



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
VICERRECTORÍA NACIONAL ACADÉMICA**

**ORIENTACIÓN ACADÉMICA No. 009
MODELO RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS**

**APROBADA EN CONSEJO ACADÉMICO DEL
12 DE MAYO DE 2020**

TABLA DE CONTENIDO

1	ANTECEDENTES.....	3
2	CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	4
2.1	RELACIÓN DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA CON EL PEI Y EL ENFOQUE ACADÉMICO	5
3	DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA.....	5
3.1	MARCO REFERENCIA DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE.....	6
3.2	Beneficios del uso de los resultados de aprendizaje.....	7
3.2.1	Aproximaciones a definición de los resultados de aprendizaje	7
3.3	APUESTA DE AREANDINA DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE	8
3.3.1	Definición de los resultados del aprendizaje para Areandina	8
3.3.2	Integración de los resultados de aprendizaje al modelo por competencias de Areandina	9
3.3.3	Paso a paso para entender cómo se incorporarán los resultados de aprendizaje en Areandina ..	9
3.3.4	Resultados de aprendizaje y su integración en los espacios formativos de programas académicos.....	14
3.4	RELACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE CON LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN.....	16
4	UNIDAD ACADÉMICA QUE PROPONE Y ARTICULACIÓN CON OTRAS UNIDADES ACADÉMICAS Y/O DE OTRAS VICERRECTORÍAS DE LA INSTITUCIÓN.	18
5	PROYECCIONES	18
6	BIBLIOGRAFÍA.....	19

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Tabla para la planificación general de los resultados de aprendizaje para programas académicos.....	13
-----------------	--	-----------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Proceso de diseño de los Resultados del Aprendizaje y Competencias del Programa.	10
Figura 2.	Componentes para la formulación de un resultado de aprendizaje.	12
Figura 3.	Alineación resultados del aprendizaje, competencias, didáctica y evaluación.	15
Figura 4.	Equilibrio dinámico entre la enseñanza, el aprendizaje, los resultados de aprendizaje y las técnicas de evaluación.	17

1 ANTECEDENTES.

La Fundación Universitaria del Área Andina - Areandina asume la educación como una acción directamente relacionada con la transformación humana y social, por ello se propone la formación de profesionales con una sólida estructura disciplinar, con las cualidades y habilidades personales “necesarias para construir una sociedad colombiana acorde con los retos que plantea el desarrollo social y económico del momento (Areandina, 2019a).

Esta concepción misional implicó integrar dentro de sus principios el desarrollo de competencias como eje de su actuar, propiciando una formación flexible centrada en estas, favoreciendo el uso de planteamientos pedagógicos y didácticos que faciliten la adquisición de conocimientos prácticos, habilidades, competencias y aptitudes para la comunicación, el pensamiento creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en diversos contextos (Fundación Universitaria del Área Andina, 2002a).

El gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional adelantó la actualización de las normas que regulan el proceso de obtención de registro calificado por parte de los programas de educación superior en Colombia, mediante el Decreto 1330 de 2019, el cual modificó parcialmente el Decreto 1075 de 2015 y estableció que los contenidos curriculares de los programas de educación superior, debían incorporar los resultados de aprendizaje del programa (MEN, 2019) , disponiendo mediante la resolución 021795 de 2020, la definición de los mismos de acuerdo con las políticas institucionales y las características que deben tener (Resolución 021795 19 nov 2020 Parámetros Condiciones de Programa, 2020). Estos lineamientos de orden nacional se alinean con la concepción de formación que desde su origen la institución ha desarrollado, al integrar la formación por competencias como una respuesta a la necesidad de flexibilidad y pertinencia que demandaban ya en ese momento los procesos de cambio en el entorno laboral y las necesidades de formación profesional (Fundación Universitaria del Área Andina, 2005).

La actualización del Proyecto Educativo Institucional - PEI, establecida en 2019, da continuidad a la política institucional de la formación por competencias, integrándola dentro de su enfoque académico, su declaratoria, la perspectiva pedagógica y curricular, el fomento de la investigación, la internacionalización y el pensamiento global y la educación continuada (Areandina, 2019b).

Dentro de su proceso de alineación curricular, el cual tiene por objeto coordinar los programas a nivel nacional, facilitando escenarios de generación del conocimiento conjunto entre las sedes y la seccional, a través de oportunidades de aprendizaje colaborativo, ejercicios investigativos y movilidad de sus estudiantes y docentes a nivel nacional, Areandina estableció una estructura de mapa de competencias, que parte de la determinación de objetos de estudio comunes a nivel de Facultad; luego los programas de una misma denominación, incluyendo todas las sedes y modalidades, establecieron de manera conjunta el objeto de estudio de sus disciplinas, para derivar de allí las competencias que pretende alcanzar cada programa, las cuales dan respuesta al perfil de egreso de los estudiantes, coherente con los desarrollos y necesidades disciplinares del entorno. Así, el mapa de competencias estructurado por Areandina permite trazar rutas de formación entre el inicio del proceso formativo y la culminación del mismo, a través de los

diferentes espacios formativos de un determinado plan de estudios (Vicerrectoría Académica Nacional & Subdirección Nacional de Desarrollo Curricular, 2018), hasta el logro del perfil de egreso propuesto.

El Decreto 1330 de 2019, identificó la necesidad de incorporar los resultados de aprendizaje “como un factor a tener en cuenta dentro de la cultura de la evaluación”, concebidos estos como “las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”, debiendo estos estar alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y el programa. Así, consagró como deber el contar con políticas institucionales “asociadas a currículo, resultados de aprendizaje, créditos y actividades” (MEN, 2019). La resolución 021795 de 2020, profundiza en las características que deberán tener los mismos, su proceso de definición, análisis y validación, así como las evidencias sobre los mismos con que se debe contar.

Motivada por este desarrollo a nivel normativo y considerando que este cambio se alinea con los desarrollos curriculares que ha venido adelantando y constituye una oportunidad para fortalecer sus procesos formativos, Areandina establece la presente orientación académica.

2 CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.

Tal como lo plantea Areandina en su PEI, las tendencias internacionales en educación muestran un cambio desde el enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el estudiante (Kennedy, 2007b), lo cual genera la necesidad de transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, exige hacer evidente lo que se espera que los estudiantes sean capaces de aprender y cómo están en capacidad de demostrarlo una vez finalizado su proceso de formación (Kennedy, 2007), brindando oportunidades a los estudiantes para desarrollar y aplicar sus conocimientos, habilidades y competencias en un mundo cambiante.

Esta transformación educativa a nivel internacional, cuyo origen se remonta al Acuerdo de Bolonia, se asume en Colombia a través del decreto 1330 de 2019, “en aras de promover de manera eficiente y eficaz la regionalización, equidad e inclusión, la internacionalización, la movilidad de estudiantes y profesores” (MEN, 2019), estableciendo los criterios para la solicitud, renovación y modificación del registro calificado de los programas de educación superior, y los mecanismos requeridos para la articulación y desarrollo de las labores formativas y académicas centradas en la evaluación de capacidades, las cuales hacen hincapié en fortalecer a través de la incorporación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (MEN, 2019), los cuales deben ser tenidos en cuenta como un factor en la cultura de la autoevaluación y mejora de la calidad educativa, y orientadores del desarrollo del proceso formativo.

Areandina, teniendo en cuenta su apuesta formativa y las disposiciones de orden Nacional, desarrolló la presente orientación académica con la finalidad de definir y orientar respecto a la construcción, integración y desarrollo de los Resultados de Aprendizaje al momento de diseñar nuevos planes de estudio, así como en la modificación curricular o renovación de programas

académicos vigentes, su relación con los mapas de competencias establecidos, los espacios formativos, y cómo deben ser asumidos a nivel microcurricular y en el aula.

2.1 RELACIÓN DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA CON EL PEI Y EL ENFOQUE ACADÉMICO

Areandina desde su PEI, propone “una apuesta formativa para dar respuesta a las dinámicas y desafíos de una sociedad del conocimiento en permanente cambio” (Areandina, 2019b), que desde su enfoque académico, “[aporte] al desarrollo social y sostenible de las regiones y el país, a través de una educación de calidad, en un ambiente incluyente, con un enfoque humanista y social; que haga del Areandino una persona innovadora, ética, con pensamiento crítico, que cuente con habilidades y competencias para el liderazgo colectivo y el aprovechamiento de las tecnologías digitales para los desafíos del siglo XXI (Areandina, 2019b).

Dentro de los principios orientadores de la misión y el PEI, que se relacionan con el establecimiento de Resultados de Aprendizaje, establece que Areandina (Areandina, 2019b):

- Propicia ambientes de aprendizaje y participación que promuevan actitudes innovadoras, para nuevas ciudadanías con pensamiento crítico, fomentando el aprendizaje constante y continuo para toda la vida.
- Sitúa a sus estudiantes, con sus rasgos y potencial, como centro y eje articulador de todos los procesos educativos institucionales.
- Desarrolla en sus estudiantes las habilidades y aptitudes para aprender a aprender, de manera que asuman una perspectiva de formación permanente.
- Fortalece una docencia ética, comprometida y creativa en su ejercicio y en el uso de recursos pedagógicos y tecnológicos.
- Propende por una educación que responda a las dinámicas de desarrollo de las regiones donde hace presencia y con los desafíos de la sociedad global.

Por lo anterior, la presente orientación académica busca incorporar a los procesos académicos, desde un abordaje conceptual y procedimental, el concepto de Resultados de Aprendizaje, haciendo evidente lo dispuesto en el PEI de la institución, los saberes y competencias que desarrolla el estudiante en su proceso de formación, para que este pueda desenvolverse adecuadamente en la sociedad y en su rol profesional, como agente de cambio.

3 DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA.

La acelerada dinámica de transformación del mundo profesional y organizacional que se desarrolló con el advenimiento del siglo XXI, requiere la formación de profesionales con un conjunto de conocimientos, competencias y habilidades amplias y superiores, para trabajar, comunicarse, acceder a información, productos y servicios, y participar en actividades sociales y cívicas (European Commission, 2018b). Esta dinámica genera la necesidad de una adecuada comprensión y valoración de las necesidades de la sociedad y las organizaciones por parte de las instituciones

de educación superior, con miras a lograr una mejor correspondencia entre la oferta académica, los procesos formativos y los requerimientos sociales, organizacionales y educativos.

Para facilitar la comprensión respecto a saberes, competencias y habilidades profesionales de los egresados de programas académicos, la comunidad europea posterior a los acuerdos de Bolonia, planteó el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF), el cual tiene como objetivo mejorar la transparencia, comparabilidad y portabilidad de las cualificaciones de las personas, a través de hacer evidente lo que los egresados realmente aprendieron para obtener una **cualificación**, por ejemplo, los diplomas de educación superior (pregrado y posgrado). Se busca que los resultados de aprendizaje hagan evidente que tanto el contenido como el nivel de una cualificación reflejen lo que se espera que los graduados sepan, comprendan y puedan hacer al finalizar una etapa del proceso formativo (resultados de aprendizaje) (European Commission, 2018b).

En el caso colombiano, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018 – 2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” propone la creación y consolidación del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) con el objetivo de “alinear la educación y formación a las necesidades sociales y productivas del país”(DNP, 2018), a su vez, el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior colombiano toma los resultados de aprendizaje como enfoque para incrementar la flexibilidad, pertinencia, la coordinación efectiva entre procesos y favorecer la movilidad nacional e internacional de los egresados de cualquier programa académico de educación superior, así como promover el aprendizaje permanente y el desarrollo profesional de los egresados colombianos.

3.1 MARCO REFERENCIA DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Como se mencionó, el proceso de Bolonia en su intención de aumentar la eficiencia y efectividad de la educación superior, en ese caso, para Europa, identificó la necesidad de mejorar la forma de describir los títulos académicos, estableciendo los resultados de aprendizaje como una forma de brindar mayor claridad sobre títulos académicos y su estructura, exigible para toda la Unión Europea (Kennedy, 2007).

Dadas las tendencias en las cuales se ubica al estudiante como centro del aprendizaje, promoviendo su autonomía a través del planteamiento de metas personales y acciones planificadas para desarrollar el autoaprendizaje y competencias esenciales tales como el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la resolución de problemas; permitiendo al estudiante el uso del conocimiento adquirido hacia la identificación y resolución de problemáticas reales que lo llevan más allá de la adquisición de datos (Apple Inc., 2011; Paniza Prados et al., 2019), planteamientos que coinciden con el enfoque en el desarrollo de competencias asumido por la institución, se hace necesaria la reestructuración del proceso de enseñanza – aprendizaje para que este se centre en lo que será capaz de hacer un estudiante al término del trayecto formativo. Lo cual se refiere como un enfoque basado en resultados de aprendizaje esperados o previstos (Kennedy, 2007).

3.2 BENEFICIOS DEL USO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Como beneficios en el uso de resultados de aprendizaje se encuentran:

- Promueven un enfoque centrado en el estudiante, orientando los procesos académicos a un enfoque sistémico (ANECA, s/f).
- Promueven la interacción e integración entre los diferentes espacios formativos que conforman un programa académico al orientar diferentes áreas de conocimiento a su logro.
- Favorecen aprendizajes más eficaces en los estudiantes al permitirles conocer claramente dónde están y hacia dónde se orienta el proceso de aprendizaje, haciendo el currículo más explícito para ellos (Kennedy, 2007).
- Fomentan la coherencia entre formación, evaluación y resultados, aportando transparencia al proceso de aprendizaje (ANECA, s/f).
- Ayudan a los profesores a diseñar los espacios formativos, permitiéndoles seleccionar las estrategias de enseñanza y didáctica más eficaces de acuerdo con los resultados de aprendizaje establecidos (Kennedy et al., 2006).
- Contribuyen a procesos evaluativos más transparentes para estudiantes y docentes.
- Permiten una mejor relación entre las necesidades del sector real (en cuanto a conocimientos, habilidades y competencias) y los procesos de formación (European Commission, 2018a; European qualifications Framework et al., 2011)
- Facilitan mayor apertura de los sistemas de educación y capacitación para reconocer el logro del aprendizaje independientemente del lugar donde se adquirió, favoreciendo la movilidad; (European Commission, 2018a; European qualifications Framework et al., 2011).
- Proveen mayor flexibilidad y responsabilidad de los sistemas de educación, permitiendo una mayor autonomía en la definición de las rutas hacia esos resultados. (European Commission, 2018a; European qualifications Framework et al., 2011).

3.2.1 Aproximaciones a definición de los resultados de aprendizaje

La revisión de las posturas sobre resultados del aprendizaje, permite identificar definiciones como:

- Los resultados de aprendizaje de los estudiantes se definen 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., citado por ANECA, s/f, p. 15).
- Los resultados de aprendizaje son enunciados que especifican lo que el aprendiente va a saber o será capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje. Generalmente se expresan en forma de conocimiento, habilidades o actitudes (American Association of Law Libraries, citado por Kennedy, 2007, p. 18).
- Significan declaraciones de lo que un estudiante sabe, entiende y puede hacer al completar un proceso de aprendizaje, que se definen en términos de conocimiento, habilidades y competencia (European Parliament Council, 2008, p. 4).

- Una declaración de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda o pueda hacer al final de un proceso de aprendizaje, siendo este por ejemplo, una clase, un módulo o un programa entero (European qualifications Framework et al., 2011, p. 12; Kennedy et al., 2006, p. 5).
- 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 [...], declaraciones que deberán ser coherentes con las necesidades de formación integral y las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida, 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 (MEN, 2019).

Las anteriores definiciones no difieren significativamente entre sí, e integran dos aspectos característicos según Kennedy et al. (2006, p. 5):

- Los resultados de aprendizaje se centran más en lo que el estudiante ha aprendido y no solamente en el contenido que se le ha enseñado.
- Los resultados de aprendizaje se centran en lo que el estudiante puede demostrar al término de un proceso formativo.

Así, a partir de la revisión conceptual de los resultados de aprendizaje, tanto desde la literatura como desde la participación en diferentes foros sobre su desarrollo e integración en las instituciones de educación superior a partir de lo planteado por el Decreto 1330 de 2019, se evidencia que estos se armonizan con la propuesta de formación por competencias que viene adelantando Areandina y la estructura que para ello ha definido. Por consiguiente, complementan el ejercicio, al incorporarse como expresiones en las que se integra y evidencia el desarrollo de las competencias a lo largo del proceso formativo, lo que permite la construcción de una definición propia de los resultados del aprendizaje para Areandina.

3.3 APUESTA DE AREANDINA DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE

A partir de la revisión de estas posturas y en congruencia con la apuesta formativa institucional por competencias, expresada en apartes previos, se establece la forma en que se integran los resultados del aprendizaje a su estructura curricular.

3.3.1 Definición de los resultados del aprendizaje para Areandina

Areandina asume los resultados del aprendizaje como: “La Fundación Universitaria del Área Andina define los resultados de aprendizaje como declaraciones explícitas y verificables que se articulan con los criterios de realización asociados al diseño curricular por competencias de la Fundación, alineadas con el perfil de egreso planteado por el programa y la institución, en coherencia con las necesidades de formación integral y las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida, necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable.

Los resultados del aprendizaje hacen parte de la arquitectura curricular, orientan definiciones didácticas, y evaluativas, también sirven como elemento de información a los diferentes actores del proceso educativo, tales como empleadores, aspirantes, directivas académicas de la institución y comunidad en general”. (Acuerdo 023 29 de junio de 2021. Art. 9).

3.3.2 Integración de los resultados de aprendizaje al modelo por competencias de Areandina

La apropiación y desarrollo de Areandina de su proceso de formación por competencias ha permitido la apropiación de una estructura que garantice la alineación entre lo que se propone la institución formar como profesional, las competencias mediante las cuales se configura esta propuesta y la forma en que esto se traduce en las experiencias de aprendizaje en cada uno de los espacios formativos. Para comprender la forma en que se armoniza y complementa la integración de los Resultados del Aprendizaje al modelo apropiado por Areandina, resulta conveniente mencionar algunos elementos de este modelo.

Areandina ha adoptado dentro de sus principios orientadores, la formación por competencias (Fundación Universitaria del Área Andina, 2001, 2002b, 2002c), la cual se define como:

“un proceso comprensivo que relaciona e incluye el conocimiento, las habilidades y actitudes que orientan las actuaciones idóneas del profesional en relación con la transformación de su entorno con fines de resolver las necesidades sociales con una visión humanística y emprendedora” (Vicerrectoría Académica Nacional & Subdirección Nacional de Desarrollo Curricular, 2018, p. 9).

Esta definición integra aspectos fundamentales de lo que Areandina ha definido como resultados de aprendizaje, tales como la capacidad de dar respuesta a las necesidades de formación disciplinar e integral. Por tanto, se interpreta que los resultados de aprendizaje y las competencias deben ser planteados y abordados como un diálogo entre tres ejes centrales:

- las demandas del entorno profesional-empresarial-laboral,
- los requerimientos de la sociedad, y
- la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida.

En otras palabras, esta concepción de la formación por competencias, no se refiere a un concepto de competitividad en el ámbito del mercado, sino un concepto asociado al saber, saber-hacer y saber-ser de un sujeto en un campo de acción (laboral-empresarial-profesional), siendo visto como un dominio o acumulado de experiencias que le ayudan al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir horizonte social, siempre en relación con el otro con miras a la autorrealización humana (Tobón, 2006).

3.3.3 Paso a paso para entender cómo se incorporarán los resultados de aprendizaje en Areandina

La incorporación de los resultados del aprendizaje dentro del diseño curricular por competencias institucional busca propender por la calidad y pertinencia de sus programas, plantea un proceso que comprende cuatro fases, el cual se debe realizar de forma colectiva, con la participación de diferentes actores del proceso formativo, en medio del diálogo y debate académico.

Para el diseño de los resultados de aprendizaje del programa, Areandina establece un proceso de cuatro etapas que parte del análisis del entorno, a partir del cual se define el perfil de egreso del estudiante, el cual se constituye en referente para la definición de las competencias del programa que dan respuesta al mismo y el planteamiento de los resultados de aprendizaje que evidencian el desarrollo de las competencias establecidas, finalmente se realiza un ejercicio de validación con actores del ecosistema educativo, como se muestra en la **Figura 1**.



Figura 1. Proceso de diseño de los Resultados del Aprendizaje y Competencias del Programa.

Fuente: Subdirección Nacional de Desarrollo Curricular (2020).

3.3.3.1 Fase 1. Análisis del entorno

El análisis del entorno, debe contemplar el estado actual de la disciplina del programa y su prospectiva en los próximos años, dando un especial énfasis a los desarrollos tecnológicos en torno a la misma y su impacto en cuanto a saberes, habilidades y actitudes sobre el perfil profesional. En esta etapa es fundamental la interacción con los egresados del programa y con representantes del sector productivo e institucional relacionados con los profesionales del programa, buscando establecer las problemáticas y necesidades, presentes y futuras, a cuya solución deberá aportar el graduado desde su campo disciplinar. La sistematización y documentación de este proceso de análisis se constituye en fuente y evidencia para la estructuración del documento maestro correspondiente.

Para los programas con desarrollos previos, se debe evaluar y documentar la capacidad de respuesta del perfil de egreso y la estructura de competencias vigentes a las necesidades y problemas planteados, identificando si se requieren ajustes a los mismos.

3.3.3.2 Fase 2. Definición del perfil de egreso del programa

El análisis del entorno en el cual se desempeñará el egresado del programa y el perfil profesional planteado para dar respuesta a las necesidades y problemáticas disciplinares de ese contexto desde la perspectiva de atributos, conocimientos, habilidades y actitudes, así como el enfoque académico Areandino (Areandina, 2019b), su propósito de formación y el nivel de formación del programa, brindan los elementos de análisis necesarios para la definición del perfil del egresado del programa.

3.3.3.3 Fase 3. Planteamiento de las competencias y resultados del aprendizaje del programa

La tercera fase del proceso de diseño tiene como propósito, la construcción de las competencias para dar respuesta a las características definidas en el perfil de egreso, las cuales a su vez dan respuesta a las necesidades y problemáticas identificadas para la disciplina de acuerdo con la estructura de los mapas de competencias definidos por la institución, y los resultados del aprendizaje que darán cuenta del desarrollo de las competencias planteadas.

3.3.3.3.1 Recomendaciones para la redacción de resultados de aprendizaje del programa

Teniendo en cuenta la definición de los resultados del aprendizaje para Areandina, planteada en el presente documento, para la redacción de estos se recomienda lo establecido por ANECA (s.f.), Kennedy (2007b) y Kennedy et al., (2006):

- Encontrarse alineadas con el perfil de egreso del programa académico, el cual tenga en cuenta lo establecido por la Facultad, en el Proyecto Educativo de Facultad (PEF) y la institución en el Proyecto Educativo Institucional (PEI);
- Alinearse con las unidades de competencia, elementos de competencia y criterios de realización a formar a lo largo del proceso académico;
- Centrarse en lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer o demostrar al término del programa académico;
- Ser formulados en términos simples y no ambiguos, de manera que los actores del ecosistema educativo los puedan entender en forma clara;
- Que evidencien el **aprendizaje esencial** que debe poseer un estudiante al momento de finalizar un programa académico;
- Tomar en cuenta los aspectos diferenciales que ha establecido el programa;
- Priorizar un **pequeño número de resultados de aprendizaje integradores**, de importante significación a un número mayor de índole insubstancial. Idealmente, se debe formular para un programa de pregrado entre cinco y siete resultados de aprendizaje. Para programas de posgrado se estima que estos sean entre dos y cuatro.
- Hacer uso de la **Taxonomía Revisada de Bloom** (Anderson et al., 2001) para la redacción de estos resultados, evitando el uso de verbos ambiguos como: comprender, saber, estar consciente de, apreciar, apoyar, cuya evaluación y evidencia objetiva resulta difícil, sustituyéndolos por verbos de acción, tales como: definir, aplicar, analizar, demostrar,

solucionar, los cuales son observables y medibles, permitiendo demostrar haber adquirido el conocimiento y desarrollado las competencias.

3.3.3.3.2 La construcción de los resultados del aprendizaje

Las siguientes directrices ayudarán a la adecuada redacción de resultados de aprendizaje.

1. Los resultados de aprendizaje deberán plasmar un párrafo introductorio que evidencia lo que es capaz de hacer el estudiante al terminar su proceso de formación o egresado del programa, para luego listar los resultados de aprendizaje definidos. Se presenta unos ejemplos a continuación:
 - “El estudiante/estudiante/egresado es (o será) capaz de:”
 - “Al terminar con éxito este programa académico, los estudiantes serán capaces de:”
2. Tome como referentes el objeto de estudio, el perfil de egreso, y el mapa de competencias del programa para el caso de programas en operación, el cual deberá ser objeto de revisión y ajuste dentro del proceso. Los resultados del aprendizaje deben evidenciar el desarrollo de las competencias, integrando varias de ellas.
3. Comience cada resultado de aprendizaje con **un (1) verbo de acción** (escrito en infinitivo), seguido por el **complemento del verbo** que indica qué o con qué está actuando el estudiante y por una frase que le provea el **contexto**, el cual refleja la evidencia que se logró el aprendizaje (**Figura 2**).



Figura 2. Componentes para la formulación de un resultado de aprendizaje.

Fuente: ANECA (s/f, p. 31), adaptado por la Subdirección Nacional de Desarrollo Curricular (2020).

4. Evite el uso de términos ambiguos, así como oraciones complicadas. Se recomienda el uso de la **Taxonomía Revisada de Bloom (2001)** y de las diferentes categorías de procesos cognitivos que esta ofrece, evitando sobrecargar los resultados de aprendizaje con verbos provenientes de las categorías inferiores de la taxonomía, es importante tratar de incluir categorías superiores que desafíen a los estudiantes.

Orientaciones Académicas 009 Modelo Resultados de Aprendizaje y Competencias

5. Incluya resultados del aprendizaje que relacionen o combinen los tres tipos de descriptores (conocimiento, habilidades y responsabilidad - autonomía) en aquellas disciplinas que así lo requieran.
6. Recuerde que los resultados de aprendizaje deben tener un comportamiento **observable, factible, alcanzable, medible** y por lo tanto **evaluable y evidenciable**.
7. Se corre el **riesgo** de ser muy ambicioso al momento de su formulación si no se tiene en cuenta el **tiempo y recursos educativos disponibles**.
8. Considere **cómo se pueden medir y evaluar** los resultados de aprendizaje definidos, identificando cómo se puede saber si los estudiantes los han alcanzado.

3.3.3.4 Fase 4. Evaluación

En búsqueda de mantener la pertinencia y la calidad el proceso formativo, siendo los resultados del aprendizaje del programa la declaración de los conocimientos, habilidades y actitudes que alcanzará el estudiante al final del proceso formativo en el programa, se plantea una validación por parte diferentes actores del ecosistema educativo, de manera que se garantice su comprensión y se establezca el adecuado enlace entre los mismos, el proceso formativo y el campo profesional.

Así, dentro de la fase de evaluación del proceso de estructuración de los resultados del aprendizaje se recomienda:

- **Antes de finalizar** los resultados de aprendizaje consultar con pares, estudiantes antiguos, graduados, empleadores, si éstos tienen sentido y cumplen con las características de ser observables, factibles, alcanzables y medibles, así como el nivel de alcance planteado.
- Una vez surtido el proceso de arquitectura curricular y establecida una propuesta de plan de estudios, se sugiere el uso de un mapeo de asignaturas (**planificación general relacionada a la enseñanza y aprendizaje**), para ayudar a obtener una visión conjunta de cómo los resultados de aprendizaje formulados están cubiertos en los diferentes cursos ofrecidos en el programa (Kennedy, 2007), y se establece una ruta de formación. Se sugiere a continuación un ejemplo del formato (Tabla 1):

Tabla 1. Tabla para la planificación general de los resultados de aprendizaje para programas académicos

Resultado de aprendizaje	Resultado 1	Resultado 2	Resultado 3	Resultado ...	Resultado 7
Asignatura 1	X		X	X	
Asignatura 2		X			X
Asignatura 3	X			X	
Asignatura ...	X				X
Asignatura <i>n</i>		X			X

Fuente: Kennedy (2007, p. 53), adaptado por la Subdirección Nacional de Desarrollo Curricular (2020)

El resultado del mapeo de asignaturas debe permitir establecer una conexión entre las rutas de

formación identificadas, los resultados del aprendizaje propuestos, las competencias, el perfil de egreso y los aspectos diferenciadores establecidos para el programa. Para el ejemplo se observa que el resultado 3 solo tienen una asignatura que lo desarrolle, por lo cual se debe revisar si se trata de la construcción del resultado y su relevancia, o de la participación de las asignaturas en su logro.

Con el propósito de fortalecer la concepción de la evaluación en Areandina, se invita al lector a considerar los documentos y lineamientos que la institución ha desarrollado para la comprensión del modelo evaluativo en congruencia con el PEI.

3.3.4 Resultados de aprendizaje y su integración en los espacios formativos de programas académicos

La consecución de los resultados del aprendizaje de un programa académico es la derivación de los procesos desarrollados a lo largo del plan de estudios, en cada uno de los espacios formativos o asignaturas. La construcción y desarrollo de los espacios formativos desde esta perspectiva evidencia la posibilidad de que algunas unidades de competencia de módulos/asignaturas contribuyan a varios resultados de aprendizaje del programa académico (European qualifications Framework et al., 2011).

Areandina en su proceso de evaluación, análisis y desarrollo curricular, ha estructurado mapas de competencias para los diferentes programas, cuyo desarrollo se evidenciará en el logro de los resultados del aprendizaje y responden al propósito de formación de los programas académicos, los análisis de tendencias y necesidades de los correspondientes perfiles disciplinares y profesionales. Esto permite la integración de los resultados de aprendizaje del programa tal como fueron definidos en el numeral 3.3.1 de la presente orientación, alineados teniendo en cuenta las unidades de competencia y sus correspondientes elementos de competencia establecidos en los mapas de competencias construidos para los programas.

Así, la integración de los resultados del aprendizaje del programa a cada uno de los espacios formativos que lo componen se construye desde una mirada del contexto institucional, un análisis que involucra al estudiante, su entorno, su historia, y los saberes que el espacio formativo aporta al proceso de logro de los resultados del programa. La correspondencia entre resultados del aprendizaje a los cuales se llega mediante el desarrollo de unidades de competencia y las cuales resultan del trabajo de los elementos de competencia, vinculados de forma más directa a los espacios formativos, permite establecer desde cada uno de ellos, secuencias formativas que parten de la determinación de los saberes a desarrollar vinculados con la realidad para así plantear estrategias pedagógicas y evaluativas que interactúan permanentemente en pro del aprendizaje del estudiante (Díaz Barriga, 2013).



Figura 3. Alineación resultados del aprendizaje, competencias, didáctica y evaluación.
Fuente: Subdirección Nacional de Desarrollo Curricular (2020).

Las **unidades de competencia** equivalen a un primer nivel de competencia (saber, saber-hacer y saber-ser), agrupados en cada una de las áreas de formación, requeridos para que el egresado se desenvuelva en la vida laboral, profesional y organizacional, el cual es obtenido como combinación de factores que determinan la complejidad, el grado de autonomía y responsabilidad y las exigencias de conocimientos propios del desempeño idóneo de su perfil de egreso.

Posteriormente, se encuentran los **elementos de competencia**, los cuales representan las “contribuciones individuales en el análisis funcional, y describen los resultados laborales que los [profesionales] deben lograr en su desempeño a partir de contribuciones individuales, teniendo como base determinados componentes normativos” (Tobón, 2006), que se expresan mediante los criterios de realización, los conocimientos y comprensiones esenciales y las evidencias requeridas (Zúñiga, 2003). Estos se asocian a lo que ocurre durante el desarrollo de los espacios formativos del programa.

Por último, los **criterios de realización** son los resultados que una persona debe obtener y demostrar en el manejo de un elemento de competencia en situaciones reales profesionales u organizacionales, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad. Ellos posibilitan determinar si una persona es competente en el manejo de un determinado elemento de competencia e indica qué pautas concretas y observables se van a tener en cuenta para evaluarlo (Tobón, 2006; Zúñiga, 2003). Estos orientan la determinación de las estrategias evaluativas a desarrollar en el espacio formativo, así como los elementos a evidenciar.

Para la redacción de estos últimos, se debe seguir las siguientes pautas, acorde a Zúñiga (2003) y Tobón (2006):

- Dar cuenta de un objeto, un verbo y una condición;
- Evitar la descripción de procesos de pensamiento tales como sabe, comprende y reconoce.

- La condición debe permitir determinar si la persona cumple con el criterio descrito;
- Describir únicamente los **aspectos especiales o resultados críticos**;
- No indicar actividades ni funciones, aunque en algunos casos pueden describirse procesos, técnicas, métodos y procedimientos;
- Incluir una condición que es una declaración que permite evaluar si el estudiante satisface el criterio enunciado.

Estos criterios de realización, deben acompañarse de las **evidencias**, requeridas para dar un juicio sobre la competencia de una persona en un elemento de competencia, la cual demuestra los criterios de desempeño cubiertos para su aplicación a nivel profesional, laboral o empresarial (i.e. rango de aplicación).

Por ende, para los criterios de realización se debe especificar, acorde a Zúñiga (2003):

- Los **productos** elaborados por el estudiante que evidencien su competencia en el elemento correspondiente.
- Las situaciones y la cantidad de ocasiones en que es crucial verificar el desempeño del estudiante.
- Las evidencias de **conocimiento y comprensión** que, al no poder verificarse directamente en el **desempeño**, deben obtenerse mediante pruebas orales o escritas, simulaciones o testimonios.

3.4 RELACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE CON LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN

Es importante redactar las unidades de competencias y los resultados de aprendizaje de tal forma que puedan ser evaluados en distintos espacios formativos, espacios de práctica profesional y procesos extracurriculares. **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, verificando el cumplimiento de cada uno de los elementos que conforman el mapa de competencias diseñado por el programa académico, lo cual permitiría establecer el grado de apropiación del perfil de egreso por parte de los estudiantes del programa así como la caracterización de sus dominios de aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes/responsabilidades), para su desempeño profesional y laboral en el sector externo, lo cual requiere de herramientas o técnicas que permitan evidenciar en qué medida fueron logrados (evaluación).

En la práctica docente asociada a los espacios formativos y de práctica profesional, existen técnicas de evaluación directa comúnmente utilizadas, tales como los exámenes escritos, trabajo de proyectos, portafolios, sistemas de calificación con criterios de evaluación (e.g. rúbricas), documentos reflexivos (e.g. ensayos), evaluaciones de desempeño, entre otras. Así mismo, desde la administración educativa, asociada a procesos extracurriculares, existen otras técnicas de apreciación indirecta, tales como las encuestas a empleadores, comparaciones entre instituciones pares nacionales e internacionales, encuestas a graduados, índices de retención, análisis curricular, entre otras.

El desafío de los programas académicos, sus comités curriculares y los profesores, consiste en asegurar que exista una vinculación entre los métodos de enseñanza, las técnicas de evaluación, los criterios de realización y los resultados de aprendizaje (Kennedy, 2007), de forma que contribuya a hacer más transparente y comprensible el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, reduciendo el riesgo de generar procesos limitados en el aprendizaje y evaluación, para ello se recomienda explicar a los estudiantes cómo deben lograr los resultados de aprendizaje, así como exponer claramente las técnicas de evaluación y sus criterios (Toohey, 1999, citado por Kennedy, 2007).

De lo anterior, surge la idea que debe existir un equilibrio dinámico **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** entre las estrategias de enseñanza por un lado y los resultados de aprendizaje, las competencias y evaluación por el otro, entendiendo que, desde la perspectiva del estudiante la evaluación será desarrollada desde lo que ellos consideran que va a ser evaluado y no lo que realmente aparece en el plan de estudios vigente o lo que es enseñado en el espacio académico (Ramsden, 2003, citado por Kennedy, 2007), por lo tanto, es importante que las actividades de evaluación reflejen las competencias y estén relacionadas con los resultados de aprendizaje, que en la medida que le concierne al estudiante, la evaluación explicita el currículo.

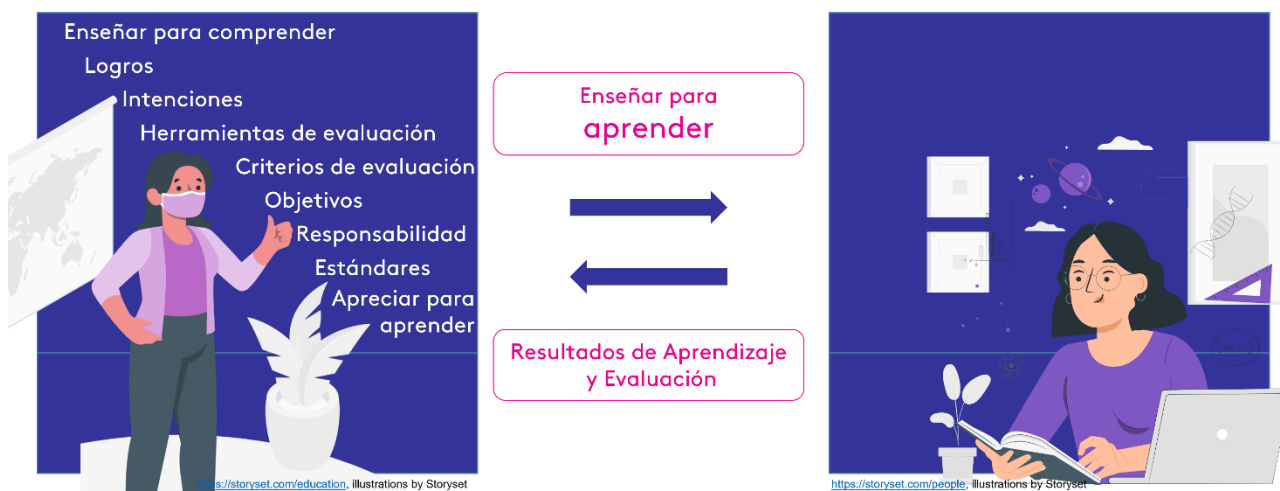


Figura 4. Equilibrio dinámico entre la enseñanza, el aprendizaje, los resultados de aprendizaje y las técnicas de evaluación.

Fuente: Kennedy (2007, p. 57). Adaptada Subdirección Nacional de Desarrollo Curricular.

Siendo los resultados de aprendizaje, como aquello que el estudiante puede demostrar y realizar, es decir, lo que puede aplicar, se hace necesario hacer énfasis en la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Desde esta consideración, una evaluación centrada en el estudiante debe ser formativa al plantearse como un proceso constitutivo del aprendizaje.

Esta clase de aproximación propone un seguimiento más cualitativo y reflexivo sobre lo que acontece en los espacios de interacción entre el docente, los saberes y el estudiante, e implica hacer seguimiento al proceso de aprendizaje. “La evaluación formativa puede implicar métodos informales, tales como la observación y las preguntas orales; o el uso formativo de medidas más formales como exámenes tradicionales, portafolios y evaluaciones de desempeño” (Shepard,

2006), es decir, en tanto se haga un uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones, se convierte también en una evaluación formativa. No hay nada más útil en los procesos de aprendizaje que el seguimiento y la retroalimentación constante. Y en este contexto ocupa un papel importante la evaluación formativa, la cual debe ser un proceso continuo que contribuye a la formación de los estudiantes, por cuanto genera reflexiones en cuanto a su proceso interno de aprendizaje y cambios para avanzar. De esta manera, si se efectúa un uso pedagógico de los resultados de aprendizaje y competencias y se posibilita la reflexión, la evaluación asumiría un rol formativo porque buscaría el mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza.

Al establecer que la evaluación permite traducir en términos evidenciables los alcances reales del proceso enseñanza y aprendizaje, se debe tener claro en el proceso de evaluación de resultados de aprendizaje, qué tipo de aprendizaje se desea para los estudiantes con miras a su obtención.

4 UNIDAD ACADÉMICA QUE PROPONE Y ARTICULACIÓN CON OTRAS UNIDADES ACADÉMICAS Y/O DE OTRAS VICERRECTORÍAS DE LA INSTITUCIÓN.

Con miras al adecuado desarrollo de la presente Orientación Académica, las unidades institucionales que se encuentran involucradas en la misma y que propenden por el logro de los objetivos propuestos son:

- Vicerrectoría Académica Nacional.
- Subdirección Nacional de Desarrollo Curricular.
- Subdirección Nacional de Orientación Académica.
- Decanaturas de Facultad.
- Direcciones de Programas Académicos.
- Comités curriculares de programa
- Direcciones de departamentos transversales.
- Coordinadores de los programas Académicos.
- Coordinadores de los departamentos transversales
- Docentes de cada programa académico o departamento.

5 PROYECCIONES

Las presentes orientaciones se integran a partir de su divulgación en los procesos de:

- Evaluación curricular por parte de los comités curriculares
- Estructuración y reestructuración de mapas de competencia
- Renovación de registros calificados
- Diseño y desarrollo de nuevas propuestas académicas.

Dada la permanente evolución de los conceptos, el proceso de incorporación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de la educación superior en Colombia, el surgimiento de lineamientos de carácter normativo por parte de las instancias que lideran la educación en el país, y la permanente

reflexión que plantea el desarrollo del PEI institucional y el enfoque académico, estas orientaciones serán objeto de permanente debate académico con el fin de mantenerlas alineadas de acuerdo con las perspectivas nacionales e internacionales y los objetivos institucionales.

6 BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasia, P. W., Cruikshank, K., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A TAXONOMY FOR LEARNING, TEACHING, AND ASSESSING: A REVISION OF BLOOM'S TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES* (I. Addison Wesley Longan (ed.)).
- ANECA. (s/f). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*.
- Apple Inc. (2011). *Challenge Based Learning A Classroom Guide*.
- Areandina. (2018). *Desarrollo de orientaciones curriculares. Alineación Curricular*.
- Areandina. (2019a). *Informe de Autoevaluación Multicampus con fines de acreditación institucional*.
- Areandina. (2019b). *Proyecto Educativo Institucional - Acuerdo 044* (Fundación Universitaria del Área Andina (ed.)).
- Díaz Barriga, Á. (2013). O Un Reencuentro Con Perspectivas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3(17), 11–33.
- DNP. (2018). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2020: Pacto por Colombia, Pacto por la equidad - Tomo I. *Plan Nacional de Desarrollo, I*, 1956.
- European Commission. (2018a). *El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente*.
- European Commission. (2018b). *The European Qualifications Framework: supporting learning, work and cross-border mobility* (1ra ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/385613>
- European Parliament Council. (2008). Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 111/1, 7.
- European qualifications Framework, Education and culture DG, & Cedefop. (2011). *Using learning outcomes European Qualifications Framework Series: Note 4* (1ra ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/17497>
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2001). *VAC- 509 -2001 CRITERIOS VERIFICABLES PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS CURRÍCULOS EN LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS DE PREGRADO*.
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2002a). *Lineamientos Educativos Y Pedagógicos y Lineamientos para la Construcción de Currículos en la Fundación Universitaria del Área Andina VAC-DA-523-2002*.
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2002b). *VAC - DA 523 - 2002 DESARROLLOS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL No. 1 LINEAMIENTOS EDUCATIVOS Y PEDAGOGICOS DE LA FUNDACION UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA*.
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2002c). *VAC –DA-514-2002 LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCION DE LOS CURRÍCULOS DE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN LAS ESTRATEGIAS PRESENCIAL, SEMIPRESENCIAL Y A DISTANCIA EN LA FUNDACION*

UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA VICERRECTORIA.

Fundación Universitaria del Área Andina. (2005). *Modelo_pedagogico_1.pdf*.

Fundación Universitaria del Área Andina. (2019). *Orientacion-academica-002-microcurriculo-plan-de-curso-presencial.pdf* (p. 26).

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de Aprendizaje. Un manual práctico*.

Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2006). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide Bologna Handbook C 3.4-1. *Implementing Bologna in your Institution, 2012*(4 October).

MEN. (2019). Decreto 1330. *Diario Oficial, 51.025*, 35.

Resolución 021795 19 nov 2020 Parámetros Condiciones de Programa, 35 (2020).

Paniza Prados, J. L., Puertas Cañaverl, I., & Molina Morales, J. M. (2019). Coaching Universitario: propuesta de un Sistema de Indicadores para su Medición. *International Journal of Sociology of Education, 8*(1), 75. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3877>

Shepard, L. A. (2006). La evaluación en el aula. En R. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (4ta ed., pp. 623–646). ACE/ Praeger Westport.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en Competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (Ecoe (ed.)).

Vicerrectoría Académica Nacional, & Subdirección Nacional de Desarrollo Curricular. (2018). *Productos de alineación curricular*.

Zúñiga, L. E. (2003). *Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral* (1ra ed.). Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA.