



## CONSEJO SUPERIOR

Bogotá D.C., 29 de septiembre de 2022

### ACUERDO No. 339

***Por el cual se crea el documento “Lineamientos para el despliegue de Resultados de Aprendizaje en la Universidad Católica de Colombia”***

El Consejo Superior de la **UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA**, en sesión del 29 de septiembre de 2022, en uso de las atribuciones constitucionales, en especial las que le confiere la Ley 30 de 1992 y de las establecidas en el artículo 24 de los Estatutos de la Universidad y

### CONSIDERANDO:

1. Que la Constitución Política de Colombia, en su artículo 69, establece que “se garantiza la autonomía universitaria” y que “las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley”.
2. Que la Ley 30 de 1992, en sus artículos 28 y 29, establece que el concepto de autonomía universitaria faculta a las universidades, entre otros aspectos, para “darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas y para crear y desarrollar sus programas académicos”.
3. Que en las consideraciones del decreto 1330 de 2019 se explicita 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 y que, por tanto, se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico.
4. Que el acuerdo 02 de 2020 del CESU en el artículo 2, numeral 2.2, literal a, con respecto a los resultados de aprendizaje, define que 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.
5. Que el artículo 12 de la resolución 21795 del 19 de noviembre de 2020 expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en su literal b, respecto a Resultados de Aprendizaje, explica que de acuerdo con las políticas institucionales, definidas conforme al literal b, del artículo 2.5.3.2.3.1.3 del Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, y en armonía con el contexto social, ambiental, tecnológico y cultural en el cual se desarrollará



el programa académico, 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. Dichos resultados de aprendizaje 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 fundamentados 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. 6. Describirlos conocimientos, 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. Reflejar 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 o profesiones; 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, para lo cual la institución deberá especificar los referentes conceptuales considerados o la forma en que fueron definidos. 9. Estar alineados con el plan general de estudios y el perfil de egreso. 10. Ser comunicados a los estudiantes, conforme a los parámetros de gestión de información definidos según el literal c) del artículo 2.5.3.2.3.1.3 del Decreto número 1075 de 2015, modificado por el Decreto número 1330 de 2019.

6. Que en función de la normatividad vigente se hace necesario definir los Lineamientos para el despliegue de Resultados de Aprendizaje en la Universidad Católica de Colombia.
7. Que en el numeral 38.1 del artículo 38 de los Estatutos de la Universidad Católica de Colombia contempla, dentro de las funciones del Rector, la de ejecutar las políticas académicas trazadas por los Consejos Superior y Académico y velar por su cabal cumplimiento.
8. Que el Consejo Académico, en sesión del 11 de agosto de 2022, decidió recomendar la propuesta de del documento de Lineamientos para el Despliegue de Resultados de Aprendizaje ante el Consejo Superior.



**ACUERDA:**

**Artículo primero.** Aprobar el documento “Lineamientos para el despliegue de Resultados de Aprendizaje en la Universidad Católica de Colombia”.

**Artículo segundo.** Solicitar a la Vicerrectoría Académica de la Universidad la difusión del documento del que trata el Artículo primero del presente Acuerdo.

**Artículo tercero.** El presente Acuerdo deroga todas las disposiciones que le sean contrarias y rige a partir de la fecha de su expedición.

Comuníquese y cúmplase.

Dada en Bogotá, a los 29 días del mes de septiembre de 2022.

**FRANCISCO JOSÉ GÓMEZ ORTIZ**  
Vicepresidente

**SERGIO MARTÍNEZ LONDOÑO**  
Secretario General



---

Documento institucional  
Lineamientos para el despliegue de Resultados de  
Aprendizaje en la Universidad Católica de Colombia

---

Coordinación de Evaluación  
Decanatura Académica

Acuerdo Consejo Superior No. 339 del  
Bogotá D.C., 29 de septiembre de 2022



---

## Introducción

De acuerdo con la normativa nacional para la educación superior y las tendencias internacionales, la Universidad Católica de Colombia establece los lineamientos institucionales para el despliegue de competencias y resultados de aprendizaje para todos los programas académicos (en sus diferentes niveles y modalidades) con el fin de asegurar la ruta de formación de los futuros egresados.

Los presentes lineamientos, parten en el nivel macro, del reconocimiento que hace la Universidad en su misión del papel central de la PERSONA y de la educación como *“un acto de la inteligencia y la libertad de la persona, esto es, un acto moral por excelencia, mediante el cual el ser humano asume con pleno conocimiento, la responsabilidad de su vida y la corresponsabilidad con el entorno como expresiones de su dignidad personal”* (Universidad Católica de Colombia, 2016, p.7).

Además de estos referentes, el enfoque de resultados de aprendizaje requiere de la Universidad un ejercicio reflexivo en torno a su propuesta educativa, garantizando coherencia, integración, articulación y pertinencia. Estas condiciones están presentes en la Universidad Católica de Colombia, cuya comunidad académica viene en los últimos años realizando una importante reflexión en torno a su modelo pedagógico, respecto al cual afirma que *“privilegia las pedagogías del aprendizaje y la participación activa y consciente de los estudiantes en sus propios procesos de construcción de conocimientos y destaca el papel activo del profesor como orientador, guía, tutor y acompañante”* (Universidad Católica de Colombia, 2022a, p.7).

Como se aprecia, esta posición responde a toda la literatura y reflexiones en torno a los resultados de aprendizaje, en los que se destaca como elemento diferenciador de este nuevo enfoque, el papel activo de los estudiantes en su proceso y la reconfiguración del rol de los docentes (Jerez, 2012).

Es importante tener en cuenta que la incorporación de este enfoque no supone desconocer el camino recorrido en torno a las competencias, las cuales en la Universidad se constituyen en un criterio fundamental del currículo institucional, gracias a las cuales se garantiza la coherencia con la cual se verifica *“si las actividades académicas propuestas responden de manera adecuada al perfil planteado e igualmente al posicionamiento del egresado y su lugar profesional en la sociedad, así como el reconocimiento por parte de instituciones que compartan procesos de formación similares y desempeño”* (Universidad Católica de Colombia, 2022b, p.16), sino que mientras las competencias son longitudinales y su desarrollo se extiende más allá del proceso formativo, los resultados de aprendizaje dan cuenta de un momento específico en la formación de una determinada competencia (Harden, 2007).

A partir de estos elementos y en coherencia con las directrices brindadas en el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 021795 de 2020, la Universidad Católica de Colombia, en articulación con los referentes curriculares y pedagógicos que visibilizan los desarrollos que allí se proponen, brinda en el presente documento los lineamientos, criterios y ruta metodológica necesarios para la incorporación de los resultados de aprendizaje en la gestión institucional.



## Las Competencias y los Resultados de Aprendizaje en la Universidad Católica de Colombia

La Universidad Católica de Colombia acoge la propuesta de Tuning respecto a la relación entre competencias y resultados de aprendizaje y que fue igualmente asumida por el CESU en el Acuerdo 002 de 2020.

En el documento Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina (informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007), señalan que “al definir competencias y resultados de aprendizaje, se desarrollan puntos de referencia consensuados, que sientan las bases para la garantía de calidad y contribuyen con los procesos de evaluación nacional e internacional”. Igualmente indican que es necesario “preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas” (p.16).

En el mismo documento, Tuning (2014) indica que existe una estrecha relación entre todos los diferentes componentes del proceso educativo y así “el trabajo del estudiante, los métodos de enseñanza y las competencias y los resultados del aprendizaje están claramente relacionados entre sí” (p.293).

En cuanto a los referentes nacionales, el acuerdo 002 del CESU (numeral.2.2. referentes de resultados académicos) indica que mientras los resultados de aprendizaje son “declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”, las competencias son “conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente” y “son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje”.

Según el CESU (2020) ambos conceptos se refieren a dimensiones distintas porque mientras los resultados de aprendizaje se definen para un programa académico específico, las competencias se continúan desarrollando en el individuo por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida.

**Definición y clasificación de las Competencias en la Universidad Católica de Colombia:** de acuerdo con lo expuesto en Modelo Pedagógico” las **competencias** se refieren a la “apropiación de los conceptos, técnicas y lenguajes de un área o áreas de conocimiento, de las disposiciones cognitivas, personales, valorativas y sociales y de la capacidad de utilizarlos y ponerlos en práctica de manera acertada en contextos específicos los conceptos, técnicas, lenguajes y disposiciones personales” (Universidad Católica de Colombia, 2022a, p.24).

En este sentido, la Universidad reconoce que “existen, hoy en día, formas diferentes de considerar las competencias, una de ellas, la divide en dos grupos que permite su apropiación especialmente en los programas académicos: competencias específicas y competencias generales transversales. Las específicas abrigan al conjunto de habilidades, saberes, conocimientos, haceres, emociones que se articulan para definir lo propio de un



campo o disciplina de formación. Las generales reconocen que los seres humanos tienen potencialidades que requieren, para su transformación en actos o acciones, de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes o disposiciones comunes para afrontar situaciones que se presentan en la vida profesional, laboral, académica y en la personal.” (Universidad Católica de Colombia, 2022a, p.25)

Las competencias generales transversales en la Universidad Católica, que configuran el **perfil Institucional** y que dan identidad al proceso formativo, se agrupan en cuatro categorías, las cuales se describen a continuación:

#### a. Competencias sistémicas

*Aprendizaje autónomo:* capacidad del estudiante para “responsabilizarse de su propio aprendizaje, lo que le lleva a utilizar procesos cognitivos y metacognitivos para aprender de forma estratégica y flexible en función del objetivo de aprendizaje. Implica que el estudiante debe desarrollar habilidades que le permitan apropiarse de los recursos más adecuados para enfrentarse al aprendizaje y regular y planificar su conducta, potenciando el compromiso personal frente al aprendizaje, para comprender significativamente diversos tipos de información” (Universidad Católica de Temuco, 2010, p.23).

Mediante el aprendizaje autónomo, el estudiante adquiere consciencia del valor y del sentido del conocimiento, asume la responsabilidad y el control del propio aprendizaje, decide las normas y reglas para guiar sus acciones en su tiempo libre, formula metas, identifica los recursos y materiales necesarios para facilitarlos, aplica estrategias adecuadas a su estilo personal de aprendizaje, se autoevalúa de manera permanente para identificar fortalezas, debilidades y avances, asume las consecuencias de sus resultados y reorienta sus esfuerzos hacia los objetivos esperados (Universidad Católica de Colombia, 2007c).

*Creatividad e Innovación:* en la Universidad Católica de Colombia se asume que esta es una única competencia con dos dimensiones interdependientes. La creatividad (capacidad de generar nuevas ideas como la denomina Tuning) es una condición necesaria para la innovación, y esta se enriquece y posibilita gracias a ella.

Esta misma posición es la expuesta por algunos autores como Ordoñez (2010 como se citó en Hernández, Alvarado y Luna, 2014, p.4) para quien la creatividad se refiere a la “capacidad que tiene el ser humano de pensar cosas nuevas” mientras que la innovación “es la capacidad de implementar dichas ideas de un modo diferente”.

En esta misma línea, Sabbagh y Ast (2011) consideran que la diferencia entre estos dos conceptos radica en que la primera suele utilizarse para referirse a la “capacidad de producir nuevas ideas, enfoques y acciones, mientras que la segunda se entiende como el proceso de generar y aplicar tales ideas creativas en un contexto específico” (p.10).

*Habilidades de investigación:* la conceptualización de esta competencia presenta cierta dificultad en tanto que en muchas ocasiones se la presenta no desde lo qué es, sino desde las acciones que implica o las conductas que evidencian quienes la poseen y esto lleva a que en ocasiones se superponga con la función sustantiva de Investigación.



Una buena y aceptada definición de esta competencia es la proporcionada por Pérez y López (1999, p.22) quienes la describen como el “dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permite la regulación racional de la actividad profesional, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica”.

En esta misma línea, Machado et al. (2008) la presentan como “el dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas ... con los recursos de la metodología de la ciencia” (p. 164).

Estas definiciones ubican la competencia en el ámbito de lo individual y permiten, no solo su reconocimiento particular en cada estudiante, sino el diseño de estrategias de aula que facilitan hacer seguimiento de su progreso de forma transversal en el proceso formativo, sin necesariamente vincularse al desarrollo de procesos investigativos formales

## **b. Competencias interpersonales**

Trabajo colaborativo: se reconoce más como un trabajo colaborativo, se refiere a la capacidad que tienen las personas para conjugar conocimientos, esfuerzos y talentos mediante una serie de transacciones que le permiten lograr las metas establecidas grupal y consensuadamente (Maldonado, 2007).

Implica interdependencia positiva (todos los miembros son indispensables para el éxito del grupo de trabajo), responsabilidad individual y compartida en función de las metas del grupo, habilidades comunicativas y relaciones simétricas y recíprocas (Echazarreta, Prados, Posh y Soler, 2009).

Competencia global: esta competencia de amplio alcance reconoce el papel de los estudiantes en un mundo globalizado, marcado por el inconmensurable flujo de información, el intercambio económico, la movilidad profesional y académica, el impacto de los procesos de transformación social, la necesidad de una identidad cultural local frente a unos nuevos referentes culturales mundiales, entre muchos otros elementos. Es por eso por lo que acoge la definición presentada por la OCDE (2018) y la asume como un constructo multidimensional que supone la combinación de “conocimientos, habilidades, actitudes y valores aplicados a temas globales o situaciones interculturales” (párr.1). en la que los individuos son capaces de “examinar asuntos locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo; interactuar respetuosa y satisfactoriamente con otros y actuar con responsabilidad hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo” (p.3).

Esta competencia les permite a los individuos abordar situaciones locales, globales e interculturales, comprender y valorar perspectivas y visiones del mundo diferentes e interactuar de manera respetuosa y exitosa con otras personas, actuando de manera responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo. Implica que las personas tengan la capacidad de: i) analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural, ii) comprender y apreciar perspectivas y visiones del mundo diferentes, iii) establecer interacciones positivas con personas de diferentes contextos nacionales, étnicos, religiosos,

sociales, culturales o de distinto sexo y iv) adoptar medidas constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo (OCDE, 2018).

Finalmente, y en coherencia con lo propuesto en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, Colombia en su componente de educación con calidad, plantea que la educación para la ciudadanía global (elemento de la competencia global) debe “de aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles” (Departamento Nacional de Planeación, 2019, párr.7), por lo que la Universidad promoverá en los estudiantes la capacidad para reconocer su responsabilidad personal y profesional en el logro de dichos objetivos.

Competencias ciudadanas: si bien esta es una de las competencias que el ICFES ha incluido en el grupo de competencias genéricas, la definición de la misma, que retoma lo expuesto por el Ministerio de educación Nacional (2012 como se citó en ICFES 2016), es general, indicando más que una conceptualización, un resultado al afirmar que “se espera que el egresado se desempeñe profesional o académicamente, en el trabajo por cuenta propia o al servicio de una empresa, reconociendo y valorando el contexto, la diversidad cultural, los derechos individuales y colectivos, así como entendiendo los grandes problemas contemporáneos” (p.2).

Una definición más precisa es la proporcionada por Kaldor (2005 como se citó en Cabrera-Jiménez, 2020) al indicar que se refiere a “una categoría social, donde la persona se reconoce y reconoce en el otro deberes y derechos políticos y cívicos, que consolidan un escenario de expresión y formación de ciudadanía, articulado con derechos humanos y un orden político establecido. Todo esto posibilita acuerdos comunes que permean el desarrollo colectivo” (p.5).

Compromiso con la sociedad: es la capacidad del estudiante de vivenciar su pertenencia y experiencia territorial, asumiendo física y mentalmente el ser y hacer parte de un barrio, una localidad, un país, una región, de tal manera que logre planear, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos, conjuntamente con las comunidades y ser consciente de su responsabilidad en la formulación de soluciones sociales gracias a los procesos de investigación basados en la formación humana (Vallaey, 2014).

Esta capacidad se vincula con la solidaridad, como una forma de significar la interacción en una época de rupturas del tejido social y hacer frente a la desigualdad que implica el reconocimiento del otro desde una perspectiva de una ética relacional (Posso-Restrepo, 2019). Es una habilidad que desarrolla el estudiante para identificar y contribuir a la disminución de los impactos negativos que las acciones del ser humano infieren en la sociedad, al medio ambiente y en la configuración del tejido social y comunitario (Vélez-Romero y Cano-Lara, 2016).



### c. Competencias Instrumentales

Habilidades comunicativas en lengua nativa: en un sentido amplio, la habilidad comunicativa se entiende como la capacidad que tienen los individuos de “comprender un amplio y rico repertorio lingüístico dentro de la actividad comunicativa en un contexto determinado” (Castillo, 2000 como se citó en Pompa & Pérez, 2015), p.1).

En una perspectiva integral, Pulido y Pérez (2004) consideran que esta es una competencia compleja que a su vez comprende nueve dimensiones así: la competencia cognitiva, la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica, la competencia sociolingüística, la competencia de aprendizaje, la competencia sociocultural, la competencia afectiva y la competencia comportamental (p.164).

Las habilidades comunicativas se convierten en herramientas claves para que los estudiantes desarrollen su sensibilidad intercultural, pues escuchar y expresarse (tanto oral como de forma escrita) oportuna y adecuadamente les permite tener comportamientos comunicativos adecuados y efectivos en situaciones interculturales específicas (Adalid Donat, Carmona, Vidal & Benlloch, 2018).

Este alcance de la competencia comunicativa en función de la interculturalidad implica promover actitudes como la apertura a la otredad cultural y a otras creencias, puntos de vista y prácticas; el respeto y la autoeficacia y la tolerancia a la ambigüedad (Council of Europe, 2018). Igualmente, supone el desarrollo de la empatía, lo que le permite al ser humano comprender la cultura del otro e interactuar armónicamente a partir del entendimiento de sus sentimientos, pensamientos y comportamientos culturales (Adalid, Carmona, Vidal & Benlloch, 2018).

Habilidades comunicativas en una lengua extranjera: si bien algunos autores consideran que el dominio de una segunda lengua, que para el caso de la Universidad Católica de Colombia es el inglés, es parte de la competencia comunicativa, se considera importante mantener la distinción que hace Tuning (2006) en su clasificación, en tanto diferencia y reconoce elementos que podrían perderse en dicha integración. En este sentido se establece que la competencia comunicativa en lengua extranjera se refiere a la capacidad de los sujetos, no solo de dominar las reglas lingüísticas y semánticas de un idioma diferente al que le es propio, sino que supone la habilidad para “comunicarse en contextos reales, haciendo uso funcional de la lengua” (Halliday, 1970). Al respecto Sanhueza y Burdiles (2012) afirman que es extender el enfoque formativo de lo “que es” a “lo que se hace” con el lenguaje.

Es por esto, que, el desarrollo de esta competencia tiene como propósito fundamental que “el alumno la utilice con la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella, de expresar y comprender ideas, de interactuar con el medio y apropiarse de la cultura extranjera como también valorar la propia” (Sanhueza y Burdiles, 2012, p.100).

Razonamiento cuantitativo: se refiere a las habilidades matemáticas que debe tener todo ciudadano, independientemente de su profesión, para desempeñarse en contextos cotidianos. Estas habilidades implican la comprensión, el diseño y la acertada aplicación de métodos, procedimientos y argumentos fundamentados en contenidos matemáticos que



permiten plantear posiciones críticas y tomar decisiones (Ministerio de Educación Nacional e ICFES, 2015).

De acuerdo con Dwyer, Gallagher, Levin & Morley (2014) esta competencia no se limita a las habilidades adquiridas en los cursos de matemáticas, sino que incluye habilidades de razonamiento desarrolladas con el tiempo a través de la práctica en casi todos los cursos universitarios, así como en actividades cotidianas.

#### **d. Competencias de identidad institucional**

Despliegue del proyecto de vida: Se refiere a la capacidad de los estudiantes de planear, ejecutar y evaluar su proyecto de vida, en la que se parte de la humanización y reconocimiento del otro que permita la comprensión de la resiliencia personal y social, para lograr así una comunicación fraterna, solidaria y constructiva. Es edificar la propia identidad a partir del respeto y reconocimiento del otro. El desarrollo de esta competencia supone la identificación de las propias potencialidades y de los recursos tanto de la persona como de su entorno.

Tal como afirma Sessarego (2012), el proyecto de vida es lo que cada persona “ha decidido «ser» y «hacer» «en» su vida y «con» su vida, de acuerdo con una personal escala de valores. Es aquello por lo cual considera valioso vivir, aquello que justifica su tránsito existencial. Significa, por ello, otorgarle un sentido, una razón de ser a su existir. Es la misión que cada cual se propone e impone realizar en el curso de su temporal existencia. Es un conjunto de ideales, de aspiraciones, de expectativas propias del ser existente que responden a una honda y sentida vocación. En suma, se trata, nada menos que, del destino personal, del rumbo que cada persona quiere dar a la vida, las metas o realizaciones que se propone alcanzar. Es la manera, el modo que se escoge para vivir, lo que colma la existencia, lo que otorga plenitud al vivir, lo que da cumplimiento a la realización personal, lo que brinda felicidad” (p.558).

En el contexto de los estudiantes de la Universidad Católica de Colombia, esta capacidad de identificar lo que se quiere ser y cómo se quiere ser, se incorpora a los valores propios de la Identidad Institucional, presentes en el Proyecto Educativo Institucional, para lo cual se procurarán espacios, durante todo el proceso formativo, que permitan a los estudiantes la reflexión, el análisis, la valoración y la construcción de las imágenes de futuro deseado como proceso individual, pero a la vez, como sujetos sociales responsables y comprometidos.

Apertura a la trascendencia: Es la capacidad que le permite al estudiante un ascenso progresivo en el verdadero sentido y significado de la vida propia y ajena, con incremento de la consciencia de su finitud y el conocimiento de una realidad superior por la cual puede hacer una elección.

El sentido de la trascendencia, visto de esta forma, supone desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre sus acciones como seres sociohistóricos que no solo tienen un pasado y un presente, sino que construyen para un futuro en el que sus actos impactan de manera positiva y brindan soluciones más allá de su existencia finita. Es



ser conscientes de su papel transformador, que contribuye a mejorar la calidad de vida de sus comunidades, cuyo legado perenne en el tiempo se reconoce como un factor de transformación para las generaciones futuras y las otras especies.

El nivel de desarrollo de las competencias (genéricas y específicas) que se logrará al final del proceso formativo está determinado por el logro de los RA definidos desde las diferentes asignaturas (cursos o módulos) que en su totalidad componen los perfiles de los programas académicos los cuales a su vez están en consonancia con el perfil institucional. Por esto, a continuación, se presenta la definición de RA para la Universidad Católica de Colombia.

### **Definición institucional de Resultados de Aprendizaje**

El decreto 1330 de 2019 indica que los Resultados de Aprendizaje (en adelante RA) son *“declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa”* (Decreto 1330 de 2019, p.4). Esta misma definición es la usada en el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior (en adelante CESU).

En la Resolución 021795 de 2020 se hace una pequeña ampliación del concepto incluyendo otros procesos así: *“lo que el estudiante sabrá, comprenderá y será capaz de hacer, como resultado integral de su proceso formativo”* (cursivas agregadas).

Por lo anterior, la Universidad Católica de Colombia asume los RA como lo expone el acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior -CESU, en el cual expone que son

*“...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”* (Acuerdo 02 de 2020. CESU. p.8).

### **Principios institucionales**

Los principios que se establecen para la incorporación de la perspectiva de RA a la gestión curricular son:

**Coherencia:** con todos los elementos curriculares. Los RA, en tanto son indicadores de las competencias, están integrados a todos los componentes de la gestión curricular de los programas, en todos los niveles y modalidades. De acuerdo con esto, la planificación, la elección de las estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas deberá ser congruente con los RA previstos.

**Claridad:** en la redacción de los RA en todos los niveles y componente, se debe privilegiar la claridad para garantizar la comprensión por las partes interesadas. En este sentido es muy importante tener en cuenta que una de las ventajas y a su vez requisitos de

los RA es que deben ser comunicados a todas las poblaciones interesadas por lo que la simplicidad del vocabulario que se use debe ser un criterio prioritario

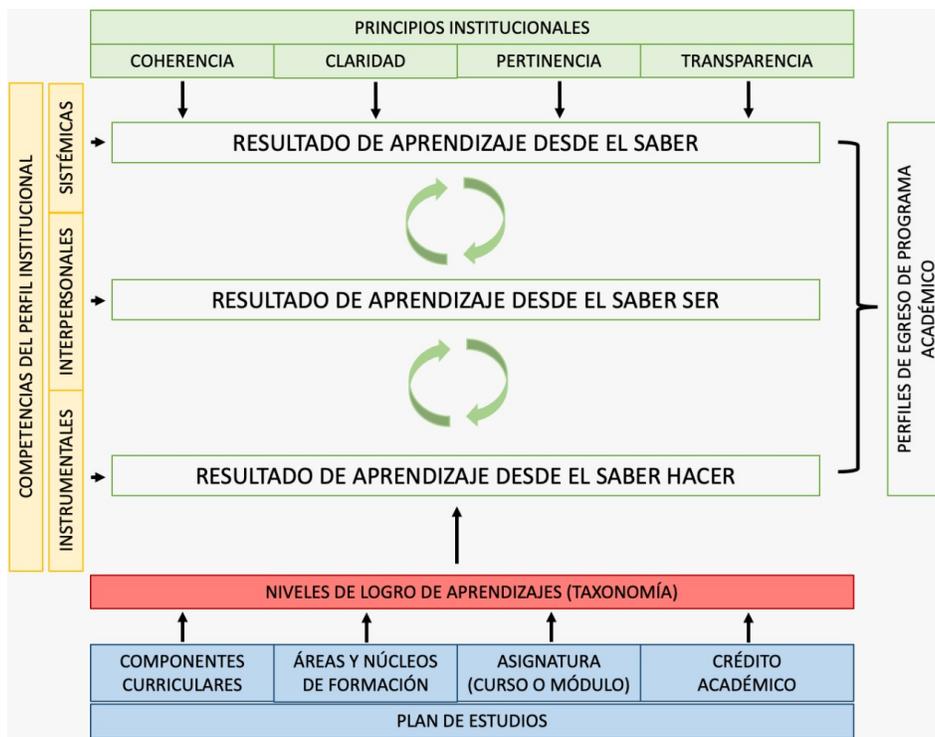
Pertinencia: garantizando la articulación de los RA con las necesidades y tendencias del entorno

Transparencia: comunicación oportuna, clara y suficiente a todas las poblaciones y grupos de interés.

### Despliegue de RA en la Universidad Católica de Colombia

La Universidad Católica de Colombia comprometida con una formación que se enmarque en los más altos estándares de calidad asume el despliegue de los resultados de aprendizaje como una estrategia que permite el logro de este compromiso; por esta razón, a continuación, se presenta la articulación sistémica entre los diferentes componentes de este enfoque, desde su marco de construcción enmarcado en los referentes institucionales que incluye los principios, las competencias de la Universidad, el modelo pedagógico y por supuesto los elementos que integran el currículo, apoyado en los elementos de los niveles meso y micro curricular, para finalmente entregar a la sociedad, profesionales idóneos, integrales y socialmente responsables.

Figura 1. Integración de los RA en el contexto institucional.





En la figura se evidencia la articulación curricular que apunta al proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación. A continuación, se desglosa y describe el funcionamiento de cada uno de los niveles para la apropiación y el desarrollo del despliegue de los RA.



## Actores que intervienen en el despliegue de los RA

El éxito del despliegue de los RA aplicados a los procesos de formación, supone el reconocimiento de los nuevos roles que, para la Universidad Católica de Colombia, reivindican el valor de la persona humana desde la educación como ser libre y responsable, llevando a reconfigurar desde esta perspectiva los actores que fundamentan el proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación. Por lo anterior, a continuación, se presentan los participantes en dicho proceso para la institución:

- **Profesores:** según el modelo pedagógico de la Universidad Católica de Colombia, el docente “es alguien que se ha comprometido con un conocimiento o un saber determinado y cuenta con la capacidad suficiente para compartirlo y desarrollarlo. Los profesores son fundamentalmente orientadores que acompañan acertadamente el proceso de formación que como ellos han decidido comprometerse con el mismo saber, constituyéndose así una comunidad natural para el saber y la vida.” (Universidad Católica de Colombia, 2022a, p.36). De acuerdo con lo anterior, se asume que el profesor es un mediador entre el conocimiento y la práctica, en el logro de los RA estructurados desde las reflexiones curriculares de los programas académicos, lo que llevará al estudiante a ser el reflejo de la formación orientada hacia las competencias profesionales y las competencias institucionales enmarcadas en el perfil de la Universidad.

Es importante tener en cuenta que, en el enfoque de los RA, los profesores transforman su rol de “dador de conocimiento” a tutor, orientador y consejero en el proceso de formación.

Por lo anterior, la Universidad Católica de Colombia, en su compromiso con la excelencia en la prestación del servicio educativo, privilegia el acompañamiento directo a sus profesores por medio de la estructuración de un plan de desarrollo profesoral, orientado particularmente al avance de las competencias requeridas para asumir el reto de los RA desde su nuevo rol. Es así, que, el desarrollo profesoral garantiza un ejercicio docente efectivo, sustentado en modelos de formación exitosos que se verán replicados en modelo de enseñanza – aprendizaje – evaluación y será fundamentado el avance paulatino y constante en el logro de los RA.

- **Estudiantes:** Desde la Universidad Católica de Colombia, se busca “despertar la conciencia, responsabilidad y sensibilidad social de los estudiantes para que orienten sus conocimientos hacia el servicio de los requerimientos sociales y fomenten el sentido de compromiso en todos los órdenes de su actividad personal y ejercicio profesional”. Por esta razón, el estudiante se consolida como el actor fundamental en el logro de los RA, ya que, es el, quien, cobijado bajo la misión de la Institución, será el encargado del alcanzar los RA determinados en cada asignatura (curso o módulo), lo que permite evidenciar paso a paso dentro de la ruta sugerida de formación el alcance de las competencias definidas en los perfiles de egreso, tanto del programa académico al que pertenece, como el de la misma Institución.

- **Egresado:** enmarcado en la realización plena del propio proyecto de vida, el egresado para la Universidad Católica de Colombia, es la respuesta al alcance de las competencias definidas en los perfiles de egreso de los programas académicos y de la Institución, las cuales trascienden la formación a partir logro de los RA definidos en las reflexiones curriculares, en donde los egresados deben participar como el actor de contraste desde las necesidades del sector productivo versus lo desarrollado y aprendido en la academia.

De esta manera se definen roles participativos en el alcance de los RA por parte de cada uno de los actores anteriormente descritos. Ahora bien, a partir de la fusión de las experiencias en las cuales, los tres actores participan, se complementan y gestionan el conocimiento y la praxis, se genera una interacción que describe el alcance de las competencias definidas en los perfiles de egreso por medio de los RA que permiten comprender la convergencia de la formación como se describe en la siguiente figura:

Figura 2. Diagrama de interacción de actores en el logro de RA



En la figura anterior se evidencia la importancia de la participación de las reflexiones curriculares por parte los actores de la comunidad académica en el alcance de las competencias y el despliegue de los RA. Lo anterior, se concluye en profesionales competitivos, dinámicos e integrales que moldean la teoría y la práctica de acuerdo con las exigencias de las dinámicas académicas y del sector productivo.

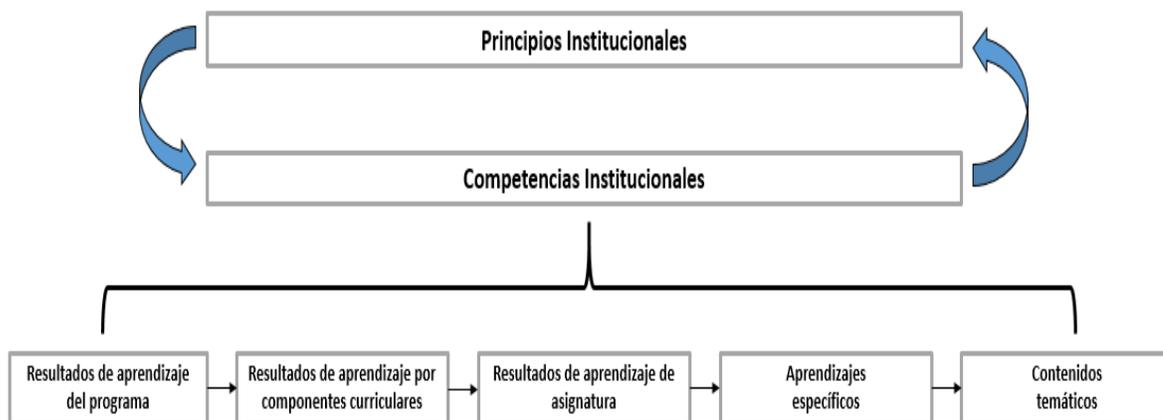
### Niveles para la apropiación de los Resultados de Aprendizaje

En coherencia con los principios institucionales, la propuesta metodológica para la incorporación de los RA en la gestión académica se da en los siguientes niveles apuntando a la formación interdisciplinar e integral:

- **Resultados de aprendizaje del programa:** son las declaraciones de las acciones asociadas a la competencia y que permiten focalizar el impacto de la formación en los contextos profesionales, con el fin de evidenciar el progreso del aprendizaje a lo largo de una trayectoria formativa, susceptible de ser acreditada o certificada.
- **Resultados de aprendizaje por componentes curriculares:** en la Universidad Católica de Colombia, los programas académicos se estructuran en áreas que corresponden a los componentes curriculares institucionales de fundamentación, los cuales apuntan a la formación integral desde los currículos. Es así como cada área en un ejercicio reflexivo, respecto a los RA de programa, identifica aquellos que le son pertinentes de acuerdo con la naturaleza de las asignaturas que lo conforman, estableciendo de manera particular aquellos que le permiten el logro del perfil de egreso.
- **Resultados de aprendizaje de asignatura:** son las declaraciones que establecen lo que el estudiante conoce, comprende y es capaz de hacer al finalizar los espacios académicos (cursos, módulos, talleres, prácticas profesionales) y dan respuesta a los RA del componente curricular y del programa.
- **Aprendizajes específicos:** son declaraciones concretas que se dirigen al alcance de los RA de asignatura (curso o módulo), los cuales están estrechamente relacionados y responden a las temáticas a desarrollar dentro de las unidades definidas de cada asignatura.

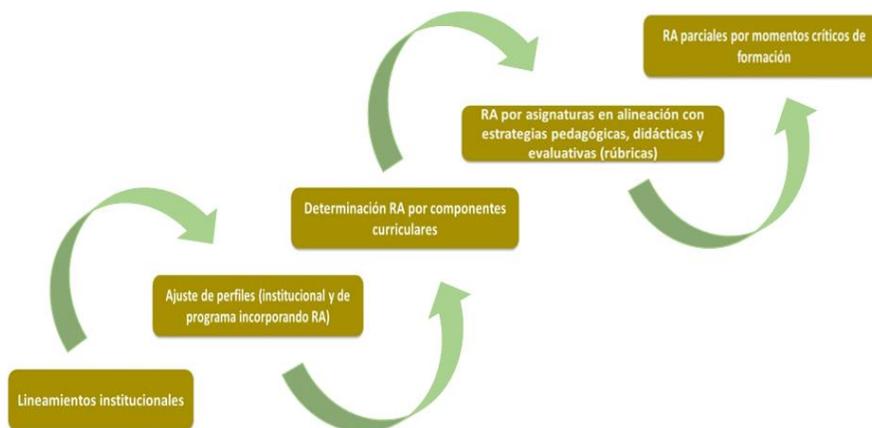
La siguiente figura expone la ruta de formación de RA en los niveles descritos:

Figura 3. Ruta de incorporación de RA. Fuente: elaboración propia. 2022



**Línea Institucional:** la incorporación de la perspectiva de RA supone el desarrollo de una serie de etapas que se han concebido desde una perspectiva deductiva, partiendo de los elementos transversales así:

Figura 4. Ruta institucional para la incorporación de la perspectiva de RA. Elaboración propia 2022

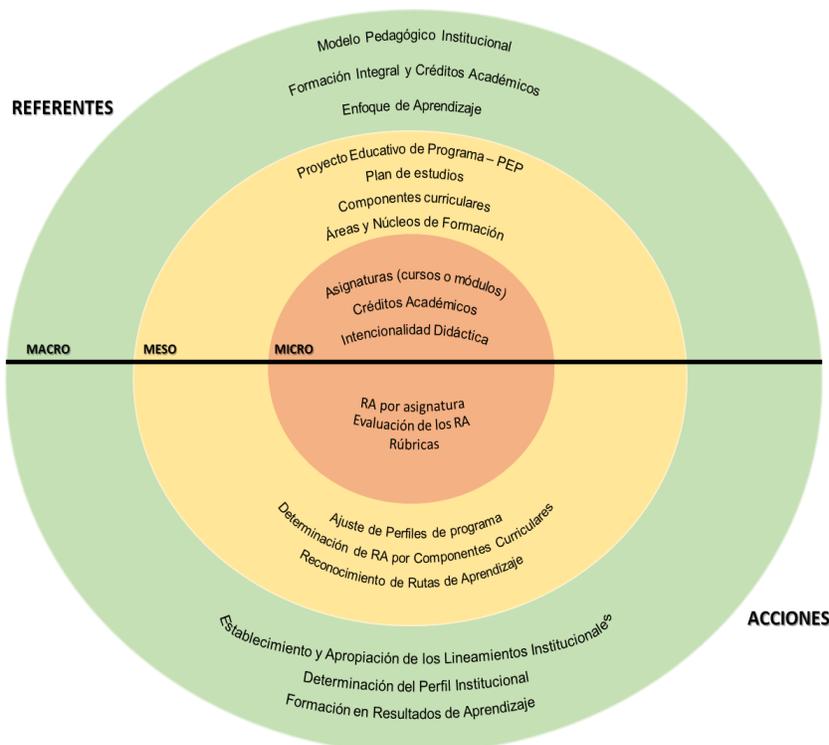


Esta ruta descrita en los niveles curriculares gestiona la adaptación del modelo de enseñanza – aprendizaje, a través de la vinculación de los RA al perfil institucional y al logro de los perfiles de egreso de cada uno de los programas académicos de la Universidad.

**Perspectivas curriculares para la incorporación de RA.** En este sentido, se hace una reflexión sobre las implicaciones de los RA en la perspectiva desde lo MACRO, lo MESO y lo MICRO. En estos niveles existen una serie de referentes, acciones y elementos que permiten comprender la incorporación y el despliegue de los RA de acuerdo con lo exigido por la ley y dentro de unos marcos conceptuales que le brindan al proceso solidez y claridad teórica.

En la figura siguiente se clasifican los elementos y acciones que comprenden los niveles de desarrollo curricular en la incorporación y el despliegue de los RA dentro de los programas académicos de la Universidad Católica de Colombia:

Figura 5. Niveles curriculares para el despliegue de RA. Fuente: elaboración propia. 2022



Es así, que los elementos y acciones clasificados en la figura 5 comprenden el despliegue de los RA en línea con la estructura institucional, que sirven de base para la comprensión el desarrollo de los perfiles de egreso. Por lo anterior, a continuación, se desglosan los elementos y acciones que convergen desde lo macro, lo meso y lo micro para la estructuración de los RA.

### Desde el **Macro currículo**

Entendiendo este nivel como lo que contiene, integra y articula, todas las interacciones al interior de la Universidad, constituyéndose en un referente de actuación que le da sentido a las apuestas académicas que se inscriben en el marco de formación como una respuesta frente a la sociedad. Estos referentes operan en todos los niveles de formación de los programas académicos (pregrado y posgrado).

### **Referentes del nivel macrocurricular**

- **Modelo Pedagógico Institucional.** El Modelo Pedagógico de la Universidad Católica de Colombia se constituye en el referente que da el marco general para la incorporación de la perspectiva de los RA en la gestión académica de la Institución. Si bien todo el modelo es guía fundamental de actuación académica, se destacan aquellos rasgos distintivos que dan identidad al necesario despliegue de los RA en la Universidad.



La educación como un acto de naturaleza moral: implica que no se forman nuevos profesionales en diferentes áreas exclusivamente para engrosar mercados laborales. Como acto ético, la educación implica que los egresados deben saber conectar moralidad y conocimiento, vista esta como una conexión “esencial”. Por lo anterior busca conocer para promover valores y valorar los conocimientos desde un marco moral, partiendo del hecho de que ser miembro de la Universidad Católica de Colombia, consiste en cernir los conocimientos desde criterios morales que dialogan con el mundo y que apuestan por unas formas de ser en la vida. (Universidad Católica de Colombia, 2022a, p.13).

La studiositas como virtud del estudio: virtud que responde a la exigencia de dedicar el tiempo, el esfuerzo y la disciplina que requiere un objeto o campo de estudio; expresa la decisión firme de aplicar la voluntad a la tarea, concentrando la atención en la comprensión del objeto elegido y reconocido como valioso y evitando las desviaciones o distracciones de otras inquietudes e interrogantes que desorientan el camino hacia el objeto de estudio. (Universidad Católica de Colombia, 2022a, p.15).

La relación pedagógica como escenario y proyecto de vida: busca articular las prácticas pedagógicas con las cuales los docentes y los estudiantes abordan las diferentes actividades académicas (seminarios, laboratorios, talleres, entre otros). Desde este inventario es posible establecer relaciones entre estas prácticas pedagógicas con los RA. En otras palabras, en ellas, se promueven y forman saberes, conocimientos, habilidades, emociones y prácticas que un futuro egresado requiere para su vida (saber, ser y hacer). (Universidad Católica de Colombia, 2022a, p.17).

La educación documentada en los RA: este nivel se soporta en los tres anteriores. Para documentar es necesario tener sentido pragmático y pedagógico, los cuales se orientan por un criterio de restricción: un programa académico está comprometido con unas apuestas formativas, no con todas las apuestas formativas. Esto significa que los RA no son una lista o cuadros sin fin, con un sinnúmero de formulaciones para que los actores de un programa gestionen, sino que, son aquellas habilidades, conocimientos, destrezas, prácticas que desde un programa se promueven y forman, y las cuales pueden valorarse (no exclusivamente medirse) durante el proceso de formación y al final del proceso. (Universidad Católica de Colombia, 2022a, p.31)

- **Formación integral y créditos académicos:** para Tuning (2007), los créditos académicos son el “*medio cuantificado de expresar el volumen del aprendizaje basado en la consecución de los RA y sus correspondientes cargas de trabajo del estudiante, medidas en tiempo. También se definen como la unidad de medida del trabajo académico que requiere el estudiante para lograr competencias profesionales de nivel superior*” (Tuning, 2007, p.291).

En este sentido indica que el proceso para garantizar que los RA se ajustan a los créditos académicos, es “determinar el tiempo medio que será necesario para lograr cada uno de estos resultados. Este cálculo se basará en una estimación de lo que un estudiante medio puede hacer en un determinado periodo de tiempo [...] los



créditos permiten calcular el trabajo del estudiante y marcar un límite de tiempo realista para todo el curso o para cada año académico” (Tuning, 2009, p.42).

La Universidad Católica de Colombia adopta el concepto de crédito académico establecido por el Ministerio de Educación Nacional, aunque las dinámicas y acciones particulares emprendidas para su aplicación han sido fruto de la reflexión institucional. (Universidad católica de Colombia, 2022b, p.29)

La estructuración de los planes de estudio en función de los créditos implica establecer de forma explícita y coherente, las actividades formativas más pertinentes y adecuadas, tanto para ser desarrolladas en el aula como de manera autónoma por el estudiante que garanticen el logro de los RA previstos. De igual forma, suponen indicar de manera explícita las estrategias evaluativas que permitirán verificar no solo, lo alcanzado en los encuentros con el docente sino el aporte que las actividades independientes tuvieron en el mismo.

Es importante tener en cuenta que el éxito de este enfoque combinado entre lo presencial y lo no presencial radica en que las actividades planteadas para que el estudiante desarrolle autónomamente (tanto de forma individual como en grupo) respondan a una juiciosa planeación que le permita *“organizar y planificar su tiempo de trabajo para utilizarlo de manera correcta y racional, lo cual resulta de gran importancia en su formación integral como futuros profesionales”* (Alonso et al, 2016, p.37).

Y es precisamente en esta dimensión, de la formación integral en la que la interacción de los RA con los créditos se posibilita de manera especial. Tal como lo afirma Orozco (1999, como se citó en Nova, 2017, p.1) la formación integral “es un estilo de educar que se enfoca en el estudiante como un todo. Lo conduce a adquirir la capacidad de actuar con el potencial de su espíritu, de manera autónoma y responsable en su contexto social, de tal forma que logre comprometerse con su transformación. La formación integral conlleva un compromiso de la persona consigo mismo y con la sociedad”. Dicha interacción se logrará en tanto todas las actividades diseñadas e incluidas en los planes de asignatura (que deberán ser sometidos a los procesos de aprobación dispuestos en cada uno de los programas académicos) garantice no solo la articulación con el perfil de egreso del programa, el modelo pedagógico institucional y con el enfoque de RA, sino que posibilite el desarrollo de las competencias institucionales, las cuales son de carácter transversal y atienden a las diversas dimensiones del ser humano garantizando el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes de la Universidad Católica de Colombia, como ciudadanos responsables, conscientes, comprometidos y proactivos.

- **Enfoque de aprendizaje:** el aprendizaje como proceso del currículo y en el marco de los principios fundacionales de la Universidad Católica de Colombia pretende que el estudiante persiga la trascendencia del ser humano, la búsqueda de la verdad y el servicio a la persona y a la sociedad. En este sentido, la labor del docente se centra en motivar al estudiante a través del establecimiento de estrategias que permitan la



autonomía en el proceso de aprendizaje y se favorezca la actitud abierta hacia la verdad (Universidad Católica de Colombia, 2022b, p.9).

**Acciones del nivel MACROCURRICULAR:** de acuerdo con la ruta metodológica institucional, se describen a continuación las acciones que comprenden la incorporación de RA en la perspectiva del Macrocurrículo.

- **Establecimiento y apropiación de los lineamientos institucionales:** en coherencia y respuesta con lo previsto en el Decreto 1330 de 2019, el Acuerdo 002 de 2020 del CESU y la Resolución 021795 de 2020, la Universidad establece unos lineamientos transversales que unifican y precisan conceptos, procedimientos y enfoques para la incorporación de la perspectiva de los RA en la gestión académica institucional. Mediante el uso de las diferentes herramientas de comunicación institucional, se garantiza que el contenido de dicho documento sea conocido e integrado a las diferentes actividades académicas desde su planeación hasta su seguimiento y evaluación.
- **Determinación del perfil institucional:** el cual se construye con base en las competencias institucionales, comunes a todos los programas y que permiten garantizar la correspondencia con los elementos misionales y de identidad que identifican a los egresados de la Universidad.
- **Formación en Resultados de Aprendizaje:** es el proceso por medio del cual, la Institución garantiza que todo su cuerpo académico cuente con los conocimientos y habilidades, no solo establecer los RA sino para garantizar su logro mediante las diversas opciones pedagógicas y didácticas acordes con su modelo pedagógico institucional. Para esto, se diseñará e incorporará en línea de formación específicamente enfocada en el desarrollo de capacitaciones en las cuales se brindarán los lineamientos académicos para la correcta formulación de RA.

### Desde el Meso Currículo

Lo meso curricular se entiende como la organización académica, pedagógica, disciplinar, metodológica y contextual que determina el alcance de programa; es la estructura destinada a facilitar la integración, articulación, delimitación y gradación de un conjunto de asuntos definidos por una comunidad de saber, en la que se expresan las condiciones formativas que ha de incorporar un estudiante, enmarcada en las definiciones y orientaciones institucionales planteadas en la definición del nivel macro curricular.

### Referentes del nivel mesocurricular

Comprenden los elementos que se relacionan con la organización y direccionamiento de la gestión de los programas académicos:

- **Proyecto Educativo de Programa – PEP:** que es el documento académico que orienta, dirige y materializa los lineamientos pedagógicos, didácticos y curriculares del programa en coherencia con los principios institucionales, con el propósito de



consolidar la calidad y pertinencia social. El PEP expondrá dentro de su contenido los RA que el estudiante debe alcanzar a través de cada asignatura (curso o módulo), de acuerdo con lo que dispongan las áreas y los núcleos en la ruta sugerida de formación disciplinar de los programas académicos.

- **Plan de estudios:** conjunto de asignaturas y créditos académicos organizados en componentes que un estudiante debe cursar para alcanzar los objetivos de formación de un programa académico. Los planes de estudio están diseñados de modo que garanticen el logro del perfil de egreso y están estructurados por componentes, áreas o núcleo y asignaturas. Cada una de estas partes que componen el plan de estudios poseen estructuras de RA de acuerdo con las necesidades de formación para asegurar un proceso de enseñanza – aprendizaje flexible, transversal, interdisciplinar e integral que conduzcan al logro del perfil de egreso y perfil ocupacional que impacte en las necesidades del sector productivo y de la sociedad general.
- **Componentes curriculares:** los planes de estudio de los programas académicos en la Universidad Católica de Colombia están conformados por los componentes de fundamentación, profesional, antropológico, electivo y de comunicación. Lo anterior garantiza la formación integral de profesionales competitivos, comprometidos con su entorno en lo local, nacional e internacional, y permite establecer RA que se complementan entre sí, para el alcance del perfil de egreso.
- **Áreas y núcleos de formación:** los planes de estudio en la Universidad Católica de Colombia, desde los componentes curriculares, establecen áreas y núcleos de formación. Las áreas son comprendidas como espacios que reúnen conocimientos organizados dentro de un componente y los núcleos implican agrupar el conjunto de conocimientos y problemas de las áreas. Aquí los RA se incorporan a la ruta de formación, en la resolución de problemas teóricos y prácticos que permiten alcanzar el despliegue general de las competencias del perfil profesional.

**Acciones del nivel mesocurricular:** en continuidad con la ruta metodológica institucional, se describen a continuación las acciones que comprenden la incorporación de RA desde el nivel mesocurricular:

- **Ajuste de perfiles de programa:** la primera actividad (en todos los niveles y modalidades) es la incorporación a sus perfiles de egreso, construidos todos ellos en función de competencias, los RA previstos, es decir los que se evidenciarán en los egresados una vez culminen su proceso formativo. Para ello se parte de la revisión de los documentos con los cuales se obtuvo (o renovó) el registro calificado, especialmente en lo que se refiere a la justificación, aspectos curriculares, organización de actividades académicas y proceso formativo y que contienen y justifican la elección de las competencias específicas del programa.
- **Determinación de RA por componentes curriculares:** una vez los programas tienen sus perfiles en función de RA y de acuerdo con la taxonomía elegida, cada programa académico determina los RA por sus componentes curriculares (niveles, áreas,



momentos formativos, entre otros) indicando de manera precisa el nivel de desarrollo esperado.

- **Reconocimiento de rutas de aprendizaje:** estas rutas se comprenden como la respuesta a las áreas y núcleos de formación que conciben la estructura de seguimiento a fin de garantizar la lógica articulación entre los RA, garantizando la lógica de formación frente a lo pedagógico y curricular.

Es así, que las acciones direccionadas desde el nivel mesocurricular (perfiles de programa, componentes curriculares y rutas de aprendizaje), llevan a establecer planes de estudio integrales, flexibles, transversales e interdisciplinarios, desde el enfoque de aprendizaje socio-constructivista como lo indica el modelo pedagógico Institucional, elementos que se presentan se forma más amplia a continuación:

**Enfoque de aprendizaje para la Universidad Católica de Colombia:** el modelo pedagógico de la Universidad construye su propuesta desde el enfoque socio constructivista con el que se busca el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del estudiante como sujeto activo, ubicándolo en el centro del proceso de aprendizaje, “*capaz de vincular y relacionar los nuevos saberes adquiridos en su proceso formativo con los conocimientos que ya posee de otras experiencias de aprendizaje*” (Martínez et al, 2019, p.53). Por tanto, el propósito del aprendizaje se cumple cuando se da en un contexto, es impulsado desde la colectividad, permite el trabajo productivo y favorece el desarrollo de procesos y la adquisición de conocimiento científico-técnico (Araya, et al., 2007).

En consonancia con esta definición el modelo pedagógico de la Universidad Católica de Colombia plantea un aprendizaje “*activo, participativo, comprensivo y está centrado en la persona* y permite trabajar por casos, a partir de problemas, analizando situaciones, desarrollando proyectos con un método mayéutico de preguntas y respuestas.” (Universidad Católica de Colombia, 2022a, p.7).

Es así como, el Modelo Pedagógico empieza a desglosarse desde sus ejes estructurales anteriormente mencionados:

Activo: reconoce que el aprendizaje que realiza el estudiante es el resultado de su propia actividad teórica y práctica.

Participativo: en tanto el diálogo entre estudiantes y profesores y entre los estudiantes mismos en el trabajo en grupo está basado en el respeto del otro y de sus opiniones o posiciones y en el compromiso con una cultura académica que acude al conocimiento previamente construido y se somete a las reglas de la argumentación.

Comprensivo: persigue entender de una manera clara, fundamentada y razonada los objetos de conocimiento alrededor de los cuales se da la interacción entre estudiantes y profesores.

Centrado en la persona: se establece una relación activa con el conocimiento, en donde el estudiante se hace cargo de apropiarlo comprensivamente, como persona,



es decir, como ser humano inteligente y libre y que la guía del profesor, al igual que la disposición de ambientes de aprendizaje y el trabajo en equipo, son apoyos esenciales en la tarea que asume motivado por su voluntad de aprender y de cuyo aprendizaje y uso él se hace responsable.

(Universidad Católica de Colombia, 2022a, p.8)

En consecuencia, los RA se formulan desde el enfoque de aprendizaje expuesto en el modelo pedagógico de la Universidad, y el logro de estos se define desde los ejes estructurales planteados en dicho modelo. Lo anterior promueve la reflexión curricular orientada en garantizar el correcto desarrollo de las asignaturas (cursos o módulos) que componen los programas académicos para así cumplir la formación integral de los estudiantes.

### Desde el Micro Currículo

El microcurrículo consiste en el desarrollo de la gestión y organización del currículo, en razón a que determina la progresión del conocimiento tanto al interior de una asignatura como el relacionamiento de estos, los cursos, entre sí. Aquí se materializan los procesos formativos mediante la definición de los aprendizajes específicos, el encadenamiento de los temas, las metodologías y estrategias didácticas asociadas al alcance de los aprendizajes, el uso de los recursos, la interrelación entre docentes y estudiantes, la determinación de los tiempos de trabajo y de los mecanismos de seguimiento y evaluación, entre otros.

### Referentes del nivel microcurricular

Comprende los elementos que permiten evidenciar la formación desde las rutas sugeridas por los programas académicos. Los principales elementos que componen los programas desde lo microcurricular son los siguientes:

- **Asignaturas:** son las unidades organizativas de los contenidos especializados, las cuales cursan los estudiantes para alcanzar las metas de aprendizaje definidas en el currículo. Dichas metas se configuran en RA que se deben lograr desde cada asignatura (curso o módulo) por medio de las temáticas que elegidas y los aprendizajes específicos establecidos.
- **Créditos académicos:** son el tiempo de trabajo académico que un estudiante emplea para alcanzar los RA definidos en la asignatura (curso o módulo). Un crédito equivale a 48 horas de trabajo del estudiante y comprende las horas con acompañamiento directo del profesor (HAD) y las horas de trabajo independiente (HTI) que debe dedicar a actividades de estudio, prácticas, trabajo de grado, tesis u otras que sean necesarias para alcanzar las metas propuestas (Universidad católica de Colombia, 2022b, p.29) En relación con los RA, la forma en que se concibe el crédito supone la oportunidad para el diseño de actividades que además de evidenciar un aprendizaje específico, fortalezcan en los estudiantes su capacidad de “aprender a aprender y de incorporar la autonomía como una competencia personal o habilidad a adquirir” (De la Fuente Aragón et al, 2014, p.1863).



- **Intencionalidades didácticas:** comprenden los fines últimos del nivel microcurricular, por medio de los cuales el estudiante asimila las maneras de alcanzar los RA a través del ejercicio formativo. Estas se clasifican en: *gestión del conocimiento*, lo cual comprende el desarrollo teórico y conceptual; *solución de problemas*, a través de la cual la teoría es llevada a la práctica; *aprendizaje permanente*, fomenta el proceso creativo y de innovación de los aprendizajes; *trabajo en equipo*, que comprende la flexibilidad y construcción de procesos de conocimiento y reflexión en conjunto; y, por último, *compromiso institucional*, en el que se logra la impronta del perfil institucional.

#### Acciones del nivel microcurricular:

Finalizando la ruta metodológica institucional para la incorporación de RA, se describen a continuación las acciones que comprenden el nivel microcurricular:

- **RA por curso en alineación con estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas (rúbricas):** los RA para las asignaturas, en coherencia con el enfoque pedagógico institucional, se establecen y gradúan desde las taxonomías aquí propuestas, las cuales tienen implicaciones en la elección de las estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas que de forma coherente permitan garantizar el logro y medición de estos.
- **Evaluación de los RA:** de acuerdo con el modelo pedagógico de la Universidad Católica de Colombia, la evaluación se concibe como “*una constante en el diálogo pedagógico que se acentúa en algún momento de la relación pedagógica para constatar su estado de avance y madurez*” (Universidad Católica de Colombia, 2016, p.24).

En coherencia con lo anterior, la Institución privilegia la evaluación formativa: que considera los objetivos o las metas de aprendizaje o los indicadores de desempeño de las competencias, reconoce que el aprendizaje significativo ocurre en un continuo, en una serie de fases que dan cuenta de una complejidad y profundidad progresiva (Díaz y Hernández, 1998) y atiende a la importancia advertida por el socio constructivismo de formular los grados de desarrollo que tiene una competencia (Díaz, 2011 como se citó en Universidad Católica de Colombia, 2016, p.25).

Lo anterior, no excluye del ejercicio formativo el uso de manera individual o combinada, de “distintos tipos de evaluación: cualitativa y cuantitativa, en ciertos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación sumativa, exámenes parciales y finales) o a lo largo de todo el proceso (evaluación formativa continua), evaluación externa, autoevaluación y coevaluación” (Universidad Católica de Colombia, 2016, p.27).

Con este referente y en el marco del enfoque RA, el proceso de evaluación debe vincularse con la actividad didáctica con la que se pretende lograr dicho resultado. En este sentido y como enfoque o modelo evaluativo, en la Universidad Católica de Colombia se acoge la evaluación basada en evidencias.



Tal y como lo indican Valverde-Berrocso et al (2012), la evaluación necesita ser considerada como un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos RA esperados” (p.51).

En el marco de la evaluación de competencias, el enfoque basado en evidencias adquirió gran protagonismo, ya que desde el mismo se establece que de acuerdo con las evidencias obtenidas de diversas actividades de aprendizaje, es posible definir “si un estudiante alcanza o no los requisitos recogidos por un conjunto de indicadores, en un determinado grado. Una evaluación por competencias asume que pueden establecerse indicadores posibles de alcanzar por los estudiantes, que diferentes actividades de evaluación pueden reflejar los mismos indicadores y que los evaluadores pueden elaborar juicios fiables y válidos sobre estos RA (McDonald et al, 2000 como se citó en Valverde-Berrocso, et al, 2012, p.54).

En Colombia, este enfoque de evaluación es el asumido por el ICFES, quienes en el marco del desarrollo de las pruebas Saber, lo denominan Diseño Centrado en Evidencias (DCE). Ellos indican que la evaluación vista desde este enfoque supone “construir un argumento que posibilita defender un conjunto de afirmaciones (sobre la habilidad o rasgo latente que se quieren medir) de un estudiante a partir de datos específicos” (ICFES, 2018, p.5). Dichos datos específicos se refieren a conductas observables que una persona despliega para cumplir una tarea cualquiera propia de su cotidianidad. Las respuestas que el alumno proporcione dependerán de la habilidad que se pretende medir.

Una visión de la evaluación como la que se plantea implica que el proceso evaluativo tiene su centro e inicio en el marco de referencia, un marco conceptual o constructo que guíe las opciones en el diseño de las evaluaciones lo que contribuye a fortalecer la validez de los resultados. De acuerdo con Messick (1995 como se citó en Pardo, 2006), la validez se define como:

“un juicio evaluativo integral del grado en el cual la evidencia empírica y teórica soportan lo adecuado y apropiado de las interpretaciones y acciones basadas en los puntajes de una prueba u otra forma de evaluación. Validez no es una propiedad de la prueba, es una propiedad del significado de los puntajes de la prueba. Estos puntajes no son sólo una función de las condiciones del ítem o de los estímulos, sino también de las personas que responden y del contexto de la evaluación. Específicamente, lo que debe ser válido es el significado o interpretación del puntaje; lo mismo que cualquier implicación que este puntaje tenga para la acción” (p.1).

Es importante precisar que si bien en la Universidad el enfoque evaluativo en la perspectiva de los RA asume el enfoque de evaluación basado en evidencias y se privilegia la evaluación formativa, es fundamental tener en cuenta que tomando en consideración la variedad disciplinar de la Institución, no se restringen las estrategias o técnicas de evaluación a un listado previamente determinado, sino que se invita al



uso tanto de técnicas tradicionales como aquellas más novedosas apoyadas en TIC, cualitativas, cuantitativas o mixtas, cuestionarios o ejercicios prácticos.

En este sentido lo fundamental es que las técnicas elegidas respondan a un juicioso ejercicio de planeación que responda, a las inquietudes tales como:

*¿Qué RA se deben poder evidenciar al final de curso, asignatura, módulo o nivel?*

De acuerdo con la taxonomía elegida ¿qué procesos cognitivos o nivel de desarrollo se debe evidenciar y cuáles son los indicadores que permitirán demostrar no solo el RA logrado, sino el nivel de este?

*¿Qué estrategias didácticas garantizarán el logro del Resultados de Aprendizaje?*

En coherencia con las estrategias didácticas seleccionadas, ¿cuáles serán las técnicas evaluativas que se utilizarán? Y para cada una de ellas, se deberá responder al ¿qué?, al ¿cómo?, al ¿por qué?, al ¿cuándo?

Es importante la exploración y uso de aquellas técnicas evaluativas que de mejor manera permitan evidenciar el logro alcanzado en los RA, dentro de las que se sugieren las siguientes (sin ser la únicas viables), por sus evidencias de efectividad y validez:

- a. **Listas de chequeo:** Describen las evidencias que se espera se presenten al lograr un RA específico.
- b. **Cuestionarios:** Esta técnica evaluativa compuesta de una serie de preguntas abiertas o cerradas con la posibilidad una o varias opciones de respuesta correctas, reúne la interiorización conceptual y teórica de las temáticas desarrolladas desde los syllabus, los cuales, se relacionan con los aprendizajes específicos y, en consecuencia, con el logro de los RA.
- c. **Pruebas de ensayo:** Son técnicas específicas que suponen adelantar experimentos para resolver hipótesis y responder problemas básicos de investigación en el nivel formativo.
- d. **Quiz:** Elemento de reconocimiento conceptual definido desde lo particular para evaluar la asimilación de un concepto específico del desarrollo de los aprendizajes.

Por lo anterior, se determinan como el elemento fundamental y global de las técnicas evaluativas para la Universidad Católica de Colombia, las rúbricas desde sus diferentes perspectivas que facilitan la evaluación de los RA.

### **Rúbricas**

Son el componente esencial que garantiza la calidad de los procesos evaluativos y una herramienta fundamental para la emisión de juicios evaluativos.

La incorporación de la perspectiva de RA en los procesos formativos requiere el establecer de forma explícita la forma como se deben valorar dichos resultados. Comúnmente estos criterios detallados se conocen como criterios de calificación, tablas de evaluación o rúbricas. Para garantizar que las rúbricas son fiables se debe



contar con estándares claros sobre el resultado de aprendizaje que se quiere obtener, evidenciar resultados obtenidos y el porqué de estos (Biggs y Tang 2011).

Es importante precisar que la elaboración de una rúbrica es uno de los primeros pasos para el diseño de evaluaciones y se constituye en un elemento fundamental para garantizar un proceso de enseñanza, en el que los estudiantes participen mediante un ejercicio reflexivo sobre cómo desarrollar su proceso de aprendizaje (Norton 2004).

Para Prégent, Bernard y Kozanitis (2009) la elaboración de rúbricas supone que el docente ha contemplado el momento en que se llevará a cabo la evaluación, el contexto de enseñanza, los contenidos del curso, los RA previstos, el grado de pertinencia del medio a utilizar y el instrumento de evaluación (trabajo escrito, parcial, trabajos en grupos, entre otros); sin estos elementos no se puede desarrollar una rúbrica de forma objetiva.

Las rúbricas pueden ser muy diversas ya que se crean a partir de criterios y condiciones específicas del proceso de aprendizaje; sin embargo, varios autores contemplan una clasificación en la que establecen dos categorías de rúbricas: las analíticas o detalladas y las holísticas o generales (Prégent, Bernard y Kozanitis (2009), Cano (2015) Verdejo (2017)). Aunque esta clasificación es ampliamente aceptada, algunos autores como Cortés (2014) exponen que el diseño de la rúbrica obedece a la intención del docente y que debido a esto se puede considerar que algunas rúbricas puedan ser tipo mixto incluyendo características de la rúbrica analítica y de la holística.

*Rúbrica holística, general o global:* se suele usar para evaluaciones sumativas, en las que los componentes de la tarea no se muestran de forma detallada, los enunciados de la descripción de los niveles son más breves y por lo general se utilizan para evaluaciones finales de un trabajo (Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009), igualmente se utilizan para evaluar el proceso, producto y resultado de forma global sin entrar a valorar de forma independiente cada uno de los elementos que componen la tarea (Verdejo 2017). Lo anterior permite que la aplicación de este tipo de rúbricas se realice de forma más rápida que las rúbricas analíticas.

*Rúbrica analítica o detallada:* se utiliza con el objetivo principal de retroalimentar un proceso, en el que los enunciados y criterios de evaluación son muy explícitos y su propósito es guiar con precisión a los estudiantes en el trabajo a desarrollar, por lo tanto, se utilizan frecuentemente cuando se expone al estudiante a nuevas tareas complejas y se relaciona con procesos de evaluación formativos (Verdejo 2017). Es importante resaltar que este tipo de rúbricas pueden usarse con propósitos sumativos al establecer puntuaciones en cada criterio de evaluación; sin embargo, el motivo inicial de esto es reflejar las fortalezas y debilidades con el propósito de establecer un plan de mejora, la segunda razón de no utilizar este tipo de rúbricas para procesos sumativos corresponde al tiempo de elaboración y destreza que se necesita para su aplicación.

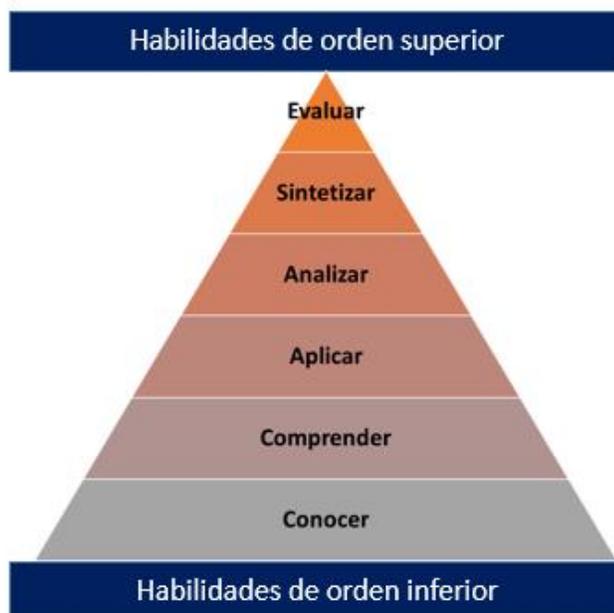
Desde el reconocimiento de algunas de las técnicas de evaluación propuestas para el logro de los RA, se hace necesario definir los criterios de evaluación. En este sentido, se parte de las taxonomías que definirán las acciones alcanzables por parte del estudiante en su proceso formativo. Las taxonomías se entienden como la estrategia metodológica que ayuda a la configuración conceptual de la representación de los RA, distribuidos desde la relación de los diferentes niveles cognitivos del estudiante, su interacción en su proceso de aprendizaje y su interacción en con el contexto.

## Taxonomías

En coherencia con lo expuesto en el Modelo Pedagógico institucional, a continuación, se describen las taxonomías que la Universidad propone para llevar a cabo la determinación de los RA de manera gradual y progresiva en los programas académicos. Las taxonomías elegidas son coherentes con el enfoque socio - constructivista que el modelo pedagógico privilegia y se describen a continuación:

**Taxonomía de Bloom revisada y actualizada por Anderson y Krathwohl:** propone tres dominios de aprendizaje: cognitivo (incluyen el recordar o reconocer y el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales), afectivo (cambio de intereses, actitudes y valores y el desarrollo de apreciaciones y ajuste adecuado) y psicomotor (habilidades manipulativas). A continuación, se exponen los seis niveles declarados por Bloom para definir los verbos a utilizar en la formulación de RA:

Figura 6. Propuesta de Bloom (1956). Fuente: elaboración propia

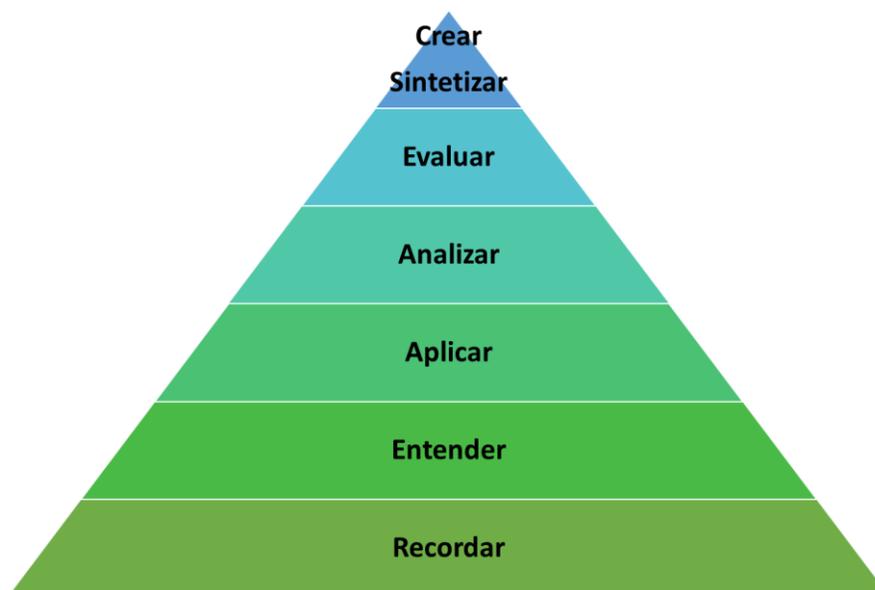


De acuerdo con el autor, existe un continuo de habilidades que va desde unas habilidades de pensamiento de orden inferior (no se puede comprender un concepto sino puede primero recordarlo) hasta unas habilidades de orden superior (Churches, 2009).

- ✓ Fáctico: se refiere a los elementos básicos que los estudiantes deben conocer para poder familiarizarse con un campo específico de conocimiento.
- ✓ Conceptual: tiene que ver con las interrelaciones entre los diferentes elementos del conocimiento de un área
- ✓ Procedimental: se refiere al “cómo”, a la investigación, la recolección de información, los algoritmos, y las diferentes técnicas y métodos disponibles y al criterio del estudiante para seleccionar unos u otros en la solución de un problema específico.
- ✓ Metacognitivo: conciencia y conocimiento de los propios procesos de conocimiento.

En la taxonomía de Bloom con los ajustes de Anderson y Krathwohl (2001) se propone una nueva aproximación a las operaciones cognitivas, como se muestra en la figura siguiente:

Figura 7. Taxonomía de Bloom con ajustes de Anderson y Krathwohl . Fuente: elaboración propia 2022



La taxonomía de Bloom con los ajustes de Anderson y Krathwohl establece los siguientes niveles de conceptualización:

- ✚ Recordar: reconocer y recuperar información tal como fue enseñada, traer conocimiento de la memoria de largo plazo y ser capaz de compararlo, habilidad para reconocer e identificar. Es el nivel más básico y simple de aprendizaje



- ✚ **Entender o conceptualizar**: Es la habilidad de captar la idea de algo, es la “capacidad de construir significados desde la información enseñada, incluyendo la comunicación oral, escrita y gráfica. Los estudiantes comprender cuando construyen conexiones lógicas entre el conocimiento nuevo con el previo. Por ello el conocimiento nuevo se integra con los conocimientos previos del aprendizaje”
  
- ✚ **Aplicar**: capacidad que tiene el estudiante de usar el conocimiento que ha aprendido en nuevas situaciones o contextos, para lo cual debe tener en cuenta las reglas, los métodos, las leyes, los principios, los procedimientos y los métodos más pertinentes. Supone el dominio de los procesos anteriores. Cuando el estudiante es capaz de ejecutar, realizar o llevar a cabo un procedimiento, el resultado será una respuesta coherente y lógica. Este proceso igualmente incluye la capacidad de seleccionar y usar un procedimiento para realizar una tarea para lo cual el “estudiante debe poseer un entendimiento del tipo de problema así como el rango de procedimientos que le son posibles acceder” (Bancayan, 2013, p.113).
  
- ✚ **Analizar**: supone la capacidad de descomponer el todo en sus partes para poder comprender la estructura y sus relaciones. Para lograr esto, el estudiante descompone un concepto en sus partes y describe cómo las partes se relacionan con el todo. Para ello puede, identificar las relaciones de causa efecto, las consistencias de inconsistencias, los elementos relevantes e irrelevantes de una serie de variables para llegar, finalmente, a una conclusión” (Bancayan, 2013, p.114). Las habilidades que se evidencian en este proceso son las de diferenciar, distinguir, enfocar, seleccionar, discriminar, organizar, estructurar, integrar, encontrar coherencias, esquematizar, analizar sistemáticamente, implementar, diferenciar, atribuir, deconstruir, ser capaz de establecer un punto de vista o una tendencia.
  
- ✚ **Evaluar**: el estudiante es capaz de juzgar un problema o material específico con base en criterios o estándares, determinando la consistencia lógica mediante el uso de un pensamiento crítico. Las habilidades de este proceso son revisar, examinar, detectar, monitorear, coordinar, prueba de hipótesis, identificar si las partes de un material o situación se contradicen entre sí.
  
- ✚ **Crear**: capacidad de crear algo nuevo, escribir creativamente, transformar, unir partes para formar un todo coherente, funcional y lógico. Supone hacer uso de las experiencias y saberes previos de aprendizaje, pero con pensamiento creativo y crítico. Entre otras habilidades supone generar, conjeturar, planear, diseñar, producir, construir.

En términos esquemáticos, los autores proponen la siguiente matriz de cruce para comprender los dos grandes elementos propuestos:



Tabla 1. Dimensiones del conocimiento y de los procesos cognitivos de acuerdo con la taxonomía de Bloom ajustada por Anderson y Jrathwohl. Fuente: Anderson y Krathwohl (2001) p. 2

Dimensión del conocimiento	Dimensión del proceso cognitivo					
	Recordar	Entender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Factual						
Conceptual						
Procedimental						
Metacognitivo						

Como se evidencia en la tabla, las dimensiones del conocimiento tienen componentes de las dimensiones del proceso cognitivo, de tal forma que el conocimiento factual puede suponer en el individuo el proceso de recordar.

Así entonces, para lograr una mejor comprensión del modelo, a continuación, se presentan los componentes de las dimensiones del conocimiento:

- ✚ **Conocimiento factual:** Conocimiento de terminología y conocimiento de detalles y elementos específicos.
- ✚ **Conocimiento conceptual:** conocimiento de clasificaciones y categorías, conocimiento de principios y generalizaciones y conocimiento de teorías, modelos y estructuras.
- ✚ **Conocimiento procedimental:** conocimiento de las habilidades y algoritmos específicos de un tema, conocimiento de las técnicas y métodos específicos de un tema o área de conocimiento, conocimiento de los criterios para determinar cuándo es apropiado usar un procedimiento.
- ✚ **Conocimiento metacognitivo:** conocimiento estratégico, conocimiento acerca de las tareas cognitivas, incluyendo el conocimiento contextual y condicional apropiado, y Autoconocimiento.

Teniendo en cuenta la diversidad de las disciplinas presentes en la Institución, y la naturaleza variada de los procesos de formación, la Universidad Católica de Colombia acoge una segunda propuesta de taxonomía que corresponde a la taxonomía SOLO, la cual se describe a continuación:

**Taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome - Estructura del Resultado de Aprendizaje Observado):** la propuesta SOLO asume la existencia de dos fases principales basadas en el análisis de la información. La primera fase es la *Cuantitativa* la cual evidencia su avance por la cantidad de detalles presentes en las respuestas de los estudiantes, mientras que la segunda fase corresponde al avance *Cualitativo* el cual se refiere al tipo y profundidad de los detalles en las respuestas y si las mismas se integran a un patrón estructural, evidenciando un mejor dominio (Biggs y Tang 2011). De acuerdo con esto, la fase cuantitativa del aprendizaje ocurre primero



y a medida que se desarrolla el aprendizaje del estudiante se debería evidenciar en el cambio de fase o nivel.

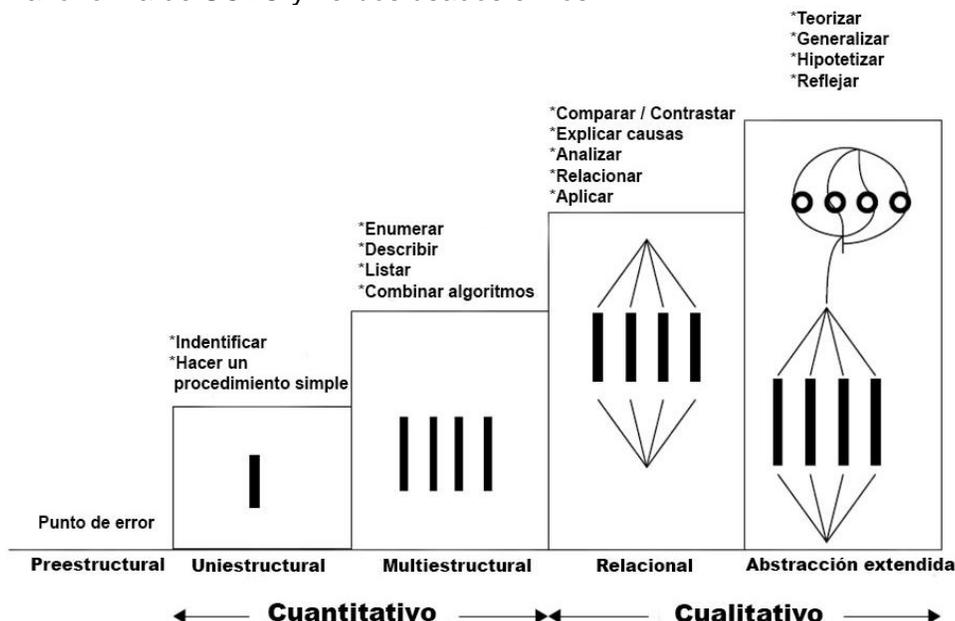
El objetivo de esta taxonomía es brindar lineamientos, para que, de forma sistemática se puedan identificar los indicadores de que el desempeño del estudiante aumenta. Esta clasificación acoge los elementos de la teoría del desarrollo cognitivo, en el que se asume que los niveles más bajos de la escala corresponden a proceso más limitados como memorizar y recodar mientras que los niveles altos corresponden a actividades de reflexión y a la posibilidad de teorizar (Biggs y Tang 2011).

El uso de esta taxonomía posibilita una evaluación coherente con el nivel de desarrollo del pensamiento esperado y evidenciado por el estudiante el resultado de sus actividades evaluativas. Como lo afirma Huerta (1999), “se considera que estructuralmente las complejidades en cada modo de funcionar son las mismas. Es decir, el ciclo de aprendizaje se repite en cada uno de ellos. Cada uno está formado por cinco niveles básicos de respuesta que en orden de complejidad creciente son: (p.292)

- ✓ *Preestructural*: son las respuestas que no corresponden a lo solicitado (lo que se clasificaría como una respuesta totalmente errónea) o aquellas respuestas que usan tautologías para cubrir la falta de conocimiento o comprensión.
- ✓ *Uniestructural*: son las respuestas que se ocupan de un solo aspecto, a menudo se pasan atributos importantes por alto o se ocupan solo de la terminología.
- ✓ *Multiestructural*: es una respuesta más detallada; sin embargo, no aborda el tema clave, suele llevar un montón de hechos sin la estructuración necesaria.
- ✓ *Relacional*: puede brindar muchos detalles que al final concluyen en una explicación argumentativa sólida, se pueden dar ejemplos y casos prácticos válidos. En este nivel ya no se trata de enumerar los hechos y detalles, se pasa por un entendimiento cualitativo del entendimiento obtenido por el estudiante.
- ✓ *Abstracción extendida*: En este nivel se evidencia que el estudiante conceptualizo a un nivel superior el conocimiento y puede aplicarlos a dominios nuevos y más amplios.

Lo descrito se puede apreciar en la siguiente grafica que explica la progresión de la evidencia del aprendizaje acorde a la taxonomía de SOLO.

Figura 8. Taxonomía de SOLO y verbos usados en los RA.



La taxonomía SOLO, expone como se evidencia en la figura, el horizonte de las acciones que llevarán al logro de los RA, enmarcándolos en mediciones cuantitativas y cualitativas.

Es importante tener en cuenta, en este sentido, que los RA deben cumplir con una estructura particular y tener unas características que se enfocan en los diferentes niveles cognitivos. Igualmente deben ser pertinentes, es decir, estar relacionados con los conceptos claves del tema en estudio, ser claros en su redacción, ser factibles en describir lo que el estudiante podrá alcanzar con el tiempo y con los recursos disponibles y por tanto ser evaluables, puesto que deben describir lo que el estudiante debe ser capaz de demostrar, siendo entonces posibles de medir por medio de los criterios de evaluación propuestos.

Las taxonomías aquí expuestas son sugeridas institucionalmente, sin embargo, cabe aclarar que cada programa puede utilizar taxonomías diferentes a las propuestas que se articulen a sus necesidades y particularidades específicas, lo cual debe ser debidamente justificado e informado a la Decanatura Académica.

Los RA se deben construir hacia la evolución de los niveles del logro de aprendizaje. A continuación, se presentan algunas de las propuestas de verbos que responden a los criterios de evaluación y que se enmarcan en las taxonomías propuestas, los cuales permiten el direccionamiento por niveles el logro de los RA:



Tabla 2. Acciones por niveles de logro de los aprendizajes

INICIO		PROGRESO		INTERMEDIO		AVANZADO	
Hallar	Organizar	Listar	Mecanizar	Explicar	Ejemplificar	Extrapolar	Rediseñar
Identificar	Repetir	Ordenar	Monitorear	Demostrar	Proponer	Modelar	Innovar
Examinar	Reproducir	Enumerar	Esbozar	Modelar	Planear	Formular	Estructurar
Denominar	Ensayar	Clasificar	Planear	Asociar	Aplicar	Hipotetizar	Predecir
Definir	Probar	Delimitar	Disponer	Vincular	Realizar	Validar	Programar
Delimitar	Calcular	Precisar	Ilustrar	Inferir	Ejecutar	Generalizar	Implementar
Encontrar	Percibir	Ejemplificar	Ejecutar	Deducir	Producir	Abstraer	Evaluar
Escoger	Representar	Describir	Resolver	Integrar	Intervenir	Teorizar	Valorar
Parafrasear	Verbalizar	Combinar	Aplicar un método	Referir	Transformar	Interpretar	Juzgar
		Completar	Formular	Analizar	Cambiar	Reflejar	Diagnosticar
		Enumerar	Probar	Sostener	Generar	Generalizar	Criticar
		Informar	Llevar a cabo	Comparar	Planear	Diseñar	Discutir
		Ensamblar	Opinar	Interpretar	Poner en práctica		Estimar
		Combinar	Manifestar	Resumir	Adaptar		
			Afirmar	Contrastar	Comparar		
			Aclarar	Analizar			
			Comparar	Interpretar			
			Contrastar	Justificar			
				Argumentar			

Los verbos aquí propuestos, permiten enmarcar los RA en el momento de su formulación y el desarrollo de estos a través del proceso evaluativo que determinan los criterios que se describen a continuación:

### Criterios de evaluación de los Resultados de Aprendizaje

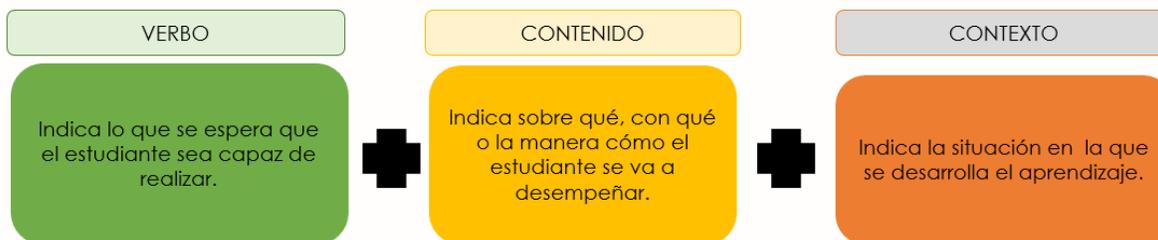
La incorporación de la perspectiva de los RA en los niveles macro, meso y micro curricular, supone comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje - evaluación en el que las unidades temáticas de las asignaturas (cursos o módulos) se orienten al alcance del conocimiento por medio de aprendizajes específicos que definirán el aporte a la ruta de aprendizaje estructurada en el plan de estudios por medio de los RA y llegando a definir el alcance de los perfiles de egreso.

De esta manera los criterios de evaluación a través de los RA se utilizan para:

- Analizar los progresos de los estudiantes con respecto a los RA.
- Identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Determinar el nivel de logro de los aprendizajes.
- Conocer en qué se debe realimentar y pro-alimentar al estudiante.
- Evitar la subjetividad y las malas interpretaciones en cuanto a los resultados del proceso de aprendizaje.

**Estructura del criterio de evaluación:** los RA se definen a partir de lo contextualizado en la conceptualización y estructuración de la asignatura (curso o módulo), por lo que, para el diseño e implementación de la evaluación, debe tomarse en cuenta que los mismos se han formulado acogiendo al siguiente esquema:

Figura 9. Estructura de formulación de RA.



**Niveles de logro de los RA:** durante el proceso de desarrollo de las competencias y de manera específica, el de evolución del logro de los RA, es fundamental reconocer el nivel, tanto de inicio como el que, en un momento dado, los aprendices han logrado alcanzarlos, para lo cual se establecen los siguientes:

Tabla 3. Niveles del logro de los RA

NIVELES	DESCRIPCIÓN
<b>Nivel en inicio</b>	El estudiante que se encuentre en este nivel es capaz de identificar un aspecto relevante y realiza procedimientos sencillos. Su desempeño evidencia un compromiso insuficiente con su proceso formativo.
<b>Nivel en progreso</b>	El estudiante identifica dos o más aspectos relevantes y los interpreta de manera independiente, sin establecer una relación. Su desempeño evidencia un compromiso moderado con su proceso formativo.
<b>Nivel intermedio</b>	El estudiante relaciona los aspectos claves, infiere a partir de los datos, teoriza, resuelve problemas, explica y construye significado. Su desempeño es bueno y evidencia compromiso con su proceso formativo.
<b>Nivel avanzado</b>	El estudiante formula hipótesis, logra generar nuevas conexiones entre conceptos y crear nuevas alternativas para analizar problemáticas en diferentes contextos. Su desempeño refleja un alto compromiso con su proceso formativo.

**Criterios evaluativos:** para la evaluación (más allá de la medición) del logro de los RA, es importante enmarcar estos juicios en unos criterios, que son válidos tanto para los análisis desde lo microcurricular hasta lo macrocurricular. A continuación, se describen los criterios evaluativos que permitirán evidenciar la evolución del proceso formativo del estudiante:

Tabla 4. Criterios evaluativos en los aprendizajes

Criterio		Logros esperados
<b>Pertinencia</b>	Medida de la coherencia entre el objetivo del constructo a evaluar y los requisitos del núcleo formativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante identifica los microcontenidos que llevan a la estructura base</li> <li>El estudiante establece el paso a paso para focalizar la estructura de conocimiento</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"><li>• El estudiante realiza actividades que permiten la trayectoria del proceso de la estructura de aprendizaje</li></ul>
<b>Eficacia</b>	Referida a la importancia de identificar aspectos claves a evaluar en la precisión del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"><li>• El estudiante es capaz de identificar las estructuras que generan un aprendizaje</li><li>• El estudiante reconoce métodos alternativos que consolidan su aprendizaje</li><li>• El estudiante interactúa con su entorno bajo los estándares logrados en su aprendizaje</li></ul>
<b>Eficiencia</b>	Basada en la relación que existe generara aspectos evaluativos hacia el resultado esperado del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"><li>• El estudiante logra interactuar con su entorno mediante las estructuras de aprendizaje logradas</li><li>• El estudiante agrupa conceptos para despejar dudas en relación con su entorno</li></ul>
<b>Impacto</b>	Determinada en efectos de corto, mediano y largo plazo en relación con ese aprendizaje evaluado.	El estudiante interactúa con su entorno en relación con los aprendizajes logrados, resaltando el uso de los conceptos en situaciones que se presentan en su cotidianidad

De esta manera, el seguimiento del de aprendizaje del estudiante, permite evidenciar la evolución y avance constantes, contribuyendo a la formación con estándares de calidad y respondiendo a las exigencias de los procesos académicos.

Es necesario contar con un modelo explicativo que permita evidenciar una forma de promover el aprendizaje dirigido al desarrollo inicial de las competencias. Los criterios evaluativos orientan acciones que permiten avanzar a través de varias etapas a lo largo de las cuales se van alcanzado diferentes desarrollos.



## Sistema Institucional de seguimiento a la construcción, desarrollo y logro de los Resultados de aprendizaje

Para la Universidad Católica de Colombia, los estudiantes que ingresan a la Institución llegan con unos aprendizajes previos que deben ser identificados y que reflejan el grado de desarrollo de las competencias claves, transversales, siendo, en gran medida, predictoras del desempeño futuro en la Universidad (Duque-Castillo y Ortiz-Rodríguez, 2013)

Para el diseño del sistema de seguimiento y evaluación, tomando como referencia lo propuesto por Rodríguez-Gómez (2005), se debe dar respuesta a las siguientes preguntas por medio de sus descripciones:

1. ¿Qué deberían conocer y poder hacer los estudiantes?  
Reflexión sobre la forma en que se determinan los desarrollos parciales (graduación) de los RA, de acuerdo con la taxonomía que la institución ha acogido.
2. ¿Qué puede indicar que los estudiantes han conseguido los RA esperados?  
Indicadores que evidencian el desarrollo de un RA en un momento preciso del proceso formativo.
3. ¿Qué cualidades deben tener los productos y actuaciones de los estudiantes?  
Criterios de validación para aceptar como adecuado o no un desempeño específico
4. ¿Cómo se puede discriminar en diferentes niveles de ejecución?  
Comprende indicadores de los niveles de desempeño y no de la graduación por niveles de desarrollo.
5. ¿Cómo se puede obtener información del desarrollo competencial?  
Consiste en la necesidad de “definir un indicador como una expresión cualitativa o cuantitativa para evaluar o medir el criterio, de forma que cada criterio se puede valorar con uno o varios indicadores asociados” (Rodríguez-Gómez, 2005, p.9).
6. ¿Cómo se puede informar sobre el desarrollo competencial?  
Reflexión no solo del cómo sino al quién, de tal forma que dicha información sea útil para la toma de decisiones de mejoramiento, permitiendo a su vez el redireccionamiento del proceso formativo fortaleciendo las áreas que así lo requieran.

Si bien, el marco en el cual se presentan estas preguntas son el desarrollo de competencias, es igualmente válido cuando se llevan al nivel de los RA y las respuestas a cada una de ellas, se constituye en un elemento central para la conformación del sistema de seguimiento.

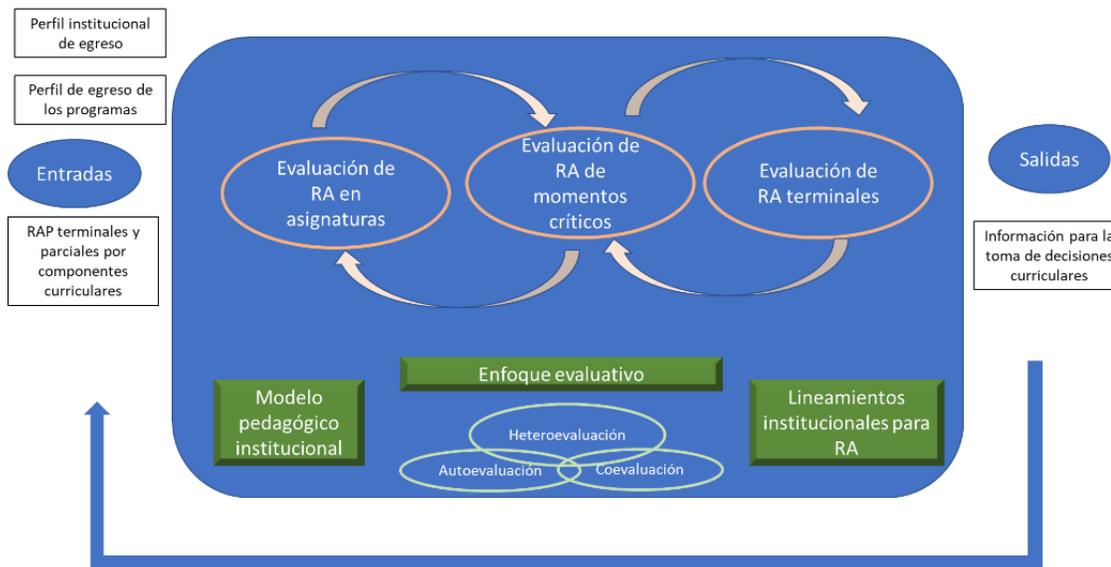
Desde el modelo sistémico de la Universidad se agregarían preguntas adicionales, ahora desde la perspectiva de los mismos estudiantes en un ejercicio auto reflexivo:

1. ¿considero que he alcanzado el nivel de desarrollo de los RA que esperaré para el nivel curricular en que me encuentro?
2. ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades en del desarrollo de RA?
3. ¿mi nivel de desarrollo y el de mis compañeros se ajusta a los previsto por mi programa académico y por las expectativas de los estudiantes?

Estas últimas hacen referencia a otros componentes evaluativos que deben tener un lugar protagónico en el sistema institucional de evaluación.

De acuerdo con las preguntas propuestas para el despliegue de competencias y RA, la figura siguiente muestra las componentes del Sistema:

Figura 10. Propuesta del Sistema Institucional de seguimiento al desarrollo y logro de los RA.



En esta figura se evidencia que en las entradas se encuentran los RA por componentes curriculares y terminales o finales del programa, es decir, los previstos en el perfil de egreso. Igualmente se encuentran los perfiles tanto institucional como de programa, porque ellos incluyen elementos misionales y de identidad que deben ser incluidos en los ejercicios evaluativos que se adelanten. Con esa información se hace la planeación de los tres grandes componentes de evaluación: la evaluación al interior de las asignaturas, la evaluación de momentos críticos (es decir, los momentos que cada programa identifica como pertinentes para verificar el estado de desarrollo de los RAP) y la evaluación de salida para verificar la distancia entre lo previsto y lo logrado o alcanzado.

Es importante mencionar que además del enfoque evaluativo que se privilegia en la Institución, los procesos evaluativos considerarán diferentes perspectivas, que ante todo reconocen el papel protagónico, activo y participativo de nuestros estudiantes en todo su proceso formativo. Por eso la evaluación incluye el ejercicio autorreflexivo del estudiante y co-evaluativo como ejercicio grupal de pares.

Las salidas de este sistema son información para la toma de decisión de mejora curricular que, enriquecida con los resultados de pruebas externas y otro tipo de valoraciones del entorno, permiten una orientación permanente hacia la calidad educativa.



De manera específica, en la Universidad Católica de Colombia, la información obtenida en los diferentes momentos evaluativos del sistema contribuye al fortalecimiento curricular, articulándose con el sistema de calidad institucional.



## Referencias

- Adalid, M., Carmona, C., Vidal, J., & Benlloch, M. (2018). Competencias interculturales en educación superior: aspecto clave para la movilidad.
- Alonso, A; Leyva, C & Reynoso, M (2016) Pertinencia del trabajo independiente en la formación ambiental del estudiante de arquitectura, una experiencia, *Revista de psicología y ciencias del Comportamiento de la U.A.C.J.S.* 7(1) 23-43
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing.* Addison Wesley Longman, Inc.
- Araya, V., Alfaro, M. & Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: orígenes y perspectivas.* Laurus, 13(24),76-92.
- Biggs J. B. and Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University What the Student Does.* McGraw-Hill. New York
- Bloom, B; Engelhart, M; Furst, E; Hil & W; Krathwohl, D (1956) *Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals.* David McKay Company, INC
- Cano, E (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.* 19 (2), 265-280. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181017>
- Churches. A (2009) *Taxonomy.* Bloom's digital. <https://www.yumpu.com/en/document/read/31996905/blooms-digital-taxonomy-educational-origami-wikispaces>
- Cortés De las Heras, J (2014). *Diseño de rúbricas. Cuaderno de instrumentos de evaluación #2.* España: Perro-Ballena Productions.
- Duque-Castillo, A & Ortiz-Rodríguez, J (2013). Pruebas ICFES Saber 11 y su relación con el desempeño académico en estudiantes de primer semestre de psicología. En *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología* (13) 1, 26-35.
- Harden, R (2007) *Outcome-Based education: the future is today.* *Medical teacher.* 29(7) 625-629. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/5616247\\_Outcome-Based\\_Education\\_the\\_future\\_is\\_today/link/0fcfd50c84892c826a000000/download](https://www.researchgate.net/publication/5616247_Outcome-Based_Education_the_future_is_today/link/0fcfd50c84892c826a000000/download)
- Huerta, P (1999). Los niveles de Van Hiele y la taxonomía SOLO: un análisis comparado, una integración necesaria. En *Enseñanza de las ciencias,* 17 (2) 291-309. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21580/21414/>
- Instituto para la evaluación de la educación (2018) *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias.* Bogotá: ICFES. Disponible en <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.icfes.gov.co%2Fdocuments%2F20143%2F1500084%2FGuia%2Bintroductoria%2Bal%2BDiseno%2BCentrado%2Ben%2BEvidencias.pdf&clen=1536591>
- Jerez, O (2012). *Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias.* Tesis doctoral. Editorial Granada: Universidad de Granada (España). Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/20305>
- Martínez, J, Tobón, S, & López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH,* 10(18), 43-63. Disponible [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i18.200](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200)
- Messick, S. (1995). *Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences from Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning.* *American Psychologist,* 50(9). 741-749. <https://www.d.umn.edu/~kgilbert/ened5560-1/Validity%20-%20Messick1995.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional e Icfes. (2015). Módulo de razonamiento cuantitativo. Saber Pro 2015-2. <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2015-1/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-2/1223-razonamiento-cuantitativo-2015-1/file?force-download=1>
- Mislevy, R. (1996). Evidence and inference in educational assessment. CSE Reporte Técnico. Educational Testing Service. Princeton N. J.
- Nova, A (2017) Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos en *Revista Praxis & Saber*. 8 (17) 181-200
- Norton, L. (2004) Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology en *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 29 (6), 687-702
- Pardo, C (2006) Hablemos de validez. Bogotá, ICFES. Disponible file:///C:/Users/User/Downloads/CarlosPardoHablemosdeValidez.pdf
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Presses internationales Polytechnique.
- Rodríguez – Gómez, G (2005) Evaluación y seguimiento del desarrollo competencial de los estudiantes. *JIDTEL'14: Jornadas de Innovación Docente en Homenaje a Elvira Bonet ETSIT, 7 – 8 de julio 2014*. Universidad Politécnica de Valencia
- Tuning (2007) Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina.
- Universidad Católica de Colombia. (2007). Directrices para la revisión, ajuste y proyección de programas de pregrado y posgrado. En Orientaciones académicas y curriculares: núm. 1. Bogotá: Autor.
- Universidad Católica de Colombia (2015) Lineamientos para la Extensión en la Universidad Católica de Colombia. Bogotá. Universidad Católica de Colombia: Bogotá
- Universidad Católica de Colombia (2016) Proyecto Educativo Institucional. Universidad Católica de Colombia: Bogotá.
- Universidad Católica de Colombia (2022a) Modelo Pedagógico de la Universidad Católica de Colombia: Bogotá. Universidad Católica de Colombia: Bogotá
- Universidad Católica de Colombia (2022b) Elementos que integran el currículo de la Universidad Católica de Colombia: Bogotá. Universidad Católica de Colombia: Bogotá
- Vallaey, F (2014), La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización *Revista Iberoamericana de Educación Superior.*, 5 (12), 105-117. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México
- Valverde-Berrocó, J; Revuelta, F & Fernández, M (2012) Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión del aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62. Disponible en <https://doi.org/10.35362/rie600443>
- Verdejo, P. (2017). Criterios para la evaluación y evaluación del criterio: la profesionalización de la evaluación en las instituciones de educación superior. Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, S.C.