

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN DE SENTIDO ENTRE LOS RESULTADOS ESPERADOS DE APRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS DECLARADAS EN LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOHUMANÍSTICOS DE LA UNAB ¹

Acebedo Afanador, Manuel José ² Díaz Rueda, Allan Amador ³

RESUMEN

En este escrito se presentan la propuesta y los resultados de la investigación realizada en el Departamento de Estudios Sociohumanísticos (DESH) de la UNAB con respecto a la evaluación sobre la relación de significado entre las competencias y los resultados de aprendizaje en el acto formativo que resulta del proceso de enseñanza – aprendizaje; esto a partir de la declaración de propósitos y contenidos en las guías cátedra de las asignaturas del Departamento. Lo anterior se sintetizó en la pregunta sobre las relaciones de significación y sentido que los estudiantes encuentran entre las competencias y los resultados de aprendizaje declarados en las guías cátedra de las asignaturas del Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la UNAB. Así se planteó como objetivo del trabajo la evaluación de la correlación pedagógica entre las competencias y los resultados de aprendizaje declarados en las guías cátedra de las asignaturas del DESH de la UNAB, con base en el análisis documental y la percepción de los estudiantes. La investigación tuvo enfoque cuantitativo con aplicación de encuesta validada por pares y mediante muestra piloto, y se aplicó con estudiantes de diversos semestres adscritos a los programas académicos pertenecientes a las seis facultades de la Universidad Autónoma de Bucaramanga que estaban activos en el segundo semestre de 2020 con asignaturas del DESH. El diseño metodológico, la aplicación del instrumento y el análisis de resultados se llevaron a cabo entre julio de 202 y febrero de 2021. Los resultados mostraron que sí hay una relación comprensible y significativa para los estudiantes, pero, a la vez, que hay necesidad de seguir ajustando esta relación y mejorando su estructuración para darle más precisión con respecto a lo esperado desde las competencias y un mayor sentido para los estudiantes.

Palabras claves: competencias sociohumanísticas; resultados esperados de aprendizaje; evaluación; didáctica

¹ El presente artículo se deriva de la investigación realizada al interior del Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en el que, fundamentalmente, se pretendía evaluar la relación de sentido que los estudiantes de pregrado de estas asignaturas encontraban (o comprendían) de la relación entre las competencias declaradas en los programas de cada asignatura y los respectivos resultados de aprendizaje esperados.

² Licenciado en Filosofía e Historia. Sociólogo. Especialista en Educación en Derechos Humanos. Especialista en Instituciones Jurídico Políticas y Derechos Humanos. Magister en Evaluación. Doctor en Currículo, Profesorado e Instituciones Educativas. Asesor en Educación y Currículo. Docente de planta del Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). Email: adiaz95@unab.edu.co
CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000817430
Código Orcid: <https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0002-7833-8373>

³ Licenciado en Idiomas. Especialista en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna. Magister en Didáctica de la Lengua. Docente y asesor de Currículo en las Unidades Tecnológicas de Santander. Docente de planta del Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). Email: adiaz95@unab.edu.co
CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001602101
Código Orcid: <https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0002-4433-5633>

ANALYSIS OF THE MEANING RELATIONSHIP BETWEEN THE EXPECTED LEARNING RESULTS AND THE COMPETENCIES DECLARED IN THE SUBJECT PROGRAMS OF THE DEPARTMENT OF SOCIOHUMANISTIC STUDIES OF UNAB

ABSTRACT

This paper presents the proposal and the results of the research conducted in the Department of Sociohumanistic Studies (DESH) of the UNAB with respect to the evaluation of the relationship of meaning between the competences and the learning results in the formative act that results. of the teaching-learning process; this from the declaration of purposes and contents in the chair guides of the Department's subjects. The foregoing was synthesized in the question about the relationships of significance and meaning that students find between the competencies and the learning outcomes declared in the chair guides of the subjects of the Department of Sociohumanistic Studies of the UNAB. Thus, the objective of the work was the evaluation of the pedagogical correlation between the competences and the learning results declared in the chair guides of the DESH subjects of the UNAB, based on the documentary analysis and the perception of the students. The research had a quantitative approach with the application of a survey validated by peers and through a pilot sample, and it was applied with students from various semesters assigned to the academic programs belonging to the six faculties of the Autonomous University of Bucaramanga that were active in the second semester of 2020. with DESH subjects. The methodological design, the application of the instrument and the analysis of results were conducted between July 2020 and February 2021. The results showed that there is an understandable and significant relationship for the students, but, at the same time, that there is a need to continue adjusting this relationship and improving its structure to give it more precision with respect to what is expected from the competitions and a greater meaning for the students.

Keywords: socio-humanistic competencies; expected learning outcomes; evaluation; didactic

1. Introducción

Desde el año 2017 en la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) se ha venido planteando una nueva manera de percibir los logros que se van alcanzando en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta forma se desprende de los avances realizados en Europa, tratando de precisar su efectividad para darle mayor relación de sentido a lo que hace el docente en el proceso de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje, visualizado en la evaluación de los procesos y resultados del acto formativo. Esta nueva forma son los resultados esperados de aprendizaje (RAE), que han venido a tomar fuerza en Colombia con el decreto 1330 de 2019, en el que los RAE's se definen de la siguiente manera:

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. Que dichas declaraciones deberán ser coherentes con las necesidades de formación integral y con las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable.

Como se desprende de la definición anterior, no sólo se refieren a lo que se espera en lo disciplinar y profesional, sino, desde el contexto de la formación integral, también a la formación en competencias ciudadanas, con todo lo que implica.

En el contexto de estas dinámicas, el Departamento de Estudios Sociohumanísticos (DESH) ha asumido como su fin principal la responsabilidad de coadyuvar en la realización de la formación en competencias ciudadanas a partir de la crítica, la problematización y la reflexión desde las diferentes formas de concebir la ciudadanía, lo que se expresa en las diversas asignaturas obligatorias o electivas que se ofrecen a la comunidad estudiantil de la Universidad. Este proceso requiere ser evaluado para valorar su efectividad en los estudiantes a partir de las competencias que en cada asignatura se declaran y los respectivos resultados de aprendizaje esperados, que pretenden hacerse patentes mediante un proceso didáctico que concluye y se retroalimenta en cierta forma de evaluación del aprendizaje.

En este sentido, la presente propuesta procuró acometer la evaluación de significación e impacto en los estudiantes de la relación entre competencias y resultados de aprendizaje en el acto formativo que resulta del proceso de trasposición didáctica (Chevallard, 1998), a partir de la declaración de propósitos y contenidos en las guías cátedra de las diversas asignaturas. Lo anterior se traduce en la siguiente pregunta que pretende abordar la presente indagación: ¿Cuáles son las relaciones de significación y sentido que los estudiantes encuentran entre las competencias y los resultados de aprendizaje declarados en las guías cátedra de las asignaturas del Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la UNAB? Desde esta pregunta se planteó como objetivo general la evaluación de la correlación pedagógica entre las competencias y los resultados de aprendizaje declarados en las guías cátedra de las asignaturas del DESH de la UNAB, con base en el análisis documental y la percepción de los estudiantes.

La investigación se realizó con estudiantes, de diversos semestres, adscritos a los programas académicos pertenecientes a las seis facultades de la Universidad Autónoma de Bucaramanga que estaban activos en el segundo semestre de 2020 con asignaturas del DESH. El diseño metodológico y la aplicación del instrumento se llevó a cabo entre julio y agosto de 2020 y el análisis de resultados, plasmado en un documento final, se concretó en diciembre del mismo año.

En cuanto a su desarrollo teórico, la puesta en escena del concepto de “resultados de aprendizaje” se dio con el proceso del pacto de Bolonia. Allí se definieron como “una declaración de lo que el estudiante se espera que conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación - ANECA, 2011). Estos resultados del aprendizaje están directamente vinculados con la didáctica, esto es, con una estrategia concreta de enseñanza y con unos métodos específicos de evaluación. Esta coherencia didáctica entre competencias, resultados, actividades de enseñanza y estrategias de evaluación dota de transparencia el proceso educativo y permite evidenciar con mayor claridad los resultados de formación esperados. Este proceso podría graficarse de la siguiente manera: (ver figura 1)

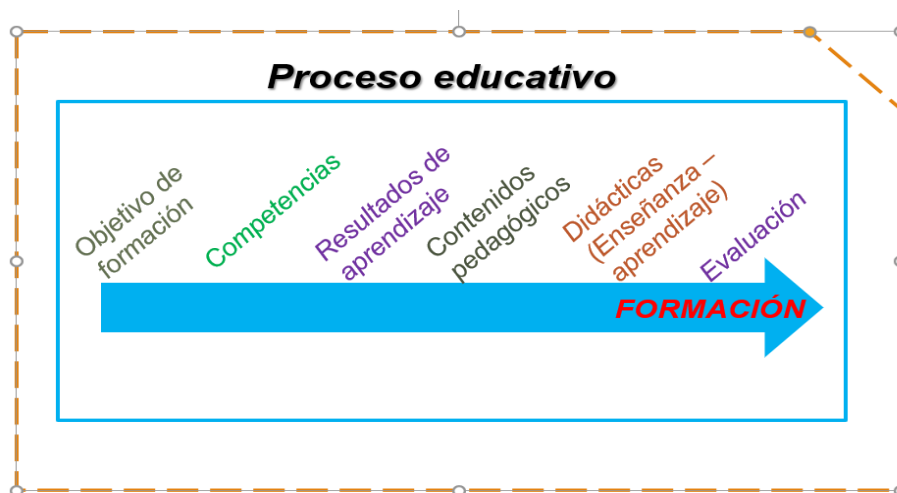


Figura 1. Proceso educativo

Por otra parte, el proyecto Tuning, uno de los referentes para América Latina, asume las competencias en dos sentidos, específicas y genéricas, que incluyen conocimientos y comprensión, saber cómo actuar y saber cómo ser. En este contexto, los resultados del aprendizaje expresan el nivel de competencia adquirido y su complejidad. En el marco de cualificaciones de este espacio (Espacio Europeo para la Educación Superior - EEES) los resultados del aprendizaje son el producto del proceso de enseñanza, utiliza el concepto de en un sentido amplio para permitir la graduación de habilidades o destrezas, y se considera que está incluido en el concepto de resultados del aprendizaje (Espacio Europeo de Educación Superior, 2020). En este sentido (y tal como lo asume el decreto 1330) los RAE no son una simple declaración de objetivos de aprendizaje esperados y puestos en un programa de un asignatura, sino que obedecen a una relación de coherencia pedagógica que genera una interacción armónica entre el macrocurrículo (definido institucionalmente), el mesocurrículo (propio de cada programa) y el microcurrículo (asignaturas concretas expresadas en las guías cátedra y en la secuencia didáctica desarrollada en un ambiente de aprendizaje definido) (García; et al., 2020).

En términos generales, los métodos didácticos, las actividades formativas y los sistemas de evaluación se coordinan para alcanzar ciertos resultados del aprendizaje. Acorde con Fernández March (2010) “La evaluación en la formación por competencias se escalona en un continuo aprendizaje evaluación. De este modo, las actividades para el aprendizaje y la evaluación son similares”. Lo mismo se debe tener en cuenta si las evidencias (resultados de aprendizaje) son de conocimiento, de desempeño o de producto. Los resultados de conocimiento incluyen los saberes teóricos de lo que tiene que hacerse (determinantes), del cómo y por qué, y de lo que tendría que hacerse si las condiciones cambian; implica conocimiento de teorías, principios y habilidades de orden cognitivo. Los resultados de desempeño hacen referencia al comportamiento esperado en ciertas condiciones específicas, de modo que se pueda inferir que la conducta o proceso esperado se ha cumplido de manera efectiva y con respecto a

ciertos parámetros; en este desempeño se hace evidente también el dominio del conocimiento a partir de protocolos esperados, manuales de laboratorio o de principios éticos declarados como parte de la profesión. Finalmente, los resultados de producto que permiten observar el aprendizaje a partir de las consecuencias de un desempeño por medio de productos como informes, ensayos, textos escritos, prototipos, etc.

2. Metodología

El enfoque del presente trabajo fue cuantitativo, lo que corresponde al tipo de investigación que tiene como propósito la determinación de datos que expliquen el objeto de estudio, razón por la cual se fundamenta en la observación sistematizada y la comprobación mediante datos numéricos, cuantificables y verificables. En ella se acentúan las mediciones objetivas y numéricas del conjunto de datos recolectados por medio de los instrumentos de recolección de información diseñados para el estudio (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2014).

Tuvo un alcance descriptivo con un diseño no experimental. La investigación descriptiva se encarga de puntualizar cierta característica del objeto de estudio. Se centra más en el “qué”, que en el “por qué”, se refiere al diseño de la investigación, creación de preguntas y análisis de datos que se llevarán a cabo sobre determinado tema. En el diseño no experimental “las variables estudiadas no se manipulan en forma intencionada, la finalidad de esta investigación es observar los fenómenos tal como se comportan en su contexto natural, para luego analizarla” (Cabezas Mejía, Andrade Naranjo, & Torres Santamaría, 2018, p. 79). Finalmente, su finalidad fue evaluativa porque no pretende proponer un nuevo proceso ni solucionar una situación dada, sino que es la actividad investigativa “realizada para apreciar la mayor o menor efectividad de un proceso, en cuanto al cumplimiento de los objetivos, en correspondencia con el contexto en el cual ocurre el evento” (Hurtado de Barrera, 2010, p. 265)

Se partió de una población conformada por la totalidad de estudiantes que cursaban las asignaturas del área sociohumanística durante el segundo semestre de 2020. La selección de la muestra se realizó mediante muestreo no probabilístico correspondiente a los estudiantes de cada una de las asignaturas que desarrolla el DESH en la universidad. Participaron 481 estudiantes de pregrado, asumidos al azar simple, acorde con el número final de estudiantes que respondieron la encuesta correspondiente a cada una de las asignaturas del DESH.

El instrumento aplicado fue el cuestionario tipo encuesta. Se llevó a cabo mediante un cuestionario cerrado a una muestra de personas, usualmente definidas con métodos estadísticos. Se aplica para generar un valor de verdad frente a una hipótesis o para proponer una solución a un problema, e identificar e interpretar, de la manera más metódica posible, un conjunto de testimonios que puedan cumplir con el propósito establecido. Los datos se obtienen, usualmente, mediante el uso de procedimientos estandarizados, esto con la finalidad de que cada persona encuestada responda las preguntas en una igualdad de condiciones para evitar opiniones sesgadas que pudieran influir en el resultado de la investigación o estudio.

La encuesta, luego de su validación por pares, se aplicó durante las clases de las asignaturas correspondientes, mediante un formulario diseñado en Google forms. De esta manera cada docente lo aplicó en uno o varios cursos de sus asignaturas hasta llegar a un resultado confiable y significativo. En general, la muestra aplicada alcanzó una representación suficiente para permitir el análisis de la información y la propuesta de mejora de las competencias, los RAE's y sus relaciones de sentido.

3. Resultados

El cuestionario hacía la misma pregunta a todos los estudiantes: ¿Cómo cree que le va en las siguientes habilidades? Luego se enumeraban los resultados esperados de aprendizaje (RAE's) correspondientes a cada asignatura y se le daban, en una escala normalizada, cinco posibilidades de respuesta en todos los casos: muy bien, bien, regular, mal, y no entiendo la afirmación. Esta última permitía detectar si la formulación del RAE era clara y comprensible para cualquier miembro de la comunidad académica. Y, por otra parte, en la encuesta se llamó "habilidades" a lo que en las guías de cátedra aparece como Resultados Esperados de Aprendizaje (RAE's) con el fin de utilizar un concepto más comprensible para los estudiantes.

Tabla 1. Síntesis de resultados por asignatura

Asignatura	Muy bien	Bien	Regular	Mal	No entiendo la afirmación	Total de estudiantes
Cine y Cultura	69.8%	24.0%	5.7%	0.5%	0.0	24
Arte y Cultura	49.1%	33.0%	13.0%	4.9%	0.0	34
Ciudadanía (3 CR.)	75.5%	22.0%	1.6%	0.9%	0.0	21
Ciudadanía (4 CR.)	33.3%	66.7%	0.0	0.0	0.0	3
Conocimiento y Saberes Tradicionales	0.0	0.0	50.0%	0.0	50.0%	1
Cuestión de Género	---	---	---	---	---	---
Epistemología	16.7%	62.5%	20.8%	0.0	0.0	4
Expresión	53.7%	37.4%	8.1%	0.5%	0.3%	154
Identidad (3 CR.)	45%	41.3%	11.1%	2.1%	0.5%	21
Identidad (4 CR.)	0.0	0.0	33.4%	44.4%	22.2%	1
Identidad y Emprendimiento (3 CR.)	46.1%	44%	8%	1.6%	0.3%	161
Literatura y Cultura	---	---	---	---	---	---
Lógica y Argumentación (3 CR.)	61.9%	30.9%	5.6%	---	---	6
Lógica y Argumentación (4 CR.)	32.7%	50.3%	15.7%	1.3%	---	21
Metodología de la Investigación	---	---	---	---	---	---
Mundo y Sociedad (3 CR.)	53.5%	38.3%	8.3%	---	---	12
Mundo y Sociedad (4 CR.)	40.3%	44.4%	15.6%	---	---	15
Música y Cultura	---	---	---	---	---	---
Patrimonio Cultural	22.2%	63%	14.8%	---	---	3
Pensamiento Político Latinoamericano	---	---	---	---	---	---
Sociología	64.9%	35.4%	7.9%	0.8%	0.2%	55

Fuente: Autores

Interpretando la tendencia de los resultados dados en cada asignatura, presentados en el consolidado general (Tabla 1) se puede afirmar, en términos generales, que los profesores del DESH han planteado resultados de aprendizaje que, en su mayor parte, se realizan en el proceso de enseñanza – aprendizaje, cumplen con los criterios establecidos por la Dirección de docencia UNAB y son comprensibles para los estudiantes.

4. Discusión

En primera instancia, es importante tener en cuenta que el Proyecto Educativo Institucional de la UNAB comparte planteamientos del modelo social-cognitivo. Este entiende los aprendizajes como experiencias significativas que llevan a que los sujetos comprendan y construyan sentidos (PEI UNAB, 2012. p. 25). Una segunda consideración tiene que ver con el docente. Según las políticas institucionales, el maestro UNAB es un mediador que entiende el aprendizaje como un proceso significativo y vivencial. Su trabajo pedagógico se destaca no sólo por ser sensible a las características de los estudiantes, sino también ingenioso al crear ambientes propicios para la transformación de saberes, actitudes y habilidades. El profesor UNAB es un mediador de experiencias de apertura a nuevas miradas que permiten ver el mundo de diferentes maneras (Unab, 2020).

En esta perspectiva, es necesario aplicar los RAE's de tal forma que permitan el desarrollo de pedagogías activas e innovadoras en todos los contextos y modalidades de la enseñanza. Es fundamental usar estrategias pedagógicas que ayuden a los estudiantes a vivir experiencias con las que puedan apreciar esos conocimientos, actitudes y procedimientos en sus interacciones diarias. De ahí la relevancia de las pedagogías activas. Se entiende por pedagogías activas al conjunto de métodos y técnicas que utiliza el profesor para transformar el proceso de enseñanza en actividades que faciliten el aprendizaje, a través de la participación del estudiante (Labrador & Andreu, 2008). En consecuencia, el maestro deja de pensar en ¿qué le enseño a mis estudiantes?, para preguntarse: ¿Qué deben hacer en aras de aprender lo que necesitan?, y ¿cómo facilitar que logren esos aprendizajes? (Bolívar & Rojas, 2014).

Desde la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Docencia de la universidad se proponen algunas pedagogías activas de acuerdo con los campos de formación de la UNAB: (ver figura 1)



Figura 1. Aprendizajes activos

Fuente: Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2020). *Hacia ambientes híbridos de aprendizaje (AHA)*. Vicerrectoría Académica. Dirección de Docencia. Unab Creative

En síntesis, al hacer realidad la aplicación del proceso que conduce al cumplimiento efectivo, y a la vez crítico, de los Rae's el estudiante refuerza criterios más universales como la creatividad, la sensibilidad, la innovación, el pensamiento analítico, etc., mediante didácticas innovadoras como el aprendizaje basado en talleres, que mediante espacios complejos y reflexivos logran unir la teoría con la práctica; se construye un diálogo entre las humanidades y la ciencia en el aprendizaje basado en proyectos, que diseña una serie de tareas alrededor de un tema y termina con un producto final, como una exposición pictórica, un filme o un podcast. También afianza el pensamiento divergente y amplía su mirada estética desde el aprendizaje basado en problemas, espacio donde los estudiantes escogen un problema contemporáneo, se organizan en grupos, lo asumen, lo analizan y elaboran reflexiones desde las que muestran el resultado en textos argumentativos que evidencian las posibles soluciones del problema (Acebedo Afanador, 2021, p. 558). Igualmente, con el aula invertida se logra incentivar la curiosidad sistemática porque el estudiante asume la clase desde un escenario anterior a su desarrollo, se anticipa para generar en el aula un espacio de discusión y creatividad. Finalmente, métodos tradicionales como la clase magistral (utilizado de manera equilibrada y pertinente) permiten también al docente dejar en el alumno un discurso razonado y analítico que le genere nuevas reflexiones, preguntas y problemas desde su propia experiencia, no desde el mundo del profesor (Finkel, 2008), esto es, un diálogo "que puede aliviar la tensión entre la perspectiva tradicional y la progresista, haciendo posible una educación que una los aspectos fuertes de cada una" (Gardner, 1999, p. 435)

Por otra parte, asumir los Rae's en diálogo con los propósitos del PEI de la UNAB permite el fortalecimiento de la interdisciplinariedad que los cursos de la oferta sociohumanística tienen como intención pedagógica. En el desarrollo de la propuesta

de formación de la UNAB, los fundamentos de la integridad impactan en la transformación y mejoramiento de la sociedad, facilitan el complemento interdisciplinario de las carreras e, incluso, facilita las dobles titulaciones. En este componente sociohumanístico está dispuesto que los cursos transversales están orientados:

[...] al logro del desarrollo humano integral, la expansión armónica de las dimensiones de la persona y la puesta en marcha del ejercicio de la autonomía mediante la interacción con el entorno físico y social, formación de la identidad individual y social y el complemento contextual a la titulación. (Pei Unab).

Para la implementación, desarrollo, evaluación y acciones de mejora de los RAE's en el DESH es necesario generar un componente de planificación que podría darse desde criterios transversales y didácticas activas que consideren los intereses y compromisos de los estudiantes, el involucramiento e indagación sociocognitiva, los procesos significativos y vivenciales, la mediación de experiencias, el saber contextualizado y el logro de metacompetencias con el aprendizaje a lo largo de la vida, con experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula que fortalezcan la dimensión estética del PEI de la UNAB. Esto dado desde el reconocimiento preciso y taxativo del discurso docente en el aula como un discurso siempre subjetivo y representacional de sí mismo (Acaso, 2018), por lo que es fundamental el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante para que pueda tamizar los discursos y asumir su propia posición ética, estética y teórica, de manera razonada y analítica. Es decir, el RAE se asume como un problema que se presenta al estudiante, no como una verdad resuelta mediante un discurso mediado por el poder del docente.

Ahora bien, con las actuales y rápidas transformaciones de la tecnología aplicada a la educación y de las mismas didácticas, los RAE's requieren presentar una efectiva, clara y profunda significación, de tal forma que generen un proceso de enseñanza para la comprensión, no sólo para el saber como si fuera el fin último, como lo plantea Blythe et. al. (2002) al diferenciar los dos aspectos:

Todos tenemos un concepto razonable de lo que significa saber: cuando un alumno sabe algo, puede decirlo o manifestarlo toda vez que se le pida que lo haga; vale decir, comunicarnos ese conocimiento o demostrarnos esa habilidad. La comprensión es una materia sutil y va más allá del hecho de saber, pero ¿de qué manera lo trasciende? Para responder a esta pregunta los docentes propusieron una visión de la comprensión denominada perspectiva del desempeño, compatible con el sentido común y a la vez con algunas fuentes de la ciencia cognitiva contemporánea. La perspectiva del desempeño dice, en suma, que la comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera (pp. 38-39).

De esta manera, con la implementación gradual de nuevos ambientes de aprendizaje que trascienden la mera presencialidad y el aula de clase como espacio físico, se van desarrollando ambientes híbridos de aprendizaje que incluyen nuevos modos de la presencialidad con interacción en un espacio físico y apoyo en recursos tecnológicos y plataformas virtuales (es el caso de la estrategia TEMA en la UNAB), clases remotas

mediante el uso de las tecnologías de la comunicación que disponga la institución y clases virtuales con procesos totalmente asincrónicos. Todas estas posibilidades en armonía con un ambiente de flexibilidad que permita al docente seleccionar recursos pertinentes, que respondan de la manera más adecuada a las características de las asignaturas y a sus posibilidades frente al conocimiento de la tecnología; que, a su vez, sean significativas para el estudiante y que no caigan en las “modas de la tecnología” o en darle más importancia al recurso tecnológico que al conocimiento mismo y a la generación de ambientes de aprendizaje significativos y pertinentes. Es decir, con el reto de “favorecer el manejo de tecnologías complejas, la capacidad de adaptación y la competitividad por parte de la población activa con el fin de que trascienda el modelo educativo basado en la sociedad industrial” (Tobón, 2013, p. 120).

Finalmente, la generación, aplicación y retroalimentación de los RAE’s requiere de un proceso de evaluación permanente acerca del sentido, pertinencia y cumplimiento efectivo de los RAE’s para generar una dialéctica de mejoramiento continuo con revisión y ajuste periódicos, como lo proponen Stufflebeam & Shinkfield (1995) en el modelo CIPP (contexto, input, proceso y producto). Se parte del contexto, que se centra en el marco en cual se va a desarrollar el aprendizaje o, en este caso, la aplicación de los RAE’s de manera significativa. En el segundo momento (input) se presenta la información esperada con los resultados obtenidos mediante un sistema de medición definido. En el proceso se da la transferencia de la teoría, del conocimiento, lo que implica la realimentación o los cambios que se realizan dentro de períodos de tiempo definidos y que conducen a un proceso de mejoramiento continuo del RAE que se presenta al estudiante. Finalmente, el producto que se consigna (nuevo RAE) se justifica desde la valoración de las interpretaciones y los logros de los estudiantes (por ejemplo, no hay un buen RAE si conduce a un alto nivel de pérdida de la asignatura, de una u otra manera, esconde alguna falla en su implementación). Aquí no corresponde únicamente a la valoración de los logros, incluye también la autoevaluación y la coevaluación de la didáctica, los medios y del docente, lo que conduce a una retroalimentación sistemática y permanente que van ajustando los RAES’s y su realización a su pertinencia, actualidad y significado para la comprensión del estudiante, como beneficiario último de este proceso.

5. Conclusiones

En síntesis, aunque los resultados del sondeo aplicado indican que buena parte de los Resultados Esperados de Aprendizaje se plantean de manera más o menos conforme a lo esperado y que, además, sí expresan un propósito que los estudiantes reconocen, se sugiere considerar los siguientes aspectos: asegurarse de que los RAE expresen claramente lo que el estudiante aprenderá en el curso; revisar que cada RAE tenga la estructura: acción de aprendizaje (verbo) + conocimiento específico + contexto; utilizar verbos coherentes con la intención y el alcance del RAE; asignar sólo un verbo por RAE; tener en cuenta que cada verbo conjugado amerita un nuevo RAE; delimitar el alcance de algunos RAE, pues son demasiado ambiciosos y no se asegura que puedan ser alcanzados en un semestre; en algunos casos, mejorar la claridad de la redacción.

Finalmente, es necesario usar un léxico que pueda ser comprendido por un público amplio, pero sin caer en lo excesivamente coloquial pues, en ocasiones, el RAE pareciera ser escrito únicamente para el maestro del curso. Los RAE deben ser comprendidos por cualquier miembro de las comunidades académicas. Además, es necesario revisar que exista correspondencia entre las competencias y los RAE.

Queda pendiente la reflexión sobre las evidencias previas o presaberes y la manera como podrían ser evaluados al comienzo de un proceso pedagógico; del modo como se valoren y aborden depende en buena parte el éxito de los resultados de formación esperados.

Referencias

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: La Catarata.
- Acebedo Afanador, M. J. (2021). *Para el diseño razonado de instrumentos de evaluación*. EAE. Recuperado el 01 de julio de 2021, de Universidad de Granada - Digibug.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación - ANECA. (2011). ANECA. Recuperado el 1 de julio de 2021, de Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>
- Blyte, T. (2002). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. (G. Ventureira, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cabezas Mejía, E. D., Andrade Naranjo, D., & Torres Santamaría, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Quito (Ecuador): Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.
- Chevallard, I. (1998). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3 ed.). Buenos Aires: Aique.
- Decreto 1330 de julio 25 de 2019, Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Recuperado el 27 de junio de 2021, de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-387348.html?_noredirect=1
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (2019). Educaweb. Recuperado el 25 de mayo de 2021, de ¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? Documentación: <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/espacio-europeo-educacion-superior-eees/es-espacio-europeo-educacion-superior/>
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. (J. M. Maiques March, Ed.) *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1). doi:/doi.org/10.4995/redu.2010.6216
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. (Ó. Barberá, Trad.) Valencia: Universidad de Valencia.

- García, V. A., Villaverde, V. A., Benito, V. D., & Muñoz, R. C. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93 - 110. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1>
- Gardner, H. (1999). Unir la perspectiva progresista y la tradicional. En M. Stone Whiske, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* (C. Piña, Trad., págs. 433-439). Buenos Aires: Paidós.
- González García, E. A. (2021). *Fundamentos teóricos y metodológicos del microcurrículo.* Recuperado el 24 de enero de 2021, de Departamento de Pedagogía-UFPS - Grupo de Investigación en Calidad y Evaluación de Programas e Instituciones-GCIE: https://www.researchgate.net/profile/Efren-Gonzalez-Garcia/publication/272482480_FUNDAMENTO_TEORICO_Y_METODOLOGICO_DEL_MICROCURRICULO/links/54e567980cf29865c3372840/FUNDAMENTO-TEORICO-Y-METODOLOGICO-DEL-MICROCURRICULO.pdf
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4 ed.). Caracas: Quirón Ediciones - Sypal.
- Labrador Piquer, M. J., & Andreu Andrés, M. Á. (2008). *Metodologías Activas.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Question Pro. (2020). *¿Qué es la investigación descriptiva?* Recuperado el 17 de mayo de 2021, de Question Pro: <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-descriptiva/>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (3 ed.). (C. Losilla, Trad.) Madrid: Paidós.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* (4 ed.). Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones - Instituto CIFE.
- Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB. (2012). *Proyecto Educativo Institucional - PEI.* Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB. Recuperado el abril de 17 de 2021, de <https://unab.edu.co/nosotros/pei>