

**UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE SAN
FRANCISCO XAVIER DE CHUQUISACA**

VICERRECTORADO

**CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO E
INVESTIGACION**



TITULO DEL TEMA:

**MODELO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS PARA
LA MEJORA DE LA CULTURA EVALUATIVA EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA
DOMINGO SAVIO – SEDE SUCRE**

**TRABAJO EN OPCIÓN AL GRADO DE DOCTOR EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR: M.Sc. Franz Amurrio Cuba

Sucre – Bolivia

2022

**UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE SAN
FRANCISCO XAVIER DE CHUQUISACA**

VICERRECTORADO

**CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO E
INVESTIGACION**



TITULO DEL TEMA:

**MODELO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS PARA
LA MEJORA DE LA CULTURA EVALUATIVA EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA
DOMINGO SAVIO – SEDE SUCRE**

**TRABAJO EN OPCIÓN AL GRADO DE DOCTOR EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR: M.Sc. Franz Amurrio Cuba

TUTOR: Dr. Marcelo Poveda Velasco

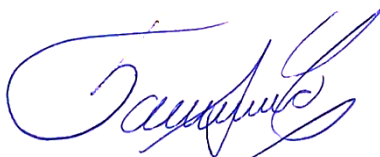
Sucre – Bolivia

2022

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Al presente este trabajo como requisito previo para la obtención del Título de Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, autorizo al Centro de Estudios de Posgrado e Investigación o a la Biblioteca de la Universidad, para que se haga de este trabajo un documento disponible para su lectura, según normas de la Universidad.

También cedo a la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, los derechos de publicación de este trabajo o parte de él, mantenimiento mis derechos de autor hasta un período de 30 meses posterior a su aprobación.



M.Sc. Franz Amurrio Cuba

Sucre, enero de 2022

DEDICATORIA

A mí amada familia:

Mis Padres Franz Abel Amurrio Flores y Maria Divina Cuba Gutierrez

Mi Hermana Tamara Amurrio Cuba

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por haberme bendecido y otorgado la oportunidad de alcanzar una nueva meta en mi vida personal y profesional.

A mí familia, que tendrá mi eterno agradecimiento por la motivación, apoyo y sacrificio que me brindaron día a día para permitirme alcanzar este nuevo logro.

A la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, al Centro de Estudios de Posgrado e Investigación por brindarme la oportunidad de obtener el Título de Doctor en Ciencias de la Educación.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo diseñar un modelo de evaluación de aprendizajes por competencias para mejorar las prácticas evaluativas de los docentes de la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre. El modelo busca superar las limitaciones del enfoque tradicional, alineando la evaluación con el paradigma de formación basada en competencias y respondiendo a las necesidades del contexto institucional.

En el primer capítulo se describe el diseño teórico-metodológico, presentando el problema de la ausencia de procesos evaluativos integrales y definiendo el enfoque investigativo empleado.

El segundo capítulo aborda el marco teórico, analizando la evaluación por competencias desde distintas perspectivas y construyendo una base conceptual sólida.

El tercer capítulo expone los resultados de entrevistas y encuestas, que evidenciaron carencias en los procesos actuales de evaluación, sirviendo como fundamento para estructurar el modelo.

Finalmente, en el cuarto capítulo se presenta el modelo propuesto, validado mediante el método Delphi, destacando su pertinencia y aplicabilidad en el ámbito de la educación superior.

Esta investigación constituye una contribución significativa al fortalecimiento de las prácticas evaluativas basadas en competencias, ofreciendo un modelo que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, y que puede ser adaptado por otras instituciones educativas en procesos de mejora continua.

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
1. Antecedentes	1
2. Situación Problémica	2
3. Formulación del Problema de Investigación	4
3.1. Objeto de Estudio	4
3.2. Campo de Acción	4
4. Idea Científica a Defender	5
5. Objetivos de la Investigación	5
5.1. Objetivo General	5
5.2. Objetivos Específicos	5
6. Justificación	5
7. Diseño Metodológico	8
7.1. Caracterización Epistemológica de la Investigación	8
7.1.1. Tipo de Investigación	9
7.2. Métodos Teóricos	10
7.3. Métodos Empíricos	12
7.4. Método de Validación de la Tesis	15
7.5. Técnicas de Investigación	15
7.6. Población y Muestra	15
CAPÍTULO I	
MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL	17
1. Marco Teórico	17
1.1. Estado del Arte	17
1.2. Teorías y Enfoques que Sustentan la Investigación	20
1.2.1. Fundamentación Teórica de la Evaluación Basada en Competencias	20
1.2.1.1. Modelo de formación basada en competencias	20
1.2.1.2. Enfoques sobre la naturaleza de las competencias	23
1.2.1.3. Perspectivas filosóficas, pedagógicas, psicológicas y sociológicas de las competencias	26
2. Marco Conceptual	45
2.1. Formación Basada en Competencias	45

2.1.1. Socioformación.....	45
2.1.2. Formación Basada en Competencias	47
2.1.3. Competencias	47
2.1.4. Saberes	48
2.1.5. Proyectos Formativos.....	48
2.1.5. Rúbricas Socioformativas	48
2.1.6. Conclusión	49
2.2. Evaluación de Aprendizajes	49
2.2.1. Evaluación por Competencias.....	49
2.2.2. Tipos de Evaluación	49
2.2.2.1. Según el Momento de Aplicación	49
2.2.2.1. Según la Participación.....	50
2.2.3. Instrumentos de Evaluación	50
2.2.4. Retroalimentación y Metaevaluación.....	50
2.2.5. Evaluación Basada en Evidencias.....	51
2.2.6. Conclusión	51
3. Marco Contextual.....	51
3.1. Descripción del Contexto de la Investigación	52
3.1.1. El Contexto Internacional de la Educación Universitaria	52
3.1.2 El Contexto Nacional de la Educación Universitaria	54
3.1.3. El Contexto de la Universidad Privada Domingo Savio.....	58
CAPÍTULO II	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	62
2.1. Resultados	62
2.1.1. Fundamentación de la Metodología Aplicada para la Caracterización del Estado Actual	62
2.1.1.1. Población y muestra	62
2.1.2. Diagnóstico de la Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre.....	62
2.1.2.1. Análisis e Interpretación del Análisis Documental.....	63
2.1.2.2. Análisis e Interpretación de los Resultados de la Encuesta a Estudiantes....	68
2.1.2.3. Análisis e Interpretación de los Resultados de la Encuesta a Docentes	79

2.2 Análisis comparativo de percepciones: estudiantes vs. docentes (contraste y patrones)	89
2.3 Triangulación metodológica para integrar evidencia y construir el diagnóstico y el modelo	91
<i>Nota. Elaboración propia a partir de la integración de resultados del diagnóstico</i>	92
2.4 Conclusiones del Diagnóstico Realizado	93
CAPÍTULO III	
PROPUESTA Y VALIDACIÓN	95
3.1 Componentes Estructurales	95
3.1.1 PRIMERA DIMENSIÓN: Elementos Teóricos	95
3.1.2 SEGUNDA DIMENSIÓN: Elementos de construcción del Sistema de evaluación integral por competencias	100
3.1.3. TERCERA DIMENSIÓN: Elementos Metodológicos	102
3.1.4 CUARTA DIMENSIÓN: Elementos Prácticos	111
3.2 Esquematización e Implementación de la Propuesta	111
3.3 Plan de Implementación del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias	114
3.4 Validación de la propuesta por el Método Delphi	150
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	154
CONCLUSIONES	154
RECOMENDACIONES	156
BIBLIOGRAFIA	158
ANEXOS	162
ANEXO 1: ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES	162
ANEXO 2: ENCUESTA APLICADA A DOCENTES	165
ANEXO 3: INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN POR EL MÉTODO DELPHY	168
ANEXO 4: VALIDACIÓN POR EL MÉTODO DELPHI	172
ANEXO 5: Panel de expertos participantes en la validación del método Delphy	180
ANEXO 6: Modelo de Programa Analítico UPDS	181
ANEXO 7: Política Institucional de Evaluación por Competencias	185
ANEXO 8: Reglamento de Evaluación por Competencias – UPDS	189
ANEXO 9: Guías para la Implementación del Modelo de Evaluación por Competencias – UPDS	193

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis teórica del modelo de evaluación.....	44
Tabla 2. Resultados del análisis documental sobre la evaluación de los aprendizajes	63
Tabla 3. Relación de ítems de encuesta aplicada a los estudiantes	69
Tabla 4. Conocimiento sobre la evaluación de los aprendizajes	73
Tabla 5. Saberes considerados como objeto de evaluación en las asignaturas	74
Tabla 6. Evaluaciones realizadas durante el proceso de evaluación.....	75
Tabla 7. Evaluación en las asignaturas.....	75
Tabla 8. Instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje en las asignaturas	76
Tabla 9. Satisfacción con los procedimientos utilizados por docentes para evaluar los aprendizajes.....	76
Tabla 10. Información recibida de los resultados de aprendizaje obtenidos y la retroalimentación	77
Tabla 11. Información recibida sobre el desarrollo de competencias	77
Tabla 12. Análisis de las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje	78
Tabla 13. Contribución del sistema de evaluación al desarrollo de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes	78
Tabla 14. Ítems correspondientes a la encuesta aplicada a los docentes.....	79
Tabla 15. Concepción docente sobre la evaluación de aprendizajes	83
Tabla 16. Conocimiento de saberes evaluados por los docentes en las asignaturas....	83
Tabla 17. Qué evalúan los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes .	84
Tabla 18. Momentos utilizados por los docentes para la evaluación de aprendizajes de los estudiantes.....	85
Tabla 19. Instrumentos utilizados por los docentes para la evaluación de aprendizajes de los estudiantes.....	85
Tabla 20. Procedimientos de evaluación utilizados por los docentes para valorar el grado de satisfacción de los estudiantes.....	86
Tabla 21. Información brindada por los docentes acerca de los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes	86
Tabla 22. Información brindada por los docentes acerca del desarrollo de las competencias de los estudiantes	87
Tabla 23. Análisis de dificultades encontradas en los estudiantes durante el proceso de evaluación de aprendizajes de los estudiantes	88
Tabla 24. Contribución del sistema de evaluación al desarrollo de competencias de los estudiantes.....	88
Tabla 25. Contraste de percepciones entre estudiantes y docentes sobre la evaluación de aprendizajes por competencias.....	89
Tabla 26. Matriz de triangulación metodológica	91
Tabla 27. Establecimiento de los Resultados de Aprendizaje	106
Tabla 28. Alineación de los Resultados de Aprendizaje con los Saberes	106
Tabla 29. Alineación de los Resultados de Aprendizaje con los Criterios de Evaluación	107
Tabla 30. Alineación de los Criterios de Evaluación con los Indicadores.....	108

Tabla 31. Alineación de los Indicadores con las Actividades Formativas, Instrumentos de Evaluación y Evidencias.....	108
Tabla 32. Alineación de las Actividades Formativas con el Tipo de Evaluación y el Puntaje	109
Tabla 33. Centralización del Proceso Evaluativo en la Rúbrica Socioformativa.....	110
Tabla 34. Plan de Implementación de la Fase Previa al Inicio del Módulo	120
Tabla 35. Plan de Implementación de la Fase de Planeación y Ejecución del Módulo	124
Tabla 36. Plan de Implementación de la Fase de Seguimiento.....	129
Tabla 37. Plan de Implementación de la Fase de Evaluación Final	133
Tabla 38. Plan de Implementación de la Fase de Retroalimentación y Ajustes	137
Tabla 39. Indicadores de Éxito.....	140
Tabla 40. Plan de Pilotaje	147

INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes

La UNESCO, en su conferencia internacional sobre aseguramiento de la calidad en Asia (Harman, 2000), destacó que las universidades deben convertirse en comunidades sin fronteras intelectuales ni geográficas, enfocadas en el desarrollo de competencias distintivas que fomenten el aprendizaje permanente y la innovación. Este enfoque exige mejorar la calidad educativa mediante la implementación de sistemas de evaluación que garanticen una formación integral en competencias, permitiendo a los estudiantes enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento. Así, la evaluación basada en competencias se ha consolidado como un tema clave en la educación superior, promoviendo investigaciones e innovaciones que mejoren los procesos formativos y los resultados de aprendizaje (Santos, 2010).

En este contexto, organismos internacionales como la OCDE, a través de iniciativas como el AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), y la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2009), enfatizan la necesidad de consolidar sistemas educativos que prioricen la evaluación justa, confiable y orientada a la calidad. Estas perspectivas refuerzan la importancia de investigaciones que desarrollen modelos evaluativos alineados con las competencias, como los propuestos por Gonzales Bernal (2012), Baartman (2007) y Tobón (2005).

La Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) se enmarca en estos lineamientos internacionales, adoptando un modelo educativo basado en competencias que busca responder a las necesidades de la sociedad mediante la formación de profesionales comprometidos y altamente competentes. Con la visión de consolidarse como la red universitaria más grande de Bolivia, la UPDS apuesta por la mejora continua y la calidad académica a través de la implementación progresiva de estrategias pedagógicas y evaluativas basadas en competencias.

En este sentido, el presente trabajo de investigación se orienta al diseño de un modelo de evaluación de aprendizajes por competencias que permita optimizar las prácticas evaluativas de los docentes en la UPDS. La propuesta se fundamenta en la pertinencia académica, científica y social del tema, así como en la necesidad de garantizar la calidad formativa de la institución, contribuyendo al fortalecimiento de su modelo pedagógico y a la consolidación de su misión educativa en el contexto nacional.

2. Situación Problemática

En el contexto de la educación superior, la evaluación de aprendizajes ha sido un tema ampliamente debatido debido a su relevancia en la formación integral de los estudiantes. Tradicionalmente, las universidades han utilizado un modelo de evaluación centrado en el examen como medio principal para medir los conocimientos adquiridos, sin considerar adecuadamente los procesos y competencias involucradas en el aprendizaje. Aunque este enfoque puede ser útil en algunos contextos, presenta limitaciones significativas que afectan la calidad de la enseñanza y la formación integral de los estudiantes.

Diversos estudios internacionales, como los realizados en Brasil, Argentina y Chile, han señalado que la evaluación sigue siendo, en su mayoría, sumativa, centrada únicamente en la medición del rendimiento en exámenes. Este enfoque no promueve el desarrollo de habilidades prácticas ni la reflexión crítica de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. En Bolivia, esta tendencia persiste, especialmente en instituciones como la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS), donde, a pesar de la orientación hacia la formación por competencias en el diseño curricular, el proceso evaluativo sigue centrado en los resultados finales obtenidos a través de exámenes escritos y tareas, sin considerar las competencias adquiridas ni los procesos de aprendizaje subyacentes.

El análisis de los Programas Analíticos de todas las asignaturas de las Carreras con las que cuenta la UPDS revela que su estructura sigue un enfoque basado en objetivos de aprendizaje, priorizando la transmisión de conocimientos teóricos. Este modelo limita la integración de competencias prácticas y la resolución de problemas en contextos reales, elementos fundamentales en un enfoque basado en competencias. En este modelo, el aprendizaje debe centrarse en la aplicación de habilidades en situaciones auténticas, y la evaluación debe medir no solo el conocimiento teórico, sino también la capacidad del estudiante para enfrentar desafíos reales en su campo profesional.

El sistema de evaluación actual refuerza esta orientación al asignar un peso predominante a los exámenes parciales y finales (80% del total), priorizando la memorización de contenidos sobre la aplicación práctica del conocimiento. Si bien se incluye una pequeña sección (20%) dedicada a actividades académicas como la creación de una empresa y el análisis de casos, estas actividades no tienen la relevancia suficiente para fomentar un aprendizaje auténtico basado en competencias. Un modelo basado en competencias permitiría que la evaluación se

centre más en la resolución de problemas en contextos reales, garantizando una formación más integral.

Esta problemática se manifiesta de manera concreta en los resultados del diagnóstico aplicado a estudiantes de la Universidad Privada Domingo Savio, Sede Sucre, donde aproximadamente el 40 % de los encuestados manifestó que las evaluaciones no reflejan adecuadamente el desarrollo de sus competencias reales. Asimismo, durante la fase diagnóstica, varios estudiantes señalaron que las evaluaciones se centran principalmente en exámenes escritos, lo que limita la posibilidad de demostrar el desempeño práctico y la aplicación de saberes en contextos reales. Estas evidencias cuantitativas y cualitativas ponen de manifiesto la brecha existente entre el enfoque formativo declarado y las prácticas evaluativas vigentes, reforzando la necesidad de un modelo de evaluación por competencias centrado en los procesos formativos.

Asimismo, el Plan de Asignatura presentado por los docentes, en su mayoría, se enfoca principalmente en el avance teórico del contenido, sin una articulación clara con el desarrollo de competencias. Esta planificación, centrada en el cumplimiento del contenido teórico en tiempos definidos, es una manifestación más del enfoque tradicional y no responde a las necesidades de un modelo educativo basado en competencias, donde el aprendizaje se organiza de manera flexible y centrada en las capacidades del estudiante para aplicar lo aprendido.

El Proyecto Formativo, concebido como un trabajo integrador del módulo, tampoco ha logrado sustituir la estructura tradicional de evaluación centrada en exámenes, ya que se mantiene como una actividad adicional sin ser el eje central del proceso de aprendizaje. Esta desconexión entre la enseñanza y la evaluación limita el impacto de los proyectos integradores, que deberían constituir una parte central de la formación práctica de los estudiantes.

A lo anterior se suma la evaluación del desempeño docente, la cual refleja una orientación hacia el cumplimiento de procedimientos administrativos y metodológicos, en lugar de evaluar la capacidad de los docentes para generar experiencias de aprendizaje significativas que fomenten el desarrollo de competencias en los estudiantes. El enfoque actual de evaluación docente se centra en aspectos como el cumplimiento del horario de clases y la explicación de

objetivos, sin evaluar la calidad del aprendizaje que los estudiantes alcanzan en relación con las competencias definidas en el currículo.

En base a los estudios previos de Santos (1998) y mi propia experiencia como docente en la Universidad Privada Domingo Savio, se puede identificar que la evaluación en este contexto se limita a evaluar únicamente el rendimiento académico, con una carencia de profundidad en el análisis de los procesos que los estudiantes deben atravesar para lograr adquirir esos conocimientos. Esta visión reductiva de la evaluación ha creado una cultura evaluativa pasiva, donde la evaluación se ve más como una herramienta de control y sanción, que como un proceso formativo y de mejora continua.

La UPDS está en un proceso de transición hacia un modelo educativo basado en competencias, pero aún enfrenta dificultades para implementar una evaluación que responda a este enfoque. La evaluación sigue siendo un proceso que evalúa el "qué" más que el "cómo" o el "para qué" de los aprendizajes. Además, la falta de coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las competencias que se desean desarrollar y las estrategias de evaluación genera desconexiones entre la enseñanza y la evaluación, lo que impide una adecuada retroalimentación y el ajuste de las metodologías docentes.

3. Formulación del Problema de Investigación

A partir de la situación problemática descrita se identifica el siguiente problema científico de la investigación.

¿Cómo contribuir con los docentes en la evaluación de aprendizajes por competencias de los estudiantes en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre?

3.1. Objeto de Estudio

La evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional.

3.2. Campo de Acción

La evaluación de los aprendizajes por competencias en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre.

4. Idea Científica a Defender

El diseño de un modelo de evaluación de aprendizajes por competencias permite mejorar las prácticas evaluativas de los docentes de la Universidad Privada Domingo Savio - Sede Sucre.

5. Objetivos de la Investigación

5.1. Objetivo General

Diseñar un modelo de evaluación de los aprendizajes por competencias para mejorar las prácticas evaluativas de los docentes de la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre.

5.2. Objetivos Específicos

- Analizar y sistematizar los fundamentos teóricos relacionados con la evaluación de los aprendizajes por competencias en el contexto de la formación universitaria, considerando enfoques actuales y su aplicabilidad en el ámbito académico.
- Realizar un diagnóstico integral sobre el estado actual de la evaluación de aprendizajes en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre, a través del análisis documental, encuestas dirigidas a docentes y estudiantes, y la identificación de conocimientos y prácticas vinculadas al modelo pedagógico por competencias.
- Desarrollar una propuesta concreta que materialice un Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias, incorporando criterios para fortalecer el proceso de evaluación en la universidad.
- Validar la pertinencia y efectividad del modelo de evaluación por competencias propuesto mediante la aplicación del método Delphi, asegurando su integralidad, autenticidad y continuidad en el contexto universitario.

6. Justificación

La evaluación de los aprendizajes por competencias en el contexto universitario es un tema fundamental que ha generado un amplio debate en el ámbito educativo, tanto nacional como internacional. Esta temática se ha convertido en un desafío clave debido a su complejidad y a los impactos que tiene sobre la calidad de los procesos formativos y sobre los resultados académicos de los estudiantes. La necesidad de una evaluación integral que permita medir no

solo los conocimientos, sino también las habilidades, actitudes y valores, es un enfoque que ha sido ampliamente estudiado por autores como Guzmán (2013), March (2012), Zabelza (2010), Ferdman (1977), Cohen (1980), entre otros. Su investigación sobre la evaluación por competencias ha permitido un análisis profundo de las diferentes dimensiones de este proceso, resaltando tanto sus desafíos como sus oportunidades dentro del ámbito académico.

Pertinencia de la investigación

En el contexto de la educación superior en Bolivia, la necesidad de implementar modelos de evaluación que permitan valorar de manera integral las competencias de los estudiantes es especialmente relevante. En la actualidad, a pesar de los esfuerzos para avanzar hacia un modelo educativo centrado en las competencias, aún persisten deficiencias significativas en las prácticas evaluativas, las cuales se centran mayormente en la medición de los resultados académicos inmediatos y en la evaluación de conocimientos de manera aislada. Sin embargo, se hace urgente integrar en la evaluación el desarrollo de competencias transversales, tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la autonomía, y la capacidad de trabajo en equipo, competencias necesarias para el desempeño en el ámbito profesional.

Este vacío en la evaluación de competencias en las universidades bolivianas genera la necesidad de esta investigación, que propone desarrollar un modelo de evaluación por competencias adaptable al contexto de la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre. La pertinencia social de este estudio radica en que la implementación de un modelo de evaluación basado en competencias impactará directamente en la calidad del proceso educativo y contribuirá al logro de mejores resultados académicos, preparando a los estudiantes de manera más efectiva para enfrentar los desafíos del mercado laboral.

Relevancia de la investigación

La relevancia de esta investigación se justifica en su contribución a la mejora de las prácticas evaluativas en el sistema educativo universitario. A nivel mundial, la evaluación por competencias ha ganado cada vez más importancia, particularmente porque se alinea con las tendencias globales hacia una educación más orientada a los resultados y al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2009) destacó la importancia de las investigaciones pedagógicas para mejorar las estrategias evaluativas, lo que permite alcanzar los objetivos educativos globales, como la Educación para Todos.

En este marco, el interés por la evaluación de competencias es creciente, ya que no solo mide los conocimientos adquiridos, sino que también valora las habilidades y actitudes desarrolladas por los estudiantes, facilitando una visión más holística de su aprendizaje. Además, permite una mayor alineación de los programas académicos con las demandas del mercado laboral, asegurando que los egresados estén mejor preparados para enfrentar los retos profesionales que les esperan.

Aporte teórico

El aporte teórico de esta investigación se centra en la profundización y sistematización del concepto de evaluación por competencias en el contexto universitario boliviano. A través de un análisis exhaustivo de los marcos teóricos existentes, este estudio contribuirá a la creación de un modelo evaluativo que integre los enfoques más actuales sobre la evaluación del aprendizaje, tomando en cuenta las distintas perspectivas pedagógicas y sus implicaciones en el contexto de la educación superior.

Asimismo, el desarrollo de esta investigación permitirá enriquecer el debate académico sobre la implementación de la evaluación por competencias en universidades de América Latina, generando un cuerpo teórico que pueda servir como base para futuras investigaciones y prácticas educativas en la región. Este modelo teórico permitirá no solo evaluar los conocimientos de los estudiantes, sino también los procesos que les permiten llegar a esos conocimientos, lo cual será un aporte significativo en el campo de la evaluación educativa.

Aporte práctico

El aporte práctico de la investigación será de gran impacto tanto para los docentes como para los estudiantes de la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre. Al diseñar un modelo de evaluación por competencias, se proporcionará a los docentes una herramienta práctica y efectiva para evaluar de manera integral los aprendizajes de los estudiantes, permitiendo una retroalimentación constante y mejorando el proceso educativo. De este modo, los docentes podrán medir no solo los resultados académicos, sino también las competencias adquiridas por los estudiantes, tales como el pensamiento crítico, la capacidad de adaptación, y la habilidad para resolver problemas complejos.

Este modelo no solo contribuirá al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también permitirá a la universidad posicionarse como una institución educativa que ofrece formación

de alta calidad, alineada con las demandas del mercado laboral y las tendencias internacionales en educación superior. Además, servirá como una guía para otras instituciones universitarias que deseen implementar modelos de evaluación por competencias, creando así un precedente que pueda ser replicado a nivel nacional e internacional.

7. Diseño Metodológico

7.1. Caracterización Epistemológica de la Investigación

Dado que el objeto de estudio de la investigación fue complejo y emergente en el contexto universitario boliviano, se optó por desarrollar el estudio bajo el paradigma interpretativo-simbólico, desde un enfoque constructivista. Este paradigma, de corte cultural, buscó comprender el sentido profundo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad Privada Domingo Savio, entendiendo el aprendizaje como un proceso dinámico de construcción de significados. La investigación se centró en los significados que los actores educativos (docentes y estudiantes) asignaron a sus experiencias de enseñanza y evaluación, buscando cómo estos procesos contribuyeron al desarrollo de competencias.

Según este enfoque, la enseñanza no se consideró solo como una transmisión de conocimiento, sino como una actividad generadora de significados, en la que los sujetos interactuaron activamente con su entorno para construir conocimiento. En este sentido, el proceso evaluativo fue visto como una herramienta clave para generar y validar estos significados dentro del contexto académico. El constructivismo enfatizó la importancia de contextualizar el conocimiento, lo que implicó comprender cómo los contextos específicos (en este caso, la Universidad Privada Domingo Savio) influyeron en la adquisición y evaluación de competencias.

De acuerdo con Castillo (2012), este paradigma se centró en la búsqueda de los significados de las acciones didácticas que tuvieron lugar en el aula, lo cual resultó crucial para la comprensión de las prácticas evaluativas en el contexto universitario. El enfoque interpretativo-simbólico también subrayó la necesidad de aproximarse a la totalidad del fenómeno (en este caso, la evaluación por competencias), nunca como un hecho aislado, sino considerando su contexto cultural, social y educativo, lo que coincidió con las ideas de Ruiz (1996). La cercanía con la realidad del objeto de estudio, es decir, la relación directa con los docentes y

estudiantes, permitió obtener una comprensión integral de la situación evaluativa en la universidad.

El diseño de esta investigación se caracterizó por la flexibilidad y la provisionalidad, adaptándose a las necesidades del contexto específico y tomando en cuenta los aportes previos de la bibliografía consultada, el conocimiento experto y el sentido común. Este enfoque permitió seleccionar las estrategias de investigación más apropiadas para comprender las dinámicas educativas dentro de la universidad, haciendo énfasis en las experiencias vividas por los actores involucrados.

7.1.1. Tipo de Investigación

En esta investigación, se adoptó un enfoque mixto debido a la complejidad del objeto de estudio y a la necesidad de abordar el problema de investigación desde múltiples perspectivas. El enfoque mixto combina métodos cualitativos y cuantitativos, permitiendo una comprensión más profunda y amplia de la evaluación de los aprendizajes por competencias en el contexto de la Universidad Privada Domingo Savio. Este enfoque fue elegido con el objetivo de explorar tanto los aspectos objetivos y medibles de las prácticas evaluativas, como los aspectos subjetivos y experienciales de los actores involucrados, como docentes y estudiantes.

El método cuantitativo permitió obtener datos precisos y sistemáticos sobre la situación actual de la evaluación de aprendizajes en la universidad. A través de encuestas a docentes y estudiantes, se obtuvo información sobre la percepción de la efectividad de las evaluaciones por competencias, los métodos utilizados y las dificultades que enfrentan los involucrados. Esta información cuantitativa proporcionó una visión general y medible de las prácticas evaluativas y su relación con los resultados académicos.

Por otro lado, el método cualitativo fue fundamental para explorar de manera más profunda las percepciones, creencias y experiencias de los docentes y estudiantes respecto a la evaluación de aprendizajes por competencias. Mediante entrevistas y grupos focales, se obtuvieron datos que permitieron comprender los significados y las interpretaciones que los actores educativos atribuyen a las evaluaciones, así como las barreras y oportunidades percibidas en la implementación de un modelo basado en competencias.

El enfoque mixto se justificó, entonces, por su capacidad para integrar ambos tipos de datos, proporcionando una visión completa del problema. La complementariedad de los enfoques cualitativo y cuantitativo permitió una comprensión más rica y detallada, donde los datos

cuantitativos ofrecieron una base objetiva, mientras que los datos cualitativos permitieron interpretar y contextualizar esos datos en función de las experiencias vividas y las percepciones de los actores educativos.

Al integrar los métodos cualitativos y cuantitativos, la investigación logró triangular la información, aumentando la validez y robustez de los resultados. Esta metodología permitió abordar la evaluación por competencias desde una perspectiva integral, adaptada a las características del contexto universitario de la Universidad Privada Domingo Savio, y permitió desarrollar un modelo de evaluación más pertinente y aplicable para la institución.

Por tanto, el enfoque mixto se adoptó no solo como una estrategia metodológica, sino como una necesidad investigativa, dado que el objeto de estudio es complejo y multifacético, y requiere una aproximación que contemple tanto los datos numéricos que evidencian patrones y tendencias, como las experiencias subjetivas que brindan contexto y significado a esos datos. Este enfoque se alinea con los antecedentes del trabajo, que muestran que la evaluación por competencias es un fenómeno que no solo debe ser cuantificado, sino también comprendido en su contexto real y vivido por los involucrados.

7.2. Métodos Teóricos

Análisis – Síntesis:

El método de análisis–síntesis se empleó para el estudio y comparación de los principales enfoques teóricos relacionados con la evaluación de los aprendizajes por competencias. A través del análisis, se identificaron los elementos esenciales de cada enfoque —concepción de competencia, enfoque evaluativo e instrumentos utilizados—, los cuales fueron posteriormente integrados mediante un proceso de síntesis que permitió fundamentar los componentes del modelo de evaluación propuesto.

La aplicación de este método se evidencia en el análisis comparativo de autores y enfoques desarrollado en el Marco Teórico, donde se articulan los aportes teóricos más relevantes que sustentan la estructura y lógica interna del modelo.

Inducción – Deducción:

El método de inducción-deducción se basa en el proceso de derivar generalizaciones a partir de observaciones específicas (inducción) y aplicar principios generales para formular explicaciones o predicciones sobre situaciones particulares (deducción). La inducción parte de

la observación de hechos concretos para llegar a conclusiones generales, mientras que la deducción utiliza teorías y principios para aplicar explicaciones a casos específicos.

En este estudio, el método de inducción-deducción fue utilizado para definir de manera operativa los conceptos clave relacionados con la evaluación por competencias. A partir de los datos obtenidos de las encuestas y entrevistas, se indujeron patrones y regularidades sobre cómo se perciben y aplican los métodos de evaluación en la universidad. A su vez, se utilizó la deducción para relacionar estos hallazgos con las teorías existentes y las características del modelo de evaluación propuesto, estructurando las definiciones operativas y las relaciones entre los elementos del modelo.

Enfoque de Sistemas:

El método de enfoque de sistemas se centra en la comprensión de los fenómenos en su totalidad, considerando la interdependencia de sus partes y la influencia que cada componente ejerce sobre el conjunto. Este enfoque permite analizar un objeto de estudio no solo de forma aislada, sino dentro de un sistema más amplio, identificando las relaciones y la dinámica entre sus elementos.

En este trabajo, el método de enfoque de sistemas se aplicó para diseñar el modelo de evaluación de los aprendizajes por competencias. Se analizó cómo los diferentes componentes del proceso evaluativo, tales como los criterios de evaluación, los instrumentos utilizados, los actores involucrados y los resultados esperados, se interrelacionan entre sí. Este enfoque permitió estructurar el modelo de manera integral, teniendo en cuenta no solo los elementos individuales, sino también la forma en que interactúan y se afectan mutuamente dentro del contexto de la Universidad Privada Domingo Savio.

Modelación:

El método de modelación se utiliza para representar de manera simplificada y estructurada un sistema o proceso complejo, permitiendo simular situaciones y explorar soluciones posibles. A través de la modelación, es posible construir representaciones teóricas que ayuden a entender y gestionar los fenómenos bajo estudio, facilitando la toma de decisiones y la implementación de soluciones prácticas.

En la investigación, el método de modelación se utilizó para estructurar el concepto de evaluación por competencias y desarrollar el modelo de evaluación que se proponía. Se

identificaron las variables clave que debían ser consideradas dentro del modelo, como los métodos de evaluación, los resultados de aprendizaje y los indicadores de competencia. Con esta información, se modeló una propuesta de evaluación que fuera coherente con las necesidades de la universidad y alineada con los principios pedagógicos de la enseñanza por competencias.

Método de Sistematización: El método de sistematización consiste en organizar y clasificar de manera ordenada los conocimientos y las experiencias adquiridas, con el fin de crear una comprensión más clara y estructurada de los temas estudiados. Este método facilita la integración de la información obtenida de diferentes fuentes, permitiendo la creación de un marco teórico coherente que guíe la investigación.

En esta investigación, el método de sistematización se utilizó para organizar los referentes teóricos y empíricos sobre la evaluación de aprendizajes por competencias. Se revisaron y sistematizaron las contribuciones previas de diversos autores y estudios relevantes, para crear una base teórica sólida que sustentara el diseño del modelo de evaluación propuesto. Este proceso también permitió integrar las experiencias obtenidas a partir de las entrevistas y encuestas, enriqueciendo el marco teórico y contextualizando los hallazgos dentro de las prácticas evaluativas observadas en la Universidad Privada Domingo Savio.

7.3. Métodos Empíricos

Estudio documental:

El estudio documental es un método de investigación que se utiliza para recolectar, analizar y sistematizar información a partir de fuentes documentales, tales como libros, artículos, informes y otros textos relevantes, con el fin de construir un marco teórico sólido sobre el tema en cuestión. Este método permite obtener un panorama detallado sobre el estado del conocimiento en un área determinada, facilitando la contextualización de la investigación en un marco más amplio.

En este trabajo, se utilizó el estudio documental para recopilar información teórica y datos históricos sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario, tanto a nivel internacional como en el ámbito específico de la educación superior boliviana. Se realizó una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre modelos y enfoques de evaluación por competencias, lo que permitió identificar las tendencias más relevantes y las mejores prácticas en la evaluación de competencias en las universidades. Este estudio documental proporcionó

la base para la construcción del marco teórico y permitió una comprensión más profunda de las dinámicas evaluativas en el contexto de la Universidad Privada Domingo Savio.

Encuesta:

La encuesta es un método empírico que consiste en la recolección de datos a través de cuestionarios o formularios estructurados, con el objetivo de obtener información directa de los sujetos de estudio. Este método permite obtener datos cuantificables y cualitativos, facilitando el análisis de las percepciones, opiniones y actitudes de los participantes sobre un tema específico.

En la investigación, se aplicaron encuestas a los estudiantes y docentes de la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre con el fin de obtener información sobre el estado actual de la evaluación de los aprendizajes basada en competencias. Las encuestas fueron diseñadas para identificar las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación por competencias, así como las prácticas de evaluación que los docentes implementaban en sus cursos. Los resultados de las encuestas fueron cruciales para comprender las fortalezas y debilidades del sistema de evaluación actual y para identificar las necesidades y expectativas de los involucrados, lo que ayudó a orientar la propuesta de un modelo de evaluación más eficiente.

Consulta a expertos:

La consulta a expertos es un método que implica la interacción con personas que tienen un conocimiento especializado en un área específica, con el objetivo de obtener su opinión, juicio o recomendación sobre el tema de investigación. Este método es valioso para validar la consistencia teórica y la aplicabilidad de las propuestas, así como para enriquecer el análisis con la experiencia y el conocimiento práctico de los especialistas.

En este trabajo, se llevó a cabo una consulta a expertos para evaluar la consistencia teórica y la efectividad del modelo de evaluación propuesto. Se seleccionaron expertos en educación superior, evaluación por competencias y pedagogía para que emitieran su juicio sobre la propuesta, proporcionando recomendaciones sobre su viabilidad y posibles mejoras. La consulta a expertos permitió asegurar que el modelo propuesto estuviera alineado con las mejores prácticas internacionales y las necesidades del contexto local, y ayudó a garantizar

que la propuesta fuera sólida y efectiva en el contexto de la Universidad Privada Domingo Savio.

El Método Delphi es una técnica de consulta estructurada a un panel de expertos que se utiliza para obtener consenso sobre un tema específico, a través de rondas sucesivas de preguntas y retroalimentación. Este método se caracteriza por su capacidad para integrar las opiniones de expertos y generar una visión compartida sobre un asunto complejo. El proceso incluye la elaboración de cuestionarios, la retroalimentación de las respuestas y la reevaluación de las opiniones, hasta llegar a un consenso.

En esta investigación, se aplicó el Método Delphi para validar la propuesta de un modelo de evaluación por competencias. El proceso de Delphi en esta investigación se llevó a cabo en varias fases secuenciales.

- **En la primera fase**, se elaboró un cuestionario detallado que abordaba aspectos clave del modelo propuesto, como sus componentes, estructura y aplicabilidad.
- **En la segunda fase**, se determinó el coeficiente de competencia de los expertos seleccionados, evaluando su nivel de conocimiento y experiencia en el área de evaluación educativa.
- **En la tercera fase**, se calculó el coeficiente de conocimiento de cada experto, para asegurarse de que las opiniones fueran de alta calidad.
- **En la cuarta fase**, se realizó el tratamiento estadístico de las respuestas obtenidas, lo que permitió identificar áreas de acuerdo y desacuerdo entre los expertos.
- **En la quinta fase**, se analizaron los resultados estadísticos para inferir las valoraciones finales de los expertos, lo que permitió ajustar y perfeccionar la propuesta del modelo de evaluación, asegurando su validez y efectividad.

Métodos de Investigación del Nivel Estadístico

Tabla de Frecuencias:

La tabla de frecuencias es un método estadístico utilizado para organizar y presentar de manera sistemática los datos obtenidos en una investigación. Este método permite observar

la distribución de una variable, facilitando la identificación de patrones y tendencias dentro de un conjunto de datos.

En esta investigación, la tabla de frecuencias se utilizó para centralizar y organizar los resultados obtenidos a través del diagnóstico realizado. Este procedimiento permitió establecer un mecanismo de medición claro y estructurado para analizar las respuestas obtenidas de docentes y estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Privada Domingo Savio. Al categorizar las respuestas de manera ordenada, se facilitó la identificación de las áreas de oportunidad y las deficiencias existentes en la práctica evaluativa, lo cual fue crucial para la formulación de la propuesta de mejora.

7.4. Método de Validación de la Tesis

Para la validación de la tesis se utilizó el método de expertos Delphi, para obtener criterios acerca de:

- El modelo de evaluación de los aprendizajes por competencias.
- Los componentes estructurales del modelo que permitirán la integración de las competencias en la evaluación de los aprendizajes.
- Verificar su confiabilidad /viabilidad del Modelo.

7.5. Técnicas de Investigación

La investigación desarrollada consideró las siguientes técnicas de investigación:

- Encuesta
- Entrevista
- Análisis de documentos

7.6. Población y Muestra

La población seleccionada para la investigación estuvo compuesta por todos los docentes y estudiantes de la Universidad Privada Domingo Savio.

Los criterios técnicos para la selección de la población fueron:

- 250 estudiantes matriculados en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre (Gestión académica 2021: Semestres I y II).

- 50 docentes de la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre.

Muestra: El diagnóstico se aplicó a las siguientes unidades de análisis y muestra.

1) Unidad de Análisis 1:

- 250 estudiantes de la UPDS.

2) Unidad de Análisis 2:

- 20 docentes de la UPDS.

Para el acotamiento de las muestras para las dos unidades de análisis se utilizó un diseño no probabilístico intencional o por criterio (CENSO), siguiendo el criterio técnico para seleccionar a los informantes, no dirigido a la cantidad de casos sino al potencial de cada uno en función de obtener opiniones y valoraciones diversas que reflejan una visión amplia de la realidad a estudiar.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

El capítulo está estructurado en tres epígrafes claramente definidos. El primer epígrafe se centra en el marco teórico, abordando diversas perspectivas sobre la evaluación de los aprendizajes basada en competencias. En este epígrafe, se sigue una lógica deductiva: inicialmente se exploran consideraciones generales sobre las competencias, luego se presentan los aspectos teóricos fundamentales sobre la evaluación educativa, y finalmente, se expone de manera detallada la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque basado en competencias.

El segundo epígrafe se dedica al marco conceptual, en el cual se profundiza en los términos y conceptos clave que fundamentan la investigación, estableciendo la base conceptual necesaria para comprender las implicaciones de la evaluación por competencias dentro del contexto educativo.

El tercer epígrafe corresponde al marco contextual, donde se analiza el contexto específico en el que se ha desarrollado la investigación. Este epígrafe detalla el entorno, tanto a nivel internacional como nacional, proporcionando una comprensión integral de los factores que influyen en la aplicación de la evaluación y formación por competencias en el ámbito educativo.

1. Marco Teórico

1.1. Estado del Arte

El tema de la evaluación por competencias ha ganado relevancia tanto a nivel nacional como internacional en los últimos años. Su importancia radica en la necesidad de optimizar los esfuerzos educativos y los recursos disponibles para mejorar la competitividad institucional y los resultados académicos de los estudiantes. La evaluación por competencias se ha convertido en un estándar en diversas instituciones educativas alrededor del mundo, debido a su enfoque centrado en medir no solo los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino también las habilidades, capacidades y actitudes que son esenciales para su desarrollo profesional en un mundo globalizado.

Avances Internacionales en la Evaluación por Competencias

Uno de los programas más influyentes en la evaluación por competencias a nivel global es el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), respaldado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este programa, lanzado a finales de la década de 1990, tiene como objetivo evaluar las competencias lectoras, matemáticas y científicas de los estudiantes de 15 años, y ha servido como modelo para otros proyectos internacionales. La evaluación se realiza no solo con fines diagnósticos, sino también para proporcionar información sobre los sistemas educativos a nivel global y mejorar la calidad educativa.

En paralelo, la OCDE también ha auspiciado otros proyectos clave, como el Proyecto DESECO, que comenzó en 1997, y cuyo propósito era identificar las competencias clave para la vida y fortalecer los programas de evaluación de las competencias de los estudiantes universitarios. A raíz de estos avances, surgió el Proyecto AHELO, cuyo objetivo es evaluar la viabilidad de medir las competencias adquiridas por los estudiantes universitarios, analizando las habilidades que los egresados deben tener en un mundo laboral cada vez más demandante.

Modelos y Enfoques para la Evaluación de Competencias en Universidades

En el ámbito universitario, varias instituciones han diseñado y aplicado modelos innovadores para la evaluación de las competencias de los estudiantes. La Universidad de DEUSTO, por ejemplo, propone un sistema de evaluación basado en competencias con un enfoque específico para medir las competencias tanto genéricas como específicas al final de los procesos formativos. Este sistema destaca por su capacidad para evaluar situaciones complejas, en las que se deben observar no solo los conocimientos, sino también las habilidades, actitudes y valores de los estudiantes. Sin embargo, se reconoce que este modelo es más adecuado para niveles avanzados de formación, lo que lo hace difícil de aplicar en los primeros años de la universidad.

Un modelo similar es el propuesto por la Universidad de Barcelona, que en su publicación de 2011 aborda la evaluación de competencias transversales. Esta investigación describe un proceso en el cual se integran tareas y metodologías de enseñanza para evaluar habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de problemas, las cuales son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes universitarios. Este enfoque se ha expandido en las universidades europeas bajo el marco del Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES), especialmente a través del Proyecto Tuning, que ha promovido la implementación de criterios estandarizados para la evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes, contribuyendo a la movilidad estudiantil y la armonización de los sistemas educativos en Europa.

Impacto en América Latina

El Proyecto Tuning para América Latina, basado en los principios del proyecto europeo, ha sido fundamental para adaptar la evaluación por competencias a las realidades del continente latinoamericano. En este contexto, se han desarrollado investigaciones para armonizar las competencias a nivel regional y establecer indicadores de evaluación que faciliten el proceso de movilidad estudiantil entre países latinoamericanos. Estos avances son cruciales para fortalecer la calidad educativa y mejorar la empleabilidad de los egresados en un mercado global.

Aportes Conceptuales y Teóricos

A nivel bibliográfico, los trabajos de Brown (2003) y Pimienta (2003) han sido esenciales para el desarrollo de la evaluación de competencias en el ámbito universitario. En su obra, Brown profundiza en los enfoques innovadores para la evaluación, proponiendo que la evaluación debe considerar no solo los conocimientos, sino también las destrezas, habilidades y valores de los estudiantes, evaluando de manera integral su perfil académico. De manera similar, Pimienta establece criterios prácticos para la evaluación por competencias, recomendando estrategias y herramientas adecuadas para llevar a cabo esta evaluación en el contexto latinoamericano.

Investigaciones y Propuestas en la Evaluación Universitaria

En el contexto de las investigaciones más recientes, destaca el trabajo de López (2014), quien en su tesis doctoral desarrolló una metodología para evaluar las competencias de los estudiantes en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua. Esta investigación se centró en la validación de un modelo de evaluación adaptado a las necesidades de la región, destacando la importancia de diseñar los métodos de evaluación desde y con los usuarios (es decir, los estudiantes y docentes). Por otro lado, la investigación de Arellano (2014) en Chile describió cómo se integran las competencias en la evaluación de los estudiantes de pedagogía en universidades privadas, estableciendo indicadores

específicos que permitieron medir de manera efectiva las competencias adquiridas en este campo.

En resumen, los avances descritos en este estado del arte evidencian que la evaluación de los aprendizajes basada en competencias ha sido un área de gran interés a nivel internacional, especialmente en el contexto europeo y latinoamericano. Los proyectos y modelos mencionados reflejan el enfoque global y regional hacia una educación más orientada a las competencias, que busca formar profesionales con habilidades transferibles al mundo laboral. Además, se destaca la necesidad de diseñar sistemas de evaluación adecuados para diferentes niveles educativos y contextos, lo que también es un aspecto clave que esta investigación aborda al proponer un modelo de evaluación de competencias aplicable a las primeras etapas de la educación universitaria.

1.2. Teorías y Enfoques que Sustentan la Investigación

1.2.1. Fundamentación Teórica de la Evaluación Basada en Competencias

1.2.1.1. Modelo de formación basada en competencias

El cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior Universitaria requiere una transformación profunda en la concepción del proceso formativo. Este cambio se fundamenta en la necesidad de una formación más orientada hacia el estudiante y sus competencias, adaptándose a las demandas de una sociedad de aprendizaje continuo, y ofreciendo respuestas a los desafíos contemporáneos del entorno académico y profesional. La perspectiva educativa tradicional, centrada en la actividad del profesor, es sustituida por un enfoque en el aprendizaje del estudiante, permitiendo una evaluación más directa de sus competencias, las cuales son esenciales para la resolución de problemas y la toma de decisiones en un contexto real y profesional.

Una de las bases fundamentales de este nuevo paradigma es el concepto de competencia. Según el Diccionario de la Lengua Española, la competencia se refiere a la aptitud o idoneidad para realizar una tarea, lo que la vincula directamente con el desempeño en contextos profesionales. La competencia, entendida en este marco, no se limita solo a la acumulación de conocimiento, sino que implica la integración de saberes, habilidades y actitudes que permiten a un individuo afrontar con éxito las demandas de su entorno. Así, el concepto de competencia se expande, englobando no solo lo cognitivo, sino también lo actitudinal y lo procedimental.

El concepto de competencia ha sido abordado por diversos autores con enfoques complementarios. Le Boterf et al. (1993) destacan que la competencia es un conjunto integral de representaciones, conocimientos, capacidades y comportamientos que se transfieren a contextos laborales, con un énfasis particular en la capacidad de "hacer". Por su parte, Mertens (1996) define la competencia como la combinación de atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas situaciones laborales, proponiendo una visión pragmática de las competencias en el ejercicio profesional.

Otros autores como Perronoud (2004) y Hager (2002) aportan definiciones que subrayan la integración de diversos componentes como el conocimiento, las destrezas y las actitudes, los cuales deben ser movilizados de manera eficaz ante las demandas de un contexto determinado. Esta movilización se convierte en un elemento clave en el concepto de competencia, ya que su ejercicio requiere que el individuo emplee los recursos disponibles (tanto internos como externos) para resolver problemas de manera autónoma y creativa.

Desde una perspectiva más integral y aplicada, Tobón (2004) propone que las competencias son procesos complejos que integran el saber ser, saber conocer y saber hacer, y que su adquisición y ejercicio dependen del contexto en el cual se desarrollan. Estas competencias no solo se refieren a la ejecución de tareas específicas, sino que incluyen la capacidad de adaptarse y aprender continuamente en situaciones cambiantes, lo cual es crucial en un entorno profesional cada vez más dinámico.

La concepción que se adopta en esta investigación sigue los postulados de Perrenoud y Tobón, quienes definen las competencias como procesos integrales, dinámicos y contextuales. Estas competencias son entendidas como un conjunto de capacidades y recursos (cognitivos, afectivos y sociales) que se movilizan para la resolución de problemas en contextos específicos, con un alto grado de autonomía y una sólida base ética. Además, esta visión está alineada con la idea de que las competencias no pueden ser observadas directamente, sino que se evidencian en el desempeño, en la capacidad para enfrentarse a situaciones problemáticas y en la actuación concreta.

Justificación Teórica Según Tobón

La fundamentación teórica de esta investigación se apoya en los criterios y planteamientos de Tobón (2004), quien entiende las competencias como procesos complejos que integran diferentes dimensiones del saber. Según Tobón, el desempeño competente implica la

capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones reales de la vida profesional y cotidiana. Esta conceptualización subraya la importancia de la acción, la reflexión crítica y la adaptación a nuevas situaciones, considerando que las competencias no son capacidades aisladas, sino que son la resultante de la interacción dinámica entre diversos factores, tales como el contexto social, los conocimientos adquiridos y las experiencias previas.

La perspectiva de Tobón es particularmente relevante en el contexto de la evaluación por competencias, ya que propone que la evaluación no debe centrarse únicamente en el conocimiento teórico, sino también en la aplicación de estos conocimientos en situaciones prácticas, lo que requiere una evaluación más holística, continua y contextualizada. La evaluación basada en competencias debe ser entendida, entonces, como un proceso que no solo mide la adquisición de conocimientos, sino que también evalúa la capacidad de los estudiantes para aplicarlos en situaciones de la vida real, a través de procesos de toma de decisiones, resolución de problemas y trabajo colaborativo.

Por lo tanto, la investigación asume que la evaluación de las competencias no puede ser reducida a simples mediciones cuantitativas o teóricas, sino que debe comprenderse como un proceso complejo que involucra la observación del desempeño de los estudiantes en un contexto determinado, la integración de diversos recursos cognitivos y emocionales, y la reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje.

Criterios de Tobón en la Evaluación por Competencias

La concepción de Tobón sobre las competencias también se refleja en los enfoques de evaluación utilizados en esta investigación. En este sentido, se asume que las competencias deben evaluarse en su contexto y en su aplicación práctica. Los cuatro pilares fundamentales de esta concepción son los siguientes:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan tales recursos.
- La movilización de competencias solo es pertinente en situaciones específicas, y cada situación es única, aunque pueda tratarse por analogía con situaciones previas.
- El ejercicio de las competencias involucra procesos mentales complejos, respaldados por esquemas de pensamiento que facilitan la resolución de problemas.

- Las competencias profesionales se desarrollan tanto en la formación como en la práctica cotidiana, adaptándose a las situaciones laborales específicas.

Estas ideas subrayan la importancia de considerar las competencias como un conjunto de habilidades dinámicas que se activan en situaciones específicas, y que su evaluación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos. Este enfoque permite una evaluación más integral, alineada con los principios de la educación centrada en el estudiante y en el desarrollo de su capacidad para enfrentar desafíos reales en el ámbito profesional.

1.2.1.2. Enfoques sobre la naturaleza de las competencias

La fundamentación teórica de esta investigación se apoya en los planteamientos del Dr. Tobón (2010), quien propone un enfoque socioformativo de las competencias. Este enfoque se diferencia de los modelos tradicionales y de los enfoques más generales de competencia, ya que se enfoca en los procesos integrales de actuación ante situaciones complejas y problemas del contexto, con un fuerte énfasis en los valores éticos, la mejora continua y la interacción social. A continuación, se presenta una corrección y unificación del enfoque sobre las competencias, en línea con las ideas de Tobón:

Enfoques tradicionales: conductista, funcional y constructivista

- **Enfoque conductista:** Este enfoque tiene como base las características personales que se manifiestan a través de comportamientos observables. Aunque se observa el desempeño superior en términos de comportamientos visibles, este enfoque no es suficiente para comprender la competencia de forma integral. Tobón va más allá, al sugerir que las competencias deben abordarse en su totalidad, no solo en las acciones, sino también en los procesos internos y el contexto en el que se desarrollan.
- **Enfoque funcionalista:** Este enfoque se limita a medir las competencias en función de la capacidad de realizar tareas específicas y lograr resultados en el marco de una función productiva. Si bien es válido en ciertos contextos, no toma en cuenta la necesidad de integrar saberes, habilidades y valores que Tobón destaca como fundamentales para la competencia integral.
- **Enfoque constructivista:** Aunque el enfoque constructivista valora la construcción de competencias en relación con el individuo y su entorno, no enfatiza suficientemente la importancia de la ética, los valores y la mejora continua, elementos esenciales según

Tobón. Además, no aborda de manera integral los diferentes saberes que componen la competencia (ser, hacer, conocer y convivir).

Enfoque holístico

El enfoque holístico es el más cercano a la perspectiva de Tobón, ya que reconoce la necesidad de integrar todas las dimensiones del individuo: los saberes (conocer, hacer, ser, convivir) y sus interacciones con el contexto. Este enfoque considera la competencia como un proceso continuo, adaptativo y que va más allá de la simple ejecución de tareas, incorporando la reflexión, la ética y el desarrollo personal en un contexto más amplio. Tobón destaca que las competencias deben ser evaluadas en su integralidad, no solo en términos de contenido o habilidades específicas, sino también en relación con los valores, la responsabilidad y el compromiso ético, lo que coincide con este enfoque holístico.

Enfoque holístico-reflexivo con énfasis en los resultados

En este enfoque, se observa una integración de la reflexión y la competencia profesional. Tobón también señala que las competencias deben implicar una reflexión constante sobre la propia práctica, lo cual es esencial para el desarrollo continuo de las competencias. Este enfoque es clave para la formación profesional, ya que permite que el individuo no solo ejecute tareas, sino que también reflexione sobre su impacto y los resultados en el contexto social y profesional. Este modelo debe centrarse en la mejora continua y la capacidad de adaptación a un entorno en constante cambio, lo que Tobón plantea como central en el enfoque socioformativo.

Enfoque fenomenográfico-interpretativo

El enfoque fenomenográfico-interpretativo sostiene que la competencia se construye a partir de cómo el trabajador percibe y organiza su trabajo. Este enfoque también resalta la importancia de la concepción interna que tiene el trabajador sobre su rol y cómo esa concepción influye en su desempeño. Tobón complementa esta idea al considerar que la competencia se construye no solo a partir de la percepción del trabajo, sino también del contexto en el que se desarrolla y la interacción social que se da en el entorno. Además, enfatiza que la competencia debe tener una dimensión ética y de responsabilidad frente a los problemas del entorno, lo cual amplía la visión de las competencias más allá de las representaciones internas.

Enfoque relacional-interpretativo

El enfoque relacional-interpretativo subraya la interacción del individuo con su entorno, las relaciones laborales y las concepciones de competencia. Según Tobón, este enfoque es pertinente porque la competencia no puede entenderse de manera aislada del contexto. El individuo, el contexto y las relaciones laborales son elementos interdependientes que, al ser comprendidos en conjunto, permiten una actuación más eficaz. Este enfoque resalta la importancia de las redes sociales y la interacción, lo cual está en consonancia con el concepto de competencias socioformativas, que se fundamentan en la colaboración, la co-creación del conocimiento y la participación activa en la transformación del entorno.

Enfoque socioformativo

El enfoque socioformativo propuesto por Tobón (2010) es la base teórica que sustenta esta investigación. Desde esta perspectiva, las competencias son consideradas procesos integrales de actuación ante actividades y problemas que requieren la combinación de diferentes saberes: el saber ser (valores, actitudes, trabajo en equipo), el saber hacer (habilidades prácticas), y el saber conocer (conocimiento teórico). Este enfoque no solo se limita a la resolución de problemas, sino que también aborda la dimensión ética, la responsabilidad y el compromiso frente a los desafíos del entorno. Además, destaca la importancia de la tecnología, la inteligencia artificial y las redes sociales en el desarrollo de competencias, permitiendo que estas se adapten a las necesidades de la sociedad moderna.

Las competencias, desde la visión socioformativa, son procesuales e integrales, ya que no se refieren únicamente al conocimiento técnico, sino que también incluyen la capacidad de adaptación y la resolución de problemas en contextos diversos. Además, Tobón destaca que las competencias trascienden al individuo, siendo procesos colaborativos que involucran a la comunidad y la sociedad en su conjunto. Este enfoque es especialmente relevante para la educación superior en Bolivia, ya que permite una comprensión completa del ser humano en su interacción con el entorno social, profesional y cultural.

En este marco teórico, se asume el enfoque socioformativo de las competencias como la base para esta investigación debido a su énfasis en la integralidad del ser humano y la necesidad de adaptarse a un entorno cambiante. Este enfoque es el más adecuado para comprender las competencias en su totalidad, considerando tanto los saberes como los valores, actitudes y capacidades sociales. Además, se alinea con la educación superior en Bolivia, dado que

permite formar profesionales capaces de enfrentar los retos del contexto actual con ética, responsabilidad y una visión crítica.

Por lo tanto, el enfoque socioformativo de Tobón integra perfectamente los elementos esenciales para el desarrollo de competencias en la educación superior: la integralidad, la reflexión, la ética, el contexto social y la mejora continua.

1.2.1.3. Perspectivas filosóficas, pedagógicas, psicológicas y sociológicas de las competencias

La sistematización sobre las perspectivas filosóficas, pedagógicas, psicológicas y sociológicas de las competencias, para propósitos de interés de la investigación se toma en el trabajo de investigación realizado por Rodríguez (2007) sobre el particular

1. Visión filosófica de las competencias

La fundamentación filosófica de un Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias se debe basar en una comprensión profunda de la naturaleza humana, el conocimiento y el aprendizaje, con el objetivo de justificar un enfoque que no solo mide competencias en términos de habilidades y conocimientos, sino también en términos de valores, ética y desarrollo integral del individuo. Este modelo se sustenta, en gran parte, en los planteamientos filosóficos de autores clásicos y contemporáneos, entre los que destaca el enfoque de Edgar Morin, quien propone una visión integradora y compleja del conocimiento humano.

Para desarrollar esta fundamentación filosófica, se tomarán como base las ideas de Morin y se apoyarán en las concepciones filosóficas anteriores, como las de los filósofos griegos y contemporáneos como Habermas, que subrayan la importancia de la interrelación entre las competencias y los aspectos éticos, epistemológicos y ontológicos del ser humano.

La Competencia Instrumental: Resolución de Problemas

La filosofía griega, particularmente Aristóteles, hace una clara distinción entre los tipos de conocimientos y sus aplicaciones prácticas. La competencia instrumental, que implica la capacidad de resolver problemas significativos para las personas, está enraizada en la tradición filosófica griega, especialmente en el pensamiento aristotélico. Aristóteles, en su *Metafísica*, establece que todos los seres humanos poseen las mismas facultades para el conocimiento, pero lo que los distingue es el uso que dan a esas facultades, así como el deseo

innato de conocer, que se manifiesta a través de la búsqueda constante del placer y la utilidad del saber.

Esta idea de que el conocimiento debe estar orientado hacia la resolución de problemas prácticos y útiles para la vida humana es fundamental en la construcción de competencias en el modelo educativo. Desde la perspectiva de Morin, esta competencia instrumental no solo se refiere a la capacidad técnica para resolver problemas, sino a una visión más compleja del conocimiento como una herramienta para afrontar los desafíos de la vida cotidiana y las transformaciones sociales. Morin subraya la necesidad de una educación para la complejidad, que permita a los estudiantes no solo aprender a resolver problemas en contextos específicos, sino también entender los problemas globales desde una perspectiva interconectada.

La Competencia Interpersonal: Capacidad de Trabajar en Equipo

La competencia interpersonal o la capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario, tiene una fuerte raíz en la filosofía griega, particularmente en la noción de polis de Aristóteles, donde se destaca la importancia de la relación del individuo con la comunidad. La competencia interpersonal, como la capacidad de colaborar y comunicar eficazmente con otros, es esencial en el contexto contemporáneo, ya que las realidades sociales y laborales requieren cada vez más de la interacción entre diversas disciplinas y perspectivas.

Desde la perspectiva de Morin, esta competencia debe ser vista no solo como un conjunto de habilidades sociales, sino como un elemento crucial en la construcción de una sociedad más inclusiva, cooperativa y consciente de los problemas comunes. Morin, a través de su concepto de pensamiento complejo, destaca que la resolución de los problemas de la humanidad no puede realizarse en solitario, sino que requiere una visión colectiva y colaborativa. Esto implica que la evaluación de las competencias debe incorporar no solo el aspecto técnico de la interacción social, sino también los valores éticos y el sentido de pertenencia a una comunidad global.

La Competencia Sistémica: Aplicación de Conocimientos a la Práctica

La competencia sistémica, entendida como la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, se encuentra en los planteamientos de Platón y Aristóteles, quienes abogaban por una educación que no se limitara a la mera adquisición de conocimientos teóricos, sino que estuviera orientada a la acción y la práctica. En su República, Platón plantea que el verdadero

conocimiento solo puede alcanzarse a través de un proceso continuo de aprendizaje que supere las percepciones superficiales y se acerque a la esencia de las cosas. Esta búsqueda de la verdad, de acuerdo con Platón, requiere un compromiso constante con la práctica y la reflexión.

Morin, en línea con esta tradición filosófica, argumenta que el conocimiento no es estático, sino que debe ser utilizado de manera dinámica para comprender y transformar el mundo. En este sentido, la competencia sistémica debe ser entendida no solo como una habilidad técnica, sino como la capacidad de integrar los conocimientos adquiridos con la experiencia y la acción práctica. La educación, según Morin, debe permitir que los estudiantes conecten los saberes teóricos con los problemas del mundo real, adoptando un enfoque transdisciplinario y contextualizado.

La Competencia de Aprendizaje Continuo: Desarrollar la Capacidad de Aprender

La competencia de aprender a aprender, o la capacidad de aprender de manera autónoma y continua, tiene una base filosófica en la noción de que el ser humano posee una tendencia innata hacia el conocimiento y el aprendizaje. Aristóteles plantea que todos los seres humanos tienen una capacidad natural para conocer, y lo que los diferencia es la forma en que ejercen esa capacidad. Esta capacidad no se limita a la adquisición de hechos, sino que implica un proceso constante de aprendizaje y adaptación.

Platón, en su alegoría de la caverna, también plantea que el conocimiento verdadero solo se alcanza a través de un esfuerzo continuo por trascender las apariencias y buscar la esencia de las cosas. De acuerdo con esta visión, la competencia de aprender a aprender es un proceso de liberación del estudiante, que le permite superar las limitaciones impuestas por el conocimiento superficial y alcanzar un entendimiento más profundo y significativo.

Morin, al abordar el concepto de educación para la complejidad, resalta que el aprendizaje no debe ser limitado a los contenidos académicos tradicionales, sino que debe fomentar una capacidad de adaptación constante a un mundo en transformación. Esto implica que el modelo de evaluación por competencias debe valorar la capacidad del estudiante para aprender de manera continua y autónoma, ajustándose a nuevas circunstancias, desafíos y conocimientos.

La Competencia Ética: Compromiso con el Bien Común

Finalmente, la competencia ética, que involucra el compromiso con el bien común, se encuentra en el núcleo de la filosofía tanto de Aristóteles como de Morin. Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, plantea que la finalidad última de la vida humana es alcanzar la felicidad, que solo se logra a través de la virtud y el compromiso con el bien común. Este concepto de la ética como práctica social y colectiva es esencial para el desarrollo de competencias que no solo se orienten a la eficiencia y la técnica, sino también a la justicia, la equidad y el bienestar social.

Morin, al integrar la ética en la educación, destaca que la formación de competencias debe estar orientada no solo al desarrollo individual, sino a la responsabilidad colectiva. La competencia ética no puede separarse de la responsabilidad social y ambiental, y debe ser una dimensión central del proceso de evaluación de competencias.

Conclusión

La fundamentación filosófica de un modelo de evaluación por competencias, al tomar como base los planteamientos de Morin, reconoce la importancia de la resolución de problemas, la cooperación interdisciplinaria, la aplicación práctica del conocimiento, el aprendizaje continuo y el compromiso ético como pilares fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque filosófico, inspirado en los filósofos clásicos y complementado por las ideas contemporáneas sobre la complejidad y la educación, justifica un modelo de evaluación que no solo mide capacidades técnicas, sino que también fomenta la reflexión ética, el pensamiento crítico y la responsabilidad social.

2. Visión pedagógica de las competencias

En el ámbito pedagógico, la concepción de las competencias debe estar basada en un enfoque que reconozca la interacción dialéctica entre el individuo y el contexto social. El Paradigma Pedagógico de la Sociformación propuesto por Tobón, que tiene como referente principal la obra de Vigotsky, es fundamental para comprender cómo se desarrollan las competencias en un entorno educativo. Este enfoque se apoya en la idea de que el aprendizaje es un proceso social y cultural, donde las competencias no se limitan solo a la adquisición de habilidades técnicas, sino que se constituyen a partir de interacciones sociales, contextos culturales y actividades cognitivas mediadas.

La Relación Dialéctica entre lo Individual y lo Social

Vygotsky, en su teoría pedagógica, plantea que todas las funciones superiores del pensamiento se originan a través de relaciones sociales, lo que significa que el aprendizaje y el desarrollo de competencias no son procesos aislados, sino que se configuran y enriquecen en interacción con los demás. Según Vygotsky (citado por Montt, 2003), el desarrollo humano se produce a través de un continuo intercambio entre el individuo y la sociedad, entre lo biológico y lo cultural, lo cual genera una visión dialéctica del aprendizaje. El conocimiento, por tanto, no se construye solo a partir de la experiencia individual, sino también de la interacción social, que incluye la cooperación, el diálogo y el trabajo colaborativo en un entorno culturalmente significativo.

Este principio se alinea estrechamente con el enfoque de la Sociformación de Tobón, que propone que el desarrollo de competencias se da en un marco de interacción social y cultural, donde el aprendizaje es entendido como un proceso activo de co-construcción entre el estudiante y su contexto. El modelo de evaluación por competencias que se propone, por tanto, debe centrarse en las interacciones entre el estudiante, el docente, los compañeros y la sociedad en su conjunto, facilitando un aprendizaje significativo y situado.

El Potenciamiento de las Capacidades Cognitivas y la Resolución de Problemas

Una de las bases fundamentales del Paradigma de la Sociformación de Tobón es la idea de potenciamiento de las capacidades cognitivas, que considera el desarrollo de habilidades como la percepción, la atención, la comprensión, la inteligencia y el lenguaje. Estas capacidades son esenciales para el proceso de formación de competencias, ya que permiten a los estudiantes interpretar, argumentar y resolver problemas de manera efectiva. Según este enfoque, la formación de competencias no se refiere solo a la acumulación de conocimientos, sino a la capacidad del estudiante para aplicar esos conocimientos de forma creativa y contextualizada, resolviendo problemas reales y relevantes en su vida cotidiana.

En este sentido, el modelo de evaluación por competencias debe tener como objetivo evaluar la capacidad de los estudiantes para utilizar sus habilidades cognitivas en la resolución de problemas, favoreciendo una evaluación que valore tanto la adquisición de conocimientos como la aplicación de estos a situaciones prácticas. Este tipo de evaluación implica una constante retroalimentación y un enfoque que permita identificar los niveles de competencias alcanzados, a fin de promover el desarrollo progresivo de los estudiantes.

Innovación Educativa y Desarrollo Cognitivo

El concepto de innovación educativa es clave en el enfoque pedagógico de la Sociformación, ya que se plantea que los procesos de enseñanza deben estar orientados a potenciar no solo el conocimiento académico, sino también los procesos cognitivos más amplios, como la interpretación, la argumentación y la proposición. La innovación educativa, según este paradigma, no solo se refiere a la incorporación de nuevas tecnologías, sino a un cambio en los enfoques pedagógicos que privilegien el desarrollo integral del estudiante, promoviendo su capacidad para pensar críticamente, resolver problemas complejos y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

En relación con la evaluación de competencias, esto implica que el modelo no debe limitarse a una evaluación estática de los conocimientos, sino que debe centrarse en la capacidad del estudiante para desarrollar estrategias cognitivas que le permitan enfrentar situaciones novedosas y complejas. La evaluación debe ser formativa y dinámica, permitiendo que el estudiante se evalúe a sí mismo y reciba retroalimentación constante sobre su progreso, de manera que pueda ajustar su proceso de aprendizaje y seguir desarrollándose.

La Resolución de Problemas con Sentido para los Estudiantes

En el enfoque pedagógico de la Sociformación, el aprendizaje basado en problemas juega un papel central. La idea es que los problemas a resolver deben tener un sentido significativo para los estudiantes, es decir, deben estar relacionados con sus intereses, contextos y realidades cotidianas. Esto permite que los estudiantes se sientan motivados y comprometidos con su aprendizaje, ya que perciben la relevancia y aplicabilidad de lo que están aprendiendo.

Este enfoque resuena con la concepción de que el aprendizaje debe ser activo y significativo, de acuerdo con el enfoque de Vigotsky, quien sostiene que el aprendizaje es más eficaz cuando se conecta con la experiencia vivencial y la interacción con el entorno. Por lo tanto, un modelo de evaluación basado en competencias debe ser flexible y adaptado a las necesidades de los estudiantes, permitiendo la resolución de problemas reales que los involucren tanto en el proceso de aprendizaje como en la construcción de competencias.

Conclusión

La fundamentación pedagógica del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias se basa en el Paradigma Pedagógico de la Sociformación de Tobón, que pone énfasis en la

interacción social y la co-construcción del conocimiento. A partir de la visión dialéctica de Vigotsky, se justifica la importancia de las competencias como procesos cognitivos, interpersonales y contextualizados que se desarrollan en un entorno culturalmente significativo. Este modelo no solo evalúa el conocimiento en términos académicos, sino que promueve una evaluación holística que tenga en cuenta las habilidades cognitivas, la resolución de problemas y la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en situaciones reales. Además, la innovación educativa juega un papel crucial al permitir que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino que desarrollen las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

3. Visión didáctica de evaluación por competencias

La fundamentación didáctica de un Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias debe tomar en cuenta los diversos enfoques de la psicología y la didáctica, especialmente aquellos vinculados con el cognitivismo y el constructivismo, que brindan las bases para comprender cómo los estudiantes adquieren y desarrollan competencias a través de procesos mentales específicos. En este sentido, el modelo didáctico propuesto tiene como base la psicología cognitiva, que plantea que las competencias son procesos mentales que permiten organizar y procesar la información de acuerdo con las demandas del entorno.

Enfoques de la Psicología Cognitiva en el Desarrollo de Competencias

Dentro del campo de la psicología, existen diversas corrientes, tales como el conductismo, el constructivismo y el cognitivismo, que ofrecen perspectivas diversas sobre cómo se adquieren las competencias. En particular, la psicología cognitiva juega un papel crucial en la fundamentación didáctica, ya que entiende las competencias como una organización mental estructurada que está subordinada a esquemas cognitivos abstractos, los cuales permiten a los individuos encontrar soluciones contextualizadas dentro de un marco espacio-temporal determinado.

Esta perspectiva cognitiva redefine varios conceptos clave en el aprendizaje, tales como inteligencia, procesamiento de la información, habilidades del pensamiento y estrategias cognitivas, todos los cuales se refieren a procesos mentales mediante los cuales se organiza y procesa la información, adaptándola a las necesidades y demandas del entorno. Desde esta postura, se entiende que las competencias no solo son habilidades técnicas o prácticas, sino

que son construcciones mentales que dependen de cómo el individuo organiza, procesa y aplica el conocimiento en situaciones específicas.

La Didáctica Cognitiva y su Relación con la Evaluación por Competencias

La didáctica, en este contexto, no solo busca la transmisión de contenidos, sino que se orienta a facilitar el desarrollo de procesos cognitivos que permitan a los estudiantes organizar su pensamiento y desarrollar habilidades cognitivas complejas, tales como la resolución de problemas y la toma de decisiones. En lugar de centrarse en la simple repetición de conocimientos, la didáctica debe estar orientada a la organización del aprendizaje de manera que los estudiantes adquieran competencias transferibles que puedan aplicar en diversas situaciones.

En este sentido, el modelo de evaluación por competencias propuesto debe ir más allá de una simple medición del conocimiento adquirido, y debe enfocarse en evaluar la capacidad del estudiante para organizar y aplicar su conocimiento de manera efectiva en contextos diversos. Esto implica un enfoque evaluativo que sea dinámico, contextualizado y que permita observar no solo lo que los estudiantes saben, sino cómo y por qué utilizan ese conocimiento en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la actuación en situaciones reales.

Procesos Cognitivos y Estrategias Didácticas

El cognitivismo y la psicología cognitiva también sugieren que los procesos cognitivos (como la atención, la memoria, la comprensión, la resolución de problemas, entre otros) son fundamentales en el desarrollo de competencias. De acuerdo con esta perspectiva, los esquemas mentales o representaciones cognitivas juegan un papel clave en el aprendizaje, ya que son las estructuras que permiten organizar la información de manera que pueda ser utilizada en la solución de problemas.

Una de las contribuciones más relevantes de esta corriente psicológica es la comprensión de que los procesos cognitivos no son estáticos, sino que están en constante cambio y adaptación en función de las experiencias y de los contextos en los que se desarrollan. En términos didácticos, esto implica que los procesos de enseñanza deben estar orientados a potenciar las estrategias cognitivas de los estudiantes, de modo que se favorezca el desarrollo de competencias que les permitan hacer frente a nuevos desafíos.

La Evaluación como Procesamiento de la Información

En cuanto a la evaluación por competencias, la psicología cognitiva enfatiza que no solo debe evaluarse el resultado final (la respuesta correcta), sino también cómo los estudiantes llegan a esa solución. Es decir, se debe evaluar no solo la habilidad técnica (la competencia instrumental), sino también las estrategias cognitivas empleadas, el proceso de resolución de problemas, y la flexibilidad para adaptar las soluciones a diferentes contextos.

Así, el modelo de evaluación propuesto debe considerar el proceso de pensamiento del estudiante como parte integral de su desempeño. Se debe evaluar el uso de estrategias cognitivas como la planificación, la evaluación y la regulación del propio pensamiento. Esto no solo permite obtener una visión más clara de las competencias adquiridas, sino también proporcionar retroalimentación relevante para el desarrollo continuo del estudiante.

La Diversidad en los Procesos Cognitivos

Una de las características centrales del enfoque cognitivo es que los seres humanos procesan la información de manera diferente según sus contextos, herencia y evolución cognitiva. Esto significa que, en la práctica educativa, los docentes deben estar conscientes de que cada estudiante puede tener formas particulares de aprender y procesar información, y, por lo tanto, se debe adoptar una didáctica diferenciada que tenga en cuenta estas variaciones.

Por lo tanto, el modelo de evaluación debe ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a las diversas formas en que los estudiantes abordan los procesos de aprendizaje. Esto implica una evaluación individualizada que contemple no solo los resultados, sino también el proceso cognitivo detrás de cada desempeño, favoreciendo un enfoque que valore la diversidad en la manera de aprender y resolver problemas.

Conclusión

La fundamentación didáctica del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias se basa en la psicología cognitiva, que entiende las competencias como estructuras mentales que permiten a los individuos organizar, procesar y aplicar la información en función de las demandas del contexto. En este sentido, la evaluación debe ir más allá de la medición del conocimiento adquirido y debe centrarse en los procesos cognitivos empleados por los estudiantes en la resolución de problemas. Además, debe valorar la diversidad de los estudiantes, promoviendo un enfoque flexible y adaptado a las distintas formas de aprendizaje.

Este modelo, por tanto, no solo mide el conocimiento, sino que también observa y valora cómo el estudiante organiza su pensamiento y aplica sus competencias en situaciones reales.

4. Visión psicológica de la evaluación por competencias

La fundamentación psicológica en un Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias se centra en la comprensión de los procesos mentales y emocionales involucrados en el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Desde el ámbito de la psicología, se reconoce que el aprendizaje es un fenómeno complejo que involucra factores internos (como las capacidades cognitivas, las motivaciones y los procesos emocionales) y factores externos (como el contexto social y educativo). La psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje brindan el marco conceptual para abordar cómo los individuos adquieren y desarrollan competencias en diferentes contextos.

El Aprendizaje como Procesos Cognitivos

En términos psicológicos, el aprendizaje se entiende como un proceso en el que los individuos adquieren, organizan y aplican el conocimiento a través de sus procesos mentales. La psicología cognitiva, en particular, sostiene que el aprendizaje no es solo un cambio en el comportamiento, sino una organización interna del conocimiento que involucra la memoria, el pensamiento, la percepción, la resolución de problemas y el procesamiento de información.

De acuerdo con la psicología cognitiva, el concepto de competencia se asocia con la capacidad de organizar y aplicar este conocimiento de manera efectiva en diferentes contextos. Las competencias se consideran como una integración de conocimientos, habilidades y estrategias cognitivas que se utilizan para resolver problemas específicos. Es decir, las competencias no son simplemente habilidades técnicas o destrezas, sino que son estructuras cognitivas que permiten a los individuos organizar y utilizar su conocimiento en situaciones de la vida real.

Factores Internos y Externos en el Desarrollo de Competencias

En el desarrollo de competencias, tanto los factores internos (como las capacidades cognitivas individuales, la motivación y la autorregulación) como los factores externos (como el contexto educativo y social) juegan un papel importante. Los procesos cognitivos y emocionales deben

ser entendidos en conjunto, ya que el contexto social y las interacciones con los demás influyen en cómo los estudiantes procesan y aplican el conocimiento.

La motivación y la autoconfianza son factores psicológicos clave que afectan el aprendizaje de competencias. Según la teoría de la motivación de Deci y Ryan (1985), la motivación intrínseca (el deseo de aprender por el placer de hacerlo) es esencial para el desarrollo de competencias duraderas, ya que fomenta un aprendizaje más profundo y significativo. Además, la autorregulación, entendida como la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje, es otro factor fundamental para desarrollar competencias de manera efectiva.

La Evaluación Psicológica de las Competencias

La psicología también ofrece enfoques relevantes para la evaluación de competencias. Desde la perspectiva cognitiva, la evaluación debe ir más allá de la medición de los resultados (es decir, las respuestas correctas) y debe centrarse en el proceso de pensamiento que los estudiantes siguen para llegar a esas respuestas. La evaluación psicológica de competencias debe considerar los procesos mentales involucrados en la resolución de problemas, como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución creativa de problemas.

Desde esta óptica, la evaluación no solo debe centrarse en los resultados tangibles, sino en cómo los estudiantes organizan su conocimiento, aplican estrategias cognitivas y resuelven problemas en diversos contextos. Esto implica evaluar las competencias cognitivas como la capacidad de pensar de manera flexible, de adaptarse a nuevas situaciones, de organizar el conocimiento en esquemas que faciliten la resolución de problemas, y de utilizar las estrategias más apropiadas para enfrentarse a desafíos complejos.

El Papel de la Autorregulación y la Inteligencia Emocional

La autorregulación es otro concepto importante desde la psicología, ya que se refiere a la capacidad de los estudiantes para controlar sus pensamientos, emociones y comportamientos a medida que enfrentan tareas complejas. En el contexto de las competencias, la autorregulación permite que los estudiantes monitoreen su propio progreso, ajusten sus estrategias según sea necesario y perseveren ante los desafíos. Esta habilidad es esencial para la adquisición de competencias duraderas y transferibles, ya que permite que los estudiantes se adapten a nuevas situaciones y resuelvan problemas de manera efectiva.

Por otro lado, el concepto de inteligencia emocional, introducido por Daniel Goleman (1995), también juega un papel importante en el desarrollo de competencias. La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones propias y ajenas, lo que influye en la manera en que los estudiantes abordan los problemas, colaboran con otros y toman decisiones. En el ámbito de las competencias, la inteligencia emocional puede favorecer la competencia interpersonal y la competencia comunicativa, ya que permite a los estudiantes interactuar de manera efectiva con sus compañeros, gestionar conflictos y trabajar en equipo.

La Evaluación como Herramienta de Desarrollo Psicológico

Desde una perspectiva psicológica, la evaluación por competencias no solo debe ser una herramienta para medir el conocimiento, sino también un proceso que fomente el desarrollo psicológico y emocional de los estudiantes. Esto significa que la evaluación debe estar orientada a proporcionar retroalimentación constructiva que permita a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo la autoeficacia y la motivación intrínseca.

Además, la evaluación debe ser formativa y estar orientada a apoyar el proceso de aprendizaje, no solo al final del proceso educativo. La evaluación continua ofrece oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje, ajusten sus estrategias y mejoren sus competencias de manera gradual y constante.

Conclusión

La fundamentación psicológica de un Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias se centra en los procesos mentales que subyacen al aprendizaje y el desarrollo de competencias. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, las competencias se entienden como estructuras mentales que permiten a los individuos procesar y aplicar la información en contextos específicos. Factores como la motivación, la autorregulación, la inteligencia emocional y el contexto social son fundamentales en el desarrollo de competencias. La evaluación, por lo tanto, debe centrarse en el proceso cognitivo y emocional de los estudiantes, evaluando no solo los resultados finales, sino también cómo estos llegaron a esas soluciones. Esta visión integral de la evaluación contribuye al desarrollo no solo de competencias técnicas, sino también de habilidades emocionales y cognitivas esenciales para la vida en sociedad.

5. Visión sociológica de la evaluación por competencias

La fundamentación sociológica de un Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias se basa en el reconocimiento de que las competencias no son solo una cuestión individual, sino que se desarrollan y se movilizan en contextos sociales, a través de la interacción y la cooperación. Las competencias son entendidas como habilidades, conocimientos y actitudes que se configuran no solo en el individuo, sino también en las relaciones sociales y las dinámicas de grupo. La sociología, por tanto, ofrece una visión clave sobre cómo las competencias se desarrollan dentro de un marco social, y cómo las interacciones y el trabajo cooperativo en contextos educativos contribuyen al desarrollo de estas competencias.

La Sociología del Trabajo y el Capital Humano

La sociología, a través de pensadores como Becher (1964), Barnett (2006) y Brunet (1981), ha influido profundamente en el concepto de competencias, sobre todo en relación con la teoría del capital humano. Esta teoría, desarrollada en la década de los noventa, sostiene que el capital humano —es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades y experiencias de un individuo— es un factor clave para el éxito en el mercado de trabajo. La competitividad de las organizaciones y la economía global depende del desarrollo de las competencias de los trabajadores.

En este sentido, el mercado de trabajo y las transformaciones de los procesos productivos exigen que las personas posean competencias que vayan más allá de los conocimientos técnicos, involucrando también habilidades interpersonales, cognitivas y emocionales. Así, el desarrollo de competencias no solo responde a las necesidades del mercado laboral, sino que se fundamenta en la capacidad del ser humano para adaptarse a un entorno en constante cambio y transformación.

El Hombre como Centro del Desarrollo: Satisfacción de Necesidades y Desarrollo Humano

Desde una perspectiva sociológica, las competencias se desarrollan no solo con el fin de satisfacer las necesidades del mercado laboral, sino también para satisfacer las necesidades humanas y promover el desarrollo integral de los individuos. Esta visión pone al ser humano en el centro del proceso educativo y de formación. El desarrollo de competencias se entiende

como un proceso integral que no solo responde a demandas laborales, sino que también contribuye al bienestar personal, el crecimiento social y la participación activa en la sociedad.

De acuerdo con esta visión, las competencias no solo permiten a los individuos acceder al mercado laboral, sino que también les otorgan la capacidad de participar de manera activa en la vida social, cultural y política. Así, el objetivo educativo no es solo la transmisión de conocimientos técnicos, sino la preparación de ciudadanos capaces de actuar con responsabilidad en un mundo socialmente complejo.

Competencias en el Contexto Social: Saber Ser, Saber Pensar, Saber Hacer

La flexibilidad de los procesos de trabajo es otro elemento fundamental en esta visión sociológica de las competencias. En el contexto educativo, las competencias se desarrollan a través de un proceso dinámico y dialéctico que involucra la integración de saberes y habilidades. Los pensadores como Becher y Barnett destacan que la educación debe permitir a los individuos desarrollar competencias en tres dimensiones:

Saber ser: Esta dimensión involucra las competencias relacionadas con el comportamiento, las actitudes y la capacidad para interactuar en contextos sociales. Involucra la habilidad para tomar decisiones éticas, reconocer valores y ejercer un comportamiento responsable en la sociedad.

Saber pensar: Se refiere a las competencias cognitivas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el análisis y la toma de decisiones informadas. Estas habilidades permiten a los individuos abordar situaciones complejas y adaptarse a los cambios en su entorno.

Saber hacer: Este componente está relacionado con las habilidades técnicas y prácticas necesarias para desempeñar una actividad específica. Se refiere a la capacidad para aplicar el conocimiento en situaciones reales y llevar a cabo tareas de manera efectiva.

En este enfoque, las competencias son el resultado de la integración de estas tres dimensiones, lo cual requiere no solo de capacidades cognitivas, sino también de una actitud ética y cooperativa que se desarrolla dentro de un contexto social.

Competencias como Producto de la Interacción Social

La sociología también destaca que las competencias se desarrollan y se movilizan en un marco de interacción social. En este sentido, el trabajo cooperativo y el diálogo juegan un papel crucial en el proceso de desarrollo de competencias. Como sugieren autores como Barnett (2006) y Becher (1964), las competencias se desarrollan en contextos reales de trabajo y aprendizaje, en los cuales los individuos interactúan entre sí, comparten conocimientos y se enfrentan a desafíos de manera conjunta.

La interacción social en el aula, el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas son actividades clave para el desarrollo de competencias. La capacidad de trabajar en equipo, de dialogar y de colaborar con otros es fundamental para el éxito en el mundo laboral y en la vida social en general. En este sentido, el trabajo colaborativo dentro de un modelo educativo basado en competencias no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que también promueve la competencia interpersonal y la inteligencia emocional.

La Evaluación de Competencias como Proceso Social

La evaluación de competencias debe considerar no solo los resultados individuales, sino también los procesos de interacción social en los que los estudiantes participan. En lugar de ser una evaluación centrada únicamente en el rendimiento individual, la evaluación de competencias debe reconocer que el aprendizaje y el desarrollo de competencias son procesos colectivos y sociales.

La evaluación debe ser formativa y orientada a observar cómo los estudiantes participan en actividades grupales, cómo colaboran con sus compañeros y cómo se enfrentan a problemas en situaciones reales. En este contexto, la evaluación no solo mide el conocimiento técnico, sino también las habilidades sociales, la colaboración y la responsabilidad social de los estudiantes.

Conclusión

La fundamentación sociológica para un Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias resalta la importancia de los contextos sociales en los que se desarrollan las competencias. Las competencias no son simplemente capacidades individuales, sino que se construyen y movilizan en la interacción social, en el trabajo cooperativo y en la resolución de problemas de manera conjunta. La educación debe ser vista como un proceso que no solo

satisface las necesidades del mercado laboral, sino que también promueve el desarrollo humano integral y la participación activa en la sociedad. La evaluación de competencias debe tener en cuenta estos aspectos, observando tanto las habilidades técnicas como las sociales y emocionales, y fomentando una educación centrada en la cooperación y el desarrollo del ser humano en su totalidad.

6. Visión epistemológica de la evaluación por competencias

La fundamentación epistemológica de un Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias tiene que ver con los fundamentos del conocimiento, la naturaleza del aprendizaje y cómo se produce, transmite y valida el conocimiento. En este sentido, se refiere a las concepciones filosóficas y teóricas sobre el conocimiento, cómo se obtiene y cómo se valida en el contexto de la evaluación por competencias. Se integran aquí nociones sobre el conocimiento como un proceso dinámico, un fenómeno social y cognitivo, y su relación con el contexto y los actores que lo producen.

El Conocimiento como Proceso Dinámico y Contextual

Desde una perspectiva epistemológica, el conocimiento no es algo estático, sino un proceso dinámico y en constante transformación. En este contexto, se abandona la idea de que el conocimiento es simplemente algo que se recibe pasivamente, para adoptar una visión en la que el conocimiento es construido activamente por el individuo y contextualizado por su interacción con el entorno social, cultural y educativo.

Siguiendo los principios del constructivismo y las ideas planteadas por autores como Piaget, Vygotsky y Morin, el conocimiento es visto como algo que se construye a través de las interacciones sociales, los procesos cognitivos del estudiante y el enfrentamiento con problemas significativos dentro de contextos reales. En este sentido, el modelo de evaluación de competencias debe considerar que los aprendizajes no son solo información a memorizar, sino saberes que se construyen a través de la experiencia y de la resolución de problemas en contextos auténticos. La evaluación no solo mide qué sabe el estudiante, sino también cómo aplica ese saber y cómo es capaz de resolver problemas en situaciones que se asemejan a la vida real.

El Conocimiento y su Relación con la Realidad

El conocimiento se construye también en relación con la realidad, entendida como un conjunto de fenómenos y situaciones que el estudiante enfrenta, interpreta y aborda desde su perspectiva. La epistemología, especialmente en el enfoque de Morin, resalta que el conocimiento es siempre una interpretación de la realidad, que está influenciada por los valores, las creencias y las experiencias del sujeto.

De acuerdo con este enfoque, la evaluación de las competencias debe ir más allá de medir la cantidad de información adquirida, y centrarse en cómo los estudiantes enfrentan y resuelven situaciones reales, cómo interpretaban y gestionan la incertidumbre, cómo integran conocimientos y cómo aprenden de sus interacciones sociales y de sus experiencias. Este enfoque reconoce que el conocimiento no es simplemente una abstracción intelectual, sino que se manifiesta de manera concreta y útil en la vida cotidiana del estudiante, dentro de su contexto social y cultural.

El Conocimiento como Proceso Social

En relación con las ideas sociológicas que hemos explorado, el conocimiento también se ve desde una perspectiva social. Según Vygotsky, el conocimiento se produce en el intercambio social y es el resultado de un proceso de interacción, donde las ideas y los conceptos se construyen colectivamente. Esto implica que la evaluación de competencias no solo debe centrarse en lo que sabe el estudiante de manera individual, sino también en cómo interactúa con otros, cómo comparte y negocia el conocimiento y cómo trabaja en colaboración para resolver problemas.

En el contexto de la evaluación, se debe considerar que las competencias implican tanto un conocimiento técnico, como una habilidad para interactuar y trabajar con otros, resolviendo problemas de forma conjunta. En este sentido, la evaluación debe ser un proceso más inclusivo, observando cómo el estudiante desarrolla sus habilidades cognitivas en interacción con otros, cómo integra diversos saberes y cómo aplica el conocimiento en la resolución de problemas colectivos. Esta visión epistemológica refuerza la idea de que las competencias no son solo producto del conocimiento individual, sino que se socializan, se comparten y se completan en el trabajo conjunto.

El Conocimiento como Práctica Reflexiva

La epistemología también plantea que el conocimiento debe ser entendido como una práctica reflexiva. Según Habermas y otros epistemólogos contemporáneos, el conocimiento no es solo objetivo, sino que debe ser cuestionado, discutido y reconstruido de manera continua. Esta idea es clave en el contexto de la evaluación por competencias, ya que implica que los estudiantes no solo deben demostrar lo que saben, sino también reflexionar sobre su propio conocimiento y sobre cómo este puede evolucionar a medida que enfrentan nuevos desafíos.

El pensamiento crítico, la autonomía y la reflexión se convierten en competencias esenciales en este modelo. Evaluar la competencia de un estudiante no es solo medir sus resultados, sino también analizar su proceso de aprendizaje: cómo reflexiona sobre lo que ha aprendido, cómo cuestiona sus ideas y cómo integra nuevas perspectivas en su comprensión del mundo.

El Conocimiento en Relación con la Evaluación

Desde un punto de vista epistemológico, la evaluación de competencias debe ser coherente con la visión constructivista del conocimiento. En lugar de concebirla como un acto de verificación de lo que el estudiante ha memorizado, la evaluación debe ser entendida como un proceso de retroalimentación, en el cual se permite al estudiante demostrar no solo lo que sabe, sino cómo resuelve problemas, cómo aplica el conocimiento en situaciones prácticas y cómo evoluciona en su comprensión de los conceptos.

La evaluación formativa debe estar orientada a proporcionar retroalimentación constante, permitiendo que los estudiantes reflexionen sobre su propio conocimiento, identifiquen sus fortalezas y áreas de mejora, y tengan la oportunidad de seguir aprendiendo. El modelo de evaluación debe centrarse en la adquisición de competencias como un proceso continuo y dinámico, no como una medición única y final.

Conclusión

La fundamentación epistemológica para el Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias resalta que el conocimiento es un proceso dinámico, contextual y social, que se construye y se valida en la interacción constante entre el estudiante, su entorno social y las tareas de aprendizaje. El modelo de evaluación debe centrarse en la aplicación práctica del conocimiento, en la resolución de problemas reales y en la reflexión crítica sobre el conocimiento adquirido. La evaluación debe ser un proceso continuo, en el que el estudiante

no solo demuestre lo que sabe, sino que también sea capaz de integrar y aplicar ese conocimiento de manera flexible y efectiva en contextos auténticos.

Síntesis teórica y fundamentación del modelo de evaluación propuesto

Tabla 1. Síntesis teórica del modelo de evaluación

Autor / Enfoque	Concepción de competencias	Enfoque de evaluación	Instrumentos predominantes	Aporte al modelo propuesto
Tobón (2010) – Socioformación	Integración de saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) orientados a la resolución de problemas del contexto	Evaluación formativa, integral y continua	Rúbricas socioformativas, portafolio de evidencias, proyectos formativos	Sustenta la centralidad de la rúbrica socioformativa y del portafolio como eje del modelo
Perrenoud (2004) – Enfoque constructivista	Capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar situaciones complejas	Evaluación orientada al aprendizaje y al desempeño	Situaciones problema, evaluación auténtica	Refuerza la evaluación basada en el desempeño y la aplicación contextual del aprendizaje
Gimeno Sacristán (2008)	Competencias como articulación entre conocimientos, habilidades y actitudes	Evaluación integral del aprendizaje	Observación sistemática, criterios explícitos	Fundamenta la coherencia entre currículo, enseñanza y evaluación
Villa & Poblete (2007)	Desarrollo progresivo de competencias genéricas y específicas	Evaluación criterial y sistemática	Indicadores de logro, matrices de evaluación	Aporta la estructura de criterios e indicadores alineados a resultados de aprendizaje
Stufflebeam (1987) – Modelo CIPP	Evaluación entendida como proceso sistemático para la toma de decisiones y la mejora	Evaluación de procesos y resultados	Informes evaluativos, retroalimentación continua	Refuerza la evaluación como proceso de mejora y apoyo a la toma de decisiones

Nota. Elaboración propia a partir del análisis comparativo de los principales enfoques teóricos sobre la evaluación por competencias.

A partir del análisis comparativo de los principales enfoques teóricos sobre la evaluación por competencias, se identifican elementos comunes y complementarios que sustentan el modelo de evaluación propuesto en la presente investigación. En particular, se destacan la centralidad de la evaluación formativa, el uso de criterios e indicadores explícitos, la evaluación del desempeño en contextos reales y la retroalimentación orientada a la mejora continua. Estos aportes teóricos permiten articular un modelo de evaluación coherente con el enfoque por competencias y pertinente al contexto universitario objeto de estudio.

2. Marco Conceptual

La formación basada en competencias ha ganado relevancia en los sistemas educativos como un enfoque que busca preparar a los estudiantes no solo para responder a los requerimientos académicos, sino también para enfrentar de manera efectiva los desafíos del mundo real. Este enfoque, estrechamente ligado al paradigma socioformativo, integra diversos elementos conceptuales que permiten comprender y operacionalizar las competencias en el contexto educativo.

2.1. Formación Basada en Competencias

La formación basada en competencias ha ganado relevancia en los sistemas educativos como un enfoque que busca preparar a los estudiantes no solo para responder a los requerimientos académicos, sino también para enfrentar de manera efectiva los desafíos del mundo real. Este enfoque, estrechamente ligado al paradigma socioformativo, integra diversos elementos conceptuales que permiten comprender y operacionalizar las competencias en el contexto educativo.

2.1.1. Socioformación

La socioformación, propuesta por Tobón (2013), es un paradigma pedagógico que se centra en el desarrollo de competencias para la resolución de problemas sociales, éticos y ambientales. Este enfoque reconoce la educación como un proceso integral en el que los estudiantes construyen conocimientos significativos y útiles mediante la interacción con su entorno.

Sus principios fundamentales incluyen:

- La integración del saber, el saber hacer y el saber ser.

- El aprendizaje significativo en contextos reales.
- La formación para el trabajo colaborativo y la responsabilidad social.

Sus ejes fundamentales incluyen:

- Identificación del problema y definición de productos esperados: El proceso formativo parte de un problema relevante para los estudiantes, relacionado con su contexto personal, familiar, social o profesional. Este problema puede ser planteado por el docente o los estudiantes, pero siempre busca que sea significativo y asumido como propio, estableciendo productos o metas concretas para guiar el aprendizaje.
- Análisis de saberes previos: Se identifican los conocimientos, experiencias, percepciones y valores que los estudiantes poseen respecto al problema planteado. Este análisis se realiza continuamente, no solo al inicio, para ajustar el proceso formativo y conectar los saberes previos con nuevos aprendizajes, fortaleciendo la motivación y la autoestima.
- Trabajo colaborativo: La socioformación fomenta la interacción entre los estudiantes, organizándolos en equipos o comunidades de aprendizaje que trabajan en proyectos comunes o complementarios. Este eje busca articular las acciones de todos los participantes para interpretar, argumentar y resolver el problema planteado, fortaleciendo las habilidades sociales y el aprendizaje compartido.
- Gestión y co-creación del conocimiento: En este eje, los estudiantes investigan, organizan, analizan y adaptan la información relevante para comprender y abordar el problema. La co-creación del conocimiento se apoya en tecnologías digitales, promoviendo un aprendizaje activo y reflexivo.
- Contextualización y diagnóstico: Se analiza el entorno en el que surge el problema y se determina su relevancia. Este diagnóstico puede ser real o simulado, a través de estudios de caso o ejemplos prácticos, y permite que los estudiantes apliquen sus aprendizajes con pertinencia y claridad.
- Resolución del problema y aplicación práctica: Los estudiantes articulan conocimientos y experiencias para plantear soluciones, desarrollar estrategias y, en algunos casos,

resolver el problema en contextos simulados o reales. Este eje es clave, ya que busca conectar el aprendizaje con la acción, integrando diversas disciplinas y enfoques.

- Socialización del proceso y los resultados: Finalmente, los estudiantes comparten los productos logrados y el proceso seguido con sus pares, familias, instituciones y comunidades. Este eje fortalece la reflexión sobre el aprendizaje, fomenta el uso de tecnologías para la difusión y establece acciones de mejora para futuros proyectos.

Los siete ejes de la socioformación destacan por su enfoque holístico e integrador, orientado hacia el aprendizaje significativo y la resolución de problemas del contexto. Cada eje contribuye al desarrollo de competencias, fomenta la participación activa de los estudiantes y fortalece su vinculación con el entorno, promoviendo una educación pertinente y transformadora.

2.1.2. Formación Basada en Competencias

La formación basada en competencias trasciende la simple adquisición de conocimientos. Según Tobón (2013), las competencias se entienden como la capacidad para integrar conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas específicos en contextos diversos.

Este enfoque se caracteriza por:

- La orientación hacia resultados de aprendizaje claros y medibles.
- El énfasis en la aplicabilidad del conocimiento en situaciones prácticas.
- La evaluación continua para el desarrollo integral del estudiante.

2.1.3. Competencias

Son capacidades complejas que combinan conocimientos, habilidades y actitudes para responder de manera efectiva a los retos en contextos particulares.

Según Tobón (2017), se clasifican en:

- Básicas: Aquellas esenciales para desenvolverse en la vida diaria (lectura, escritura, cálculo básico).
- Genéricas: Competencias transversales aplicables a diferentes contextos (trabajo en equipo, pensamiento crítico, resolución de problemas).

- Específicas: Competencias propias de una disciplina o profesión (manejo de herramientas técnicas, procedimientos especializados).

2.1.4. Saberes

La formación basada en competencias reconoce tres tipos fundamentales de saberes:

- Saber conocer: Vinculado a los conocimientos teóricos y conceptuales.
- Saber hacer: Relacionado con las habilidades prácticas y procedimentales.
- Saber ser: Orientado a las actitudes, valores y comportamientos éticos.

Estos saberes, según Tobón (2013), deben integrarse de manera dinámica y contextual en el desarrollo de las competencias.

2.1.5. Proyectos Formativos

Los proyectos formativos son una herramienta clave en la socioformación. Según Tobón (2017), estos permiten a los estudiantes abordar problemas reales o simulados a través de la integración de los saberes.

Sus características principales incluyen:

- El trabajo interdisciplinario.
- La vinculación con problemas relevantes del entorno.
- La promoción del aprendizaje colaborativo.

2.1.5. Rúbricas Socioformativas

Las rúbricas socioformativas son instrumentos diseñados para evaluar el nivel de dominio de las competencias. Estas permiten medir de manera objetiva y transparente el desempeño de los estudiantes, considerando los diferentes niveles de logro.

Según Tobón (2013), las rúbricas deben ser:

- Claras y específicas.
- Contextualizadas en problemas reales.
- Orientadas a la retroalimentación continua.

2.1.6. Conclusión

La formación basada en competencias, bajo el enfoque socioformativo, constituye un marco teórico y práctico que articula los saberes, los proyectos formativos y las rúbricas socioformativas para el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque no solo busca la transmisión de conocimientos, sino también la formación de ciudadanos competentes, éticos y responsables, capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. La comprensión de estos elementos es esencial para diseñar y aplicar modelos educativos que promuevan un aprendizaje significativo, orientado al desarrollo humano y social.

2.2. Evaluación de Aprendizajes

La evaluación educativa constituye un pilar fundamental en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite medir, valorar y retroalimentar el progreso de los estudiantes. En el marco de la formación basada en competencias, la evaluación adquiere un carácter dinámico y formativo, orientado al desarrollo integral del estudiante y a la medición de su nivel de dominio de las competencias.

2.2.1. Evaluación por Competencias

En el contexto de la formación por competencias, la evaluación no se limita a medir conocimientos aislados, sino que busca analizar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas reales.

Tobón (2013) enfatiza que la evaluación por competencias debe ser:

- Integral: Considerando todos los aspectos del aprendizaje (saber conocer, saber hacer y saber ser).
- Contextualizada: Vinculada a situaciones auténticas o simuladas del entorno.
- Continua: Realizada de manera sistemática a lo largo del proceso formativo.

2.2.2. Tipos de Evaluación

2.2.2.1. Según el Momento de Aplicación

- Diagnóstica: Se realiza al inicio del proceso de aprendizaje para identificar el nivel previo de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes. Permite planificar estrategias pedagógicas adecuadas.

- **Formativa:** Ocurre durante el proceso de aprendizaje. Su objetivo es monitorear y retroalimentar el progreso del estudiante para ajustar las estrategias educativas y mejorar los resultados.
- **Sumativa:** Se aplica al final de un proceso o ciclo de aprendizaje para valorar el logro de los objetivos establecidos y determinar el nivel de dominio alcanzado.

2.2.2.1. Según la Participación

- **Autoevaluación:** El estudiante reflexiona sobre su propio desempeño, identificando fortalezas y áreas de mejora.
- **Coevaluación:** Los compañeros evalúan mutuamente sus desempeños, fomentando el trabajo colaborativo y la crítica constructiva.
- **Heteroevaluación:** El docente o evaluador externo valora el desempeño del estudiante de acuerdo con criterios previamente establecidos.

2.2.3. Instrumentos de Evaluación

Los instrumentos son herramientas que permiten recoger evidencias del aprendizaje de los estudiantes. En el enfoque por competencias, estos deben ser diversos y adaptados a los contextos específicos. Algunos de los instrumentos más relevantes son:

- **Exámenes escritos y orales:** Miden conocimientos conceptuales y habilidades de comunicación.
- **Portafolios:** Recopilan evidencias del aprendizaje, como proyectos, investigaciones y tareas.
- **Rúbricas socioformativas:** Evalúan el nivel de dominio de competencias mediante criterios específicos y escalas descriptivas.

2.2.4. Retroalimentación y Metaevaluación

La retroalimentación es un proceso continuo en la evaluación formativa, que permite al estudiante comprender su progreso y ajustar su aprendizaje. Según Boud (2000), una retroalimentación efectiva debe ser específica, constructiva y oportuna.

Por su parte, la metaevaluación consiste en valorar los procesos de evaluación mismos, asegurando su pertinencia, objetividad y alineación con los objetivos educativos.

2.2.5. Evaluación Basada en Evidencias

El enfoque por competencias se centra en la generación y análisis de evidencias concretas del aprendizaje. Estas evidencias, obtenidas a través de los instrumentos de evaluación, son fundamentales para determinar el nivel de dominio de las competencias y para tomar decisiones pedagógicas.

2.2.6. Conclusión

La evaluación en el enfoque por competencias trasciende la mera calificación numérica, convirtiéndose en un proceso integral que abarca la valoración de conocimientos, habilidades y actitudes. Este modelo promueve una evaluación contextualizada, continua y basada en evidencias, garantizando la formación de estudiantes competentes para enfrentar los retos del mundo real. Entender la evaluación desde esta perspectiva es esencial para diseñar estrategias pedagógicas y sistemas de evaluación que impulsen el desarrollo integral del estudiante y su aprendizaje significativo.

3. Marco Contextual

En este tercer epígrafe del capítulo I de la tesis se describe el marco contextual sobre el cual se ha desarrollado la tesis.

Contempla tres partes esenciales: La primera parte da cuenta del contexto internacional de la educación superior universitaria relacionado con sus tendencias actuales. Este se constituye un referente necesario para la investigación.

En la segunda parte se describe brevemente la concepción que se tiene sobre la educación desde la perspectiva de la Nueva Ley de la educación boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez y la perspectiva del Nuevo Académico del Sistema de la Universidad Boliviana desde la visión de la formación profesional basado en competencias.

En la última parte se describe el Modelo Educativo de la Universidad Privada Domingo Savio donde se desarrolló la investigación.

3.1. Descripción del Contexto de la Investigación

3.1.1. El Contexto Internacional de la Educación Universitaria

La formación basada en competencias ha tomado fuerza a nivel global como un enfoque centrado en el aprendizaje significativo, la movilidad académica y la mejora continua de la calidad educativa.

3.1.1.1. Los Cuatro Pilares de la Educación según Delors (1996)

La UNESCO, a través del informe liderado por Jacques Delors, definió los "Cuatro Pilares de la Educación", que han sido fundamentales para las reformas educativas:

- Aprender a conocer: el desarrollo de la capacidad de adquirir conocimiento.
- Aprender a hacer: la aplicación de los conocimientos en contextos reales.
- Aprender a vivir juntos: fomentar la cooperación, la tolerancia y la paz.
- Aprender a ser: promover el desarrollo integral de la persona.

3.1.1.2. Proyectos Tuning: Europa y América Latina

- Tuning Europa: Este proyecto, desarrollado por universidades europeas, busca estandarizar las competencias genéricas y específicas, facilitando la movilidad académica y el reconocimiento de estudios.
- Tuning América Latina: Este proyecto incluye a 182 universidades latinoamericanas y tiene como objetivo homogeneizar competencias genéricas y específicas, garantizando la movilidad estudiantil regional y el reconocimiento de aprendizajes.

3.1.1.3. Referente en América Latina: Sergio Tobón (Colombia)

Colombia ha sido un referente destacado en la socioformación. Sergio Tobón (2013) plantea un modelo de formación por competencias que integra la resolución de problemas reales, la colaboración, y la creación de conocimiento pertinente. Este enfoque conecta la educación con las necesidades sociales, fortaleciendo el desarrollo integral y la responsabilidad ética de los estudiantes.

3.1.1.4. Otro referente en América Latina: Carlos Chiavenato (Brasil)

Desde Brasil, Carlos Chiavenato ha contribuido al enfoque por competencias con un modelo que enfatiza la relación entre habilidades prácticas y las exigencias del mercado laboral. Su visión destaca la importancia de una educación que responda a las demandas empresariales y sociales mediante una formación contextualizada y centrada en resultados.

3.1.1.5. Referente en América del Norte: Boyatzis (1982)

En Norteamérica, Richard E. Boyatzis es clave para entender el enfoque por competencias. En su libro *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, Boyatzis introduce un modelo que integra competencias emocionales, sociales y cognitivas, destacando la importancia de estas dimensiones en el desempeño profesional y la formación académica. En síntesis, la tendencia mundial en el ámbito de la educación superior universitaria está centrada en establecer un modelo educativo basado en competencias a partir de la identificación de la necesidad de contar con un sistema internacional, que permita el reconocimiento de estudios superiores y la experiencia profesional mediante la valoración y certificación de las competencias logradas.

3.1.1.6. Conclusión

El modelo de Sergio Tobón se adapta particularmente bien al contexto educativo y social de Bolivia debido a varios factores:

- **Pertinencia local:** La socioformación enfatiza la resolución de problemas reales y relevantes para el entorno inmediato, lo que es crucial en un país con marcadas diferencias culturales y económicas.
- **Desarrollo integral:** Este enfoque no solo busca competencias técnicas, sino también fomenta valores y actitudes que fortalecen la cohesión social, una necesidad clave en Bolivia.
- **Enfoque colaborativo:** La socioformación propone métodos de aprendizaje colaborativos, que encajan con las dinámicas comunitarias y colectivas tradicionales de Bolivia.
- **Flexibilidad metodológica:** El modelo de Tobón permite integrar tecnologías y métodos modernos de enseñanza sin desvincularse de las realidades locales.

Análisis Comparativo de los Enfoques:

Aspecto	Jacques Delors (UNESCO)	Tuning Europa	Tuning América Latina	Socioformación (Tobón, Colombia)	Boyatzis (Norteamérica)	Carlos Chiavenato (Brasil)
Enfoque principal	Formación integral basada en cuatro pilares.	Competencias genéricas y específicas.	Competencias genéricas y específicas.	Competencias vinculadas a problemas sociales.	Competencias emocionales, sociales y cognitivas.	Relación habilidades-práctica laboral.
Propósito	Aprendizaje a lo largo de la vida.	Movilidad académica internacional.	Reconocimiento de estudios regionales.	Resolución de problemas en contextos locales.	Mejora del desempeño profesional.	Formación ajustada a las demandas del mercado.
Áreas prioritarias	Todas las dimensiones de la educación.	Todas las disciplinas universitarias.	Áreas estratégicas como salud y educación.	Problemas contextualizados en la realidad local.	Gestión y liderazgo empresarial.	Competencias aplicadas a empresas y organizaciones.
Metodología	Integración de conocimientos y valores.	Centrada en resultados de aprendizaje.	Similar al europeo, adaptado a la región.	Resolución de problemas y colaboración.	Desarrollo de competencias en escenarios reales.	Enfoque práctico con evaluación específica.

En contraste con otros modelos, como el de Boyatzis, que tiene un enfoque más corporativo, o Tuning, que busca estandarización internacional, la socioformación de Tobón prioriza el contexto sociocultural y las necesidades locales. Esto lo hace especialmente válido para Bolivia, donde la educación debe ser un puente entre las demandas globales y las particularidades nacionales.

En conclusión, el modelo de Tobón se posiciona como la mejor alternativa para guiar un sistema educativo basado en competencias en Bolivia, proporcionando herramientas relevantes para una formación integral, contextualizada y socialmente responsable.

3.1.2 El Contexto Nacional de la Educación Universitaria

El sistema educativo boliviano está enmarcado en la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, promulgada el 20 de diciembre de 2010. Esta norma establece los principios fundamentales y orientaciones pedagógicas del sistema educativo, con un enfoque centrado en la descolonización, la interculturalidad y la pertinencia social, aspectos esenciales que guían la educación universitaria tanto en instituciones públicas como privadas.

3.1.2.1. Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez y su Relación con la Formación y Evaluación por Competencias

- La Ley Avelino Siñani define un marco de referencia que busca la transformación del sistema educativo boliviano a través de principios como:
- Descolonización: Promover una educación crítica que elimine las estructuras coloniales en la formación y permita el desarrollo desde las identidades culturales propias.
- Interculturalidad y plurilingüismo: Garantizar una educación inclusiva que respete la diversidad cultural y lingüística del país.
- Educación productiva y comunitaria: Vincular el proceso educativo con las necesidades productivas y comunitarias, lo que está estrechamente relacionado con la formación por competencias.

El enfoque educativo propuesto por esta ley impulsa la formación integral del estudiante mediante el desarrollo de competencias que permitan responder a los desafíos locales y globales. La evaluación en este marco no se limita a la acumulación de conocimientos teóricos, sino que incluye la capacidad de resolver problemas concretos en contextos reales. Elementos claves de esta relación incluyen:

- La integración de saberes (ser, hacer y conocer) en el proceso educativo.
- La orientación hacia la formación práctica vinculada a la realidad comunitaria.
- La evaluación desde criterios de pertinencia social y el impacto de las competencias en el entorno.

3.1.2.2. Educación Universitaria en el Contexto Nacional

En Bolivia, el sistema universitario está compuesto por universidades públicas, universidades privadas y las escuelas superiores de formación de maestros, entre otras instituciones de educación superior. Estas instituciones tienen enfoques, prioridades y modelos educativos que reflejan las características de la Ley Avelino Siñani, aunque con grados variables de aplicación.

Universidades Públicas

Las universidades públicas bolivianas, organizadas en el sistema de la Universidad Boliviana y coordinadas por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), representan el sector más grande y tradicional de la educación superior en el país. Estas instituciones cuentan con principios que reflejan los valores de gratuidad, autonomía y responsabilidad social.

En su mayoría, las universidades públicas han comenzado a incorporar modelos basados en competencias en sus currículos, aunque su implementación es desigual y depende de cada facultad o programa.

Los modelos de evaluación tienden a estar más orientados a la adquisición de conocimientos teóricos que a las competencias prácticas, aunque hay esfuerzos por modernizar este enfoque.

La evaluación se ha centrado en exámenes escritos y trabajos de investigación, pero se ha comenzado a incluir portafolios, proyectos y otras herramientas que permiten evaluar competencias.

Desafíos:

- La transición hacia un modelo basado en competencias enfrenta limitaciones estructurales, como la falta de recursos, formación docente específica y actualización curricular.
- La gran cantidad de estudiantes y la diversidad cultural del país requieren modelos

Universidades Privadas

Las universidades privadas en Bolivia representan un sector en crecimiento, caracterizado por su enfoque en la calidad, innovación y relación con el mercado laboral.

Estas instituciones tienden a adoptar con mayor rapidez las tendencias globales, incluyendo el enfoque basado en competencias.

La evaluación incluye una combinación de pruebas teóricas, proyectos prácticos y vinculaciones con el entorno empresarial y social.

Algunas universidades privadas se destacan por implementar modelos que combinan competencias técnicas, sociales y éticas, fomentando la formación integral del estudiante.

Ventajas:

- Mayor flexibilidad para implementar currículos modernos y adaptados al enfoque por competencias.
- Recursos tecnológicos y metodológicos más avanzados para evaluar competencias.

Desafíos:

- Garantizar que la formación por competencias no se limite a la capacitación técnica y considere una formación integral.
- Reducir la brecha entre las realidades socioeconómicas de los estudiantes y las demandas del mercado laboral.

3.1.2.3 Conclusión

La Ley Avelino Siñani establece un marco ideal para una educación basada en competencias, al priorizar la pertinencia social, la interculturalidad y la integración de saberes. Sin embargo, su aplicación en el ámbito universitario enfrenta desafíos específicos tanto en las universidades públicas como privadas.

Análisis Comparativo entre Universidades Públicas y Privadas

Aspecto	Universidades Públicas	Universidades Privadas
Acceso y cobertura	Gratuito, accesible para una amplia población estudiantil.	Pagado, con mayor cobertura en áreas urbanas.
Implementación de competencias	En proceso, con heterogeneidad según la facultad o carrera.	Más avanzada, con currículos actualizados y enfoque laboral.
Evaluación de competencias	Predominio de exámenes escritos, pero en evolución.	Evaluaciones prácticas y contextuales más consolidadas.
Recursos	Limitados, dependen del presupuesto estatal.	Mayor acceso a recursos tecnológicos y de infraestructura.
Relación con el mercado laboral	En desarrollo, con limitaciones estructurales.	Enfoque directo en empleabilidad y necesidades empresariales.

Las universidades públicas deben superar limitaciones estructurales y pedagógicas para implementar una evaluación por competencias que responda a las necesidades locales. Por otro lado, las universidades privadas muestran avances significativos, aunque su enfoque a veces se concentra más en la empleabilidad que en una formación integral.

El contexto boliviano requiere de un modelo de evaluación por competencias que combine las fortalezas de ambos sectores, integrando los valores de la Ley Avelino Siñani con los estándares internacionales y las demandas locales, promoviendo así una educación que sea inclusiva, pertinente y transformadora.

3.1.3. El Contexto de la Universidad Privada Domingo Savio

Fundada en 1994, la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) se ha consolidado como la red universitaria más grande de Bolivia, con presencia en los nueve departamentos del país. Desde sus inicios, la UPDS ha orientado su labor educativa hacia la formación integral de profesionales competentes, éticos y socialmente responsables. Su modelo institucional busca equilibrar una visión global con una adaptación a las necesidades locales, garantizando una educación de calidad en todas sus sedes.

Al 2020, la UPDS trabajaba bajo un modelo educativo por objetivos, con un fuerte énfasis en el logro de resultados específicos de aprendizaje. Sin embargo, en respuesta a las tendencias internacionales y nacionales de la educación superior, había iniciado un proceso de transición hacia un modelo basado en competencias, integrando gradualmente enfoques innovadores en sus procesos formativos y de evaluación.

3.1.3.1. Visión Institucional

La UPDS se posiciona como una institución de educación superior comprometida con el desarrollo integral de sus estudiantes y la generación de impacto positivo en las comunidades donde opera. Su visión está orientada a:

- Consolidar un modelo educativo propio, fundamentado en estándares internacionales y alineado con las demandas del contexto boliviano.
- Promover la formación de profesionales con altas competencias académicas, sociales y éticas, capaces de enfrentar los retos de un mundo globalizado.
- Impulsar la innovación y la responsabilidad social como ejes fundamentales de su labor educativa.

3.1.3.2. Diseño Curricular y Metodología Formativa

El diseño curricular de la UPDS, hasta 2020, seguía una estructura basada en objetivos, priorizando la adquisición de conocimientos específicos y habilidades prácticas en cada

disciplina. Sin embargo, ya incorporaba elementos del enfoque por competencias, especialmente a través de:

- **Proyectos Formativos:** Una estrategia clave que permite a los estudiantes trabajar en problemas reales y contextuales, integrando conocimientos teóricos y prácticos.
- **Rúbricas Socioformativas:** Instrumentos de evaluación que miden el nivel de dominio alcanzado por los estudiantes, promoviendo una reflexión crítica y autoevaluación constante.
- **Aprendizaje Activo:** Metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje colaborativo comenzaron a implementarse de manera gradual en las diferentes sedes.

Estas estrategias no solo fortalecen la formación técnica, sino que también promueven el desarrollo de competencias transversales, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de problemas.

3.1.3.3. Aspectos Académicos Relevantes

A nivel académico, la UPDS se caracteriza por:

- **Presencia Nacional:** Con sedes en todo el país, su modelo se adapta a las particularidades de cada región, garantizando pertinencia y calidad educativa.
- **Autonomía y Unificación:** Cada sede cuenta con cierto grado de independencia en la implementación de sus procesos, lo que ha generado diversidad en la forma de ejecutar el proyecto educativo. Sin embargo, hacia 2020, la universidad trabajaba en unificar criterios académicos y administrativos a nivel nacional para fortalecer su identidad como red educativa.
- **Innovación en Evaluación:** Aunque el modelo por objetivos seguía vigente, se promovía la evaluación de proyectos integrales que permitieran medir competencias específicas y genéricas de los estudiantes.

3.1.3.4. Enfoque Integral en la Sede Sucre

La sede de Sucre desempeña un papel destacado dentro de la red nacional de la UPDS. Desde su creación, se ha caracterizado por:

- Vinculación con el Entorno Local: Integrando proyectos que responden a las necesidades y desafíos específicos de la región. Esto incluye iniciativas relacionadas con el desarrollo social, económico y cultural de Sucre.
- Implementación de Metodologías Activas: La sede ha avanzado significativamente en el uso de proyectos formativos y la evaluación por rúbricas, convirtiéndose en un referente para otras sedes.
- Fortalecimiento Académico: Con una oferta educativa diversificada, la sede busca garantizar que los egresados posean competencias pertinentes al contexto local y nacional.

3.1.3.5. Retos y Proyecciones al 2020

A pesar de los avances logrados, la UPDS enfrentaba desafíos significativos en su transición hacia un modelo basado en competencias:

- Unificación de Criterios: La autonomía de las sedes generaba variaciones en la implementación del proyecto educativo, lo que requería esfuerzos coordinados para lograr una mayor coherencia institucional.
- Capacitación Docente: Era necesario formar al cuerpo docente en metodologías activas y en el uso de herramientas como las rúbricas socioformativas.
- Consolidación del Modelo: La migración de un enfoque por objetivos a un enfoque por competencias implicaba un cambio profundo en la planificación curricular, la evaluación y la enseñanza.

3.1.3.6. Conclusión

La UPDS, como la red universitaria más grande de Bolivia, se encuentra en un proceso de transformación que combina innovación, calidad educativa y pertinencia social. Si bien al 2020 trabajaba mayoritariamente bajo un enfoque por objetivos, ya integraba elementos clave del modelo por competencias, destacándose por su enfoque en proyectos formativos y el uso de rúbricas socioformativas.

En Sucre, estos avances adquieren una dimensión particular, con un énfasis en la vinculación con el contexto local y el desarrollo de metodologías activas. Este proceso de transición

posiciona a la UPDS como una institución capaz de responder a las demandas educativas contemporáneas, garantizando la formación de profesionales competentes, éticos y comprometidos con el desarrollo del país.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

En el presente capítulo, se abordó la parte empírica de la investigación: fundamentación metodológica, y el análisis e interpretación de los resultados del diagnóstico como resultado de la caracterización del estado actual de la evaluación de los aprendizajes por competencias.

2.1. Resultados

2.1.1. Fundamentación de la Metodología Aplicada para la Caracterización del Estado Actual

Para la caracterización del estado actual de la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre se aplicó una metodología basada en los métodos empíricos del análisis documental y encuesta para medir la variable principal, que es, la evaluación de los aprendizajes.

2.1.1.1. Población y muestra

El campo de acción seleccionado para la investigación son los estudiantes, docentes y autoridades de la Universidad Domingo Savio Sede Sucre.

El diagnóstico realizado se aplicó a las siguientes unidades de análisis y muestras:

- **Unidad de análisis 1:** 250 estudiantes matriculados en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre (Gestión académica 2021: Semestres I y II) Esta unidad permitió establecer las deficiencias que se presentan dentro del proceso de la evaluación de los aprendizajes.
- **Unidad de análisis 2:** 50 docentes de la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre. Esta unidad permitió indagar sobre el proceso de evaluación que realizan los docentes en la Institución.

2.1.2. Diagnóstico de la Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre

Una de las fases principales de la investigación consistió en el análisis e interpretación de la información recogida. Este epígrafe refleja el proceso de análisis de los resultados obtenidos.

Para el análisis de los resultados obtenidos se toma como base fundamental tres métodos del nivel empírico: El análisis documental y la encuesta dirigida a estudiantes y docentes de la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre.

2.1.2.1. Análisis e Interpretación del Análisis Documental

Con el propósito de rastrear sobre la información de la evaluación de los aprendizajes, se logró consultar las siguientes fuentes:

- Nuevo Modelo Académico del Sistema de la Universidad Boliviana (2015-2019).
- Reglamento General de Universidades Privadas.
- Modelo educativo por competencias UPDS – Nacional.
- Diseño Curricular UPDS.
- Planes de asignatura de la UPDS.

Tabla 2. Resultados del análisis documental sobre la evaluación de los aprendizajes

DOCUMENTOS CONSULTADOS	CRITERIOS ESTABLECIDOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
<p>1. Nuevo Modelo Académico del Sistema de la Universidad Boliviana (2015-2019)</p>	<p>A. CONCEPCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de los estudiantes del Sistema de la Universidad Boliviana es un proceso de recolección de información que permite medir el rendimiento progresivo y final de los aprendizajes, en función de los objetivos propuestos en los planes globales de cada asignatura, taller, seminario, etc., y que conduce a la toma de decisiones pedagógicas. • Tipos de evaluación: a) Sistemática; b) Diagnóstica del inicio de cada período, c) continua, formativa, progresivo y coherentemente planificada, d) sumativa. <p>B. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procedimientos para evaluar el rendimiento estudiantil serán: participación, proyectos, prácticas, tareas, investigaciones, demostraciones, pruebas presenciales (escritas u orales)

	<p>C. APROBACIÓN /PROMOCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Las calificaciones numéricas se otorgarán en una escala de 1 a 100 puntos y las conceptuales otorgarán aprobado o reprobado.
<p>2. Reglamento General de Universidades Privadas (Ministerio de Educación y Culturas).</p>	<p>A. CONCEPCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es el proceso de valoración de los conocimientos adquiridos en las asignaturas programadas. <p>B. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Se deberán precisar los criterios y procedimientos de evaluación y de procesos de formación que se consideran para valorar el aprendizaje, que defina la calificación de aprobación y reprobación bajo sistemas numéricos o equivalentes, especificando los procedimientos y los instrumentos con los cuales se verificará su cumplimiento. Los criterios para determinar la evaluación deben estar relacionados con el objetivo general, objetivos específicos y con las actividades de aprendizaje de la asignatura. <p>C. APROBACIÓN /PROMOCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> No se tiene explicitado.
<p>3. Modelo Educativo de la Universidad Privada Domingo Savio</p>	<p>A. CONCEPCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se caracteriza por su naturaleza valorativa, la cual está enfocada a promover la formación humana desde la perspectiva de la metacognición. <p>B. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> La evaluación de los aprendizajes se realizará a través de la presentación y sustentación de un Proyecto Formativo establecido en el modelo y/o asignatura. <p>C. APROBACIÓN /PROMOCIÓN</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • La escala cuantitativa establecida es de 1 a 100 puntos. La escala cualitativa establecida para la promoción será de APROBADO y REPROBADO, respectivamente.
<p>4. Diseño Curricular de la Universidad Privada Domingo Savio</p>	<p>A. CONCEPCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • La base curricular para la evaluación de los aprendizajes lo constituye la realización y concreción de un Proyecto formativo. <p>B. METODOLOGÍA</p> <p>La evaluación de un Proyecto Formativo implica considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una evaluación diagnóstica • La valoración del nivel concreción del Proyecto Formativo, en todos los momentos: apertura, desarrollo y cierre. • Evaluar en el proceso evaluativo la metacognición. • El mayor nivel de desempeño de los estudiantes. <p>C. APROBACIÓN / PROMOCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se deben tomar en cuenta los criterios, evidencias y, productos obtenidos.
<p>5. Planes de asignatura</p>	<p>A. CONCEPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de los aprendizajes de una asignatura y/o módulo tiene el propósito de valorar las competencias alcanzadas por los estudiantes. <p>B. METODOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de los aprendizajes se basa en la valoración de un Proyecto formativo implementado. • La valoración del proyecto formativo deberá estar orientada por los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Determinación de las competencias previas de los estudiantes. ○ Valoración de los niveles de desempeño: saber, saber hacer, saber ser. ○ Retroalimentación continua del estudiante sobre la formación de las competencias.

C. APROBACIÓN /PROMOCIÓN

- Los estudiantes serán sujeto a aprobación si existen evidencias de que han desarrollado con conjunto de competencias establecidas.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis documental.

Se constata que la Universidad Boliviana concibe la evaluación de los aprendizajes como la contabilidad final de los conocimientos adquiridos por los estudiantes y cuya concreción se tiene en una calificación cuantitativa numérica. Además, la concepción de la evaluación de los aprendizajes de la Universidad Boliviana está orientada al recuento de los productos finales obtenidos en los exámenes clásicos (parciales y examen final).

No se revela en la concepción de la Universidad Boliviana sobre la evaluación de los resultados de los aprendizajes, la valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes (habilidades, capacidades, destrezas, aptitudes, entre otros).

Por último, se infiere que la Universidad Boliviana se debate, aún dentro de un enfoque clásico de la evaluación: Valoración de resultados finales obtenidos.

Así mismo, referente a los lineamientos curriculares, los documentos de la Universidad Boliviana no explicitan el QUÉ, CÓMO, CUÁNDO evaluar. No se tiene estructurado las bases teóricas del sentido de la evaluación de los aprendizajes.

- El Reglamento de las Universidades Privadas, muy escuetamente manifiesta que la evaluación de los aprendizajes deberá estar orientado al logro de los criterios establecidos. No se explicita cuáles deberían ser estos criterios.

Este documento no explicita los fundamentos que debería tener la concepción de la evaluación.

No revela la metodología a seguir para realizar la valoración del proceso de evaluación de los aprendizajes. No contempla las finalidades de la evaluación, los momentos de la evaluación. Se puede inferir que este documento revisado tiene una concepción clásica de la evaluación, centrada en la valoración final de los resultados obtenidos (rendición de cuentas de los exámenes parciales y finales aprobados o reprobados).

- En el documento revisado del Modelo Educativo de la Universidad Privada Domingo Savio, se constata, que en la concepción de la evaluación de los aprendizajes se revela la intencionalidad educativa que tiene, la de una formación integral de los estudiantes con una fuerte dosis de valorar la parte axiológica (promoción de los valores humanos, la promoción de la responsabilidad social universitario, el trabajo dialógico y cooperativo, entre otros).

Queda revelado, que la concepción de la evaluación está fundamentada en el logro de competencias mediante la concreción y sustentación de un Proyecto Formativo, constituyéndose este como una estrategia formativa para el aprendizaje.

Sin embargo, en este modelo educativo no se explicita cuáles serían las competencias sujetas de evaluación que acrediten y certifiquen la promoción de los estudiantes.

Tampoco se revelan, el nivel de concreción de las competencias y además, como se realizará la implementación.

Por último, no se tiene estructurado el conjunto de competencias fundamentales que permitan una evaluación integral de los aprendizajes de los estudiantes.

El documento Diseño Curricular de la Universidad Privada Domingo Savio orienta las directrices de la evaluación de los aprendizajes hacia el nivel de concreción de un Proyecto formativo. A partir del cual se revelan algunos aspectos importantes de la evaluación como son los momentos de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

También, la concepción de la evaluación de los aprendizajes, en este documento, explicita el propósito educacional de una formación integral. Se plantea de modo general una evaluación de aprendizajes basada en la valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes. Sin embargo, no se revela la fundamentación teórica o el sustento teórico del porqué de una evaluación por competencias.

Así mismo, no es posible identificar el conjunto de competencias clave establecidas, que permitan establecer instrumentos idóneos para realizar la evaluación. Las estrategias evaluativas a seguir no se identifican en el documento citado.

Insuficiente armonización de criterios, evidencias para realizar una verdadera evaluación basada en competencias.

Los planes de asignaturas que se tienen en la Universidad contemplan criterios para evaluar los aprendizajes. Por ejemplo, se destaca que, en el proceso de evaluación de los aprendizajes, el documento referencial base, se constituye la elaboración y concreción de un Proyecto formativo, el cual prevé el desarrollo de competencias. Pero, en estos planes de asignaturas, relacionadas con la evaluación, no se identifica una estructura que revele los componentes esenciales para realizar la evaluación por competencias. No existe la delimitación clara de cuáles serían aquellas competencias clave, sujetos de evaluación. Y cuáles serían aquellos indicadores de evaluación y en que niveles de dominio se tendrían que evaluar. En suma, se revela insuficiencias en la estructuración de un sistema de evaluación orientada al logro y valoración de las competencias desarrolladas por los estudiantes.

A modo de conclusión, después de haber realizar el análisis e interpretación de los diferentes documentos consultados, se puede inferir que este método utilizado del Análisis Documental permite establecer los siguientes aspectos:

- Insuficiente fundamentación teórica sobre la evaluación de los aprendizajes basada en competencias.
- Aún, se manifiesta una evaluación tradicional de la evaluación.
- Insuficiente estructuración de un modelo de evaluación que permita científicamente valorar los logros alcanzados por los estudiantes.

2.1.2.2. Análisis e Interpretación de los Resultados de la Encuesta a Estudiantes

Se aplicó la encuesta diagnóstica a 250 estudiantes, con el objetivo de precisar y cuantificar la información relacionadas con el conocimiento y las dificultades presentes en la evaluación del aprendizaje, desde el punto de vista del estudiante para tenerlo en cuenta en el diseño del modelo de evaluación de los aprendizajes por competencia.

El instrumento utilizado para la encuesta fue el cuestionario, constituido por 12 ítems, cuyos resultados se describen a continuación.

Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes: Análisis e Interpretación.

Tabla 3. Relación de ítems de encuesta aplicada a los estudiantes

ÍTEMS	INDICADOR
IT1	Conocimiento sobre la evaluación de los aprendizajes.
IT2	Saberes que considere son objeto de evaluación en las asignaturas: conceptuales, procedimentales, actitudinales.
IT3	Los momentos de evaluación utilizados en la evaluación: Diagnóstico, formativa y sumativa.
IT4	Qué evalúan en las asignaturas: conocimientos adquiridos, objetivos alcanzados y competencias alcanzadas.
IT5	Instrumentos que considere han sido utilizados para evaluar su aprendizaje en las asignaturas: exámenes escritos, exámenes orales, exámenes a letra abierta, portafolio
IT6	Satisfecho con los procedimientos que han utilizado sus docentes en las asignaturas para evaluar los aprendizajes.
IT7	Información recibida de los resultados de aprendizaje obtenidos y la retroalimentación.
IT8	Información recibida sobre el desarrollo de competencias: capacidades, destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes
IT9	Después de realizada una evaluación el docente analiza con cada estudiante las dificultades encontradas en su proceso de aprendizaje.
IT10	Considera que el sistema de evaluación utilizado contribuye al desarrollo de sus capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes

Nota. Elaboración propia a partir del análisis documental.

Validación del Instrumento

Procedimiento de validez de contenido (juicio de expertos). Previo a la aplicación de la encuesta, se realizó una validación de contenido mediante juicio de expertos, con el propósito de asegurar la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems con las dimensiones e indicadores definidos en la investigación. Los especialistas revisaron la redacción de las preguntas, la correspondencia ítem–indicador, la adecuación del lenguaje al contexto institucional y la ausencia de ambigüedades o dobles interpretaciones. A partir de sus observaciones, se efectuaron ajustes de forma y precisión semántica (depuración de

enunciados, mejora de opciones de respuesta y alineación con la operacionalización de variables), dejando el instrumento listo para su aplicación. Este procedimiento fortaleció la validez de contenido del instrumento, complementando su fundamentación teórica.

El análisis y justificación de la validez de la encuesta aplicada a los estudiantes se basó en el marco teórico y conceptual discutido previamente y, complementariamente, en un juicio de expertos orientado a la validez de contenido del instrumento.

La encuesta aplicada a los estudiantes es válida dentro del marco teórico y conceptual de la Formación Basada en Competencias. Las preguntas se alinearon con los enfoques de evaluación continua, evaluación por competencias y retroalimentación formativa. La encuesta permitió obtener datos relevantes sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la calidad y efectividad de la evaluación de su aprendizaje, lo que permite validar si los enfoques evaluativos implementados en la Universidad Domingo Savio están en línea con las mejores prácticas internacionales de educación superior.

A continuación, se realiza un análisis detallado de cada pregunta y su alineación con el marco teórico:

1. Evaluación de los Aprendizajes: El marco teórico de Tobón y los enfoques internacionales sobre evaluación de aprendizajes destacan que la evaluación no debe limitarse a la calificación final, sino que debe involucrar un proceso continuo que valore el desarrollo de competencias. La pregunta 1 reflejó este enfoque al ofrecer alternativas que van desde la calificación final hasta la valoración continua del desarrollo de capacidades, destrezas, actitudes y habilidades.

Esta pregunta está alineada con el concepto de evaluación continua y la valoración de competencias. Permitted conocer si los estudiantes comprenden la evaluación de una manera integral, no solo como una medida final, sino como un proceso que valora su crecimiento y desarrollo.

2. Saberes Evaluados: Según el marco conceptual sobre la socioformación y la Formación Basada en Competencias, la evaluación debe considerar no solo los conocimientos conceptuales, sino también las competencias procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser). Además, se debe valorar la integración de saberes. La pregunta 2 busco evaluar si los estudiantes son conscientes de que sus

conocimientos no solo se limitan a los aspectos conceptuales, sino que también abarcan habilidades prácticas y actitudes.

La pregunta 2 validó el enfoque de integración de saberes y permite verificar si los estudiantes comprenden que la evaluación de sus aprendizajes debe ser holística e integral, conforme al modelo de competencias.

3. Evaluación de Competencias: La pregunta 3 está alineada con el enfoque de evaluación por competencias, que enfatiza la importancia de evaluar las competencias alcanzadas por los estudiantes, más allá de simplemente evaluar los conocimientos adquiridos. La pregunta permitió identificar si los estudiantes reconocen que la evaluación debe centrarse en el desarrollo de sus capacidades, habilidades, destrezas y actitudes.

La pregunta 3 validó la existencia de un enfoque centrado en la evaluación de competencias, lo cual es uno de los principios fundamentales de la Formación Basada en Competencias.

4. Momentos de Evaluación: En el marco teórico de la evaluación por competencias, es importante que los docentes realicen diferentes tipos de evaluación a lo largo del proceso: diagnóstica, formativa y sumativa. La pregunta 4 indaga sobre qué tipos de evaluación consideran los estudiantes que se utilizan en su formación, permitiendo verificar si se está utilizando una evaluación continua y diferenciada en el proceso.

La pregunta validó que la evaluación en la universidad esté alineada con los principios internacionales sobre evaluación, que subrayan la importancia de la evaluación diagnóstica al inicio, la evaluación formativa durante el proceso y la evaluación sumativa al final.

5. Instrumentos de Evaluación: El marco conceptual destaca que los instrumentos de evaluación deben ser diversos y adecuados para medir las competencias. Los portafolios, que incluyen evidencias como investigaciones, proyectos y resoluciones de problemas, son particularmente efectivos para la evaluación formativa y el desarrollo de competencias. La pregunta 5 permitió identificar qué instrumentos de evaluación consideran los estudiantes más relevantes y utilizados en su formación.

Esta pregunta permitió identificar si los estudiantes perciben que se están utilizando los instrumentos adecuados para evaluar tanto los conocimientos como el desarrollo de competencias, alineándose con el modelo de evaluación por competencias.

6. Satisfacción con los Procedimientos de Evaluación: El marco teórico sobre evaluación por competencias subraya la importancia de que los estudiantes se sientan satisfechos y comprometidos con los procedimientos de evaluación utilizados. Esta pregunta midió la percepción de los estudiantes respecto a la efectividad y adecuación de los procedimientos evaluativos implementados por los docentes.

La pregunta 6 es relevante porque validó si los procedimientos de evaluación utilizados están alineados con las expectativas de los estudiantes y con los principios de evaluación formativa que deben contribuir al desarrollo de competencias.

7. Retroalimentación y Resultados de Aprendizaje: La retroalimentación constante es un elemento esencial en el enfoque de la evaluación formativa y es crucial para el desarrollo de competencias. La pregunta 7 permitió determinar si los docentes informan a los estudiantes sobre los resultados de aprendizaje obtenidos y si les ofrecen retroalimentación para mejorar sus competencias.

La pregunta 7 validó que la retroalimentación es parte integral del proceso evaluativo, como lo plantea el marco teórico de evaluación basada en competencias.

8. Evaluación del Desarrollo de Competencias: El marco teórico también destaca que los docentes deben informar a los estudiantes sobre el desarrollo de sus competencias (capacidades, habilidades, destrezas, actitudes). La pregunta 8 indaga si los estudiantes son conscientes de cómo los docentes valoran y retroalimentan el progreso en sus competencias a lo largo del curso.

Esta pregunta validó la importancia de que los estudiantes comprendan y reciban información sobre el desarrollo de sus competencias, lo que refleja un enfoque integral de evaluación.

9. Análisis de Dificultades en el Proceso de Aprendizaje: La evaluación formativa incluye el análisis de las dificultades de aprendizaje y la toma de acciones correctivas para mejorar. La pregunta 9 midió si los docentes realizan un análisis individual con los

estudiantes sobre sus dificultades, lo que es fundamental para una evaluación que busca la mejora continua.

La pregunta validó el uso de la evaluación como una herramienta para la mejora continua, permitiendo que los estudiantes superen sus dificultades a través de la retroalimentación y el análisis de sus avances.

10. Contribución al Desarrollo de Competencias: Finalmente, la pregunta 10 midió si los estudiantes perciben que el sistema de evaluación contribuye efectivamente al desarrollo de sus capacidades, habilidades, destrezas y actitudes. Esta pregunta es esencial para determinar si la evaluación está alineada con los objetivos de la Formación Basada en Competencias.

La pregunta validó que los resultados de la evaluación están contribuyendo al desarrollo de las competencias, lo que es uno de los objetivos centrales de la educación superior basada en competencias.

Los resultados arrojados en el diagnóstico evidencian las dificultades expuestas en la situación problemática de esta investigación.

IT1: Conocimiento sobre la evaluación de los aprendizajes.

Con relación al ítem 1, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 4. Conocimiento sobre la evaluación de los aprendizajes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Calificación de los conocimientos adquiridos	200	80%
Calificación del portafolio	5	2%
Valoración continua del desarrollo de competencias	3	1%
Valoración Final: Aprobado o Reprobado	42	17%
TOTAL	250	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

El 80% de los encuestados (200 estudiantes) comprende la evaluación como la calificación final de los conocimientos adquiridos en la asignatura. En cambio, el 17% (42 estudiantes) comprende que la evaluación es la certificación de aprobado o reprobado.

En una cuantía menor, 5 estudiantes (2%) reflejan su concepción de evaluación en la valoración del portafolio de aprendizajes y, solo 3 estudiantes (1%) conciben la evaluación como la valoración integral de las competencias logradas.

A partir de estos se infiere que la mayoría de los estudiantes tienen una concepción tradicional de la evaluación, como es la valoración predominante de los conocimientos adquiridos. Esta inferencia establecida se corresponde a las deficiencias destacadas en el conjunto de situaciones problemáticas manifestadas por el investigador.

IT2: Saberes considerados como objeto de evaluación en las asignaturas.

Con relación al ítem 2, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 5. Saberes considerados como objeto de evaluación en las asignaturas

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Saber	150	60%
Saber hacer	50	20%
Saber ser	25	10%
Integración de saberes	25	10%
TOTAL	250	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran que el 60% de los encuestados manifiestan que el objeto de evaluación está centrado en la valoración del saber, es decir, los conocimientos conceptuales. Sólo el 20% expresa que el objeto de la evaluación está centrado en la valoración del saber hacer; conocimientos procedimentales. El 10% considera que el objeto de evaluación corresponde al saber ser. En la misma proporción del 10% expresan que el objeto de evaluación es la valoración integral de los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Por último, del 100% de encuestados reconocen que el objeto principal de la evaluación es el saber (los conocimientos conceptuales). Esta situación constatada, revela que la evaluación principalmente está orientada a la calificación de los conocimientos memorísticos adquiridos. Lo cual evidencia la dificultad expuesta en la situación problemática de la investigación. Estos resultados, permiten inferir que el objeto de evaluación fundamentalmente está dirigida a valorar el nivel cognitivo de los conocimientos. Lo que se contradice con los nuevos paradigmas educativos que orientan hacia una evaluación integral no sólo de los conocimientos, sino también, el logro de sus destrezas, habilidades, capacidades y actitudes.

Esto implica reorientar hacia el nuevo sentido de la evaluación de los aprendizajes basada en la valoración de las competencias adquiridas.

IT3: Evaluación en las asignaturas

Con relación al ítem 3, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 6. Evaluaciones realizadas durante el proceso de evaluación

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Conocimientos adquiridos	200	80%
Objetivos esperados	38	15%
Competencias desarrolladas	12	5%
TOTAL	250	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran que del 100% de encuestados se revela la tendencia mayoritaria de reconocer que los conocimientos adquiridos reflejan el qué se evalúan en las asignaturas. Cuyo detalle se describe a continuación.

A partir de los datos descritos se infiere que el común denominador de los encuestados es el reconocimiento explícito de que la evaluación es el resultado a los conocimientos adquiridos.

Lo que se contradice con la actualidad tendencia del que evalúan (conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes).

IT4: Momentos utilizados durante el proceso de evaluación.

Con relación al ítem 4, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 7. Evaluación en las asignaturas

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Evaluación diagnóstica	15	6%
Evaluación sumativa	225	90%
Evaluación formativa	10	4%
TOTAL	250	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Los datos revelan que el 90% del total de encuestados identifican como el momento de evaluación principal la evaluación sumativa. Sólo el 5% identifican en igual proporción como momentos de evaluación la diagnóstica y la formativa.

Esta situación descrita, permite inferir, que la evaluación que realizan los docentes está orientada predominantemente hacia una evaluación final.

Es decir, a la ponderación final cuantitativa obtenido en los exámenes parciales y finales.

Lo que implica una contradicción con los criterios de que los momentos de evaluación deben ser al inicio, en el proceso y al final. Existe la necesidad de corregir esta dificultad con la implementación de un modelo de evaluación que tome en cuenta los tres momentos de la evaluación.

IT5: Instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje en las asignaturas.

Con relación al ítem 5, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 8. Instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje en las asignaturas

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Exámenes escritos	150	60%
Exámenes orales	100	40%
Exámenes a libro abierto	0	0%
Portafolio	0	0%
TOTAL	250	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran que los exámenes escritos son el instrumento de mayor evaluación.

Otro instrumento reconocido son los exámenes orales. No reconocen otro instrumento de evaluación.

Estos datos recogidos, revelan una contradicción, pues el portafolio se constituye en un instrumento idóneo para evaluar integralmente el logro de las competencias adquiridas por los estudiantes.

IT6: Satisfacción con los procedimientos utilizados por docentes para evaluar los aprendizajes.

Con relación al ítem 6, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 9. Satisfacción con los procedimientos utilizados por docentes para evaluar los aprendizajes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Exámenes escritos	213	85%
Exámenes orales	37	15%

TOTAL	250	100%
--------------	------------	-------------

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran que solo el 15% de los estudiantes esté satisfecho con los procedimientos que han utilizado sus docentes en las diferentes asignaturas para evaluar su aprendizaje lo que trasciende al punto de que el 85% manifiesta que no se siente satisfecho como se describe en la siguiente gráfica.

A partir de la manifestación de los datos recogidos se infiere la necesidad de incorporar procedimientos innovadores tendientes a establecer la satisfacción en los estudiantes. Esta dificultad encontrada de la no satisfacción brinda una oportunidad para proponer procedimientos pertinentes para evaluar aprendizajes basada en competencias.

IT7: Información recibida de los resultados de aprendizaje obtenidos y la retroalimentación.

Con relación al ítem 7, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 10. Información recibida de los resultados de aprendizaje obtenidos y la retroalimentación

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	25	10%
A VECES	75	30%
NO	150	60%
TOTAL	250	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Del 100% de encuestados, el 10% expresa que si lo informan; el 30% responde con la opción A Veces; el 60% responde a la opción No.

A partir de los datos se infiere que en general no se informa de los resultados de aprendizaje logrados. Lo que manifiesta una contradicción con la concepción de que en una evaluación por competencias es clave la información respecto al logro de las competencias adquiridas.

IT8: Información recibida sobre el desarrollo de competencias.

Con relación al ítem 8, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 11. Información recibida sobre el desarrollo de competencias

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	25	10%
A VECES	75	30%

NO	150	60%
TOTAL	250	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

En relación al ítem 8; relacionado con el ítem 7, se constata, aproximadamente los mismos resultados. Es decir, en general, los estudiantes no reciben información sobre el desarrollo de sus competencias desarrolladas (conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes). Estos resultados se reflejan en la siguiente gráfica porcentual.

A partir de los datos obtenidos, se infiere, que no se informa sobre el desarrollo de competencias. Lo que contradice, la concepción de una evaluación basada en competencias. Ya que, en esta concepción, un momento clave es la de informar del desarrollo de las competencias gestionadas y desarrolladas por los estudiantes. Situación que demanda una evaluación, cuyos ejes centrales sea, la de informar sobre las competencias desarrolladas.

IT9: Análisis de las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje.

Con relación al ítem 9, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 12. Análisis de las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	13	5%
NO	237	95%
TOTAL	250	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Los resultados revelan que los docentes no analizan con cada estudiante respecto a sus dificultades en el proceso de aprendizaje. Lo que permite inferir, la necesidad de mejorar esta situación a partir de introducir un nuevo modelo de evaluación basada en competencias que conciba el análisis integral de cada estudiante en la perspectiva de establecer una retroalimentación idónea.

IT10: Contribución del sistema de evaluación al desarrollo de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes.

Con relación al ítem 10, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 13. Contribución del sistema de evaluación al desarrollo de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	25	10%

NO	225	90%
TOTAL	250	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Los datos obtenidos revelan que el sistema de evaluación que se aplica en las diferentes asignaturas no contribuye al desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes (90%).

Sólo el 10% reconoce que el sistema de evaluación contribuye al desarrollo de competencias. A partir de esta situación identificada, se infiere la necesidad de establecer un modelo de evaluación orientado al logro de competencias.

2.1.2.3. Análisis e Interpretación de los Resultados de la Encuesta a Docentes

La encuesta aplicada a los docentes, con cada uno de los ítems se encuentra en el anexo 2. Fueron encuestados 50 docentes pertenecientes a la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre. La tabla que se presenta a continuación indica los ítems correspondientes al instrumento aplicado.

Tabla 14. Ítems correspondientes a la encuesta aplicada a los docentes

ÍTEMS	INDICADOR
IT1	Concepción sobre la evaluación de aprendizaje que tienen los docentes.
IT2	Predominio de saberes que evalúan los docentes en sus asignaturas.
IT3	Qué evalúan los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes
IT4	Los momentos de evaluación que utiliza el docente para la evaluación de los aprendizajes.
IT5	Instrumentos que considere ha utilizado para evaluar aprendizaje de sus estudiantes.
IT6	Procedimientos de evaluación que utiliza el docente para valorar el grado de satisfacción de los estudiantes
IT7	Información que brinda el docente acerca de los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes.
IT8	Información que brinda el docente acerca del desarrollo de las competencias de los estudiantes

IT9	Realizada el proceso de evaluación, analiza con cada estudiante sus dificultades encontradas en su proceso de aprendizaje
IT10	Contribución del sistema de evaluación al desarrollo de competencias de los estudiantes

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

Validación del Instrumento

Procedimiento de validez de contenido (juicio de expertos). Antes de su aplicación, la encuesta dirigida a docentes fue sometida a validación de contenido mediante juicio de expertos, considerando criterios de claridad, relevancia, coherencia con las dimensiones (saberes: saber, saber hacer y saber ser), y pertinencia contextual. La revisión permitió ajustar la redacción de ítems, mejorar la precisión de términos pedagógicos y asegurar la correspondencia entre preguntas, indicadores y propósitos del diagnóstico, evitando ambigüedades y fortaleciendo la consistencia del instrumento en el contexto institucional.

La encuesta aplicada a los docentes se validó a partir del marco teórico y conceptual previamente discutido y, adicionalmente, mediante un juicio de expertos orientado a la validez de contenido del instrumento.

A continuación, se realiza un análisis detallado de cada pregunta y su alineación con el marco teórico:

1. Evaluación de los Aprendizajes y Competencias: De acuerdo con el marco teórico sobre evaluación por competencias y la Formación Basada en Competencias (FBC), la evaluación no se limita a la calificación final, sino que debe centrarse en el desarrollo integral de competencias que incluyen saber, saber hacer y saber ser. El marco conceptual, especialmente en los enfoques de Tobón y las recomendaciones internacionales (como las de la UNESCO), subraya la importancia de evaluar el proceso formativo, no solo los resultados finales. La pregunta 1 de la encuesta reflejó este enfoque, ya que permitió a los docentes identificar si comprenden la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo y como un medio para valorar las competencias adquiridas, más allá de una simple calificación final.

Esta pregunta se alinea con el concepto de evaluación continua y de valoración de competencias, ya que distingue entre una calificación final y una evaluación más integral de las competencias de los estudiantes.

2. Tipos de Saberes Evaluados: El enfoque de la socioformación (según Tobón) incluye la evaluación no solo de los conocimientos conceptuales, sino también de los saberes procedimentales y actitudinales, y especialmente de la integración de estos saberes (saberes, saber hacer y saber ser). La pregunta 2 está directamente relacionada con este aspecto, ya que cuestiona qué tipo de saberes se priorizan en la evaluación del proceso de aprendizaje, permitiendo así identificar si los docentes están integrando estas dimensiones en su práctica educativa.

La pregunta refleja la necesidad de evaluar los tres tipos de saberes y permite identificar si la evaluación en la Universidad Domingo Savio está alineada con un modelo integral de formación por competencias.

3. Evaluación de Competencias: El marco conceptual sobre evaluación por competencias señala que la evaluación debe centrarse en las competencias desarrolladas por los estudiantes a través del tiempo. Preguntar a los docentes qué evalúan (pregunta 3) permite verificar si están enfocados en los resultados de aprendizaje relacionados con competencias, que es el eje central de la formación basada en competencias.

La pregunta 3 validó el enfoque de la evaluación centrado en las competencias, de acuerdo con lo propuesto en los modelos teóricos consultados.

4. Momentos de Evaluación: En el marco teórico y conceptual, se establece que la evaluación debe realizarse en distintos momentos: diagnóstica, formativa y sumativa. Esto es respaldado por autores como Delors (1996) y las propuestas del PRELAC. Las preguntas 4 y 5 permitieron identificar si los docentes están utilizando estos diferentes momentos de evaluación en su práctica, lo cual es esencial para asegurar que la evaluación sea continua y no solo al final del proceso.

Las preguntas 4 y 5 validan que los docentes estén empleando una evaluación diversificada, conforme al modelo teórico de evaluación continua y dinámica.

5. Instrumentos y Procedimientos de Evaluación: El uso de instrumentos de evaluación debe estar alineado con los principios de la evaluación formativa. En este sentido, la rúbrica socioformativa es una herramienta que permite evaluar los niveles de dominio de las competencias. Las preguntas 5 y 6 se relacionan con la validez de los instrumentos utilizados para evaluar y el procedimiento que el docente emplea para valorar los aprendizajes. Si bien la encuesta no menciona explícitamente las rubricas socioformativas, pregunta por instrumentos como el portafolio, que es congruente con el enfoque de evaluación por competencias, ya que permite evaluar el proceso de aprendizaje y el dominio de las competencias a través de evidencias.

La presencia de preguntas sobre los instrumentos y procedimientos refleja el modelo teórico de evaluación por competencias, en el que los instrumentos deben permitir evaluar las competencias a lo largo del proceso.

6. Retroalimentación y Mejora Continua: En los enfoques modernos de evaluación por competencias, la retroalimentación continua es crucial para el proceso de aprendizaje. Las preguntas 7, 8 y 9 se enfocaron en la retroalimentación y el seguimiento de las dificultades de los estudiantes, lo cual está alineado con la necesidad de proporcionar una evaluación formativa constante para ajustar el aprendizaje y mejorar la calidad educativa.

Estas preguntas validaron el principio de que la evaluación no solo debe medir, sino también retroalimentar y permitir que los estudiantes continúen mejorando sus competencias durante el proceso educativo.

7. Contribución al Desarrollo de Competencias: La última pregunta (10) indaga si el sistema de evaluación contribuye efectivamente al desarrollo de las competencias de los estudiantes. Esta pregunta es fundamental para evaluar si el sistema de evaluación implementado en la universidad está realmente enfocado en los resultados deseados, es decir, en la adquisición de competencias y no solo en la obtención de calificaciones.

Esta pregunta validó que la evaluación en la Universidad Domingo Savio está diseñada para promover el desarrollo de competencias, conforme a los principios teóricos de la Formación Basada en Competencias.

Se describen en lo que sigue los resultados obtenidos por cada ítem y se presente el análisis e interpretación correspondiente a cada ítem.

IT1: Concepción docente sobre la evaluación de aprendizajes.

Con relación al ítem 1, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 15. Concepción docente sobre la evaluación de aprendizajes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Calificación de los conocimientos adquiridos	30	60%
Cuantificación final del portafolio	15	30%
Valoración continua del desarrollo de competencias	5	10%
TOTAL	50	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

Del 100% de docentes encuestados, un 60% manifiesta sus criterios con la opción a). El 30% elige la opción b) y, sólo el 10% elige la opción c).

Estos datos permiten inferir que la mayoría de los docentes, tienen una concepción clásica de la evaluación de los aprendizajes orientada a la valoración predominante de los conocimientos adquiridos. Aunque 15 docentes comprenden la evaluación como la valoración del portafolio estudiantil. Y apenas 5 docentes comprenden que la evaluación debería estar centrada en la valoración de las competencias logradas por los estudiantes.

Estos datos coinciden con la situación problemática reflejada en la investigación exploratoria realizada por el investigador. Consecuentemente, estos resultados permiten avizorar un campo fértil para innovar la evaluación en la perspectiva valorar las competencias logradas por los estudiantes.

IT2: Conocimiento de saberes evaluados por los docentes en las asignaturas.

Con relación al ítem 2, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 16. Conocimiento de saberes evaluados por los docentes en las asignaturas

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Conocimientos conceptuales.	29	58%
Conocimientos procedimentales	15	30%
Integración de los saberes	5	10%
Ninguno	1	2%
TOTAL	50	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

Los resultados muestran, que la mayoría de los docentes tienen manifestados sus criterios en la dirección de privilegiar la evaluación de los conocimientos conceptuales (58%). Aunque un 30% reconoce que se evalúan los conocimientos procedimentales. Solo un docente manifiesta que los tres saberes se deben evaluar de modo integral.

A partir de este, se infiere la necesidad de introducir mejoras significativas en la comprensión de evaluar de forma integral los tres saberes: Saber, Saber hacer y Saber ser. Con la finalidad educativa de valorar todo el conjunto de competencias desarrolladas por los estudiantes.

IT3: Qué evalúan los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Con relación al ítem 3, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 17. Qué evalúan los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Conocimientos conceptuales	35	70%
Conocimientos procedimentales	10	20%
Valoración integral de los saberes	5	10%
TOTAL	50	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

Los datos revelan que la mayoría de los docentes tienen la preferencia de evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes (70%).

Diez docentes orientan su preferencia de evaluar los objetivos de aprendizajes esperados. Solo cinco docentes manifiestan que evalúan las competencias desarrolladas por los estudiantes.

Estos resultados, permiten inferir, que la mayoría de los docentes tienen una visión tradicional de valorar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Lo que contrasta con los paradigmas emergentes de comprender el proceso de evaluación como la valoración integral de las competencias logradas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

IT4: Momentos utilizados por los docentes para la evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

Con relación al ítem 4, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 18. Momentos utilizados por los docentes para la evaluación de aprendizajes de los estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Evaluación diagnóstica	3	5%
Evaluación de proceso	13	25%
Evaluación sumativa	34	70%
TOTAL	50	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

Del total de docentes encuestados un 70% identifican que el momento de evaluación más importante es la evaluación sumativa. En menor porcentaje reconocen los otros momentos de evaluación.

Estos resultados entran en contradicción con las ideas renovadoras de que el docente debe tomar en cuenta los tres momentos de evaluación. La diagnóstica para destacar los conocimientos previos; de proceso para gestionar permanentemente el desarrollo de las competencias y la sumativa para evaluar los resultados del desarrollo de competencias. Lo que implica la necesidad de estructurar adecuadamente los momentos de evaluación orientado al desarrollo de la competencia.

IT5: Instrumentos utilizados por los docentes para la evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

Con relación al ítem 5, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 19. Instrumentos utilizados por los docentes para la evaluación de aprendizajes de los estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Exámenes escritos	28	55%
Exámenes orales	18	35%
Portafolio, valoración de la producción	4	10%
TOTAL	50	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

Los resultados revelan el criterio predominante de los docentes de utilizar los exámenes escritos como instrumento de evaluación. En un porcentaje del 35% (18 docentes) indican que utilizan los exámenes orales como instrumento de evaluación. Escasamente, 4 docentes usan el portafolio de competencias como instrumento de evaluación.

Estos criterios manifiestan, permite inferir, que existe un predominio de valorar la parte cognitiva de los estudiantes usando los exámenes escritos u orales. Aspecto que limita la valoración integral del conjunto de competencias desarrolladas por los estudiantes.

IT6: Procedimientos de evaluación utilizados por los docentes para valorar el grado de satisfacción de los estudiantes.

Con relación al ítem 6, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 20. Procedimientos de evaluación utilizados por los docentes para valorar el grado de satisfacción de los estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Observación	25	50%
Análisis de las producciones	15	30%
Autoevaluación y coevaluación	10	20%
TOTAL	50	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

La opinión mayoritaria de los docentes revela que el procedimiento mayormente usado es la observación (50%). El 30% utiliza el análisis de las producciones del estudiante y el 20% usa la autoevaluación y coevaluación.

Estos datos revelan que los docentes no usan los procedimientos privilegiados para valorar las competencias como son la autoevaluación y coevaluación que permitan establecer procesos de retroalimentación para el desarrollo óptimo de sus habilidades, destrezas, conocimientos, capacidades y actitudes.

IT7: Información brindada por los docentes acerca de los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes.

Con relación al ítem 7, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 21. Información brindada por los docentes acerca de los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	20	40%
A VECES	25	50%
NO	5	10%
TOTAL	50	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

Del total de encuestados, un 50% (25 docentes) responden la opción “A veces” y el 40% responde a la opción Si. Y sólo el 10% manifiesta que no presta la información acerca de los resultados de aprendizajes logrados por los estudiantes.

Los datos obtenidos permiten inferir que los docentes no prestan demasiada importancia a la información que se debe brindar de los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes. Esta situación refleja una contradicción e insuficiencia respecto a la importancia que se le da en el enfoque de la evaluación basada en competencias.

IT8: Información brindada por los docentes acerca del desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Con relación al ítem 8, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 22. Información brindada por los docentes acerca del desarrollo de las competencias de los estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	8	15%
NO	42	85%
TOTAL	50	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

Los resultados obtenidos que un 85% (42) manifiestan el criterio de que no informan acerca del desarrollo de las competencias de los estudiantes. En cambio, solo el 15% 8 docentes expresan lo contrario.

Estos datos, permiten observar que los docentes informan a los estudiantes de otros aspectos relacionados a los aprendizajes y no así la información del desarrollo de las competencias. Esta situación refleja una contradicción profunda en la concepción clásica de la evaluación y la concepción de la evaluación por competencias. En esta última concepción es clave la información que se debe dar del desarrollo de las competencias. Lo que exige la necesidad de implementar un modelo de evaluación centrada por competencias para corregir la deficiencia detectada.

IT9: Análisis de dificultades encontradas en los estudiantes durante el proceso de evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

Con relación al ítem 9, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 23. Análisis de dificultades encontradas en los estudiantes durante el proceso de evaluación de aprendizajes de los estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	3	5%
NO	47	95%
TOTAL	50	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

Los resultados obtenidos revelan la contradicción entre la práctica evaluativa tradicional de los aprendizajes y la práctica evaluativa innovadora basada en competencias.

Se infiere que la mayoría de los docentes (47 docentes) solo presentan calificaciones finales sin ninguna posibilidad de analizar las dificultades que presentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En cambio, la práctica evaluativa por competencias se presta la atención individualizada de las dificultades de los estudiantes. Lo que implica la demanda de incorporar la concepción de la evaluación por competencias que, entre otros aspectos, preste atención individualizada a las dificultades de los estudiantes.

IT10: Contribución del sistema de evaluación al desarrollo de competencias de los estudiantes.

Con relación al ítem 10, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 24. Contribución del sistema de evaluación al desarrollo de competencias de los estudiantes

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	15	30%
No	25	50%
Medianamente adecuado	10	20%
TOTAL	50	100%

Nota. Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a docentes.

Los datos obtenidos revelan que el sistema de evaluación actual no contribuye en alto grado al desarrollo de las competencias.

Situación que preocupa, toda vez, que la institución tiene un modelo pedagógico basado en competencias. Entonces, se puede inferir que se tiene un marco general de una formación profesional por competencias, sin embargo, en la práctica existe insuficiencias relativo a un sistema de evaluación que oriente su práctica a la contribución eficaz del desarrollo de los

estudiantes. Estos resultados demandan el establecimiento de un modelo de evaluación de competencias que contribuya a superar estas insuficiencias reveladas en los datos obtenidos.

2.2 Análisis comparativo de percepciones: estudiantes vs. docentes (contraste y patrones)

Tabla 25. Contraste de percepciones entre estudiantes y docentes sobre la evaluación de aprendizajes por competencias

Dimensión / indicador comparado	Evidencia en estudiantes (tablas y tendencia)	Evidencia en docentes (tablas y tendencia)	Diferencia/patrón observado	Interpretación teórica (clave)	Implicación para el diagnóstico y el modelo
Satisfacción con la evaluación	Alta insatisfacción (ej.: Tabla 8: ~90% reporta insatisfacción/limitaciones percibidas)	Menor insatisfacción (ej.: Tabla 19: ~50% reporta insatisfacción)	Brecha de percepción: estudiantes perciben problemas con mucha mayor intensidad	Brecha evaluativa: diferencia entre "intención docente" y "experiencia del estudiante". Puede asociarse a sesgo de confirmación (docente interpreta su práctica como adecuada) y a cultura evaluativa tradicional centrada en calificación (Perrenoud: evaluación del desempeño vs. calificación).	El modelo debe incorporar criterios transparentes , retroalimentación y evidencias auténticas para alinear percepción y práctica.
Concepción de evaluación (calificación vs. proceso)	Tendencia a asociar evaluación con calificación/examen (coherente con peso del examen)	Tendencia a declarar evaluación como proceso formativo	Declaración vs. práctica: docentes declaran enfoque formativo pero estudiantes viven enfoque sumativo	Tobón (socioformación): evaluación como proceso continuo; Gimeno: coherencia currículo-evaluación; discrepancia indica desalineación sistémica	Reforzar en el modelo: momentos diagnóstica-formativa-sumativa y evidencia de aplicación real.
Saberes evaluados (saber / saber hacer / saber ser)	Perciben predominio de conocimiento conceptual	Docentes reportan evaluar integralmente	Brecha en autenticidad: estudiantes no "ven" evaluación de desempeño real	Perrenoud: competencias requieren situaciones complejas; si estudiantes no perciben desempeño, la evaluación no es auténtica	Incluir instrumentos: rúbricas de desempeño, portafolio de evidencias , situaciones problema.
Momentos de evaluación (diagnóstica/formativa/sumativa)	Reportan evaluación concentrada en momentos finales	Docentes afirman aplicar evaluación durante el proceso	Diferencia en trazabilidad: evaluación formativa no se	Stufflebeam (CIPP): evaluación para mejora requiere	Modelo debe exigir registro de retroalimentación , seguimiento y

			registra o no se comunica	evidencia y retroalimentación documentada	comunicación de resultados.
Instrumentos usados (diversidad vs. prueba escrita)	Reportan predominio de prueba escrita/examen	Docentes reportan uso de varios instrumentos	Discrepancia de uso efectivo: instrumentos alternativos no son sistemáticos o no cuentan para la nota	Evaluación por competencias exige instrumentos alineados al desempeño (Tobón)	Definir en el modelo instrumentos mínimos por dimensión y su ponderación.
Retroalimentación (frecuencia y utilidad)	Perciben retroalimentación insuficiente o poco útil	Docentes reportan retroalimentar con mayor frecuencia	Brecha comunicacional: retroalimentación existe pero no es clara/accionable	Evaluación formativa exige retroalimentación específica y oportuna (enfoque formativo)	Incluir protocolos de retroalimentación: qué, cuándo, cómo y evidencia.
Análisis de dificultades y mejora	Reportan poco acompañamiento individual	Docentes reportan atención a dificultades	Asimetría: acciones no llegan al estudiante o no se perciben como apoyo	Cultura evaluativa: acciones sin trazabilidad no generan percepción de apoyo	Incorporar seguimiento: tutorías, evidencias de mejora, acuerdos de aprendizaje.
Contribución de la evaluación al desarrollo de competencias	Muchos no ven relación directa entre evaluación y competencias	Docentes afirman que la evaluación sí desarrolla competencias	Efecto legitimidad: docentes legitiman su práctica; estudiantes no identifican impacto	Competencias requieren evidencia de transferencia al contexto (Perrenoud)	El modelo debe evidenciar transferencia: desempeño, proyectos, evidencias auténticas.

Nota. Elaboración propia a partir del contraste de resultados de encuestas aplicadas a estudiantes y docentes, con base en el marco teórico de evaluación por competencias.

A partir de la presente tabla se evidenciaron patrones consistentes de divergencia entre la percepción de estudiantes y docentes respecto a la evaluación de aprendizajes. El contraste más crítico se observa en el nivel de satisfacción con los procedimientos evaluativos: mientras una proporción muy alta de estudiantes reporta insatisfacción, en docentes dicha percepción es sensiblemente menor. Esta brecha sugiere una diferencia entre la forma en que el docente interpreta su práctica evaluativa y la forma en que el estudiante la experimenta, lo cual puede explicarse por la coexistencia de una cultura evaluativa tradicional centrada en la calificación con discursos institucionales orientados a competencias.

Desde la perspectiva de la evaluación por competencias, la discrepancia no debe interpretarse solo como desacuerdo, sino como un indicador de desalineación entre criterios, instrumentos y comunicación de evidencias. Si el docente considera que evalúa competencias, pero el estudiante percibe predominio de examen o de conocimiento conceptual, la evaluación pierde autenticidad y trazabilidad. En términos teóricos, esto se relaciona con la necesidad de evaluar desempeños en situaciones complejas (Perrenoud) y de asegurar coherencia entre currículo,

evaluación e instrumentos (Gimeno Sacristán), así como con el enfoque de socioformación que prioriza evidencias contextualizadas y retroalimentación formativa (Tobón).

Por tanto, el contraste de percepciones refuerza la pertinencia del modelo propuesto: se requiere explicitar criterios e indicadores, diversificar instrumentos auténticos (rúbricas, portafolios, evidencias de desempeño) y formalizar procedimientos de retroalimentación y seguimiento para reducir la brecha entre lo declarado y lo percibido. Esta integración comparativa fortalece el diagnóstico al demostrar no solo tendencias internas por grupo, sino la dinámica relacional del fenómeno evaluativo dentro del proceso formativo.

2.3 Triangulación metodológica para integrar evidencia y construir el diagnóstico y el modelo

Tabla 26. Matriz de triangulación metodológica

Eje / hallazgo a consolidar	Análisis documental (normativa, literatura, modelos)	Encuestas (estudiantes)	Entrevistas (actores/estudiantes/docentes)	Delphi (expertos)	Integración (convergencia/divergencia)	Decisión / producto derivado (diagnóstico → modelo)
1. Enfoque real de evaluación aplicada (qué se evalúa y cómo)	Define evaluación por competencias, evaluación formativa y criterios (qué debería pasar).	Evidencia prácticas predominantes (p. ej., priorización de prueba escrita / ponderaciones).	Explica “por qué” ocurre (rutinas, cultura evaluativa, limitaciones).	Valida si la lectura del problema es pertinente y coherente con el contexto.	Convergencia si las fuentes coinciden en predominio tradicional; divergencia si la normativa declara competencias, pero la práctica no.	Diagnóstico de brecha “discurso–práctica” → Modelo incorpora evaluación auténtica, criterios y procedimientos de seguimiento.
2. Coherencia entre resultados de aprendizaje, criterios e instrumentos	Establece exigencia de coherencia curricular y evaluativa (alineación).	Reporta percepción estudiantil de coherencia/incoherencia (si el instrumento refleja competencia).	Identifica ejemplos de incoherencia y sus consecuencias (retroalimentación, frustración, superficialidad).	Ajusta criterios/indicadores para asegurar alineación y claridad.	Convergencia cuando se constata desalineación; vacio si falta evidencia cualitativa en algún indicador.	Se definen criterios e indicadores del modelo (matrices, rúbricas, evidencias) + lineamientos de alineación.
3. Evidencias de desempeño y autenticidad (evaluación aplicada a contextos reales)	Sustenta evaluación auténtica y desempeño contextualizado o (referentes teóricos).	Identifica frecuencia de uso (o ausencia) de tareas auténticas/proyectos/portafolios.	Describe experiencias: “evaluaciones no permiten demostrar desempeño” / necesidad de práctica.	Sugiere instrumentos idóneos (rúbricas, portafolio, listas de cotejo, proyectos).	Convergencia si se confirma escasa autenticidad; divergencia si hay áreas con más práctica aplicada.	El modelo integra instrumentos auténticos (rúbrica/portafolio/evidencias) y actividades contextualizadas por competencia.
4. Retroalimentación y evaluación formativa	Plantea retroalimentación como eje de evaluación por competencias.	Mide frecuencia/calidad percibida de retroalimentación.	Explica causas: tiempos, cultura, carga docente, poca capacitación.	Valida mecanismos factibles (momentos, formatos, responsables).	Convergencia si se identifica debilidad general; diferencias por	El modelo incorpora momentos de retroalimentación, roles y productos

					carrera/asignatura.	(registro, seguimiento, mejora).
5. Criterios de calidad y viabilidad institucional del modelo	Define condiciones institucionales y criterios de calidad (pertinencia, coherencia, factibilidad).	Indica aceptación/valoración estudiantil sobre cambios evaluativos (disposición, percepción).	Identifica restricciones reales y oportunidades (gestión, normativa interna, recursos).	Confirma viabilidad , ajusta dimensiones/indicadores y depura el modelo.	Triangulación confirmatoria (Delphi confirma o ajusta).	Ajuste final del modelo (dimensiones, indicadores, instrumentos) → versión validada por expertos.
6. Consolidación del modelo diagnóstico (problemas priorizados)	Categorías teóricas + exigencias normativas → "lo deseable".	Tendencias cuantitativas → "lo que ocurre".	Narrativas → "cómo se vive y explica".	Ponderación experta → "lo más crítico y viable de intervenir".	Integración por matriz de convergencia/divergencia y priorización.	Diagnóstico final + justificación del modelo + trazabilidad de decisiones.
7. Validación del modelo (coherencia interna y pertinencia)	Aporta marco conceptual del modelo.	Aporta demanda/pertinencia (problema real).	Aporta comprensión contextual (riesgos/condiciones).	Valida estructura, dimensiones e indicadores (consenso).	Confirmación y ajuste por consenso experto.	Modelo final validado (estructura, dimensiones, indicadores e instrumentos).

Nota. Elaboración propia a partir de la integración de resultados del diagnóstico

A partir de la tabla se evidencia el proceso de triangulación metodológica desarrollado en la investigación, mostrando de manera integrada cómo se articularon las distintas fuentes de información empleadas: análisis documental, encuestas a estudiantes, entrevistas y validación mediante el método Delphi. Esta triangulación permitió contrastar los referentes teóricos y normativos con las prácticas evaluativas reales y las percepciones de los actores involucrados, fortaleciendo la consistencia del diagnóstico realizado.

En este sentido, la integración de datos cuantitativos provenientes de las encuestas con información cualitativa obtenida a través de entrevistas facilitó la identificación de convergencias y divergencias entre el enfoque evaluativo declarado y las prácticas efectivamente implementadas. A su vez, el análisis documental aportó el marco conceptual y normativo que permitió interpretar dichas evidencias, mientras que el criterio de expertos, mediante el método Delphi, contribuyó a validar y ajustar los hallazgos, asegurando su pertinencia, coherencia y viabilidad institucional.

Como resultado de este proceso de triangulación, se consolidó un diagnóstico integral que sirvió de base para la construcción del modelo de evaluación por competencias, permitiendo definir con mayor precisión sus dimensiones, indicadores e instrumentos. De esta manera, la triangulación metodológica no solo fortaleció la validez interna de la investigación, sino que garantizó la trazabilidad entre los datos empíricos, las decisiones metodológicas y el modelo propuesto.

2.4 Conclusiones del Diagnóstico Realizado

Concluida el análisis de la información obtenida, corresponde realizar un análisis integral de los principales hallazgos referente al diagnóstico realizado sobre la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Privada Domingo – Sede Sucre, con la finalidad de caracterizar la situación actual de la evaluación de los aprendizajes.

A partir de los resultados obtenidos en el análisis documental, en la encuesta aplicada a docentes y estudiantes; se puede que los resultados obtenidos en el diagnóstico respecto a la evaluación de los aprendizajes EVIDENCIAN:

- 1) La comprensión de la evaluación está orientada a la evaluación tradicional, en la cual se privilegia la adquisición de los conocimientos sobre la valoración de las competencias logradas.
- 2) La evaluación del aprendizaje se realiza mediante instrumentos y técnicas propias de la evaluación tradicional. Las evaluaciones que se aplican son predominantemente de carácter reproductivo, los estudiantes estudian para aprobar y no para desarrollar sus competencias.
- 3) Existe una tendencia generalizada a evaluar el resultado del aprendizaje y a identificar la evaluación con la calificación.
- 4) Las concepciones del qué evaluar, como evaluar, cuándo evaluar, para qué evaluar responden al paradigma de la evaluación tradicional.
- 5) Insuficiente formación del claustro de docentes en la comprensión y puesta en práctica pertinente de la evaluación de los aprendizajes basada en competencias.
- 6) Se aprecia gran insatisfacción en los estudiantes del sistema de evaluación que se aplica.
- 7) Se aprecia que el sistema actual de la evaluación de los aprendizajes no contribuye al desarrollo de las competencias.

En resumen, se evidencia una evaluación de aprendizajes en el marco de la concepción tradicional de la evaluación.

No se evidencia con claridad la evaluación de los aprendizajes por competencias.

Por tanto, se infiere categóricamente la existencia de una contradicción entre el estado ideal (marco teórico) y la situación actual (diagnóstico) sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias. Lo que demanda la necesidad de implementar una propuesta que permita transformar esta realidad y aproximarla al estado deseado.

Precisamente, en el siguiente capítulo III, se propone un modelo de evaluación de aprendizajes por competencias en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre.

CAPÍTULO III

PROPUESTA Y VALIDACIÓN

El diseño del presente Modelo de Evaluación de Aprendizajes se fundamenta en un riguroso proceso que integra el diagnóstico inicial, el análisis del marco teórico y conceptual, y la comprensión del contexto educativo. Este enfoque permite construir una propuesta sólida y pertinente, alineada con las necesidades y objetivos de la institución y sus estudiantes.

El diagnóstico proporcionó información clave sobre las prácticas actuales de evaluación, identificando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Paralelamente, el marco teórico y conceptual aportó las bases académicas necesarias para estructurar un modelo que sea coherente con las tendencias contemporáneas en la evaluación basada en competencias. Finalmente, la consideración del contexto institucional y sociocultural garantiza que la propuesta sea aplicable y relevante en el entorno educativo específico.

De esta manera, el modelo presentado no solo se sustenta en un análisis integral, sino que también está diseñado para promover la mejora continua del aprendizaje, proporcionando herramientas prácticas y eficaces para los docentes y estudiantes.

3.1 Componentes Estructurales

La propuesta del modelo de evaluación de los aprendizajes por competencias contempla los siguientes componentes estructurales basados en cuatro dimensiones estructurales.

- PRIMERA DIMENSIÓN: Elementos Teóricos.
- SEGUNDA DIMENSIÓN: Elementos Conceptuales.
- TERCERA DIMENSIÓN: Elementos Metodológicos.
- CUARTA DIMENSIÓN: Elementos Prácticos.

3.1.1 PRIMERA DIMENSIÓN: Elementos Teóricos

Esta dimensión establece los fundamentos conceptuales y filosóficos que sustentan el Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias en la práctica educativa. Se enfoca en la comprensión de los principios teóricos que orientan el diseño de estrategias evaluativas, asegurando que estén alineadas con el logro de competencias definidas en el Plan Formativo.

Asimismo, proporciona un marco teórico que guía al docente en la planificación y estructuración de las actividades evaluativas de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.

3.1.1.1 Fundamentación Filosófica: La fundamentación filosófica del Modelo de Evaluación por Competencias se basa en una concepción integral del ser humano, que va más allá de la adquisición de conocimientos técnicos o habilidades específicas. Este enfoque se centra en el desarrollo de capacidades cognitivas, pero también en la formación de valores, actitudes y competencias éticas. En este sentido, la educación no solo debe preparar a los estudiantes para el ámbito laboral, sino también para la vida, promoviendo su desarrollo completo como individuos. Este modelo entiende que el conocimiento debe ser útil para la resolución de problemas reales, y que el aprendizaje debe estar orientado a la acción, siendo capaz de conectar las habilidades adquiridas con las necesidades y desafíos del entorno social.

La postura filosófica adoptada en este modelo se justifica en las propuestas de Edgar Morin, quien subraya la necesidad de una educación que promueva el pensamiento complejo y la integración de los conocimientos de manera holística. Morin destaca la importancia de que los estudiantes no solo sean capaces de resolver problemas específicos, sino que también desarrollen la capacidad de abordar situaciones complejas de forma interdisciplinaria, entendiendo los contextos y sus interrelaciones. En este sentido, el modelo de evaluación por competencias se enfoca en la capacidad de los estudiantes para conectar teoría y práctica, actuando con responsabilidad ética y social. La competencia no solo se evalúa desde la perspectiva técnica, sino también en función de su capacidad para generar un impacto positivo en la comunidad y en el entorno global, promoviendo un aprendizaje continuo y la adaptabilidad ante los retos del mundo actual.

3.1.1.2 Fundamentación Epistemológica: La fundamentación epistemológica del modelo de evaluación por competencias propuesto se sustenta exclusivamente en el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, el cual concibe el aprendizaje como un proceso social, histórico y culturalmente mediado. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se construye de manera individual ni aislada, sino a través de la interacción entre los sujetos y su entorno social, bajo la mediación de otros más competentes.

En el enfoque vygotskiano, el aprendizaje precede al desarrollo y se potencia mediante la mediación pedagógica, el lenguaje y la interacción social. Este principio resulta fundamental

para comprender la evaluación no como un acto terminal de medición, sino como un proceso formativo que acompaña y orienta el desarrollo de las competencias del estudiante.

Un concepto central de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que el estudiante puede realizar de manera autónoma y lo que puede lograr con la guía y mediación del docente. El modelo de evaluación por competencias se articula directamente con este planteamiento, al priorizar la retroalimentación continua, el uso de instrumentos formativos y la valoración progresiva del desempeño, permitiendo que la evaluación actúe como un mecanismo de mediación del aprendizaje.

Desde esta perspectiva epistemológica, el docente asume el rol de mediador del aprendizaje, responsable de diseñar situaciones evaluativas que favorezcan la reflexión, la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias. Instrumentos como las rúbricas analíticas, el portafolio de evidencias y la retroalimentación formativa se constituyen en mediadores culturales que orientan el proceso de aprendizaje y evaluación.

En síntesis, la adopción del enfoque sociocultural de Vygotsky como único sustento epistemológico del modelo refuerza la coherencia teórica de la propuesta y fundamenta la evaluación por competencias como un proceso formativo, contextualizado y orientado al desarrollo integral del estudiante en la educación superior.

3.1.1.3 Fundamentación Sociológica: La fundamentación sociológica de un Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias enfatiza que el desarrollo de competencias no es únicamente un fenómeno individual, sino también social. Las competencias se construyen, movilizan y fortalecen a través de la interacción y el trabajo cooperativo en contextos educativos y sociales. Este enfoque reconoce que la educación no solo debe preparar a los estudiantes para responder a las exigencias técnicas del entorno laboral, sino también para integrarse y contribuir activamente a la sociedad. Así, las competencias abarcan saberes, habilidades y actitudes que se configuran mediante dinámicas de grupo, relaciones interpersonales y participación comunitaria, donde se fortalecen valores como la responsabilidad social y la cooperación.

Para este modelo, se toma como referencia la teoría sociológica del capital humano, desarrollada a partir de autores como Becher y Barnett. Este enfoque resalta que las competencias no solo responden a la necesidad de empleabilidad en un entorno laboral competitivo, sino que también tienen como objetivo el desarrollo integral del individuo. De esta

perspectiva se adopta la visión de competencias como la integración de tres dimensiones fundamentales: saber ser (actitudes y comportamientos éticos), saber pensar (habilidades cognitivas y de análisis) y saber hacer (aplicación práctica del conocimiento). Estos elementos están intrínsecamente ligados al contexto social en el que se desarrollan, promoviendo no solo el desempeño individual, sino también la colaboración efectiva en entornos reales. La evaluación, por tanto, no solo mide resultados técnicos, sino que observa y valora los procesos colectivos de interacción y cooperación, alineando así la formación educativa con el desarrollo humano y social integral.

3.1.1.4 Fundamentación Psicológica: La fundamentación psicológica de un Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias se basa en comprender los procesos cognitivos y emocionales que influyen en el aprendizaje. Este enfoque considera tanto los factores internos, como las capacidades cognitivas y la autorregulación, como los factores externos, tales como el contexto educativo y social. Reconoce que el desarrollo de competencias es un fenómeno complejo que implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, organizados en estructuras mentales que permiten aplicar el aprendizaje en situaciones reales. Por lo tanto, la evaluación no debe limitarse a medir resultados, sino también analizar el proceso de pensamiento y las estrategias empleadas por los estudiantes para resolver problemas y adaptarse a las demandas del entorno.

El modelo propuesto toma como referencia la psicología cognitiva, que entiende las competencias como esquemas mentales organizados que facilitan la resolución de problemas en diversos contextos. De esta disciplina se adoptan elementos clave como la evaluación del pensamiento crítico, la autorregulación y la flexibilidad cognitiva. Además, se integra el concepto de inteligencia emocional de Goleman, que resalta la importancia de gestionar emociones para favorecer competencias interpersonales y comunicativas. Este enfoque busca garantizar una evaluación formativa y continua, enfocada en valorar tanto el conocimiento como la forma en que los estudiantes organizan, aplican y reflexionan sobre su aprendizaje, promoviendo un desarrollo integral que trasciende el ámbito académico.

3.1.1.5 Fundamentación Pedagógica: La fundamentación pedagógica del Modelo de Evaluación por Competencias se apoya en un enfoque que reconoce la interrelación constante entre el individuo y su contexto social y cultural. El aprendizaje, según este modelo, no es un proceso aislado, sino que es dialéctico, donde las competencias se construyen en interacción

con otros, integrando tanto las habilidades cognitivas como las dimensiones sociales y emocionales del aprendizaje. Este modelo de evaluación, por tanto, entiende las competencias no solo como un conjunto de saberes teóricos, sino como un proceso dinámico de co-construcción de conocimientos, habilidades y valores, que se desarrollan en un entorno culturalmente significativo y a través de la interacción social.

La postura pedagógica adoptada por este modelo se justifica tomando como base el Paradigma de la Sociformación propuesto por Tobón, que se inspira en las ideas de Vygotsky sobre el aprendizaje socialmente mediado. Según este enfoque, el desarrollo de competencias es un proceso activo de interacción entre el estudiante y su entorno, donde el aprendizaje se da de manera colaborativa y en situaciones reales y contextuales. La evaluación de competencias, por lo tanto, debe enfocarse no solo en la adquisición de conocimientos, sino en la capacidad de los estudiantes para aplicarlos de manera creativa y significativa en la resolución de problemas reales. Este enfoque promueve una evaluación continua y formativa, que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje, recibir retroalimentación constante y desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos.

3.1.1.6 Fundamentación Didáctica: La fundamentación didáctica de un Modelo de Evaluación por Competencias se centra en garantizar que el proceso educativo no se limite a la transmisión de conocimientos, sino que fomente el desarrollo de habilidades cognitivas y prácticas que permitan a los estudiantes aplicar el aprendizaje en contextos diversos. Este modelo entiende las competencias como construcciones mentales organizadas que implican procesos de análisis, síntesis y aplicación del conocimiento para resolver problemas y adaptarse a las demandas del entorno. La evaluación, desde esta perspectiva, no solo mide resultados, sino también el proceso mediante el cual los estudiantes organizan y emplean el conocimiento, promoviendo una educación integral que valore tanto los productos como los procesos de aprendizaje.

Este modelo toma como referente principal la psicología cognitiva, cuyos aportes permiten comprender las competencias como esquemas mentales dinámicos que se estructuran a partir de la experiencia y el aprendizaje. De esta disciplina se adopta, en particular, la idea de que los procesos cognitivos (como la atención, la memoria y la resolución de problemas) son fundamentales en la construcción de competencias. La evaluación propuesta, inspirada en

estos principios, enfatiza tanto en el uso de estrategias cognitivas como en la capacidad de transferir el conocimiento a contextos diversos, garantizando una enseñanza que sea significativa y adaptable a las características individuales de cada estudiante. Este enfoque permite valorar no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo utiliza y aplica ese conocimiento en situaciones reales.

3.1.2 SEGUNDA DIMENSIÓN: Elementos de construcción del Sistema de evaluación integral por competencias

Esta dimensión se centra en los aspectos estructurales del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias, abordando las definiciones, clasificaciones y criterios relacionados con las competencias y los niveles de dominio. Su propósito es proporcionar un marco conceptual que permita al docente interpretar, diseñar y aplicar herramientas e instrumentos evaluativos de manera coherente con las competencias planteadas en el currículo. Además, esta dimensión facilita la integración de los elementos conceptuales al diseño del Plan Formativo, asegurando su alineación con los objetivos académicos y las necesidades del estudiante.

3.1.2.1 Formación Basada en Competencias

Define qué es la educación basada en competencias, destacando su enfoque en el desarrollo integral del estudiante.

Enfatiza cómo esta formación prepara a los individuos para enfrentar desafíos en contextos reales mediante la integración de conocimientos, habilidades y actitudes.

3.1.2.2 Socioformación

Explica la socioformación como un enfoque educativo que integra competencias, trabajo colaborativo y la resolución de problemas significativos.

Resalta la importancia de formar ciudadanos responsables, comprometidos con el desarrollo sostenible y capaces de trabajar en equipo.

3.1.2.3 Competencias

Define el concepto de competencias como la integración de saberes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que permiten actuar de manera efectiva en contextos específicos.

Introduce la clasificación general de competencias:

- Genéricas: Aplicables a cualquier área de la vida (e.g., comunicación, trabajo en equipo).
- Específicas: Propias de una disciplina o campo profesional.

3.1.2.4 Tipos de Saberes

Detalla los tres tipos principales de saberes que configuran las competencias:

- Saber Conocer: Conocimientos y habilidades cognitivas.
- Saber Hacer: Habilidades prácticas y técnicas.
- Saber Ser: Actitudes, valores y comportamientos éticos.

3.1.2.5 Planes Formativos por Competencias

Describe cómo se diseñan los planes de estudio basados en competencias, integrando objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones alineadas al desarrollo de competencias.

Muestra su relación con los resultados de aprendizaje esperados.

3.1.2.6 Proyectos Socioformativos

Explica los proyectos como herramientas pedagógicas que integran diversas competencias para resolver problemas reales en un contexto colaborativo.

Destaca su rol en el aprendizaje activo y contextualizado.

3.1.2.7 Rúbricas Socioformativas

Define las rúbricas como instrumentos de evaluación que permiten medir el nivel de desempeño de los estudiantes en competencias específicas.

Menciona los niveles de dominio que estructuran estas rúbricas, asegurando coherencia con los resultados esperados.

3.1.2.8 Evaluación de Aprendizajes por Competencias

Define qué es la evaluación en este enfoque, destacando su carácter integral, continuo y contextual.

Establece los principios clave: relevancia, autenticidad y retroalimentación.

3.1.2.9 Momentos de Evaluación

Detalla los tres momentos esenciales en el proceso evaluativo:

- Diagnóstica: Identifica conocimientos previos y necesidades al inicio del proceso.
- Formativa: Da seguimiento al aprendizaje, brindando retroalimentación para mejorar.
- Sumativa: Evalúa el logro de los aprendizajes al final del proceso.

3.1.2.10 Tipos de Evaluación

Explica los enfoques participativos que involucran al estudiante y otros actores:

- Autoevaluación: Reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje.
- Coevaluación: Evaluación entre pares, promoviendo el aprendizaje colaborativo.
- Heteroevaluación: Evaluación realizada por el docente u otro evaluador externo.

3.1.2.11 Evaluación por Competencias

Define la evaluación por competencias como un proceso integral que mide la capacidad del estudiante para aplicar saberes en situaciones reales.

Resalta cómo este enfoque va más allá de medir conocimientos teóricos, considerando también actitudes y habilidades prácticas.

3.1.2.12 Rúbricas Socioformativas y Niveles de Dominio de Competencias

Explica cómo las rúbricas permiten evaluar de manera objetiva las competencias mediante criterios claros.

Describe los niveles de dominio utilizados en la institución (e.g., inicial, básico, intermedio, avanzado, experto) y cómo estos guían la evaluación y retroalimentación.

3.1.3. TERCERA DIMENSIÓN: Elementos Metodológicos

Esta dimensión establece cómo se operativiza el Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias en la práctica educativa. Se enfoca en los recursos proporcionados por la institución al docente y en cómo estos se integran para diseñar e implementar un Plan Formativo que incorpore la evaluación basada en competencias.

3.1.3.1 Primera Parte: Insumos proporcionados al docente

La institución entrega tres insumos fundamentales que sirven de base para que el docente elabore su Plan Formativo, asegurando la alineación con el modelo educativo institucional y los principios de evaluación por competencias:

3.1.3.1.1 Currícula o Programa Analítico por Objetivos de la Asignatura

Este documento detalla los aspectos básicos que guían la enseñanza de cada asignatura, estructurados de la siguiente manera:

- Datos de identificación de la asignatura: Nombre, código, carga horaria, nivel y período académico.
- Objetivos de la asignatura: Declaraciones claras sobre los aprendizajes esperados.
- Contenido: Temas específicos a desarrollar, organizados de manera secuencial y progresiva.
- Metodología de la enseñanza: Estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje significativo.
- Actividad académica: Acciones específicas para la formación del estudiante (e.g., clases magistrales, talleres, debates).
- Sistema de evaluación: Criterios y herramientas para valorar el desempeño de los estudiantes.
- Bibliografía: Fuentes de referencia para complementar el aprendizaje.

3.1.3.1.2 Competencias y Rúbrica Socioformativa de Evaluación de la Competencia

Para cada asignatura, la institución define una única competencia, la cual sintetiza los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante debe desarrollar en relación con los objetivos del curso. Esta competencia actúa como eje central para la planificación y evaluación de los aprendizajes.

La rúbrica socioformativa asociada a esta competencia es diseñada por la institución y establece los criterios e indicadores que permitirán evaluar el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes. La rúbrica incluye cinco niveles de dominio, cada uno asociado con un rango de puntaje que refleja el grado de logro de la competencia:

Preformal (1 a 20 puntos):

- El estudiante muestra un conocimiento inicial, fragmentado o insuficiente.

- Su desempeño es limitado y requiere apoyo constante para avanzar.

Receptivo (21 a 40 puntos):

- El estudiante comprende conceptos básicos y sigue instrucciones con apoyo frecuente.
- Su desempeño es mayormente dependiente del docente o del grupo.

Resolutivo (41 a 60 puntos):

- El estudiante aplica conocimientos en problemas específicos y limitados, bajo supervisión.
- Su desempeño es funcional, pero todavía carece de autonomía.

Autónomo (61 a 80 puntos):

- El estudiante trabaja de manera independiente en problemas habituales, mostrando iniciativa.
- Integra conocimientos en situaciones prácticas con un buen nivel de comprensión.

Estratégico (81 a 100 puntos):

- El estudiante resuelve problemas complejos de manera creativa, reflexiva y eficiente.
- Integra conocimientos de manera estratégica y propone soluciones innovadoras en contextos reales.

Esta rúbrica permite una evaluación transparente, objetiva y orientada al desarrollo del estudiante, facilitando la identificación de áreas de mejora y fortaleciendo el aprendizaje continuo. El docente utiliza esta rúbrica como base para valorar los resultados de las actividades y proyectos realizados durante la asignatura.

3.1.3.1.3 Guía para Elaborar Proyectos Socioformativos

Este documento orienta al docente en la planificación y ejecución de proyectos socioformativos, que son actividades clave en el modelo educativo.

Cada asignatura incluye un proyecto, diseñado para integrar los aprendizajes y fomentar la resolución de problemas significativos en contextos reales.

La guía proporciona pautas para definir objetivos, seleccionar problemas auténticos, estructurar las actividades y evaluar los resultados de los proyectos.

Con estos tres elementos, el docente tiene las herramientas necesarias para alinear su enseñanza y evaluación al enfoque por competencias y así construir su Plan Formativo.

3.1.3.2 Segunda Parte: Incorporación del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias en el Plan Formativo

El Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias se implementa en el Plan Formativo a través de un proceso metodológico detallado, dividido en siete etapas que permiten al docente integrar de manera coherente todos los elementos definidos previamente. Estas etapas son fundamentales para estructurar el proceso evaluativo y garantizar que los estudiantes puedan progresar de manera continua y sistemática en el desarrollo de las competencias. Cada una de las etapas tiene un propósito específico y está alineada con la concepción de evaluación por competencias, centrada no solo en el conocimiento, sino en la capacidad de aplicarlo en situaciones reales.

3.1.3.2.1 Establecimiento de los Resultados de Aprendizaje: El docente debe definir los resultados de aprendizaje esperados para el módulo, los cuales están directamente alineados con la competencia definida para la asignatura. Estos resultados son descritos en términos de lo que el estudiante debe saber, hacer y ser al finalizar el curso, permitiendo que el proceso evaluativo esté claramente orientado hacia la adquisición de competencias específicas.

Alineación de los Resultados de Aprendizaje con los Saberes (Conocer, Hacer, Ser): Los resultados de aprendizaje deben estar alineados con los tres tipos de saberes fundamentales:

- Conocer: Saberes conceptuales y teóricos.
- Hacer: Saberes prácticos y de aplicación.
- Ser: Saberes actitudinales y formativos.

Esta alineación asegura que los resultados de aprendizaje cubran una dimensión integral, lo cual es fundamental en el enfoque por competencias.

Aplicación:

Tabla 27. Establecimiento de los Resultados de Aprendizaje

Asignatura	Competencia	Resultados de Aprendizaje
Administración General	Aplica el proceso administrativo para mejorar la gestión empresarial y hacer frente a los cambios del entorno mediante el empleo de los procesos de planificación, organización, integración, dirección y control.	<p>RA1: Planificación: El estudiante será capaz de formular planes estratégicos y operativos, identificando los recursos necesarios, estableciendo objetivos claros y determinando las acciones para alcanzarlos en función del contexto organizacional.</p> <p>RA2: Organización: El estudiante demostrará habilidad para estructurar una organización, asignar recursos y responsabilidades, y diseñar la cadena de mando adecuada para asegurar la coordinación y el cumplimiento de los objetivos.</p> <p>RA3: Dirección: El estudiante será capaz de aplicar técnicas de liderazgo y motivación para dirigir a los miembros de una organización, favoreciendo la comunicación efectiva, la toma de decisiones y el trabajo en equipo para alcanzar los objetivos establecidos.</p> <p>RA 4: Control: El estudiante será capaz de evaluar el desempeño organizacional mediante indicadores clave, implementar acciones correctivas cuando sea necesario y garantizar que los resultados sean consistentes con los planes establecidos.</p>

Nota. Elaboración propia.

Aplicación:

Tabla 28. Alineación de los Resultados de Aprendizaje con los Saberes

Resultados de Aprendizaje	Saberes		
	Conocimientos	Habilidades	Valores
RA1: Planificación: El estudiante será capaz de formular planes estratégicos y operativos, identificando los recursos necesarios, estableciendo objetivos claros y determinando las acciones para alcanzarlos en función del	<ul style="list-style-type: none"> Definición y objetivos del proceso de planificación. Tipos de planificación: estratégica, táctica y operativa. Principios básicos de la planificación administrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de planes estratégicos, tácticos y operativos. Uso de herramientas de diagnóstico organizacional (como el análisis FODA) para definir objetivos y estrategias. 	<ul style="list-style-type: none"> Disposición para tomar decisiones fundamentadas y responsables en el proceso de planificación. Actitud de compromiso con la misión y visión organizacional en el proceso de planificación. Responsabilidad en la evaluación

contexto organizacional.	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas para la planificación (por ejemplo, el análisis FODA). 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de técnicas de planificación a situaciones reales de la organización 	y ajuste de los planes de acuerdo con los resultados obtenidos.
---------------------------------	---	---	---

Nota. Elaboración propia.

3.1.3.2.2 Alineación de los Resultados de Aprendizaje con los Criterios de Evaluación:

Una vez establecidos los resultados de aprendizaje, el docente debe identificar y definir los criterios de evaluación, que son los aspectos específicos que se medirán para determinar el nivel de logro de los resultados. Los criterios son desglosados de acuerdo con los saberes (conocer, hacer, ser) y se alinean con las competencias esperadas.

Aplicación:

Tabla 29. Alineación de los Resultados de Aprendizaje con los Criterios de Evaluación

Resultados de Aprendizaje	Criterios de Evaluación
RA1: Planificación: El estudiante será capaz de formular planes estratégicos y operativos, identificando los recursos necesarios, estableciendo objetivos claros y determinando las acciones para alcanzarlos en función del contexto organizacional.	Criterio 1: Calidad en la formulación de planes estratégicos “El estudiante debe ser capaz de formular un plan estratégico claro, alineado con los objetivos organizacionales, que contemple los recursos necesarios y las acciones concretas para alcanzar los objetivos.” Criterio 2: Alineación de objetivos con el contexto organizacional “El estudiante debe demostrar que los objetivos planteados en el plan estratégico se ajustan adecuadamente al contexto interno y externo de la organización.”

Nota. Elaboración propia.

3.1.3.2.3 Alineación de los Criterios de Evaluación con los Indicadores: Los criterios de evaluación se descomponen en indicadores de desempeño, que permiten medir de manera objetiva el progreso de los estudiantes. Estos indicadores son la base para observar el desempeño concreto en actividades y proyectos.

Aplicación:

Tabla 30. Alineación de los Criterios de Evaluación con los Indicadores

Resultados de Aprendizaje	Criterios de Evaluación	Indicador
RA1: Planificación: El estudiante será capaz de formular planes estratégicos y operativos, identificando los recursos necesarios, estableciendo objetivos claros y determinando las acciones para alcanzarlos en función del contexto organizacional.	Criterio 1: Calidad en la formulación de planes estratégicos “El estudiante debe ser capaz de formular un plan estratégico claro, alineado con los objetivos organizacionales, que contemple los recursos necesarios y las acciones concretas para alcanzar los objetivos.”	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador 1 C1: Capacidad de análisis en el diagnóstico organizacional. • Indicador 2 C1: Claridad y pertinencia en la formulación de objetivos estratégicos. • Indicador 3 C1: Desarrollo y justificación de acciones estratégicas en el plan.
	Criterio 2: Alineación de objetivos con el contexto organizacional “El estudiante debe demostrar que los objetivos planteados en el plan estratégico se ajustan adecuadamente al contexto interno y externo de la organización.”	

Nota. Elaboración propia.

3.1.3.2.4 Alineación de los Indicadores con las Actividades Formativas, Instrumentos de Evaluación y Evidencias: Los indicadores se vinculan con las actividades formativas diseñadas para alcanzar los resultados de aprendizaje. Estas actividades deben generar evidencias de aprendizaje, las cuales serán recolectadas a través de instrumentos de evaluación (pruebas, observaciones, proyectos). Estas evidencias permitirán medir el progreso en función de los indicadores establecidos.

Aplicación:

Tabla 31. Alineación de los Indicadores con las Actividades Formativas, Instrumentos de Evaluación y Evidencias

Criterios de Evaluación	Indicador	Actividad Formativa	Instrumento	Evidencia
Criterio 1: Calidad en la formulación de planes estratégicos “El estudiante debe ser capaz de formular un plan estratégico claro, alineado con	Indicador 1 C1: Capacidad de análisis en el diagnóstico organizacional.	Control de Lectura	Cuestionario	Registro de Evaluación
		Aplicación del Diagnóstico al Proyecto Formativo	Trabajo Escrito	Trabajo Escrito

los objetivos organizacionales, que contemple los recursos necesarios y las acciones concretas para alcanzar los objetivos.”				
---	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

3.1.3.2.5 Alineación de las Actividades Formativas con el Tipo de Evaluación y el Puntaje:

Las actividades formativas se clasifican según el momento de evaluación:

- Evaluación Diagnóstica: Realizada al inicio del curso para conocer el nivel previo de los estudiantes.
- Evaluación Formativa: Se lleva a cabo de forma continua para monitorear el aprendizaje en el proceso.
- Evaluación Sumativa: Al final del curso, para valorar el nivel alcanzado por el estudiante.

Aplicación:

Tabla 32. Alineación de las Actividades Formativas con el Tipo de Evaluación y el Puntaje

Indicador	Actividad Formativa	Instrumento	Evidencia	Tipo de Evaluación	Puntaje
Indicador 1 C1: Capacidad de análisis en el diagnóstico organizacional.	Control de Lectura	Cuestionario	Registro de Evaluación	Formativa	5
	Aplicación del Diagnostico al Proyecto Formativo	Trabajo Escrito	Trabajo Escrito	Sumativa	10

Nota. Elaboración propia.

3.1.3.2.6 Centralización del Proceso Evaluativo en la Rúbrica Socioformativa: La rúbrica socioformativa se convierte en el instrumento central del proceso evaluativo, ya que centraliza y articula todos los elementos anteriores. A través de sus niveles de evaluación (preformal, receptivo, resolutivo, autónomo, estratégico), la rúbrica proporciona una evaluación objetiva, continua y dinámica del estudiante, permitiendo ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje según las necesidades de los estudiantes.

Aplicación:

Tabla 33. Centralización del Proceso Evaluativo en la Rúbrica Socioformativa

Competencia	Nivel de Dominio	Descripción del Desempeño	Puntaje
Aplica el proceso administrativo para mejorar la gestión empresarial y hacer frente a los cambios del entorno mediante el empleo de los procesos de planificación, organización, integración, dirección y control.	Preformal (1-20 puntos)	El estudiante muestra dificultades significativas para comprender y aplicar las etapas del proceso administrativo. Sus respuestas son imprecisas y carecen de fundamentación.	
	Receptivo (21-40 puntos)	El estudiante comprende parcialmente el proceso administrativo, pero su aplicación es limitada y sin conexión clara entre los pasos del proceso.	
	Resolutivo (41-60 puntos)	El estudiante aplica el proceso administrativo de manera adecuada en situaciones predefinidas, aunque con limitaciones en la creatividad y la profundidad del análisis.	
	Autónomo (61-80 puntos)	El estudiante aplica el proceso administrativo en situaciones diversas con coherencia, proponiendo soluciones alineadas con los objetivos y las necesidades organizacionales.	
	Estratégico (81-100 puntos)	El estudiante demuestra dominio avanzado del proceso administrativo, aplicándolo de manera innovadora y estratégica, anticipando cambios del entorno y optimizando recursos.	

Nota. Elaboración propia.

3.1.3.2.6 Conclusión del Proceso de Evaluación: La etapa de conclusión del proceso de evaluación constituye el cierre del ciclo evaluativo, en el cual se analizan, sintetizan y reflejan los resultados obtenidos mediante la aplicación de las distintas formas de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Estas modalidades permiten una visión integral del aprendizaje y desarrollo de competencias, facilitando la retroalimentación y el mejoramiento continuo.

La combinación de estas tres modalidades de evaluación ofrece un diagnóstico integral del proceso formativo del estudiante, identificando logros alcanzados y áreas por fortalecer. Los resultados se integran en un informe final que incluye recomendaciones para el desarrollo continuo de competencias, promoviendo un aprendizaje sostenible y significativo.

3.1.4 CUARTA DIMENSIÓN: Elementos Prácticos

La cuarta dimensión “ELEMENTOS PRÁCTICOS” constituido por el documento: PORTAFOLIO DE LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL.

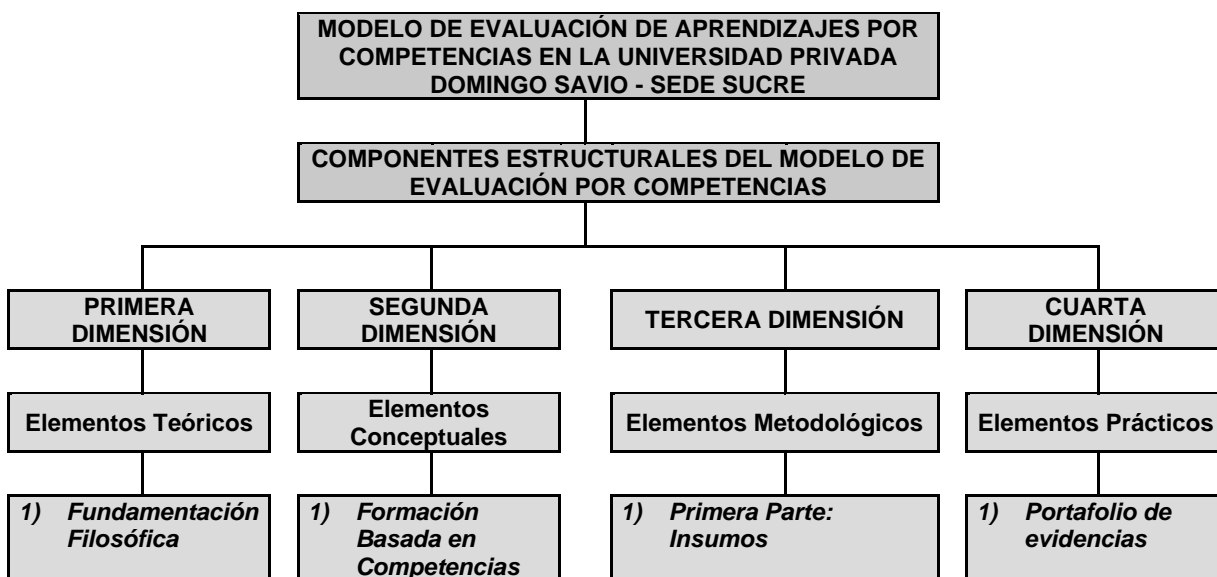
El proceso descrito de las seis etapas del modelo de evaluación propuesto se sintetiza en el documento “PORTAFOLIO DE LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL”.

La programación de la evaluación de los resultados de aprendizaje contenida en este documento complementará la información programática disponible en el plan de asignatura docente.

Por lo tanto, se define el portafolio de la evaluación competencias como el documento programático de la evaluación de los resultados de aprendizaje en una asignatura determinada, que permitirá obtener las evidencias suficientes para poder afirmar que un estudiante ha conseguido un nivel de logro determinado sobre una competencia.

En el portafolio estará claramente establecido el escalado y ponderación de los resultados de aprendizaje, es decir, será el instrumento que todo docente debe elaborar para obtener los criterios e indicadores de resultados que, unidos a la matriz de evidencias hará posible establecer el nivel de logro competencial alcanzado por los estudiantes y proporcionando información sobre el logro conceptual de los estudiantes.

3.2 Esquematización e Implementación de la Propuesta



<p>2) <i>Fundamentación Epistemológica</i> 3) <i>Fundamentación Sociológica</i> 4) <i>Fundamentación Psicológica</i> 5) <i>Fundamentación Pedagógica</i> 6) <i>Fundamentación Didáctica</i></p>	<p>2) <i>Socioformación</i> 3) <i>Competencias</i> 4) <i>Tipos de Saberes</i> 5) <i>Planes Formativos por Competencias</i> 6) <i>Proyectos Socioformativos</i> 7) <i>Rúbricas Socioformativas</i> 8) <i>Evaluación de Aprendizajes por Competencias</i> 9) <i>Momentos de Evaluación</i> 10) <i>Tipos de Evaluación</i> 11) <i>Evaluación por Competencias</i> 12) <i>Rúbricas Socioformativas y Niveles de Dominio de Competencias</i></p>	<p><i>proporcionados al docente</i> 2) <i>Segunda Parte: Incorporación del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias en el Plan Formativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Establecimiento de los Resultados de Aprendizaje</i> • <i>Alineación de los Resultados de Aprendizaje con los Criterios de Evaluación</i> • <i>Alineación de los Criterios de Evaluación con los Indicadores</i> • <i>Alineación de los Indicadores con las Actividades Formativas, Instrumentos de Evaluación y Evidencias</i> • <i>Alineación de las Actividades Formativas con el Tipo de Evaluación y el Puntaje</i> • <i>Centralización del Proceso Evaluativo en la Rúbrica Socioformativa</i> • <i>Conclusión del Proceso de Evaluación</i> 	
---	---	--	--

Nota. Elaboración propia.

El Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias propuesto integra cuatro dimensiones fundamentales: elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y prácticos. Cada dimensión está respaldada por fundamentos teóricos sólidos y responde a los hallazgos del diagnóstico, asegurando su pertinencia y coherencia en el ámbito educativo.

a) Primera Dimensión: Elementos Teóricos

Fundamentación: Los elementos teóricos se basan en principios fundamentales de la evaluación por competencias, tales como los planteamientos de Tobón sobre el aprendizaje socioformativo y la integración de saberes para el desarrollo integral. Esta dimensión establece

la base epistemológica y axiológica del modelo, definiendo el propósito, los objetivos y los valores que guían el proceso de evaluación.

Relación con el diagnóstico: El diagnóstico reveló que los docentes requieren un marco conceptual claro para comprender y aplicar la evaluación basada en competencias. Por ello, esta dimensión asegura una comprensión integral de los fundamentos de la evaluación, promoviendo una transición consciente desde métodos tradicionales hacia un enfoque más integrador y orientado al desarrollo de competencias.

b) Segunda Dimensión: Elementos Conceptuales

Fundamentación: Esta dimensión articula los conceptos clave relacionados con la evaluación por competencias, incluyendo el diseño de competencias, indicadores de logro, niveles de dominio y la estructura de rúbricas socioformativas. Se sustenta en la teoría de competencias de Perrenoud y los principios de evaluación auténtica, que subrayan la necesidad de una relación directa entre los resultados de aprendizaje y las exigencias del entorno profesional.

Relación con el diagnóstico: Los hallazgos indicaron que existía una falta de uniformidad en la definición y aplicación de competencias en los planes formativos. Esta dimensión estandariza los conceptos esenciales, garantizando que todos los actores involucrados compartan un lenguaje común y una comprensión alineada del modelo.

c) Tercera Dimensión: Elementos Metodológicos

Fundamentación: La dimensión metodológica se enfoca en el "cómo" de la evaluación, describiendo los instrumentos, técnicas y procedimientos necesarios para operativizar el modelo. Aquí se integran metodologías como la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, asegurando un enfoque holístico y participativo en el proceso evaluativo. Este enfoque se alinea con las propuestas metodológicas de Biggs sobre la alineación constructiva y la importancia de utilizar instrumentos congruentes con los objetivos de aprendizaje.

Relación con el diagnóstico: El diagnóstico evidenció que los métodos de evaluación utilizados eran predominantemente teóricos y poco contextualizados. Por tanto, esta dimensión introduce estrategias que fomentan una evaluación más contextual, basada en evidencias y orientada a medir tanto los conocimientos como las habilidades y actitudes de los estudiantes.

d) Cuarta Dimensión: Elementos Prácticos

Fundamentación: Esta dimensión se centra en la aplicación concreta del modelo en el aula, promoviendo la elaboración de evidencias de aprendizaje reales, significativas y directamente vinculadas con las competencias planteadas. Se inspira en los enfoques de evaluación auténtica de Wiggins, que destacan la importancia de simular tareas del mundo real en el proceso evaluativo.

Relación con el diagnóstico: El diagnóstico identificó una desconexión entre los instrumentos de evaluación y las competencias profesionales que los estudiantes deben desarrollar. Esta dimensión aborda dicha brecha al priorizar evidencias prácticas como estudios de caso, proyectos formativos y simulaciones, asegurando que la evaluación sea pertinente y útil para los estudiantes.

3.3 Plan de Implementación del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias

El Plan de Implementación establece las directrices, procesos y responsabilidades necesarias para aplicar de manera progresiva y sostenible el Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre. Su propósito central es asegurar que el modelo se incorpore de forma coherente a la práctica académica, articulando las etapas de planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación dentro del proceso formativo.

La propuesta integra aspectos institucionales, pedagógicos y operativos, garantizando que la implementación se sustente en los lineamientos normativos vigentes, en las políticas académicas de la universidad y en los documentos orientadores del proceso docente. Esto permite que el modelo se adopte respetando la identidad institucional, las necesidades del contexto educativo y los principios del enfoque por competencias.

En coherencia con ello, la implementación contempla un pilotaje controlado en módulos seleccionados. Este pilotaje permitirá obtener evidencia sobre el funcionamiento del modelo, identificar fortalezas y dificultades, y ajustar procedimientos antes de su despliegue general en toda la oferta académica de la sede.

3.3.1 Objetivos

3.3.1.1 Objetivo General

Garantizar la implementación efectiva, gradual y sostenible del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre, mediante la capacitación permanente de docentes, el acompañamiento pedagógico sistemático y la evaluación rigurosa del aprendizaje estudiantil.

3.3.1.2 Objetivos Específicos

1. Desarrollar la capacitación docente mediante acciones formativas que integren los fundamentos teóricos del enfoque por competencias, el uso de rúbricas socioformativas y la elaboración de planes formativos alineados al modelo institucional.
2. Fortalecer la planificación pedagógica por competencias, promoviendo la construcción de planes formativos que articulen resultados de aprendizaje, criterios e indicadores de evaluación y actividades formativas que desarrollen los saberes: conocer, hacer y ser.
3. Implementar mecanismos de seguimiento y monitoreo, que permitan brindar acompañamiento, asesoría y retroalimentación a los docentes durante la aplicación del modelo, asegurando la correcta interpretación y utilización de sus herramientas.
4. Consolidar procesos de evaluación y retroalimentación continua, que integren evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, coevaluación y autoevaluación, con el propósito de asegurar el desarrollo progresivo de las competencias y el aprendizaje significativo.
5. Realizar ajustes y mejoras al modelo tras el pilotaje, analizando los resultados obtenidos para identificar fortalezas, áreas de oportunidad y elementos que requieran refinamiento metodológico, garantizando así una implementación a gran escala más sólida y efectiva.

3.3.2 Responsables del Proceso

Fase Previa al Inicio del Módulo

Durante esta fase, los responsables institucionales garantizan que el docente inicie el módulo con las condiciones necesarias para aplicar de forma fiel y coherente el Modelo de Evaluación por Competencias.

- **Director de Carrera:** Es el responsable principal del proceso de selección y contratación del docente. Verifica que el candidato cumpla el perfil académico, experiencia profesional, competencias pedagógicas y dominio del enfoque socioformativo. Supervisa la revisión de antecedentes, la entrevista, la selección final y la formalización contractual. Asegura que la persona contratada tenga capacidad conceptual, metodológica y actitudinal para implementar el modelo sin desviaciones.
- **Coordinador Académico:** Lidera la inducción docente mediante los seis módulos formativos institucionales. Garantiza que el profesor comprenda los fundamentos teóricos, los conceptos clave, los insumos institucionales, el proceso metodológico de siete etapas y la aplicación práctica de la rúbrica socioformativa. Asimismo, es responsable de entregar los materiales previos obligatorios y confirmar su recepción y comprensión. Asegura que el docente cuente con todas las herramientas necesarias para elaborar su Plan Formativo.
- **Asesor Pedagógico:** Diseña, aplica y analiza la evaluación diagnóstica del docente. Identifica fortalezas y áreas de mejora relacionadas con fundamentos teóricos, dominio conceptual, manejo de la rúbrica y comprensión de los insumos institucionales. Proporciona retroalimentación inicial para orientar el acompañamiento posterior.

Fase de Planeación y Ejecución del Módulo

En esta fase intervienen los responsables encargados de planificar, aprobar, implementar y monitorear la ejecución del módulo conforme al Modelo Institucional.

- **Docente:** Es responsable de elaborar el Plan Formativo aplicando los tres insumos institucionales y las siete etapas metodológicas. Define Resultados de Aprendizaje, Saberes, Criterios, Indicadores, Evidencias, Instrumentos, Actividades Formativas y el Proyecto Socioformativo. Implementa en aula las actividades y la evaluación, registra

evidencias, ofrece retroalimentación formativa continua y aplica la rúbrica socioformativa institucional.

- **Director de Carrera:** Revisa y aprueba el Plan Formativo, asegurando coherencia metodológica y fidelidad al Modelo Institucional. Supervisa la ejecución del módulo, verifica el cumplimiento de las etapas metodológicas y la adecuada integración del proyecto socioformativo.
- **Coordinador Académico:** Desarrolla microtalleres, capacitaciones permanentes y acompañamiento en aula. Monitorea el uso correcto de la rúbrica institucional, revisa evidencias, garantiza la coherencia RA–Criterios–Indicadores y realiza observaciones formativas. Coordina los informes periódicos de seguimiento del proceso.

Fase de Seguimiento

Aquí intervienen todos los actores responsables del acompañamiento formativo, la recolección de evidencias y la mejora continua durante el módulo.

- **Director de Carrera:** Lidera la evaluación de la implementación del modelo, revisa evidencias, observa el avance del proyecto socioformativo y analiza la progresión de niveles de dominio de los estudiantes. Supervisa la coherencia metodológica de las siete etapas y la correcta documentación en el Portafolio de Evaluación Competencial.
- **Coordinador Académico:** Organiza reuniones de retroalimentación con docentes y estudiantes. Analiza avances, dificultades, ajustes necesarios y calidad de la retroalimentación formativa. Registra acuerdos y compromisos para optimizar el desarrollo del módulo.
- **Asesor Pedagógico:** Evalúa la aplicación de la rúbrica, la coherencia en el uso de criterios e indicadores, la calidad de las evidencias y los niveles de dominio. Identifica necesidades de apoyo y orienta ajustes formativos.
- **Docente:** Actualiza el Portafolio de Evaluación Competencial y la bitácora institucional. Registra evidencias, actividades, acuerdos y decisiones formativas, y ejecuta los ajustes pedagógicos definidos en coordinación con los responsables académicos.

- **Técnicos TIC:** Brindan soporte tecnológico para el registro, almacenamiento y presentación de evidencias y actividades digitales. Facilitan el uso de plataformas institucionales.

Fase de Evaluación Final

En esta fase se consolidan las evidencias del módulo, se aplica la evaluación sumativa y se elabora el Informe Académico Final.

- **Docente:** Aplica la Rúbrica Socioformativa Institucional, guía la autoevaluación y coevaluación, integra evidencias auténticas y registra la progresión de los estudiantes por niveles de dominio. Elabora el Informe Académico Final, consolidando evidencias, resultados de aprendizaje y logros del proyecto socioformativo.
- **Director de Carrera y Coordinador Académico:** Supervisan la consistencia del Informe Académico Final, verifican la congruencia entre evidencias, criterios, indicadores y resultados declarados. Garantizan que el proceso de evaluación responda al desempeño auténtico y a los principios del modelo.

Fase de Retroalimentación y Ajustes

Después de finalizar el módulo, los responsables revisan los resultados globales, sistematizan aprendizajes institucionales y proponen mejoras para la siguiente implementación.

- **Director de Carrera:** Evalúa integralmente la implementación del modelo: coherencia en la rúbrica, progresión de niveles de dominio, fidelidad metodológica y calidad del proceso formativo. Registra hallazgos en la bitácora institucional y define oportunidades de mejora.
- **Coordinador Académico:** Organiza reuniones de retroalimentación con docentes y estudiantes. Presenta los resultados de la implementación, facilita el análisis crítico y propone ajustes integrales para el próximo módulo. Asegura la documentación y registro de acuerdos.
- **Docentes:** Participan activamente en la retroalimentación posterior al módulo. Aportan análisis, reflexiones y propuestas para mejorar la planificación, la ejecución y el uso de la rúbrica en la siguiente edición del módulo.

3.3.3 Fases de Implementación

La implementación del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre se desarrolla mediante un proceso estructurado en cinco fases interdependientes. Estas fases garantizan la coherencia metodológica, la alineación con las dimensiones del modelo y la sostenibilidad del proceso formativo desde el inicio del módulo hasta su cierre.

Cada fase responde a una función específica dentro del proceso pedagógico: asegurar condiciones y conocimientos previos, planificar y ejecutar el módulo conforme al enfoque por competencias, realizar un seguimiento formativo, valorar de manera integral el desempeño estudiantil y, finalmente, retroalimentar y ajustar los elementos necesarios para la mejora continua.

El desarrollo secuencial de estas fases permite que docentes, asesores pedagógicos, coordinadores académicos y estudiantes trabajen de manera articulada, fortaleciendo la calidad del proceso de evaluación y garantizando que los resultados de aprendizaje se evidencien a través de desempeños auténticos, niveles de dominio y evidencias pertinentes. En su conjunto, las cinco fases conforman un ciclo completo que asegura la aplicación rigurosa, reflexiva y sostenible del modelo institucional.

3.3.3.1 Fase Previa al Inicio del Módulo

Esta fase asegura que el docente cuente con las condiciones institucionales, los conocimientos teóricos y las herramientas metodológicas necesarias para aplicar correctamente el Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias. Durante esta etapa se refuerza la comprensión de las cuatro dimensiones estructurales del modelo —fundamentos epistemológicos, marco conceptual, proceso metodológico de siete etapas y operativización práctica—, además del dominio obligatorio de los tres insumos institucionales.

El propósito central de esta fase es garantizar que la planificación del módulo se construya desde el inicio con plena coherencia, evitando improvisaciones, desviaciones del modelo o inconsistencias metodológicas.

Tabla 34. Plan de Implementación de la Fase Previa al Inicio del Módulo

Etapa	Actividad	Subactividades / Pasos específicos	Plazo	Responsable	Resultado Esperado	Indicador de Éxito	Instrumento	Frecuencia
a) Selección y Contratación del Docente	Selección y contratación de docente con dominio conceptual, metodológico y actitudinal necesario para aplicar el modelo	1. Definir perfil académico, experiencia, competencias pedagógicas y digitales.2. Publicar convocatoria o identificar candidatos.3. Revisar CV y antecedentes profesionales.4. Evaluar experiencia en proyectos socioformativos	15–20 días antes del inicio del módulo	Director de Carrera	Docente seleccionado con dominio conceptual, metodológico y actitudinal necesario para aplicar el modelo	% de docentes seleccionados que cumplen perfil académico, experiencia, competencias pedagógicas y digitales	Acta de selección, perfil docente	Única por módulo

		y metodologías activas.5. Realizar entrevista y selección final.6. Formalizar contrato y registrar en acta institucional.						
b) Inducción Docente: Módulos 1-6	Capacitación docente en fundamentos teóricos, dominio conceptual, insumos institucionales, proceso metodológico de 7 etapas y aplicación práctica con rúbrica institucional	1. Módulo 1: Fundamentos teóricos (Dimensión I).2. Módulo 2: Dominio conceptual y terminología institucional (Dimensión II).3. Módulo 3: Revisión de los tres insumos institucionales (Dimensión III – Parte 1).4. Módulo 4: Construcción del Plan Formativo siguiendo las 7 etapas metodológicas (Dimensión III –	10-15 días antes del inicio del módulo	Coordinador Académico	Docente capacitado en fundamentos teóricos, dominio conceptual, uso de insumos, proceso metodológico de 7 etapas y aplicación práctica con rúbrica institucional	% de asistencia a inducción y % de comprensión de contenidos según registro	Registro de asistencia a inducción, plan de inducción, guías de sesiones	Única por módulo

		<p>Parte 2).5. Módulo 5: Aplicación práctica en aula, uso de rúbrica institucional, registro de evidencias y proyecto socioformativo (Dimensión IV).6. Módulo 6: Perspectiva socioformativa: resolución de problemas reales, trabajo colaborativo, ética y sostenibilidad.</p>						
<p>c) Asignación de Materiales Previos</p>	<p>Entrega y confirmación de recepción de insumos y herramientas de registro de evidencias</p>	<p>1. Entregar Programa Analítico por Objetivos.2. Entregar Competencia única + Rúbrica socioformativa institucional.3. Entregar Guía para proyectos socioformativos .4. Entregar herramientas</p>	<p>15 días antes del inicio del módulo</p>	<p>Coordinador Académico</p>	<p>Docente recibe y confirma acceso a los insumos obligatorios y herramientas de registro de evidencias</p>	<p>% de docentes que confirman recepción de materiales completos</p>	<p>Lista de verificación de recepción de materiales</p>	<p>Única por módulo</p>

		de registro de evidencias.5. Entregar Matriz institucional para construcción del Plan Formativo.6. Entregar Reglamento de Evaluación por Competencias y políticas institucionales.7 . Confirmar recepción y comprensión por parte del docente.						
d) Evaluación Diagnóstica del Docente	Aplicación de evaluación diagnóstica inicial sobre fundamentos teóricos, conceptos clave, uso de rúbricas y comprensión de 7 etapas	1. Preparar formulario de evaluación diagnóstica.2. Aplicar evaluación sobre fundamentos teóricos.3. Evaluar comprensión de conceptos clave.4. Evaluar manejo de rúbricas institucionales.5	10 días antes del inicio del módulo	Asesor Pedagógico	Identificación de fortalezas y áreas de mejora del docente respecto a fundamentos teóricos, terminología, insumos y metodología	% de docentes que superan evaluación diagnóstica mínima establecida	Formularios de evaluación diagnóstica	Única por módulo

		. Evaluar comprensión de los insumos institucionales.6 . Analizar resultados y determinar fortalezas y áreas de mejora.						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

3.3.3.2 Fase de Planeación y Ejecución del Módulo

En esta fase se desarrolla y ejecuta toda la planificación pedagógica del módulo. Las acciones se fundamentan en los principios rectores del modelo: la Socioformación, el pensamiento complejo, el aprendizaje situado, la resolución de problemas reales y la evaluación formativa orientada al desempeño auténtico.

El docente construye el Plan Formativo aplicando rigurosamente las siete etapas metodológicas institucionales, asegurando la alineación entre competencias, resultados de aprendizaje, criterios, indicadores, evidencias e instrumentos. La ejecución en aula articula estas definiciones con actividades formativas y proyectos socioformativos que responden a situaciones reales y contextualizadas.

Tabla 35. Plan de Implementación de la Fase de Planeación y Ejecución del Módulo

Etapa	Actividad	Subactividades / Pasos específicos	Plazo	Responsable	Resultado Esperado	Indicador de Éxito	Instrumento	Frecuencia
a) Presentación del Plan Formativo	Elaboración y presentación del Plan Formativo a	1. Elaborar Plan Formativo usando los tres insumos	5 días antes del inicio del	Docente / Director de Carrera	Plan Formativo aprobado y coherente con	Plan revisado y aprobado sin observacion	Plan Formativo, Rúbrica Socioformativa	Única por módulo

	partir de los tres insumos institucionales y las siete etapas metodológicas	obligatorios: Programa Analítico por Objetivos, Competencia única + Rúbrica Socioformativa y Guía de proyectos socioformativos.2. Integrar Resultados de Aprendizaje (RA) derivados de la competencia única.3. Alinear Saberes (Conocer, Hacer, Ser) a cada RA.4. Definir Criterios e Indicadores basados en la rúbrica institucional.5 . Seleccionar Evidencias e Instrumentos de	módulo		principios de socioformación y etapas metodológicas	es; alineación completa RA– Saberes– Criterios– Indicadores	Institucional , Insumos obligatorios	
--	---	--	--------	--	---	---	--------------------------------------	--

		<p>evaluación.6. Diseñar Actividades Formativas y Proyecto Socioformativo (etapa 7).7. Presentar Plan Formativo para revisión y aprobación por la Dirección de Carrera.</p>						
<p>b) Capacitación Permanente sobre el Modelo de Evaluación</p>	<p>Capacitación y acompañamiento continuo para asegurar correcta implementación del modelo</p>	<p>1. Microtalleres (1–2 horas) sobre uso de la rúbrica institucional y análisis de indicadores.2. Acompañamiento en aula: observación directa y retroalimentación formativa.3. Sesiones de revisión de proyectos y evidencias.4. Revisión de</p>	<p>Continuo durante todo el módulo</p>	<p>Coordinador Académico / Director de Carrera</p>	<p>Docentes capacitados aplicando correctamente la rúbrica y evaluación auténtica</p>	<p>% de docentes que aplican correctamente la rúbrica y gestionan proyectos socioformativos; número de evidencias registradas correctamente</p>	<p>Rúbrica Socioformativa, Cuestionarios de diagnóstico y seguimiento, Registros de observación, Evidencias prácticas y orales</p>	<p>Semanal / según microtalleres y acompañamiento</p>

		coherencia RA–Criterios–Instrumentos. 5. Aplicación correcta de la rúbrica a proyectos socioformativos.						
c) Flujo del Proceso de Planeación y Ejecución del Módulo	Implementación del proceso metodológico completo conforme al Modelo Institucional	1. Revisión de los tres insumos institucionales obligatorios.2. Aplicación secuencial de las siete etapas metodológicas.3. Elaboración y presentación del Plan Formativo.4. Revisión y aprobación del Plan Formativo por la Dirección de Carrera.5. Implementación del proyecto socioformativo.	Durante todo el módulo	Docente / Coordinador Académico / Director de Carrera	Proceso de planeación y ejecución implementado conforme al Modelo Institucional, con evidencias documentadas y retroalimentación continua	% de etapas metodológicas aplicadas correctamente; evidencia completa de RA, Criterios, Indicadores y Proyectos Socioformativos	Plan Formativo, Rúbrica Socioformativa, Portafolio de evidencias, Registros de desempeño	Continuo durante todo el módulo

		<p>o y actividades formativas en aula.6. Aplicación de los tres momentos de evaluación: diagnóstica, formativa continua y sumativa mediante la rúbrica institucional.7 . Registro de evidencias alineado a criterios e indicadores.8. Retroalimentación formativa continua.9. Ajustes pedagógicos según avance del proyecto y necesidades de estudiantes.</p>						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

3.3.3.3 Fase de Seguimiento

La fase de seguimiento consiste en acompañar formativa y colaborativamente la implementación del Plan Formativo durante todo el módulo. Su propósito es asegurar que la práctica docente mantenga coherencia con las cuatro dimensiones estructurales del modelo y con el proceso metodológico de siete etapas.

Durante esta fase, el asesor pedagógico y la coordinación académica recogen evidencia cualitativa y niveles de dominio, identifican necesidades de apoyo, observan clases, revisan actividades y verifican el uso adecuado de la rúbrica socioformativa. Este acompañamiento continuo promueve ajustes oportunos, mejora la calidad del proceso formativo y asegura que la evaluación responda a desempeños auténticos.

Tabla 36. Plan de Implementación de la Fase de Seguimiento

Etapa	Actividad	Subactividades / Pasos específicos	Plazo	Responsable	Resultado Esperado	Indicador de Éxito	Instrumento	Frecuencia
a) Evaluación de la Implementación del Modelo	Evaluar la implementación del Plan Formativo y del Modelo de Evaluación considerando coherencia metodológica, progresión de estudiantes y fidelidad en el uso de la rúbrica	1. Revisión de evidencias: entregables parciales del Proyecto Socioformativo, Portafolio de Evaluación Competencial, registros de desempeño. 2. Verificación metodológica: confirmar aplicación correcta de las 7 etapas	Durante todo el módulo	Director de Carrera / Coordinador Académico / Asesor Pedagógico / Técnicos TIC	Seguimiento formativo integral que asegura coherencia metodológica, evidencia auténtica y progresión de los estudiantes	Coherencia metodológica del Plan Formativo; progresión de estudiantes por niveles de dominio; fidelidad en aplicación de rúbrica; calidad de retroalimentación; progreso del proyecto	Rúbrica socioformativa institucional, Portafolio de Evaluación Competencial, registros de desempeño, entregables parciales, bitácora de acompañamiento	Semanal

		del Plan Formativo (RA → Saberes → Criterios → Indicadores → Evidencias → Instrumentos → Actividades).3 . Análisis por niveles de dominio usando la rúbrica institucional (Preformal → Estratégico).4. Revisión de prácticas evaluativas: observación de aplicación de rúbrica, autoevaluación y coevaluación.				socioformativo		
b) Retroalimentación a Docentes y Estudiantes	Organizar reuniones de retroalimentación bidireccionales con análisis de avances, dificultades,	1. Análisis de avances y dificultades detectadas en la aplicación de la rúbrica y el Proyecto Socioformativo.2.	Durante todo el módulo / hasta 1 semana	Coordinador Académico / Director de Carrera / Docentes (con	Implementación de ajustes pedagógicos inmediatos y mejora continua en la	Evidencias documentadas de acuerdos y acciones de mejora; participación activa de docentes y	Portafolio de Evaluación Competencial, bitácora de acompañamiento, acta formativa	Semanal / según reuniones de seguimiento

	coherencia del Plan Formativo y propuestas de mejora	Elaboración de acuerdos de mejora: acciones docentes, ajustes en actividades y apoyos a estudiantes.3. Comunicación bidireccional con estudiantes: integración de autoevaluaciones, coevaluaciones y aportes al portafolio.4. Registro de acuerdos y compromisos para seguimiento.	na después de cada reunión	participación activa de estudiantes)	planificación y ejecución del módulo	estudiantes; ajustes implementados en actividades y criterios		
c) Registro y documentación de evidencias y decisiones formativas	Documentar sistemáticamente evidencias, retroalimentación y acuerdos para seguimiento y mejora continua	1. Actualización del Portafolio de Evaluación Competencial con evidencias, retroalimentaciones y progresión de niveles de	Durante todo el módulo	Director de Carrera / Coordinador Académico / Docentes	Registro sistemático de evidencias y decisiones formativas, que permite seguimiento longitudinal	Portafolio actualizado; bitácora con acuerdos y retroalimentación; coherencia con RA, criterios, indicadores,	Portafolio de Evaluación Competencial, bitácora de acompañamiento, acta formativa	Continuo

		dominio.2. Registro de acuerdos en bitácora institucional y actas formativas.3. Documentación de planes de apoyo (tutorías, ajustes en actividades, recursos TIC).4. Articulación de la información con los 3 insumos institucionales y las 7 etapas metodológicas			y mejora continua	evidencias e instrumentos		
--	--	---	--	--	-------------------	---------------------------	--	--

Nota. Elaboración propia.

3.3.3.4 Fase de Evaluación Final

Esta fase constituye el cierre del ciclo formativo del módulo y tiene como finalidad consolidar y valorar el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes. Se integran evidencias auténticas provenientes de los tres momentos de evaluación — diagnóstica, formativa y sumativa—, junto a procesos de coevaluación y autoevaluación.

Aquí se verifica la coherencia entre desempeño real, resultados de aprendizaje, criterios e indicadores de la rúbrica institucional, además de valorar la progresión de niveles de dominio. Esta fase garantiza que la evaluación final no sea un acto aislado, sino una síntesis estructurada del proceso completo de aprendizaje.

Tabla 37. Plan de Implementación de la Fase de Evaluación Final

Etapa	Actividad	Subactividades / Pasos específicos	Plazo	Responsable	Resultado Esperado	Indicador de Éxito	Instrumento	Frecuencia
a) Evaluación de los Estudiantes	Aplicación de la Rúbrica Socioformativa Institucional para valorar los saberes Conocer, Hacer y Ser e integración de niveles de dominio	1. Aplicar la Rúbrica Socioformativa Institucional oficial.2. Reflexión individual del estudiante sobre su desempeño (autoevaluación).3. Intercambio de observaciones constructivas con pares (coevaluación).4. Incorporar trabajos, prácticas y resultados del proyecto socioformativo en el	Última semana del módulo	Docente (con acompañamiento activo del estudiante)	Evaluación integral y reflexiva del desempeño del estudiante en todas las dimensiones de la competencia	Evidencias completas en el Portafolio de Evaluación Competencial; número de estudiantes que alcanzan niveles "Resolutivo", "Autónomo" o "Estratégico"; participación activa en autoevaluación y coevaluación	Rúbrica socioformativa institucional, Portafolio de Evaluación Competencial, registros de autoevaluación y coevaluación	Última semana del módulo (consolidación de evidencias acumuladas)

		Portafolio de Evaluación Competencial .5. Revisar progresión de niveles de dominio: Preformal, Receptivo, Resolutivo, Autónomo, Estratégico.						
b) Informe Académico del Docente	Elaboración del Informe Académico Final documentando progresión de RA, evidencias y evaluación del proyecto socioformativo	1. Registrar progresión de estudiantes en cada Resultado de Aprendizaje y nivel de dominio alcanzado.2. Consolidar evidencias generadas a través de actividades, proyectos y evaluaciones. 3. Evaluar coherencia e integración del Proyecto Socioformativo.4. Validar informe bajo	Hasta 5 días después del módulo	Docente (con análisis colaborativo con estudiantes)	Informe final que ofrece visión integral del logro de competencias y desarrollo del proyecto socioformativo	Informe coherente con RA, criterios, indicadores y rúbrica; claridad y pertinencia de la información; recomendaciones cualitativas para mejora	Informe Académico Final, Portafolio de Evidencias	Único, posterior al cierre del módulo

		<p>critérios de coherencia, claridad, pertinencia y retroalimentación socioformativa.5. Promover análisis colaborativo con los estudiantes sobre los resultados obtenidos.</p>						
<p>c) Integración con el Portafolio de Evaluación Competencial</p>	<p>Consolidación de todas las evidencias del módulo: actividades evaluadas, auto/coevaluaciones y avances del proyecto socioformativo</p>	<p>1. Reunir todas las actividades y tareas evaluadas con la rúbrica.2. Incluir resultados de autoevaluación y coevaluación. 3. Registrar avances y logros del Proyecto Socioformativo.4. Asegurar articulación con las 7</p>	<p>Última semana del módulo</p>	<p>Docente</p>	<p>Portafolio completo que permite seguimiento longitudinal de competencias y mejora continua</p>	<p>Evidencias organizadas y alineadas con RA, criterios, indicadores e instrumentos ; coherencia con las 7 etapas metodológicas</p>	<p>Portafolio de Evaluación Competencial, Rúbrica Socioformativa, registros de auto/coevaluación</p>	<p>Único, cierre del módulo</p>

		etapas metodológicas: RA, Saberes, Criterios, Indicadores, Evidencias, Instrumentos y Actividades.5. Documentar para seguimiento longitudinal y mejora continua.						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

3.3.3.5 Fase de Retroalimentación y Ajustes

La fase de retroalimentación y ajustes cierra el ciclo de implementación del módulo. Su propósito es fortalecer la mejora continua tanto del aprendizaje estudiantil como del diseño del Plan Formativo.

Mediante la integración de evidencia auténtica, análisis reflexivo y co-construcción de mejoras, se articulan los elementos conceptuales (Dimensión II), metodológicos (Dimensión III) y prácticos (Dimensión IV).

Esta fase permite entregar información clara y estructurada a docentes, coordinadores y estudiantes para optimizar futuras implementaciones, ajustar criterios, mejorar actividades formativas y retroalimentar el diseño institucional del modelo.

Tabla 38. Plan de Implementación de la Fase de Retroalimentación y Ajustes

Etapa	Actividad	Subactividades / Pasos específicos	Plazo	Responsable	Resultado Esperado	Indicador de Éxito	Instrumento	Frecuencia
a) Evaluación de la Implementación del Modelo	Evaluar la implementación del modelo considerando coherencia en la rúbrica, progresión de estudiantes, participación activa y percepción docente	1. Revisar aplicación coherente y correcta de la Rúbrica Socioformativa Institucional.2 . Analizar progresión de niveles de dominio de los estudiantes mediante evidencias de RA y Proyecto Socioformativo.3. Verificar coherencia de las 7 etapas metodológicas: RA → Saberes → Criterios → Indicadores → Evidencias → Instrumentos → Actividades.4.	Después de cada módulo	Director de Carrera / Coordinador Académico/ Docentes	Identificación de fortalezas, oportunidades de mejora y rutas de ajuste pedagógico; sistematización de evidencias para optimización del modelo	Informe con hallazgos claros sobre RA, niveles de dominio y coherencia metodológica; porcentaje de RA implementados correctamente	Portafolio de Evaluación Competencial, Bitácora Institucional, Registro de Observaciones	Una vez por módulo

		Registrar hallazgos en Portafolio de Evaluación Competencial y Bitácora Institucional.5 . Recopilar percepción y satisfacción de docentes sobre aplicabilidad y efectividad del modelo.						
b) Retroalimentación a Docentes y Estudiantes	Organizar reuniones de retroalimentación bidireccionales con análisis de avances, dificultades, coherencia del Plan Formativo y propuestas de mejora	1. Presentar resultados de evaluación de implementación.2. Analizar avances y logros en competencias de los estudiantes.3. Detectar dificultades en la aplicación de la rúbrica y ejecución del Proyecto Socioformativo.4. Verificar coherencia	Hasta 1 semana después de cada módulo	Coordinador Académico/ Director de Carrera / Docentes (participación activa de estudiantes)	Optimización continua del Plan Formativo y del Modelo de Evaluación por Competencias; implementación de ajustes concretos en planificación futura	Registro de acuerdos de mejora implementados; evidencias de participación de estudiantes y docentes; porcentaje de RA y actividades ajustadas	Portafolio de Evaluación Competencial, Actas de Reunión, Bitácora Institucional	Una vez por módulo

		<p>entre RA, criterios, indicadores, evidencias e instrumentos.</p> <p>5. Proponer ajustes y rutas de mejora para planificación futura.</p> <p>6. Registrar acuerdos y compromisos en el Portafolio de Evaluación Competencial y Bitácora Institucional.</p> <p>7. Fomentar participación activa de estudiantes mediante reflexión, autoevaluación y coevaluación.</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

3.3.4 Indicadores de Éxito

La definición de indicadores globales de éxito constituye un componente esencial para garantizar la calidad, coherencia y sostenibilidad del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede

Sucre. Estos indicadores permiten valorar, de manera objetiva y sistemática, el grado de implementación del modelo en cada una de sus fases, asegurando que las acciones desarrolladas respondan a los principios epistemológicos, metodológicos y operativos que lo fundamentan.

Los indicadores se organizan según las cinco fases del proceso —Fase Previa, Fase de Planeación y Ejecución, Fase de Seguimiento, Fase de Evaluación Final y Fase de Retroalimentación y Ajustes— y se basan en criterios verificables que permiten medir la consistencia del modelo, el avance del cuerpo docente, la pertinencia de la evaluación y la calidad del aprendizaje estudiantil. Cada indicador incorpora una descripción clara, su fórmula de cálculo, la meta institucional esperada, los instrumentos para su recolección, la frecuencia de medición y los responsables directos del seguimiento.

Esta estructura asegura que la institución cuente con mecanismos sólidos de monitoreo, toma de decisiones y mejora continua, contribuyendo a la consolidación del enfoque por competencias y al fortalecimiento del proceso formativo en cada módulo académico.

Tabla 39. Indicadores de Éxito

Fase	Indicador Global de Éxito	Elementos Clave Asociados	Fórmula del Indicador	Meta	Instrumento de Verificación	Frecuencia de Evaluación	Responsable(s)
1. Fase Previa al Inicio del Módulo	Grado de preparación docente e institucional para iniciar el módulo en coherencia con el Modelo de Evaluación por	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominio de las cuatro dimensiones del modelo. ▪ Manejo de los tres insumos institucionales obligatorios. ▪ Planificación inicial validada. 	(N° de docentes que cumplen con todos los requisitos previos / N° total de docentes del pilotaje) × 100	100% de docentes preparados antes del inicio del módulo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de cotejo de cumplimiento de requisitos previos. ▪ Registro de asistencia y aprobación en capacitaciones. ▪ Validación del Plan 	Antes del inicio de cada módulo.	Director de Carrera, Coordinador Académico, Asesor Pedagógico.

	Competencias.	<ul style="list-style-type: none"> Participación en capacitación obligatoria. 			Formativo preliminar.		
2. Fase de Planeación y Ejecución del Módulo	Nivel de alineación pedagógica entre competencias, resultados de aprendizaje, criterios, indicadores, evidencias e instrumentos aplicados durante el módulo.	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación rigurosa de las siete etapas metodológicas. Diseño y ejecución del Plan Formativo. Actividades y proyectos socioformativos contextualizados. Uso coherente de la rúbrica socioformativa. 	(N° de elementos del plan formativo correctamente alineados / Total de elementos evaluados) × 100	≥ 90% de alineación pedagógica verificada	<ul style="list-style-type: none"> Matriz de alineación pedagógica. Revisión del Plan Formativo ejecutado. Informes de observación de aula. 	Durante la planificación y en dos momentos de la ejecución.	Docente, Asesor Pedagógico, Coordinador Académico.
3. Fase de Seguimiento	Grado de coherencia entre la práctica docente y las cuatro dimensiones estructurales del modelo durante el módulo.	<ul style="list-style-type: none"> Observación de clases. Aplicación correcta de la rúbrica y evidencias. Cumplimiento progresivo del Plan Formativo. 	(N° de criterios cumplidos en seguimiento / Total de criterios establecidos) × 100	≥ 85% de criterios de seguimiento cumplidos	<ul style="list-style-type: none"> Guía de observación de clases. Registro de asesoría pedagógica. Revisión de evidencias y rúbricas aplicadas. 	Mínimo tres veces por módulo (inicio, medio y cierre).	Asesor Pedagógico, Coordinador Académico, Director de Carrera.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro de retroalimentación y apoyo pedagógico. 					
4. Fase de Evaluación Final	Nivel de coherencia entre evidencias presentadas por los estudiantes, criterios de evaluación y niveles de dominio establecidos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integración de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. ▪ Coevaluación y autoevaluación. ▪ Evidencias auténticas del desempeño. ▪ Uso pertinente de la rúbrica socioformativa. 	(N° de evaluaciones alineadas a la rúbrica / Total de evaluaciones finales revisadas) × 100	≥ 90% de coherencia evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rúbricas aplicadas. ▪ Portafolio de evidencias del módulo. ▪ Actas de calificación y retroalimentación final. 	Al cierre del módulo.	Docentes, Asesor Pedagógico, Coordinador Académico.
5. Fase de Retroalimentación y Ajustes	Nivel de implementación de mejoras docentes e institucionales derivadas del análisis post-módulo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión de evidencias y desempeño. ▪ Reunión de retroalimentación docente. ▪ Co-construcción de mejoras. ▪ Ajustes al Plan Formativo. 	(N° de mejoras implementadas / N° de mejoras identificadas) × 100	≥ 80% de mejoras aplicadas en el siguiente ciclo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informe de retroalimentación final. ▪ Actas de reuniones post-módulo. ▪ Versiones ajustadas del Plan Formativo. 	Al finalizar cada módulo y antes del inicio del siguiente.	Coordinador Académico, Asesor Pedagógico, Director de Carrera, Docentes.

		▪ Informe de conclusiones del módulo.					
--	--	---------------------------------------	--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

3.3.5 Plan de Pilotaje del Modelo de Evaluación por Competencias

El Plan de Pilotaje constituye una etapa estratégica para la implementación del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre. Su propósito es garantizar que la transición hacia el enfoque por competencias se realice de manera rigurosa, gradual y sostenible, asegurando que docentes y estudiantes comprendan y apliquen adecuadamente los fundamentos, la metodología y los instrumentos del modelo antes de su implementación oficial en todos los módulos de las carreras.

El pilotaje permite evaluar la efectividad de las fases del modelo (Previa al Inicio del Módulo, Planeación y Ejecución, Seguimiento, Evaluación Final, Retroalimentación y Ajustes), medir los indicadores clave de éxito y realizar ajustes que aseguren la calidad del proceso educativo y la sostenibilidad institucional.

3.3.5.1 Objetivos del Pilotaje

Los objetivos principales del plan de pilotaje son:

- Validar la implementación de las cinco fases del modelo en un contexto controlado y modular, asegurando coherencia metodológica y fidelidad en el uso de rúbricas y herramientas de evaluación.
- Capacitar a los docentes piloto en fundamentos teóricos, insumos institucionales y aplicación práctica de las rúbricas socioformativas y proyectos socioformativos.
- Monitorear la progresión de los estudiantes mediante evidencias auténticas y niveles de dominio, identificando fortalezas y áreas de mejora.

- Recolectar información objetiva sobre la efectividad del modelo y los indicadores de éxito para optimizar futuras implementaciones oficiales.
- Establecer un plan de ajustes y mejoras basado en la experiencia del pilotaje, promoviendo la mejora continua del proceso de evaluación por competencias.

3.3.5.2 Selección de módulos y docentes piloto

a) Selección de módulos

El pilotaje se llevará a cabo bajo un sistema modular, desarrollando un módulo por mes durante un semestre (Enero – Mayo), lo que permite implementar y evaluar cada fase del modelo de manera controlada.

Se priorizarán módulos representativos de cada carrera, que incluyan proyectos socioformativos y actividades evaluables, garantizando la diversidad de experiencias y contextos de aprendizaje.

b) Selección de docentes

Los docentes participantes serán seleccionados según un perfil académico y pedagógico que asegure la fidelidad en la implementación del modelo, considerando:

- Dominio conceptual y metodológico del enfoque por competencias.
- Experiencia en proyectos socioformativos y metodologías activas.
- Competencias digitales y actitudinales para aplicar la rúbrica institucional y herramientas de registro de evidencias.

Se realizará un proceso de selección formal con evaluación diagnóstica previa para identificar fortalezas y necesidades de capacitación.

3.3.5.3 Estructura y fases del pilotaje

El pilotaje se organiza en cinco fases, siguiendo la estructura del Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias:

a) Fase Previa al Inicio del Módulo

- Objetivo: Asegurar que los docentes cuenten con conocimientos, insumos y herramientas necesarias para aplicar correctamente el modelo.
- Actividades: selección y contratación, inducción teórica y práctica, entrega de insumos, evaluación diagnóstica inicial.
- Resultado esperado: docentes preparados y conscientes del marco conceptual y operativo del modelo.

b) Fase de Planeación y Ejecución del Módulo

- Objetivo: Garantizar la correcta planificación y ejecución de las actividades formativas y proyectos socioformativos alineados a los resultados de aprendizaje y rúbricas institucionales.
- Actividades: elaboración del Plan Formativo, ejecución de actividades, aplicación de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
- Resultado esperado: Plan Formativo aprobado y ejecución efectiva de actividades y proyectos socioformativos.

c) Fase de Seguimiento

- Objetivo: Monitorear la implementación del modelo de manera continua, asegurando coherencia metodológica y progresión de los estudiantes.
- Actividades: observación de clases, retroalimentación formativa, registro de evidencias, ajustes pedagógicos inmediatos.
- Resultado esperado: seguimiento efectivo, fidelidad en la aplicación de la rúbrica, progreso medible de los estudiantes.

d) Fase de Evaluación Final

- Objetivo: Consolidar la evaluación de los estudiantes mediante la integración de evidencias auténticas y auto/coevaluación, verificando los niveles de dominio alcanzados.
- Actividades: aplicación de la rúbrica, integración de evidencias en portafolio, autoevaluación y coevaluación, elaboración de informe académico final.
- Resultado esperado: portafolio completo y coherente, estudiantes alcanzando niveles de dominio esperados, informe académico final estructurado.

e) Fase de Retroalimentación y Ajustes

- Objetivo: Optimizar continuamente el Plan Formativo y la implementación del modelo para garantizar mejoras en los módulos siguientes.
- Actividades: análisis de desempeño, reuniones de retroalimentación, ajustes en planificación y actividades, registro de acuerdos.
- Resultado esperado: implementación de mejoras, participación activa de docentes y estudiantes, plan de ajustes documentado para la siguiente fase.

3.3.5.4 Análisis y ajustes finales

Al finalizar el semestre (Junio), se consolidarán los resultados de todos los módulos piloto.

Se contrastarán los indicadores de éxito con las metas establecidas por fase, identificando fortalezas, áreas de mejora y oportunidades para la implementación oficial.

Se elaborará un informe final de pilotaje, que servirá como documento guía para la implementación definitiva del Modelo de Evaluación por Competencias en todos los módulos de la universidad.

3.3.5.5 Tabla final del plan de pilotaje con indicadores, medición y metas

Tabla 40. Plan de Pilotaje

Periodo	Fases del Pilotaje	Actividades Clave	Indicadores de Éxito Relacionados	Medición Final / Meta por Fase	Responsable(s)	Instrumentos / Evidencias
Enero – Mayo (Módulos 1–5, 1 módulo por mes)	Fase Previa al Inicio del Módulo • Preparación docente y entrega de insumos • Evaluación diagnóstica del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y contratación de docentes. • Inducción y capacitación en fundamentos teóricos, metodología y rúbrica institucional. • Entrega de insumos y herramientas de registro. • Evaluación diagnóstica inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • % de docentes seleccionados con perfil adecuado. • % de asistencia y comprensión en inducción. • Recepción y dominio de insumos. • % docentes que superan evaluación diagnóstica mínima. 	100% docentes cumplen perfil; ≥90% comprensión de fundamentos; 100% recepción de insumos; ≥90% superan evaluación diagnóstica	Director de Carrera / Coordinador Académico / Asesor Pedagógico	Actas de selección, registro de asistencia, formularios diagnósticos, lista de verificación de insumos
	Fase de Planeación y Ejecución del Módulo • Construcción del Plan Formativo y ejecución de actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y aprobación del Plan Formativo alineado a RA, criterios, indicadores, evidencias e instrumentos. • Aplicación de actividades formativas y 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan Formativo aprobado sin observaciones. • % de etapas metodológicas aplicadas correctamente. • Evidencias documentadas del proyecto socioformativo. 	100% Plan Formativo aprobado; ≥95% etapas metodológicas aplicadas correctamente; ≥90% evidencias documentadas	Docente / Coordinador Académico / Director de Carrera	Plan Formativo, Rúbrica Socioformativa, Portafolio de evidencias, registros de desempeño

		<p>proyectos socioformativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementación de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. 				
	<p>Fase de Seguimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo continuo de la implementación 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de clases y revisión de actividades. • Retroalimentación formativa docente-estudiante. • Registro sistemático de evidencias y decisiones. • Ajustes pedagógicos inmediatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia metodológica del Plan Formativo. • Progresión de estudiantes por niveles de dominio. • Fidelidad en aplicación de rúbrica. • Participación activa de docentes y estudiantes. 	<p>≥95% docentes aplican rúbrica correctamente; ≥80% estudiantes alcanzan nivel “Resolutivo” o superior; 100% retroalimentación documentada</p>	<p>Coordinador Académico / Director de Carrera / Asesor Pedagógico / Docente</p>	<p>Rúbrica socioformativa, Portafolio de Evaluación Competencial, bitácora de seguimiento</p>
	<p>Fase de Evaluación Final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cierre del módulo y consolidación de evidencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la rúbrica socioformativa. • Integración de evidencias en Portafolio de Evaluación Competencial. • Autoevaluación y coevaluación de estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencias completas en portafolio. • Nivel de dominio alcanzado por estudiantes (Preformal → Estratégico). • Informe final coherente con 	<p>≥90% estudiantes nivel “Resolutivo” o superior; Portafolio completo; informe final validado</p>	<p>Docente / Estudiantes / Coordinador Académico</p>	<p>Portafolio de Evaluación Competencial, Rúbrica Socioformativa, registros de auto/coevaluación, Informe Académico Final</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de informe académico final del docente. 	RA, criterios e indicadores.			
	<p>Fase de Retroalimentación y Ajustes • Optimización continua del módulo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de implementación y desempeño. • Reuniones de retroalimentación bidireccionales. • Ajustes en planificación y actividades para el siguiente módulo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de acuerdos de mejora implementados. • Evidencias de participación activa. • % de RA y actividades ajustadas. 	100% acuerdos registrados; ≥90% RA ajustadas; plan de mejoras semestral elaborado	Coordinador Académico / Director de Carrera / Docentes	Portafolio de Evaluación Competencial, Actas de reunión, Bitácora Institucional
<p>Junio – Cierre Semestral</p>	<p>Análisis y Ajustes Finales del Pilotaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de todos los módulos piloto. • Comparación y contraste de indicadores de éxito. • Identificación de fortalezas, oportunidades de mejora y rutas de implementación definitiva. • Elaboración de informe final de pilotaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento global de indicadores de éxito. • Informe de recomendaciones para la implementación oficial. • Plan de mejoras estructurales y metodológicas. 	≥90% cumplimiento de indicadores de éxito; informe final validado; ruta de implementación oficial definida	Director de Carrera / Coordinador Académico / Asesor Pedagógico	Informe de pilotaje consolidado, Portafolio semestral de evidencias, Reporte de indicadores, Bitácora institucional

Nota. Elaboración propia.

3.4 Validación de la propuesta por el Método Delphi

La validación de la propuesta del Modelo de Evaluación por Competencias se desarrolló mediante el Método Delphi, con la participación de nueve expertos con formación doctoral y experiencia en educación superior, evaluación educativa, gestión académica y formación por competencias. Este proceso permitió no solo constatar el nivel de aceptación del modelo, sino también identificar ajustes específicos que fortalecieron su coherencia epistemológica, metodológica y operativa.

A partir del análisis de las valoraciones cuantitativas y cualitativas emitidas por los expertos, se identificaron observaciones convergentes que dieron lugar a mejoras concretas en dimensiones y elementos específicos del modelo, las cuales se describen a continuación.

3.4.1 Dimensión epistemológica: fortalecimiento del enfoque formativo y complejo

Elemento ajustado: Fundamento epistemológico del modelo y principios orientadores de la evaluación

Los expertos Beatriz Matos Ortega, Ademar Poma de Chama y Crispín Ticona Ayaviri coincidieron en que la dimensión epistemológica debía explicitar con mayor claridad el enfoque desde el cual se concibe la evaluación por competencias, evitando una interpretación reducida o instrumental.

Uno de los aportes expresados fue:

“El modelo debe dejar explícito que la evaluación por competencias responde a una visión compleja del aprendizaje y no solo a un conjunto de instrumentos.” (Experto, Delphi)

Modificación concreta realizada

- Se reformuló el texto base de la dimensión epistemológica, incorporando explícitamente:
 - La evaluación como proceso formativo, continuo y reflexivo.
 - La integración de saber, saber hacer y saber ser como núcleo de la evaluación.

- La relación dialéctica entre teoría y práctica desde el pensamiento complejo y la socioformación.

Impacto en el modelo: La dimensión epistemológica pasó de ser un marco conceptual general a constituirse en un eje articulador explícito que orienta las demás dimensiones del modelo.

3.4.2 Dimensión metodológica: precisión de los momentos evaluativos

Elemento ajustado: Organización y función de los momentos de evaluación (diagnóstico, formativo y sumativo)

Los expertos Jony Osvaldo Calizaya, Wendy Davezies y Grace Paredes señalaron que, aunque los momentos evaluativos estaban presentes, era necesario precisar su función pedagógica y su operatividad, para evitar una aplicación meramente declarativa.

Uno de los comentarios recurrentes fue:

“Es necesario diferenciar claramente qué se evalúa en cada momento y con qué finalidad, para que la evaluación formativa no quede diluida.” (Experto, Delphi)

Modificaciones concretas realizadas

- **Momento diagnóstico:** se precisó como instancia para identificar saberes previos, estilos de aprendizaje y necesidades formativas, vinculándolo a instrumentos diagnósticos específicos.
- **Momento formativo:** se reforzó como **eje central del modelo**, incorporando explícitamente la retroalimentación continua y el seguimiento del progreso competencial.
- **Momento sumativo:** se redefinió como una valoración integradora basada en evidencias acumuladas (portafolio, proyectos, desempeños), y no únicamente en exámenes finales.

Impacto en el modelo: La dimensión metodológica ganó **claridad operativa**, facilitando su aplicación coherente por parte del docente y su comprensión por el estudiante.

3.4.3 Dimensión evaluativa: ajuste de criterios e ítems de la rúbrica

Elemento ajustado: Criterios de evaluación y descriptores de desempeño de las rúbricas

Los expertos Hernán Dávalos y Claudia Torres C. realizaron observaciones específicas sobre la necesidad de precisar los criterios evaluativos, de modo que estos reflejen evidencias observables del desarrollo de competencias.

Uno de los aportes fue:

“Los criterios deben describir desempeños concretos; de lo contrario, la rúbrica pierde su carácter formativo.” (Experto, Delphi)

Modificaciones concretas realizadas

- El criterio genérico “Aplica conocimientos en contextos reales” fue reformulado en descriptores más específicos, tales como:
 - *“Resuelve problemas contextualizados integrando conocimientos teóricos y prácticos.”*
 - *“Argumenta decisiones a partir del análisis crítico de situaciones del entorno profesional.”*
- Se ajustaron los niveles de desempeño (incipiente, en desarrollo, logrado), incorporando evidencias claras y observables para cada nivel.
- Se precisó el uso del portafolio de evidencias como instrumento articulador del proceso evaluativo.

Impacto en el modelo: La rúbrica dejó de ser descriptiva para convertirse en un instrumento formativo y orientador del aprendizaje, alineado con las competencias y resultados de aprendizaje.

3.4.4 Dimensión operativa e institucional: coherencia y viabilidad del modelo

Elemento ajustado: Alineación interna del modelo y factibilidad de implementación

El conjunto de expertos coincidió en la necesidad de asegurar que el modelo fuera viable en el contexto institucional, evitando sobrecarga operativa o ambigüedad en su aplicación.

Modificaciones concretas realizadas

- Se clarificó la relación entre competencias, criterios, instrumentos y momentos evaluativos, asegurando coherencia interna.
- Se ajustó la redacción de los componentes del modelo para facilitar su comprensión y aplicación por parte del docente.
- Se reforzó la dimensión institucional del modelo, destacando su contribución a la construcción de una cultura de evaluación por competencias.

3.4.5 Síntesis del impacto del método Delphi en la propuesta final

El método Delphi permitió refinar dimensiones y elementos específicos del modelo, fortaleciendo su coherencia teórica, su claridad metodológica y su aplicabilidad práctica. Los ajustes incorporados evidencian que el juicio experto incidió de manera directa en la mejora del modelo, consolidándolo como una propuesta pertinente y viable para la Universidad Privada Domingo Savio.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

- El análisis de los fundamentos teóricos y conceptuales de la evaluación por competencias ha permitido desarrollar un modelo que aborda las necesidades actuales de la educación universitaria, orientado a evaluar no solo el conocimiento, sino también las competencias cognitivas, interpersonales y sociales de los estudiantes. Este modelo tiene el potencial de transformar los procesos evaluativos, promoviendo un enfoque integral que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real.
- El diagnóstico realizado en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre reveló una desconexión entre la teoría y la práctica en la evaluación por competencias. Aunque existe un marco pedagógico adecuado, la evaluación sigue centrada en modelos tradicionales, limitando la medición efectiva de las competencias adquiridas por los estudiantes.
- La implementación del modelo de evaluación por competencias, fundamentado en bases teóricas sólidas, representa una solución eficaz frente a las deficiencias detectadas en los procesos evaluativos tradicionales. Su enfoque integral, que articula dimensiones epistemológicas, metodológicas y prácticas, permite una evaluación continua y formativa, centrada en el desarrollo de competencias auténticas. La utilización de herramientas como la rúbrica socioformativa y la definición de momentos evaluativos claros promueve un aprendizaje contextualizado, participativo y orientado a resultados significativos en el desempeño estudiantil.
- El plan de implementación, estructurado en cinco fases —Previa al Inicio del Módulo, Planeación y Ejecución, Seguimiento, Evaluación Final y Retroalimentación y Ajustes— garantiza la aplicación coherente y sistemática del modelo de evaluación. Esta secuencia metodológica asegura que los docentes cuenten con la preparación y los insumos necesarios, que las actividades formativas se ejecuten alineadas a resultados de aprendizaje y competencias, y que se realice un seguimiento continuo con retroalimentación oportuna. Además, permite consolidar evidencias auténticas y generar ajustes precisos que optimizan la calidad del proceso educativo, asegurando la sostenibilidad y efectividad de la evaluación por competencias en la institución.

- La validación del Modelo de Evaluación por Competencias mediante el método Delphi ha demostrado su pertinencia y aplicabilidad, ajustando el modelo a las necesidades reales de los estudiantes y docentes. Los expertos confirmaron su coherencia, eficacia y practicidad para ser implementado en el contexto educativo, brindando una herramienta confiable para evaluar competencias de manera integral y continua.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda consolidar un programa de formación continua para los docentes que vaya más allá de la inducción inicial. Este programa debe profundizar en el dominio del modelo de evaluación por competencias, incluyendo técnicas de evaluación formativa, uso adecuado de la rúbrica socioformativa y la integración de herramientas tecnológicas para una evaluación más precisa, objetiva y contextualizada. Asimismo, se sugiere establecer mecanismos de acompañamiento y seguimiento periódico que permitan evaluar la aplicación del modelo en el aula y promover ajustes oportunos en la práctica docente.
- Se aconseja que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) incorpore el modelo de evaluación por competencias como eje central, asegurando coherencia entre los elementos curriculares, pedagógicos y evaluativos. Esto permitirá que los planes de estudio, los programas analíticos y las estrategias de evaluación se articulen de manera integral, orientando el desarrollo de competencias auténticas de los estudiantes y garantizando que la formación responda a las demandas del entorno educativo y laboral.
- Es recomendable desarrollar talleres y sesiones informativas dirigidas a los estudiantes para explicar los fundamentos y ventajas del modelo de formación por competencias frente a los enfoques tradicionales. Esto permitirá que los estudiantes comprendan cómo se estructura su proceso de aprendizaje, reconozcan la importancia de los desempeños auténticos y participen activamente en la construcción y evaluación de sus competencias, fomentando la autonomía y la responsabilidad sobre su aprendizaje.
- Se recomienda ejecutar un plan de pilotaje semestral, siguiendo las cinco fases de implementación (Previa al Inicio del Módulo, Planeación y Ejecución, Seguimiento, Evaluación Final y Retroalimentación y Ajustes). Esta fase piloto permitirá validar la coherencia metodológica del modelo, medir indicadores de éxito, identificar fortalezas y áreas de mejora, y generar ajustes estructurales antes de su implementación definitiva en todos los módulos de la institución.
- Se sugiere realizar estudios comparativos con modelos de evaluación por competencias de otras instituciones, nacionales e internacionales, para identificar mejores prácticas, evaluar la pertinencia y competitividad del modelo propuesto y garantizar que la implementación responda a estándares de calidad educativa. Este análisis permitirá introducir ajustes estratégicos y asegurar la relevancia del aprendizaje en contextos académicos y profesionales.

- Se recomienda que el uso de plataformas digitales y herramientas tecnológicas para el registro de evidencias y el seguimiento de desempeño se convierta en un estándar institucional. Esto facilitará la sistematización de información, la evaluación longitudinal de competencias y la generación de reportes precisos que retroalimenten tanto al docente como al estudiante.
- La implementación del modelo de evaluación por competencias implica una transformación profunda de las prácticas evaluativas tradicionales, al exigir un seguimiento continuo del aprendizaje, análisis cualitativo de evidencias y retroalimentación formativa, lo que incrementa de manera significativa la carga académica del docente. En este sentido, su aplicación efectiva requiere el acompañamiento de condiciones institucionales que reconozcan dicho esfuerzo, mediante ajustes en la carga laboral, reconocimiento del tiempo pedagógico o mecanismos de valoración profesional. Asimismo, el modelo presenta mayor viabilidad de implementación en universidades privadas, donde existen condiciones más favorables relacionadas con el tamaño de los grupos, la flexibilidad administrativa y el acceso a recursos tecnológicos; mientras que en universidades públicas su aplicación puede verse limitada por la masificación estudiantil y los procesos logísticos, lo que hace necesaria una implementación progresiva y escalable. En consecuencia, el modelo se concibe como una propuesta flexible y contextualizable, cuya efectividad depende tanto de su solidez teórica como del compromiso institucional para garantizar una evaluación formativa de calidad.

BIBLIOGRAFIA

1. Alsina, J. (2011). *Evaluar el aprendizaje desde una enseñanza centrada en competencias*. Ediciones Universitarias. <https://www.edicionesuniversitarias.es/>
2. Angulo, F. (2008). *Las competencias en la universidad*. Morata. <https://www.morata.es/>
3. Arellano, S. (2014). *Enfoque curricular basado en competencias en carreras de Educación en universidades privadas de Santiago de Chile* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). <https://www.tdx.cat/>
4. Baartman, L. (2007). *Opinión del profesorado sobre los criterios de calidad para los programas basados en competencias*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com/>
5. Barnett, R. (2006). *Competences and higher education*. John Wiley & Sons. <https://www.wiley.com/>
6. Becher, T. (1964). *Educación para el desarrollo de las competencias*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com/>
7. Blanco, A. (2003). *Filosofía de la educación*. Editorial Pueblo y Educación.
8. Brown, S. (2003). *Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques*. Narcea. <https://www.narceaediciones.es/>
9. Brunet, L. (1981). *Investigaciones filosóficas*. Grijalbo.
10. Bunk, G. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional*. CINTERFOR/OIT. <https://www.oitcinterfor.org/>
11. Castillo, L. (2012). *Fundamentos teóricos de la investigación cualitativa*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com/>
12. CEUB. (2014). *Modelo académico del sistema de la universidad boliviana*. <https://www.ceub.edu.bo/>
13. CEUB. (2015). *Modelo académico del sistema de la universidad boliviana*. Secretaría Nacional Académica. <https://www.ceub.edu.bo/>
14. CINDA. (2007). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2007*. <https://www.cinda.cl/>
15. CLACSO. (2005). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. <https://www.clacso.org/>
16. Cohen, L. (1980). *Enfoques sobre la evaluación en la universidad*. Ediciones Cátedra.
17. Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. Teachers College Press.

18. De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Alianza Editorial. <https://www.alianzaeditorial.es/>
19. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>
20. Diccionario de ciencias de la educación. (1983). Diagonal.
21. Diccionario de pedagogía. (1976). Oikos-Tau.
22. Feldman, A. (1977). *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com/>
23. Féneyrou, R. (1991). *Incidencias psicológicas de la evaluación*. C.O.S.A.
24. García-San Pedro, M. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/>
25. Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias*. Morata. <https://www.morata.es/>
26. González Bernal, M. (2012). *Currículo basado en competencias*. Educación y Educadores.
27. González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Universidad de Cantabria. <https://www.unican.es/>
28. Guzmán, L. (2013). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. <https://www.narceaediciones.es/>
29. Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. <https://www.planetadelibros.com/>
30. Imbernón, F. (2000). *La programación de las tareas del aula*. Graó. <https://www.grao.com/>
31. Le Boterf, G., Barzucchetti, S., & Vicente, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Siglo XXI Editores.
32. Ley N° 070. (2010). *Ley de la Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"*. <https://www.minedu.gob.bo/>
33. López, E. (2014). *La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria* (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela). <https://minerva.usc.es/>
34. López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Narcea. <https://www.narceaediciones.es/>
35. March, A. (2009). *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo por competencias*. Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/>
36. Mertens, L. (1996). *Competencia laboral*. CINTERFOR/OIT. <https://www.oitcinterfor.org/>
37. Morin, E. (2000). *Epistemología de la complejidad*. Paidós. <https://www.paidos.com/>
38. OCDE. (2002). *Definición y selección de competencias (DeSeCo)*. <https://www.oecd.org/>

39. OCDE. (2003). *PISA 2003*. <https://www.oecd.org/pisa/>
40. Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación. <https://www.pearson.com/>
41. Rodríguez, H. (2007). *El paradigma de las competencias*. Universidad Militar Nueva Granada.
42. Roselló, L. (1990). *El diseño de proyectos socioculturales*. IMAE.
43. Ruiz, L. (1996). *Paradigmas de la investigación educativa*. Editorial Bucaramanga.
44. Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata.
45. Santos Guerra, M. A. (2010). *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata.
46. Stufflebeam, D. L. (1987). *Evaluación sistemática*. Paidós. <https://www.paidos.com/>
47. Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/134>
48. Tobón, S. (2004). *Competencias, calidad y educación superior*. Magisterio.
49. Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. ECOE Ediciones. <https://www.ecoediciones.com/>
50. UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. <https://unesdoc.unesco.org/>
51. UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. <https://unesdoc.unesco.org/>
52. UNESCO. (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. <https://unesdoc.unesco.org/>
53. Vargas, F. (2001). *El enfoque de competencia laboral*. CINTERFOR/OIT. <https://www.oitcinterfor.org/>
54. Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <https://www.planetadelibros.com/>
55. Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Mensajero. <https://www.mensajero.com/>
56. Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover competencias*. Educación Siglo XXI.
57. Yaniz, C. (2008). *Planificar desde competencias*. Universidad de Deusto. <https://www.deusto.es/>
58. Zabala, A. (2007). *La enseñanza de las competencias*. Graó. <https://www.grao.com/>

59. Zabalza, M. A. (2010). *Diseño curricular e innovación metodológica en la universidad*. Universidad de Deusto. <https://www.deusto.es/>

ANEXOS

ANEXO 1: ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

Estimado (a) estudiante:

Con el propósito de obtener información acerca de los criterios que tiene usted en relación a la evaluación de los aprendizajes le formulamos las siguientes preguntas: Agradecemos de antemano su sincera y valiosa cooperación.

Marque con una Cruz la opción que corresponda a su criterio.

1. Comprende por evaluación de aprendizajes:

- a) La calificación final de los conocimientos adquiridos en la asignatura. ()
- b) La valoración final del portafolio (tareas, investigaciones, resolución de problemas y otros). ()
- c) La valoración permanente y continuo del desarrollo de sus capacidades, destrezas, aptitudes, habilidades y actitudes. ()
- d) La calificación de aprobado o reprobado en la asignatura. ()

2. Seleccione los saberes que usted considere son objeto de evaluación en las asignaturas por los cuales usted ha transitado.

- a) SABER: Conocimientos conceptuales ()
- b) SABER HACER: Conocimientos procedimentales ()
- c) SABER SER: Conocimientos actitudinales ()
- d) INTEGRACIÓN DE SABERES: Conceptuales, procedimentales y actitudinales ()

3. ¿QUÉ evalúan en las asignaturas?

- a) Los conocimientos adquiridos ()
- b) Los objetivos de aprendizajes esperados ()

c) Las competencias alcanzadas: capacidades, habilidades, destrezas, actitudes

()

4. Seleccione los momentos de evaluación que usted considere, utilizan para evaluar su aprendizaje en las asignaturas.

a) Evaluación diagnóstica (al inicio) ()

b) Evaluación formativa (en todo el proceso) ()

c) Evaluación sumativa (al final) ()

5. Seleccione los instrumentos de evaluación que usted considere, han utilizado para evaluar su aprendizaje en las diferentes asignaturas por los que ha transitado.

a) Exámenes escritos

b) Exámenes orales

c) Exámenes a libre abierto

d) Portafolio: Investigaciones realizadas, mapas conceptuales, resolución de problemas, proyectos, creaciones.

6. Estoy satisfecho con los procedimientos que han utilizado mis docentes para evaluar mis aprendizajes.

SI _____ A Veces _____ NO _____

7. ¿Le informan a usted de los resultados de aprendizaje obtenidos en la asignatura? ¿Y lo retroalimentan?

SI _____ A Veces _____ NO _____

8. ¿En la evaluación que realizan los docentes sobre sus aprendizajes, ¿le informan sobre el desarrollo de sus competencias (capacidades, habilidades, destrezas, actitudes) alcanzadas?

SI _____ A Veces _____ NO _____

9. Después de realizado una evaluación, los docentes analizan con cada estudiante sus dificultades en el proceso de aprendizaje.

SI_____

NO____

10. ¿Considera que el sistema de evaluación utilizado en las diferentes asignaturas por los que ha transitado contribuyó al desarrollo de sus capacidades, habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes?

SI_____

NO____

ANEXO 2: ENCUESTA APLICADA A DOCENTES

Estimado docente, con el fin de obtener información relacionada con la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Domingo Savio – Sede Sucre le formulamos las siguientes preguntas.

Agradecemos de antemano su sincera y valiosa colaboración.

Analice detalladamente cada pregunta y manifieste su criterio marcando con una cruz.

1. La evaluación de los aprendizajes se entiende como:

- a) La calificación final de los conocimientos adquiridos por los estudiantes ()
- b) La cuantificación final del portafolio: Tareas, ejercicios, Resolución de problemas, actividades investigativas y otros ()
- c) La valoración permanente y continuo del desarrollo de las competencias logradas por los estudiantes. ()

2. Predominantemente que SABERES evalúa:

- a) Los conocimientos conceptuales ()
- b) Los conocimientos procedimentales ()
- c) Conocimientos actitudinales ()
- d) La integración del saber, saber hacer y del saber ser ()

3. Principalmente, QUÉ EVALÚA en el proceso de aprendizaje de los estudiantes:

- a) Los conocimientos adquiridos ()
- b) Los objetivos de aprendizajes esperados ()
- c) Las competencias desarrolladas por los estudiantes ()

4. Seleccione los momentos de evaluación que usted utiliza para evaluar los aprendizajes de los estudiantes:

- a) La evaluación diagnóstica ()

b) La evaluación del proceso ()

c) La evaluación sumativa ()

5. Seleccione los instrumentos de evaluación que utiliza para evaluar el aprendizaje de los estudiantes:

a) Exámenes escritos ()

b) Exámenes orales ()

c) Portafolio: Valoración de la producción realizada orientada al desarrollo de las competencias ()

6. Seleccione los procedimientos de evaluación que utiliza para valorar satisfactoriamente los aprendizajes de los estudiantes:

a) ()

b) ()

c) ()

7. Informa usted de los resultados de aprendizaje obtenidos en su asignatura y orienta la retroalimentación de las dificultades de los estudiantes:

SI _____ A VECES _____ NO _____

8. Informa usted permanentemente a sus estudiantes del desarrollo de sus competencias:

SI _____ NO _____

9. Realizada el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, analiza con cada estudiante acerca de sus dificultades encontradas en su proceso de aprendizaje:

SI _____ NO _____

10. Considera que el sistema de evaluación que utiliza en su asignatura contribuye al desarrollo de las competencias de los estudiantes:

- a) SI ()
- b) Adecuadamente ()
- c) Medianamente adecuado ()
- d) NO ()

ANEXO 3: INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN POR EL MÉTODO DELPHY

INSTRUMENTO DEL MÉTODO DELPHY

VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Distinguido/a profesional:

A efectos de validar la propuesta del trabajo de investigación **“Modelo de evaluación por competencias para los procesos formativos de la Universidad Domingo Savio Sucre”**, con el objetivo de fortalecer la identidad nacional de los estudiantes de secundaria de la unidad educativa mariscal sucre, acudimos a su experticia para el análisis de los indicadores que sustentan esta propuesta a efectos de validar, retroalimentar o caso contrario rediseñar esta propuesta.

- a. Marque con una equis (x), en la escala creciente de 1 a 10, el valor que corresponde con el grado de conocimiento o información que tiene usted sobre el tema.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- b. Marque con una equis (x), para su autovaloración de la propuesta anteriormente señalada en función a los niveles o fuentes de argumentación.

FUENTE DE ARGUMENTACIÓN SOBRE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE DISCUSION Y ANALISIS	ALTO	MEDIO	BAJO
Análisis teórico realizado por usted			
Su experiencia obtenida			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos de autores extranjeros			
Conocimiento acerca del problema en el extranjero			

1. Marque con un signo, según su opinión en los siguientes indicadores, que refleja el objetivo de la propuesta de Diseño de un Modelo de Evaluación por competencias

CRITERIO PERSONAL

OBJETIVO HOLISTICO DE LA PROPUESTA	5 MUY ADECUADO	4 ADECUADO	3 REGULAR	2 POCO ADECUADO	1 NO ADECUADO
Garantizar un modelo de evaluación por competencias de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de forma continua, integral y auténtica a partir de la triangulación de actores para una cultura evaluativa centrada en los procesos formativos de la Universidad Domingo Savio Sede Sucre.					

2. Fundamentos de la propuesta de Diseño de un Modelo de Evaluación por competencias

CRITERIO PERSONAL

Fundamentos de la propuesta	5 MUY ADECUADO	4 ADECUADO	3 REGULAR	2 POCO ADECUADO	1 NO ADECUADO
<p>Fundamentación Pedagógica El modelo de evaluación pro competencias de la Universidad Domingo Savio, se basa en teorías educativas que priorizan el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del estudiante, tales como el Constructivismo, donde el aprendizaje se construye activamente y la evaluación debe centrarse en cómo los estudiantes integran y aplican los conocimientos en contextos reales (Piaget, Vygotsky); por tanto la evaluación por competencias se enfoca en procesos y resultados significativos, no solo en memorización. Asimismo, el Aprendizaje significativo, sustenta este modelo de evaluación porque los estudiantes relacionan lo aprendido con experiencias previas y futuras, convirtiendo el conocimiento en herramientas útiles, donde la implicación del estudiante permite desarrollar tareas contextualizadas y relevantes, centradas en los estudiantes y de forma auténtica.</p>					
<p>Fundamentación Epistemológica Se relaciona con cómo se concibe el conocimiento, su construcción y su aplicación, por lo que el presente modelo de evaluación por competencia para la Universidad Domingo Savio debe desarrollar un Conocimiento aplicado, siendo una herramienta para resolver problemas y generar resultado, es decir sobre la base del saber hacer. Asimismo, Interdisciplinariedad, permite que las competencias integran saberes de distintas áreas del conocimiento, rompiendo barreras disciplinares, desde una relación dialéctica entre teoría y práctica.</p>					
<p>Fundamentación Sociológica Analiza la relación entre la educación y la sociedad, destacando la necesidad de</p>					

formar ciudadanos competentes para enfrentar desafíos globales, porque la función de la educación es la formación de individuos capaces de contribuir al desarrollo económico, cultural y social, su adaptación al cambio para el logro de un capital humano que resuelva los problemas de la sociedad y contribuya a un desarrollo económico y social sostenibles.					
---	--	--	--	--	--

3. Estructura de la propuesta de Diseño de un Modelo de Evaluación por competencias

CRITERIO PERSONAL

ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA	5 MUY ADECUADO	4 ADECUADO	3 REGULAR	2 POCO ADECUADO	1 NO ADECUADO
Características de la propuesta: Integral, continua y auténtica					
Componentes estructurales con cuatro dimensiones y cada una con sus elementos. <ul style="list-style-type: none"> Resultado: desarrollo de una cultura de evaluación por competencias en la Universidad Domingo Savio, región La Sucre. 					
Resultado: desarrollo de una cultura de evaluación por competencias en la Universidad Domingo Savio, sede Sucre.					

Tips de la propuesta de Diseño de un Modelo de Evaluación por competencias

CRITERIO PERSONAL

Tips para aplicación de la propuesta	5 MUY ADECUADO	4 ADECUADO	3 REGULAR	2 POCO ADECUADO	1 NO ADECUADO
<ul style="list-style-type: none"> Definición clara de las competencias, es decir Identificar las competencias específicas que deseas evaluar, asegurándose de que sean medibles, claras y contextualizadas. Diseño de actividades auténticas y contextualizadas creando situaciones prácticas que simulen contextos reales donde los estudiantes puedan demostrar sus competencias. Uso de rúbricas claras y detalladas con niveles de desempeño específicos (inicial, intermedio, avanzado) y criterios bien definidos. 					

<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de diferentes tipos de evaluación combinando distintas modalidades y usando herramientas digitales para facilitar estos procesos (por ejemplo, encuestas o portafolios electrónicos). • Evaluación tanto procesos como resultados • Realización de una retroalimentación constructiva que se da a los estudiantes con comentarios específicos sobre qué hicieron bien y cómo pueden mejorar. • Fomento de autoevaluación y reflexión al final de las actividades, invita a los estudiantes a reflexionar sobre lo que aprendieron y su desempeño. • Adaptación de los instrumentos a los contextos y necesidades • Uso de tecnología para facilitar el proceso integrando plataformas digitales para gestionar evidencias, aplicar evaluaciones y dar retroalimentación. 					
--	--	--	--	--	--

¿Qué importancia le merece el tema?

.....

Comentarios o Sugerencias:

.....

Muchas Gracias

ANEXO 4: VALIDACIÓN POR EL MÉTODO DELPHI

1. Secuencia Metodológica

La validación de la propuesta se realizó por medio del criterio de expertos (Método Delphi)

La secuencia metodológica que se siguió en el empleo del Método Delphi fue:

- 1) Selección de expertos: Mediante la aplicación de una encuesta para valorar los niveles de conocimientos y argumentación que poseen sobre el tema de investigación. El proceso se comenzó con la identificación de 16 posibles expertos del sistema de universidades públicas y privadas.
- 2) Determinación de la competencia de expertos por el coeficiente k, usando la fórmula correspondiente para calcularlo.
- 3) Selección de expertos con un coeficiente concordancia (k) alto.
- 4) Valoración de la propuesta mediante la entrega criterios e indicadores a los expertos.
- 5) Aplicación de la encuesta y procesamiento de los datos obtenidos, mediante el cálculo de las frecuencias absolutas, frecuencias absolutas acumuladas y las frecuencias relativas acumuladas.
- 6) Valoración de la propuesta por los expertos seleccionados:
 - confección de la matriz del criterio de experto por indicador y su correspondiente matriz en base a 100, a partir de las respuestas a los indicadores establecidos en el cuestionario para la valoración de la propuesta.
 - Determinación del coeficiente por cada uno de los indicadores propuestos.
 - Aplicación de la fórmula para determinar el coeficiente de concordancia C

$$C = 100 \left(1 - \frac{D_s}{X_m}\right)$$

Donde:

Ds = Desviación estándar de la muestra

Xm = Media aritmética del criterio de los expertos por indicador

Ds y Xm se calcularon con las siguientes fórmulas:

$$Ds = \sqrt{\frac{1}{(m-1)} \sum_{i=1}^m (Xi - Xm)^2}$$

$$x_m = \sum_{i=1}^m \frac{C_i}{m}$$

A partir de estas fórmulas se logró determinar el grado de concordancia por indicador, este debe ser un valor superior a 75:

- 7) Finalización de la secuencia a seguir empleando el Método Delphi (Criterio de expertos)

2. Etapas del proceso de validación

La validación del método prevé tres etapas fundamentales:

ETAPA 1: Entrega a los expertos de los criterios sistematizados sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias de diferentes fuentes y autores, que por su significación podrían ser considerados bases, etapas y núcleos temáticos para implementar la evaluación de los aprendizajes por competencias

De manera anónima los expertos seleccionados analizarán la propuesta con la finalidad de incluir alguna nueva idea o se concordara con la propuesta presentada

Resultado a obtener en la etapa 1; sistematización de las ideas expresadas por los propios expertos

ETAPA 2: Los criterios reorganizados y sintetizados por el investigador se someterá nuevamente a la consideración de los expertos. En esta etapa se intentará obtener como resultado el consenso en cuanto a la composición definitiva de los elementos de la propuesta

ETAPA 3: Los criterios definitivos se someterán a su ponderación con el objetivo de valorar el grado de concordancia de los expertos respecto a los mismos.

Como resultado de esta etapa se logró obtener las bases fundamentales que sustentan el modelo, sus componentes, dimensiones e indicadores más significativos vertidos por los expertos, los cuales se ordenarán según el procesamiento estadístico a emplear.

3. Validación de la propuesta por el método Delphi: Exposición de resultados

En lo que sigue se describe detalladamente el tratamiento estadístico realizado con el método Delphi.

Se envió cartas a un número de 16 especialistas invitándoles a participar en la investigación como posibles expertos, adjuntando para ello un primer cuestionario de autoevaluación.

Para la determinación del coeficiente de competencia (k) de los sujetos seleccionados como expertos potenciales se conformó a partir de otros dos: el coeficiente de conocimientos (kc) del experto sobre el problema que se analizó, determinado a partir de su propia valoración, a partir de solicitarle que valore su competencia sobre el problema en una escala de 0 a 10 (escala en que el 0 representa que el experto no tiene conocimiento alguno sobre el tema y el 10, expresa que posee una valoración completa sobre el mismo; de acuerdo a su autovaloración el experto ubico su competencia en algún punto de esta escala y el resultado se multiplico por 0.1 para llevarlo a la escala 0 a 1 y el coeficiente de argumentación (ka) que estimo, a partir el análisis del propio experto, el grado de fundamentación de sus criterios. Para determinar este coeficiente se le pidió al experto que ubicara el grado de influencia (alto, medio, bajo) que tenía en su criterio cada una de las fuentes.

La suma de los puntos obtenidos, a partir de las selecciones realizadas por los expertos, es el valor del coeficiente ka. Con estos datos se determina el coeficiente K como el promedio de los dos anteriores, utilizando la formula siguiente:

$$K = \frac{kc + ka}{2}$$

Para el cálculo del coeficiente de conocimiento se utilizó el cuadro que se muestra a continuación:

Nº Experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1									X	
2									X	
3								X		
4						X				
5							X			
6									X	
7										X
8				X						

9						X				
10						X				
11							X			
12					X					
13						X				
14					X					
15						X				
16					X					

Cálculo del coeficiente de conocimiento o información Kc

- Para el experto N° 1 $Kc=9x(0.1) = 0.9$
- Para el experto N° 2 $Kc=9x(0.1) = 0.9$
- Para el experto N° 3 $Kc=8x(0.1) = 0.8$
- Para el experto N° 4 $Kc=6x(0.1) = 0.6$
- Para el experto N° 5 $Kc=7x(0.1) = 0.7$
- Para el experto N° 6 $Kc=9x(0.1) = 0.9$
- Para el experto No 7 $Kc=10x(0,1) = 1$
- Para el experto N° 8 $Kc=4x(0.1) = 0.4$
- Para el experto N° 9 $Kc=6x(0.1) = 0.6$
- Para el experto N° 10 $Kc=6x(0.1) = 0.6$
- Para el experto N° 11 $Kc=7x(0.1) = 0.7$
- Para el experto N° 12 $Kc=5x(0.1) = 0.5$
- Para el experto N° 13 $Kc=6x(0.1) = 0.6$
- Para el experto N° 14 $Kc=5x(0.1) = 0.5$
- Para el experto N° 15 $Kc=6x(0.1) = 0.6$
- Para el experto N° 16 $Kc=5x(0.1) = 0.5$

En la autovaloración de los niveles de argumentación sobre el modelo de evaluación por competencias Los expertos respondieron de la manera siguiente: cada uno llenó una tabla la que fue enviada.

Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios:

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A(alto)	M(medio)	B(bajo)
Análisis teóricos realizados por usted acerca de la evaluación por competencias en el ámbito de la Educación Superior Universitaria	1-2-3-6-7	4-5-8-9-10-11	12-13-14-15-16
Su experiencia práctica obtenida en trabajos relativos al tema.	1-3-4-7-11	2-5-6-8-9-12-14-16	10-13-15
Estudio de trabajos de autores nacionales sobre, la evaluación por competencias	1-2-3-7-10	4-5-6-8-9-11-12-13	14-15-16
Estudio de trabajos de autores extranjeros referidos al tema.	1-7-10	2-3-4-5-6-8-9-11	12-13-14-15-16

Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.	1-7-10-11	2-3-4-5-6-8	9-12-13-14-15-16
Su intuición	1-2-3-6-7-10	4-5-8-9-11-13-15	12-14-16

Para el cálculo del **coeficiente de argumentación** de cada experto se utilizó como factores, los que aparecen en la siguiente tabla patrón:

Fuentes de argumentación.	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por Usted.	0,3	0,2	0,1
Su experiencia	0,5	0,4	0,2
Trabajos de autores nacionales.	0,05	0,05	0,05
Trabajos de autores extranjeros.	0,05	0,05	0,05
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.	0,05	0,05	0,05
Su intuición.	0,05	0,05	0,05

A partir de la tabla patrón anterior y la autovaloración realizada por los expertos, calculamos K_a (coeficiente de argumentación) de la siguiente manera:

Para Experto N° 1

- $K_a = 0,3 + 0,5 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = 1$

Para Experto N° 2

- $K_a = 0,3 + 0,4 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = 0,9$

Para Experto N° 3

- $K_a = 0,3 + 0,5 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = 1$

Para Experto N° 4

- $K_a = 0,2 + 0,5 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = 0,90$

Para Experto N° 5

- $K_a = 0,2 + 0,4 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = 0,80$

Para Experto N° 6

- $K_a = 0,3 + 0,4 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = 0,9$

Para Experto N° 7

- $K_a = 0,3 + 0,5 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = 1$

Para Experto N° 8

- $K_a = 0,2 + 0,4 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = 0,8$

Para Experto N° 9

- $K_a = 0,2 + 0,4 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = 0,8$

Para Experto N° 10

- $K_a = 0,2 + 0,2 + 0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = 0,6$

Justificación (Experto N.º 10): $K_a = 0,2$ (análisis teórico: medio) + $0,2$ (experiencia: medio) + $0,05 \times 4$ (resto de fuentes) = $0,6$.

Para Experto N° 11

- $K_a = 0,2+0,5+0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = \mathbf{0,9}$

Para Experto N° 12

- $K_a = 0,1+0,4+0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = \mathbf{0,7}$

Para Experto N° 13

- $K_a = 0,1+0,2+0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = \mathbf{0,5}$

Para Experto N° 14

- $K_a = 0,1+0,4+0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = \mathbf{0,7}$

Para Experto N° 15

- $K_a = 0,1+0,2+0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = \mathbf{0,5}$

Para Experto N° 16

- $K_a = 0,1+0,4+0,05 + 0,05 + 0,05 + 0,05 = \mathbf{0,7}$

Para el **Cálculo del coeficiente de competencia K** se realizó los siguiente:

$$K = 0,5 \cdot (K_c + K_a)$$

Los coeficientes de competencia de los expertos fueron los siguientes:

- Experto N° 1 $K = 0,5 \cdot (0,9 + 1) = 0,95$
- Experto N° 2 $K = 0,5 \cdot (0,9 + 0,9) = 0,90$
- Experto N° 3 $K = 0,5 \cdot (0,8 + 1) = 0,90$
- Experto N° 4 $K = 0,5 \cdot (0,6 + 0,9) = 0,75$
- Experto N° 5 $K = 0,5 \cdot (0,7 + 0,8) = 0,75$
- Experto N° 6 $K = 0,5 \cdot (0,9 + 0,8) = 0,85$
- Experto N° 7 $K = 0,5 \cdot (1 + 1) = 1$
- Experto N° 8 $K = 0,5 \cdot (0,4 + 0,9) = 0,65$
- Experto N° 9 $K = 0,5 \cdot (0,6 + 0,8) = 0,70$
- Experto N° 10 $K = 0,5 \cdot (0,6 + 0,6) = 0,60$
- Experto N° 11 $K = 0,5 \cdot (0,7 + 0,9) = 0,80$
- Experto No 12 $K = 0,5 \cdot (0,5 + 0,7) = 0,60$
- Experto N° 13 $K = 0,5 \cdot (0,6 + 0,5) = 0,55$
- Experto N° 14 $K = 0,5 \cdot (0,5 + 0,7) = 0,60$
- Experto N° 15 $K = 0,5 \cdot (0,6 + 0,5) = 0,55$
- Experto N° 16 $K = 0,5 \cdot (0,5 + 0,7) = 0,60$

Los códigos de interpretación de tales coeficientes de competencia son:

- Si $0,8 < K < 1,0$ coeficiente de competencia **alto**
- Si $0,5 < K < 0,8$ coeficiente de competencia **medio**
- Si $K < 0,5$ coeficiente de competencia **bajo**

El coeficiente de competencia tiene un valor comprendido entre 0.25 (mínimo posible) y 1 (máximo posible). De acuerdo con los valores obtenidos, se asume un criterio para decidir si el experto debe ser incluido y el peso que deben tener sus opiniones. Los valores de K

considerados para determinar la inclusión de los sujetos como expertos fueron los comprendidos en el intervalo 0,7 y 1.

El coeficiente de competencia promedio de todos los posibles expertos es alto por lo tanto utilizamos para la consulta a expertos a un número de nueve: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 y 11,

Observándose que ocho de los 9 expertos se autoevaluaron en un nivel alto, el 78% cuenta con más de 15 años de experiencia; el 70,5% posee categorías de docente titular y el 75% tiene Categoría científica de Doctor en Educación Superior; por lo que se procedió a enviar cartas de nominación como expertos, adjuntando un formulario de consulta sobre las cuatro dimensiones de la propuesta conforme se presenta en los anexos correspondientes con la que concluye la selección de los expertos.

1) Valoración del modelo de evaluación de competencias: criterio de expertos.

El análisis de la información ofrecida por los expertos respecto al nivel de importancia de las dimensiones del modelo, sometidos a su consideración y la factibilidad de implantación en la Universidad Privada Domingo Savio – Sede Sucre revela los siguientes resultados

FRECUENCIAS ABSOLUTAS:

Dimensiones del modelo de evaluación competencial	C-1 muy útil	C-2 Bastante útil	C-3 Útil	C-4 Poco Importante	C-5 No Importante	TOTAL
D1	7	1	1	-	-	9
D2	7	2	-	-	-	9
D3	7	1	-	1	-	9
D4	7	-	1	1	-	9

FRECUENCIAS ACUMULADAS:

	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5
01	7	8	9	9	9
02	7	9	9	9	9
03	7	8	9	9	9
04	7	8	8	9	9

FRECUENCIAS RELATIVAS ACUMULADAS:

	C-1	C-2	C-3	C-4
01	0,7777	0,8888	1	1
02	0,7777	1	1	1

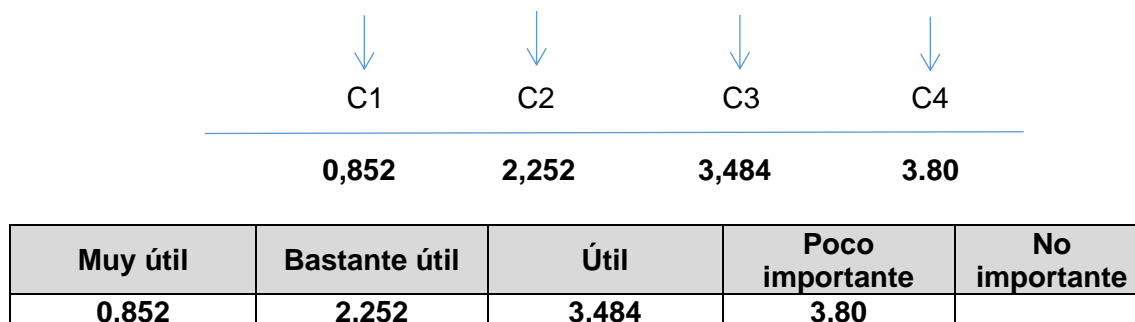
03	0,7777	0,8888	1	1
04	0,7777	0,8888	0,8888	1

IMAGEN DE FRECUENCIAS RELATIVAS ACUMULADAS POR LA INVERSA DE LA CURVA NORMAL

	C-1	C-2	C-3	C-4	SUMA	PROMEDIO	N-P
01	0,76	1,22	3,80	3,80	9,58	2,395	-0,3574
02	0,76	3,80	3,80	3,80	12,16	3,04	-1,0024
03	0,76	1,22	3,80	3,80	9,58	2,395	-0,3574
04	0,76	1,22	1,22	3,80	7,00	1,75	-0,2876
PUNTOS DE CORTE	0,852	2,252	3,484	3,80	50,94		

N-P: Es el valor promedio que le otorgaron los expertos consultados a cada dimensión de la propuesta.

Los puntos de corte permitieron determinar la categoría de cada dimensión del modelo según la opinión de los expertos consultados los que son ubicados en el grafico siguiente:



De acuerdo con la escala anterior, las dimensiones del modelo diseñado por el investigador se obtuvieron las siguientes categorías

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
1	MUY ÚTIL
2	MUY ÚTIL
3	MUY ÚTIL
4	MUY ÚTIL

ANEXO 5: Panel de expertos participantes en la validación del método Delphy

Con el propósito de garantizar la transparencia y calidad del proceso de validación mediante método Delphi, se presenta a continuación la identificación nominal y un breve perfil profesional de cada uno de los nueve expertos que participaron en el panel final. La selección de estos expertos se realizó a partir de criterios cuantitativos (coeficiente de competencia $K \geq 0,7$) y criterios cualitativos de selección: trayectoria académica en educación superior, experiencia en evaluación del aprendizaje o formación por competencias, y posiciones de liderazgo académico o consultoría educativa. Estos perfiles confirman su idoneidad para emitir juicios de experto en el ámbito de la evaluación formativa y la educación superior.

Experto	Perfil académico y experiencia
PhD. Beatriz Matos Ortega	Profesional en Pedagogía con experiencia académica en procesos educativos y evaluación; se desempeña en coordinación académica y ha participado en publicaciones sobre evaluación por competencias y práctica docente, lo que respalda su idoneidad para valorar instrumentos y modelos de evaluación educativa.
PhD. Jony Osvaldo Calizaya	Formación doctoral y experiencia en educación superior; ha ocupado posiciones académicas en gestión educativa, lo que aporta una perspectiva de liderazgo institucional y evaluación en contextos universitarios.
PhD. Ademar Poma de Chama	Sociólogo y experto en educación, comunicación y desarrollo con amplia trayectoria como docente universitario y consultor en educación. Ha trabajado en capacitación docente y diseño curricular, lo que respalda su competencia para aportar criterios en evaluación por competencias y metodología educativa.
PhD. María Antonieta Aguirre	Doctora en Ciencias de la Educación con experiencia docente universitaria y enfoque pedagógico centrado en formación docente y evaluación. Su trayectoria asegura conocimientos sólidos en evaluación educativa y consistencia metodológica para el juicio experto.
PhD. Grace Paredes	Doctora en Educación, con experiencia en coordinación académica y formación docente. Aporta perspectiva de gestión pedagógica en educación superior y evaluación de procesos formativos.
PhD. Wendy Davezies	Doctora en Ciencias de la Educación con experiencia docente universitaria. Su formación contribuye a la valoración de instrumentos e indicadores desde la práctica educativa, especialmente en evaluación formativa y por competencias.
PhD. Crispín Ticona Ayaviri	Doctor en Ciencias de la Educación y rector/a de institución universitaria. Su experiencia directiva aporta una visión sistémica e institucional para validar criterios, factibilidad y pertinencia del modelo.
PhD. Hernán Dávalos	Doctor en Ciencias de la Educación y Derecho, con experiencia académica universitaria y en normativa educativa, lo que aporta una visión combinada de teoría y regulación de procesos formativos y evaluativos.
PhD. Claudia Torres C.	Doctora en Ciencias de la Educación y Psicología, con sólida trayectoria en docencia y enfoque psicoeducativo. Su perfil respalda la valoración de aspectos relativos a percepción estudiantil, procesos cognitivos y metodologías de evaluación del aprendizaje.

ANEXO 6: Modelo de Programa Analítico UPDS

ADMINISTRACIÓN I

PROGRAMA ANALÍTICO

IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA	
Sigla	: ADM-120
Materia	: Administración I
Facultad	: Ciencias Empresariales; Ciencias Sociales y Humanidades;
Carga Horaria	: 4 HT 2 HP
Nivel	: Primer Semestre
Requisito	: Admisión
Vigencia	: Año 2007

I. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

- > Transmitir a los alumnos el conjunto de conocimientos que le permitan comprender y aplicar las funciones del proceso administrativo.
- > Definir las características elementos y componentes de cada una de las cinco funciones administrativas.
- > Reconocer la importancia de la Planificación en el desarrollo de la empresa.

II. CONTENIDO

UNIDAD 1 INTRODUCCIÓN A LA ADMINISTRACIÓN

Definir y entender los conceptos básicos de la ciencia administrativa. Explicar y utilizar los conceptos administrativos en una economía globalizada. Completar el estudio de las diferentes escuelas del pensamiento administrativo. Analizar la secuencia completa en la evolución del pensamiento administrativo.

- 1.1 Administración, ciencia, teoría y práctica
- 1.2 Administración y el medio ambiente externo
- 1.3 Administración en una economía global
- 1.4 Enfoques y escuelas administrativas

UNIDAD 2 TOMA DE DECISIONES

Entender el proceso de toma de decisiones. Conocer lo que es riesgo y la importancia de tenerlo presente en la toma de decisiones. Reconocer la importancia de los factores que influyen en la toma de decisiones

- 2.1 Concepto de toma de decisiones
- 2.2 Oportunidad y problema
- 2.3 Proceso de toma de decisiones
- 2.4 Tipos de decisiones
- 2.5 Toma de decisiones bajo condiciones de certidumbre, riesgo e incertidumbre

III. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

Clases participativas, teóricas y prácticas. Análisis y discusión de casos. Aplicación de conceptos.

IV. ACTIVIDAD ACADÉMICA

- | | | |
|--|-------|--------------------|
| 1. Aplicación del proceso administrativo en la creación de empresa | Valor | 15 pts. |
| 2. Casos de Estudio | Valor | 5 pts. |

V. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Materia tipo B. Sistema Modular	
Examen Parcial	40 pts.
Actividad Académica	20 pts.
Examen Final	40 pts.
TOTAL	100 pts.

VI. BIBLIOGRAFIA

- ~~Konntz~~, Harold: "Administración, perspectiva global", Mc. Graw Hill, 12va Ed., Mexico, 2003
- ~~Stoner~~, James y Freeman, E.: "Administración", Prentice Hall, 6ta. Ed. México, 1996
- ROBBINS, COULTER, Administración, Mc Graw Hill, 5ta Ed., México, 1996
- HAMPTON DAVID, Administración, Mc Graw Hill, 3era Ed., México, 1995
- CHIAVENATO IDALBERTO, Administración en los nuevos tiempos, Mc Graw Hill, 1era Ed., Colombia, 2002.
- BATEMAN THOMAS, Administración, una ventaja competitiva, Mc Graw Hill, 1era Ed., México, 2003.

**PROGRAMA DE FORMACIÓN DE ASIGNATURA
O PROGRAMAN ANALITICO**

I. DATOS GENERALES DEL MÓDULO/IDENTIFICACIÓN									
Facultad: Ciencias Empresariales Carrera o Programa de Formación: Administración de Empresas Asignatura: Administración I Semestre: Primero Modalidad: Presencial Ciclo: Primero	ASIGNATURA	Nodo problematizador:	Inadecuada toma de decisión de las empresas debido al desconocimiento y aplicación del proceso administrativo que impiden aportes para el incremento de su productividad en el entorno competitivo						
		Sigla:	ADM- 0100						
		Créditos:	5						
		Horas	<table border="1"> <thead> <tr> <th>HT</th> <th>Horas</th> <th>HT</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>60</td> <td>40</td> <td>100</td> </tr> </tbody> </table>	HT	Horas	HT	60	40	100
		HT	Horas	HT					
		60	40	100					
		Pre - requisitos	Admisión						
Co-requisito	Administración II, Administración para la toma de decisiones.								

II. COMPETENCIAS:

<ul style="list-style-type: none"> • Competencias genéricas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Investigación. ✓ Ética y <u>Prosocialidad</u>. ✓ Medioambiente. ✓ <u>Emprendedurismo</u>. ✓ <u>NTICs</u>. ✓ Gestión estratégica
<ul style="list-style-type: none"> • Micro Competencia Específica: <p>Aplica el proceso administrativo (Planificar, Organizar, integración de personal, dirigir y controlar) mediante el estudio de la teoría, análisis de casos (locales, nacionales e internacionales), integración de códigos éticos, gestión empresarial y las nuevas tecnologías a crear y desarrollar ideas emprendedoras y una primera aproximación a las Administración.</p>

ANEXO 6: Guía para la Elaboración de un Proyecto Formativo

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO SOCIOFORMATIVO

1. Fundamento Conceptual

1.1 Proyecto Socioformativo

Un proyecto socioformativo es una estrategia didáctica centrada en el desarrollo de competencias mediante la resolución colaborativa de un problema del contexto, orientado a generar un producto o servicio con sentido social. Este se ejecuta en el marco del modelo por competencias y está alineado con el enfoque de la socioformación.

1.2 Competencia

Según Tobón (2022), una competencia es la actuación integral ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético. Las competencias no solo implican saber hacer, sino saber ser, convivir y emprender de forma pertinente y con responsabilidad social.

1.3 Nodo Problemizador

Es el punto de partida del proyecto: un problema significativo y contextualizado que afecta a una comunidad o grupo social y cuya solución requiere del desarrollo de una competencia. El nodo orienta todas las actividades formativas del proyecto.

1.4 Fases de un Proyecto Socioformativo

1. **Fase de Direccionamiento:** Esta fase constituye el punto de partida del proyecto. Aquí se identifica y acuerda, de forma colaborativa entre el docente y los estudiantes, un **problema del contexto real** que sea pertinente y ético, así como los productos o soluciones que se pretenden alcanzar. Además, se analizan los saberes previos y se organiza el trabajo en equipos, sentando las bases para un proceso formativo colaborativo y con sentido.
2. **Fase de Planeación:** En esta fase se organiza y diseña la estrategia para resolver el problema. Se co-crean las actividades, se definen los recursos necesarios, los roles de los integrantes del equipo y se establece una ruta clara de trabajo. Es un momento clave para promover la **gestión del conocimiento**, la autonomía y la responsabilidad compartida.
3. **Fase de Ejecución:** Aquí se desarrolla el trabajo de campo y se aplican los conocimientos y habilidades en contextos reales. Se profundiza el diagnóstico del problema, se adaptan estrategias según los hallazgos y se produce el producto final o solución. Esta fase valora la **creatividad**, la capacidad de adaptación y el compromiso con la **transformación del entorno**.
4. **Fase de Comunicación:** Es la fase de cierre, donde se socializa el proceso y los resultados del proyecto. Los estudiantes presentan el producto final y explican cómo abordaron el problema, qué aprendieron y cómo contribuyeron al contexto. Esta fase fomenta la **reflexión crítica**, la **argumentación** y la **ética comunicativa**, evidenciando la competencia desarrollada.

o Ejes de un Proyecto Socioformativo

- **Acuerdo del problema por resolver y productos por lograr:** Consiste en que el grupo docente-estudiantes identifique un problema del contexto que sea significativo y relevante para su carrera o asignatura, y defina el producto o solución concreta que se pretende generar. Este acuerdo da claridad al sentido del proyecto.
- **Análisis de saberes previos:** Implica diagnosticar los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes ya poseen en relación con el problema planteado. Este análisis orienta la planificación de actividades formativas adaptadas a las necesidades reales del grupo.
- **Trabajo colaborativo:** Promueve la conformación de equipos con roles definidos, en los cuales se fomente la participación activa, el diálogo respetuoso, la responsabilidad compartida y la construcción colectiva del conocimiento durante todo el desarrollo del proyecto.

Gestión y co-creación del conocimiento: Se refiere al diseño conjunto de actividades, tareas y recursos para la solución del problema. Aquí, docentes y estudiantes organizan

- el trabajo, buscan información confiable, y planifican la secuencia de acciones que llevarán a la elaboración del producto o solución esperada.
- **Contextualización y diagnóstico:** Consiste en realizar un análisis más profundo del problema, considerando factores sociales, económicos, culturales y ambientales que lo rodean. Este diagnóstico orienta una intervención pertinente y adaptada a la realidad.
- **Aplicación y contribución a la resolución del problema:** Implica la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades para elaborar el producto o brindar la solución definida. Se valora la creatividad, la aplicabilidad del saber y el impacto del resultado en el contexto.
- **Socialización del proceso de abordaje del problema:** Es la presentación del producto o solución final, junto con la explicación del proceso seguido, las evidencias recopiladas y las lecciones aprendidas. Se promueve una comunicación clara, ética y argumentativa, que permita reflexionar sobre los logros y desafíos del proyecto.

2. Estructura del Proyecto Socioformativo

Este modelo se debe completar en una tabla que guía el diseño e implementación del proyecto dentro del módulo. **Su alcance está restringido al proyecto formativo, que representa 40 puntos de los 100 de la evaluación del módulo.**

2.1 **Dato base para su construcción:** Programa Analítico de la Asignatura.

2.2 Modelo de Proyecto Socioformativo (Tabla)

Fase del Proyecto Formativo	Ejes Metodológicos de la Socioformación	Actividades Formativas	Puntaje (Total: 40 pts)
1. DIRECCIONAMIENTO	1. Acuerdo del problema por resolver y productos por lograr	Socialización del nodo problematizador. Discusión en equipo del problema y el producto a desarrollar.	5 pts
	2. Análisis de saberes previos	Aplicación de diagnóstico de conocimientos previos relacionados con el problema.	3 pts
	3. Trabajo colaborativo	Formación de equipos de trabajo con roles definidos y compromisos claros.	2 pts
2. PLANEACIÓN	4. Gestión y co-creación del conocimiento	Búsqueda de información, selección de fuentes válidas, análisis y organización del conocimiento. Elaboración del plan de trabajo del equipo.	10 pts
	3. EJECUCIÓN	5. Contextualización y diagnóstico	Visita o estudio de campo (si aplica), observación del contexto, identificación de causas y consecuencias del problema.
6. Aplicación y contribución a la resolución del problema		Desarrollo del producto o propuesta con base en la información analizada.	10 pts
4. COMUNICACIÓN	7. Socialización del proceso de abordaje del problema	Presentación oral, escrita o multimedia del proceso y el producto final. Reflexión crítica del proceso.	5 pts

3. Consideraciones Generales

1. El proyecto debe estar vinculado a una competencia del programa analítico.
2. Las actividades del proyecto serán registradas en el **Plan Formativo del Docente**, como parte de las estrategias metodológicas.
3. Se debe garantizar el trabajo colaborativo, la autorregulación, la creatividad y la pertinencia social.
4. La rúbrica de evaluación deberá alinearse con cada fase y actividad del proyecto.

4. Referencias

1. Tobón, S. (2022). *La Socioformación y los Proyectos Formativos: Una propuesta para transformar la educación*. México: Ecoe Ediciones.
2. *Modelo de Evaluación de Aprendizajes por Competencias – Universidad Privada de Bolivia (adaptado)*.

ANEXO 7: Política Institucional de Evaluación por Competencias

Política Institucional de Evaluación por Competencias

1. Presentación

La **Política Institucional de Evaluación por Competencias** establece el marco rector que orienta, regula y legitima la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS). Esta política responde a la necesidad de consolidar un modelo académico innovador, pertinente y coherente con las demandas sociales, profesionales y científicas, integrando un **enfoque socioformativo** que promueve el desarrollo integral del estudiante y su capacidad para actuar de manera competente frente a problemas de la vida real.

Se articula con el **Modelo Institucional de Evaluación de Aprendizajes por Competencias**, conformado por cinco componentes interrelacionados:

1. Elementos teóricos.
2. Elementos conceptuales.
3. Elementos metodológicos.
4. Elementos prácticos.
5. Nivel político-normativo: la presente política, que legitima y da marco de acción al sistema.

Esta política constituye el **pilar macro del sistema evaluativo**, asegurando que carreras, docentes y unidades académicas integren prácticas evaluativas auténticas, coherentes y alineadas con el perfil de egreso, los estándares profesionales y las competencias definidas por la institución.

2. Fundamentación Epistemológica y Pedagógica

La política se sustenta en tres ejes epistemológicos:

1. **Enfoque socioformativo**
La educación se concibe como un proceso orientado al desarrollo integral del ser humano, centrado en la resolución de problemas del contexto mediante la articulación de saberes, el trabajo colaborativo y la gestión ética del conocimiento (Tobón, 2010). La evaluación se entiende como un proceso sistemático, continuo y formativo, que promueve la reflexión, mejora continua y desarrollo de competencias auténticas.
2. **Enfoque por competencias**
Las competencias se definen como la integración dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten actuar efectivamente en situaciones reales. La evaluación debe situarse en tareas auténticas, significativas y contextualizadas, valorando no solo el **saber**, sino el **saber hacer** y el **saber ser**.
3. **Evaluación auténtica y situada**
Se mide el desempeño mediante evidencias que reflejen desafíos profesionales y sociales reales. Esto incluye la utilización de **rúbricas socioformativas, proyectos, estudios de caso, resolución de problemas, productos integradores y portafolios**, articulados a resultados de aprendizaje claros, pertinentes y verificables.

2.1 Alineación con las cinco partes del modelo institucional

- **Elementos teóricos:** Fundamentación filosófica, epistemológica y pedagógica.
- **Elementos conceptuales:** Definición de competencias, saberes, rúbricas, momentos de evaluación e indicadores.
- **Elementos metodológicos:** Procesos de alineación, diseño, aplicación y retroalimentación.
- **Elementos prácticos:** Uso del portafolio de evaluación competencial, evidencias, proyectos y tareas auténticas.

- **Nivel político-normativo:** La presente política garantiza coherencia institucional y obligatoriedad en su implementación.

3. Principios Institucionales de la Evaluación por Competencias

La evaluación en la UPDS se rige por los siguientes principios:

1. **Pertinencia:** Responder a necesidades reales del entorno, del perfil de egreso y del campo profesional.
2. **Autenticidad:** Simular situaciones reales que permitan demostrar desempeño competente.
3. **Integralidad:** Evaluar saberes de **conocer, hacer y ser**, coherentes con el enfoque socioformativo.
4. **Transparencia:** Claridad en criterios, procedimientos, rúbricas y resultados.
5. **Equidad e inclusión:** Reconocer la diversidad y eliminar sesgos, con ajustes razonables.
6. **Coherencia:** Alineación de instrumentos, indicadores, actividades y evidencias.
7. **Formatividad y retroalimentación continua:** Promover la reflexión y la mejora del desempeño.
8. **Responsabilidad compartida:** Participación activa de estudiantes, docentes y otros actores mediante autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

4. Objetivos de la Política

4.1 Objetivo General

Establecer un marco institucional que oriente, regule y fortalezca la evaluación por competencias en la UPDS, garantizando un sistema coherente, auténtico, integral y socioformativo que asegure la calidad del aprendizaje y del desempeño profesional del estudiante.

4.2 Objetivos Específicos

1. Definir los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos del modelo.
2. Establecer lineamientos claros para el diseño, aplicación y seguimiento de la evaluación en todas las carreras.
3. Garantizar la alineación entre perfil de egreso, competencias, resultados de aprendizaje, actividades formativas e instrumentos.
4. Consolidar el uso de **rúbricas socioformativas** como eje del proceso evaluativo.
5. Promover prácticas de evaluación auténticas, participativas y contextualizadas.
6. Asegurar la calidad, transparencia y pertinencia del sistema evaluativo institucional.
7. Establecer responsabilidades institucionales para la implementación, supervisión y mejora continua del modelo.

5. Alcance Institucional

La política es de cumplimiento obligatorio para:

- Todos los programas académicos.
- Todas las unidades académicas, direcciones de carrera, departamentos y centros vinculados a la docencia.
- Todo el personal docente, coordinadores académicos, autoridades universitarias y estudiantes.
- Procesos de planificación curricular, diseño instruccional, práctica docente, evaluación, certificación y acreditación.

Se articula con:

- Reglamento de Evaluación por Competencias.
- Plan Institucional de Implementación del Modelo.
- Guía Docente para la Evaluación por Competencias.

- Formatos oficiales para evidencias, rúbricas y portafolios.

6. Lineamientos Generales para la Evaluación por Competencias

6.1 Elementos Teóricos

- Sustentar la práctica evaluativa en principios epistemológicos, pedagógicos y didácticos.
- Comprender la fundamentación filosófica antes de planificar evaluaciones.
- Concebir la evaluación como proceso ético, integral y formativo.

6.2 Elementos Conceptuales

- Definir claramente competencias y vincularlas al perfil de egreso.
- Integrar los saberes de **conocer, hacer y ser** en todas las actividades.
- Formular resultados de aprendizaje observables, pertinentes y verificables.
- Utilizar rúbricas socioformativas oficiales.
- Estandarizar niveles de dominio: Inicial, Básico, Intermedio, Avanzado, Experto.

6.3 Elementos Metodológicos

- Emplear matrices de alineación entre resultados, criterios, indicadores, actividades, instrumentos y evidencias.
- Aplicar tres momentos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.
- Fomentar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Proporcionar retroalimentación continua y constructiva.

6.4 Elementos Prácticos

- Mantener un portafolio de evaluación competencial con resultados de aprendizaje, rúbricas, evidencias, actividades y registros digitales.
- Garantizar que las evidencias sean auténticas, significativas y verificables.
- Utilizar proyectos socioformativos como eje integrador.
- Respalda toda calificación con evidencias y rúbricas.

6.5 Nivel de Institucionalización

- Adecuar normativas, procesos y planes al modelo institucional.
- Implementar capacitación, acompañamiento y monitoreo permanente.
- Establecer un sistema de mejora continua basado en indicadores institucionales.

7. Compromisos Institucionales

7.1 Compromisos de la Universidad

- Garantizar recursos humanos, tecnológicos y pedagógicos para implementar el modelo.
- Desarrollar programas permanentes de formación docente.
- Asegurar seguimiento, monitoreo y evaluación institucional.
- Promover cultura académica ética y de mejora continua.

7.2 Compromisos de las Unidades Académicas

- Alinear planes, asignaturas y prácticas evaluativas al modelo.
- Supervisar el uso de portafolios, rúbricas y evidencias.
- Realizar reuniones periódicas de análisis curricular.

7.3 Compromisos del Docente

- Aplicar coherentemente fundamentos y lineamientos.
- Diseñar actividades formativas y evaluativas auténticas.
- Utilizar obligatoriamente rúbricas socioformativas.
- Proporcionar retroalimentación oportuna y pertinente.
- Mantener actualizado el portafolio de evidencias.

7.4 Compromisos del Estudiante

- Participar activamente en autoevaluación y coevaluación.
- Producir evidencias auténticas y pertinentes.
- Asumir responsabilidad ética sobre su aprendizaje.

8. Vigencia y Actualización

Esta política entra en vigencia tras su aprobación por el Honorable Consejo Universitario y tendrá un periodo inicial de **tres años**, al finalizar el cual se realizará una evaluación institucional para ajustar, mejorar y actualizar el documento según resultados y nuevas demandas del contexto educativo.

ANEXO 8: Reglamento de Evaluación por Competencias – UPDS

Reglamento de Evaluación por Competencias – UPDS

Preámbulo

Con fundamento en la **Política Institucional de Evaluación por Competencias** y el **Modelo Institucional de Evaluación de Aprendizajes por Competencias** (integrado por sus cinco componentes: teórico, conceptual, metodológico, práctico y plan de implementación/pilotaje), el presente Reglamento tiene como finalidad **normar, regular y garantizar la aplicación coherente, ética y eficiente del sistema de evaluación por competencias** en todos los programas y niveles académicos de la Universidad Privada Domingo Savio.

TÍTULO I — DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1. Objeto.

Establecer normas, procedimientos y responsabilidades para la evaluación por competencias en todos los programas académicos, asegurando **calidad, transparencia, equidad, integralidad y pertinencia** del proceso evaluativo.

Artículo 2. Ámbito de aplicación.

El Reglamento es de cumplimiento obligatorio para:

- Todas las unidades académicas.
- Programas de pregrado, posgrado y educación continua.
- Docentes, estudiantes y demás actores vinculados a la docencia y evaluación.

Artículo 3. Definiciones institucionales.

Se adoptan definiciones uniformes basadas en la Parte II del Modelo:

- **Competencia:** Integración movilizable de saberes (*conocer, hacer, ser*) para actuar eficazmente en contextos reales.
- **Resultado de Aprendizaje (RA):** Enunciado observable, verificable y pertinente del logro esperado.
- **Rúbrica Socioformativa:** Instrumento que describe criterios, descriptores e indicadores en **cinco niveles de dominio** (Preformal, Básico, Intermedio, Avanzado, Experto).
- **Portafolio de Evaluación Competencial:** Documento programático y probatorio que integra evidencias de una asignatura.
- **Evidencia:** Producto, actuación o registro verificable asociado a un RA o indicador.
- **Otros términos:** Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, calibración, trazabilidad, matriz de alineación, entre otros.

Artículo 4. Principios rectores.

La evaluación se rige por: **pertinencia, autenticidad, integralidad, transparencia, equidad, coherencia, formatividad y responsabilidad compartida**, conforme a los principios institucionales.

TÍTULO II — SISTEMA DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Artículo 5. Estructura del sistema.

El Sistema Institucional comprende:

- Políticas y reglamento.
- Manuales y guías docentes.

- Rúbricas institucionales y matrices de alineación.
- Portafolios de evaluación competencial.
- Programas de formación docente.
- Sistemas de registro y gobernanza académica.

Artículo 6. Competencias institucionales y por asignatura.

- La Universidad define **competencias institucionales** y cada carrera define competencias disciplinares.
- Cada asignatura tiene una **competencia principal** registrada institucionalmente con su rúbrica asociada.
- La competencia de asignatura debe constar en el **programa analítico** y el **portafolio de evaluación**.

Artículo 7. Resultados de Aprendizaje y criterios.

- Los RA son obligatorios por módulo o asignatura y deben integrar los **tres saberes**.
- Los criterios de evaluación se derivan de los RA y se descomponen en **indicadores observables y verificables**.

Artículo 8. Momentos evaluativos.

Cada asignatura debe programar los tres momentos evaluativos:

1. **Diagnóstica:** Inicial, para determinar punto de partida.
2. **Formativa:** Continua, con retroalimentación y acciones de mejora.
3. **Sumativa:** Final o integradora, contrastando niveles de logro.

Artículo 9. Modalidades de evaluación.

Se reconocen:

- Heteroevaluación (docente).
- Coevaluación (pares).
- Autoevaluación (estudiante).
- Evaluación externa (expertos, según corresponda).

Todas las modalidades deben estar previstas en la **matriz de alineación**.

TÍTULO III — INSTRUMENTOS, RÚBRICAS Y EVIDENCIAS

Artículo 10. Rúbricas socioformativas institucionales.

- Instrumento obligatorio de 5 niveles de dominio.
- Puede adaptarse al contexto disciplinar manteniendo estructura y niveles.
- Toda adaptación requiere validación de la coordinación académica.

Artículo 11. Construcción y validación de rúbricas.

- Los docentes construyen rúbricas derivadas de RA, criterios e indicadores.
- Se implementa **calibración interdocente** mínima: 1 sesión por asignatura/semestre durante pilotaje, y 1 por año tras la implementación.
- Se recomienda medir concordancia inter-evaluador (índice kappa u otra métrica).

Artículo 12. Instrumentos permitidos.

- Portafolios competenciales.
- Proyectos socioformativos.
- Observaciones estructuradas.
- Pruebas situadas.
- Trabajos escritos y productos profesionales con rúbrica.
- Registros digitales.
- Cuestionarios y pruebas objetivas como complemento.

Artículo 13. Matriz de alineación.

Obligatoria, parte del portafolio, debe ser validada 5 días antes del inicio del módulo y revisada semanalmente por coordinación.

Artículo 14. Niveles de logro y estandarización.

- Cinco niveles de dominio: Preformal, Básico, Intermedio, Avanzado, Experto.
- Escala de puntaje: 1–100, de uso institucional.

Artículo 15. Ponderaciones.

- Formativa $\leq 40\%$, sumativa $\leq 60\%$ (flexible según competencia, justificación obligatoria).
- Cualquier desviación requiere aprobación de coordinación académica.

TÍTULO IV — PROCEDIMIENTOS

Sección A — Antes del inicio del módulo

- **Artículo 16:** Unidad académica entrega programa analítico, rúbrica, guía de proyectos y plan formativo.
- **Artículo 17:** Plan Formativo y portafolio: aprobado 5 días hábiles antes del inicio.
- **Artículo 18:** Inducción docente obligatoria; casos excepcionales reciben acompañamiento intensivo.

Sección B — Durante la ejecución

- **Artículo 19:** Registro semanal de evidencias, retroalimentación y portafolio digital.
- **Artículo 20:** Observación y acompañamiento pedagógico: mínimo 2 por módulo.
- **Artículo 21:** Retroalimentación a estudiantes dentro de 10 días hábiles.
- **Artículo 22:** Coevaluación y autoevaluación documentadas y guiadas con rúbricas.

Sección C — Después del cierre del módulo

- **Artículo 23:** Evaluación sumativa con rúbricas, evidencias en portafolio y elaboración de Informe Académico (5 días).
- **Artículo 24:** Revisión y archivado de portafolios en repositorio institucional (5 años).
- **Artículo 25:** Informe institucional para mejora continua y análisis de brechas.

TÍTULO V — RESPONSABILIDADES Y GOBERNANZA

- **Art. 26:** Rectoría/Vicerrectoría: aprobar, asignar recursos y supervisión general.
- **Art. 27:** Dirección de Carrera: supervisión de módulos, validación de portafolios y pilotajes.
- **Art. 28:** Coordinador Académico: acompañamiento pedagógico y consolidación de informes.

- **Art. 29:** Especialista en evaluación: formación, soporte técnico, diseño de rúbricas, calibración.
- **Art. 30:** Docente: plan formativo, aplicación de rúbricas, registro de evidencias, retroalimentación y participación en calibración.
- **Art. 31:** Estudiante: participación activa, entrega de evidencias y ética académica.
- **Art. 32:** Comité de Evaluación Institucional: validación de rúbricas, supervisión de pilotajes, resolución de conflictos y aprobación de ajustes.

TÍTULO VI — REGISTRO Y GESTIÓN DE EVIDENCIAS

- **Art. 33:** Registro electrónico obligatorio (LMS o repositorio institucional).
- **Art. 34:** Custodia y confidencialidad garantizadas.
- **Art. 35:** Conservación mínima: 5 años; acceso regulado a actores autorizados.

TÍTULO VII — SUPERVISIÓN Y ASEGURAMIENTO

- **Art. 36:** Instrumentos: listas de cotejo, informes de observación, encuestas, auditoría de rúbricas.
- **Art. 37:** Calibración anual, auditorías aleatorias (mínimo 10% por carrera), seguimiento de indicadores.
- **Art. 38:** Indicadores mínimos: $\geq 90\%$ docentes capacitados, 100% módulos con plan formativo alineado, 100% rúbricas aplicadas con evidencias verificables.

TÍTULO VIII — APELACIONES Y MEDIDAS DISCIPLINARIAS

- **Art. 39:** Derecho a apelación por desacuerdo en juicios evaluativos.
- **Art. 40:** Procedimiento: solicitud escrita, revisión de portafolio, audiencia técnica y resolución motivada (máx. 15 días hábiles).
- **Art. 41:** Conflictos y fraude académico: sancionados según normativa de integridad académica.
- **Art. 42:** Recurso de revisión ante Comité de Evaluación Institucional, decisión vinculante.

TÍTULO IX — DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y FINALES

- **Art. 43:** Pilotaje inicial: 1–2 módulos por carrera, ajustes en 6 meses según informe técnico.
- **Art. 44:** Revisión periódica del Reglamento: cada 3 años o según exigencias.
- **Art. 45:** Vigencia: entra en vigor tras aprobación del Honorable Consejo Universitario; deroga disposiciones incompatibles.

ANEXO 9: Guías para la Implementación del Modelo de Evaluación por Competencias – UPDS

Guías para la Implementación del Modelo de Evaluación por Competencias

Objetivo

Proporcionar a los docentes una guía práctica y paso a paso para planificar, implementar y evaluar proyectos formativos alineados al Modelo de Evaluación por Competencias de la UPDS, asegurando la coherencia con los principios institucionales y el desarrollo integral de los estudiantes.

PASO 1: Preparación y recepción de insumos institucionales

Antes de iniciar cualquier planificación, el docente debe asegurarse de contar con los siguientes insumos:

1. **Currícula o Programa Analítico por Objetivos de la Asignatura**
Contiene:
 - Datos de identificación de la asignatura: nombre, código, carga horaria, nivel y periodo académico.
 - Objetivos de la asignatura.
 - Contenido secuencial y progresivo.
 - Metodología de enseñanza.
 - Actividades académicas.
 - Sistema de evaluación preliminar.
 - Bibliografía.
2. **Competencia y Rúbrica Socioformativa asociada**
 - Competencia única de la asignatura, que integra saberes de **Conocer, Hacer y Ser**.
 - Rúbrica con 5 niveles de dominio (Preformal, Receptivo, Resolutivo, Autónomo, Estratégico), con descriptores claros y rangos de puntaje (1-100).
3. **Guía para Elaborar Proyectos Socioformativos**
 - Orienta la planificación de actividades que integren los aprendizajes y la resolución de problemas significativos en contextos reales.

PASO 2: Establecimiento de Resultados de Aprendizaje (RA)

1. Definir los **Resultados de Aprendizaje** esperados para el módulo, alineados a la competencia de la asignatura.
2. Asegurarse de que los RA integren los tres tipos de saberes:
 - **Conocer:** Conceptos y teoría.
 - **Hacer:** Aplicación práctica.
 - **Ser:** Valores y actitudes.

Ejemplo:

Asignatura	Competencia	Resultado de Aprendizaje
Administración General	Aplica el proceso administrativo para mejorar la gestión empresarial y enfrentar cambios del entorno.	RA1: Planificación: Formular planes estratégicos y operativos según recursos y objetivos del contexto organizacional.

PASO 3: Alineación de RA con criterios de evaluación

1. Para cada RA, identificar **criterios de evaluación** que determinen aspectos concretos a medir.

- Los criterios deben ser observables y medibles, alineados a los saberes y a la competencia de la asignatura.

Ejemplo:

RA	Criterio de Evaluación
RA1: Planificación	C1: Calidad en la formulación de planes estratégicos.
RA1: Planificación	C2: Alineación de objetivos con el contexto organizacional.

PASO 4: Desglose de criterios en indicadores

- Cada criterio se desglosa en **indicadores de desempeño**, que describen comportamientos o evidencias concretas del aprendizaje.
- Estos indicadores permitirán medir de forma objetiva el progreso del estudiante.

Ejemplo:

Criterio	Indicador
C1: Calidad en la formulación de planes estratégicos	I1: Capacidad de análisis en diagnóstico organizacional.
	I2: Claridad y pertinencia en objetivos estratégicos.
	I3: Desarrollo y justificación de acciones estratégicas.

PASO 5: Vinculación de indicadores con actividades, instrumentos y evidencias

- Para cada indicador, planificar **actividades formativas** que permitan a los estudiantes demostrar su aprendizaje.
- Determinar los **instrumentos de evaluación** (trabajos escritos, proyectos, observaciones, cuestionarios).
- Definir la **evidencia** concreta que el estudiante generará.

Ejemplo:

Indicador	Actividad Formativa	Instrumento	Evidencia
I1: Capacidad de análisis	Control de lectura	Cuestionario	Registro de evaluación
I2: Claridad en objetivos	Aplicación del diagnóstico al proyecto	Trabajo escrito	Proyecto formativo

PASO 6: Clasificación de actividades según tipo de evaluación y ponderación

- Clasificar cada actividad como:
 - Diagnóstica:** Inicio del módulo, identifica nivel previo.
 - Formativa:** Continua, monitorea progreso y retroalimentación.
 - Sumativa:** Final, mide nivel de logro alcanzado.
- Asignar **puntajes** de acuerdo con la rúbrica y ponderaciones institucionales (ej.: Formativa ≤40%, Sumativa ≤60%).

Ejemplo:

Indicador	Actividad	Instrumento	Evidencia	Tipo	Puntaje
I1	Control de lectura	Cuestionario	Registro de evaluación	Formativa	5
I2	Aplicación al proyecto	Trabajo escrito	Proyecto	Sumativa	10

PASO 7: Centralización en la rúbrica socioformativa

1. La rúbrica **centraliza la evaluación**, integrando RA, criterios, indicadores, actividades y evidencias.
2. Cada nivel de dominio refleja el progreso del estudiante, permitiendo retroalimentación continua.

Ejemplo:

Nivel	Descripción	Puntaje
Preformal	Dificultad significativa, respuestas imprecisas.	1-20
Receptivo	Comprensión parcial, aplicación limitada.	21-40
Resolutivo	Aplicación adecuada en situaciones definidas.	41-60
Autónomo	Aplicación coherente en situaciones diversas.	61-80
Estratégico	Dominio avanzado, solución innovadora y estratégica.	81-100

PASO 8: Conclusión y retroalimentación del proceso evaluativo

1. Integrar **heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación** para obtener una visión completa del desempeño del estudiante.
2. Elaborar **informe final del proyecto**, incluyendo:
 - Nivel de logro de la competencia.
 - Evidencias recogidas.
 - Recomendaciones para fortalecimiento continuo.

PASO 9: Registro en el portafolio de evaluación competencial

1. Registrar todos los elementos en el **portafolio institucional**:
 - Resultados de aprendizaje.
 - Criterios e indicadores.
 - Actividades formativas.
 - Evidencias y retroalimentación.
 - Puntajes y niveles alcanzados según la rúbrica.
2. Asegurar la trazabilidad, conservación y disponibilidad según normativa institucional (mínimo 5 años).

Recomendaciones prácticas

- Revisar la coherencia de cada RA con la competencia de asignatura.
- Documentar todas las evidencias y retroalimentaciones en tiempo y forma.
- Participar en sesiones de **calibración** con otros docentes para homogeneizar criterios.
- Utilizar el portafolio como herramienta de seguimiento y mejora continua.
- Ajustar proyectos y actividades según los niveles de dominio observados en los estudiantes.