

El currículo y la evaluación. Perspectivas analíticas sobre los resultados de aprendizaje

Mónica Gabriela Portilla Portilla¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Portilla-Portilla, M. G. (2023). El currículo y la evaluación. Perspectivas analíticas sobre los resultados de aprendizaje. *Revista UNIMAR*, 41(2), 158-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art9>

Fecha de recepción: 11 de abril de 2023
Fecha de revisión: 29 de mayo de 2023
Fecha de aprobación: 13 de julio de 2023

Resumen

El propósito de este ensayo es reflexionar acerca de los sentidos y significados del concepto y dispositivo del aprendizaje y, en particular, los resultados de aprendizaje como una estrategia nacional e internacional, con el fin de transformar los sistemas evaluativos en la educación superior. Esta reflexión se plantea desde tres momentos: 1. La ubicación de los resultados de aprendizaje y su relación con el currículo, la evaluación y la educación basada en competencias (EBC). 2. Diferencias entre tres modelos, estrategias o dispositivos: objetivos, competencias y resultados de aprendizaje, así como la divergencia entre proceso y resultado de aprendizaje. 3. Los desafíos de la educación superior para deconstruir esta estrategia y proponer otras alternativas sobre la evaluación y los aprendizajes, a partir de cuatro aspectos: el aula, los contenidos disciplinares, el dispositivo de enseñanza-aprendizaje y los conceptos del aprendizaje.

Palabras clave: currículo; evaluación; resultados de aprendizaje; educación superior; pedagogía.


Curriculum and assessment. Analytical perspectives on learning outcomes

Abstract

The aim of this paper is to reflect on the meaning and implications of the concept and instrument of learning and, in particular, of learning outcomes as a national and international strategy for the transformation of evaluation systems in higher education. The reflection is approached from three points of view: 1. The location of learning results and their relationship with curriculum, assessment, and competency-based education; 2. The differences between



Artículo de Reflexión.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Cuyo, Argentina. Profesora de la Facultad de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Colombia. Correo electrónico: monica.portilla@correounivalle.edu.co 

three models, strategies, or devices: objectives, competencies, and learning outcomes, as well as the divergence between process and learning outcome; 3. The challenges for higher education to deconstruct this strategy and propose other alternatives for assessment and learning from four aspects: the classroom, the disciplinary content, the teaching-learning device, and the concepts of learning.

Keywords: curriculum; assessment; learning outcomes; higher education; pedagogy.

Currículo e avaliação. Perspectivas analíticas sobre os resultados da aprendizagem

Resumo

O objetivo deste documento é refletir sobre o significado e as implicações do conceito e do instrumento de aprendizagem e, em particular, dos resultados da aprendizagem como uma estratégia nacional e internacional para a transformação dos sistemas de avaliação no ensino superior. A reflexão é abordada a partir de três pontos de vista: 1. A localização dos resultados da aprendizagem e sua relação com o currículo, a avaliação e a educação baseada em competências; 2. As diferenças entre três modelos, estratégias ou dispositivos: objetivos, competências e resultados da aprendizagem, bem como a divergência entre processo e resultado da aprendizagem; 3. Os desafios do ensino superior para desconstruir essa estratégia e propor outras alternativas para a avaliação e a aprendizagem desde quatro aspectos: a sala de aula, o conteúdo disciplinar, o dispositivo de ensino-aprendizagem e os conceitos de aprendizagem.

Palavras-chave: currículo; avaliação; resultados de aprendizagem; ensino superior; pedagogia.

Introducción

Las últimas problematizaciones sobre el currículo y la evaluación tradicional han posibilitado mirar críticamente lo que ha sido la política internacional y nacional sobre los resultados de aprendizaje. Este tipo de discusiones provenientes de estos dos campos académicos han producido en Colombia diferentes tipos de manifestaciones sobre los aprendizajes, que ha llevado a replantear los conceptos de evaluación, aprendizaje y, en general, la formación que se describe en los planes de estudio en la educación superior. Por lo tanto, este ensayo tiene su punto de partida en este debate que se inicia en Colombia y se conecta con reflexiones para darle un sentido a lo que ha sido la entrada de las políticas internacionales sobre los resultados de aprendizaje.

El propósito de este ensayo abarca cuatro aspectos, en primer lugar, hacer una reflexión de cómo se gestaron los resultados de aprendizaje desde la política educativa supranacional. En segundo lugar, la conversión o transformación de estas propuestas en políticas públicas a nivel nacional y, en particular, sus efectos en la educación superior. En tercer lugar, precisar cómo esta política se concreta en tres modelos, estrategias o dispositivos: objetivos, competencias y resultados de aprendizaje. Por ello, la hipótesis del presente escrito consistió en plantear que, a partir de

principios de siglo XXI, las competencias se incorporaron a la educación superior en Colombia por la evaluación de aprendizajes. Por último, se pretende definir otras propuestas o alternativas a modo de posibilidades en el futuro, para transformar esta política pública, dotándola de otros sentidos y significados sobre el aprendizaje; en este sentido, se resaltan cuatro aspectos: el aula, los contenidos disciplinares, el dispositivo de enseñanza-aprendizaje y los conceptos de aprendizaje.

Las competencias, la evaluación y los resultados de aprendizaje

Con el fin de analizar la relación entre competencias, evaluación y resultados de aprendizaje, es necesario ubicarlos desde el campo de la internacionalización de la educación superior, en particular la internacionalización del currículo (Miranda, 2008; Perrotta, 2015, 2016). Cabe mencionar que, la internacionalización es un campo de análisis que surge después de la Segunda Guerra Mundial y se institucionaliza en forma legal, normal e institucional para los países de América Latina a finales del siglo XX.

Este nuevo ordenamiento supranacional se consolidó desde la creación de la Organización de Naciones Unidas –ONU– en 1945, y encontró diferentes alianzas para gestar un proyecto mayor de internacionalización con agencias como la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación –Unesco–, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–², a la par con otros hechos suscitados entre las décadas de los 80 y 90, en particular, la consolidación de nuevos poderes internacionales donde se producen nuevas formas de gobernar, y la economía se constituye en el referente para pensar los procesos sociales, culturales y educativos, entre ellos, el inicio de las reformas promercado con la denominada “perestroika”, la caída del Muro de Berlín, el Consenso de Washington, la intervención del Fondo Monetario Internacional –FMI–, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos

² Cabe citar el libro *Great teacher*, publicado en el 2015 por el Banco Mundial, dado que refiere acerca de los maestros y los aprendizajes para América Latina y el Caribe.

(Portilla, 2020). Estos hechos produjeron en los Estados nacionales de América Latina, de alguna manera, un cambio en las políticas autónomas de los respectivos países que tenían que construir sus sistemas educativos en consonancia con estas políticas, máxime si se ven condicionados por ayudas económicas para desarrollar proyectos en sus respectivos países. Esta nueva política es evidente en la introducción de nuevos objetos educativos, como aquellos planteados por Delors (1996), que en la actualidad se pueden identificar como resultados de aprendizaje, calidad de la educación, competencias, créditos académicos, diseños curriculares, inclusión educativa, primera infancia, diversidad, entre otros, en el marco de la política educativa supranacional y los procesos de internacionalización.

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI se instalaron los principales propósitos educativos en América latina, a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y las tres Conferencias Internacionales y Regionales de Educación Superior (Unesco, 1998, 2008 y 2018), así como los proyectos para las competencias en la educación superior: *Tuning educational structures in Europe* (Universidad de Deusto, 2003), el Proyecto Tuning para América Latina 2004-2007 (Beneitone et al., 2007) y el Proyecto 6x4 (ASCUN, 2008), donde las competencias adquirieron vigencia y cuya existencia no ha desaparecido con el surgimiento de los resultados de aprendizaje. En este contexto de inserción de las competencias se produjo una primera discusión en la educación superior sobre las conceptualizaciones del aprendizaje y cómo este nuevo campo podía afectar la calidad de la educación; las preguntas que se planteaban eran acerca de la instrumentalización, tecnología, pragmatismo y separación de la institución, la clase, la sociedad y la cultura.

La educación basada en competencias es una noción que se ubica en el currículo, aunque no nace como un enfoque curricular, sino como parte del análisis del concepto de competencia lingüística, cognitiva y laboral. Posteriormente, pasó a convertirse en una herramienta para comprender el aprendizaje de los estudiantes con los modelos de aprendizaje de la psicología cognitiva. Desde finales del siglo XX, la Unesco

promueve las competencias como un enfoque curricular que sobrepasa los procesos de enseñanza y aprendizaje; pensar la conexión entre institución, sociedad, empresa y sistema educativo, que aporte a los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, surge como una política mundial que se promueve en los países de América Latina.

Así las cosas, toma relevancia la definición de metodologías para incorporar la EBC, que lleva a una serie de transformaciones en los diseños curriculares, conectando lo educativo con la empresa, con lo social, con lo cultural y con lo laboral, a partir de competencias generales, competencias específicas, créditos académicos, perfiles y resultados de aprendizaje. El resultado de estos procesos llevó a una nueva configuración del profesor, del directivo, del estudiante y de las prácticas pedagógicas y curriculares, articulados a los objetivos de los programas académicos, perfiles profesionales y ocupacionales, que se derivan en objetivos, desempeños y resultados de aprendizaje, centrados en el estudiante, que son respuestas racionales a las nuevas exigencias internacionales.

De esta manera, la nueva situación educativa creó un contexto complejo, por una parte, la intromisión de políticas extranjeras que intentaban cambiar la educación superior, sin tener en cuenta los desarrollos particulares de las regiones y países. Por otra parte, el rechazo y la crítica a estas imposiciones, puesto que entraban en contradicción con desarrollos locales avanzados o consolidados, en el marco de un concepto de aprendizaje que se apoyaba en contenidos, habilidades, destrezas, saberes, más que en competencias.

En estos años se establece una primera conexión entre las competencias y los resultados de aprendizaje. El informe del *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe*, presentado en el año 2003, planteó que las competencias, al igual que los resultados del aprendizaje, habilidades y destrezas, son consideradas como puntos de referencia sin carácter normativo. Entonces, los resultados de aprendizaje son el conjunto de competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades

que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Más adelante, se desarrolla una política pública que llega al extremo de diseñar un sistema de conocimientos, capacitaciones, instituciones, grupos, experiencias y modalidades enfocadas a la formulación y escritura de competencias y resultados de aprendizaje, a partir de taxonomías fabricadas para tal fin (Biggs y Collis, 1982; Bloom, 1956; Camperos, 1992), con leves discusiones y restricciones en la divulgación para potencializar el diseño operacional y su adopción.

Dicho sistema ha generado, como lo sostiene Díaz (1993), un grupo de tecnólogos que, lejos de suscitar discusión y creación conceptual sobre lo que son las competencias, los resultados de aprendizaje y los diseños curriculares, se limitan a implementar, tal y como se tiene establecido desde una política educativa nacional y supranacional, así como se dio en Colombia con la implementación de los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje y las mallas curriculares.

El discurso presente en la educación superior sobre las competencias, el aprendizaje y sus resultados está articulado con diferentes elementos que lo sustentan, entre ellos, la estructura del plan de estudios, los contenidos curriculares, las orientaciones y lineamientos exigidos por el Ministerio de Educación con respecto a las formas evaluativas, y la configuración de las formas de titulación de los profesionales. En este contexto se aplican los resultados de aprendizaje que dependen de dos componentes: uno, atender a la eficacia productiva de los conocimientos, tal como se definen en los planes de estudio; dos, garantizar que estos conocimientos sean evidenciados en forma cuantitativa, estadística y formalizada, en un sistema que garantice su acreditación institucional y de programas académicos. Esta concepción de los resultados busca que los aprendizajes se concreten en comprender y demostrar los productos y desempeños alcanzados por los estudiantes, como consecuencia del aprendizaje observado y evidenciado.

Objetivos, competencias y resultados

En el apartado anterior se construyó el nacimiento, evolución y aplicación de las competencias y los resultados de aprendizaje en el campo internacional y la forma como llegó a Colombia y fue recibida con las discusiones propias de la academia. A continuación, se analizará la conexión que se ha establecido entre evaluación, competencias y currículo. La hipótesis consiste en plantear que, a partir de principios de siglo XXI, las competencias entran a la educación superior en Colombia por la evaluación de aprendizajes.

Desde 1968, con la instalación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –Icfes–, como un organismo evaluador, el MEN ha procurado vigilar los resultados de aprendizajes de los estudiantes; en el año 2000, el diseño de la prueba Saber 11 cambió de un enfoque de contenidos a un enfoque por competencias. En el caso de la prueba Saber Pro, en el año 2009 cambió la estructura a competencias genéricas y específicas; para el año 2011, se definen cinco competencias genéricas y se cambia la prueba de competencias específicas a competencias por grupos de referencia. A partir de 2016, el Icfes homogeniza las competencias genéricas evaluadas tanto en la prueba Saber 11 como en la prueba Saber Pro, con el ánimo de medir el aporte relativo de cada institución en cada competencia durante el proceso de formación. Actualmente, el Icfes usa esta información para construir *rankings* de universidades, evaluar la calidad de la educación superior y definir criterios de acreditación.

El concepto de competencia y resultado de aprendizaje, desde este modelo evaluativo, se concretó como política educativa a nivel estructural en la educación superior. En el año 2015 hubo un cambio total de la aplicación de los resultados de aprendizaje desde la evaluación hasta el currículo. En el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 se planteó el enfoque por competencias, el sistema de créditos y los resultados de aprendizaje como condiciones de calidad para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de licenciatura; con el Decreto 1330 de 2019, el Acuerdo 02 de 2020 y la Resolución 021795

de 2020 se hicieron explícitos sus significados y su operacionalización. Específicamente, en el Acuerdo 02 se mencionan los principales referentes académicos: resultados de aprendizaje y competencias.

Cabe mencionar el concepto de estos referentes académicos:

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. Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el Programa Académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resultados de aprendizaje serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias disciplinares que configuran la profesión; el perfil de formación que se espera desarrollar, la naturaleza, nivel de formación y modalidad académica; y los estándares internacionales. Los resultados de aprendizaje se definirán para un programa académico específico. (Acuerdo 02, 2020, p. 7)

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, individual o colectivamente, en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo y en el desarrollo profesional y personal. Las competencias pertenecen al individuo y este continúa desarrollando por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 7)

Una de las mayores operacionalizaciones de los resultados de aprendizajes se evidencia en la Resolución 021795, divulgada el 19 de noviembre de 2020 para los programas de educación superior, donde se plantea la

necesidad de estructurarlos a partir de aspectos como procesos de enseñanza y aprendizaje, tipos y niveles de aprendizaje, descripción de conocimientos, habilidades y competencias, así como su clasificación o taxonomía para una definición clara, concreta, verificable y divulgada de los resultados que se definen en articulación con el plan de estudios y los respectivos perfiles. En Colombia se encuentra diseñada una ruta para la educación superior, cuyos apoyos jurídicos y legales son la acreditación institucional y de programas académicos, o al menos para la creación y renovación de estos últimos.

Ante estas transformaciones, es necesario precisar que estamos ante una sociedad del aprendizaje y desde ahí la instalación de tres modelos, sistemas o dispositivos mundiales para los diseños curriculares: objetivos, competencias y resultados de aprendizaje. Esto se promueve en los diferentes países como una política educativa supranacional; la diferencia radica en la forma cómo son asumidos e incorporados en cada uno, dada la configuración de sus sistemas educativos, económicos, sociales y políticos. Entonces, la pregunta que cabe plantearse es la siguiente: ¿cómo se piensa cada uno de estos modelos? Para responder esta pregunta, es necesario ubicarse a mediados del siglo XX, en los primeros desarrollos del currículo y la instalación de los objetivos de aprendizaje que corresponden a un currículo pensado como tecnología racional, técnica y conductual (Bobbit, 1918; Tyler, 1973), donde el profesor organiza los objetivos, previamente diseñados por expertos, oficinas y modelos tecnológicos de las políticas educativas nacionales e internacionales. A finales del siglo XX se instalan las competencias, que son otro periodo de cambio en el aprendizaje; estas son producidas por el profesor y el alumno, también por la empresa, la sociedad civil, la descentralización estatal, la técnica y la tecnología; competencias que privilegian los desempeños en el mercado laboral y el aprendizaje a lo largo de la vida. Los resultados de aprendizaje emergen con las competencias y es en el siglo XXI que toman una identidad particular, se describen como aspectos relevantes en la formación; en su elaboración se proyecta que el estudiante hace de maestro, experto, planificador, diseñador y ejecutor, en él se centra todo. De ahí que el

diseño de ambientes de aprendizaje, así como la definición de tipos y niveles de aprendizaje por parte del profesor sean fundamentales para que el estudiante pueda evidenciar sus competencias y sus resultados de aprendizaje.

Esta política de los resultados de aprendizaje en algunos países está acompañada del estudio de los procesos de aprendizaje, como en Francia, Alemania y Argentina. Para algunos autores (Bauman, 2007; Latour, 2008; Quiceno, 2021), la política es local, regional y hasta nacional, pero el poder es global, diferente a otros países, donde los propósitos de formación no los determina la política, sino los colectivos de maestros y, por supuesto, las universidades. Esto quiere decir que, para estos países, el proceso de aprendizaje es más importante que el resultado, lo que implica pensar qué es lo que define el aprendizaje, cuál es su naturaleza y una posible conceptualización.

Como proceso, el aprendizaje es un fenómeno complejo, compuesto de muchos factores, fuerzas, procedimientos: biológicos, sociales, psíquicos, emocionales, personales, afectivos, que se involucran entre ellos, que se forman a través de fases sucesivas en tiempo y espacios específicos. Este proceso es explicado por la cognición, la pedagogía y la didáctica, que se interesan en cómo se transforman los aprendizajes, cómo se plantean las secuencias, las mediaciones y las conquistas en cada momento preciso, sobre todo el estudiante se da cuenta del proceso mismo y no solo del resultado. Estas fuerzas progresivamente se van desarrollando y van adquiriendo distintas formas que en momentos determinados llegan a unos resultados concretos. En este sentido, en el proceso de aprendizaje, los resultados son la parte final del proceso y no solo se habla de un resultado, sino que son varios, según sus fases o niveles.

Por lo tanto, es importante definir cuáles son las fases por las que pasan los procesos de aprendizaje, que es mucho más complejo, pero, a la vez, hace del aprendizaje un fenómeno más importante. Si se piensa solo en los resultados de aprendizaje como una acción a realizar en el futuro, se debe verificar y constatar lo que se va a hacer, tienen un orden lógico, racional y

deductivo, porque dan cuenta de lo que sabe y sabe hacer, se termina en una lógica que olvida el proceso y sus implicaciones, ya que se le da prioridad al estado final o llegar a un término.

A manera de cierre

Una vez analizados los conceptos, significados y controversias sobre los resultados de aprendizaje, se plantean algunas proposiciones alternativas sobre el estado actual de este tema. La política educativa nacional e internacional sobre los resultados de aprendizaje ha sido útil en muchos sentidos: sirvió para analizar, por parte de los países de América Latina, el sentido de estos conceptos, tal y como fueron diseñados a nivel internacional; se vinculó a las realidades nacionales y a los campos de conocimiento, no solo como política, sino como saberes disciplinares; posibilitó analizar cuáles han sido los efectos de esta política en las comunidades locales. Estas problematizaciones han llevado al diseño de nuevas alternativas que den un cambio a la calidad de la educación y al aprendizaje y que tenga en cuenta las propias realidades. Se trataría, entonces, de encontrar nuevos contextos, teorías, estudios, experiencias, para darle otro sentido a los resultados de aprendizaje más allá del aula, de los contenidos disciplinares y del dispositivo de la enseñanza-aprendizaje.

En esta dirección de hacer proposiciones que permitan una salida a esta situación planteo cuatro aspectos a tener en cuenta: el aula, los contenidos disciplinares, el dispositivo de enseñanza-aprendizaje y los conceptos del aprendizaje. Con respecto al aula, que sea más conectada con espacios sociales, culturales y regionales, lo que conlleva a llevar elementos fuera del aula al aula misma y se consideren como objetos de pensamiento. En este punto, es importante revisar algunas experiencias: *Las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en educación intercultural bilingüe* (Calle y Washima, 2020); *Los proyectos educativos en torno del pasado local y el patrimonio cultural en Argentina* (Conforti y Lencina, 2020); *Puentes entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales: un estudio de aula en la comunidad wayuu* (Melo, 2020).

En relación con los contenidos disciplinares, es necesario transformarlos y pensarlos en campos

interdisciplinarios, nuevos conocimientos y saberes relacionados con la tecnología y la innovación. En esta perspectiva, cabe citar las siguientes experiencias, innovaciones y propuestas: *La integración curricular escolar y la interdisciplinariedad en la producción de conocimiento* (Peñuela, 2021); *Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y educación inclusiva* (Bell et al., 2022); *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (Aguilar, 2020).

En cuanto a la discusión del dispositivo de enseñanza-aprendizaje, se pueden citar los aportes de Portilla y Quiceno (2021), quienes plantean que este dispositivo es una tecnología que cierra el aprendizaje a aspectos conductuales y comportamentales, por lo cual se hace necesario construir un nuevo concepto de aprendizaje, es decir, transformaciones por parte de los actores y de las instituciones. En esta perspectiva, Saldarriaga (2023), en su texto *Refundar el oficio del maestro*, hace una crítica al concepto de aprendizaje y al dispositivo de enseñanza-aprendizaje, además, se apoya en el pedagogo holandés Biesta (2016) en su texto *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro* y en el texto *Redescubrir la enseñanza* (2022).

A nivel del aprendizaje, es importante el aporte y la creatividad de los profesores y estudiantes, en el sentido de incorporar a la enseñanza y al aprendizaje experiencias, culturas, actitudes y conceptualizaciones que hagan contraste con aprendizajes técnicos y pragmáticos. Aquí cabe citar las investigaciones de Hernández y Ghilardelli (2022) sobre los paisajes digitales de aprendizaje en la universidad; González (2021), quien hace un estudio sobre los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza desde la subjetividad; Poveda et al. (2021) con su análisis sobre las percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum.

Aprender es producir, innovar y transformar, por tanto, las competencias, los procesos, los niveles y los resultados de aprendizaje tienen que ser pensados para la productividad y la creación, y no solo para la enseñanza-aprendizaje. Esto permite formarse y formar al otro como un sujeto con mayoría de edad (un adulto), un ser racional, que también investigue y sea capaz de analizar y pensar por sí mismo; para esto es necesario crear un aprendizaje que conlleve

la apropiación de competencias estructurales, como transformar el cambio climático, analizar la sociedad contemporánea, plantear nuevos conceptos de juventud, infancia, hacer un mundo mejor, es decir, el aprendizaje como una práctica pedagógica (Mialaret, 1972; Meirieu, 2009, 2020; Serres, 2012; Hernández y Portilla, 2021a, 2021b).

Conflicto de intereses

La autora de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Acuerdo 02 de 2020. (2020). Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-. https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf
- Aguilar, F. (coord.). (2020). *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina: Informe final del Proyecto 6x4 UEALC*. ASCUN.
- Bauman, Z. (2007). *Retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bell, R., Orozco, I. y Lema, B. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Episteme*, 9(1), 101-116. UNIANDÉS.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final - Proyecto Tuning - América Latina (2004-2007)*. Universidad de Deusto.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. (C. E. Noguera, Trad.). *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza* (B. Thoilliez, Trad.). Morata/MinEducación de España.
- Biggs, J., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook. I: Cognitive Domain*. Mackay Company.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. The Riverside Press.
- Calle, M. y Washima, M. (2020). Las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe. *REEA*, 5(2), 122-132.
- Camperos, M. (1992). *De los fines educativos a los objetivos educacionales: una taxonomía para la planificación y evaluación del aprendizaje*. Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Conforti, M. y Lencina, R. (2020). *Proyectos educativos en torno del pasado local y el patrimonio cultural en Argentina. Un caso de estudio en el centro de la provincia de Buenos Aires. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2317>
- Decreto 1075 de 2015. (2015m 26 de mayo). Presidencia de la República de Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=77913
- Decreto 1330 de 2019. (2019, 25 de julio). Presidencia de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, UNESCO.
- Díaz, M. (1993). *Campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- González, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 313-328. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>
- Hernández, D. y Ghilardelli, M. (2022). Paisajes digitales de aprendizaje en la universidad huellas vivenciales e inserción comunitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 135-151. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2727>

- Hernández, J. y Portilla, M. (2021a). El aprendizaje: experiencia sensorial práctica y entendimiento. En M. Portilla Portilla y G. Zamudio Tobar (eds.), *Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología* (pp. 21-47). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Hernández, J. y Portilla, M. (2021b). *Variaciones epistemológicas y cognitivas sobre el aprender en Philippe Meirieu* [Manuscrito inédito]. Facultad de Educación, Universidad Santiago de Cali.
- Latour, B. (2008). *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.
- Meirieu, P. (2020). "La escuela después"... ¿Con la pedagogía de antes? <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-Escuela-despues-Con-la-Pedagogia-de-antes-Philippe-Meirieu.pdf>
- Melo, N. (2020). *Puentes entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales: un estudio de aula en la comunidad wayuu* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24851>
- Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Evohé.
- Miranda, X. (2008). Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 179-240). IESALC-UNESCO.
- Peñuela, D. (2021). Dinámicas de integración curricular escolar: interdisciplinariedad en la producción de conocimiento. *Praxis & Saber*, 12(30), e11437. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11437>
- Perrotta, D. (2015). La región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad. En J. M. Araya (Comp.), *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur* (pp. 21-49). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. IEC, Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- Portilla, M. (2020). Las políticas de mundialización de la Educación en Argentina y Colombia. En M. C. Cano Quintero y L. C. Granja Escobar (eds.), *Políticas públicas: reflexiones y experiencias latinoamericanas* (pp. 77-93). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Portilla, M. y Quiceno, H. (2021). *La escuela pública y la enseñanza-aprendizaje* (Documento inédito). Facultad de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.
- Poveda, B., Barceló, M., Rodríguez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. <https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Quiceno, H. (2021). *Pedagogía y saber local* [Documento inédito]. Facultad de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.
- Resolución 021795 de 2020. (2020, 19 de noviembre). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-402045_pdf.pdf
- Saldarriaga, O. (2023). Refundar el oficio de maestro. *Revista Escuela y Pedagogía*, (17). <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/pensar/refundar-el-oficio-de-maestro>
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Gedisa.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Universidad de Deusto (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Universidad de Deusto.

Contribución

La autora participó en la elaboración del manuscrito, lo leyó y aprobó.