especial los RA, como productos ideológicos demarcados por quienes controlan el poder ejecutivo, y develó el concepto de aprendizaje que soporta las reglamentaciones del sistema educativo nacional. Su trabajo *Resultados de aprendizaje y políticas educativas colombianas: ¿cuál aprendizaje?*, concluyó que las políticas educativas sobre RA promueven una visión del aprendizaje uniforme, capaz de capturarse en descriptores y que desconoce los enfoques contextuales complejos.

El doctor Francisco Bohórquez de la Universidad del Cauca planteó una pregunta fundamental para el debate: *Resultados de aprendizaje. ¿Un doble filo para la calidad de la formación profesional?* Su inquietud se

centró en cómo la entrada en vigencia de los Resultados de Aprendizaje, como criterio de calidad y de alta calidad de las instituciones y programas de educación superior del país, afectó la evaluación de ciertas dimensiones de la formación de los estudiantes en los niveles de pregrado y posgrado. El autor colige que la política detrás de los Resultados de Aprendizaje erige un método hegemónico, porque los resultados de aprendizaje no son la única forma de asegurar los resultados académicos en el proceso enseñanza-aprendizaje, y niegan la posibilidad de aplicar modelos diferentes de evaluación de la formación de los estudiantes. Además, considera que los Resultados de Aprendizaje orientan a los programas de educación superior hacia la formación meramente laboral, haciendo a un lado la formación humana, crítica, reflexiva, social y la innovación, limitando la esencia de la universidad pública[1].

1 Universidad del Atlántico: doctoradoeducacion@mail.uniatlantico.edu.co Universidad de Cartagena: doctoradoeducacion@unicartagena.edu.co Universidad del Cauca: doctoedu@unicauca.edu.co Universidad de Cundinamarca: unicundi@mail.unicundi.edu.co Universidad del Magdalena: doctoradomagdalena@gmail.com Universidad de Nariño: doctoradoudenar@gmail.com Universidad del Quindío: doctoradoeneducacion@uniquindio.edu.co Universidad del Tolima: cade@ut.edu.co Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: doctorado.ceducacion@uptc.edu.co Universidad Tecnológica de Pereira: doccienciaseducacion@utp.edu.co

1 CAPÍTULO UNO

Resultados de aprendizaje: una reflexión, más allá de lo simplemente normativo

Álvaro Torres Mesías[1]

1.1 Introducción

Esta reflexión sobre resultados de aprendizaje se va a realizar a partir de dos fuentes de información: primero, los resultados de investigaciones que se llevan a cabo en la Universidad de Nariño, que describen precisamente la práctica de dichos objetos de estudio y, segundo, desde una revisión bibliográfica que permitirá entender qué categorías de estudio están asociadas al tema.

Para la revisión bibliográfica fue necesaria la utilización de la estrategia de Mapeamiento de Información Bibliográfica (MIB), con la cual se pudo organizar una información que permitió configurar una idea en torno al tema y, desde una lectura minuciosa, encontrar tres unidades de sentido:

- La primera, observar que los resultados de aprendizaje estén en íntima relación con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación,

1 Líder GIDEP. Facultad De Educación, Universidad De Nariño, altomes@udenar.edu.co

que son el objeto justo de la pedagogía. La segunda, acercarse a una posible definición sobre la cual no existe mayor divergencia y, por el contrario, los estudios han acompañado su consolidación en diferentes normas expedidas. La tercera, posturas críticas que se sitúan desde unos fundamentos epistemológicos y pedagógicos serios y otros, con posiciones más estratégicas para evitar su puesta en marcha, pero sin mayores argumentos de peso

- Y, finalmente, lo que constituye el eje de este escrito: auscultar las posibilidades de aplicación, con argumentos pedagógicos y didácticos en contexto, para que se conviertan en una voz de alerta.

Cabe señalar que la producción en torno al tema es copiosa: 20 artículos entre los que se encuentran tesis doctorales, de maestría y artículos resultados de investigación, normas de diferentes países y otro número considerable de eventos académicos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Gráficamente, se puede representar las unidades de sentido de la siguiente manera:

Figura 1
Unidades de Sentido

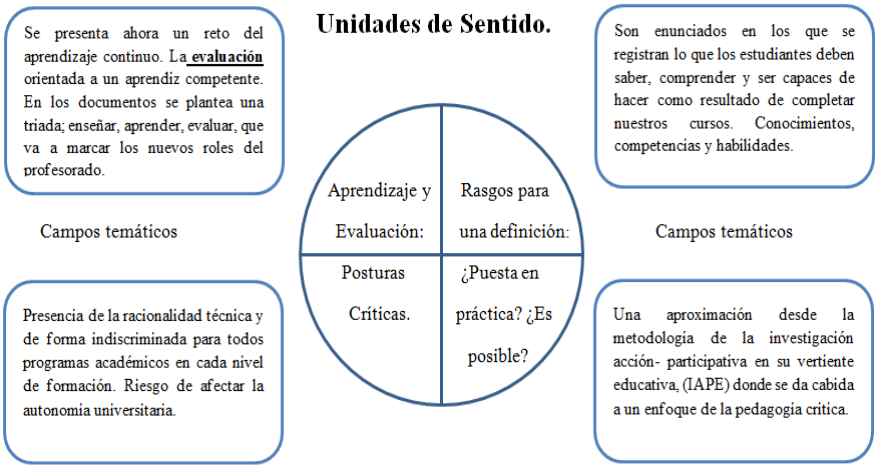
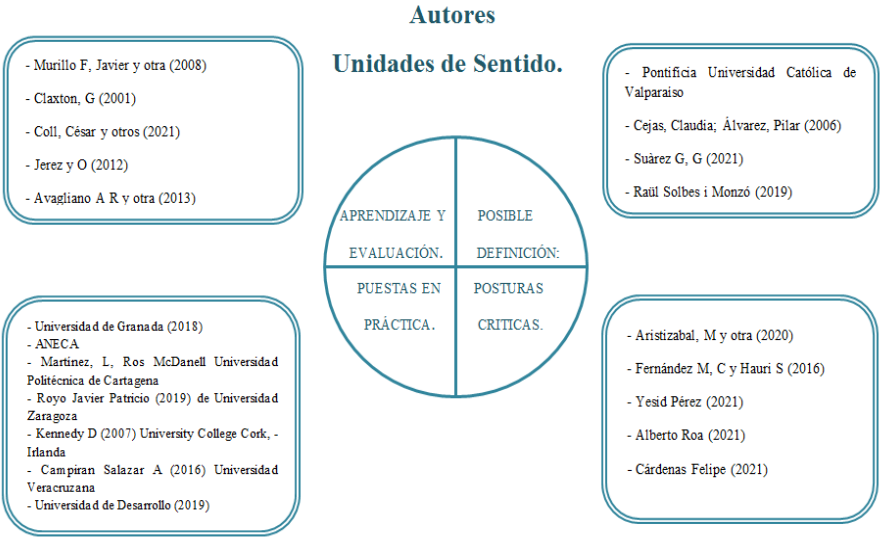


Figura 2
Autores que refieren esas unidades de sentido



Cabe mencionar que este trabajo se desarrolla teniendo como sustento los momentos de la Investigación Acción Participativa en Educación (IAPE): acercamiento a la realidad, fundamentación teórica, cómo intervenir para transformar y vamos a planear, y los resultados de aprendizaje propios de esta investigación.

1.2 Primer momento. Acercamiento a la realidad

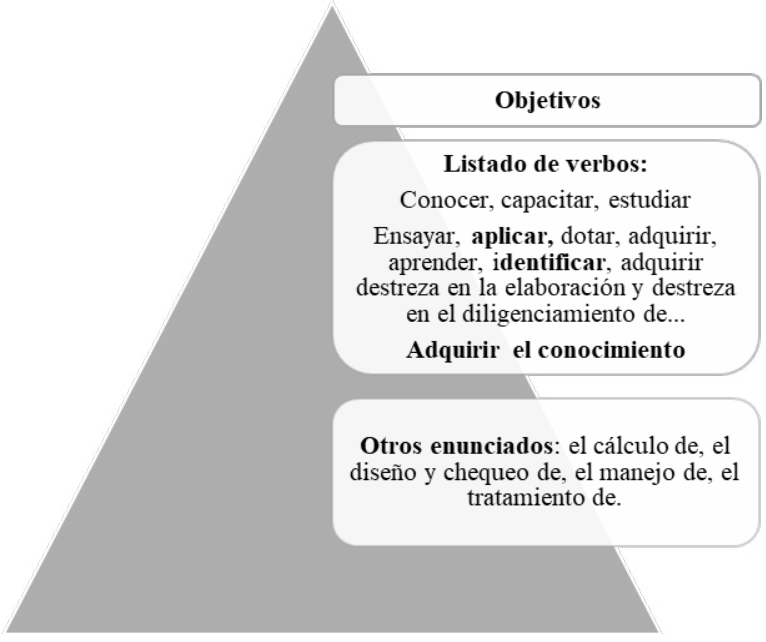
Para este punto se cuenta con investigaciones previas realizadas por el consorcio de grupos de investigación de la Universidad de Nariño, Colombia: Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía (GIDEP); Historia, Educación y Desarrollo (HISED); Currículo y Universidad. En este sentido, una de las investigaciones se titula *Evaluación de los aprendizajes en la educación superior*, estudio que se adelanta también, desde el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA y la Maestría en Educación. Otra investigación se denomina *Didáctica universitaria: retos desde una* realidad local (2019),

avalada por el sistema de investigaciones de la misma universidad y dirigido por el grupo GIDEP.

Estos resultados permiten ubicar en qué nivel de entrada están ubicados los docentes en torno a los temas previos al abordaje de resultados de aprendizaje y que están inspirados en las unidades de sentido identificadas.

Veamos algunos resultados que permiten mirar la realidad que se constituye en punto de partida, al menos en la Universidad de Nariño, desde donde se hace esta reflexión. Lo primero que se evidencia en la investigación *Didáctica universitaria: retos desde una realidad local*, luego de un análisis documental del estudio, son los microcurrículos, tomados desde los formatos que sirven de planeación de los cursos, en relación a los objetivos:

Figura 3
Objetivos formulados por docentes en los microcurrículos.



Fuente: investigación didáctica universitaria. Udenar Gidep (2019)

En la planeación de los docentes, la totalidad de los programas de curso estudiados toman como punto de partida la formulación de los objetivos, resultado que llama la atención por cuanto el contexto universitario, según se suponía, trabajaba en torno al Enfoque de Formación basada en competencias, como exigencia del Estado colombiano a través de las normas expedidas en los últimos 15 años; sin embargo, el formato sí hace una anotación en el punto 7, que aparece como adicional y opcional: "Competencias, habilidades, etc.", que deben diligenciar los docentes a libre elección; valga la pena anotar, en su mayoría se encuentran en blanco; no se hace registro alguno.

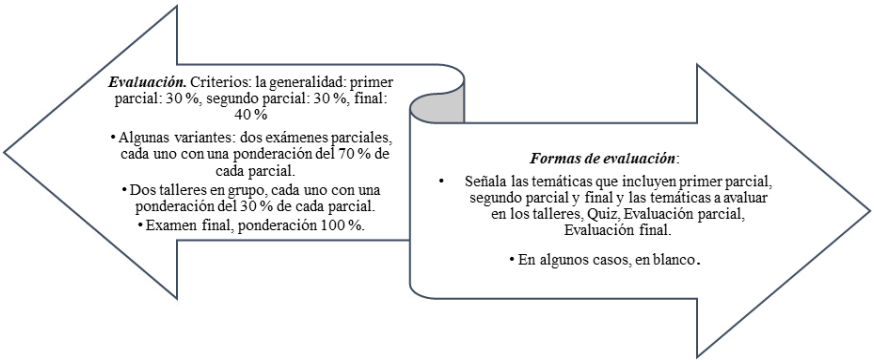
Se señala también que, cuando excepcionalmente el docente hace uso de ese espacio, simplemente las enuncia 'Competencias cognitivas: Liderazgo, Gestión, Toma de decisiones, Pensar integralmente la organización', (Microcurrículos, programas de Contaduría Pública Udenar, 2020), sin registrar una descripción de la puesta en escena del proceso para el desarrollo de las mismas, como tampoco señala niveles de desempeño.

Es decir, ni lo uno ni lo otro (objetivos y competencias), registran un nivel de aplicación aceptable; por el contrario, su manejo es incipiente, si se tiene en cuenta que los resultados de aprendizaje aparecen para darle sentido y mayor evidencia al enfoque de formación por competencias. El punto de partida debe iniciarse con el abordaje de la formulación de competencias, un mapa de competencias por programa, que permita tener un lugar de encuentro para su uso y puesta en ejecución en el proceso de formación profesional de los estudiantes, junto con las estrategias didácticas que facilitan el desarrollo de las competencias en los estudiantes y acompañado, en consecuencia, de la evaluación de competencias, con las consecuencias que ello implica desde un referente teórico en torno a la evaluación, hasta el uso de instrumentos y herramientas para la identificación de desempeños competenciales.

En la misma investigación se encuentra lo siguiente respecto a la evaluación:

Figura 4

Criterios y formas de evaluación registrados en los microcurrículos



Fuente: Didáctica universitaria (2019).

Merece atención especial lo que se registra en la mayoría de los casos en cuanto a criterios de evaluación: la cuantificación del peso de los diferentes productos que se presenta a lo largo del semestre, que quedan definidos con un valor porcentual del 30% para cada nota parcial, hasta completar el 60% y, el final queda con el peso restante, hasta llegar al 100%, situación que no refleja lo que realmente ocurre en la práctica, porque los docentes realizan una serie de actividades de evaluación que luego hacen coincidir con esos porcentajes, pero el formato no describe esto, por lo que requeriría hacer una revisión profunda de los mismos.

Esta situación se complementa con el resultado respecto a las concepciones sobre evaluación, tomados de la investigación *Evaluación de los aprendizajes en la educación superior* (2020), luego de la entrevista a docentes de diferentes programas de la Universidad de Nariño.

Se registra una primera concepción de la evaluación centrada en los contenidos; el racionalismo técnico hace presencia en las respuestas dadas por los docentes; se pudo identificar lo que pretenden evaluar: conocimiento y contenidos, como un objeto verificable y medible, empíricamente observable y de acuerdo con la tradición de la práctica evaluativa prevalente en los últimos 50 años; una educación centrada en la transmisión de conocimientos, receptiva y pasiva: uno de los actores, el docente, deposita su

saber y el otro, el estudiante, de manera pasiva lo recibe y lo devuelve sin mayor procesamiento.

Veamos testimonios de algunos docentes:

> Es un sistema que, por medio de unos pasos de una manera periódica, busca determinar si los contenidos impartidos en una clase están siendo comprendidos por los alumnos. (DPD 1)
>
> Responder a estos interrogantes: me comprendieron mis estudiantes los contenidos teóricos. (DPD 2).

Son testimonios que describen los rasgos de la educación bancaria, descritos por Freire (1969); la preocupación central está orientada a los contenidos; estaríamos, entonces, en la época tyleriana. Por otra parte, se observa también una evaluación orientada al logro de objetivos; esa corriente conocida como tecnología educativa, que hizo presencia en nuestro medio hasta finales de los 90 y ahora, por una nueva disposición del MEN, al considerar que este enfoque educativo es el que dará respuesta a la evaluación de resultados de aprendizaje.

Veamos algunas evidencias:

> Cumplimiento con los objetivos de la materia. (DPD 4)
> El contrastar los objetivos de la enseñanza con la apropiación del estudiante. (DPD 5)
>
> Responder a un interrogante: ¿estoy cumpliendo satisfactoriamente con los objetivos que busco con cada materia? (DPD 6).

Según Stufflebeam y Shinkfield:

> La principal característica es que se centraba en unos objetivos claramente fijados. Definía la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos. Los objetivos referidos al rendimiento proporcionaban la base para elaborar un currículo y un test de desarrollo. (1987)

Según estos autores, data de los años 1930 a 1945. Además, se puede inferir que está presente una evaluación cuantitativa que permitirá 'determinar', concepto que, de acuerdo con Definición ABC (2010), representa una "acción de establecer un tipo de dato o información, así como también fijar o hacer claros los elementos de una situación, cosa o evento" (párr. 1); se trata, por tanto, de determinar el logro de esos objetivos que describen un racionalismo técnico de carácter cuantitativo.

Ahora bien, hay concepción centrada en el racionalismo práctico; la evaluación está orientada a las competencias, asociada a las nuevas tendencias de la educación superior, que cumple con la propuesta de trabajar el currículo universitario por competencias y que en Colombia es una exigencia del MEN, con sus agencias para hacer seguimiento a la puesta en ejecución por la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA.)

Entre los argumentos se encontró:

> Un mecanismo de verificar cuánto conocimiento y competencias se ha desarrollado con ocasión de las clases. (DPD 3)
>
> Proceso que permite establecer si fueron alcanzadas las competencias deseadas. (DPD 4).

¿Qué significa esto?, ¿Qué lectura realizar? Los docentes, por su profesión, tienden a trabajar apegados a la norma y, si esa es la exigencia, pues actúan en consecuencia; queda pendiente saber de qué manera se adelanta la evaluación de esas competencias, para tener mayor claridad de este tipo de trabajo. Es probable que se realice un trabajo sin mayor postura crítica acerca de la pertinencia o no de evaluar por competencias en el contexto de la Universidad de Nariño.

Estos resultados se convierten en insumos importantes para avanzar a la decisión sobre los resultados de aprendizaje. ¿Una gama de concepciones dispares sobre evaluación, que se presenta entre docentes de un mismo programa, que permite deducir la situación en la universidad, permitiría

lograr una construcción colectiva y consensuada en la declaración de dichos resultados?

En este punto de acercamiento a la realidad, se puede concluir que existe una situación que registra falencias considerables en cuanto a temas como objetivos, competencias y evaluación en la didáctica de los docentes universitarios y, una condición previa para afrontar retos superiores, debe primero lograr el domino teórico y práctico de estos objetos del más profundo saber pedagógico universitario.

1.3 Segundo momento: la fundamentación teórica

Se desarrolla de la misma manera, siguiendo las unidades de sentido identificadas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, definición de resultados de aprendizaje. Como consecuencia, para trabajar resultados de aprendizaje, es necesario remitirse a la triada Enseñanza-aprendizaje-evaluación, como espacios de urgente manejo para garantía de una formación profesional de calidad. Esta mirada se aleja de un carácter netamente mecanicista de la docencia; va a provocar una ruptura, donde el docente universitario se legitima con una enseñanza, dejando atrás el simple cumplimiento de requisitos institucionales, reconociendo que aparece arraigada la idea que, para hacer docencia universitaria, es suficiente con el dominio del saber disciplinar: derecho, ciencias naturales, ingeniería, etc.

Por lo tanto, si se aborda los términos contenidos en dicha triada, se puede referir a que "vivimos inmersos dentro de la sociedad de la información y que ha dado lugar a una nueva cultura del aprendizaje" (Torrado y Pozo, 2008), Es decir, que ahora se dispone de grandes cantidades de información que deben ser transformadas en conocimiento útil, valioso y relevante; sin embargo, la preparación para ese proceso es modesta; no se ha dado ese salto de forma clara. Se requiere que les permita aprender de forma inteligente, reflexiva y crítica. Ante esta situación, revisitar el tema del aprendizaje y contextualizarlo dentro de esta problemática se hace una tarea imprescindible e impostergable. Además, que se deberá definir qué postura asumir para el acto de aprender: la postura conductista, ya que la primera decisión que se ha tomado es que sea la taxonomía de Bloom B.,

la que resuelva el tema; al fin y al cabo, es una tradición pionera dentro y durante la primera mitad del siglo XX.

O, se torna la mirada a la denominada 'revolución sociocultural' en la que el aprendizaje humano dejó de ser un acto estrictamente individual y se redimensionó como una actividad esencialmente social, al definirse como un cambio en la participación sociocultural de los agentes en determinados contextos culturales o institucionales. La postura vigotskiana y neovigotskiana, de un modo general, suscribe una postura constructivista social que sostiene que el aprendizaje es un problema que no reside de modo estricto en la dimensión individual, sino en el proceso de negociación y compartición de significados culturales, en el que intervienen el contexto y las prácticas educativas.

Así, el aprendiz actúa como co-constructor con otro significativo y como reconstructor de los saberes culturales; participa en zonas de construcción del conocimiento, dentro de entornos y prácticas históricamente constituidas y culturalmente organizadas (Newman, *et al*., 1991).O si se quiere tener en cuenta, las características básicas del aprendizaje, desde una postura integracionista constructivista, que lleva a construir significados desde la comprensión y la toma de conciencia de ellos, que permita entender lo que se aprende, porque se considera valioso para uno mismo, facilita la apropiación de los saberes culturales e inspira acciones de participación dentro del grupo donde se desenvuelve el aprendiz. De acuerdo con McCombs y Vakili (2005), el concepto centrado en el aprendizaje del alumno o centrado en el aprendiz desemboca en principios y enfoques curriculares e instruccionales que tienen que ver con dos cuestiones:

a) Lo que se sabe acerca de la persona que aprende, el aprendiz: sus experiencias, perspectivas, intereses, necesidades, estilos cognitivos, los cuales deben ser tomados en cuenta al diseñar el currículo y, ser motivo de apoyos y adaptaciones curriculares pertinentes: acercamiento a la realidad, va a ser el punto de partida, en este enfoque.

b) Los procesos de aprendizaje mismos: la recuperación del mejor conocimiento disponible, basado en la teoría y la investigación edu-

cativa, acerca de cómo aprende la gente, así como de las prácticas y enfoques de enseñanza más efectivos para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño para todos los aprendices en diversos contextos y condiciones.

1.3.1 ¿Y en cuanto a evaluación?

La evaluación, parafraseando a Stufflebeam y Shinkfield (1987), es un proceso que comienza con una búsqueda de información válida y confiable, para formular juicios de valor que inciden en la toma de decisiones, comunicando los resultados a los evaluados, con el propósito de ayudar a quienes intervienen en esta actividad. En el concepto de evaluación está implícito su propósito de trascender los procesos de aprendizaje en sentido estricto, para penetrar en los contextos y condiciones en los que dicho aprendizaje ocurre; por ende, la evaluación puede ser definida como una etapa del proceso educacional que tiene como propósito, comprobar de modo sistemático en qué medida se ha logrado los resultados previstos en los objetivos especificados con antelación.

Una definición amplia de evaluación pone el acento en que esa actividad consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada. Bajo este entendimiento, la evaluación es un mecanismo primordial de control de calidad y autorregulación de los programas de educación. El evaluador debe transmitir los resultados a los alumnos de manera adecuada, para que les sirvan como proceso de aprendizaje y los ayuden a conocer los cambios que la enseñanza ha provocado.

Cabe también en este acápite de fundamentación teórica, aludir a dos temas emergentes: objetivos y criterios de evaluación, dado que aparece la indagación realizada al interior de la universidad. En este punto, conviene recordar qué es un objetivo: una manifestación que describe las características y habilidades específicas que se pretende que los estudiantes alcancen por medio de la enseñanza (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2001). Se requiere planificar la enseñanza, ya que ofrece foco y dirección al proceso educativo. Para Díaz de Grana (1985), "los objetivos del aprendizaje son los criterios de evaluación que utiliza el maestro para determinar el crecimiento de sus alumnos" (p. 3). En nuestro medio, son entendidos como

enunciados que permiten describir los resultados esperados por parte de los estudiantes, al finalizar un proceso educativo, una unidad de aprendizaje, un curso, el final del semestre o el año que, entre otras cosas, construye el perfil profesional del egresado. Será necesario tomar distancia entre objetivos y Resultados de aprendizaje.

Los objetivos ayudan a:

1. Planificar la enseñanza, ya que ofrecen un foco y una dirección al proceso educativo.

2. Especificar a otras partes interesadas (administración, padres, madres y público en general) lo que se pretende que los aprendices alcancen.

3. Proveer de una base para la evaluación del aprendizaje.

Igualmente, se debe mencionar que los objetivos deben cumplir con la característica de claridad; es decir, su enunciado no debe prestarse a equivocaciones ni ambigüedades; la claridad va a proveer los medios para que el docente pueda realizar evaluaciones coherentes con lo enseñado previamente y el estudiante prepare sus desempeños en concordancia con lo pactado; de ahí que los objetivos identifican el tipo de conducta que será aceptado como evidencia de las destrezas adquiridas por el aprendiz; la claridad va a permitir evaluar la capacidad que tendrá el estudiante al finalizar el curso.

El objetivo debe especificar los contenidos, las destrezas, las habilidades que, en todo caso, deben ser alcanzables y observables empíricamente en los diferentes registros evaluativos; deben ser puestos por escrito de forma explícita para poder ser analizados y comunicados a los alumnos; en este evento, ojalá se logre que sean significativos para el alumno, principalmente, por ser el sujeto que aprende y, relevantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje; deben definir, del mismo modo, cómo serán alcanzados, en un tiempo determinado.

Ahora bien, es necesario detenerse en otro resultado significativo que aparece en el análisis de los objetivos: un enunciado que se puede recono-

cer como universal; es decir, es utilizado en la totalidad de los programas estudiados para este caso: conocer. Por lo tanto, frente a la crítica que se está realizando a ese enunciado, ¿qué significa conocer? Conocer es averiguar por medio de capacidades intelectuales, la naturaleza, cualidad y relaciones de las cosas. La palabra conocer proviene del vocablo latino *cognoscĕre*, formado por el prefjo co- (del latín *cum*), que significa 'com', y el verbo *gnōscere*, que expresa 'saber o tener noción'; o sea que, conocer estaría asociado a todo el arsenal de contenidos que se pretende que el estudiante adquiera a lo largo de un curso en un programa de formación universitaria, por lo que su uso indiscriminado no aporta mayores evidencias sobre lo que se quiere alcanzar luego de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existen otros enunciados que se desprenden desde la taxonomía de Bloom (1956), que dan mayor claridad y especificidad a esos logros del estudiante, que estarían contenidos en esa acción de conocer: definir, enlistar, rotular, nombrar, identificar, repetir, contar, describir, recoger, examinar, tabular, citar; y, si estas acciones (verbos en acción) -el conocer en general-, no reflejan lo que el docente quiere realizar, entonces debe consultar los otros niveles del dominio cognoscitivo planteado por el mismo autor, ahora que ha sido nuevamente utilizado en la docencia universitaria.

Se deja claro que no se quiere privilegiar una propuesta curricular desde el conductismo, sino que es un referente obligado para entender el tema de objetivos; se plantea esta postura, como una alternativa para resolver el problema del uso de esa acción universal: conocer. Y aquí, se debe trazar el problema de cómo evaluar los resultados del acto de conocer, dada la vaguedad y ambigüedad en el uso de este verbo (que contiene, según lo evidenciado, la conducta a alcanzar de manera recurrente en los programas), por lo que se puede convenir que el uso de ese término en la formulación de objetivos específicos, no es la más adecuada.

Ahora procedamos al punto de la evaluación, que es uno de los puntos clave en la planeación y desarrollo de un curso: guarda relación con la categoría de estudio planteada al inicio y, se relaciona directamente con el tema en cuestión: Resultados de aprendizaje.

Lo primero será abordar los criterios de evaluación que, como ya vimos, reconocen el valor porcentual que otorgan a la calificación en los microcurrículos. La idea de criterios de evaluación se emplea en el ámbito de la educación, para nombrar al marco de referencia tomado por los docentes a la hora de evaluar el rendimiento académico de sus alumnos. Estos criterios aluden a los conocimientos que los estudiantes deben adquirir y a lo que tienen que aprender a hacer con ellos, concepción que es reconocida como tal en la práctica, pero que no se explicita por escrito en ese acápite sobre criterio de evaluación.

Según Pérez y Merino (2017), los criterios de evaluación están enfocados a la teoría y a la práctica; cada alumno debe demostrar en las evaluaciones, que ha comprendido los contenidos y que está en condiciones de aplicarlos. El dominio de estas dos dimensiones supone la adquisición de las aptitudes por parte del individuo. En resumen, el criterio es una norma para evaluar qué contemplan las dimensiones y también, la caracterización de la calidad que debe tener el desempeño de los estudiantes.

La idea de 'criterios de evaluación', continúan estos autores, se emplea en el ámbito de la educación, para nombrar al marco de referencia tomado por los docentes a la hora de evaluar el rendimiento académico de sus estudiantes. Estos criterios aluden a los conocimientos que estos deben adquirir y a lo que tienen que aprender a hacer con los mismos. Los docentes lo conocen y lo hacen en la mayoría de los casos, pero están registrados en el microcurrículo de manera inexacta, debido a la poca claridad que proporciona el mismo formato; sin embargo, queda la duda de si el vacío identificado es de este tipo formal, en el sentido de que el instrumento empleado en la planeación del curso no da cabida a hacerlo de manera más puntual o, refleja un desconocimiento mayor por parte de los docentes.

Ahora bien, al analizar la forma de evaluación, se observa coherencia entre lo que se plantea como criterios, y las estrategias de evaluación: quiz, talleres, contenidos reconocidos para cada uno de los parciales y el final; eso, al menos, evita sorpresas por parte de los estudiantes cuando van a ser evaluados, pero no existe mayor variedad de instrumentos, como pruebas estilo Saber Pro (pruebas de lápiz y papel) u otras herramientas cada vez de mayor uso entre los docentes universitarios, como

las listas de chequeo, escalas estimativas, rúbricas o portafolio de evidencias, entre otros (Frola y Velásquez, 2011).

1.3.2 Análisis documental: definición de Resultados de aprendizaje

Veamos en un recorrido breve, qué se encuentra: los resultados de aprendizaje son enunciados declarados anticipadamente, en los que se registra lo que los estudiantes deben saber, comprender y ser capaces de hacer, como resultado de completar nuestros cursos (Universidad de New South Wales, Australia). Los resultados de aprendizaje de los estudiantes son definidos en términos de conocimientos, competencias y habilidades que un estudiante ha alcanzado al final (o, como resultado) de su compromiso con un conjunto concreto de experiencias de educación superior (Council for Higher Education CHEA, EE. UU.) (Pabón, *et al.,* 2021)

Son declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar después de terminar un proceso de aprendizaje (Glosario de Tuning Educacional Structures. La Guía de Uso del ECTS (Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos en idioma español). Señala que los resultados de aprendizaje son declaraciones verificables de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer tras obtener una cualificación concreta, o tras culminar un programa o sus componentes. El Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior define los resultados de aprendizaje como "declaraciones de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje" (Pabón, *et al.,* 2021)

En términos generales, se puede afirmar que los resultados de aprendizaje ofrecen una estrategia muy ventajosa para estructurar el plan de estudios ya que, promueven el enfoque centrado en el estudiante en la planificación del currículo académico, favoreciendo el cambio de los modelos de enseñanza basados exclusivamente en lo que el profesor enseña en el aula, hacia aquellos fundamentados en el estudiante y su aprendizaje, remitiendo a un enfoque sistémico más equilibrado que atiende tanto a docentes como a estudiantes; además, aportan claridad y transparencia en el sistema de educación superior, fomentando la coherencia entre formación, evaluación y resultados, promoviendo la integración y la consistencia de

las diferentes asignaturas con los resultados globales que se pretende que alcancen los estudiantes.

A lo anterior hay que agregar que, ofrecen mejor información tanto a profesores y estudiantes como a empleadores, en la medida en que los estudiantes conocen lo que se espera exactamente de ellos y, los empleadores pueden conocer lo que los egresados conocen y son capaces de hacer a la hora de incorporarse a un nuevo puesto de trabajo. Los resultados de aprendizaje actúan como elemento director en el diseño y en el proceso de enseñanza–aprendizaje, como elemento descriptor de lo que se pretende llevar a cabo en un plan de estudios, como facilitador para la elaboración de otros elementos del diseño curricular como son las actividades formativas y el sistema de evaluación. Los resultados de aprendizaje, por lo tanto, plantean el tema del alineamiento entre la metodología docente y las acciones de evaluación.

En Colombia, la normatividad recientemente expedida y que convoca a esta reflexión, plantea que los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Dichas declaraciones deberán ser coherentes con las necesidades de formación integral y con las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida, necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable. Por ende, se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico.

Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual se acerca a obtener los resultados definidos por el programa académico. A partir de ellos, se lleva a cabo ajustes en los aspectos curriculares, para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resultados de aprendizaje serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias de las disciplinas que configuran la profesión, el perfil de formación que se espera desarrollar, la naturaleza, el nivel de formación y la modalidad del programa académico y, los estándares internacionales.

Los resultados de aprendizaje serán definidos para un programa académico específico (Artículo 2, Acuerdo 02 del 2020 – CESU)

De otra parte, en el Art. 12 de la Resolución 21795 de noviembre 19 de 2020: Descripción y explicación de los componentes formativos, al referirse a los resultados de aprendizaje, dichos resultados deberán:

1. Favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en lo que el estudiante aprenderá y lo que puede llegar a demostrar que aprendió.
2. Ser definidos con claridad para ser comprendidos por estudiantes, profesores y la comunidad académica en general.
3. Definir de forma clara, concreta y verificable, los dominios o tipos de aprendizaje fundamentales en la reflexión del contexto, la dinámica del conocimiento, la actividad laboral, creativa o de emprendimiento.
4. Establecer los niveles de aprendizaje que reflejen la articulación con el proceso formativo del estudiante, desde que ingresa hasta que termina el programa académico.
5. Establecer los posibles reconocimientos de los resultados de aprendizaje a lo largo del proceso formativo.

Es decir, que la normatividad, como dicen los jóvenes '¡vienen con toda!' Aparentemente, no hay alternativa.

Así que, definir resultados de aprendizaje, como lo hemos venido exponiendo, se consolida con la normatividad y si, se observa recurrencias, su aplicación requiere previamente el manejo conceptual y práctico de los mismos, para que haya coherencia, -algunos autores llaman alineamiento, con claro sabor del más duro conductismo- entre enseñanza, aprendizaje, objetivos, competencias evaluación, criterios de evaluación, formación, términos que difícilmente pueden ser convergentes, si no se inicia un proceso de construcción de sentido.

Otra alerta, si se hace una aplicación de la norma, es que los Resultados de Aprendizaje apuntan a la verificación del logro alcanzado al término de

un proceso formativo, y deja afuera, la evaluación de proceso. En este punto se plantean otras exigencias: dónde queda la autonomía universitaria; dónde queda la esencia misma de la tradición que traen los programas y la misma universidad; muy por el contrario, una evaluación de competencias debe enfocarse en el proceso para alcanzar óptimos resultados. Es así como adquiere sentido definir, previos a la enseñanza, cuáles serán los resultados esperados, ya que a partir de esta visión se puede dirigir el proceso de aprendizaje de forma correcta y pertinente.

De hecho, se acepta y se critica que los alumnos en la educación formal escolarizada están adquiriendo demasiados aprendizajes 'inertes', superficiales, mecánicos, artificiales, fragmentarios, con escaso sentido y descontextualizados (Ausubel y Barberán, 2002; Darling Hammond, 2001; Perkins, 2010). La idea de criterios de evaluación se emplea en el ámbito de la educación, para nombrar al marco de referencia tomado por los docentes a la hora de evaluar el rendimiento académico de sus alumnos. Estos criterios aluden a los conocimientos que los estudiantes deben adquirir y a lo que tienen que aprender a hacer con dichos conocimientos, concepción que es reconocida como tal en la práctica, pero que no se explicita por escrito en ese acápite sobre criterios de evaluación.

Según Pérez y Merino (2017), los criterios de evaluación están enfocados a la teoría y a la práctica; cada alumno debe demostrar, en las evaluaciones, que ha comprendido los contenidos y que está en condiciones de aplicarlos. El dominio de estas dos dimensiones supone la adquisición de aptitudes por parte del individuo. En resumen, el criterio es una norma para evaluar qué contemplan las dimensiones y también, la caracterización de la calidad que debe tener el desempeño de los estudiantes.

1.4 Tercer momento:
Manos a la obra; cómo intervenir para transformar

La primera sugerencia que se propone es que la tarea debe ser abordada desde la realidad de los programas: PEF, Proyecto Educativo del Programa (PEP), identificación de los puntos de encuentro desde el quehacer docente, Objetivos del programa, Competencias declaradas y reconocidas, Perfil

de egreso, Otros aspectos específicos identificados, Acompañamiento pedagógico al momento en desarrollo.

Se coincide con Aristizábal y Agudelo (2021) en cuanto a que la actualización de una propuesta curricular no se reduce a definir 'resultados de aprendizaje'; estas autoras la entienden como un proceso de indagación, en una mirada compleja, que permita atender a preguntas como: ¿de dónde partimos?, ¿en qué han cambiado los procesos de formación?, ¿por dónde vamos?, ¿qué nuevas necesidades de actualización se requiere atender? La tarea que se va a emprender no puede olvidar estas realidades. O acaso, ¿vamos a refundar la universidad, para poder utilizar correctamente unos verbos que habían sido revaluados, porque fueron propuestos para otros momentos y otros contextos? Caso contrario, ¿dónde quedaría lo referido a evaluación?, en tanto que define la formación académica en el horizonte de transformación y de mejoramiento permanente y, acoge la evaluación, como un evento democrático y significativo para el aprendizaje, a través de diferentes medios, estrategias y modalidades acordes con las disciplinas y con los perfiles profesionales y ocupacionales específicos.

La autoevaluación institucional y de programas adquiere la connotación de proceso permanente de reflexión, análisis y autocrítica, orientado al mejoramiento institucional de las funciones de docencia, investigación e interacción social. ¿Esa tarea eminentemente universitaria, queda al garete?, ¿Será posible darle cabida a la reflexión y a la autocrítica como resultado de aprendizaje? Ahora, por los afanes de la administración, ¿se tira a la cesta de la basura todo lo trabajado?

Otro punto planteado por las autoras antes citadas y que merece ser tenido en cuenta, es la urgencia de adelantar un trabajo mancomunado y sostenido de un equipo, con la participación de los integrantes de la comunidad educativa, lo cual pasa por un aprendizaje permanente del equipo sobre concepciones de formación, currículo, evaluación, didácticas, entendidas como procesos susceptibles de mejora permanente, en los que los profesores son acompañantes. ¿Dónde queda el hecho de decidir traer de fuera expertos para hacer la tarea y el trabajo en equipo requerido?, ¿A

quién se le ocurre pensar que son otros quienes nos deben señalar los resultados y, que una forma añeja resuelva la tarea que, como se puede entender, va más allá de una tarea simple?

Algunos autores consideran que una reflexión seria colectiva puede generar un cambio sustancial en la labor docente del maestro y lo compromete de manera directa a reconceptualizar labores de docencia, investigación e interacción social, como elementos constitutivos de los resultados de aprendizaje; o, pierden sentido estas categorías que constituyen la esencia misma de la universidad.

Aristizábal y Agudelo (2021) continúan sugiriendo: "Mantener una visión conectada y deliberativa con las visiones institucionales, lo cual exige una construcción en cascada que va desde las perspectivas misionales amplias y su concreción en las facultades, los programas y los planes de estudio" (p. 268). Ésta es la tarea que no se resuelve con que los programas pongan como párrafo de entrada, el listado de verbos para cada uno de los niveles de dominio cognoscitivo de Bloom, como ya viene ocurriendo, desconociendo que cada nivel conlleva un proceso didáctico específico y unos instrumentos de evaluación concurrentes para cada nivel de desarrollo; o, solo se busca tenerlos a mano para mostrar un léxico variado de verbos, sin tener idea de la implicación didáctica y evaluativa. O, piense, apreciado lector, si lo que busca es que los estudiantes repitan una serie de datos aprendidos de memoria, les pide como evaluación un ensayo y utiliza la resolución de problema como estrategia didáctica; mientras que, si busca hacer un ejercicio comparativo del pensamiento de autores y tendencias, les aplica un test y, trabajó como estrategia, la exposición didáctica o clase magistral, que sigue siendo un uso privilegiado por parte de docentes universitarios.

Las autoras mencionadas, finalmente expresan que se debe hacer un acompañamiento a los saberes que así lo requieran, con didácticas específicas. Éste debe ser el punto de partida: la didáctica universitaria sigue siendo la cenicienta en el trabajo de los docentes, sin revisión de estas competencias por parte de los docentes: enseñar, evaluar y formar, ¿qué se puede hacer?

1.5 Cuarto momento: vamos a planear 'nuestros' resultados de aprendizaje

Ejercicio de reescritura de documentos a la luz de las lecciones aprendidas. Trabajo de la mano de los equipos de calidad y la revisión de documentos institucionales: PEI, PEP, Microcurrículos; para pensar RA de curso, de programa, para cada semestre o año y que, obviamente, va a incidir en los perfiles de egreso, pero partiendo de las condiciones propias y no inventadas en otros tiempos y espacios.

Todo lo anterior, para tener en cuenta y enfrentar a las agencias que 'venden' respuestas prefabricadas, totalmente descontextualizadas; existen vacíos que no responden a la realidad de las IES; entre otros, se puede señalar: ¿qué pasa con las habilidades de pensamiento crítico y creativo, toma de decisiones y solución de problemas, que no son tenidas en cuenta para trabajar RA en contexto y, particularmente, en la Udenar?, ¿qué pasa con el mundo de los valores y el sello institucional que se llevan los egresados?, ¿eso cabe en esta nueva demanda del gobierno? Entonces, lo que se requiere es que el trabajo del equipo que adelante esta conversión, tenga mentalidad abierta, capacidad de diálogo para construir colectivamente consensos, que cuenten con apertura para trabajar con el otro, en relaciones horizontales y con una actitud completamente democrática para pensar en función de la IE y no, a intereses personales.

A manera de cierre, el no a los RA no responde al prurito de oponerse a todo lo que suene extraño; o, porque viene del gobierno, requiere estar acompañada de una mirada pedagógica ya que afecta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación; no se pueden ver los RA como el requisito formal que debe mostrase en documentos, sino que se debe trabajar, porque es una respuesta de calidad a las condiciones propias de la IE y su quehacer, en articulación con el medio en el que se desenvuelve.

Referencias bibliográficas

ANECA. (s.f.). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Aristizábal, M. y Agudelo, N. (2021). Otra vuelta de Tuerca. A propósito de los resultados de aprendizaje. ¿Otros caminos son posibles? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* 23(36). https://doi.org/10.19053/01227238.13169

Ausubel y Barberán, G. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*.

Avagliano, A. R., & Vega, S. A. (2013). Mejora del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en la Carrera de Ingeniería de Ejecución Mecánica: Diseño Micro-curricular Basado en Resultados de Aprendizaje. *Formación universitaria*, *6*(4), 3-12

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *New York: McKay*, *20*(24), 1.

Cejas, C., & Alvarez, P. (2006). Evaluación de los resultados del aprendizaje. *Revista Argentina de radiología*, *70*(2), 149-155.

Claxton, G. (2001). Aprender. El reto del aprendizaje continuo. Barcelona: Paidós.

Colectivo de docentes investigadores. (2021). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Doctorado en ciencias de la educación. Rudecolombia. Universidad de Nariño.

Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2021). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, *16*(1), 49-59. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377004

Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational leadership*, *58*(8), 12-17.

Definición ABC. (2010). Determinar. https://www.definicionabc.com/general/determinar.php

de la Fuente Aragón, M. V., McDonnell, D. R., Ayala, M. F., Guillermo, M. M., Cavas, F., & Martínez, L. (2014). La relación de los resultados del aprendizaje, la metodología docente y la metodología de evaluación. *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. El reconocimiento docente: Innovar e investigar con criterios de calidad*, 1862-1876.

Fernández, M. C., & Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en La Araucanía: La brecha de género en el Simce y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Calidad en la Educación*, (45), 54-89.

Freire, P. (1969). Papel da educação na humanização.

Frola, P., & Velásquez, J. (2011). Competencias docentes para… La evaluación cualitativa del aprendizaje. *Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional SC México DF*.

Hernández Rojas, G., & Díaz Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, (40), 01-19. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467003

Jerez, O. (2012). Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias. Tesis doctoral. U de Granada, España. URI: http://hdl.handle.net/10481/20305

Kennedy D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. University College Cork, Irlanda.

McCombs, B., & Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers college record*, *107*(8), 1582-1600.

Medina Díaz, M., & Verdejo Carrión, A. (2001). Políticas y procedimientos relacionados con la deshonestidad académica en instituciones

universitarias en Puerto Rico. *Manuscrito inédito. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*.

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación* (Vol. 23). Ediciones Morata.

Pabón, P. R. M., Barrientos, D. E., Campos, M. S. M. T., Vanegas, D. C. W. J., & Naranjo, M. S. (2020) E. D. Resultados de aprendizaje y sus estrategias.

Pérez, Y. (2021): Dudas de los académicos en torno de los RA. Observatorio De La Universidad. Colombiana. https://www.universidad.edu.co/dudas-de-los-academicos-en-torno-de-los-ra-yezid-perez-agosto-21/

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (2015). *Modelo curricular y lineamientos para el diseño curricular en pregrado*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Roa, A. (2021). *La pregunta, aún sin respuesta, que el sistema de educación superior se hace.* Observatorio de la universidad colombiana.

Riuró, H.; Brugada, R; & Marbà Tallada, A. (2013). Análisis de las actividades de evaluación enmarcadas en el método ABP. *Enseñanza de las ciencias*, Núm. Extra, p. 3029-3033. https://ddd.uab.cat/record/175574

Royo, P. J. (2019). Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación. Universidad de Zaragoza. Colección "Documentos de referencia para la calidad docente". Instituto de Ciencias de la Educación.

Salazar A. F. C. (2016) Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Toma de decisiones y solución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario. Facultad de Filosofía, Universidad Veracruzana.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* (No. 371.26 S933e). Paidós.

Suárez G. G. (2021). *Fundamentación normativa en el contexto colombiano*. FACEA. UDENAR.

Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y educación*, *20*(1), 35-48.

Torres M. A: (2021) Didáctica universitaria. *Ponencia congreso internacional didáctica de la lengua y la literatura.*

Universidad de Desarrollo. (2018). *Guía para redactar Resultados de Aprendizaje.* Unidad de Asesoría Curricular. Centro De Desarrollo De La Docencia

2 CAPÍTULO DOS

Resultados de Aprendizaje y Competencias. Debate

Diana Lago De Vergara[1]

Rodrigo Ospina Duque[2]

2.1 Introducción

La intervención es un avance de resultados de la Investigación en marcha "Arquitectura de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en América Latina" que estudia la Política de calidad de ocho países de América Latina.

El tema de Intervención "Tendencias Internacionales de los conceptos de debate de resultados de Aprendizaje" para demostrar comparativamente con la Política de Colombiana, la posición de convergencia en los sistemas.

1 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. Magister en Proyectos de Desarrollo Social, Universidad del Norte, Barranquilla. Colombia. Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Cartagena. Profesora Titular, Universidad de Cartagena. Directora Doctorado Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena-RUDECOLOMBIA-, directora Grupo de Investigación Red Universitaria Evaluación de la Calidad –RUECA-Capitulo Colombia. Investigadora emérita MINCIENCIAS-Colombia 2017.

2 Doctor en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. U.P.T.C. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid UCM. España. Psicólogo, Universidad Católica de Colombia. Especialista en Metodología de la Formación Profesional para el Trabajo, OIT/ILO, Turín Italia. Miembro del Grupo de Investigación "RUECA", Red Universitaria. Evaluación de la calidad Capitulo Colombia, Líder de la línea de investigación Evaluación de la Calidad de la Educación Superior -Reformas. Investigador Emérito MINCIENCIAS 2016

2.2 Conceptos y normas Internacionales

Durante las dos últimas décadas del siglo XIX, el mundo ha emprendido grandes transformaciones en todos los ámbitos debido en parte, a la globalización de los mercados, las innovaciones en el trabajo dadas por el avance y aplicación de tecnologías de punta en los procesos de producción y gestión, la interculturalidad y especialmente por el avance vertiginoso de las telecomunicaciones, y en nuestros días, la pandemia del Covid-19 que hizo disrupción en lo político, el sistema de salud, la economía, la familia y la misma sociedad en general; fenómenos que no le han sido ajenos a la Educación Superior, eje del desarrollo económico social y cultural.

En el presente siglo se aprecian esfuerzos y propuestas diversas que evocan el cambio de paradigma en la Educación Superior, a manera de ejemplo de Organismos y autores reconocidos: La UNESCO, Conferencia Mundial de la Educación Superior, París, (1998) nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiante, la educación y el conocimiento como un bien común en replantear la educación ¿hacia un bien común? (2015); Los Objetivos del Desarrollo Sostenible, ONU. (ODS). La Agenda educación (2030) plantea garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos; Morin Edgar, reforma de la educación del sector de la educación, en la VIA, (2011); Bain Ken (2014) en lo que hacen los mejores estudiantes de universidad; Tardif Maurice (2009-2015), Ambigüedad del saber docente. En los saberes del docente y su desarrollo profesional dada la innovación del conocimiento en todos los campos de aplicación y exigencias de habilidades y destrezas requeridas en los procesos adaptativos al sector laboral y la convivencia social.

Los sistemas educativos tradicionales en América Latina, Leal (2020) han sido copias no completamente satisfactorias de modelos Extranjeros: Prusiano, Napoleónico, Británico, Alemán y Norteamericano, que por muchos años han dado origen finalmente, a la educación clásica llamada tradicional basada en contenidos, centrada en el docente, en los procesos de enseñanza, en la evaluación, Taylor (1974) en la gestión sistémica del proceso, como *Imput-output Stufflebeam*, Modelo CIIP (1995) y objetivos de aprendizaje operacionalmente definidos, Gagné (1976) mediante

la taxonomía de Bloom (1957), actualizada por Anderson & Krathwohl (2012); los saberes del docente Tardif (2009), entre otros, con enfoques bien diferentes para que la formación Universitaria actual pueda responder de manera pertinente a las necesidades y aspiraciones presentes y futuras de nuestra sociedad y sus usuarios, quienes hoy más que nunca, Delors, J. UNESCO (1996) están destinados a aprender a aprender a lo largo de la vida.

A lo anterior, se suma la diversidad no visible de nuestra realidad de la Educación Superior (CONEAU-7OEI- 2019). En Colombia más de 379 IES entre Universidades Públicas, Privadas, Corporaciones e Instituciones Educativas o Escuelas, Instituciones Tecnológicas y Técnicas profesionales con ofertas académicas en diferentes disciplina, niveles y modalidades de formación del Sistema Educativo (CNA-Estadísticas 2020), que dentro de la autonomía otorgada por la Ley 30 de 1992 Art. 28 según la cual, éstas pueden crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondiente bajo la orientación de la formación desde los fundadores se da pluralidad de corporaciones educativas sin ánimo de lucro, animadas por principios de orden religioso: Católico-Tomista, Aristotélica, Protestante, Mormón, Libre Pensamiento, Conservador y otras.

Infortunadamente esta autonomía concedida por la Ley 30, abusada por mercaderes de la educación con la proliferación de IES, muchas de la cuales sin el lleno de las condiciones mínimas de calidad para oferta académica de Programas, al punto que la Corte Constitucional debió establecer jurisprudencia para determinar el fundamento, contenido y límites a la Autonomía Universitaria: “La autonomía Universitaria es el derecho que asiste a la instituciones de educación superior de auto determinar su ideología, forma de administración y sus estatutos, entre otros aspectos. La autonomía universitaria, Arts.28 y 29 de la Ley 30 de 1992, sin embargo, no es un principio absoluto. Esta jurisdicción al referirse al principio de autonomía universitaria ha señalado que “el mismo no es absoluto y debe interpretarse de manera sistemática, esto es, en concordancia con las demás disposiciones principios Constitucionales y legales atinentes al Servi-

cio Público de la Educación en sus diferentes aspectos." Esta complejidad del sistema educativo condujo a inefectividad, ineficacia, la no pertinencia y baja calidad del servicio educativo que motivó a diferentes reformas a través de Leyes y Decretos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en Colombia como se expondrá más adelante: Acuerdos del CESU y Decretos y Resoluciones del MEN- CNA.

2.3 Resultados de aprendizaje en Europa

Para comprender el nuevo enfoque de la educación Superior centrada en el estudiante, y los resultados del aprendizaje y competencias, es necesario remitirnos a la Conferencia de Ministros de Educación Europeos quienes preocupados por la baja calidad, la pérdida de competitividad y la falta de atracción de la educación, en el Continente, de manera acertada en la Conferencia, realizada en Bolonia 1999 establecieron que la evaluación favorable de los resultados de aprendizaje fuera el requisito previo para otorgar los créditos al estudiante en el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Posteriormente la recomendación de Dublín (2003), posBolonia, instó a los países miembros del EEES a desarrollar el Sistema de Cualificaciones Nacionales que debían describir en sus marcos, las cualificaciones en términos de niveles y resultados de aprendizaje. Dos años más tarde la Conferencia de Bergen (2005), adopta el Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), denominado "Descriptores genéricos de Dublín" que contemplan la existencia de tres ciclos en E.S.: Grado, Máster y Doctorado basados en resultados de aprendizaje.

De igual manera, España, en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), establece los resultados de aprendizaje y la normativa Institucional RD1027/2011 para las enseñanzas de Educación Superior que protocoliza estos resultados, para todos los niveles de la Educación Superior: Técnico Superior, Grado, Máster y Doctor.

La Agencia Nacional Española para la Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (ANECA, 2009), establece que la evaluación favorable de los resultados de aprendizaje es el requisito previo

para otorgar créditos al estudiante, y diseña la "Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados de Aprendizaje, con vigencia para las Instituciones Educativas en las Generalidades Españolas.

Pero con el fin de ratificarnos en este enfoque de la Educación, también se analizaron las propuestas de medición y evaluación de Resultados de Aprendizaje, según criterios de la Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) en Norteamérica y la Accreditation Agency Specialized in Programs of Engineering, Informatics, Natural Sciences and Mathematics (ASIIN) de Alemania, internacionalmente reconocidos.

Siguiendo a Gómez Urquijo (2018), ambas Agencias distinguen entre resultados de aprendizaje del Programa de Formación (OEP) y del estudiante, (RE) además de las Competencias profesionales como parte integrante de los Resultados de Aprendizaje.

Para ABET, los Objetivos Educacionales del Programa (OEP), son declaraciones amplias que describen los logros que se espera los graduados puedan alcanzar algunos años después de su graduación. En cambio, los Resultados del Estudiante RE, son declaraciones que describen lo que se espera que los estudiantes sepan y sean capaces de hacer, al momento de la graduación. Los RE están relacionados con los conocimientos, y actitudes o comportamientos que los estudiantes van adquiriendo en el proceso de formación.

Para ASIIN, los objetivos del Programa (OP), describen donde se posiciona la cualificación otorgada por el programa, desde una perspectiva académica, técnica y profesional. Y los Resultados de Aprendizaje (RA), se definen como conocimientos, capacidades (habilidades cognitivas o prácticas) y competencias que son las habilidades para utilizar el conocimiento, las capacidades y habilidades sociales y/o sistémicas en el trabajo o en un entono de aprendizaje.

En Suramérica, el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de grado y posgrado (ARCU-SUR) de Mercosur, define los resultados de aprendizaje como aquellos que están dados por Criterios e Indicadores en cada Componente adscritos a la Dimensión Proyecto Aca-

démico. Para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos, el estudiante debe cubrir 4.000 hrs. Reloj. Los resultados de aprendizaje están dados por las características reales del perfil del egresado, en sus capacidades para ejercer la profesión desde una perspectiva Regional, Nacional e Internacional. Los contenidos curriculares favorecen en el estudiante adquisición de competencias del profesional de acuerdo con denominación del título conferido y del perfil definido por la Institución para la Carrera.

2.4 Resultados de aprendizaje y competencias en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia, conceptos y normativas

En este apartado, se revisan los conceptos de Resultados de Aprendizaje y Competencias subyacentes en las últimas normas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) Ley 30 de 1992.

Para el Consejo Nacional de la Educación Superior (CESU) Acuerdo 02 de 2019, los Resultados de aprendizaje:

a) Son declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre al momento de completar su programa académico.

b) Los resultados de aprendizaje serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias de las disciplinas que configuran la profesión; el perfil de formación que se espera desarrollar, la naturaleza, el nivel de formación y modalidad del programa academia y los estándares internacionales. Los resultados de aprendizaje se definirán para un programa académico especifico. (p. 7)

c) Las competencias:

   Conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, de habilidades, disposiciones aptitudes y actitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada

> para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodologías en actuaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal a lo largo de la vida (p. 7).

2.5 Resultados de aprendizaje-Implementación. Programas Académicos

Este nuevo enfoque de la Educación Superior provoca cambio de paradigma con respeto al estudiante, este será el centro del proceso enseñanza aprendizaje; el docente planeador estratégico de la formación, acompañante y motivador en el proceso. Los resultados de aprendizaje en el currículo: módulos o asignaturas proveen confianza y seguridad al estudiante, debido a que desde el inicio en su programa conoce los logros o metas en términos de Resultados y Competencias al culminar su formación, criterios cualitativos y cuantitativos de evaluación. Para los empleadores este enfoque aporta valiosa información sobre lo que el egresado de un programa conoce y sabe aplicar de manera comprometida y con calidad.

Para llevar al terreno académico el enfoque de resultados de aprendizaje, el momento clave del proceso educativo está en la Planeación Pedagógica Estratégica del diseño de los programas de la oferta académica, mediante la cual se establece el perfil de formación incluidos los Resultados de Aprendizaje del Estudiante (RAE) y el perfil de desempeño como egresado del Programa (RAP) posterior a la formación, en el campo de la actividad laboral profesional. El diseño debe contemplar el sistema y metodología de evaluación con las declaraciones de logro de resultados de aprendizaje a medida del avance de la formación y finalmente los resultados de la formación incluidas las competencias. Finalmente, este enfoque en los programas facilita el intercambio de estudiantes con base en los Créditos académicos de formación, internacionalmente homologables con los ECTS europeos. La redacción de Resultados debe ajustarse al siguiente esquema: Verbo, objeto, criterios y ámbito de desempeño.

2.6 Resultados de aprendizaje-competencias. Conceptos en debate

No obstante, la claridad y conveniencia del enfoque de resultados de aprendizaje y competencias, se continúa el debate. Hay quienes objetan este enfoque y lo tildan de regresivo y capitalista (John Dewey) de economía Neoliberal; otros académicos como en el caso Español, según ANECA, confunden resultados de aprendizaje con objetivos y competencias como sinónimos. Colombia en su normativa Institucional de acreditación de la Calidad de la Educación Superior, acoge la Recomendación de Bolonia 1999 y, con la claridad de ANECA: Los Objetivos de aprendizaje de una asignatura o módulo de un programa, son propuestos por el docente en su planeación pedagógica y estratégica de la asignatura, módulo de formación o programa: los Resultados de aprendizaje en términos del perfil de formación: conocimiento, comprensión y evidencias de capacidades para la aplicación; y Resultados de aprendizaje en términos de competencias como la capacidad de aplicar conocimientos, actitudes, comportamientos en la solución de problemas en el desempeño, alineado al Sistema de Cualificaciones del país.

2.7 Evaluación de Resultados de Aprendizaje

Varias teorías se han aplicado a la evaluación de los Resultados de Aprendizaje: Robert Mayer años 60-70 en *Behavioral objectives*, plantea que los resultados de aprendizaje deben ser observables en comportamientos del sujeto en acción, en el hacer, el "DO". Delors (1992) plantea a la UNESCO los pilares o Fundamentos del futuro de la educación, que serán el saber conocer, el saber hacer y el saber estar o comportase para la convivencia ciudadana en paz; de donde una evaluación integral debe tomar en cuenta estos niveles o estadios del aprendizaje: Verificación de la comprensión de los conocimientos, saberes y las capacidades en términos de habilidades para aplicar los saberes a la acción, saber hacer realizaciones con evidencias de desempeño adecuado a las normas técnicas nacionales o criterios y estándares de calidad acordados para las profesiones y oficios; el saber cómo ser, comportamiento, denota compromiso, relación con otros en el trabajo y la comunidad. Las mediciones instrumentales para la evaluación de los saberes han sido ampliamente desarrolladas para cada uno de los

pilares, tanto cuantitativas como cualitativas y considerados por la comunidad académica.

2.8 Evidencias

Las evidencias sobre resultados del aprendizaje se pueden establecer sobre cada una de las categorías del aprendizaje propuestas por Bloom, actualizado, conocimientos a profundidad, comprensión, capacidad de análisis, capacidad de síntesis, autoevaluación e innovación, utilizando herramientas e instrumentos diseñados para cada categoría: Escalas *Likert, check List*, pruebas objetivas, entrevistas a profundidad, evaluaciones 360°. De igual manera siguiendo a Delors en los cuatro pilares del aprendizaje; pilar 1: evidencias del saber conocer, cómo el estudiante accede y utiliza las fuentes de información confiables escritas y telemáticas data base, mods, otros pertinentes; pilar 2: evidencias del saber hacer que implica el qué hacer, el por qué y el cómo lo hace y para quien lo hace; pilar 3: del saber ser persona saberse comportar relacionalmente, saber comunicar, colaborar de manera responsable, comprometida y ética. Evaluación que cubre todo el proceso formativo. La evaluación del impacto de la formación en la persona, escuchando las voces de los egresados de una parte y de los *stake holders*, (usuarios o clientes del servicio) en su promoción laboral académica y social. En todos los aspectos considerados para la evaluación de Resultados del aprendizaje coinciden los Sistemas en que lo más importante es el DO basado en declaraciones explícitas en el perfil del egresado al cabo de su formación.

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Universidad de Valencia España-Publicaciones.

Bloom, B, Anderson, L. y Krathwohl, D (2001). *Taxonomía revisada categorías: Conocimiento, comprensión, aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación.* www.bloomstaxonomy.net.

CONEAU/OEI (1940-2019) Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica. [Libro digital PDF].

Consejo Nacional de Acreditación CNA (2021) Estadísticas 2021.

Consejo Nacional para la Educación Superior CESU (2019). Acuerdo 01 de 2019.

Consejo Nacional de Acreditación-MEN (2019). Decreto 1330 de 2019.

Delors, Jacques (1996). Los cuatro Pilares del aprendizaje.

https://youaremom.com/teens/parenting-teens/relating-to-their-surroundings/four-pillars-learning-jacques-delors/

Gagné, Robert. (2017) Teoría de aprendizaje-Resultados de la Interacción.

https: www.powtoon.com…/teoria-de-aprendizaje-de-robert-gagne

Leal, A. Jaime Alberto (2021). Educación virtualidad e innovación. UNAD, Bogotá

Ley 30 de 1992, Ley de la Educación Superior de Colombia (1992, 28 de diciembre). Congreso de la República https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Morin E. (2011). La Vía para el futuro de la Humanidad. Cap.2 Reforma de la educación. P.147 Paidós, Buenos Aires.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO. Conferencia Mundial Educación Paris 98 Visión y Acción. https://en.unesco.org

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO (2015). Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial? http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/rethinking_education_towards_a_global_common_good_to_be_la/

https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion_docs/replantear_la_educacion.pdf

Stufflebleam, Daniel &Shinkfiel, Antony (1998). Evaluación Sistemática-Guia teórica y práctica. Paidós.

Tardif, M. (2009*). Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A. Ediciones

Taylor, R. (2016). Teaching & Understanding p. 174, https.//sites.Google.com/teaching-component

UNESCO (s.f) *Objetivos del Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable educación para todos*, UNESCO. www.agenda2030.gob.es

3 CAPÍTULO TRES

Aportes para la aproximación crítica a los resultados de aprendizaje

María Cristina Ovalle Almanza[1]

3.1 Introducción

En primer lugar, deseo agradecer al Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA y a su Dirección Académica Nacional por esta preciosa oportunidad para pensar en público sobre las políticas educativas y, particularmente, sobre aquellas que promueven la incorporación de los Resultados de Aprendizaje (RA en adelante) como factores que orientan el diseño y la materialización de los planes de formación en la educación superior.

La tesis con la que se compromete esta ponencia es que los RA son componentes de un diseño que, a partir de la política pública, refuerza la incorporación y la práctica de un conjunto de valores orientados a la vinculación exitosa de los individuos en el mercado laboral (Papalini, 2013). A pesar de su aparente complejidad y diversidad internas, los resultados de aprendizaje (compatibles teórica, política y pedagógicamente con el

1 Doctora en Ciencias Sociales con énfasis en Ciencia Política. Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes de la Universidad del Tolima. Directora de la Biblioteca Rafael Parga García. Integrante del Grupo de Investigación Universidad, Currículo y sociedad.

discurso de las competencias) promueven una visión unidimensional de valores y comportamientos tales como la adaptación y la flexibilidad, la orientación al éxito en la solución de problemas y, en última instancia, la compatibilidad con modelos morales estrechamente ligados "a la orientación productivista del capitalismo" (Papalini, 2013, p. 5). Así, estos RA son entendidos como componentes de una tecnología del yo que, siguiendo el planteamiento de Foucault (2007) es un "empresario de sí mismo" (p. 264), un *homo oeconomicus* que se percibe a sí mismo como capital, productor y fuente de sus ingresos.

Para argumentar esta tesis, se señala una visión general de las políticas públicas y, con ellas, de la política educativa. En ese panorama se sitúan a continuación tres ausencias significativas en el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Considero que en estas ausencias están las claves para la interpelación de esa subjetividad neoliberal que se formula teleológicamente como propósito de la educación universitaria: la ausencia de la dimensión política, esto es, de las relaciones de poder que configuran el contexto social y cultural en el cual el individuo ha de desempeñarse dotado con las herramientas que le provee su formación profesional; la ausencia de la dimensión pedagógica que considera reflexivamente la contingencia, la incertidumbre y la diferencia que caracterizan el proceso de aprendizaje; y la ausencia de una dimensión ética explícita que inspire el marco axiológico a partir del cual deben ser evaluados los efectos del ejercicio profesional de las graduadas y graduados.

La identificación de estas ausencias, así como su posterior interpretación, se realizan a la luz de una perspectiva crítica del discurso, políticamente comprometida con la idea de que la educación es un hecho social y político, situado en circunstancias históricas que condicionan las formas de conocimiento y las relaciones sociales. Por lo tanto, los resultados del aprendizaje no pueden ser reducidos a indicadores medibles, observables y comparables. Estas tres características, cuando le son atribuidas al resultado de una experiencia de formación, simplifican el proceso de aprendizaje, lo sustraen de su escenario natural (el de las disputas y luchas sociales, la solidaridad y los afectos) y lo despojan del contenido crítico que es su

razón de ser. El pensamiento crítico solo lo es en tanto que práctica de emancipación y este, como cualquier otro resultado del aprendizaje, no puede ser evaluado apenas mediante la verificación empírica de sus aspectos formales.

Por último, atendiendo la invitación de Aristizábal & Agudelo (2021), procuraré añadir algunas propuestas al debate en curso sobre el futuro de los RA en la educación superior colombiana.

3.2 Los RA

Es bien sabido que el Decreto 1330 de 2019 define los RA como "las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico" (Ministerio de Educación, 2019, p. 3). En el mismo Decreto, se prescribe la coherencia entre los RA, los perfiles de egreso y el tiempo de trabajo académico, y su relevancia para "la cultura de la autoevaluación". En suma, esta norma sostiene que los RA permiten evidenciar la calidad, integralidad y diversidad del proceso de formación.

El CESU, por su parte, entiende que la competitividad que caracteriza a la sociedad actual demanda cada vez más pertinencia de la formación universitaria respecto del constante cambio cultural, productivo, organizacional y tecnológico. Se reconoce explícitamente la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y el acento es puesto en la pertinencia para el "medio laboral" (CESU, 2020, p. 4). Una de las grandes ventajas de los RA que destaca este Acuerdo es la traducción de las expectativas a la formación profesional en indicadores de logro medibles y comparables, en favor de la internacionalización del currículo (Aponte & Calle, 2020).

Al respecto, Aponte & Calle (2020) colocan gran énfasis en los aspectos de internacionalización y globalización. Como muestra de esto, en su trabajo, la palabra "global" aparece 76 veces, mientras la palabra "social" solo 12. El documento elaborado por Aponte & Calle (2020) atiende al llamado a resignificar "el papel de la educación superior en el concierto global, diverso, hiperconectado, transdisciplinar y complejo" (p. 7). Entre las múltiples virtudes que se les atribuyen a los RA como orientadores del

currículo, se mencionan: a) su aporte a la calidad y a la internacionalización, b) sus posibilidades para la "co-construcción" de "ciudadanía global y digital" (p. 7), c) los perfiles de egreso globales derivados de esa transformación curricular, d) la inclusión y diversidad que promueven mediante la contextualización del aprendizaje, e) su potencial democratizador, f) su armonía con el contexto global, g) su aporte a la construcción de un nuevo paradigma de educación centrado en el estudiante, h) el lenguaje común que los RA tienden entre los contextos "académico, intercultural y productivo" (p. 12) e i) y su aporte a la comprensión de "cómo el proceso formativo conduce" al cumplimiento de la "promesa de valor del perfil global de egreso" (p. 16).

3.3 Consideraciones generales sobre las políticas públicas

Las políticas públicas se caracterizan por ser instrumentos de intervención estatal que obedecen a la racionalidad dominante (Howlett, M. *et al.,* 2009). Así, en el marco de las sociedades industriales y postindustriales y de su ámbito de influencia, la racionalidad dominante se alinea con una visión instrumental, tanto de los seres humanos como del resto de la naturaleza, que privilegia los fines de predicción y control y, por lo tanto, el interés técnico del conocimiento (Habermas, 2013).

El ámbito de lo público y de su gestión no escapan a la promesa de eficiencia, transparencia y legitimidad del conocimiento técnico y científico. Las políticas públicas son permeadas, desde su origen como campo de estudio y como forma de actuación estatal, por la búsqueda de la cientificidad en la cuantificación, en la proporcionalidad costo-beneficio, en la presunción de racionalidad y egoísmo de los actores y en la proyección de las lógicas del mercado a todos los ámbitos, incluida la provisión de bienes públicos y las relaciones interpersonales.

Por supuesto, los abordajes críticos de la influencia positivista en el campo de las políticas públicas han propuesto alternativas interpretativas y críticas que parten de la consideración del discurso, tanto de los actores estatales como de los grupos sociales, y de la evaluación comprensiva y dialógica de cada momento de la política. Gracias a estos abordajes, podemos

acceder a la importancia de las prácticas discursivas y de los significados que ellas transportan (Fairclough, 2003).

Desde esta perspectiva es posible evidenciar el grado de correspondencia entre el discurso de los RA en las políticas públicas para fines de calidad y la concepción tecnocrática y economicista de las políticas públicas que tienen como centro la corrección de fallas de mercado y la generación de condiciones favorables al Estado mínimo y a la sociedad neoliberal.

3.4 Tres ausencias significativas en la política educativa sobre los RA

De allí la primera de las ausencias identificadas en el discurso oficial en torno a los RA. Las narrativas asociadas al aprendizaje a lo largo de la vida o al emprendedurismo, por ejemplo, están marcadas, en su origen, por la influencia de los organismos multilaterales que apuntan, en últimas, al ideal del *homo oeconomicus* (Martín, 2018). La estandarización de la formación universitaria heredada del Acuerdo de Bolonia (Aristizábal & Agudelo, 2021) contribuye también a ese ideal. Más aún, los cimientos teóricos de la educación por competencias aportan la cuota pedagógica para la construcción de un sujeto abstracto dotado de virtudes morales y capacidades de autogestión, pero desprovisto de su acervo cultural, ético y político, que es soslayado por una gestión técnica del proceso educativo.

El sujeto cuya formación se mide por los RA es abstracto, porque se localiza en el ámbito difuso de "lo global". Si se lo sitúa en "lo local", es solo para aludir a la creciente interdependencia entre ambas dimensiones y a las demandas de pertinencia y competitividad que la primera le hace a la segunda.

La mayor dificultad para situar en un horizonte de tensiones y contradicciones sociales los RA reside, a mi juicio, en su necesidad de adecuar las habilidades de pensamiento que la educación aspira a construir a una idea de competitividad y cambio tecnológico acelerado y excluyente. El resultado es un ideal de formación que centra todos los esfuerzos de la educación universitaria en lograr armonizarse con las demandas de la globalización neoliberal.

La introducción de prescripciones neoliberales en la educación ha conducido a que ella misma participe de los criterios de la Nueva Administración Pública, como su lógica operativa economicista, sus dispositivos de control (la "cultura de la auditoría", la evaluación de la calidad, etc.) y su ofuscamiento de las relaciones de saber-poder en las que tiene lugar el proceso formativo (Martín, 2018).

Estos compromisos políticos no se explicitan, como tampoco se explicitan alternativas. El potencial emancipatorio de la educación, su responsabilidad en la comprensión y superación de conflictos con motivaciones de clase, etnia y género explícitas, en fin, su aporte a la construcción de una sociedad más justa no son consecuencias lógicas del enfoque propuesto por los RA.

La segunda ausencia identificada en los documentos analizados es la de la dimensión pedagógica, esto es, de una reflexión filosófica sobre la formación de seres humanos que la entienda como un proceso marcado por la incertidumbre y la contingencia que emanan de las particularidades de los sujetos y de los condicionamientos de su contexto social. En lugar de esto, los documentos presentan el proceso de formación como una línea recta que va del ingreso del o de la estudiante al programa de formación y culmina en el logro de unos resultados de aprendizaje, que a lo largo de dicho proceso se van alcanzando parcialmente.

Al respecto, como ya se dijo, el Decreto 1330 entiende los resultados de aprendizaje como:

> Las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico" y espera que estos "estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico. (Ministerio de Educación Nacional, pp. 3-4).

El Acuerdo 02 de 2020 del CESU, por su parte, explicita esta naturaleza acumulativa de los RA cuando afirma:

> Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual un estudiante se acerca a

> obtener los resultados definidos por el programa académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo (p. 8).

Se observa en estos planteamientos la idea de que los RA son metas a las que el estudiante se acerca progresivamente durante su proceso de formación. Las contingencias que resultan en ese proceso son susceptibles de "ajustes" para retomar el rumbo trazado en dirección a los RA y la efectividad del proceso es el valor a asegurar.

En el mismo Acuerdo, además, se opera una reducción de la "Integralidad de los aspectos curriculares" a las competencias para el mundo del trabajo, como se sigue de la argumentación formulada en la descripción de la Característica 18 de la autoevaluación:

El programa académico deberá demostrar que los aspectos curriculares contribuyen a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, capacidades y habilidades, de acuerdo con el estado del arte y con el ejercicio de la disciplina, profesión, ocupación u oficio y que busca la formación integral del estudiante en coherencia con la misión institucional y los objetivos propios del programa académico. El desempeño de los estudiantes se hace evidente a través del logro de los resultados de aprendizaje previamente definidos, que responden a las competencias necesarias para habilitarlo en el desempeño laboral. (CESU, 2020, p. 24) (el subrayado es mío).

Aquí, lo que en el momento inicial del párrafo incluía una amplia gama de factores afectivos, cognitivos y prácticos, se resuelve en las competencias que habilitan a una persona para el desempeño laboral.

Además, la preocupación que se evidencia en estos documentos frente al desempeño como demostración de los RA opera un retorno en el debate sobre la evaluación hacia la verificación empírica de comportamientos observables. Otras características de los RA, destacadas en la Resolución 021795 del MEN y citadas por Vega (2021), apuntan en la misma dirección:

> Establecer de forma clara, concreta y verificable los dominios o tipos de aprendizaje fundamentados en la reflexión de contexto, la dinámica del conocimiento, la actividad laboral, creativa o de emprendimiento y aprendizaje, 4) [e]stablecer los niveles de aprendizaje que reflejen la articulación con el proceso formativo del estudiante desde que ingresa hasta que termina el programa académico (p. 6) (el subrayado es mío).

A esta representación lineal y acumulativa del aprendizaje se suma otro factor y es que los RA aparecen siempre como objetos terminados, anteriores al proceso formativo y que lo determinan a priori. Así, a lo largo de los documentos, los RA se enuncian junto con verbos en participio pasado como *formulados, propuestos, planteados, previstos, definidos, establecidos, proyectados, contemplados, requeridos y, en una ocasión, obtenidos.*

La tercera ausencia significativa en el documento es la dimensión ética de la formación. Si bien los documentos analizados insisten en la importancia de una serie de virtudes morales relacionadas con el buen juicio y la responsabilidad, no se menciona el contenido axiológico de los juicios con los que se espera que el sujeto evalúe sus acciones. En Vega (2021) se enuncian algunas de esas cualidades desprovistas, sin embargo, de contenido, que los RA permiten alcanzar, por cuanto ellos logran:

> Describir los conocimientos, las habilidades y/o competencias que faciliten al estudiante pensar de manera crítica, ética, sistémica y creativa, de acuerdo con los cambios sociales, económicos, culturales, ambientales y tecnológicos, 7) [r] eflejar las acciones a implementar por la institución para que los estudiantes aprendan a aprender, adquieran y desarrollen habilidades que permitan enriquecer el aprendizaje; aprendan a hacer, enfatizando las capacidades para desarrollar las actividades propias de las disciplinas y profesiones; y desarrollen condiciones para que puedan actuar con autonomía, juicio y responsabilidad y comprendan las oportunidades y demandas de vivir en sociedad (p. 6).

No se identifican en este párrafo orientaciones explícitas respecto de los criterios de demarcación del juicio ético del que se espera que sean capaces los y las profesionales, ni cómo estos pueden ser traducidos en indicadores de logro "concretos y verificables". Pero sí es posible notar que las competencias a las que los RA se refieren "no están ni en las capacidades físicas ni en las mentales; fundamentalmente, se trata de un conjunto de cualidades que se asignan al sujeto" (Papalini, 2013, p. 10).

Otras virtudes que los RA contribuyen a promover mediante la adopción de esta herramienta de evaluación incluyen la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación, la cooperación, la calidad, la mejora continua, la innovación, la interculturalidad, la coherencia, la eficacia, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y de problemas, la toma de decisiones, la adaptación al cambio, la proactividad, la empatía y la orientación a resultados (Vega, 2021; CESU, 2020; MEN, 2019; Velasco, 2019).

En palabras de Velasco (2019), las prescripciones de política en torno al desarrollo de competencias en la educación muestran una "singular combinación de elementos de la teoría de la argumentación, rasgos de una suerte de estoicismo ético, elementos rituales de iniciación y confianza acrítica en el potencial analítico de la razón" (p. 290).

También es interesante la manera en que estas virtudes incorporan una muy especial comprensión del pensamiento crítico. Según el propio Velasco (2019), el sentido que adquiere la crítica en estas políticas educativas es instrumental, reducida a una herramienta para discriminar datos a partir de la experiencia en el momento de la toma de decisiones, de la cual el pensamiento crítico sería una herramienta auxiliar. El poder, los condicionamientos de la sociedad y la cultura, las contradicciones empíricas y teóricas en las relaciones sociales están ausentes de esa noción de pensamiento crítico. Más aún, ellas parecen haber sido sacrificadas por el afán de generar técnicas cuantitativas para evaluar las capacidades de análisis y de reflexión (Velasco, 2019).

El pensamiento crítico en la tradición ilustrada se entiende como "un ethos, es decir, una disposición del carácter, por la cual la reflexión constante sobre los efectos de dominación de los saberes conduciría a un pro-

ceso constante de emancipación. La condición de esa relación crítica entre saber y poder es su realización en el espacio público" (Velasco, 2019, p. 282). En el discurso que aquí estamos analizando, en cambio, el pensamiento crítico se traduce en creatividad, adaptabilidad a las exigencias del entorno global, innovación, formulación de problemas y soluciones, acumulación y análisis de información y toma de decisiones.

3.5 Los RA como aportes a una tecnología del yo

Se indicó más arriba que estas ideas en torno a la formación, sus fines y su desarrollo tienen consecuencias sobre la construcción de subjetividades. Considero que una herramienta conceptual que enriquece la observación de este fenómeno es la tecnología del yo, propuesta por Foucault (1990) para explicar la esfera de la gubernamentalidad. En esta esfera operan las tecnologías de poder (determinaciones que les son impuestas a los sujetos) y las tecnologías del yo ("operaciones que [los sujetos] realizan sobre sí mismos –sobre sus cuerpos, pensamientos, prácticas– con el fin de alcanzar un cierto estado de felicidad, sabiduría o santidad). (Papalini, 2013, p. 5).

Aplicado el concepto a los RA, podemos decir que estos apuntan a tornar verificables los resultados de un proceso de formación para los cuales se establecen unas metas a priori. Estas metas, a su vez, están pensadas como competencias y, más precisamente, como atributos o cualidades en las que se conjugan disposiciones morales, habilidades técnicas y herramientas cognitivas. El resultado es un imaginario de "un trabajador rebelde, de emprendedores que surfean la sociedad del riesgo, que asumen tareas sin delimitación y son capaces de recodificar su propio quehacer en cada alteración contingente" (Velasco, 2019, p. 284).

Sostengo que esta visión promueve un tipo de subjetividad funcional al neoliberalismo, por cuanto habilita a los sujetos para comportarse adecuadamente en el ámbito del mercado laboral y su interdependencia con el comercio global. Con esto, se promueve una visión en la que la educación y la cultura se orientan al mercado, se subordinan a la producción y se limitan a preparar a "los clientes" para el consumo y el entretenimiento" (Martín, 2018, p. 135).

Como consecuencia para el proceso de subjetivación, esto es, para la formación moral y política de los y las profesionales, "los individuos pasan por una situación de tensión durante la cual no hay nada más importante que alcanzar las metas fijadas, por más osadas o desgastantes que sean". Este individuo debe "ser un realizador de su propia explotación, su propia subjetivación sujetada (…). Debemos estar siempre prestos a considerar la posibilidad de cambiar de actividad, buscar una especialización, invertir en cualificación, en fin, reproducir esa subjetividad económica teniendo siempre en cuenta nuevas posibilidades del mercado" (Barros, 2016, pp. 228-229).

La subjetividad libre, el ocio, la actividad creativa sin fines económicos o productivos, entre otras formas enriquecedoras de la experiencia humana se subordinan al logro de resultados, el alcance de objetivos, la satisfacción de deseos. Ante un individuo con estas características, el gobierno, la vigilancia y el control son desplazados por el control que sobre sí mismo ejerce el individuo, así orientado a objetivos y "atravesado" por la competencia con otros (González, 2015).

El término que propone Papalini para describir esta visión del sujeto que aquí se ha denominado neoliberal es el "neoprudencialismo":

> [S]e refiere a un sujeto que se autorregula y autoprovee, que hace de la previsión y la precaución una constante. El neoprudencialismo se convierte en una modulación de la gubernamentalidad que desplaza las funciones públicas y las vuelve objeto de acciones privadas, enmascara los condicionamientos estructurales y las dimensiones sociales que limitan al sujeto y, al mismo tiempo, enfatiza en su capacidad para resolver, con sus recursos personales, las múltiples contingencias que se le presentan. La seguridad, como el éxito, el empleo, la felicidad, la estabilidad, las condiciones de vida dignas, la salud son un asunto que atañe al sujeto y que este es responsable de resolver (2013, pp. 9-10).

3.6 Una mirada propositiva

En las líneas que quedan presentaré mis conclusiones a manera de propuestas, centradas en tres aspectos que creo importante rescatar de cara al futuro de los RA en la educación superior en Colombia. Cada uno de esos aspectos se relaciona con una de las ausencias significativas expuestas en el cuerpo de este trabajo.

Ante la ausencia de la dimensión política, entendida como la consciencia de los condicionamientos sociales, culturales y materiales, propongo recuperar el contenido sustantivo del pensamiento crítico como reflexión emancipadora sobre el poder. Los resultados del aprendizaje, todos ellos, deben apuntar a favorecer una lectura crítica de la realidad social, pero no apenas como herramienta para el uso estratégico de la información en la búsqueda del éxito personal o laboral. El pensamiento crítico debería ser entendido como resultado del proceso de aprendizaje y también como resultado de muchas otras relaciones y tramas que se tejen entre el sujeto y el conocimiento, la sociedad y las culturas. De ahí que la sola habilidad para apropiar conocimiento e información se quede corta frente a la necesidad urgente de interpelar los fundamentos de ese conocimiento, los fines de esa información, lo que ellos revelan y lo que encubren y sus relaciones con otras visiones de mundo y formas de saber (Dávila-Rodríguez, 2020).

Ante la ausencia de una dimensión pedagógica que comprenda las distancias que separan los RA, definidos a priori, de su logro observable por parte del o de la estudiante, propongo recuperar la idea de formación como un proceso inacabado y contingente, del que participan seres humanos reales y situados en entornos conflictivos a escala intra e interpersonal. En este horizonte, las competencias podrían ser concebidas, no como fines del proceso formativo, sino como resultados inevitables de un proceso de formación pensado para responder a las demandas del contexto, pero también para interpelarlas críticamente. La reflexión pedagógica debe entonces contribuir a complejizar la aspiración a ese sujeto unidimensional, acompañando sus habilidades con la disposición reflexiva que resulta de la conexión vital con la teoría. No se trata de reivindicar un conocimiento estrictamente teórico, y tampoco de desplazar a este último para que quede oculto detrás del imperativo del hacer. En palabras de Habermas (2013),

la teoría debe penetrar "la vida con su forma" y reflejarse "en la actitud de aquel que se somete a su disciplina, en el ethos" (p. 130).

Así, la crítica en la postura pedagógica del currículo sería crítica de las condiciones sociales (Adorno, 2008). De este compromiso con la tradición crítica se sigue además la necesidad de una construcción participativa de los resultados esperados del proceso de formación y una consciencia permanente de las incertidumbres que rodean el aprendizaje.

Por último, ante la ausencia de una dimensión ética que explicite el contenido axiológico de los procedimientos formales sugeridos por las competencias, propongo la búsqueda de un criterio básico de demarcación que, inspirado en el pragmatismo epistemológico, se enfoque en reivindicar la vida y la dignidad de los sectores sociales subalternos, invisibilizados y oprimidos (Nunes, 2014). Esto es, un criterio de evaluación que rechace el sufrimiento causado por el abuso de poder.

Una cuestión que se desprende de estas ideas y que no he podido tratar aquí tiene que ver con los efectos de los RA como instrumento de la política educativa sobre las propias instituciones universitarias. Desde hace casi dos décadas hablamos de las numerosas crisis que atraviesa la universidad y por eso me parece importante actualizar la discusión con las implicaciones de estas políticas sobre el modo en que ella se concibe actualmente a sí misma. Los documentos analizados son enfáticos en identificar a las universidades como sujeto de todas las acciones ("deberán asegurar", "deberán demostrar", "deberán garantizar") y en hacer llamados a una gestión de la calidad orientada a resultados y acorde con estándares globales. ¿Cuál es el efecto de estos constreñimientos sobre la noción de universidad que tienen hoy las comunidades universitarias? ¿Cómo se expresan los resultados de dos décadas de transformaciones del sistema educativo para adecuarlo a las expectativas de los mercados sobre la valoración pública de la universidad? Son preguntas que creo que pueden aportar también a esta discusión.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (2008). La lógica de las ciencias sociales. *La lógica de las ciencias sociales* (pp. 41–71). Colofón.

Aponte, M. C., & Calle, J. M. (2020). Internacionalización del currículo a partir de Resultados de Aprendizaje. Obra independiente.

Aristizábal, M., & Agudelo, N. (2021). Otra vuelta de tuerca. A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos son posibles? *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 23(36).

Barros II, J. R. (2016). A cidade biopolítica: Dispositivos de segurança, população e homo oeconomicus. *Problemata: Revista Internacional de Filosofía*, ISSN-e 2236-8612, Vol. 7, No. 1, 2016, Págs. 216-233, 7(1), 216–233. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5587753&info=resumen&idioma=POR

CESU, C. D. E. (2020). Acuerdo 02 de 2020 por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad. *Acuerdo 02 de 2020*, 67.

Dávila-Rodríguez, L. P. (2020). Apropiación social del conocimiento científico y tecnológico. Un legado de sentidos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(22), 127–147. https://doi.org/10.22430/21457778.1522

Fairclough, N. (2003). Analysing discourse: textual analysis for social research. Routledge.

Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo. Paidós.

González, N. L. (2015). De las tecnologías de poder a las tecnologías del yo: reflexiones en clave foucaultiana sobre las técnicas de administración empresarial. Trabajo y Sociedad: Indagaciones Sobre El Empleo, La Cultura y Las Prácticas Políticas En Sociedades Segmentadas, ISSN-e 1514-6871, No. 24, 2015, 24, 6. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5120046&info=resumen&idioma=ENG

Habermas, J. (2013). Conhecimento e interesse. Edições 70.

Howlett, M. Ramesh, M. Perl, A. (2009). Studying public policy: policy cycles and policy subsystems. Oxford University Press.

Martin Valdunciel, M. E. (2018). Alfabetización informacional y biblioteca neoliberal: hacia un nuevo paradigma. Información, Cultura y Sociedad, 0(39), 129. https://doi.org/10.34096/ics.i39.5293

Ministerio de Educación. (2019). Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación- https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Nunes, J. A. (2014). El rescate de la epistemología. In Epistemologías del sur: perspectivas (pp. 219–244). Akal.

Papalini, V. (2013). "Tecnologías del yo": entre la gubernamentalidad y la autonomía. In R. Rodríguez (Ed.), El gobierno del presente. Materiales críticos. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Vega, O. (2021). Resultados de aprendizaje: contexto normativo y conceptual en el marco actual del aseguramiento de la calidad. Revista Ciencia y Cuidado, 18(2), 5–7. https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/3020/3233

Velasco, G. (2019). Crítica del critical thinking. Un análisis de la transformación del significado ilustrado de "crítica" en el discurso empresarial sobre la educación | Revista Prisma Social. Prisma Social, 25(2), 277–298. https://revistaprismasocial.es/article/view/2735

4 CAPÍTULO CUATRO

Resultados de aprendizaje y políticas educativas colombianas: ¿Cuál aprendizaje?

Jairo Sánchez Quintero[1]

4.1 Introducción

Las políticas públicas educativas son productos ideológicos de quienes acceden al poder público y político. Según Hernández (2010) "las ideologías son "opiniones", creencias, convicciones, que no se fundan realmente en ninguna verdad científica; (…) sirven para generar expectativas, además de motivar y, a menudo, también exacerbar los sentimientos, las emociones y hasta las pasiones." Es decir, las ideologías, son expresiones de los gustos, intereses, preferencias y perspectivas de quienes obtienen el poder en las elecciones y/o de sus religiones dominantes. Si las elecciones las ganan personas con inclinaciones altamente preferenciales por el capitalismo neoliberal/neoconservador, impulsarán políticas educativas capitalistas (que defienden el statu quo y otorgan incentivos a los más ricos) y si

1 PhD Universidad del Atlántico - RUDECOLOMBIA. Magister en Administración y Políticas Públicas del Institute of Social Studies de Erasmus University (Paises Bajos). Licenciado de la Universidad Pedagógica Nacional y Administrador Público de la Escuela Superior de Administración Pública (Bogotá). Profesor de políticas educativas y sistemas educativos en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena y RUDECOLOMBIA, epistemología en la especialización de docencia universitaria y contextos de las prácticas pedagógicas en el diplomado en pedagogía.

quienes ganan las elecciones tienen inclinaciones altamente preferenciales por el socialismo impulsarán políticas educativas marxistas y neomarxistas (que defienden el cambio y otorgan incentivos a los más pobres, marginados y excluidos).

Igualmente, si quienes ganan las elecciones defienden la tercera vía (socialdemocracias, democracias liberales y posiciones ideológicas hibridas que toman lo mejor del capitalismo democrático y del socialismo democrático, trascendiendo las limitaciones, fallas y errores propios del capitalismo salvaje y del socialismo totalitario) establecerán políticas educativas de centro izquierda y/o centro derecha, logrando complementariedades que beneficien a la sociedad en su conjunto.

Las políticas educativas son el resultado de las reflexiones y decisiones de los actores educativos, sociales, políticos y económicos, que influyen eficazmente para que la realidad educativa territorial, nacional e internacional, se comporte según anhelos e intereses ideológicos de los actores más influyentes y/o actores claves. Para Hernández (2010): "toda "política educativa", se ampara, se realiza y se justifica en una determinada visión del mundo, en una concepción de lo real, (…) no científica" (p. 135). Estas realidades ideológicas políticas llevan a desear una mayor formación epistemológica tanto en gobernantes como en gobernados como lo planteaba Freire, para que políticas públicas como las educativas trasciendan los intereses y beneficios particulares de quienes llegan al poder político o religioso. Frente a esta intención es que las universidades con sus doctorados y doctores podrían influir en políticas públicas menos ideologizadas y más epistémicas.

Dentro de las políticas públicas educativas recientes a nivel mundial, se encuentran las políticas educativas que incluyen, impulsan y promueven los "resultados de aprendizaje" como se aprecia por ejemplo en el proceso de Bologna y el establecimiento del Marco de Cualificaciones Europeo o European Qualifications Framework para la Unión Europea. Los resultados de aprendizaje (learning outcomes) según Mølstad y Karseth (2016), pueden ser descritos como lo que los estudiantes pueden realmente comprender, conocer y hacer con lo que han aprendido, reflejando los resultados como acciones y desempeños predecibles que contienen y reflejan la

competencia del aprendiz en usar exitosamente contenidos, información, ideas y herramientas, de manera demostrable y evaluable (medible). Como se puede confirmar en las políticas educativas colombianas al respecto, se usan los mismos términos y su asociación con las competencias, para definir y presentar los resultados de aprendizaje.

Las ventajas, bondades o beneficios de los resultados de aprendizaje, no se han demostrado totalmente y en esta ponencia se ponen en duda en la medida en que no se aclare ¿qué entender por aprendizaje? ¿Cuál aprendizaje? Y ¿qué resultados de aprendizaje se quieren lograr? En relación con las bondades teóricas de ellos Prøitz (2015) manifiesta que:

> Se cree "oficialmente" que benefician tanto a los estudiantes como a los profesores, indicando a los estudiantes lo que se espera de ellos, al mismo tiempo que apoyan la finalización satisfactoria de sus estudios y ayudan a los maestros a enfocarse en lo que requieren que los estudiantes logren, en términos de conocimientos y habilidades. Además, se dice que los resultados del aprendizaje benefician a los empleadores, ofreciéndoles un perfil de habilidades del conocimiento general y la comprensión que adquieren los graduados. Los resultados del aprendizaje se clasifican de acuerdo con la taxonomía de Benjamin Bloom (Bloom et al. 1956), específicamente en sus seis categorías de aprendizaje: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Esta clasificación funciona como un criterio genérico de evaluación, cuantificando los niveles de logro de los estudiantes. (pp. 5-6).

Igualmente, Prøitz (2015) plantea que los resultados de aprendizaje se han presentado como una fuente importante para identificar estudiantes y escuelas con resultados débiles en aprendizaje y así poder trabajar en su mejoramiento. Al respecto señala:

> Los resultados de las pruebas de rendimiento de los estudiantes se utilizan en comparación y evaluación comparativa. Sin embargo, el concepto también se ve a veces como un

> proveedor de información para identificar a los alumnos y las escuelas débiles, para tomar medidas y trabajar para una mejora constante de los resultados del aprendizaje (p. 292).

Sin embargo, surgen las preguntas: ¿Qué es el aprendizaje y cómo funciona? Estas preguntas son claves a la hora de instituir los resultados de aprendizaje como una política educativa, puesto que no se pueden separar sus respuestas y de ellas dependerán las políticas educativas de políticos y gobernantes, las prácticas pedagógicas de los profesores y el aprendizaje real de los estudiantes.

Las políticas educativas y las prácticas pedagógicas pueden estar fuertemente sustentadas en el conductismo, funcionalismo y positivismo, en los que se plantean unas etapas o pasos inexorables y siempre logrables en el orden establecido. En este sentido, O'Brien y Brancaleone (2011) critican a Bloom y a las etapas planteadas por el funcionalismo en los siguientes términos:

> (…) La taxonomía de Benjamin Bloom (Bloom *et al.* 1956) (…) considera la progresión del aprendiz desde el aprendizaje mnemónico hasta la comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. En este modelo, la progresión de las habilidades cognitivas surge a través de etapas desde la atención a la participación, desde la valoración a la organización y finalmente a la interiorización del conocimiento. (…) Siguiendo el modelo de estos vínculos de taxonomía, se cree que los resultados del aprendizaje conducen al desarrollo y la coordinación de habilidades transparentes básicas. Esto parece lógico, pero tal ambición oculta la compleja dificultad que implica conectar las descripciones del aprendizaje (a menudo presentadas en términos abstractos) y el comportamiento del aprendizaje. (pp. 9-10).

Por otra parte, O'Brien y Brancaleone (2011) plantean que el "aprender a aprender", los aprendizajes profundos y los enfoques críticos, socioculturales y en general contextuales, son desconocidos por las políticas educati-

vas sobre resultados de aprendizaje en los siguientes términos:

> La importancia que se concede a las percepciones socioculturales, en particular al conocimiento situado y al valor de trabajar con otros en comunidades de práctica de aprendizaje compartido (por ejemplo, el trabajo de Lev Semenovich Vygotsky; Ann Brown), no se reconoce en gran medida. Asimismo, el análisis funcional, aplicado a la educación, ignora las lecciones importantes de los enfoques humanistas del aprendizaje y va directamente en contra de las perspectivas críticas/transformadoras (por ejemplo, el trabajo de Carl Rogers; Paulo Freire) (p. 10).

Según Mølstad y Karseth (2016) la investigación en el discurso de las políticas públicas ha revelado que las palabras de las políticas no son mera retórica sino que como políticas son intervenciones textuales dentro de las prácticas que establecen parámetros tanto para profesionales como para el discurso público, haciendo que por ejemplo los contenidos y los valores éticos y morales se subordinen a los resultados de aprendizaje y se conecten a las prácticas evaluativas que definen éxitos y fracasos de los estudiantes.

Prøitz (2015) considera que las políticas educativas de resultados de aprendizaje son autoritarias y corresponden a una perspectiva ideológica que no busca transformaciones profundas y que:

> Promueve la creencia de que el aprendizaje es inequívoco, capaz de capturarse en descriptores (incluso verbos de acción específicos). (…) se supone que los resultados del aprendizaje proporcionan claridad en términos de expectativas. (…) Además, se asume que los resultados del aprendizaje no solo exhiben efectividad en términos de producción de conocimiento, sino que se presentan como un medio clave para mejorar las instituciones de aprendizaje. (…). La suposición de que tales criterios pueden identificarse fácilmente, a su vez, presupone que el conocimiento puede objetivarse, medirse de manera estricta y transferirse de acuerdo con lo que Ball (1998,

> p, 74) llama "la mercantilización de la educación". Además, la suposición de que "todos los resultados del aprendizaje deben ser evaluables" (…). Estos supuestos plantean cuestiones fundamentales sobre la naturaleza del conocimiento y el papel de la educación. Uno puede preguntarse legítimamente si existe un cuerpo identificable a priori de conocimiento científico para ser "recibido" por los estudiantes. (…) si, (...) existe un compromiso suficiente con las metodologías de aprendizaje para cuestionar, por ejemplo, si la función principal de los profesores es entregar "conocimientos técnicos". (…) si, de hecho, los resultados del conocimiento se representan mejor como medidas de logro intelectual mediante la adquisición de objetivos de aprendizaje predefinidos. Finalmente, (…) si los maestros están experimentando desafíos con la práctica de los resultados del aprendizaje y si los aspectos de su identidad están siendo moldeados por las demandas de involucrarse con el "conocimiento descontextualizado" (Wells, 1998; Meadows, 1998). (p. 12).

Desde estas políticas y lenguajes internacionales surgen categorías curriculares para el debate según el énfasis de los sistemas educativos nacionales, tales como: competencias, contenidos, desarrollo, objetivos, procesos, aprendizaje y resultados de aprendizaje. En Colombia, las políticas públicas educativas retomaron los "resultados de aprendizaje" sin mayor reflexión, análisis ni discusión sobre: ¿cuál aprendizaje y cuáles resultados? A continuación, se presentan dichas políticas educativas y diferentes concepciones de aprendizaje desde la propuesta de Bateson y los constructivistas Piaget, Bruner, Ausubel y Vygotsky, para tratar de explorar de manera crítica como lo propone Duckworth, a ¿qué aprendizaje se referirán las políticas educativas colombianas? Y si la concepción de los políticos y gobernantes que las establecieron ¿será similar o diferente a lo que entienden los profesores por aprendizaje? Al parecer hay diferencias profundas entre lo que piensan los políticos y los profesores y en ambos actores podría haber una gran confusión epistemológica que los futuros doctores en ciencias de la educación podrían ayudar a aclarar si sus investigaciones doctorales llegan a ser más epistémicas (desde la complementariedad

compleja, ética, crítica y no reduccionista ni instrumental) que ideológicas.

4.2 Políticas educativas sobre resultados de aprendizaje en educación superior

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia expidió el Decreto 1330 del 2019 sobre nueva regulación de la educación superior para la obtención de los registros calificados de los programas de educación superior. Este decreto menciona que: "[…] se hace necesario […] integrar los resultados académicos que incorporan los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de los avances en las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión de las instituciones […]" a partir de la entrada en vigencia del Decreto se deben soportar las evidencias de los resultados de aprendizaje.

Adicionalmente, el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU, que actualiza los lineamientos de la acreditación de alta calidad tanto de instituciones como de programas, identifica los resultados de aprendizaje como uno de los referentes de los resultados académicos y los define como:

> Las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el programa académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resultados de aprendizaje serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias de las disciplinas que configuran la profesión; el perfil de formación que se espera desarrollar; la naturaleza, nivel de formación y modalidad del programa académico; y los estándares internacionales. Los resultados de aprendizaje se definirán para un programa académico específico. (p. 8)

Adicionalmente, la resolución 21795 del 2020 del Ministerio de Edu-

cación Nacional de Colombia -MEN, establece los parámetros para la autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de programas para la obtención o renovación de registros calificados y menciona en el capítulo tres sobre aspectos curriculares de los programas de educación superior, que cada institución:

> Deberá especificar los siguientes componentes formativos y la forma en que estos se integran, para que el estudiante sea parte activa del proceso formativo: a) Plan general de estudios. (…). b) Resultados de aprendizaje. De acuerdo con las políticas institucionales, (…) y en armonía con el contexto social, ambiental, tecnológico y cultural (…) la institución deberá definir los resultados de aprendizaje *en coherencia con la modalidad o modalidades y el lugar o lugares de desarrollo del programa,* (…) los cuales harán referencia a lo que el estudiante sabrá, comprenderá, y será capaz de hacer como resultado integral de su proceso formativo. (pp. 6-7)

A continuación, en esta resolución, se menciona que los resultados de aprendizaje: 1. deberán favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje centrados en lo que el estudiante aprenderá y lo que puede llegar a demostrar que aprendió, 2. Ser definidos con claridad para ser comprendidos por estudiantes y profesores, 3. definir los dominios o tipos de aprendizaje fundamentados en la reflexión del contexto, la dinámica del conocimiento, la actividad laboral, creativa o de emprendimiento, 4. los niveles de aprendizaje que reflejen la articulación con el proceso formativo, desde que ingresa hasta que termina el programa académico, 5. Los posibles reconocimientos de los resultados de aprendizaje a lo largo del proceso formativo, 6. describir los conocimientos, las habilidades y/o competencias que le faciliten al estudiante pensar de manera crítica, ética, sistémica y creativa de acuerdo con los cambios sociales, culturales, económicos, ambientales y tecnológicos, 7. reflejar las acciones para que los estudiantes aprendan a aprender, aprendan a hacer y desarrollen condiciones para que puedan actuar con autonomía, juicio y responsabilidad y comprendan las oportunidades y demandas de vivir en sociedad, 8. incluir su clasificación o taxonomía a partir de los referentes conceptuales que los sustentan, 9. estar

alineados con el plan de estudios y el perfil de egreso y 10. Ser comunicados a los estudiantes. (Resolución 021795 de 2020, Artículo 12, numeral b*)*

Según Pérez (2021):

> Se trata (…) de un aspecto determinante para la formulación en adelante de nuevas propuestas académicas o para la renovación de la oferta existente a fin de responder a las exigencias y necesidades sociales y de los sectores productivos. Además, se asumen estos resultados de aprendizaje como criterio de calidad de un programa académico. De la misma manera están incorporados en las características y factores para optar por la acreditación de alta calidad. En esta medida, al presentar las condiciones de programa de una solicitud de Registro calificado las instituciones deberán evidenciar tanto el proceso de definición y análisis de los resultados de aprendizaje y su articulación con el plan de estudios del programa, así como los resultados de aprendizaje mismos. (p. 3)

Además, agrega el mismo autor en el sitio web del Observatorio de la Universidad colombiana que las principales preocupaciones en relación con los resultados de aprendizaje, por parte de directivos de programas académicos e instituciones educativas son:

> El concepto y la finalidad de los resultados de aprendizaje, las consideraciones de su puesta en marcha, el impacto y la relación de los resultados de aprendizaje con los aspectos curriculares y formativos, las evidencias de los resultados de aprendizaje, su seguimiento y evaluación, su relación con las competencias, el impacto en la gestión institucional y, por último, los efectos que podrán tener en la autonomía de las IES. (2021, p. 4)

Con respecto al concepto de resultados de aprendizaje y su finalidad se cuestionan las intenciones al introducirlos como parte de las evidencias de calidad de la oferta de programas académicos y en qué medida van a transformar el aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza para que resulte en un mejoramiento del servicio educativo y en un indicador de la calidad del programa académico.

En la literatura internacional y para algunas instituciones resulta importante pensar en los resultados de aprendizaje en campos de conocimiento como en las ciencias exactas, las ciencias de la salud y la ingeniería, orientados a la cualificación a partir de un conjunto de destrezas y habilidades técnicas demandadas por los empleadores; sin embargo, su finalidad no resulta tan clara en el campo de las ciencias sociales y humanas. Otra preocupación relacionada con los resultados de aprendizaje son las condiciones previas con las que llegan los estudiantes a la educación superior y que no facilitarían que se cumplan los resultados de aprendizaje. Al respecto hay diferencias en la calidad de la educación preescolar, básica y media entre regiones de un mismo país y entre diversos países que influyen en los resultados de aprendizaje de la educación superior y que han llevado a la evaluación de la calidad educativa como valor agregado con respecto a las condiciones iniciales con que ingresan.

Por otra parte, con los resultados de aprendizaje no se dejan de lado las competencias y existe una interrelación entre los dos enfoques en la medida en que la formación por competencias contribuye a la obtención de resultados de aprendizaje y viceversa. Sin embargo, esto no necesariamente es cierto cuando el aprendizaje es solamente entendido como acopio de información y adaptación. Una persona informada y adaptada no necesariamente se le puede considerar capaz o competente. El desarrollo de competencias asociadas a capacidades no puede desligarse de las necesidades de aumentar la "madurez" y el desarrollo humano en las nuevas generaciones.

En relación con la práctica específica de los resultados de aprendizaje, los profesores colombianos de educación preescolar, básica, media y superior establecen objetivos generales y específicos en los microdiseños de los cursos que se enseñan. Los profesores anglosajones establecen "*goals", "objectives" y "learning outcomes*". Los *goals* son equivalentes a los objetivos generales y los *objectives* a los objetivos específicos que se formulan en Colombia. En cuanto a los *"learning outcomes*" se podrían traducir como "resultados de aprendizaje" y como "resultados concretos o específicos de aprendizaje" o "metas" para diferenciarlos de los objetivos específicos. Estos últimos resultados de aprendizaje son a los que se refie-

ren las políticas educativas recientes en educación superior mencionadas al inicio de esta ponencia y que para algunos temas del conocimiento humano (dentro de disciplinas, interdisciplinas y transdisciplinas) y competencias o capacidades a desarrollar, son posibles de establecer y medir pero que en otros temas del conocimiento humano por construir, no son posibles de establecer, determinar ni medir pues están abiertos a la crítica, creatividad, imaginación, innovación y nuevos desarrollos para profesores, investigadores y estudiantes. Esto nos lleva a considerar que el rol de los profesores y estudiantes no puede ser solamente el de repetir conocimientos ya construidos sino el de propiciar condiciones de construcción y producción de nuevos conocimientos desde el aula, incluso si no quedan registrados previamente dentro de los resultados de aprendizaje(s) esperados.

4.3 ¿Cuál aprendizaje? o ¿Cuáles aprendizajes?

El aprendizaje se asume como un proceso de construcción social que resulta de las interacciones humanas y posibilita la eliminación de los límites para el desarrollo humano. Aprender es una actividad inherente a la naturaleza humana y aunque los animales también aprenden, solamente el ser humano lo hace de manera consciente, voluntaria e intencional.

Según Sánchez-Quintero *et al.,* (2018) el aprendizaje es un proceso consciente individual, social y contextual de construcción de nuevos conocimientos y significados que se integran a estructuras cognitivas a partir de experiencias y conocimientos previos. Adicionalmente, es un proceso "acumulativo, autorregulado, orientado a metas, situado, colaborativo e individualmente diferente" (Castañeda, 2004, citado por Sánchez-Quintero *et al.* 2018).

Adicionalmente, estos autores manifiestan que:

> El aprendizaje es un proceso complejo y dinámico en el que interactúan factores de distinto orden: cognitivos, afectivo-motivacionales, de autorregulación, sociales, ontológicos, culturales, contextuales, etc. Identificar y reconocer la participación de este tipo de factores, puede ser la clave para diseñar ambientes de aprendizaje y promover el

> uso de estrategias de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. (p. 56)

La complejidad y dinamismo del "aprendizaje" lleva a pensar que hay "aprendizajes" posibles de establecer, determinar y medir mientras que es imposible, inconveniente e inevitable, en otros, abiertos a la incertidumbre, contradicción, complejidad, metacomplejidad y transcomplejidad. Adicionalmente, esta realidad lleva a plantear ¿Cuál o qué aprendizaje(s) queremos promover en nuestros estudiantes y si ese aprendizaje, desde la perspectiva de los profesores, es el mismo que han pensado y propuesto los políticos y gobernantes en las políticas públicas educativas? Quizás ni unos ni otros tienen claridad suficiente sobre qué entender por aprendizaje o aprendizajes, ni qué resultados lograr.

¿Qué se entiende por "aprendizaje" dentro de las políticas públicas educativas colombianas? ¿A qué aprendizaje se refieren las políticas educativas colombianas: al aprendizaje "positivista empírico-analítico y conductista de Bloom y Gagnet; al aprendizaje constructivista de Piaget, Bruner, Ausubel y Vygotsky o al aprendizaje desde la complejidad por ejemplo de Bateson? Esta respuesta no es explícita en los documentos de las políticas públicas educativas colombianas que dentro de un Estado dominado actualmente por ideologías neoliberales-neoconservadoras defensoras de un statu quo de alta desigualdad e inequidad y autoritarismo, harían suponer que se trata del aprendizaje conductista y positivista empírico-analítico, instrumental y reduccionista de Bloom y Gagnet, que en consecuencia podría significar un aprendizaje también para mantener ese mismo statu quo de desigualdad e inequidad.

Si el aprendizaje al que se refieren las políticas educativas cuando plantean los "resultados de aprendizaje" es el conductista/positivista/empírico/analítico de Bloom y Gagnet que no corresponde a la mejor concepción de aprendizaje, pues en esta teoría el aprendizaje es: cada conducta aprendida a través de la interacción con el ambiente a través de estímulos, castigos y respuestas que son observables para lograr la adaptación, sin que en el fondo quizás nada cambie ni mejore, entonces Colombia seguirá por los mismos caminos de desigualdad, inequidad, pobreza, informalidad y autoritarismo.

Por otra parte, para Bateson, aprender es transformarse, transmutar la información en nueva organización vital y en acción original (incluyendo acción pensante, actos nuevos de pensar). ¿Será esta la concepción de aprendizaje, que se quiere medir en los resultados de aprendizaje de las políticas educativas colombianas: un aprendizaje para pensar, transformar y actuar mejor? ¿Se trata de "medir" los resultados de aprendizaje en términos de logro de pensamientos de orden superior en los estudiantes como los propuestos por Vygotsky? o en una ¿"nueva organización vital y en acción original" como lo plantea Bateson? ¿Permitimos que los estudiantes sean originales y auténticos como resultado de sus aprendizajes o queremos uniformarlos desde una educación mecánica y mecanicista que pretende que todos los estudiantes aprendan lo mismo ("resultados de aprendizaje"), sus comportamientos sean sumisos, estandarizados y de máquinas simples triviales con únicos "resultados de aprendizaje", dando continuidad al mundo mecanicista de Newton y Descartes? Las propuestas de Bateson, Piaget, Bruner, Ausubel, Vygotsky y Bronfenbrenner (ecosistemas de aprendizaje) parecen ir en una dirección distinta a los de Bloom y Gagnet, que llevaría a pensar en los "resultados de aprendizaje" y en los "aprendizajes" con consecuencias de políticas educativas y prácticas pedagógicas distintas.

En las perspectivas críticas, constructivistas, complementarias, complejas y metacomplejas, el mejor aprendizaje es el basado en preguntas, diálogos, problemas, proyectos y contextos, como resultado de pedagogías activas, experienciales y centradas en el estudiante, con lo cual se logra un aprendizaje significativo, profundo, superior, pertinente y contextualizado, es decir, con sentido para una vida individual y colectiva trascendente y de mayor solidaridad y democracia. ¿Cómo serían los "resultados de aprendizaje" desde estas perspectivas?

Estas últimas concepciones de aprendizaje llevan a un rol y a unas funciones de los profesores diferentes en relación con los resultados de aprendizaje. Según Hoidn (2014) citando a Duckworth que considera el desarrollo de la inteligencia como un asunto creativo de llegar a ideas maravillosas derivado de desafíos, plantea que:

> La responsabilidad de los profesores es desarrollar planes de estudio explorables y crear un entorno de aula donde los

> pensamientos de los estudiantes generan la vida intelectual del aula mientras que el maestro proporciona alguna dirección a través de la selección de recursos ambientales (asignaciones, materiales), actividades y preguntas genuinas para promover el compromiso de los estudiantes. Duckworth (1987/2006, 2009) destaca los dos aspectos principales siguientes de la Exploración Crítica como método pedagógico: a) La forma en que los profesores utilizan su propio conocimiento de la materia, como planificadores del currículo y como profesores (…) b) La forma en que los educadores se enfocan en los pensamientos de los estudiantes en lugar de los suyos. (…) La exploración crítica en el aula constituye una relación dinámica triangular entre tres elementos pedagógicos: el desafío representado, el maestro y los estudiantes. Estos tres elementos crean una dinámica que ofrece al profesor una ventana a las formas en las que los diferentes estudiantes encuentran sentido del desafío representado. (p. 39)

Este desafío lleva a diferentes estudiantes a diferentes resultados de aprendizaje, diferentes metodologías y diferentes concepciones de aprendizaje. Adicionalmente, se considera en diversas situaciones pedagógicas que podría ser más importante enseñar a aprender a aprender que entregar información. Así lo es para Bateson, que considera el aprendizaje tipo II ("aprender a aprender") más importante que el aprendizaje tipo I (aplicar información) y este último, más importante que el "aprendizaje cero" (simple acopio de información). Por encima de estos tres tipos de aprendizaje, para Bateson, se encuentra el aprendizaje tipo III (aprender y desaprender con curiosidad y goce de manera crítica y contextualizada). ¿Cuál de estos aprendizajes está en las intencionalidades de las políticas educativas de los políticos y gobernantes y en las prácticas pedagógicas de los profesores? Esta sería una importante pregunta para una investigación doctoral o al menos una interesante pregunta para una incipiente exploración crítica, en la perspectiva de Duckworth, que es lo que se hace en este texto, con la propuesta de Bateson y la de los constructivistas Piaget, Bruner, Ausubel y Vygotsky. ¿Al acoger los aprendizajes críticos y constructivistas se lo-

grarían igualmente los de simple acopio de información propios de los aprendizajes conductistas/empírico/analítico/positivistas, pero no al revés?

4.4 Tipos de aprendizaje según Bateson

Para Bateson, en el **aprendizaje cero** solamente se recibe información, en el **aprendizaje I** se usa la información recibida de manera limitada, en el **aprendizaje II** se adecua el aprendizaje a distintos contextos, se usa de manera más amplia gracias a que se ha aprendido a aprender, no solo se aprende mejor (tornándose mejor aprendiz) sino que se escoge qué y cómo aprender y en el **aprendizaje III** se conoce, aprende y desaprende con curiosidad y goce de manera crítica y contextualizada. Es evidente que los resultados en aprendizaje serán diferentes, según las concepciones de aprendizaje de políticos, gobernantes, directivos y profesores, sean las de tipo cero, I, II o III de Bateson.

Según Bateson (1987) citado por Cozzi (2003):

> Al aprender sufrimos una transformación que transgrede nuestra herencia genética - superándola. En otras palabras, solo hay aprendizaje si desarrollamos una capacidad más allá de nuestros límites heredados. (…) Bateson clasifica los tipos de aprendizaje -así entendido- según la magnitud (o calidad) de esas transformaciones transgresoras de los límites naturales. Provocativamente, sitúa en el nivel más rudimentario al acopio de información en ausencia de transformación, y en el más sofisticado, al desencadenamiento profundo de cambios personales, aún en ausencia de nueva información. En el primero no hay aprendizaje, mientras en el último lo hay en grado superlativo. (p. 17).

En consecuencia, surgen preguntas relacionadas con la medición de las transformaciones del estudiante, según la concepción de aprendizaje que predomine. Surgen entonces las preguntas: ¿Resultados de aprendizajes o transformaciones debido a aprendizajes? Si el aprendizaje es tipo cero, en el que solamente hay acopio de información, pero no transformación, los resultados de aprendizaje nos dirán que hubo acopio de

información en algún grado o medida, pero quizás no transformación y entonces ¿hubo realmente aprendizaje? Es decir, ¿podemos medir algo que no se logró y sin embargo decirle a la sociedad, las familias y los estudiantes, que aprendieron algo que no aprendieron porque realmente no ocurrió ninguna transformación, aunque hubo un número o una letra, para reportarle como "resultados de aprendizaje" al Ministerio de Educación, y diga que sí se logró?

Bateson denomina "**Aprendizaje Cero"** a la mera "recepción de información, sin que se produzca cambio en el receptor. Este nivel incluye todos aquellos casos en que la reacción ante eventos o estímulos externos es invariable y altamente estereotipada." (Bateson 1987, 284). En ese caso no hay aprendizaje. **El aprendizaje es cero**, porque solo se recibe información, sin que se transforme la persona, ni su acción, en el sentido de "pensar o conducirse de modo original y distinto de lo rutinario".

Para Bateson, "los cambios producidos por el verdadero aprendizaje no se manifiestan en nuevas "cosas" que se saben dentro del cerebro, sino en nuevas capacidades (incluyendo capacidades pensantes) manifestadas en la acción y, sobre todo -afuera del cerebro- en la interacción". Aquí encontraríamos, una negación de la deseada relación entre "resultados de aprendizaje" y competencias, entendidas como capacidades. Es decir, el "aprendizaje" que solamente acopia información en el cerebro y no logra ninguna transformación tampoco logra ninguna competencia. ¿Aciertan las políticas educativas si este es el aprendizaje que quieren promover y medir?

Gracias a los planteamientos de Bateson, se sabe que el almacenamiento de información en el disco duro de una computadora no hace que la computadora aprenda, ni escribir en un cuaderno usando bonitos colores de marcadores, tampoco hace que el cuaderno aprenda. El aprendizaje es un principio activo que genera transformación y capacidad en quien aprende y en consecuencia no se puede confundir con memorizar, guardar o acopiar información, como tampoco se puede confundir comida con alimentación. Esta última es mucho más (transformación, asimilación, absorción, energización) que ingerir o llevar comida al estómago.

Desde Bateson citado por Cozzi (2003), se infiere que "Así como una señal de un proceso sano de alimentación es la excreción de los desechos inservibles (¿un 80 % o más del volumen ingerido?), una señal de un proceso sano de aprendizaje no es una gran memorización, sino un abundante olvido." (p. 18) ¿deberían los "resultados de aprendizaje" también valorar en el estudiante su capacidad para olvidarse de tanta información inútil, en lugar de penalizar el olvido de lo que en ocasiones es información irrelevante que los profesores quieren que sus estudiantes recuerden y que sus políticos y gobernantes quieren que se evidencien desde sus políticas educativas como "resultados de aprendizaje"? ¿Olvidar es no haber aprendido?

En el aprendizaje I de Bateson, aprender es usar la información en forma creativa y en contexto para transformarse, energizarse mentalmente, repensar y readecuar su acción. Este tipo de aprendizaje se parece al que se promueve como "aprendizaje de/por/para el desarrollo de competencias y se considera apropiado y pertinente por el Ministerio de Educación porque aun cuando a los estudiantes les vaya mal en las pruebas estandarizadas internacionales, al menos alguna transformación en capacidades y acciones se logra.

Los olvidos de los estudiantes de la información acopiada (aprendizaje cero para Bateson) equivaldrían a los desechos excretados tras su aprendizaje, pero queda al menos la utilización de ellos como fertilizante de nuevas "flores" de acción y capacidad crítica de vida renovada permanente, con la reflexión de la información y conocimiento que sí usa o aplica. Sin embargo, con este tipo de aprendizaje podríamos estar exacerbando el utilitarismo Benthaniano y de John Stuart Mill que tanto bien le ha hecho al capitalismo y tanto mal a la humanidad, al hacer creer que lo más importante es el fin (utilizar el conocimiento y la información) que justifica los medios (de unos pocos privilegiados en detrimento de lo colectivo y del irrespeto de las minorías en desventaja).

Pensar en términos de "utilidad" en el uso y aplicación de conocimientos por los estudiantes para beneficio de la sociedad (esta es también la esperanza neoliberal-neoconservadora con los ricos) y grandes acciones y capacidades de olvidos y "errores fecundos", es un gran logro del aprendi-

zaje tipo I de Bateson comparado con el "aprendizaje cero". Las personas encerradas en el nivel cero del aprendizaje carecen de la posibilidad mental de "equivocarse fecundamente". (Bateson 1987, 284). ¿Deben medir "los resultados de aprendizaje" el uso y aplicación de conocimientos e información en forma de competencias? ¿Deben excluirse de los "resultados de aprendizaje", los olvidos y "errores fecundos" del aprendizaje I?

Los profesores y estudiantes que se rebelen a entender el aprendizaje como acopio de información (educación bancaria en términos de Freire) abren las puertas de un aprendizaje más significativo en el que los olvidos y errores se consideran fecundos en términos de las nuevas capacidades que genera un conocimiento que se puede usar para resolver problemas y situaciones de la vida, olvidando el que se le pide que solamente memorice y recite como un(a) loro(a). Es decir, el estudiante puede desplegar, (…) y más aún, vivir la información recibida, de maneras distintas -dentro o fuera de su cerebro y en función de diversos objetivos vitales. (Bateson, 1987, citado por Cozzi, 2003).

Sin embargo, Bateson considera inconveniente quedarse atrapado en el **Aprendizaje I**, pues lo considera como la incapacidad de hacer algo más con la información que usarla para orientar la acción dentro de un conjunto cerrado de alternativas. A pesar de que en el aprendizaje I, la persona es más creativa y es capaz de sufrir cierta transformación, y su acción ya no es tan mecánica como en el caso del aprendizaje cero, según Cozzi (2003): "lo limitado y repetitivo de las situaciones dentro de las cuales es capaz de aplicar la información, a la larga le impide desplegar y diseminar lo aprendido por la vastedad de su vida y del mundo". El estudiante con el aprendizaje I también genera "habituación y condicionamiento limitado" aplicado mediante competencias limitadas en contextos limitados, donde se adapta y se conforma.

En consecuencia, para Bateson el aprendizaje I por competencias puede ser similar al aprendizaje animal por repetición o por el método de premios y castigos, incentivos y multas, o el aprendizaje de "la zanahoria y el garrote" con el cual un número importante de profesores se sienten identificados pues dicen: "si no es amenazando con las notas, no ponen atención y no aprenden". Al respecto dice Cozzi (2003):

> Las estrategias educacionales basadas en esos métodos efectivamente producen aprendizaje, pero al instalarlo en un andamiaje de acostumbramiento, son análogas al entrenamiento de animales. Las capacidades de aprendizaje así desarrolladas no se diferencian de las de los tigres circenses o los perros de I. Pávlov. (p. 19).

Cuando un estudiante no se queda con su único conjunto de alternativas de aplicación o uso del conocimiento es cuando puede acceder al aprendizaje II de Bateson que consiste en "aprender a aprender" y a poner a prueba sus ideas en diferentes usos y aplicaciones de sus contextos y vida real. Cozzi (2003) se pregunta:

> ¿Qué estará logrando ese alumno? (…). Estará en el nivel que Bateson cataloga del **Aprendizaje II,** o de **'aprender a aprender**.**'** Lo que define a este nivel es que aquí la persona no solo aprende una materia o destreza (…). Está **aprendiendo cómo aprender** (…) y **qué aprender** (…). Está, como dice Bateson, "descubriendo los múltiples contextos de la solución de problemas y del aprendizaje." (Bateson, 1987, citado por Cozzi, 2003, p. 20)

Cuando, en una situación de aprendizaje, no solo se adquiere el saber o la destreza buscada, sino que también logra hacerse más capaz en adquirirlas, gracias a que se adecua el aprendizaje a distintos contextos, se puede decir que está ocurriendo **Aprendizaje II** o que se está **aprendiendo a aprender**. Y no solo se aprende mejor (tornándose mejor estudiante) sino que se escoge qué y cómo aprender. Las personas situadas en este nivel tienen ante sí conjuntos de opciones de aprendizaje expansivas y flexibles.

El aprendizaje II es el nivel de aprendizaje distintivo -nos dice Bateson- de la especie humana. Su riqueza, complejidad y flexibilidad ha sido responsable de casi todos los logros del homo sapiens. (…) El profesor enseña a sus alumnos a tocar el violín, pero cada uno **aprende a aprender a tocarlo** por cuenta propia. Esa es la razón por la cual unos aprenden más rápido que otros y desarrollan nuevas o distintas capacidades, con cada nueva lección.

Nuevamente, el aprendizaje II de Bateson también genera habituación y mecanización. En este nivel se logra exitosamente la socialización y la inserción dentro de una cultura, contexto o paradigma intelectual (científico, artístico, profesional, etc.) pues se aprende a aprender lo que otros aprenden, pero siempre dentro del marco del horizonte cultural o paradigma que se impone mediante estructuras o concepciones del mundo, que ofician de marcos o patrones ordenadores del aprendizaje preponderantes en el lugar y tiempo donde se nace y se vive. De esta manera, se restringe el desarrollo de la capacidad crítica y creativa por lo que es necesario pasar al aprendizaje crítico y creativo denominado aprendizaje III en términos de Bateson. En relación con este tipo de aprendizaje III, Cozzi (2003) plantea lo siguiente:

> El paradigma global en la cultura occidental -nos dice Bateson- es el de la racionalidad instrumental. La racionalidad instrumental no encuentra el valor de la acción en la acción misma (o el goce directo de sentirse vivir), ni el valor del aprendizaje en el saber mismo (el goce directo de comprender) sino que en fines y objetivos ulteriores: el beneficio, la ganancia, el "éxito". En ese marco se podrá aprender mucho o poco, fulgurar con la luz de la creatividad o perderse a la sombra de la subordinación, pero solo se logrará eso o aquello dentro de un horizonte mental que enajena el valor intrínseco y autosuficiente de la curiosidad pura, y denigra la incontaminada inquietud por conocer los procesos de la vida y el cosmos, por conocerlos no más. (p. 20).

La "curiosidad pura e incontaminada", al parecer ha sido enajenada por el paradigma de la racionalidad instrumental y no es otra cosa, dice Cozzi (2003) que "el "paraíso perdido" de la orientación pura -sin proyecto, sin fin ("resultados"), del aprendizaje en la primera infancia." A esa vuelta al paraíso, la llama Bateson Aprendizaje III, 'aprender a desaprender' o "cambios en la dirección de la sabiduría". Se trata de una completa desestructuración de lo aprendido (y de las formas de aprender) en el nivel de Aprendizaje II (aprender a aprender), para lograr más allá del aprendizaje, sabiduría y solidaridad con la vida propia y la vida planetaria.

¿Deben los "resultados de aprendizaje" dejar por fuera la alegría de aprender y solo evaluar conocimientos académicos y enciclopédicos solo por saberlos y no para integrarlos a la vida individual y colectiva y a la solución de problemas contextuales? ¿Se debe excluir de la evaluación de los "resultados de aprendizaje" la capacidad de olvidar conocimientos inútiles para la democracia, la sabiduría, la felicidad y la solidaridad colectiva?

4.5 Aprendizajes constructivistas en Piaget, Bruner, Ausubel y Vygotsky

Según Glasersfeld, (2005) citado por Flórez (2005, p. 270), el proceso de conocer se da a partir de la construcción activa del sujeto cognoscente. Este proceso se centra en el desarrollo de la persona que aprende, posibilitado por el verdadero aprendizaje, el cual es a su vez entendido como una construcción que cada estudiante o aprendiz hace de los conocimientos que cambian su estructura mental para hacerla más compleja e integrada. La epistemología genética de Piaget, la teoría de la asimilación, la teoría de los esquemas y los modelos mentales y la teoría sociocultural de Vygotsky, entre otras contribuyen a la construcción del conocimiento y del aprendizaje.

Para Vygotsky el conocimiento no es recibido pasivamente por el sujeto que conoce, sino activamente construido por él (Glasersfeld, 2005 citado por Godino, 2010). En este sentido se apoya en la metáfora de la construcción, según la cual la comprensión que alcanza una persona (estudiante) sobre un fenómeno particular es resultado de la construcción de estructuras mentales a partir de actos previos de construcción (Ernest, 1994). De este modo esta construcción se constituye en un proceso recursivo, dado que "las estructuras previamente construidas se convierten en el contenido en las siguientes construcciones" (Ernest, 1994, p. 2).

Según Ivic (2000): "Para Vygotsky, (…), la educación no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones, (…). La esencia de la educación consistiría, por consiguiente, en garantizar el desarrollo proporcionando al niño instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales." (p. 434). Vygotsky propone un marco teórico dentro del cual los problemas que plantean los procesos metacognoscitivos se integran en una

teoría general del desarrollo de las funciones mentales superiores. Las actividades, mensajes y contenidos que preparan los profesores deben contribuir al desarrollo de funciones mentales superiores como la solución de problemas, inferencias, conceptos científicos, etc. que transformen de fondo el modo de pensar de estudiantes y profesores.

Las llamadas funciones mentales superiores en Vygotsky podrían ser: Atención superior, percepción superior, memoria superior, voluntad, intelecto práctico, movimiento, descomposición, integración, diferenciación, motivación, lenguaje, lectura, escritura, cálculo y dibujo. Estas funciones mentales superiores surgen tanto de las aulas como de los contextos políticos, culturales, económicos, sociales, tecnológicos, ambientales y judiciales en general y en particular del desarrollo sociocultural y de la historia cultural familiar. En consecuencia, las políticas educativas deben hacer énfasis en una educación y pedagogía contextualizada donde la escuela (incluida la doctoral) desarrolla funciones mentales superiores y ayuda a transformar contextos complejos. Al respecto dice Ivic (2000):

La escuela no enseña siempre sistemas de conocimientos, sino que, con frecuencia, abruma a los alumnos con hechos aislados y carentes de sentido; los contenidos escolares no llevan en sí mismos los instrumentos y las técnicas intelectuales y, muy a menudo, no existen en la escuela interacciones sociales capaces de construir los distintos saberes, etc. (p. 11).

Se ha conceptualizado toda una gama de formas de aprendizaje a partir de las ideas de Vygotsky o próximas a las suyas tales como: aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado, aprendizaje fundado en el conflicto sociocognoscitivo, elaboración de conocimientos en común, etc. (…) para lograr desarrollos, desafíos y resultados que motiven, reten e interpelen más a los estudiantes, incluso más allá de las intenciones de los profesores con sus prácticas pedagógicas y de los políticos y gobernantes con sus políticas públicas educativas. ¿Cuál o cuáles de las formas de aprendizaje con sus respectivos "resultados" derivadas de los planteamientos constructivistas deben impulsar las políticas educativas?

La teoría planteada por Ausubel aporta también a los enfoques constructivistas aplicados a la educación. Este autor considera, al igual que

Piaget, que el conocimiento se produce a través de la transformación de las estructuras de conocimiento que una persona tiene, así el sujeto va construyendo estructuras que no son una copia de la realidad externa a él, sino el resultado de la estructuración de sus propias experiencias (Armella y Waldegg, 1998).

La propuesta de Ausubel se centra en el aprendizaje significativo, que ocurre cuando una nueva información interactúa con otras ideas y conceptos que son relevantes para el aprendiz y funcionan como punto de "anclaje" a las primeras. De allí que un principio central de su teoría señala lo siguiente: "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (Ausubel, 1980, p. 2).

Según Ausubel (1980), existen dos condiciones necesarias e indispensables para que sea posible un aprendizaje significativo: 1. El estudiante debe estar dispuesto de manera consciente a relacionar sustantiva y no arbitrariamente las nuevas informaciones con otras que él ya posee en su estructura cognitiva 2. Los materiales que se le presentan al aprendiz tienen que ser potencialmente significativos para él, es decir, deben poseer tanto un significado lógico como un significado psicológico.

Adicionalmente, existen las pedagogías basadas en investigación que han demostrado llevar a un aprendizaje más significativo, profundo y superior. Las principales pedagogías basadas en investigación corresponden al Aprendizaje Basado en Problemas ABP y el aprendizaje basado en preguntas y en proyectos. La implementación de pedagogías basadas en investigación, dentro de la formación de ciudadanía democrática y compromiso cívico, al interior de las clases, es vital en la producción de nuevos conocimientos y aprendizajes.

Procurar que los estudiantes se ejerciten en la investigación conduce a que la escuela pueda ser entendida como productora y no solo receptora del conocimiento. Es decir, una escuela donde no solamente se adquieren conocimientos fijos prestablecidos y considerados relevantes (algunos de los llamados "resultados de aprendizaje"), sino que se construyen y producen nuevos conocimientos y aprendizajes necesarios para resolver los nuevos

retos, desafíos y problemas de comunidades específicas en contextos específicos (no producidos, ni evaluados ni medidos por los "resultados de aprendizaje"). Esta reflexión lleva a la necesidad urgente de promover tanto un currículo nacional a tono con las fronteras mundiales del conocimiento y currículos locales que atiendan los problemas específicos de los contextos políticos, culturales, sociales, económicos, tecnológicos, ambientales y judiciales de personas y familias en contextos locales específicos. Es urgente que los políticos y gobernantes entiendan esto para incluirlo en sus políticas públicas educativas, los profesores en sus prácticas pedagógicas y los directivos en sus prácticas de dirección y liderazgo.

Actualmente, se ven más sistemas complejos y redes complejas (tratando de lograr múltiples objetivos) que mundo mecánico o máquinas simples triviales (tratando de lograr resultados únicos, fijos y acabados incluso en forma de "resultados de aprendizaje"). Una educación mecánica o mecanicista (repetitiva y memorística), por ejemplo, es una educación uniforme con estudiantes uniformados y pretendidamente uniformes como si fueran relojes. En esta educación y pedagogía mecánica y mecanicista es que caben de manera exclusiva y excluyente los llamados "resultados de aprendizaje" desde las perspectivas de Bloom y Gagnet. Frente a esta educación y pedagogía mecánica ha surgido una educación sistémica y de redes de comunidades de aprendizaje (ecosistemas de aprendizaje por ejemplo dentro de las categorías propuestas por Bronfenbrenner). En la actualidad, los estudiantes no aprenden solamente de los profesores sino también de ecosistemas de aprendizaje como los medios de comunicación, las redes sociales, las familias, las iglesias, los sindicatos, los movimientos y partidos políticos, etc. ¿Se puede impedir que estos ecosistemas de aprendizaje influyan en los "resultados de aprendizaje" de las escuelas? ¿Cómo se podrían evaluar los "resultados del aprendizaje" de haber participado en una marcha de protesta o de firmar una petición colectiva?

El aprendizaje situado y la cognición situada se necesitan cuando: se establece una comunidad de práctica en la que los estudiantes se comprometen junto con el profesor, por ejemplo en la creación de un club de Astronomía o en un programa de "educación democrática", de tal manera que la comprensión contextual tenga mayor importancia para que los estudian-

tes logren sus objetivos de aprendizaje ("el aprendizaje es contextual o no es aprendizaje") y cuando se considere importante que el estudiante cree conocimientos que desconoce el profesor (situación que en la actualidad sucede con mucha frecuencia en el siglo XXI de fuentes de conocimiento abiertas e Inteligencia Artificial) y que solamente permite que le evalúen o reconozcan mediante vídeos revisados por pares que también ascienden mediante vídeos. En la evaluación de profesores(as) también sería importante evaluar lo que olviden.

Los mayores beneficios de la educación colombiana la reciben políticos, gobernantes, directivos (rectores y coordinadores) y profesores (evaluados con vídeos) mientras que los estudiantes padecen una educación de baja calidad que se refleja en los resultados de las pruebas Saber y las pruebas internacionales. ¿Cuál debería ser la política pública educativa para evaluar "los resultados de aprendizaje" de los profesores, sabiendo que constituyen el factor más importante para el mejoramiento de la calidad educativa? ¿Cuál debería ser la política pública educativa para evaluar "los resultados" de los directivos escolares y de los políticos y gobernantes que definen las plantas de personal docente y administrativo y las políticas educativas de "resultados de aprendizaje"? ¿Cuál aprendizaje o aprendizajes debe(n) ser tenidos en cuenta para evaluar sus resultados en la construcción de una sociedad civil, mercado y Estado con más democracia, equidad, transparencia, ética, crítica, progreso, seguridad e inclusión?

Esta ponencia destaca que en las políticas educativas colombianas sobre resultados de aprendizaje influenciadas por ideologías neoliberales/neoconservadoras dominantes y políticas internacionales, no es claro a cuál aprendizaje se refieren, pues podría ser el aprendizaje conductista de Bloom y Gagnet; constructivista de Piaget, Bruner, Ausubel o Vygotsky; de exploración crítica y desafíos de Duckworth o desde la complejidad de Bateson (aprendizajes cero, I, II y III) y de ecosistemas de Bronfenbrenner o de todos juntos y/o de sus derivados como: el aprendizaje por indagación, los tutelajes cognoscitivos, el aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado, aprendizaje fundado en el conflicto sociocognoscitivo, elaboración de conocimientos en común y los derivados de las pedagogías basadas en investigación (Aprendizaje Basado en Problemas ABP y el Aprendizaje

Basado en Preguntas y en Proyectos) para escuelas (incluidas las universidades) que no quieren solamente repetir el conocimiento sino producirlo y transformar realmente personas y contextos.

Según la literatura explorada, las políticas educativas sobre resultados de aprendizaje promueven la creencia de que el aprendizaje es inequívoco, capaz de capturarse en descriptores (incluso verbos de acción específicos) y desconocen el "aprender a aprender", "aprender a desaprender", "los errores fecundos" el goce de aprendizajes inesperados, los aprendizajes profundos o superiores, los aprendizajes como transformaciones trascendentes, el desarrollo de funciones mentales superiores y los enfoques críticos, socioculturales y en general contextuales complejos.

En las perspectivas críticas, constructivistas, complementarias, complejas y metacomplejas, el mejor aprendizaje es el basado en preguntas, diálogos, problemas, proyectos y contextos, como resultado de pedagogías activas, experienciales y centradas en el estudiante, con lo cual se logra un aprendizaje significativo, profundo, superior, pertinente y contextualizado, es decir, con sentido para una vida individual y colectiva trascendente y de mayor solidaridad, felicidad y democracia. ¿Cómo serían los "resultados de aprendizaje" desde estas perspectivas?

Referencias bibliográficas

Armella, L. E. M., y Waldegg, G. (1998). La epistemología constructivista y la didáctica de las ciencias: ¿coincidencia o complementariedad? Enseñanza de las ciencias*: revista de investigación y experiencias didácticas*, 16(3), 421-430.

Ausubel, D.P., Novak, J.D., y Hanesian, J. (1980). *Psicología educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana.

Bain, K. (2007*). Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Bateson G. (1987). Steps to an Ecology of Mind, Jason Aronson, 1987 (traducciones de E. Cozzi).

Cozzi E. (2003). "Cambiando Hacia la Sabiduría" y "Los Niveles de Perfección" La epistemología del aprendizaje de Gregory Bateson y el aporte de otras culturas. *Revista Ecovisiones* Nº 7, abril/mayo 2003. https://www.academia.edu/547916/Revista_Ecovisiones_n7

Ernest, P. (1994). Varieties of constructivism: Their metaphors, epistemologies and pedagogical implications. *Hiroshima Journal of Mathematics Education*, 2, 1-14.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. (2a. ed.) McGraw-Hill Interamericana. http://www.ebooks7-24.com.biblioteca.unimagdalena.edu.co:2048

Godino J. D. (2010). *Marcos teóricos sobre el conocimiento y el aprendizaje matemático*. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. http://www.ugr.es/local/jgodino)

Hernández J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. Universidad de Oviedo http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=665bd9e6-2d17-481d-b97d-aa3be162ace5%40sessionmgr4001&hid=4201

Hoidn, S. (2014). *Critical Exploration in the University Classroom: Implications for Teaching and Teachers*. Global Journal of Human-Social Science, 14 (2-B). 39-45. ISSN 2249-460X.

Ivic I. (2000). Lev S. Vygotsky (1896–1934). Prospects: *the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 471–485. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotske.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN (2019). Decreto 1330 del 2019. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional MEN (2020). Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN (2020). Resolución 21795 del 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-402045_pdf.pdf

Mølstad C. E. y Karseth B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. University of Oslo, Norway European Educational Research Journal 2016, Vol. 15(3) 329–344.

O'Brien S. y Brancaleone D. (2011). Evaluating learning outcomes: in search of lost knowledge. Irish Educational Studies Volume 30, 2011 - Issue 1. Pages 5-21. https://doi-org.biblioteca.unimagdalena.edu.co/10.1080/03323315.2011.535972

Pérez Y. (2021). *Dudas de los académicos en torno de los resultados de aprendizaje.* https://www.universidad.edu.co/dudas-de-los-academicos-en-torno-de-los-ra-yezid-perez-agosto-21/

Prøitz T. S. (2015). Learning Outcomes as a Key Concept in Policy Documents throughout Policy Changes, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59:3, 275-296, DOI: 10.1080/00313831.2014.904418

Sánchez-Quintero, J. Cerchiaro-Ceballos, E. Mieles-Barrera, M. Orozco-Barraza, G. Paba-Argote, Z. Paba-Barboza, M. Sánchez-Buitrago, J. Villalba-Pereira, B. (2018). Con-textos. Fundamentos conceptuales para la labor docente. Editorial Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia.

5 CAPÍTULO CINCO

Resultados de Aprendizaje. ¿Un doble filo para la calidad en la formación profesional?

Francisco Bohórquez Góngora[1]

5.1 Introducción

A partir del año 2019 las Instituciones de Educación Superior (IES) recibieron del Ministerio de Educación Nacional una nueva directriz para el desarrollo de los Registros calificados de los programas académicos, el Decreto 1330 de 2019, en el cual se introdujo un nuevo concepto que empezó a resonar como protagonista novicio de la cultura de la educación: "los resultados de aprendizaje" (Ministerio de Educación Nacional, 2019)

Dicha norma inicia su presentación aludiendo el inciso 5 del artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, destacando que "corresponde al Estado velar por la calidad de la educación" y establece que dicha calidad en la educación superior "debe ser vista de forma integral", con base en

1 Doctor Francisco Bohórquez Góngora: Médico general y especialista en Medicina Física y Rehabilitación, Universidad Nacional de Colombia, Magister en educación Université de Sherbrooke, Quebec, Canadá. Doctor en Ciencias de la Educación de Rudecolombia - Universidad del Cauca. Perteneciente a los grupos de investigación: Kon-moción y Grupo de Investigación en Salud, de la Universidad del Cauca. Coordinador del Programa de Medicina y de la Unidad de Educación en Salud de la Facultad de Ciencias de la Salud la Universidad del Cauca. Integrante del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia, Sede Universidad del Cauca.

la Ley 1188 de 2008, que previamente regulaba el Registro calificado de programas de educación superior.

Como lo advierten Murillo-Vargas *et al*, (2020) un antecedente de dicha Ley es el Acuerdo por lo superior, del Consejo Nacional de Educación Superior parte del Plan Decenal de Educación 2016-2026, donde se establece que Colombia debe dar cumplimiento a los acuerdos internacionales, como los Objetivos del Desarrollo Sostenible que en el área educativa, tienen como meta "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". (CESU, 2014)

Durante el último año, los Resultados de Aprendizaje (RA) han sido objeto de múltiples discusiones académicas, tanto al interior de los programas académicos de las universidades, como en el contexto de la discusión sobre los procesos y problemáticas de registro calificado, que llevaron al Comité de Programa de Medicina de la Universidad del Cauca a estudiar la concepción de los mismos, su alcance y los compromisos que se generan desde el Decreto 1330, para el desarrollo de las propuestas académicas.

El presente texto parte de un conjunto de preguntas que los integrantes del Comité nos hicimos frente a los mismos: ¿Qué son los Resultados de Aprendizaje?, ¿Cuál es el contexto educativo donde se sustentan los RA?, ¿Cuáles enfoques educativos sustentan los RA?, ¿Cómo entiende el marco normativo educativo los RA?, ¿Qué importancia tienen los RA en el desarrollo curricular de los programas de pregrado en salud?, ¿Cuáles miradas y aportes críticos han recibido los RA?, y finalmente, ¿Qué implicaciones formativas profesionales conlleva los RA?

Como soporte para su formulación, el documento "Preguntas y respuestas sobre el Decreto 1330 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia" (MEN, 2019)[2] señala que nueve meses antes de la promulgación del Decreto 1330, el Ministerio de Educación Nacional inició un proceso de discusión y análisis en torno a la calidad de la Educación Superior invitando más de 130 instituciones a un ciclo de talleres denominados «Calidad

2 Preguntas y respuestas sobre el Decreto 1330 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Octubre de 2019. **Consultado en** https://uplanner.com/es/blog/decreto-1330-del-ministerio-de-educacion-superior-de-colombia/

ES de Todos». Con base en estos aportes, estableció los parámetros de regulación del sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior.

Dicha presentación del Decreto 1330 enfatiza el propósito de fortalecer la calidad de la Educación Superior mediante la incorporación en la evaluación de los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y de los avances en labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión de las instituciones, con el propósito de evidenciar su integralidad, diversidad y compromiso con la calidad de las IES, quienes a partir del Decreto deberán demostrar el cumplimiento del perfil de egreso estipulado en el proyecto educativo a sus egresados.

Para comprender el contexto histórico, social y económico del cual procede esta política, es importante rastrear el origen del término en las orientaciones y procesos educativos globales, explorando ¿Dónde y cuándo surgen estas políticas?, y ¿Cuáles propósitos sociales, políticos y económicos las fundamentan? Para ello vamos a revisar algunos documentos de Unión Europea y del Canadá, para conocer dos desarrollos previos que se han dado en años recientes y entrar a revisar la orientación del Decreto.

5.2 Resultados de Aprendizaje. Conceptos y estrategias en la Unión Europea

El término "resultados de aprendizaje" surge en las directrices políticas educativas de Europa desde 2002 como un enfoque de la educación y formación profesionales (EFP), en el contexto del Acuerdo de Copenhague, entre las cuales están el Marco de cualificaciones europeas (MCE) y con ello, responder tanto a las necesidades de los estudiantes como del mercado laboral, siendo necesario transformar a los currículos de formación profesional, con la perspectiva de transitar desde objetivos de aprendizaje que son definidos por los profesores a plantear unos resultados del aprendizaje definidos para los alumnos (Cedefop, 2010).

Desde esta perspectiva, el currículum debe orientar tanto la enseñanza y el aprendizaje como soporte de garantía de calidad y contribuir a mejorar el capital humano, motivando la educación y promoviendo el aprendizaje

permanente. En este sentido, se busca orientar la educación incentivando el aprendizaje de conocimientos y destrezas, así como de competencias personales y socioculturales, dando contexto al conocimiento con una mirada interdisciplinaria; concediendo mayor importancia a las necesidades del mercado laboral (Cedefop, 2010).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), fruto del Proceso de Bolonia, tiene como misión dar coherencia a los sistemas de educación superior europeos. El EEES pretende facilitar la movilidad de estudiantes, hacer la educación superior más inclusiva y accesible y desarrollar una educación superior más atractiva y competitiva a escala mundial. Para ello, los países acordaron crear un sistema de educación superior de tres ciclos: estudios de pregrado, máster y doctorado, los cuales deben garantizar la equivalencia y reconocimiento de los niveles y períodos que se realicen en cualquiera de las universidades del EEES; aplicar un sistema de garantía de la calidad, que permita reforzar la calidad y pertinencia del aprendizaje y la enseñanza[3]

La estrategia de un enfoque curricular basado en resultados de aprendizaje es hacer la educación más completa y flexible, organizando los programas en módulos y dando a los profesores la suficiente autonomía su aplicación. Asimismo, se busca dar mayor cobertura, inclusión y potenciar la motivación de los alumnos, dando opciones de definir sus procesos de aprendizaje y elegir libremente sus procesos de aprendizaje personales. Si bien los resultados de aprendizaje buscan en algunos países tener una función reguladora para garantizar la calidad de enseñanza, en otros se da un enfoque didáctico para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, los términos "competencia" y "resultados del aprendizaje" se suelen emplear de manera similar y a veces sin establecer distinción (Cedefop, 2010, p. 2).

Concebir unos programas basados en resultados del aprendizaje exige algunos requisitos como la formación idónea de los profesores, desarrollar entornos de aprendizaje motivantes que establezcan una in-

3 European Education Area. Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior. Consultado en https://education.ec.europa.eu/es/proceso-de-bolonia-y-espacio-europeo-de-educacion-superior

teracción entre el proceso educativo y el contexto ocupacional. En este sentido, el papel de los profesores implica no solo niveles de formación idóneos sino, además, actitudes proclives a reformas curriculares, promover el liderazgo y la cultura de aprendizaje autónomo, pues implica mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los estudiantes. Finalmente, se requiere evaluar sistemática y periódicamente a los estudiantes para determinar si han alcanzado los resultados del aprendizaje esperados, las destrezas y las competencias establecidas, para lo cual puede ser necesario un trabajo entre profesores y formadores de las empresas (Cedefop, 2010, pp. 88-95)

La concepción curricular que soporta esta perspectiva de los resultados de aprendizaje se fundamenta en el planteamiento de Dewey, quien a principios del siglo XX cambió el enfoque educativo del contenido al alumno, cambiando la noción de escuela, que pasó a incluir los medios y estrategias de aprendizaje más allá del contexto escolar, para incluir el comportamiento social y apropiar experiencias de la realidad cotidiana. Al reconocerse la importancia de aprender de la experiencia de la vida diaria, Bloom planteó seleccionar y planificar experiencias educativas con el fin promover el aprendizaje. De allí que la concepción de currículo que asume Cedefop es el inventario de actividades implementada para diseñar, organizar y planificar una acción educativa o formativa, incluida la definición de objetivos de aprendizaje, los contenidos, métodos de enseñanza y evaluación, así como los materiales educativos, y los procesos para la formación de profesores y formadores (2010, p. 19).

En el Marco de cualificaciones europeas (MEC), los resultados del aprendizaje han sido definidos como "declaraciones de lo que un alumno sabe, entiende y es capaz de hacer al finalizar un proceso de aprendizaje, que se definen como conocimientos, habilidades y competencias." Desde esta concepción, el aprendizaje puede darse en el contexto de la educación formal o no formal, y en el último caso la experiencia puede proceder de la comunidad o de experiencias laborales. Los resultados de aprendizaje pueden cumplir diferentes funciones: homologación de aprendizajes previos, otorgamiento de créditos, criterios de calidad, planes de aprendizaje, competencias clave para la vida, credibilidad para los empleadores, mo-

dernización de la educación y capacitación como estrategia de aprendizaje permanente (Cedefop, 2010, p. 23).

Finalmente, los resultados del aprendizaje pueden confundirse con competencias, objetivos de aprendizaje o con metas de aprendizaje. Según Markowitsch y Luomi-Messerer (2010) los resultados del aprendizaje son de un grado de complejidad mayor que las competencias, por contenerlas, y por tanto "se puede utilizar como un término general para la(s) competencia(s), mientras que el inverso no es el caso" y la competencia, se refiere a la capacidad de desempeño en una determinada situación, es decir, para utilizar los conocimientos y habilidades de una manera adecuada y en un contexto específico. De esta manera, los objetivos de aprendizaje son los conocimientos, habilidades y competencias planteados por el profesor, que el estudiante debe lograr a través del proceso de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje son todas las competencias, conocimientos y habilidades alcanzados por el alumno a través del proceso de aprendizaje (Cedefop, 2010, pp. 23-24)

5.3 Resultados de Aprendizaje. Conceptos y estrategias en Canadá

Canadá se destaca como un país con altos niveles de educación superior (postsecundaria), con un cubrimiento del 53% para la población de 25 a 64 años, que lo ubicaba en el tercer puesto de la OCDE en 2014. A raíz del incremento de la población que accede y obtiene títulos en educación superior existe un creciente interés del estado, los empleadores y las instituciones educativas en determinar los niveles de logro que alcanzan, en cuanto la calidad del aprendizaje y el desempeño de los profesionales frente a las necesidades del mercado laboral. Para determinar las habilidades y conocimientos que alcanzan los estudiantes se implementó la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Deller, *et al.*, 2015)

A partir del Proceso de Bolonia establecido en la Unión Europea desde 1999, que determinó estandarizar los resultados de educación superior europea y los títulos educativos que otorgan los países afiliados, surgieron diferentes formas de interpretar y evaluar los objetivos y los resultados del aprendizaje por parte de las organizaciones estatales, las instituciones de

educación superior y los programas específicos. Un primer paso para poder avanzar en su desarrollo ha sido establecer un lenguaje común que pueda aplicarse en todos los sectores o instituciones. En términos generales, los resultados del aprendizaje fueron asumidos como "declaraciones amplias, pero directas que describen las competencias que los estudiantes deben poseer (saber y ser capaces de demostrar) al finalizar de un curso o programa" (Kenny, 2011, citado por Deller, *et al.,* 2015)

De esta manera, el Sistema educativo canadiense, particularmente, el Consejo para la educación superior de Ontario, se planteó la necesidad de definir objetivos claros para el aprendizaje de los estudiantes que sean coherentes con los sistemas de evaluación y las credenciales nacionales, que integren la valoración de las habilidades y comportamientos demostrables de los estudiantes. Dicho enfoque de evaluación de resultados del aprendizaje se planteó con los objetivos de: 1) permitir que educadores, administradores y responsables políticos evalúen si los estudiantes son o no realmente aprender las habilidades que las instituciones dicen estar enseñando; 2) permitir a las instituciones identificar e implementar prácticas de enseñanza que desarrollen efectivamente a los estudiantes habilidades, en lugar de centrarse simplemente en la entrega y adquisición de contenido disciplinario; y 3) crear un lenguaje común para que los miembros del sector del PSE, el mercado laboral y el público puedan discutir lo que se espera de los graduados postsecundarios (Deller, *et al*., 2015, p. 4).

De esta manera surgió el Marco de Cualificaciones de Ontario para evaluar las competencias específicas de los programas de posgrado ofrecidas en las instituciones postsecundarias de esta provincia desde 2009. Dicha normativa valora las Expectativas de Nivel de Grado de las universidades y el Perfil de habilidades de Empleabilidad Esencial de las universidades, los cuales describen las habilidades que se espera que un estudiante posea al final de sus estudios (p. 4).

La evaluación de resultados de aprendizaje de Ontario, valora cuatro tipos de resultados de aprendizaje: 1) Habilidades cognitivas básicas, como lectura, escritura y matemática; 2) Contenido disciplinario, sobre los conocimientos y contenidos que se espera hayan adquirido los estudiantes en su campo de estudio; 3) Habilidades cognitivas de orden superior, como la

resolución de problemas y el pensamiento crítico; y 4) Habilidades transferibles para la vida, también conocidas como blandas o esenciales que incluyen comportamientos y atributos como iniciativa, resiliencia y gestión del tiempo. Con la aplicación de instrumentos fiables y válidos se mide el aprendizaje de los estudiantes, y se acreditan horas de estudio, áreas de conocimiento o el logro de habilidades y competencias (Deller, *et al.,* 2015, p. 5).

En el estudio "El panorama de los resultados del aprendizaje Evaluación en Canadá" se describe la aplicación de la evaluación de los resultados del aprendizaje en el certificado, diploma y programas de pregrado en colegios y universidades públicas en Canadá, y las prácticas de evaluación de los resultados del aprendizaje utilizadas a nivel institucional, mediante una encuesta desarrollada por el Instituto Nacional para la Evaluación de los Resultados del Aprendizaje (NILOA), adaptado al contexto canadiense (MacFarlane & Brumwell, 2016)

Como resultado de esta investigación se determinó que el 58% de los colegios superiores canadienses y el 43% de las universidades canadienses informaron evaluar resultados de aprendizaje. Estas instituciones postsecundarias evalúan los resultados del aprendizaje con el fin de obtener acreditación de calidad de los programas, modificaciones del plan de estudios, requisitos externos de presentación de informes de rendición de cuentas, y revisión del programa. Para valorar estos aprendizajes, se emplean con mayor frecuencia las encuestas a estudiantes, empleadores y estudios nacionales de estudiantes. Los datos de estas evaluaciones reconocieron la importancia de involucrar a los profesores en las iniciativas de evaluación y enfatizar la necesidad de recursos adecuados (MacFarlane & Brumwell, 2016, p. 2)

Para evaluar los resultados de aprendizaje se realizan diversas estrategias de evaluación. La modificación del plan de estudios hace referencia al mapeo curricular, que consiste en alinear los resultados del curso, con el material enseñado y el contenido evaluado, y no siempre para mejorar cómo se enseñan los contenidos y se desarrollan habilidades. Falta investigación para determinar cómo y en qué medida la evaluación permite tomar decisiones basadas en la evidencia sobre prácticas de enseñanza para que

se desarrollen de manera efectiva. Se reconoce que hay un sesgo al usar herramientas de evaluación indirecta para evaluar los resultados de aprendizaje, pues se basan en opiniones y actitudes de estudiantes y empleadores. Se considera que estas encuestas no reflejan con precisión las habilidades y destrezas de los estudiantes. (MacFarlane & Brumwell, 2016).

5.4 Resultados de Aprendizaje. Conceptos y Estrategias en Colombia

El Decreto 1330 de 2019 establece las consideraciones para el Registro calificado de los programas de pregrado en Colombia, integrando de manera transversal los resultados de aprendizaje, como un factor que guía la cultura de autoevaluación. En el mismo, los resultados de aprendizaje (RA) son concebidos como "las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico". Según el Decreto, dichas declaraciones deberán ser coherentes con las necesidades de formación integral y con las dinámicas propias de la formación necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable. Por lo tanto, se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico. (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 4)

El Decreto 1330 establece como concepto de calidad, "el conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, construidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales". Desde este punto de vista, surgen unos componentes formativos, que se refieren al plan general de estudios, el cual deberá estar establecido en créditos académicos, y definir los resultados de aprendizaje proyectados para cada programa, incluyendo las características de formación integral, actividades académicas que evidencien flexibilización curricular, los cuales deben concordar con los perfiles de egreso, así como estar en armonía con las habilidades para enfrentar el contexto local, nacional e internacional, además de dar las bases para desarrollar la capacidad de aprender a aprender. (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 4).

A manera de ejemplo, para el campo de formación de las especialidades médico - quirúrgicas, postgrados , que cataloga como programas

que permiten al médico la profundización en un área del conocimiento específico de la medicina y la adquisición de los conocimientos, desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas avanzadas para la atención de pacientes, con patologías de los diversos sistemas orgánicos que requieren atención especializada; plantea que este nivel de formación se requieren procesos de enseñanza-aprendizaje teóricos y prácticos. Donde lo práctico requiere el cumplimiento del tiempo de servicio en los escenarios de prácticas asistenciales y la intervención en un número de casos adecuado para asegurar el logro de los resultados de aprendizaje buscados por el programa. Para lo cual el estudiante deberá tener el acompañamiento y seguimiento requerido. Para evaluarlo, se plantea ahora el requisito de definir los resultados de aprendizaje esperados de la formación de cada área especializada.

Posteriormente, el Ministerio de Educación, el CESU y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), expidieron el Acuerdo 020 de 2020, mediante el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. Dicho proceso de Acreditación en Alta Calidad se sustenta en el Sistema Nacional de Acreditación que debe velar por la calidad de la Educación Superior. El CNA es responsable del reconocimiento de la alta calidad de las instituciones de educación superior, cualquiera sea su modalidad, ha venido refinando el modelo evaluativo mediante indicadores de logro en los procesos de autoevaluación y evaluación externa de programas académicos modelo de acreditación en alta calidad. Y a partir del Acuerdo 020 de 2020 se incorporan los resultados de aprendizaje como indicadores de logro de procesos académicos en los programas de pregrado y de posgrado, además de unificar los lineamientos de acreditación de programas académicos (CESU, 2020)

Dentro del proceso de evaluación de alta calidad los resultados de aprendizaje se consideran las “declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico.” A partir de esta consideración, los RA se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento, para lo cual se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el programa académico. Desde este nuevo modelo, se hace la valoración

y el seguimiento de los criterios de calidad y los ajustes en los aspectos curriculares se orientan a lograr un proceso de aprendizaje más efectivo (CESU, 2020, p. 8).

Reconocer la alta calidad de un programa académico requiere que se siga, exista coherencia y se responda al sistema interno de aseguramiento de la calidad de la institución, que permita evidenciar los logros en aspectos académicos y resultados de aprendizaje, interacción en el entorno nacional e internacional, aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico acorde con su nivel de formación.

En este proceso, los resultados de aprendizaje (RA) son evaluados en todos los aspectos curriculares, y para ello deberán en primer lugar, las instituciones deberán adoptar una taxonomía y referentes conceptuales propios de la institución, con base en los cuales el programa deberá definir sus RA con claridad y compartirlos con profesores, estudiantes y la comunidad académica. A partir de haber establecido los RA, cada programa debe exponer cómo se relacionan éstos con los conocimientos, habilidades y competencias de pensamiento crítico; establecer los niveles de aprendizaje que reflejan el proceso formativo del estudiante y definir en cada uno de los RA los dominios o tipos de aprendizaje que se buscan. Desde el punto de vista pedagógico, los programas deben demostrar cómo los RA favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje y cuáles son los mecanismos para el reconocimiento de los RA en el proceso formativo. Como parte del proceso de evaluación de los RA, se debe demostrar cómo los RA genera acciones para que los estudiantes aprendan a aprender, desarrollen habilidades y capacidades (CESU, 2020)

Frente a este panorama, han surgido no solo procesos de autoevaluación nacionales como el que se presenta ante el MEN para el Registro Calificado, y que se complementa de manera voluntaria con la evaluación integral de la alta calidad ante el Consejo Nacional de Acreditación en Colombia, sino que, además se empiezan a tener en cuenta las exigencias las que se enfrentan los egresados en un medio laboral altamente competitivo, cuando aspiran a validar su formación en el exterior. De esta manera, se han empezado a coordinar procesos de certificación de programas en el ámbito

internacional, orientados por The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE.

Con base en el Consejo de Acreditación Académica de Hong Kong (HKCAA), creado en 1989 nació a instancias del Consejo Nacional de Acreditación del Reino Unido, con el propósito de revisar las instituciones de educación superior (IES) no universitarias en Hong Kong. Fruto de su evolución, se propuso el establecimiento de una red mundial de agencias externas de aseguramiento de la calidad, la cual realizó su primera conferencia de agencias en Hong Kong en 1991, con la participación de organismos acreditadores de los cinco continentes. Surgió de allí el propósito de trabajar en red, que dio origen a la primera red internacional de agencias evaluadoras de garantía de calidad en educación superior en la búsqueda de la misma causa: calidad y garantía de calidad (INQAAHE, 2021).

5.5 Miradas críticas a los Resultados de Aprendizaje

La manera como son adoptados e implantados los Resultados de aprendizaje en los procesos de evaluación de la calidad básica para los procesos del Registro calificado y en los procesos de certificación de alta calidad del CNA, han generado voces de alarma entre académicos, instituciones y agremiaciones, cuando los RA empezaron a ser requeridos en los procesos de evaluación de la calidad. Diversas voces han cuestionado sus implicaciones en los currículos y prácticas educativas de los programas de Educación Superior.

En junio de 2020 empezó el debate sobre los resultados de aprendizaje, cuando se cuestionó si los resultados de aprendizaje convenían al sistema de educación superior o respondían a un interés de terceros. Analizando el concepto de resultados de aprendizaje del Decreto 1330 de 2019 y del el Acuerdo 02 de 2020 del CESU, que establecen que la evaluación de los programas de educación superior debe fundamentarse en resultados de aprendizaje y exigen la demostración que estos permiten alcanzar el perfil de egreso de cada programa universitario, se está instituyendo un método hegemónico, dado que los resultados de aprendizaje no son la única forma

de asegurar los resultados académicos en el proceso enseñanza-aprendizaje. La problemática surge cuando se exige a las IES constituir "evidencias" que demuestren la eficacia de los resultados de aprendizaje asumiendo un modelo pedagógico basado en resultados y de evaluación que constriñe la posibilidad de aplicar otros modelos de evaluación de la formación (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2020)

Los autores advierten que, tras el modelo importado de los RA, se mueve un objetivo específico: el mercado laboral. Se considera que los resultados de aprendizaje encaminan a los programas de educación superior hacia la formación laboral, haciendo a un lado la formación humana, crítica, reflexiva, social y la innovación, limitando la esencia de la Universidad. Los resultados de aprendizaje determinan un lenguaje que orienta a los egresados hacia una formación centrada en el empleo, tal cual lo expresó el propio presidente Duque cuando se presentó el decreto. Al servicio de este objetivo, surgen además procesos de acreditación internacional, que generan costos a las instituciones al ser movidas comercialmente a acreditarse con agencias internacionales privadas que por lo demás han asesorado al MEN en la adopción de RA (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2020)

En sentido similar, la abogada Gloria Yaneth Vélez Pérez, denunció que el Ministerio de educación como el CESU, están imponiendo los resultados de aprendizaje como un modelo único de calidad y alta calidad, que lleva a las Instituciones de educación superior IES y a sus programas académicos a diseñar qué aprenderá el estudiante, cómo lo hará y cómo dará cuenta de lo aprendido, siguiendo un proceso que se convierte en una camisa de fuerza curricular, que impide tener y desarrollar concepciones pedagógicas diferentes, por lo cual estaría vulnerando e incluso lleva a una muerte lenta a la autonomía universitaria, al ir en contra de los artículos 28 y 29 de la Ley 30 de 1992 donde la define, y por ende contraría la Constitución Política que da el derecho a las IES a "crear, organizar y desarrollar sus programas académicos" (Vélez, 2020)

Vélez cuestiona ¿En dónde queda el trabajo académico de los pedagogos y educadores que se han esforzado por desarrollar nuevas teorías sobre la mejor manera para que el estudiante aprenda? Al erigirse los RA como

imposición normativa estandarizada, asumiendo que esa metodología es mejor que otras, impone a los programas, profesores e investigadores, un enfoque evaluativo que se debe adoptar con fuerza vinculante, lo cual implica una "industrialización" al estilo tayloriana de los procesos formativos, una mecanización de las prácticas evaluativas, impidiendo a las IES ejercer el derecho a desarrollar diversas formas de orientar sus procesos formativos y evaluativos, planteando una pregunta emancipadora ¿En dónde queda el pensamiento libre, la investigación libre y los derechos a crear, organizar, desarrollar y definir los programas académicos y los procesos formativos? (Vélez, 2020).

Siguiendo la pista a los resultados de aprendizaje, las profesoras Magnolia Aristizábal y Nubia Agudelo (2021) describen como con la Declaración de Bolonia (1999) que determinó la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, surgió un contexto neoliberal en el cual, retoman la mirada de Boaventura de Souza Santos, para quien la universidad europea se transformó en un campo de inversión lucrativa, el cual permite y promueve la creación de universidades privadas dándoles acceso a fondos públicos; justificándose en la crisis financiera del Estado se ha desfinanciado las universidades públicas, lo cual las ha obligado a buscar ingresos propios; con ello, se han devaluado los salarios de los profesores y se auspicia su vínculo a universidades privadas; surgiendo el pago de matrículas en un sistema de educación que previamente era gratuito y ha introducido la lógica mercantil en la gestión de las universidades públicas (Aristizábal & Agudelo, 2021)

Según estas autoras, esta política que en Europa reclama a las universidades públicas mayor compromiso con la sociedad, al tenor de "formar" personal cualificado para el mercado laboral, que ha precarizado la vinculación del profesorado y los investigadores imponiendo criterios globales de productividad; que ha convertido en consumidores de servicios educativos a los estudiantes; y ha transformado las universidades públicas en empresa que se deben hacer autosuficientes, exigiéndoles competir en sistemas de ranking global que las mide por su capacidad mercantil de ofrecer servicios universitarios, ha llegado a Colombia estableciendo estándares de calidad que ahora se presentan como resultados de aprendizaje.

Para Aristizábal y Agudelo los resultados de aprendizaje planteados en términos de metas que necesitan alcanzar los estudiantes al finalizar el pregrado, se sustentan en una lógica centrada en la predicción y el control del proceso educativo, desde una visión curricular instrumental de la planeación educativa, con un énfasis técnico funcional reduccionista, que delimita minuciosamente unos resultados de aprendizaje centrados en el desempeño laboral y pierde el propósito más esencial de la educación: la formación del ser humano.

5.6 Resultados de aprendizaje, su doble filo curricular.

Estanislao Zuleta, en Educación y democracia (1995) denunciaba como la educación, desde esa época, reprimía el pensamiento, se centraba en la información, los conocimientos y resultados de la ciencia, alejándose del compromiso de enseñar a pensar. Para Zuleta, los estudiantes desarrollan respeto por el profesor y por la educación a expensas del miedo a ser reprobados, humillados y marginados de la sociedad.

Así, un proceso curricular ligado a resultados de aprendizaje conlleva un riesgo curricular de doble filo: de un lado, generar para los estudiantes la exigencia de esforzarse en alcanzar como resultados del proceso educativo, ciertas capacidades profesionales que deben enfatizar, demostrar y alcanzar en pruebas; y por otro lado, para los profesores, concentrarse en desarrollar un modelo educativo y una práctica pedagógica fundado en torno a la enseñanza, evaluación y demostración interna y externa del logro de destrezas para el desempeño del ejercicio profesional.

Podría pensarse que los resultados de aprendizaje pueden enfocarse en procesos formativos y de capacitación, siguiendo las metas de formación integral, pero un modelo instrumental tiende a enfatizar la información, las habilidades y destrezas, restando importancia al proceso educativo humano, social, ecológico. El desafío será mantener la equidad, la integralidad, la autonomía, el reconocimiento de la importancia que tiene la cultural, el ser humano y el contexto.

Por ello resulta importante preguntarse para poder orientar la labor curricular y nuestro trabajo docente ¿Cómo adoptar los RA a los procesos

curriculares preservando la autonomía universitaria?, ¿Cuáles criterios deben establecer las IES para orientar los RA en los procesos de formación profesional?, ¿Cuáles perspectivas pueden contribuir a abordar los RA para asegurar la formación integral?, ¿Cómo involucrar a los estudiantes y a los profesores en una evaluación de los aprendizajes que vele por el desarrollo del proyecto educativo integral?, ¿Qué aspectos de los RA contribuyen en los procesos de reforma curricular de los programas profesionales? El lector tiene la palabra.

Referencias bibliográficas

Cedefop, A. (2010). Learning outcomes approaches in VET curricula. *A comparative analysis of nine European countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union*. doi:ISBN 978-92-896-0649-3. ISS

Aristizábal, M., & Agudelo, N. (2021). Otra vuelta de tuerca...A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos son posibles? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 23, núm. 36, 255-270.

CESU. (2014). Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá. Obtenido de https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_

CESU. (2020). Acuerdo 02 de 2020 "Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad". Bogotá.

Deller, F., Brumwell, S., & MacFarlane, A. (2015). The Language of Learning Outcomes: Definitions an Assesments. Higher Education Quality Council of Ontario.

INQAAHE. (2021). The History of the first Quality Assurance Network in Teartiary Education 1991-2021. INQAAHE.

MacFarlane, A., & Brumwell, S. (2016). *The Landscape of Learning Outcomes Assessment in Canada*. Higher Education Quality Council of Ontario.

Markowitsch, J., & Luomi-Messerer, K. (2010). Development and interpretation of descriptors the European qualifications framework. *European Journal of Vocational Training*, No 42-43, 33-58.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la parte del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015- Único Reglamentario del Sector Educativo.

Murillo-Vargas, G., González-Campo, C., & Urrego-Rodríguez, D. (2020). Transformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia 2019-2020. *Educación y Humanismo, 22 (38) 1-27*.

Observatorio de la Universidad Colombiana. (17 de 06 de 2020). Observatorio de la Universidad Colombiana. https://www.universidad.edu.co/resultados-de-aprendizaje-convienen-o-responden-a-un-interes-de-terceros/

Vélez, Y. (2020). El Observatorio de la Universidad Colombiana. https://www.universidad.edu.co/muerte-lenta-de-la-autonomia-universitaria-yaneth-velez-junio-20/

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Corporación tercer milenio.

Autores

Álvaro Torres Mesías (Pasto, Nariño, Colombia, 1950)

Doctor en Ciencias Pedagógicas del Instituto Superior Pedagógico 'Enrieque José Varona', 2002, con la tesis *La Práctica Pedagógica Integral e Investigativa una Propuesta para la Universidad Colombiana de Nariño*. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás, Seccional Bucaramanga, 1979, con el trabajo *Uso de Tecnología Educativa y Rendimiento Académico en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Mariana de Pasto*. Licenciado en Educación de la Universidad Mariana - Unimar, 1973. Sus últimas publicaciones incluyen *Fundamentos epistemológicos de la opción investigativa asumida en PIEMSA la IAP* en el proyecto PIEMSA-Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad; *Una reflexión sobre las perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación en educación y pedagogía* y *Metodología empleada en la investigación educativa y pedagógica* en el libro *Estado del arte sobre la investigación educativa y pedagógica en el departamento de Nariño 2001-2017* (2017); *La Investigación educativa y pedagógica en el departamento de Nariño: Referentes teóricos y metodología* en las me-

morias del 1er Encuentro Internacional de Grupos de Investigación (2015); y *El desarrollo de competencias científicas mediante el uso de estrategias didácticas basadas en la indagación* en la Revista Electrónica de la Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología (2012). También, ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales de su especialidad. Es coordinador de la Maestría en Educación Ambiental en la Universidad de Nariño.

altomes@udenar.edu.co

Diana Lago de Vergara (Cartagena de Indias, Bolívar, Colombia, 1942)

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España (1995); Magíster en Proyectos de Desarrollo Social, Universidad del Norte, Colombia (1991); Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación - Evaluación Educación, Universidad de Cartagena - ICFES (1999); Profesional en Trabajo Social, Universidad de Cartagena, Colombia (1980). Profesora jubilada. Sus últimas publicaciones incluyen: E*studio comparado de dos modelos de Evaluación de los Doctorados en Ciencias de la Educación. Universidad de Cartagena y Universidad Católica de Temuco, Chile* (2024); *Innovación educativa y cultura digital: Tendencias una mirada desde las políticas globales, Cumbres Académicas de Educación Superior y organismos internacionales* en *La construcción de un Espacio Común Euro – Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación como Pilar Académico de la Asociación Estratégica Birregional ALC-UE* (2023); *Teresa Cassiani, maestra afrodescendiente que preserva los valores de su pueblo*" en *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y Contextos* (2020); *Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en Universidades colombianas* en L*as condiciones Institucionales de la Docencia en Universidades Iberoamericanas* (2019); *Las competencias en el diseño de programas académicos de educación superior en contexto regional – Su evaluación y certificación* en *Montes de María. Políticas públicas, educación y desarrollo* (2017); *Convergencia de Criterios de Calidad en tres Modelos de Evaluación Institucional: CNA de Colombia, RUECA de la Red Universitaria de Evaluación de la*

Calidad y CONEAU del Perú (2017). Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales de su especialidad. Distinciones: MINCIENCIAS Reconocimiento como investigador Emérito, marzo 16 de 2023; SISTEMA UNIVERSITARIO ESTATAL DEL CARIBE-SUE Caribe, Título Honoris Causa, marzo 10 de 2023; UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR - Sede Barranquilla, Título Honoris Causa en Ciencias de la Educación, octubre 21 de 2022; UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR - Sede Barranquilla, Orden Profesor Honorario, abril 26 de 2022; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, Condecoración Simón Bolívar en la categoría Orden Gran Maestro, marzo de 2020. Grupos de investigación: Red Universitaria Evaluación de la Calidad - RUECA-Capítulo Colombia. Clasificación "A" Convocatoria de Medición 833 de 2018 de MINCIENCIAS, C0020858.

dianalago20@yahoo.es

Rodrigo Ospina Duque (Rionegro, Antioquia, Colombia, 1940)

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC-RUDECOLOMBIA (2008); Doctor en Educación: Formación Inicial y Permanente de Profesionales de la Educación e Innovación Educativa, Universidad Complutense de Madrid, España (2009); Especialista en Gerencia de la Calidad en Salud, Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia (1999); Psicólogo, Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia (1981). Profesor jubilado. Sus últimas publicaciones incluyen: E*studio comparado de dos modelos de Evaluación de los Doctorados en Ciencias de la Educación. Universidad de Cartagena y Universidad Católica de Temuco, Chile* (2024); *Tutoría académica: los componentes pedagógicos que favorecen el aprendizaje* en *Investigar en Educación: Una estrategia de formación para el cambio* (2022); *De una evaluación tradicional de maestros en instituciones de enseñanza media y técnica a la evaluación fundamentada en el modelo pedagógico constructivista* en *Diálogos y prácticas interdisciplinarias* (Volumen 5, 2020); *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades colombianas* en *Las condiciones institucionales de la docencia en Iberoamérica* (2019); *Las competencias en el diseño de programas académicos de educación*

superior en contexto regional – Su evaluación y certificación en *Montes de María. Políticas públicas, educación y desarrollo* (2017); *Convergencia de Criterios de Calidad en tres Modelos de Evaluación Institucional: CNA de Colombia, RUECA de la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad y CONEAU del Perú* (2017). Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales. Distinciones: MINCIENCIAS Reconocimiento como investigador Emérito, diciembre 2016. Grupos de investigación: Red Universitaria Evaluación de la Calidad- RUECA-Capítulo Colombia. Clasificación "A" Convocatoria de Medición 833 de 2018 de MINCIENCIAS, C0020858.

rospina2021@yahoo.com

Maria Cristina Ovalle Almanza (Ibagué, Tolima, Colombia, 1983)

Doctora en ciencias sociales, especialidad en ciencia política de la Universidad de Lisboa, Portugal; Magíster en educación y profesional en ciencias sociales de la Universidad del Tolima. Es Profesora asociada de la Universidad del Tolima, adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas y Artes.

Sus últimas publicaciones incluyen A*s políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação e a perspetiva dos sistemas-mundo* (2020); *Avances de investigación en educación y sociedad* (2023). Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales.

Es líder del grupo de investigación Currículo, Universidad y Sociedad – Universidad del Tolima.

mcovallea@ut.edu.co

Jairo de Jesús Sánchez Quintero (Bogotá, DC, Colombia, 1961)

PhD Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico y RUDECOLOMBIA, Magister en Administración y Políticas Públicas del Institute of Social Studies de Erasmus University, Países Bajos. Licenciado de la Universidad Pedagógica Nacional y Administrador Público de la Escuela Superior de Administración Pública ESAP – Bogotá. Profesor Titular de la Universidad del Magdalena en las facultades de Educación y Ciencias Empresariales y económicas.

Sus últimas publicaciones incluyen: *Dirección y crisis escolar. Retos y perspectivas en organizaciones educativas* (2022); *Indicadores de calidad en educación superior* (2020); *Educación y Administración en un mundo globalizado* (2018); *Con-textos. Fundamentos conceptuales para la docencia*. (2018); *Satisfacción estudiantil en educación superior: Validez de su medición.* (2018); *Propuesta de indicadores de calidad para la autoevaluación y acreditación de programas universitarios en administración* (2014).

jsanchez@unimagdalena.edu.co

Francisco Fernando Bohórquez Góngora (Bogotá, D.C, Colombia, 1961)

Médico general de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Medicina Física y Rehabilitación, Universidad Nacional de Colombia, Magister en Educación Université de Sherbrooke, Quebec, Canadá. Doctor en Ciencias de la Educación de Rudecolombia - Universidad del Cauca 2002. Es profesor titular, Facultad de ciencias de la salud de la Universidad del Cauca, Departamento de Medicina Interna.

Integrante del Comité académico del doctorado en educación de la Universidad del Cauca. Perteneciente a los grupos de investigación: Konmoción y Grupo de Investigación en Salud, de la Universidad del Cauca.

Autor de *Comunicación vital en medicina. - De la relación clínica al diálogo formativo* (2018). Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales.

Es Coordinador del Programa de Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca y de la Unidad de Educación en Salud de esta facultad.

fbohorquez@unicauca.edu.co

El 17 de septiembre de 2021 se desarrolló el panel “Políticas Públicas de Educación: Resultados de Aprendizaje”, en el contexto del Seminario del Doctorado en Ciencias de la Educación ofrecido por la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA). Este evento estuvo enfocada en los Resultados de Aprendizaje (RA) y su repercusión en las políticas públicas y el sistema educativo colombiano.

Las ponencias presentadas exploraron diversas facetas de los Resultados de Aprendizaje, analizando desde perspectivas críticas y comparativas temas como la alineación constructiva, el enfoque normativo, las tendencias internacionales, y los retos y oportunidades en la educación superior colombiana. El evento permitió identificar tanto los logros como las oportunidades de mejora en la implementación de políticas educativas basadas en RA. Este texto presenta las memorias del evento, con la publicación de algunas de sus ponencias, ofreciendo una visión de cómo los RA impactan la educación superior y destacando la necesidad de una aproximación pedagógica más amplia y crítica que contemple el contexto social y ético en el que se desarrollan. Las ponencias sugieren una mirada pedagógica integral sobre los RA que considere la formación cultural, política y ética de los estudiantes. Las políticas educativas del país son examinadas críticamente, cuestionando la uniformidad de los enfoques actuales y planteando inquietudes sobre la hegemonía de los RA y su impacto en la evaluación de la educación superior.

Estas memorias ofrecen una visión detallada y crítica sobre los Resultados de Aprendizaje y su influencia en la educación superior en Colombia, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y debates en el ámbito de las políticas públicas educativas.

Editorial UTP

eISBN: 978-958-722-952-3